

Competenties in Crisis

Onderzoek naar de implementatie van competentiegericht leren
voor crisisteams in de regio Twente



Afstudeerscriptie Communication Studies uitgevoerd door
Jessica Bronkhorst in opdracht van team Opleiden Trainen en Oefenen van de Hulpverleningsdienst
Regio Twente

Competenties in Crisis

Onderzoek naar de implementatie van competentiegericht leren voor crisisteams in de regio Twente

Afstudeerscriptie Jessica Bronkhorst

Universiteit Twente, Enschede

Faculteit Gedragwetenschappen

Communication Studies

Enschede, 12 mei 2009

Afstudeercommissie:

Drs. G.W.J. Bruinsma

Prof. Dr. R. de Hoog

In opdracht van:

Hulpverleningsdienst Regio Twente

Team Opleiden Trainen en Oefenen

Dhr. H.J.W. Sligman en drs. J.H. ten Voorde

Voorwoord

Ik kijk met een trots gevoel naar deze scriptie en dat voelt erg goed!

Toen ik begon met mijn studie TCW begon wist ik niet precies wat ik met mijn toekomst wou doen, maar de UT sprak mij aan en TCW was een mooi brede studie. Nooit heb ik eraan getwijfeld of ik TCW wel succesvol zou kunnen afronden; wel zou ik het achteraf misschien allemaal iets anders aangepakt hebben. En ondanks de nodige tegenslagen, vooral naast mijn studie; kan ik met een goed gevoel terugkijken op mijn studententijd. Ik ben nu op een kwart van mijn, hopelijk 100-jarige, leven aangekomen en daarom is het nu tijd geworden om te gaan werken.

Door mijn afstudeerproject ben ik in aanraking gekomen met de hulpverleningsdienst, de crisisorganisatie die zich richt op het zo veilig mogelijk maken van de samenleving. Supermooi vind ik dit! Ik hoop in de nabije toekomst in dit werkveld, of natuurlijk in het werkveld van de politie, aan de slag te kunnen en hier mijn ei kwijt te kunnen. Ik ben ervan overtuigd dat alle puzzelstukjes, waaruit mijn leven soms lijkt te bestaan, uiteindelijk samenkomen in een puzzel waar ik met een tevreden gevoel naar kan kijken. Eigenlijk is het vergelijkbaar met deze scriptie, waarvan ik ook tijden geen idee heb gehad hoe deze eruit zou gaan zien en waarvan het resultaat me positief heeft verrast! Maar natuurlijk had ik in mijn eentje nooit zover kunnen komen en daarom zijn er heel wat mensen die ik dank verschuldigd ben.

Ik wil beginnen met mijn afstudeerbegeleiders Guido Bruinsma en Robert de Hoog namens de UT, die mij van tips en trucs hebben voorzien om deze scriptie een wetenschappelijk verantwoord rapport te laten worden. Het was lang niet altijd makkelijk om zoveel tips en adviezen te krijgen en deze op een juiste manier te verwerken, maar het resultaat mag er wezen dus bedankt hiervoor! Vanuit de hulpverleningsdienst is Henk Sligman altijd behulpzaam en geïnteresseerd geweest en heeft Jaqueline ten Voorde mij door haar actieve, open, betrokken en doeltreffende hulp naar de afronding van deze scriptie geholpen. Erg bedankt beiden! Dan zijn er natuurlijk nog mijn familie en vrienden die altijd oprecht geïnteresseerd waren in mijn afstudeerverhalen en die nooit te beroerd zijn geweest om mij te helpen als ik om hun hulp vroeg. Dit geloof in mijn kunnen en hun interesse in de voortgang van mijn afstuderen heeft mij altijd erg goed gedaan. Wat mij verder goed heeft gedaan zijn mijn collega's van de hulpverleningsdienst. Ik heb het altijd erg gezellig gevonden om naar mijn afstudeerplek te komen. Ik voelde me echt een van de collega's en heb een heel erg fijne afstudeertijd bij de hulpverleningsdienst Regio Twente gehad! Natuurlijk wil ik tot slot alle crisisfunctionarissen bedanken die medewerking aan dit onderzoek hebben verleend en alle andere mensen die ik voor mijn onderzoek geraadpleegd heb, te veel om op te noemen! Ik heb genoten van mijn afstuderen en ik hoop dat u en jij ook zal genieten tijdens het lezen van het resultaat hiervan.

Jessica Bronkhorst

Samenvatting

In deze scriptie wordt een onderzoek beschreven naar competentiegericht leren in crisisteam. Het team Opleiden, Trainen en Oefenen van de hulpverleningsdienst Regio Twente draagt er zorg voor dat crisisfunctionarissen in de regio voldoende en goed getraind worden om zo optimaal mogelijk voorbereid te zijn op een eventuele ramp of crisis.

Om de hulpverlening in crisissituaties te optimaliseren wordt voortdurend gezocht naar manieren om door verbetering van het onderwijs van de crisisfunctionarissen, de hulpverlening op een hoger plan te tillen. Competentiegericht leren is in alle lagen en hoeken van de samenleving in opkomst en ook team Opleiden, Trainen en Oefenen van de hulpverleningsdienst wil deze methode gebruiken om haar functionarissen efficiënter en effectiever op te gaan leiden. Voordat deze werkwijze ingevoerd wordt, wil men eerst in kaart hebben gebracht met welke factoren rekening gehouden dient te worden.

Eerder onderzoek op dit vlak heeft uitgewezen dat de brandweer, geneeskundige hulp bij ongevallen en rampen (GHOR) en de politie wellicht heel verschillend denken over het concept 'competentiegericht leren'.

Om een implementatie te laten slagen is het belangrijk om goed naar de doelgroep te kijken. Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt, brengt de verschillende factoren in kaart die invloed uitoefenen op het al dan niet competentiegericht leren in de toekomst.

Om te achterhalen of crisisfunctionarissen in de toekomst competentiegericht zouden willen leren, zijn in dit onderzoek 33 crisisfunctionarissen uit Twente geïnterviewd. De functionarissen zijn afkomstig uit alle disciplines die in de crisisteam CoPI- en ROT-teams voorkomen, namelijk: brandweer, GHOR, politie, informatievoorziening en gemeente.

Aan de hand van het Unified Theory of the Acceptance and Use of Technology – model en andere theoretische inzichten wordt de invloed van 'verwachte prestatie', 'gebruiksgemak', 'sociale invloed', 'weerstand' en 'attitude' op de 'gedragsintentie' onderzocht. Ook wordt naar de rol van de 'faciliterende omstandigheden' gekeken.

Het UTAUT-model bleek redelijk geschikt om de gedragsintentie onder crisisfunctionarissen te kunnen voorspellen en op basis van het in deze scriptie beschreven onderzoek wordt de hulpverleningsdienst geadviseerd om één implementatiewijze te hanteren voor alle disciplines. Wel zijn er per discipline aandachtspunten gebleken waar bij het implementatieproces op gelet moet worden. Deze aandachtspunten zijn ook beschreven in een implementatie adviesrapport. Dit rapport is in een expertmeeting besproken en op basis hiervan is het uiteindelijke implementatieadvies vastgesteld.

Het adviesrapport vormt het uitgangspunt voor de implementatie van competentiegericht leren onder crisisfunctionarissen in de regio Twente.

Abstract

The Teach-, Train- and Practice team of the Assistance Service Regio Twente ensures that crisis officials in the region are sufficiently and well enough trained for this way to be optimally prepared to a possible calamity or crisis.

Continuously ways to optimise the assistance in crisis situations are being sought. This is to lift the assistance on a higher plan, by improvement of the education of the crisis officials. Competence learning is in all layers and angles of the society in rise and the Teach-, Train- and Practice team of the Assistance Service wants to use this method also, to educate its officials more efficiently and more effectively to go up to lead. Before this working method is introduced, they first want to have mapped which factors must be taken into account.

Earlier research on this area has shown that the fire department, medical aid at accidents and calamities (GHOR) and the police force possibly think completely different about competence based learning.

To let the implementation succeed, it's important to look closely at the target group. The research that is described in this paper, maps the different factors which exert influence on whether competence based learning is or isn't going to be used in the future. To retrieve if crisis officials in the future would want to learn on a competence basis, in this research 33 crisis officials from Twente have been interviewed. The crisis officials come from all disciplines that occur in ROT and CoPI crisis teams, namely: fire department, GHOR, police force, provision of information and the local authorities.

By means of the Unified Theory of the Acceptance and Use of Technology – model and other theoretical insights the influence of 'performance expectancy', 'effort expectancy', 'social influence', 'resistance', and 'attitude' on the 'behavioural intention' are examined. Also is looked at the role of the 'facilitating conditions'.

The UTAUT-model appeared to be reasonably able to predict the behavioural intention of crisis officials and on the basis of research described in this paper, the Assistance Service is recommended to use one implementation manner for all disciplines. However, every discipline has points of interest where attention must be paid to in the implementation process. These points of interest have also been described in an implementation recommendation report. This report has been discussed in a expert meeting and the eventual implementation recommendation has been determined on this basis.

This recommendation report is the main basis for the implementation of competence based learning for crisis officials in the region of Twente.

Inhoudsopgave

1 INLEIDING	15
1.1 AANLEIDING	15
1.2 LEESWIJZER	15
2 THEORETISCH KADER	16
2.1 COMPETENTIEGERICHT LEREN	16
2.1.1 <i>Het begrip 'Competentie'</i>	16
2.1.2 <i>Opkomst van competentiegericht leren</i>	16
2.1.3 <i>Redenen voor competentiegericht leren</i>	17
2.1.4 <i>Kritiek op competentiegericht leren</i>	18
2.2 INNOVATIEPROCESSEN IN ORGANISATIES	18
2.2.1 <i>Innovatiediffusie binnen een organisatie</i>	18
2.2.2 <i>Resultaatverwachting van een innovatieproces</i>	19
2.3 IMPLEMENTATIE VAN COMPETENTIEGERICHT LEREN BINNEN EEN ORGANISATIE	20
2.3.1 <i>Implementatieproces</i>	20
2.3.2 <i>Succes- en faalfactoren van een implementatieproces</i>	21
2.4 UNIFIED THEORY OF THE ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY	22
2.4.1 <i>Verantwoording van het gebruik van het UTAUT- model</i>	23
2.4.2 <i>Determinanten van het UTAUT- model</i>	24
2.4.3 <i>Attitude en weerstand</i>	26
2.4.4 <i>Onderzoeksmodel</i>	27
2.4.5 <i>Leercultuur binnen een organisatie</i>	28
2.5 CONCLUSIES VAN HET THEORETISCH KADER	29
3 TOEPASSING THEORIE OP ONDERZOEKSSITUATIE	30
3.1 ONDERZOEKSSITUATIE	30
3.2 EERDER ONDERZOEK	30
3.3 DOELSTELLINGEN	31
3.4 PRAKTIJKSITUATIE	32
3.5 ONDERZOEKSVRAGEN	33
3.6 ONDERZOEKSOPZET	33
3.6.1 <i>Hypothesen</i>	33
3.7 RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK	35
4 METHODE VAN ONDERZOEK	37
4.1 HOOFDONDERZOEK	37
4.1.1 <i>Meetinstrument</i>	37
4.1.2 <i>Procedure en respondenten</i>	40
4.1.3 <i>Analysemethodiek</i>	42
4.2 EXPERTOORDEEL	43
4.3 CONCLUSIE	44

5 RESULTATEN	45
5.1 RESPONS EN DEMOGRAFIE	45
5.1.1 Respons	45
5.1.2 Generaliseerbaarheid	47
5.2 VOORWAARDEN VOOR WETENSCHAPPELIJKHEID	47
5.2.1 Factoranalyse	47
5.2.2 Betrouwbaarheid	47
5.2.3 Validiteit	48
5.2.4 Schattingsscores	48
5.2.5 Omschalen items	49
5.2.6 Herformulering vragen	50
5.3 RESULTATEN ONDERZOEKSMODEL	50
5.3.1 Resultaten geheel	51
5.3.2 Resultaten brandweer	55
5.3.3 Resultaten GHOR	57
5.3.4 Resultaten politie	58
5.3.5 Resultaten MIV en AGS	59
5.3.6 Resultaten faciliterende omstandigheden	60
5.3.7 Verschillen tussen disciplines	61
5.4 EXPERTMEETING	62
5.4.1 Resultaten expertmeeting	62
5.5 CONCLUSIE	63
6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	64
6.1 ONDERZOEKSMODELLEN	64
6.1.1 Conclusie	64
6.2 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN GELDEND VOOR ALLE CRISISFUNCTIONARISSEN	64
6.3 CONCLUSIES PER DISCIPLINE	65
6.3.1 Conclusies en aanbevelingen geldend voor brandweerfunctionarissen	65
6.3.2 Conclusies en aanbevelingen geldend voor GHOR-functionarissen	66
6.3.3 Conclusies en aanbevelingen geldend voor politiefunctionarissen	66
6.4 AANBEVELINGEN VANUIT DE LITERATUUR	66
6.5 CONCLUSIE	67
7 DISCUSSIE	68
7.1 INTERVIEWONDERZOEK	68
7.2 UTAUT-MODEL	68
7.3 IMPLEMENTATIEPROCES	69
7.4 VERVOLGONDERZOEK	69
LITERATUUR.....	70
BIJLAGEN	75

1 Inleiding

De scriptie die voor u ligt, beschrijft een onderzoek dat dient voor het opstellen van een implementatieadvies voor competentiegericht leren binnen een organisatie die uit verschillende deelorganisaties bestaat. Dit onderzoek is uitgevoerd bij de hulpverleningsdienst (HVD) Regio Twente, die crisissamenwerking tussen ondermeer brandweer, geneeskundige hulpverlening bij ongevallen en rampen (GHOR) en de politie coördineert.

Dit eerste hoofdstuk beschrijft de aanleiding voor dit onderzoek. Hierin wordt duidelijk waarom competentiegericht leren onderwerp van dit onderzoek is. Ook wordt de context van het onderzoek besproken. Vervolgens wordt de probleemstelling van het onderzoek geschetst en wordt de opbouw van het verslag uiteengezet.

1.1 Aanleiding

Aanleiding voor dit onderzoek is de verschuiving die plaatsvindt op het gebied van leren binnen de crisorganisatie in Twente, van leerstofgericht naar competentiegericht leren (Kessels, 2006). De essentie van competentiegericht leren is dat een persoon kennis, vaardigheid en kunde in diverse contexten kan toepassen met het doel een taak naar tevredenheid uit te voeren. Competentiegericht leren spreekt alle competentieaspecten aan: kennisontwikkeling, handelingsvaardigheden, cognitieve vaardigheden, persoonlijke competenties, motieven en ambities (Klarus, 2003a).

De HVD Regio Twente beschouwt haar eigen organisatie als lerende organisatie en wil ter verbetering van de multidisciplinaire samenwerking de door haar gecoördineerde crisisfunctionarissen, competentiegericht gaan opleiden, trainen en oefenen. Alvorens een competentiegericht leerwijze in te voeren, wil de HVD de succes- en faalfactoren van een dergelijk implementatieproces in kaart brengen. De HVD coördineert het opleiden, trainen en oefenen van crisisfunctionarissen uit ondermeer de disciplines brandweer, GHOR en politie en kan daardoor gezien worden als een organisatie die bestaat uit meerdere deelorganisaties. Doordat de HVD uit drie deelorganisaties bestaat wanneer het gaat om multidisciplinair opleiden, luidt de vraag of één implementatieproces voor alle deelorganisaties voldoet, of dat er per deelorganisatie een apart traject gevolgd moet worden. Uit het bovenstaande rees de volgende onderzoeksvraag:

“Welke factoren zijn van belang bij het implementatieproces van competentiegericht leren in een organisatie die uit meerdere deelorganisaties bestaat?”

1.2 Leeswijzer

Om bovenstaande probleemstelling te kunnen beantwoorden, is een onderzoek uitgevoerd bij crisisfunctionarissen van brandweer, GHOR en politie in de regio Twente. Dit onderzoek is als volgt opgebouwd: In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader van dit onderzoek uiteengezet. Hoofdstuk 3 beschrijft vervolgens de toepassing van de theorie op de onderzoekssituatie en de methodesectie wordt in hoofdstuk 4 behandeld. Hoofdstuk 5 bevat vervolgens de resultaten van het uitgevoerde onderzoek. Tot slot geeft hoofdstuk 6 de conclusies en aanbevelingen weer en zal hoofdstuk 7 de discussiepunten van dit onderzoek behandelen. Doordat het onderzoek gedaan is bij de hulpverleningsdienst en haar deelorganisaties, worden er in dit verslag veel afkortingen gebruikt. In de bijlage is daarom een afkortingenlijst opgenomen. Hierin staan alle afkortingen die in dit verslag gehanteerd zijn, op alfabetische volgorde.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader voor dit onderzoek geschetst. Onderzocht wordt welke factoren van belang zijn bij het implementatieproces van competentiegericht leren, in een organisatie die uit meerdere deelorganisaties bestaat. Hiertoe wordt in paragraaf 2.1.1 eerst het begrip ‘competentie’ uitgelegd en wordt duidelijk wat in dit onderzoek onder competenties verstaan wordt. Vervolgens beschrijft paragraaf 2.1.2 de opkomst van competentiegericht leren en besluiten paragraaf 2.1.3 en 2.1.4 met de redenen waarom competentiegericht leren in opkomst is en wat de kritiek op competentiegericht leren is.

Paragraaf 2.2 beschrijft hoe innovatieprocessen binnen organisaties plaatsvinden en welke factoren hierbij een rol spelen. Paragraaf 2.3 gaat in op implementatieprocessen in organisaties en de succes- en faalfactoren hiervan. Vervolgens behandelt paragraaf 2.4 de Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, die toelicht hoe het uiteindelijke gebruik van een toepassing voorspeld kan worden en in paragraaf 2.5 wordt ten slotte geconcludeerd wat het theoretisch kader heeft opgeleverd en wordt kort vooruitgeblikt op hoofdstuk 3.

2.1 Competentiegericht leren

2.1.1 Het begrip ‘Competentie’

Een competentie is het vermogen tot handelen (van der Zee, 1997) en het geleerde vermogen om een bepaalde taak of rol adequaat uit te voeren (Kenniscentrum Erkennen van Verworven Competenties). Hoekstra & van Sluijs (2001) omschrijven een competentie ook wel als ‘de bevoegdheid om in een kwestie te oordelen vanuit toegekende rechten en kennis van zaken’. Nog een andere omschrijving is ‘ontwikkelbare vermogens van mensen om in voorkomende situaties op adequate, doelbewuste en gemotiveerde wijze, proces- en resultaatgericht te handelen. Dat wil zeggen passende procedures te kiezen en toe te passen om de juiste resultaten te bereiken’ (Samenwerkende kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven).

Wat is nu de consequentie van een dusdanige diversiteit aan interpretaties van het begrip ‘competentie’? Thijssen (1998) zegt hierover het volgende: ‘Wat er de laatste vijf jaar onder de vlag van competenties aan de man is gebracht is een warwinkel van begrippen, die tot veel communicatieproblemen en misverstanden heeft geleid.’ Het is om deze reden van belang om vast te stellen wat in dit onderzoek onder het begrip ‘competentie’ verstaan wordt. Dit betreft de definitie van ‘competentie’ die uit het onderzoek van De Jonge (2005) volgt. Deze definitie luidt als volgt: *‘Een persoonskenmerk, beschreven in gedragsmatige termen, dat onderscheidend bijdraagt aan succesvol functioneren’* (Werkboek Competentiegericht Oefenen, 2006). Deze definitie wordt gehanteerd omdat het onderzoek, dat in deze scriptie beschreven staat, uitgevoerd wordt in navolging van het onderzoek van De Jonge (2005) en Kerkhof (2006) die beiden deze definitie hanteren. Het is tevens de definitie die de HVD heeft aangenomen als werkdefinitie.

2.1.2 Opkomst van competentiegericht leren

Er is volgens Teune (2006) een verschil waarneembaar tussen ontwikkelingen in de maatschappij en ontwikkelingen die in het onderwijs plaatsvinden. Zo is de maatschappij op weg om van een industriële samenleving te veranderen in een kennis- en netwerksamenleving (Castells, 1997), maar weerspiegelt het onderwijs vaak nog werkvormen uit de industriële samenleving (Coonen, 2002), wat wrijving geeft. Volgens Kessels (2006) is een kennissamenleving een maatschappij die een sterk beroep doet op het vermogen van mensen om voortdurend nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen, om die vervolgens toe te passen in processen van stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing. Competentiegericht leren is een methode om bekwaamheden te ontwikkelen en deze toe te passen in het dagelijks werk. Dat competentiegericht leren in

opkomst is, bevestigt ook Straetmans (2004). Hij zegt hierover het volgende: 'Als je in één woord zou moeten aangeven waarmee de onderwijsvernieuwers in binnen- en buitenland zich de laatste vijf jaar hebben beziggehouden, dan is 'competenties' een goede keus'.

We kunnen dus het traditionele leren (leerstofgerichte, Kessels 2006) onderscheiden van het nieuwe competentiegerichte leren. Wat is kenmerkend voor beiden en op welke punten verschillen ze van elkaar? Volgens Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Klinkhorst (1999) zijn er enkele belangrijke verschillen tussen traditioneel onderwijs en het competentiegerichte onderwijs. Zo richt competentiegericht onderwijs zich vooral op het toetsen van competenties, waar in het traditionele onderwijs vooral kennis en vaardigheden getoetst worden. Het competentiegerichte onderwijs is vraaggestuurd (past zich aan de lerende aan) en traditioneel onderwijs is aanbodgericht (alle lerenden doorlopen hetzelfde leerprogramma). Daarnaast maakt competentiegericht leren veel gebruik van zelfreflectie en zelftoetsing, waar dit in het traditionele onderwijs enkel docentgestuurde toetsing betreft.

Dat competentiegericht leren wordt gezien als de nieuwe manier van opleiden is ook te zien aan het aantal opleidingen dat competentiegericht wordt ingericht. Volgens onderzoek van het tijdschrift 'Beroep: Docent' (van de Meent, 2007) hebben medio oktober 2007 bijna alle docenten binnen het Mbo en Hbo te maken gehad met de introductie van competentiegericht onderwijs. Landelijk wordt op alle Regionale Opleidingscentra (ROC's) in Nederland, in het schooljaar 2008/2009 begonnen met de invoering van competentiegericht onderwijs (ROC van Twente en Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2008). Daarnaast bieden ook veel Hbo-instellingen competentiegericht onderwijs aan. De opleidingen van de Saxion Hogescholen zijn al volledig competentiegericht ingericht (Saxion Hogescholen, 2008). Het competentiegerichte onderwijs is op de persoon gericht en biedt daardoor veel voordelen. Deze voordelen, het belang van competentiegericht leren voor een organisatie en de redenen waarom de HVD competentiegericht leren wil invoeren, worden in onderstaande paragrafen toegelicht.

2.1.3 Redenen voor competentiegericht leren

Zoals in paragraaf 2.2.1 besproken is, bestaan er veel verschillende opvattingen over het begrip 'competentie'. Dit begrip krijgt betekenis door de context van de tekst waarin het gebruikt wordt, of door praktisch gebruik (Mulder, 2007).

Klarus (2003b) zegt dat competentieontwikkeling ontstaat door de voortdurende interactie van het individu met zijn collega's, de eisen van de taak, de cultuur van de organisatie, de begeleiding van zijn coach of opleider en de (vak)inhoud. Verder stelt hij dat competenties niet te beperken zijn tot kenmerken van het werk enerzijds, of tot kenmerken van de beroepsbeoefenaar anderzijds. Competenties weerspiegelen juist hoe werk en werknemers zich tot elkaar verhouden. Bij het vaststellen van voor een beroep vereiste competenties, is sprake van een spanningsverhouding. Enerzijds is er de perceptie van de eigen competenties en arbeidssituatie en anderzijds de door anderen waargenomen en als standaard geformuleerde competentievereisten. Competenties worden zichtbaar en reëel in concrete (arbeids)handelingen en bestaan uit een veelvoud van verschillende aspecten die met elkaar samenhangen en in hoge mate bepaald worden door de context waarin ze geleerd en benut worden. Het is dus van groot belang om kennis gecontextualiseerd te ontwikkelen: ofwel competentiegericht (Klarus, 2003a).

Voordeel van competentiegericht leren is volgens Klarus (2004) dat rekening gehouden wordt met de ervaring, voorkennis en betekenisverlening van de lerende. Dit verklaart ook dat de definitie, die in dit onderzoek gehanteerd wordt, mogelijk afwijkt van de betekenis die in andere organisaties aan het begrip competenties wordt toegekend. Een ander voordeel van competentiegericht leren is dat het competentiebeprijng de gelegenheid biedt

om een gemeenschappelijke taal te voeren. De inhoudelijke vaststelling van relevante competenties wordt direct ontleend aan ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Klarus, 2003a).

Naast bovenstaande voordelen van competentiegericht leren, biedt het leren aan de hand van competentieprofielen ook doelen voor het beroepsonderwijs (Klarus, 2003b). Competentieprofielen vormen een bron van informatie waaraan functionarissen hun persoonlijke ontwikkeling kunnen spiegelen. Daarnaast zijn ze de basis voor het ontwikkelen van een leerwegaafhankelijke beoordelingsprocedure en leerwegaafhankelijke methoden voor competentiebeoordeling. Ook zijn ze richtinggevend voor het ontwikkelen van een leeraanbod en het plannen van, op competentieontwikkeling gerichte, leeractiviteiten. Het ontwikkelen van een competentiestandaard is geen doel op zich. De voordelen van competentiegericht opleiden maken het beter mogelijk de organisatie te ontwikkelen.

2.1.4 Kritiek op competentiegericht leren

Naast de voordelen die verbonden zijn aan competentiegericht leren, krijgt deze methode ook kritiek. Zo zou competentiegericht leren 'voornamelijk bedacht zijn door politici en bestuurders om kosten te besparen, door meer studenten te laten afstuderen met minder docenten' (Carrièretijger). Elke methode heeft zijn voor- en nadelen. Er bestaat dan ook geen beste methode voor competentiebeoordeling zo stellen Straetmans & Sanders (2001). Uit onderzoek van Korthagen (2004) blijkt dat de definitie van 'competenties' vaak al tot een probleem leidt. In verschillende talen en bij verschillende doelgroepen blijken verschillende definities voor competenties gehanteerd te worden, wat voor begripsproblemen onderling zal leiden. De definitie van competentie die in dit onderzoek leidend is, is in paragraaf 2.1.1 behandeld. Verder blijken de validiteit, betrouwbaarheid en praktische hanteerbaarheid van het competentiegericht leren ook tot problemen te kunnen leiden. De validiteit draait om het meten wat je beoogt te meten: door het ontbreken van een eenduidige definitie, is dit moeilijk te waarborgen. De betrouwbaarheid op haar beurt is moeilijk te garanderen, omdat per beoordelaar eenzelfde competentie soms heel verschillend beoordeeld kan worden. Als laatste is de praktische hanteerbaarheid problematisch. Om een beoordeling betrouwbaar en valide te maken is vaak een gedetailleerde, gespecificeerde lijst met competenties nodig, wat de praktische hanteerbaarheid weer in de weg staat.

Wanneer competentiegericht leren ingevoerd wordt in een organisatie, is het dus van belang om met bovenstaande kritiekpunten rekening te houden.

2.2 Innovatieprocessen in organisaties

Innovatie is een natuurlijk proces. Een opeenvolging van beslissingen, gebeurtenissen en gedragsveranderingen door de tijd heen (Rogers, 1983, p. 138). Een innovatie is volgens Rogers (1995) een 'idee, toepassing of object dat als nieuw wordt ervaren door een individu of andere adoptie-eenheid'. Competentiegericht leren kan voor organisaties die deze werkwijze niet hanteren, beschouwd worden als een innovatie. Waar rekening mee moet worden gehouden wanneer een organisatie innovaties invoert, staat in onderstaande paragrafen uitgelegd.

2.2.1 Innovatiediffusie binnen een organisatie

Bij innovatiediffusie spelen het sociale systeem en de communicatieprocessen binnen een organisatie een belangrijke rol. Een sociaal systeem kan gezien worden als een geheel van met elkaar verbonden eenheden, die een gezamenlijk doel nastreven (Teune, 2006). In het geval van dit onderzoek gaat het om de crisisorganisatie waarin verschillende disciplines, waaronder brandweer, GHOR en politie, samenwerken aan een zo veilig mogelijk Twente. Rogers (1983) heeft een model ontwikkeld voor de verspreiding van innovaties in een

organisatie. 'Deze verspreiding wordt diffusie genoemd en is het proces waarin een innovatie door verschillende kanalen, in een bepaalde periode wordt gecommuniceerd onder de leden van een sociaal systeem', aldus Rogers (1995). Een innovatie bestaat volgens Rogers (1995) uit vier fasen, namelijk; het ontwerp, de diffusie (communicatie) door de gehele organisatie, de tijd en de consequenties. Hoe de diffusie van een innovatie plaatsvindt, wordt duidelijk door het gevolgde implementatietraject, dat in de 'ontwerpfase' vastgesteld wordt.

Het implementatieproces van een innovatie deelt Rogers (1983, p. 363) op in drie delen. Allereerst de herdefinitie en herstructureringsfase, waarin gekeken wordt hoe de innovatie aangepast moet worden aan de situatie van de organisatie. Ook wordt gekeken of er organisationele structuren aangepast dienen te worden. Dit is de fase waarin dit onderzoek past. Gekeken wordt of en hoe competentiegericht leren binnen de verschillende deelorganisaties van de HVD past. Daarnaast de verduidelijkingsfase, die samenvalt met de 'diffusie'. In deze fase wordt de relatie tussen de innovatie en de organisatie duidelijk gedefinieerd, terwijl de innovatie al in gebruik genomen wordt. En als laatste de routiniseringsfase, wanneer de innovatie een integraal element wordt in de dagelijkse activiteiten van de organisatie.

Wat betreft het diffusieproces van een implementatie (ook wel de verduidelijking- en routiniseringsfase) gaat Rogers (1995) er vanuit dat informatie binnen organisaties door netwerken verspreid wordt. De aard van het netwerk en de rol van de opinieleiders, of linking-pins (Likert, 1961), bepalen de waarschijnlijkheid waarmee de innovatie al dan niet geadopteerd wordt. De linking-pintheorie maakt het belang van leiders van verschillende groepen binnen een organisatie duidelijk bij het 'linken' van deze groepen. Linking-pins hebben invloed op hun omgeving door persoonlijk contact. Het is belangrijk voor de HVD om hier rekening mee te houden wanneer het implementatieproces gestart wordt.

Niet alle medewerkers van een organisatie kunnen op eenzelfde manier benaderd en behandeld worden wanneer het gaat om de diffusie van een innovatie binnen een organisatie. Volgens Scott & Jaffe (1998) vinden bij grote veranderingen in organisaties de volgende stappen plaats: 'ontkenning', 'weerstand', 'graduele exploratie' en 'uiteindelijke commitering'. Hierbij geven zij aan dat er verschil is tussen personen die snel door het veranderproces heengaan en personen die meerdere 'transitions' nodig hebben. Hoe snel een innovatie geadopteerd zal worden, hangt af van verschillende factoren. Deze factoren zullen in onderstaande paragraaf over de resultaatverwachting van een innovatieproces besproken worden.

2.2.2 Resultaatverwachting van een innovatieproces

Hoe snel een innovatie in een organisatie verweven raakt en hoe snel een innovatie door een individu geadopteerd wordt, hangt af van de relatieve innovativiteit van de factoren binnen een organisatie aldus Rogers (1983). Hij onderscheidt hiertoe vijf 'adopter categories' namelijk de 'innovators', de 'early adopters', de 'early majority', de 'late majority' en de 'laggards'. In de eerste fase van een diffusieproces accepteert slechts een klein deel van de leden van een sociaal systeem de innovatie (de 'innovators'), op dit punt van het proces is de adoptiesnelheid nog laag. Als de volgende groep mensen echter de innovatie adopteert (de 'early adopters') stijgt de adoptiesnelheid snel. De adoptiesnelheid blijft hoog totdat ook de 'early majority' en de 'late majority' zich de innovatie eigen gemaakt hebben. Het duurt hierna nog enige tijd totdat ook de 'laggards' de innovatie accepteren. Het is zaak om een 'critical mass' aan mensen die de vernieuwing willen adopteren, te generen. De rest van de mensen zal dan automatisch en vrij snel volgen.

Analyse van gedragsdeterminanten verschaft inzicht in de reden van gedragingen, het relatieve belang van de determinanten, de mate waarin ze met communicatie te beïnvloeden zijn en wat er in de omgeving zou moeten veranderen om het gewenste gedrag in de praktijk uit te voeren. Een dergelijke analyse werpt dus ook licht op de redenen waarom de ene persoon een 'early innovator' is en de andere een 'laggard'. Wanneer dit voor

een hele organisatie in kaart wordt gebracht, kan dus een schatting van de benodigde implementatiemiddelen en tijd gemaakt worden, aldus Rogers (1983).

De resultaatverwachting van veranderingen wordt beïnvloed door vertrouwen in de haalbaarheid en geloof in de noodzaak van de verandering en vertrouwen om, ook in de nieuwe organisatie, het werk goed te kunnen uitvoeren (Connor, 1995).

Een heldere veranderstrategie die op een stapsgewijze manier wordt geïmplementeerd, een duidelijk gepland proces en nauwkeurige timing van stappen in het proces, hangen ook samen met een positieve resultaatverwachting, wanneer deze elementen worden gecombineerd met interactieve veranderstrategieën (Bennebroek Gravenhorst et al., 2003). Wanneer de gedragsdeterminanten aan de hand van dit onderzoek in kaart zijn gebracht, zal het implementatieproces dus aan de hand van bovenstaande richtlijnen ingericht moeten worden.

2.3 Implementatie van competentiegericht leren binnen een organisatie

Een implementatie wordt door Bouwman, van Dijk & van den Hoof (2002) omschreven als 'de fase van interne strategievorming, gericht op implementatie, projectdefinitie en activiteiten waarin een geadopteerde toepassing in de organisatie wordt geïntroduceerd, met als doel weerstand weg te nemen en een optimaal gebruik van de toepassing te stimuleren'. Hierbij gaat het om het kunnen vertalen van de organisatorische adoptiebeslissing, in vele individuele adoptiebeslissingen die zich uiten in het gebruik van de toepassing door de individuele leden van de organisatie (Bouwman et al., 2002). Fixen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace (2005) omschrijven een implementatie als een gespecificeerd scala van activiteiten, die ontworpen zijn om een activiteit of programma in werking te brengen. In dit onderzoek wordt onder 'implementatieproces' het proces van de invoering van een methode verstaan, zodat deze methode gebruikt wordt door de doelgroep.

2.3.1 Implementatieproces

Over het aantal en de aard van de fasen van een implementatieproces stellen Bouwman et al. (2002, p. 133) dat er veel onderzoekers zijn die de fasen van een implementatieproces beschrijven. Hierin is volgens hen een driedeling te ontdekken. Allereerst is er de fase waarin duidelijk wordt dat verandering nodig is en waarin de basis wordt gelegd voor de bereidheid om te veranderen (de unfreeze fase). Vervolgens is er de fase waarin de verandering wordt doorgevoerd (de move fase) en als laatste is er de fase waarin de verandering wordt bestendigd (refreeze). In dit onderzoek houden we ons bezig met de 'unfreeze' fase. De overige fasen zijn van later orde en vallen buiten de doelstellingen van dit onderzoek.

Bouwman et al. (2002) benadrukken dat er vanuit verschillende perspectieven, verschillende factoren naar voren komen die invloed hebben op het implementatieproces. Factoren die van invloed zijn, gezien vanuit verschillende perspectieven:

- Organisatieperspectief: aard en omgeving van de organisatie
- Technologisch perspectief: hard- en software, netwerken, standaarden, e.d.
- Economisch perspectief: kosten en baten bij besluitvorming (rond ICT) en haar effecten
- Gebruikersperspectief: kenmerken, taken, organisationele dispositie van de individuele gebruiker
- Psychologisch perspectief: individueel-, groeps- en organisationeel niveau

Dit onderzoek richt zich op het gebruikersperspectief van het implementatieproces en neemt hierbij vanzelfsprekend het organisatieperspectief in beschouwing. De overige perspectieven, hoewel ook van belang, gaan voorbij aan het doel van dit onderzoek en kunnen desgewenst later onderzocht worden. Het betreft hier het technologisch perspectief: de HVD heeft al een hulpmiddel ontwikkeld waarin digitaal competentiegericht geleerd kan worden (het Multidisciplinair Digitaal Portfolio), maar dat wordt in dit onderzoek en in deze fase van het

implementatieproces buiten beschouwing gelaten en ook wordt de financiële situatie binnen de HVD in het kader van de invoering niet besproken. Hoewel dit wel van groot belang is voor de voortgang van het implementatieproces, heeft dit onderzoek hier geen invloed op. Het psychologisch perspectief wordt buiten beschouwing gelaten, omdat dit deels in het gebruikersperspectief aan de orde komt en anderzijds kan dit onderzoek daar ook geen invloed op uitoefenen.

2.3.2 Succes- en faalfactoren van een implementatieproces

Dit onderzoek heeft als doel een implementatieadvies te bieden voor competentiegericht leren. Teune (2006) stelt dat de invoering van competentiegericht leren vooral complex is wanneer er actoren bij betrokken zijn, afkomstig uit verschillende organisaties. Brandweer, GHOR en politie zijn in dit onderzoek deze verschillende organisaties. De HVD Regio Twente beschouwt brandweer, GHOR en politie als de hoofdspelers binnen het multidisciplinaire opleiden, trainen en oefenen. Er zijn verschillende factoren die het succes van een implementatieproces kunnen bevorderen.

2.3.2.1 Succesfactoren van een implementatieproces

Volgens Fullan (1998) neemt de kans op succes van complexe innovaties toe wanneer vanaf het begin toezicht wordt gehouden op het proces en wanneer dit, indien noodzakelijk, wordt bijgesteld aan de hand van de verkregen data. Om deze reden is het implementatieproces van een innovatie zo belangrijk.

Fixen et al. (2005) stellen dat het al dan niet slagen van een implementatie, afhankelijk is van verschillende factoren zoals stafselectie, preservice en inservice training, doorgaande consultatie en training, staf en programma-evaluatie, faciliterende administratieve ondersteuning en systeeminterventies.

Bennebroek Gravenhorst et al. (2003) stellen dat het gebruik van machtsstrategieën vermeden moet worden wanneer een implementatieproces wil slagen. Uit hun onderzoek blijkt dat het gebruik van machtsstrategieën voor het doorvoeren van veranderingen binnen een organisatie veelal leidt tot onduidelijkheid rond de doelen en het management van de verandering en tot een laag verandervermogen. Hier is volgens de medewerkers en leidinggevendenden weinig ruimte voor interactie, onderhandelen en programmatische verandering.

Factoren die de kans van slagen van een implementatie vergroten zijn het hanteren van een heldere veranderstrategie, die op stapsgewijze wijze wordt geïmplementeerd en een duidelijk gepland proces en nauwkeurige timing van stappen in het proces in combinatie met een interactieve veranderstrategie (Bennebroek Gravenhorst et al. 2003).

Naast bovengenoemde factoren zijn volgens Bouwman et al. (2002) de volgende factoren van belang om een implementatieproces binnen een organisatie te laten slagen. Ondersteuning door middel van hotlines en helpdesks is erg belangrijk, omdat het persoonlijk belang voor de gebruiker zwaar weegt. Trainingen moeten goed getimed worden. Medewerkers moeten direct gebruik kunnen maken van de methode. Nieuwe procedures moeten duidelijk omschreven en gedefinieerd zijn. In het begin moet van beide methodes (oude en nieuwe) gebruik gemaakt kunnen worden: later moeten overbodige procedures en processen vermeden worden. Het management dient ervoor te zorgen dat de overgang naar een nieuwe situatie zo goed mogelijk verloopt en is verantwoordelijk voor de veranderstrategie: ook kan ze ervoor kiezen een situatie te creëren waarin wordt proefgedraaid.

Ebadi en Utterback (1984) vonden de nu volgende effecten van communicatie bij technologische innovaties, die ook voor niet-technologise innovaties van belang kunnen zijn. Wanneer de communicatiefrequentie wordt verhoogd, wordt de kans groter dat het project succes heeft. Informele communicatie bleek in grotere effecten te resulteren dan formele communicatie. Factoren die bepalend zijn voor

het succes van het veranderingsproces zijn, in volgorde van belangrijkheid, de communicatiefrequentie, de plaats (centraliteit) van het proces binnen het communicatienetwerk en de diversiteit van de communicatie.

2.3.2.2 Faalfactoren van een implementatieproces

Teune (2006) heeft onderzoek gedaan naar de invoering van competentiegericht leren bij de lerarenopleiding van de Fontys Hogeschool te Tilburg. Hij concludeert dat competentiegericht leren een ingrijpende innovatie is voor medewerkers en studenten van de hogeschool, de betrokkenen dus.

Wanneer mensen minder tevreden zijn over de aanpak van de veranderingen neemt de bereidheid tot steun en actieve inzet af (Werkman et al. 2001). Om deze reden is het belangrijk om de mening van zoveel mogelijk toekomstige gebruikers te toetsen en mee te nemen bij het opstellen van het implementatieadvies.

Conclusies uit onderzoek van Fixen et al. (2005) zijn dat implementaties die enkel via trainingen of enkel via papier (beleid, theorie en mailuitleg e.d.) verlopen, niet kunnen slagen en dat er altijd een lange termijn, multilevel aanpak nodig is. En zelfs wanneer een implementatieproces redelijk succesvol verloopt, hoeft dit nog geen garantie te zijn voor een volledige realisatie van de verwachte strategische of andere voorziene voordelen (Bouwman et al., 2002). Het hanteren van een POP, e-learning en 360° feedback zal niet werken als men niet gewend is verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren (Baars - van Moorsel, 2003). Ook werken deze methoden niet wanneer men feedback geven en nemen niet gewend is.

Tot slot moet er rekening mee worden gehouden dat niet elke gewenste ontwikkeling op basis van competenties mogelijk is. Mensen kunnen competenties slechts tot een bepaalde hoogte ontwikkelen (Hoekstra & van Sluijs, 2001). De beperkingen die aan de ontwikkelbaarheid zijn gesteld, worden bepaald door factoren als iemands intelligentie en persoonlijkheid; factoren dus die niet, of zeer moeilijk, beïnvloedbaar zijn door de organisatie.

2.4 Unified Theory of the Acceptance and Use of Technology

Engeström (1994), Wertsch (1998), Wenger (1998) en Sandberg (2000) kwamen onafhankelijk van elkaar tot een vergelijkbare conclusie: Competentie is een relationeel en dynamisch begrip. Deze constatering heeft als consequentie dat opleiden en beoordelen direct gerelateerd moeten zijn aan de authentieke beroepspraktijk. De HVD erkent dit en wil competentiegericht leren gaan invoeren voor alle crisisfunctionarissen van de regio Twente.

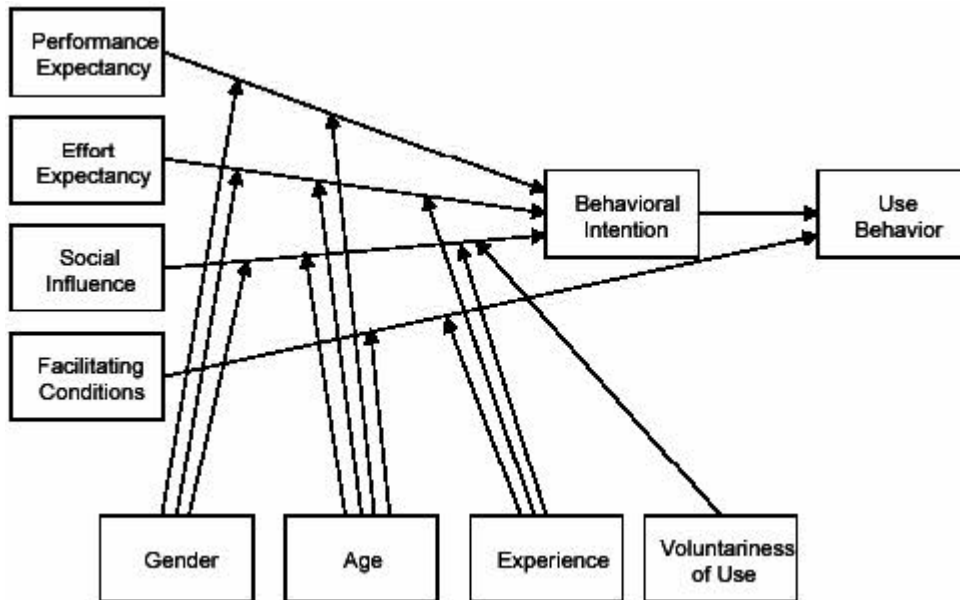
Om te voorspellen of de invoering van competentiegericht leren, bij een organisatie die bestaat uit meerdere deelorganisaties, kans van slagen heeft wordt het Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)-model gebruikt. Het doel van het UTAUT-model (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003) is te voorspellen hoeveel een methode gebruikt zal gaan worden en in welke mate deze geaccepteerd zal worden.

Het UTAUT-model is ontstaan uit een veelheid aan theorieën, acht in getal. Dit zijn de Theory of Reasoned Action (TRA) het Technology Acceptance Model (TAM), het Motivational Model (MM), de Theory of Planned Behavior (TPB), het Model of PC Utilization (MPCU), de Innovation Diffusion Theory (IDT), de Social Cognitive Theory (SCT) en het Model waarin de TAM en TPB gecombineerd worden.

De theorie achter het UTAUT-model stelt dat de constructen verwachte prestatie, verwachte moeite en sociale invloed de gedragsintentie bepalen en dat deze gedragsintentie samen met de faciliterende omstandigheden, het gebruiksgedrag kan voorspellen. Wanneer mensen verwachten dat hun prestaties beter zullen worden door competentiegericht te gaan leren en ze verwachten dat dit hen relatief weinig moeite kost en hun sociale omgeving staat er achter; dan zullen mensen eerder de intentie hebben om competentiegericht te gaan leren. Wat daardoor ook positieve invloed heeft op het uiteindelijke gebruiksgedrag. Dit uiteindelijke gebruiksgedrag wordt ook nog beïnvloed door de faciliterende omstandigheden die er zijn. Hieronder staat het

UTAUT-model afgebeeld en in de volgende paragraaf worden de verschillende factoren uit het UTAUT-model verder toegelicht.

Figuur 2.1 Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Venkatesh et al., 2003)



2.4.1 Verantwoording van het gebruik van het UTAUT- model

Het UTAUT-model wordt normaliter gebruikt om te voorspellen in welke mate technologische innovaties in de toekomst gebruikt gaan worden. Technologische innovaties worden gezien als impuls voor het versterken van de strategische concurrentiepositie van ondernemingen (Bouwman et al. 2002) en om deze reden wordt het UTAUT-model steeds vaker gebruikt om het succes van technologische innovaties binnen organisaties te voorspellen. Het doel van dit onderzoek was aanvankelijk het schrijven van een implementatieadvies voor de invoering van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio, waar het eigen leerproces aan de hand van competenties gemanaged kon worden. Dit doel is echter gedurende het onderzoek veranderd in het schrijven van een implementatieadvies voor de invoering van het competentiegericht leren. Dit is gebeurd, omdat bleek dat deze stap onmisbaar is op weg naar een succesvolle invoering van competentiegericht leren aan de hand van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio. Het ging vanaf dat punt dus niet meer om het invoeren van een technologische innovatie, maar om de invoering van een niet-technologise innovatie. Het UTAUT-model was echter al in beeld gekomen en de vraag rees of dit model niet toch ook in dit geval voorspellende waarde zou kunnen hebben. Er is immers nog altijd sprake van een vernieuwing, een verandering binnen de organisatie. De reden dat dit UTAUT-model zeker voorspellend kan zijn, is dat een groot deel van de theorieën waar het UTAUT-model op is gebaseerd, niet specifiek bedoeld zijn voor toepassing in de Informatie Technologie (IT). Zo ook bijvoorbeeld de Theory of Reasoned Action en de Theory of Planned Behavior. Dit geeft dus aanleiding om te veronderstellen dat het model buiten de IT-situatie ook voorspellende waarde kan hebben. Daarnaast blijkt uit onderzoek van Carlsson, Carlsson, Hyvönen, Puhakainen & Walden (2006) dat het UTAUT-model in andere settings ook daadwerkelijk voorspellende waarde kan hebben. Zij hebben het model gebruikt om de moeizame adoptie van nieuwe mobiele diensten, bij gebruikers van mobiele telefonie, te verklaren. Het bleek dat voornamelijk in Europa diensten als sms, ringtones, schermafbeeldingen en logo's het meest gebruikt werden, maar dat diensten als mobiel internet veel minder gebruikt worden. Ondanks dat het UTAUT-model bedoeld is voor het voorspellen van

de acceptatie van een nieuwe technologie binnen een organisatie, proberen Carlsson et al. (2006) dit model dus in een andere setting uit. Acceptatie van mobiele diensten speelt op individueel niveau en de context is het massagegebruik van de mobiele diensten. Het effect van de modererende variabelen geslacht, leeftijd, ervaring en vrijwilligheid van het gebruik, is hierbij niet onderzocht. Resultaat van dit onderzoek was dat er voor verwachte prestatie en verwachte moeite wel bewijs is gevonden dat deze de gedragsintentie voorspellen, maar dat dit voor sociale invloed niet het geval was. Verder vonden de onderzoekers dat de attitude ten aanzien van mobiele diensten wel voorspellend was voor de gedragsintentie, maar de angst hiervoor niet. Ook bleek de gedragsintentie een belangrijke directe voorspeller voor gebruiksgedrag; de faciliterende omstandigheden bleken niet voorspellend. Het UTAUT-model bleef in deze aangepaste setting grotendeels voorspellende waarde houden en daarom wordt in dit onderzoek getest of het ook in het geval van het implementatieproces van competentiegericht leren in een organisatie, bestaande uit meerdere deelorganisaties, voorspellende waarde heeft. Hier is immers ook sprake van een gedragsinterventie die bewerkstelligd dient te worden.

De variabelen uit het UTAUT-model worden in onderstaande paragraaf besproken en ook worden er factoren besproken die niet in het originele UTAUT-model voorkomen, maar die wel van belang zijn bij het implementatieproces van competentiegericht leren.

2.4.2 Determinanten van het UTAUT- model

Het UTAUT-model is ontwikkeld en getest door Venkatesh et al. (2003) en bleek 70% van de variantie in het uiteindelijke gebruiksgedrag te voorspellen. De gedragsintentie, die in het UTAUT gebruikt wordt als directe voorspeller van toekomstig gebruiksgedrag wordt op diens beurt beïnvloed door verschillende variabelen, namelijk:

- verwachte prestatie (door de nieuwe methode)
- verwachte moeite (die het nieuwe systeem gaat kosten)
- sociale invloed (van belangrijke anderen)

Het gebruiksgedrag wordt beïnvloed door de gedragsintentie, maar ook door de volgende factor:

- faciliterende omstandigheden

In onderstaande paragraaf worden bovenstaande variabelen van het UTAUT-model besproken.

2.4.2.1 Verwachte prestatie

De *verwachte prestatie* wordt omschreven als de mate waarin een individu denkt dat het gebruiken van de nieuwe methode hem of haar zal helpen om beter zijn/haar werk te doen. Het is de sterkste voorspeller van gedragsintentie. Het maakt hierbij niet uit of de methode verplicht wordt of niet. Er zijn vijf samengestelde variabelen die gezamenlijk het construct 'verwachte prestatie' vormen. Ten eerste draagt de 'verwachte bruikbaarheid' bij aan de verwachte prestatie. Dit is de mate waarin een individu gelooft dat het gebruiken van een bepaalde methode, zijn of haar werkprestatie zal vergroten. Daarnaast ook de extrinsieke motivatie, ofwel de perceptie dat gebruikers een activiteit uit willen voeren, omdat het gezien wordt als nuttig bij het bereiken van waardevolle uitkomsten die anders zijn dan de activiteit zelf. Dit kunnen factoren zijn als vergrote werkprestatie, meer loon of promotie. Ook de mate van 'job-fit' draagt bij aan de verwachte prestatie. Dit heeft betrekking op hoe de mogelijkheden van de methode het voor een individu beter mogelijk maken het werk uit te voeren. Het relatieve voordeel, de mate waarin het gebruik van de innovatie wordt gezien als beter dan wanneer men gewoon gebruik maakt van de voorgaande situatie, bepaalt ook deels hoe de prestatie wordt beoordeeld. Als laatste spelen hierbij ook de uitkomstverwachtingen een rol: deze zijn gerelateerd aan de consequenties van het gedrag, die gesplitst kunnen worden in werkprestatieverwachtingen en individuele verwachtingen. Onderzoek van Connor (1995) toont aan dat de resultaatverwachting van veranderingen wordt beïnvloed door vertrouwen in de

haalbaarheid en geloof in de noodzaak van de verandering en vertrouwen om ook in de nieuwe organisatie het werk goed te kunnen doen.

2.4.2.2 Verwachte moeite / gebruiksgemak

Naast de verwachte prestatie is de *verwachte moeite* ook een belangrijke voorspeller van gedragsintentie. Dit construct is opgebouwd uit de samengestelde variabelen verwacht gebruiksgemak, complexiteit en gebruiksgemak. Hierbij staat dus centraal of de toekomstige gebruiker verwacht gemakkelijk met de nieuwe methode denkt te kunnen werken of dat hij of zij hierbij problemen verwacht. Omdat het construct hoofdzakelijk *gebruiksgemak* meet, heeft het in dit onderzoek ook deze naam.

2.4.2.3 Sociale invloed

De *sociale invloed* waaraan mensen bloot staan, heeft ook een positief effect op de intentie die zij hebben om al dan niet competentiegericht te gaan leren. Als deze sociale invloed positief is ten aanzien van competentiegericht leren zal de intentie om competentiegericht te gaan leren groter zijn en daarmee wordt het ook waarschijnlijker dat mensen daadwerkelijk competentiegericht gaan leren. Sociale invloed is opgebouwd uit de subjectieve norm, sociale factoren en het imago. Mensen willen zich zo veel mogelijk conformeren aan de heersende subjectieve norm en kijken ook naar de sociale factoren die betrokken zijn bij het al dan niet hanteren van een nieuwe methode. Ook denken ze bij het vormen van hun mening hierover, aan hoe dit hun imago beïnvloedt.

2.4.2.4 Gedragsintentie

De *gedragsintentie* om competentiegericht te gaan leren is de mate waarin individuen de intentie hebben om competentiegericht te gaan leren. Deze gedragsintentie wordt voorspeld door de verwachte prestatie, het gebruiksgemak en de sociale invloed. Het geeft de intentie weer van functionarissen, om competentiegericht te gaan leren. Wanneer de verwachte prestatie, het gebruiksgemak en de sociale invloed stijgen, zal ook de gedragsintentie stijgen.

2.4.2.5 Gebruiksgedrag

In dit onderzoek wordt het *gebruiksgedrag* buiten beschouwing gelaten. Enkel de gedragsintentie is namelijk te voorspellen. Het competentiegerichte leren is immers nog niet ingevoerd en daadwerkelijk gebruiksgedrag kan pas gemeten worden, wanneer dit wel het geval is.

2.4.2.6 Faciliterende omstandigheden

De faciliterende omstandigheden zijn de kenmerken van de organisationele infrastructuur die aanwezig moeten zijn wil competentiegericht leren succesvol ingevoerd kunnen worden.

Naast door gedragsintentie, die door bovenstaande variabelen wordt beïnvloed, wordt het gebruiksgedrag ook verklaard door de *faciliterende omstandigheden*. Wanneer deze faciliterende omstandigheden positief beoordeeld worden door mensen, is het direct te verwachten dat ook het gebruik van competentiegericht leren zal toenemen. In dit onderzoek kan het gebruiksgedrag nog niet gemeten worden, aangezien competentiegericht leren nog niet gehanteerd wordt. Om deze reden worden ook de faciliterende omstandigheden buiten het onderzoeksmodel gelaten. Wel worden de faciliterende omstandigheden kennis, tijd en plaats gemeten om een indicatie te kunnen geven van eventuele struikel- / aandachtspunten in het implementatieproces. Met deze punten kan vervolgens in het implementatieproces rekening gehouden worden.

2.4.2.7 Modererende variabelen

In het originele UTAUT-model hebben de variabelen geslacht, leeftijd, ervaring en vrijwilligheid van het gebruik, invloed op de relaties tussen de vier constructen en gedragsintentie / gebruiksgedrag. Het model werd echter gebruikt in de context van IT-toepassingen. Dit onderzoek vindt plaats in een andere context en daarom kan niet zonder meer aangenomen worden dat de variabelen; geslacht, leeftijd, ervaring en deskundigheid invloed hebben op de relaties die in het opgestelde onderzoeksmodel verondersteld worden. De vraag die in dit onderzoek centraal staat heeft hier ook geen betrekking op. Deze luidt namelijk of er effect te verwachten is van de discipline, ofwel deelorganisatie, waaruit de functionaris afkomstig is, op zijn of haar intentie om competentiegericht te gaan leren. Discipline is dus de modererende variabele die in dit onderzoek wordt uitgelicht. Of geslacht, leeftijd, ervaring en vrijwilligheid ook van belang zijn, is bij de beantwoording van deze vraag niet relevant en zal niet onderzocht worden. Een andere motivatie voor het niet onderzoeken van het effect van de modererende variabelen is dat het variabelen zijn die op basis van inhoudelijke gronden voor een individu kan verklaren of hij of zij de toepassing wel of niet zal gaan gebruiken. Bij IT-toepassingen zal de verwachte moeite bij mannen meer invloed hebben op de gedragsintentie en bij vrouwen geldt dit voor het gebruiksgemak van de toepassing (Venkatesh & Morris, 2000). Voor de toepassing van het model buiten de IT-situatie gelden deze aannames niet en bovendien hebben Carlsson et al. (2006) in hun onderzoek naar mobiele telefonie, deze factoren ook buiten beschouwing gelaten.

2.4.3 Attitude en weerstand

Aangezien de toepassingsetting van het UTAUT-model in dit onderzoek is gewijzigd, is ook gekeken of dit invloed heeft op de factoren die de gedragsintentie en het gebruiksgedrag voorspellen. In de literatuur zijn verschillende theorieën en onderzoeken gevonden die het waarschijnlijk maakten dat de factor 'attitude ten opzichte de nieuwe methode' mogelijk ook van invloed is bij een implementatieproces voor competentiegericht leren binnen een organisatie. Hierbij moet opgemerkt worden dat een attitude in dit onderzoek opgedeeld kan worden in twee delen. De attitude ten aanzien van competentiegericht leren en de weerstand tegen veranderprocessen. Dit zijn twee verschillende factoren die beide voortvloeien uit het concept 'attitude'. In onderstaande alinea's wordt besproken wat redenen zijn om deze factoren (afzonderlijk) mee te nemen in het onderzoeksmodel dat competentiegericht leergedrag moet voorspellen.

2.4.3.1 Attitude ten aanzien van competentiegericht leren

Attitude komt wel in de theorie van Venkatesh et al. (2003) voor, maar werd uit het uiteindelijke model gelaten. Zij concludeerden dat de attitude niets toevoegde aan het voorspellen van de intentie tot gebruik. Onder attitude wordt door Venkatesh et al. (2003) een individu's algehele affectieve reactie, ten aanzien van het gebruik van een methode, verstaan. Hierbij gaat het om hoe leuk het individu dit vindt, het plezier dat hij of zij hieraan beleeft, de vreugde die ervaren wordt en het plezier dat geassocieerd wordt met het gebruik van een nieuwe methode.

Een belangrijke theorie die attitude wel meeneemt als variabele met invloed op het gedrag van mensen, is het Technology Acceptance Model (TAM), waarin Davis (1993) stelt dat attitude een belangrijke factor is bij de acceptatie van een technologie. Ook de Theory of Planned Behavior (TPB) van Ajzen (1991) stelt dat de acceptatie van een informatiesysteem door de gebruiker van belang is. Venkatesh et al. (2003) hebben de factor attitude echter niet meegenomen in hun model. Het UTAUT-model veronderstelt namelijk dat attitude alleen significant is wanneer de verwachte prestatie en het gebruiksgemak (verwachte moeite) niet worden meegenomen in het model. Zij denken dat de attitude enkel via deze twee factoren een uitwerking heeft. Attitude is dan dus een indirecte voorspeller voor de gedragsintentie. Carlsson et al. (2006) hebben het UTAUT-model

echter getest om het gebruiksgedrag van mobiele diensten te testen en zij vonden wel degelijk een direct effect van attitude op gedragsintentie. Deze bleek in dit onderzoek voorspeld te worden door verwachte prestatie en gebruiksgemak. Vraag in dit onderzoek is dus of in het geval van het implementatieproces van competentiegericht leren de attitude ook direct voorspellend is voor de gedragsintentie. Om deze reden wordt attitude in dit onderzoek wel als beïnvloedende factor meegenomen.

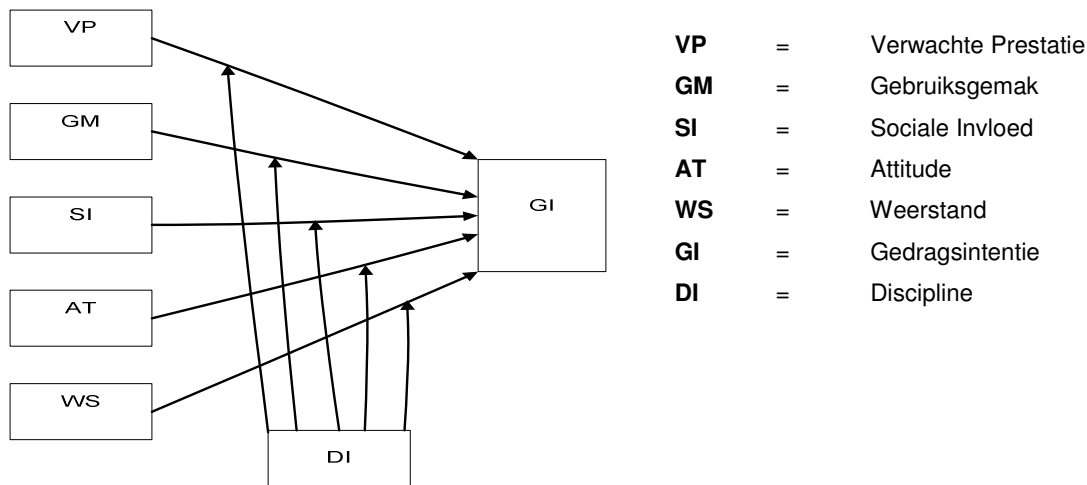
2.4.3.2 Weerstand tegen veranderprocessen

Naast 'attitude ten opzichte van' rijst ook de vraag of 'weerstand tegen' veranderingen een factor is die van invloed is op de gedragsintentie. Een belangrijk probleem bij het implementeren van competentiegericht leren in een organisatie kan de weerstand vanuit deze organisatie, ten aanzien van veranderingen, zijn. Weerstand tegen veranderingsprocessen komt voort uit de behoefte aan stabiliteit, individuele onzekerheidsreductie en angst (Werkman, Boonstra, & Bennebroek Gravenhorst, 2001). Weerstand heeft als functie dat het, het ervaren evenwicht binnen een organisatie wil beschermen. Het is een teken van focus en integriteit, een beschermingsmechanisme (Henry, 1997). Weerstand tegen assertieve organisatieverandering is onvermijdbaar, omdat van mensen wordt verwacht dat zij hun gedrag veranderen en anders gaan beoordelen; wat tot weerstand leidt (Henry, 1997). Volgens van den Hooff (1997) is de weerstand tegen veranderingen het grootst als organisatieleden niet op de verandering zijn voorbereid en wanneer geprobeerd wordt de verandering te snel door te voeren. Het is van groot belang weerstanden van leidinggevenden tegen te gaan. Deze weerstanden zijn zeker te verwachten, maar deze mogen niet intimiderend werken. Het is hierbij belangrijk om te zorgen voor duidelijkheid, tijd, ondersteuning, stabiliteit en een heldere, duidelijke en vaststaande boodschap. Er zijn verschillende tactieken om met weerstanden vanuit een organisatie om te gaan, aldus Henry (1997). Henry (1997) geeft hiervoor de volgende adviezen; 'Verwacht weerstand; wees hierdoor niet geïntimideerd, zorg voor duidelijkheid, tijd, ondersteuning, stabiliteit en een duidelijke, heldere, vaststaande boodschap'. Omdat weerstand hierboven beschreven is als belangrijke variabele bij een implementatieproces, nemen we deze variabele op in het onderzoeksmodel als variabele die mogelijk invloed uitoefent op de gedragsintentie van competentiegericht leren.

2.4.4 Onderzoeksmodel

In de figuur hieronder is het onderzoeksmodel afgebeeld dat in dit onderzoek gehanteerd gaat worden. Dit onderzoeksmodel is ontstaan uit het combineren van inzichten uit het originele UTAUT-model, met inzichten uit de literatuur over het implementatieproces bij veranderingen in organisaties; in specifiek naar competentiegericht leren.

Figuur 2.2 Onderzoeksmodel



2.4.5 Leercultuur binnen een organisatie

Naast attitude en weerstand is ook leercultuur een begrip dat in de literatuur, die in onderstaande paragraaf beschreven wordt, naar voren komt als belangrijke factor bij implementatieprocessen. Cultuur wordt door Werkman, Boonstra en Bennebroek Gravenhorst (2001) omschreven als ‘de innovativiteit en ontwikkelgerichtheid van de organisatie, de mensgerichtheid van managers en de mogelijkheden en voorwaarden voor het samenwerken in teams of afdelingen’. Het gaat hierbij over de cultuur in een organisatie. Organisatiecultuur wordt door Schein (1991) gedefinieerd als ‘het patroon van fundamentele aannamen die zijn opgesteld, ontdekt of ontwikkeld door een bepaalde groep mensen, tijdens het leren omgaan met problemen van externe aanpassing of integratie’. Hofstede (1986) spreekt van ‘de collectieve mentale programmering van de leden van en de belanghebbenden bij een onderneming’. Ook Sanders en Neuijen (1996) specificerden het begrip cultuur voor bedrijven. Zij omschrijven de bedrijfscultuur als ‘de software van de organisatie; de waarden en beginselen, rituelen, helden en symbolen en dus niet gebouwen en uniformen en dergelijke (de hardware).

In het onderzoek van Kerkhof (2006), waarin onderzoek werd gedaan naar het implementatiepotentieel van hulpverleningsdiensten voor een digitaal ontwikkelingsinstrument, wordt het model van concurrerende waarden van Cameron & Quinn (1999) als uitgangspunt genomen om de cultuur van de betreffende hulpverleningsdiensten te bepalen. Kerkhof (2006) toonde aan dat de HVD Regio Twente gekenmerkt kan worden door de, in het model van de concurrerende waarden genoemde, ‘familiecultuur’. ‘Organisaties met een familiecultuur zijn doortrokken van gemeenschappelijke waarden en doelstellingen, onderlinge samenhang, een participatieve instelling, individualiteit en een wij-gevoel. Een dergelijk type organisatie is een mensvriendelijke plaats om te werken, waar de medewerkers veel met elkaar gemeen hebben. De organisatie wordt bijeen gehouden door loyaliteit en traditie en de betrokkenheid is groot. In deze organisatie ligt de nadruk op de lange termijn voordelen van persoonlijke ontwikkeling. De organisatie hecht zeer veel belang aan teamwerk, participatie en consensus’ aldus Cameron & Quinn (1999). Kerkhof (2006) stelt dat de HVD Regio Twente ten tijde van het door haar uitgevoerde onderzoek, nog niet klaar was voor de invoering van een digitaal portfolio om individuele leerontwikkelingen te beheren. Reden hiervoor was dat functionarissen in Twente nog niet gewend zijn aan het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leren. Het bleek dat bij de politie Twente een actieve leerhouding wel al gebruikelijker was (Kerkhof, 2006). Voordeel van de familiecultuur die bij de HVD Regio Twente overheerst,

is dat dit cultuurtype een groot lerend vermogen heeft, aldus Cameron & Quinn (1999). Er wordt in dit type cultuur veel belang gehecht aan persoonlijke ontwikkeling.

Het is van belang voor organisaties om zich bewust te zijn van de heersende cultuur. Het is nuttig om te weten hoe de leercultuur in elkaar steekt. Odenthal (2003) stelt dat lerende organisaties zich kenmerken doordat ze geen vaste doelen volgen, maar zo gestructureerd zijn dat zij en hun leden voortdurend kunnen leren van ervaringen, van elkaar en van de wereld om zich heen zodat ze continu problemen kunnen oplossen en zich kunnen verbeteren'.

Baars - van Moorsel (2003) stelt dat het hebben van een leercultuur belangrijk is wanneer je wilt dat mensen verantwoordelijkheid voor het eigen leren nemen. Volgens Schlusmans et al. (1999) speelt bij competentiegericht leren zelfreflectie en zelftoetsing, het verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren dus, ook een fundamentele rol. Edmondson & Moingenon (1998) omschrijven organisatieleren als een proces waarin de leden van de organisatie actief informatie zoeken en gebruiken als richtlijn voor gedrag dat de adaptatie van de organisatie bevordert.

Cultuurverschillen kunnen een gezonde spanning geven. De verschillen mogen het gemeenschappelijk belang alleen niet ondermijnen (Botter, Fisscher & Boer, 1994).

Cultuur wordt in dit onderzoek niet toegevoegd als mogelijke UTAUT-variabele, omdat het buiten het doel van dit onderzoek ligt om de cultuur van de verschillende deelorganisaties te veranderen of beïnvloeden. Cultuur wordt in dit onderzoek gebruikt als factor die kan verklaren waarom er al dan niet verschillen tussen de disciplines op bepaalde punten aan het licht komen.

2.5 Conclusies van het theoretisch kader

Uit bovenstaande theorie op het gebied van de invoering van competentiegericht leren binnen organisaties is gebleken dat het leren, ook binnen organisaties, volop in ontwikkeling is en competentiegericht leren steeds meer in trek is. Er bestaan veel opvattingen over wat competentiegericht leren precies inhoudt. Belangrijk hierin is dat binnen dit onderzoek onder een competentie het volgende verstaan wordt: *'Een persoonskenmerk, beschreven in gedragsmatige termen, dat onderscheidend bijdraagt aan succesvol functioneren'*.

Het volgende kan nu geconcludeerd worden: Wanneer competentiegericht leren binnen een organisatie ingevoerd moet worden, vindt er een innovatieproces plaats waarbinnen de nieuwe leerwijze ingevoerd wordt. Elk implementatieproces bestaat uit verschillende fasen, waarin een reeks stappen doorlopen dient te worden. In het implementatieproces van competentiegericht leren moet rekening gehouden worden met de cultuur binnen de organisatie en ook zijn er verschillende succesfactoren en mogelijke problemen waarop geanticipeerd moet worden. Zo zorgen een goede procesondersteuning en duidelijke communicatie ervoor dat een innovatie meer kans van slagen heeft en moeten eventuele weerstanden weggenomen worden. Een goed implementatieproces biedt geen garanties voor de uiteindelijke realisatie van doelstellingen, want niet alle ontwikkelingen op het gebied van competenties zijn mogelijk. Door echter wel rekening te houden met de succes- en faalfactoren van implementatieprocessen en dit proces zo goed mogelijk vorm te geven, wordt de kans van slagen van een innovatieproces zo hoog mogelijk gehouden. Het te onderzoeken model wat hier uitkomt, is in figuur 2.2 afgebeeld.

3 Toepassing theorie op onderzoekssituatie

3.1 Onderzoekssituatie

Om antwoord te kunnen geven op de vraag *“Welke factoren zijn van belang bij het implementatieproces van competentiegericht leren in een organisatie, die uit meerdere deelorganisaties bestaat?”* is het onderzoek uitgevoerd binnen de hulpverleningsdienst (HVD) Regio Twente. Begin 2003 is de HVD Regio Twente ontstaan. De bestaande sectoren brandweer en GHOR (geneeskundige hulpverlening bij ongevallen en rampen) zijn toen samengevoegd. De fusie is ontstaan door de toenemende aandacht voor grote ongevallen- en rampenbestrijding en crisisbeheersing. Het doel van de HVD Regio Twente is een veilig Twente voor alle burgers te kunnen garanderen. Samen met lokale brandweer, geneeskundige zorg, politie en gemeenten probeert de HVD dit doel te bereiken. Het doel wordt nagestreefd door het verbeteren van de samenwerking met en het versterken van de integrale afstemming tussen de schakels in de veiligheidsketen: pro-actie, preventie, preparatie, repressie en nazorg (Regio Twente).

De HVD is onderdeel van Regio Twente, een samenwerkingsverband tussen veertien Twentse gemeenten. Naast de HVD, vallen ook de GGD, Recreatie & Toerisme en Wonen-Werken-Mobiliteit onder dit samenwerkingsverband.

De HVD zorgt voor het voorbereiden en organiseren van samenhangende en professionele hulpverlening binnen de regio Twente. Zij is dus de kern van de rampenbestrijdingsorganisatie en van grootschalig multidisciplinair optreden. Er wordt toezicht gehouden op het geheel en op de afzonderlijke delen van de rampenbestrijdingsorganisatie (Regio Twente).

Binnen de HVD Regio Twente is de laatste jaren de focus gericht op het ontwikkelen van competenties. Competentieleren is gericht op het succesvol kunnen toepassen van kennis en vaardigheden (Schlusmans, 1999). Omdat in geval van een incident of ramp vaak multidisciplinair optreden vereist is, gaat het hier om competenties van mensen binnen de brandweer, GHOR en politie. Ziet de HVD zichzelf nu nog als een hiërarchische organisatie, men wil graag toe naar een lerende organisatie. Odenthal (2003) stelt dat lerende organisaties zich kenmerken doordat ze geen vaste doelen volgen, maar zo gestructureerd zijn dat zij en hun leden voortdurend kunnen leren van ervaringen, van elkaar en van de wereld om zich heen zodat ze continu problemen kunnen oplossen en zich kunnen verbeteren.

Zoals gezegd, is de HVD ontstaan uit een samenvoeging van de brandweer en de GHOR, maar zijn politie en gemeente ook ketenpartners. Het voorbereiden op multidisciplinair optreden wordt door de HVD gecoördineerd en in die context wordt ook de politie als deelorganisatie van de HVD beschouwd in dit onderzoek. De politie behoort niet tot de organisatie van de HVD (in tegenstelling tot de brandweer en GHOR die hier wel toe behoren). Dit heeft als reden dat de politieorganisatie een zelfstandige organisatie is die niet ondergebracht is bij de HVD. Als deelorganisaties van de organisatie HVD worden dus de brandweer, GHOR en politie beschouwd.

3.2 Eerder onderzoek

De HVD heeft in samenwerking met de hulpverleningsdiensten van de regio's Rotterdam-Rijnmond en Zuid-Holland-Zuid een projectgroep voor het managen van competenties opgesteld, de projectgroep Multidisciplinair Digitaal Portfolio (MDP). Deze projectgroep heeft gekeken hoe competenties van mensen, die betrokken zijn bij multidisciplinair optreden bij rampen en ongevallen, het best gemonitord en ontwikkeld kunnen worden, teneinde de hulpverlening tijdens multidisciplinaire inzetten te verbeteren. Ook is tijdens dit project een registratiemedium voor competenties ontwikkeld op basis van onderzoek van de Jonge (2005). Op basis hiervan is ook het eindrapport 'Competenties in Kaart' voor het project 'Multidisciplinair Digitaal Portfolio' geschreven. In

het project zijn werkwijzen ontwikkeld om competentiegericht waar te nemen, te oefenen, reflecteren en registreren. Het bijbehorende eindrapport geeft een samenvatting van het ontwikkelproces van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio en de daaruit volgende resultaten. In het rapport staat beschreven op welke competenties het project stoelt, namelijk de competenties zoals deze beschreven staan in het Werkboek Competentiegericht Oefenen (2006).

De HVD in de regio Twente ziet de voordelen van competentiegericht leren en wil met deze werkwijze de oefenorganisatie, en daarmee de multidisciplinaire hulpverlening in crisissituaties, verbeteren. Het onderzoek dat Kerkhof (2006) uitvoerde binnen de regio's Rotterdam-Rijnmond, Zuid-Holland-Zuid en Twente bracht aan het licht dat er binnen de brandweer, GHOR en politie in de verschillende regio's nog niet erg veel aan competentiegericht leren 'on-the-job' gedaan werd. Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt, heeft zich erop gericht om voor de HVD Regio Twente een implementatieadvies voor het competentiegerichte leren te bieden. Het onderzoek maakt daarmee een verdiepingsslag ten opzichte van het onderzoek van Kerkhof (2006), wat zich op drie regio's richtte en daardoor minder input uit Twente had dan het onderzoek dat in deze scriptie wordt besproken.

3.3 Doelstellingen

Voor de invoering van competentiegericht leren in een organisatie kan enkel een beeld, idee of een visie gegeven worden. Als een opleidingstraject competentiegericht wordt ingericht, zal tijdens het ontwikkelproces de nieuwe leeromgeving geleidelijk steeds concreter worden. Debats (2004) stelt dat een ieder zijn eigen wiel moet uitvinden. 'Het concept van het wiel mag er dan zijn, maar het maakt heel wat uit of dit wiel onder een auto, trein of winkelwagentje komt te staan.' Of wel: competentiegericht leren is heel bruikbaar, maar je moet het wel goed toepassen op de situatie waarin het gebruikt dient te worden.

De voordelen van competentiegericht opleiden, werden in paragraaf 2.1.3 duidelijk. Belangrijk om in ogenschouw te nemen is dat dit onderzoek niet dient om aan te tonen dat competentiegericht leren een goede methode is om personeel te oefenen en trainen. De HVD heeft, zoals eerder beschreven, competentieprofielen ontwikkeld en wil competentiegericht leren in gaan voeren bij alle disciplines die multidisciplinair samenwerken. *Het doel van dit onderzoek is aan te tonen welke factoren van invloed zijn bij het implementatieproces van competentiegericht leren binnen een organisatie die uit verschillende deelorganisaties bestaat en op basis hiervan een door experts gedragen implementatieadvies af te leveren.* In hoofdstuk 2 is uitgelegd wat competenties zijn en wat de voordelen van competentiegericht leren zijn. Ook is ingegaan op het implementatieproces van competentiegericht leren binnen een organisatie. We kijken hier specifiek naar de invoering bij een organisatie die uit meerdere deelorganisaties bestaat. De mening van de functionarissen die competentiegericht opgeleid gaan worden staat hier centraal. Op basis van de resultaten van het onderzoek onder de crisisfunctionarissen wordt vervolgens een implementatie adviesdocument vervaardigd. In dit document worden de resultaten van dit wetenschappelijke onderzoek vertaald naar de praktijksituatie, op een wijze dat deze toepasbaar wordt voor de organisatie om te hanteren. Daarnaast wordt dit adviesdocument besproken met experts die vanuit de verschillende disciplines inzicht hebben in de onderwijssituatie binnen hun discipline. Op basis van hun expertise toetsen zij het implementatieadvies aan de praktijk en wordt besproken of zij de verantwoording voor deze resultaten en de consequenties hiervan, kunnen onderschrijven. Het testen van het implementatieadvies aan de mening van de experts is dus een verdiepingsslag die de kwaliteit van het implementatieadvies moet verbeteren. Door deze slag te maken wordt de praktische toepasbaarheid van de implementatieadviezen geborgd en daardoor de succespotentie van het advies geoptimaliseerd. Na het verwerken van de inzichten van de experts in het implementatieadvies, zal dit dan ook klaar voor gebruik zijn.

3.4 Praktijksituatie

Er is sprake van een probleem als er verschil is tussen de huidige en de wenselijke situatie (Woerkum & van Meegeren, 1999). Op basis van het observeren van CoPI- en ROT-oefeningen en gesprekken met experts uit de verschillende disciplines is een overzicht gemaakt van de feitelijke en de wenselijke situatie. Onderstaand overzicht wordt als uitgangspunt gebruikt bij het opzetten van het implementatieadvies en het onderzoek hiernaar.

Tabel 3.2 Overzicht huidige situatie afgezet tegen de wenselijke situatie

Huidige / Feitelijke situatie	Wenselijke situatie
Huidige crisisfunctionarissen en hun leidinggevenden kennen het project Multidisciplinair Digitaal Portfolio (dat als basis dient voor het competentiegerichte leren) nauwelijks en vrijwel niemand werkt al met het registreren en leren vanuit vastgestelde competentieprofielen	In het implementatieadvies staat beschreven welke stappen ondernomen kunnen worden om crisisfunctionarissen kennis te laten nemen van competentiegericht leren via vastgestelde competentieprofielen
Er bestaat nog geen draagvlak voor het registreren en leren via vastgestelde competentieprofielen	Het implementatieadvies is zo opgebouwd dat er zoveel mogelijk rekening is gehouden met de wensen van de (potentiële) gebruikers (vanuit brandweer, GHOR en politie) en hun leiding (en hun organisatie), met als doel een zo groot mogelijk draagvlak voor het plan te creëren. Ook door het doen van onderzoek voelen gebruikers en leidinggevenden die hieraan meewerken, zich al meer gehoord en meer betrokken
Er bestaat mogelijk scepticisme tegenover het leren en registreren via vastgestelde competentieprofielen onder potentiële gebruikers en hun leidinggevenden	Het implementatieadvies beschrijft hoe omgegaan dient te worden met het scepticisme dat mogelijk onder potentiële gebruikers en hun leidinggevenden bestaat
Er bestaan verschillen tussen de brandweer, GHOR en politie wat betreft de mening over en ervaring met het competentiegericht registreren en leren. Binnen de brandweerorganisatie is al meer aan voorlichting over het onderwerp gedaan; maar is men niet ver in het werken aan de hand van competenties. Bij de politie staat men negatief tegenover vastleggen van gegevens over het eigen leren, maar is men stukken verder in het werken en leren aan de hand van competenties. Binnen de GHOR is men al wel gewend om het eigen leren te beoordelen en hier verantwoordelijk voor te zijn	Binnen brandweer, GHOR en politie zijn de crisisfunctionarissen op de hoogte van het concept 'competentiegericht' leren. Het implementatieadvies beschrijft hoe met de verschillen in denkwijze en standpunt van de verschillende disciplines omgegaan dient te worden, teneinde het einddoel (multidisciplinair competentiegericht leren) te bereiken
Het is niet bekend aan welke lay-outeisen het implementatieplan moet voldoen en ook is niet duidelijk wat precies in het plan moet komen te staan	Het is duidelijk hoe het implementatieadvies er inhoudelijk uit moet zien en ook hoe de lay-out moet zijn
Er bestaat nog geen wetenschappelijk onderbouwd plan dat beschrijft hoe het competentiegerichte denken ingevoerd moet worden en dit wordt door de HVD wel zeer wenselijk geacht	De stappen die in het plan staan, zijn onderbouwd (hetzij door literatuur, hetzij door output van experts/gebruikers en leidinggevenden): dit met als doel de kwaliteit van het plan te borgen

3.5 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag die uit de hierboven geschetste situatie vloeit, is de volgende:

“Welke factoren zijn van belang bij het opstellen van het implementatieadvies voor competentiegericht leren bij de Hulpverleningsdienst Regio Twente?”

Uit bovenstaande onderzoeksvraag vloeien de volgende deelvragen voort:

- Welke aspecten blijken op basis van de factoren die de literatuur en *toekomstige gebruikers* aandragen van belang bij het opstellen van een implementatieadvies voor competentiegericht leren, bestemd voor de hulpverleningsdienst Regio Twente?
- Welke aspecten blijken op basis van de factoren die *experts* aandragen van belang bij het opstellen van een implementatieadvies voor competentiegericht leren, bestemd voor de hulpverleningsdienst Regio Twente?

Uit de beantwoording van de onderzoeksvraag zal blijken hoe het implementatieadvies er uit zal zien.

3.6 Onderzoeksopzet

De HVD Regio Twente wil haar personeel competentiegericht laten leren. Deze nieuwe manier van leren moet de samenwerking tussen de crisisfunctionarissen onderling en de hulpverlening verbeteren. In hoofdstuk 2 is beargumenteerd waarom het UTAUT-model een goed model is bij het voorspellen van competentiegericht leergedrag onder crisisfunctionarissen. Ook zijn er factoren aangedragen die mogelijk ook een rol spelen bij het voorspellen van de intentie tot competentiegericht leergedrag. Hieronder worden de hypothesen die uit bovengenoemde probleemstelling vloeien, behandeld.

3.6.1 Hypothesen

In paragraaf 2.1.3 zijn de voordelen van competentiegericht leren besproken. Wanneer mensen deze voordelen ook ervaren zal de intentie om competentiegericht te gaan leren ook toenemen. Aan het eind van hoofdstuk 2 is uitgelegd waarom het UTAUT-model als uitgangspunt wordt genomen bij het voorspellen van de factoren die van belang zijn bij het implementatieproces voor competentiegericht leren in een organisatie, bestaande uit meerdere deelorganisaties. Verwachte prestatie, of wel de verwachting die de toekomstige gebruiker heeft van de verbetering in werkprestatie die het nieuw te implementeren verschijnsel op kan leveren, is binnen het UTAUT-model een voorspeller van gedragsintentie. Verwacht wordt dat dit ook in geval van het voorspellen van de gedragsintentie tot competentiegericht leergedrag geldt. Dit leidt tot de volgende veronderstelling:

H1: De positieve verwachte prestatie als gevolg van competentiegericht leren heeft een positief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om competentiegericht te gaan leren

De veronderstelde moeite is opgebouwd uit het verondersteld gebruiksgemak: de mate waarin een individu denkt dat het gebruik van de methode geen moeite kost en de complexiteit van een methode: wat de mate inhoudt waarin van een methode verwacht wordt, dat deze relatief moeilijk te begrijpen en gebruiken is. En als laatste draagt ook het gebruiksgemak bij aan de veronderstelde moeite, ofwel de mate waarin het gebruiken van een innovatie wordt gezien als moeilijk te hanteren. Omdat het begrip veronderstelde moeite uit gaat van een negatieve schaal, wordt het in de rest van dit onderzoek aangeduid met gebruiksgemak. Dit gebruiksgemak is volgens het UTAUT-model ook voorspellend voor de intentie om bepaald gedrag te vertonen. De tweede hypothese die daarom wordt verondersteld, is:

H2: Het positief ervaren gebruiksgemak van competentiegericht leren heeft een positief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om competentiegericht te gaan leren

De sociale invloed is de derde variabele die in het UTAUT-model van invloed blijkt op de gedragsintentie. Onder sociale invloed wordt de mate verstaan waarin een individu denkt dat belangrijke anderen vinden dat hij/zij de methode moet gebruiken. De sociale invloed is opgebouwd uit subjectieve norm, sociale factoren en imago. De subjectieve norm is indruk van een persoon dat de meeste mensen die belangrijk voor hem/haar zijn, vinden dat hij/zij al dan niet het betreffende gedrag moet vertonen. De sociale factoren bepalen in hoeverre iemand het idee dat een individu heeft van de subjectieve cultuur in zijn referentiegroep en de specifieke inter-persoonlijke afspraken die individuen met andere hebben gemaakt in specifieke sociale situaties. Imago bestaat uit de mate waarin het gebruik van een innovatie wordt gezien als imagobevorderend of statusverhogend in iemands sociale systeem. Venkatesh et al. (2003) veronderstellen een positief verband tussen de sociale invloed die op een persoon wordt uitgeoefend en zijn of haar gedragsintentie. Of dit in het geval van competentiegericht leren ook geldt wordt onderzocht aan de hand van de volgende hypothese:

H3: De positieve sociale invloed die op crisisfunctionarissen wordt uitgeoefend, heeft een positief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om competentiegericht te gaan leren

Faciliterende omstandigheden hebben binnen het UTAUT-model als enige variabele direct effect op het gebruiksgedrag: dus niet via de gedragsintentie, aldus Venkatesh et al. (2003). De faciliterende omstandigheden zijn opgebouwd uit de verwachte gedragscontrole, faciliterende omstandigheden en compatibiliteit. De verwachte gedragscontrole geeft percepties van interne en externe voorwaarden op gedrag en bevat 'self-efficacy', 'resource facilitating conditions' en 'technology facilitating conditions'. Faciliterende omstandigheden zijn objectieve factoren in de omgeving die het gemakkelijk maken een activiteit uit te voeren en de compatibiliteit is de mate waarin een innovatie wordt gezien als consistent met bestaande waarden, behoeften en ervaringen van potentiële adopters. In dit onderzoek wordt het gebruiksgedrag van functionarissen op het gebied van competentiegericht leren niet getoetst, omdat het competentiegerichte leren nog niet is ingevoerd en er dus nog geen gebruiksgedrag is. De faciliterende omstandigheden worden in dit onderzoek wel onderzocht, aangezien het factoren zijn die aanwezig moeten zijn, naast een positieve gedragsintentie, wil er uiteindelijk gebruiksgedrag van competentiegericht leren kunnen zijn.

Naast bovenstaande factoren die allemaal hun oorsprong vinden in het UTAUT-model, zijn in paragraaf 2.4.3 ook drie factoren besproken die vanuit de literatuur gezien, mogelijk ook invloed hebben op de gedragsintentie. Deze factoren zijn 'attitude' en 'weerstand'. Omdat we willen testen of deze variabelen daadwerkelijk effect hebben op de gedragsintentie, zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H4: De positieve attitude die crisisfunctionarissen hebben ten aanzien van competentiegericht leren, heeft een positief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om competentiegericht te gaan leren

H5: De weerstand die crisisfunctionarissen ervaren ten aanzien van competentiegericht leren, heeft een negatief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om competentiegericht te gaan leren

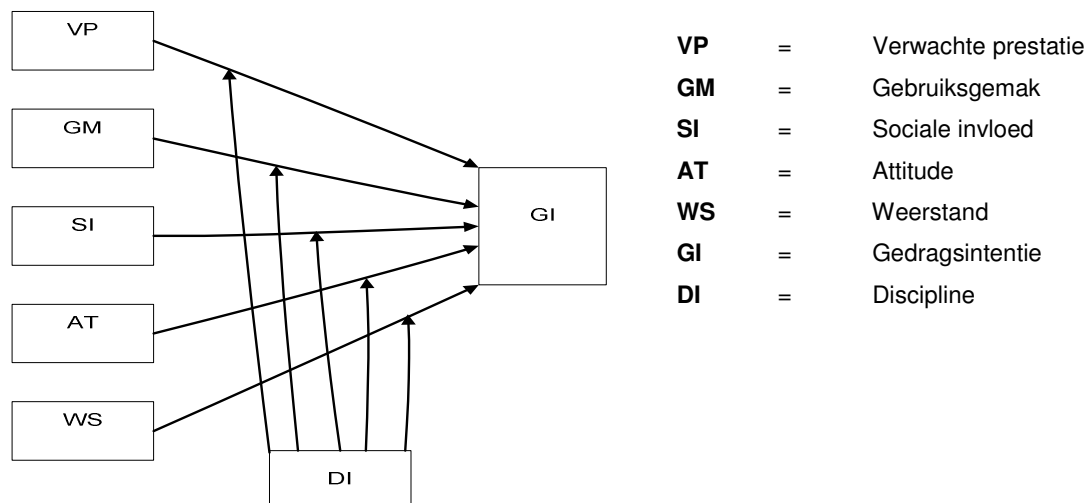
Hypothese 4 houdt dus in dat hoe positiever de attitude ten aanzien van competentiegericht leren is, hoe groter de intentie tot competentiegericht leergedrag zal zijn. Hypothese 5 stelt dat hoe meer weerstand er is, hoe lager de intentie zal zijn tot competentiegericht leergedrag.

Venkatesh et al. (2003) vonden nog een aantal modererende variabelen die invloed hadden op het verband tussen de onafhankelijke variabelen verwachte prestatie, verwachte moeite en sociale invloed en de afhankelijke variabele gedragsintentie en de effecten van faciliterende omstandigheden en gedragsintentie op het gebruiksgedrag. Zo bleken geslacht, leeftijd, ervaring en vrijwilligheid van gebruik deze relaties te beïnvloeden. In figuur 2.1 op bladzijde 16 is te zien welke variabele op welke relatie inwerkt. Dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de factoren die van invloed zijn op een implementatieproces voor competentiegericht leren in een organisatie die uit meerdere deelorganisaties bestaat.

Wat wel centraal staat in dit onderzoek, is de vraag of de deelorganisatie waar men deel van uitmaakt invloed heeft op de relatie tussen de verschillende verbanden in het onderzoeksmodel. Om deze reden wordt 'discipline' als enige modererende variabele opgenomen in het onderzoeksmodel en worden de variabelen 'geslacht', 'leeftijd', 'ervaring' en 'vrijwilligheid' buiten beschouwing gelaten. Het is van belang te weten of er punten zijn waarop de discipline van de crisisfunctionaris zodanig invloed heeft, dat er apart op ingespeeld dient te worden. De verwachting hierbij, op basis van onderzoek van Kerkhof (2006), is dat discipline van invloed is op alle verbanden, aangezien het drie geheel verschillende deelorganisaties betreft. Dit leidt tot de volgende hypothese:

H6: Discipline heeft effect op alle relaties die in hypothesen H1 tot en met H5 voorspeld worden

Figuur 3.1 Onderzoeksmodel



3.7 Relevantie van het onderzoek

Competentiegericht leren is in het bedrijfsleven en ook bij non-profitorganisaties en de overheid erg actueel, zoals zichtbaar wordt uit de vele ontwikkelingen op dit gebied in Nederland (zie ook paragraaf 2.1.2). Het is belangrijk om deze tendens te volgen, ook voor hulpdiensten als brandweer, GHOR en politie. Het maatschappelijk belang van dit onderzoek ligt er voornamelijk in dat competentiegericht leren als dé nieuwe manier van opleiden wordt gezien. De voordelen van competentiegericht leren zijn in paragraaf 2.1.3 genoemd. Doordat de HVD zichzelf wil zien als een vooruitstrevende organisatie, is deze organisatie er ook op gebrand het opleiden van het personeel te innoveren. Deze voordelen leiden er uiteindelijk toe dat de hulpverlening verbeterd

wordt wanneer crisisfunctionarissen competentiegericht leren. De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in hoe competentiegericht leren ingevoerd kan worden bij functionarissen uit verschillende organisaties die gezamenlijk eenzelfde doel nastreven. De resultaten kunnen daarom wellicht als basis gelden voor andere veiligheidsregio's die voor eenzelfde dilemma staan of misschien voor organisaties die verschillende afdelingen met dezelfde doelstelling op eenzelfde manier competentiegericht willen laten leren. Dit onderzoek kan nieuwe inzichten verschaffen over het implementatieproces van eenzelfde leerwijze bij organisatiesegmenten met een verschillend bestuur die eenzelfde doel nastreven. Daarnaast kan dit onderzoek een aanvulling zijn op de bestaande theorieën op het gebied van invoering van competentiegericht leren en omdat in de theorie geen andere gevallen van implementatieprocessen van competentiegericht leren in organisaties met meerdere deelorganisaties, bekend zijn wordt mogelijk ook de theoretische kennis met dit onderzoek uitgebreid.

4 Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe het gedane onderzoek is opgezet. Allereerst wordt besproken wat voor een onderzoek het betreft en wanneer dit is uitgevoerd. Vervolgens wordt besproken onder wie dit onderzoek wordt uitgevoerd en komt het onderzoeksinstrument aan bod. De verwerking van de data met behulp van dataverwerkingsprogramma SPSS wordt uitgelegd en er wordt beargumenteerd welke analysetechnieken waarom worden uitgevoerd. De betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden onderbouwd en ook wordt uitgelegd waarom in dit onderzoek gebruik wordt gemaakt van zogenaamde 'schattingscores'.

4.1 Hoofdonderzoek

In onderstaande paragrafen wordt beschreven wat voor een meetinstrument bij dit onderzoek gebruikt is. Vervolgens wordt uitgelegd hoe dit onderzoeksinstrument tot stand is gekomen en daarna komt aan bod hoe het onderzoek is uitgevoerd en wat voor respondenten bij dit onderzoek gebruikt zijn.

4.1.1 Meetinstrument

In deze paragraaf wordt het meetinstrument besproken dat in dit onderzoek gebruikt is. Vervolgens wordt ook besproken hoe dit meetinstrument opgebouwd is en worden de redenen besproken waarom het meetinstrument op deze manier is opgebouwd.

4.1.1.1 Reden voor gebruik van interviews

Binnen dit onderzoek worden halfgestructureerde interviews face-to-face door de interviewer afgenomen bij alle respondenten. Dit houdt in dat er open en gesloten vragen in het interview opgenomen worden (Emans, 1989). Er is gebruik gemaakt van 'field coding' (Emans, 1989). Er worden open vragen gesteld en er mag open geantwoord worden. Er zijn echter al antwoordmogelijkheden voorbereid, om deze te kunnen aankruisen/indelen. Voordeel van deze methode van onderzoeken, is dat zoveel mogelijk de mening van de respondent duidelijk wordt. De kwantitatieve behandeling van de gegevens zorgt ervoor dat er toch een duidelijk overzicht uit een grote hoeveelheid gegevens gehaald kan worden.

Een voordeel van face-to-face interviewen boven een vragenlijstonderzoek is dat er geen informatie verloren gaat die bij een vragenlijstonderzoek niet aan de orde komt. Respondenten kunnen namelijk ook informatie geven die niet direct bevraagd wordt en tevens kan de onderzoeker doorvragen op aspecten waar mogelijk meer interessante informatie van de respondent te verkrijgen is. Ook kan de respons vergroot worden doordat respondenten persoonlijk benaderd worden en daarom wellicht meer geneigd zijn om medewerking aan het onderzoek te verlenen. Interviews kunnen gedragsbeïnvloedend werken en bijdragen aan de bewustwording over het bevroegde onderwerp. Dit is echter niet het expliciete doel van een interview: dat is namelijk informatie verzamelen (Emans, 1989).

Een schriftelijke vragenlijst zou mogelijk een beperkt beeld van de situatie schetsen. Door individueel te interviewen, kunnen de respondenten al de informatie die ze kwijt willen aan de onderzoeker vertellen. Een andere oplossing voor het verkrijgen van zoveel mogelijk gedetailleerde informatie is het zo veel mogelijk vermijden van gesloten vragen in de interviews en ook door het zorgen voor voldoende tijd en de mogelijkheid voor de respondent om zijn mening te geven. Voordeel van het stellen van open vragen is ook dat het leidt tot een meer valide resultaat, omdat de respondent zich kan uitdrukken in eigen woorden (Swanborn, 1994). Reden voor het grotendeels structureren van het interview is dat zo een duidelijke leidraad voor het interview geboden wordt en het de dataverwerking vergemakkelijkt (Emans, 1989).

De verwachting is dat respondenten minder openhartig zijn, wanneer het interview waarin zij participeren wordt opgenomen met een bandrecorder (Emans, 1989). Voordeel van het gebruik van een bandrecorder is dat deze ervoor zorgt dat er geen data verloren gaat: de onderzoeker hoeft niet te luisteren en schrijven tegelijk en

kan zo het gesprek beter reguleren en stimuleren. Dit laatst genoemde voordeel weegt zo zwaar dat in dit onderzoek is besloten wel gebruik te maken van de bandrecorder. Omdat openhartigheid ook een erg belangrijke factor is tijdens de interviews, wordt duidelijk aan het begin van elk interview uitgelegd dat het bandje eenmaal gebruikt zal worden om de gegevens uit te werken en dat vervolgens de tape vernietigd wordt en dat de gegevens verder strikt anoniem behandeld zullen worden.

Er wordt bij het interviewen ook gewaakt voor vriendelijkheidsoverwegingen en neigingen tot sociaal wenselijk antwoorden (Warwick & Lininger, 1975 p 202). Deze onwenselijke bijverschijnselen worden voorkomen door expliciet te melden dat er eerlijk en niet 'sociaal wenselijk' geantwoord kon worden, zonder bang te hoeven zijn dat hieraan consequenties verbonden zijn.

4.1.1.2 Opbouw interview

Het onderzoeksmodel dat in hoofdstuk 2 is opgezet, is de basis voor het interview. Om deze reden wordt hieronder uitgelegd hoe alle, in dit onderzoek gebruikte, constructen zijn opgebouwd. Ook worden de constructen uitgelegd die in het UTAUT-model niet als voorspellers van gedragsintentie aangemerkt worden, maar die bezien vanuit het theoretisch kader, mogelijk wel voorspellend voor de gedragsintentie zijn in het geval van competentiegericht leren. Voordat deze constructen behandeld worden, bespreken we eerst de opbouw van het interview.

De vragen die in het interview gesteld worden, dienen allen om te voorspellen wat de inhoud van een implementatieplan voor competentiegericht leren, binnen de HVD, moet zijn. De basis van het interview wordt gevormd door de items die gebruikt zijn bij het opzetten van de vragenlijst die ten grondslag ligt aan het originele UTAUT-model.

Het interview begint met het bevragen van een aantal demografische factoren. Geslacht, leeftijd en opleidingsniveau worden bevestigd. Ook wordt gevraagd vanuit welke discipline de functionarissen actief zijn, en in welk team (CoPI of ROT) deze functionarissen actief zijn. Ook wordt hen gevraagd welke functie in dit team zij vervullen. Vervolgens wordt gevraagd welke functie de functionarissen dagelijks vervullen en of ze tevreden zijn met hun dagelijkse en repressieve functie. Ook wordt gevraagd of de functionarissen genoeg tijd hebben voor hun repressieve functie. Dit alles met als doel het veronderstelde model te kunnen testen.

Na de demografische vragen, werden de vragen gesteld waarmee het opgestelde model getest kan worden. Zo worden er vragen gesteld om de gedragsintentie, verwachte prestatie, het gebruiksgemak, de sociale invloed en de faciliterende omstandigheden in kaart te kunnen brengen. Daarnaast werden ook de attitude en weerstand van de functionarissen bevestigd.

De vragen die gesteld worden om de hierboven genoemde constructen meetbaar te maken, worden niet allemaal per construct gerangschikt in het interview. Dit wordt gedaan om antwoordtendientie te voorkomen (Bethlehem, Keller & Pannekoek, 1989). Wanneer aan respondenten meerdere vragen over eenzelfde onderwerp gesteld worden, kunnen zij geneigd zijn om alle vragen op eenzelfde manier te beantwoorden. Door de verschillende vragen die één construct meten te spreiden, zorg je ervoor dat er eerlijk geantwoord wordt.

De basis van het interview wordt gevormd door de items die gebruikt zijn bij het opzetten van de vragenlijst die ten grondslag ligt aan het originele UTAUT-model. Deze vragenlijst bevat vragen die Venkatesh et al. (2003) hebben gebruikt in hun onderzoek en worden hieronder besproken. Naast de constructen die in het opgestelde model zitten, zijn er nog vragen gesteld die aan de situatie van de drie disciplines gelieerd zijn en die kunnen helpen om scores op en verbanden binnen, de modelconstructen te verklaren. Zo wordt de huidige stand van zaken op het gebied van competentiegericht leren voor iedere functionaris bevestigd en komen ook vragen

over leergegevens, compatibiliteit met de huidige situatie en overige wensen aan bod. In de bijlage is het interview te vinden.

4.1.1.3 Schaalconstructie originele UTAUT variabelen

Voor overgegaan kan worden tot de daadwerkelijke schaalconstructie, is besloten hoe omgegaan moet worden met missende waarden. Het komt namelijk voor dat respondenten niet alle vragen uit het interview beantwoorden. De vragen waar geen antwoord op verkregen wordt, krijgen een score toegekend waardoor zij buiten het onderzoek worden gelaten.

De gedragsintentie is in het UTAUT-model de directe voorspeller van het toekomstige gebruiksgedrag (Venkatesh et al. 2003). Deze gedragsintentie wordt beïnvloed door de verwachte prestatie van de nieuwe methode, de verwachte moeite die de methode gaat kosten ofwel het gebruiksgemak, de sociale invloed van belangrijke anderen en de faciliterende condities die worden ervaren vanuit de organisatie. Verwachte moeite wordt in dit onderzoek 'gebruiksgemak' genoemd, omdat dit een positieve formulering is en dit begrip de lading ook dekt. Door een begrip met een positieve formulering kan het model makkelijker gelezen worden. Er geldt dan hoe hoger er op de variabelen gescoord wordt, hoe positiever dit is voor de implementatie van competentiegericht leren.

De verwachte prestatie is de sterkste voorspeller van de gedragsintentie. Het maakt voor deze variabele niet uit of de methode al dan niet verplicht gesteld wordt. Factoren die invloed hebben op de relaties tussen verwachte prestatie, verwachte moeite en sociale invloed op gedragsintentie en die van faciliterende omstandigheden op het gebruiksgedrag, worden modererende factoren genoemd. Binnen het UTAUT-model betreffen dit het 'geslacht', de 'leeftijd', 'ervaring met dergelijke toepassingen' en 'vrijwilligheid van gebruik'. Deze worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten als zijnde modererende factoren. Wel worden deze factoren beschreven in het resultaatdeel over demografische factoren. Dit om een goed beeld van de groep bevroegde respondenten te kunnen vormen. Ook wordt het verschil per 'discipline' onderzocht, omdat dit onderzoek immers wil achterhalen of er per discipline dusdanige verschillen zijn dat een implementatieplan per afzonderlijke discipline benodigd is. Het doel is namelijk een implementatieadvies op te stellen voor de invoering van competentiegericht leren. Het is hierbij van belang ook te kunnen bepalen of één plan voor alle disciplines aan te bevelen is of dat het raadzaam is getailorde plannen te hanteren. Hoe de factoren die gedragsintentie en gebruiksgedrag beïnvloeden zijn samengesteld, wordt hieronder uiteengezet. Ook wordt verwezen naar de vragen die bijgedragen hebben tot het tot stand komen van het construct. Het interview is te vinden in de bijlage.

De indeling van de vragen per construct is gedaan op basis van de indeling van vragen per construct uit het originele UTAUT-model. De vragen die in het interview, dat in dit onderzoek gehanteerd wordt, gesteld worden zijn dus rechtstreeks afgeleid van de vragen die in het onderzoek van Venkatesh et al. (2003) gesteld zijn bij hetzelfde construct en toegepast op de onderzoekssituatie. Dit betekent dat ze of rechtstreeks vertaald zijn, of dat ze op de onderzoekssituatie zijn aangepast. In de bijlage is een overzicht van items per construct te vinden, waarin zowel de UTAUT-items, als de in dit onderzoek gebruikte vragen staan.

Verwachte prestatie bestaat uit items die meten of de respondent denkt dat hij of zij door competentiegericht te gaan leren, beter zijn of haar functie kan uitoefenen. Daarnaast wordt er gevraagd of de respondenten denken dat oefeningen beter of sneller kunnen verlopen wanneer er competentiegericht geleerd wordt. Ook wordt gevraagd of de respondent eerder in aanmerking voor loonsverhoging denkt te komen, wanneer hij of zij competentiegericht gaat leren. Als laatste is gevraagd of de respondent denkt dat de samenwerking tussen verschillende disciplines en daardoor ook de hulpverlening, verbetert door competentiegericht te gaan leren en of het een eenduidige leerwijze kan stimuleren. Voor het meten van het gebruiksgemak wordt gevraagd of de

respondent denkt dat competentiegericht leren tijd gaat kosten en of zij inschatten dat dit meer of minder tijd gaat kosten dan de huidige werkwijzen. Ook wordt gevraagd of de respondent het ziet zitten om competentiegericht te gaan leren en of hij of zij denkt het ook daadwerkelijk zelf te kunnen.

Sociale invloed bestaat uit vragen die meten wat de respondent denkt dat de mening van belangrijke en de hun beïnvloedende naasten is over competentiegericht leren en hoe hij of zij denkt dat zijn of haar organisatie tegenover competentiegericht leren staat.

Gedragsintentie bestaat uit vragen die meten of de respondent graag competentiegericht zou willen leren en of hij of zij deze methode wel of niet boven de huidige manier van leren zou verkiezen. Ook wordt gevraagd of de respondent denkt dat hij of zij anderen kan inspireren om competentiegericht te gaan leren en of hij of zij denkt een initiatiefnemer te kunnen worden als het om competentiegericht leren gaat. Als laatste wordt gevraagd of de respondent tijd aan competentiegericht leren zou willen besteden en of hij of zij er graag mee aan de slag zou willen.

4.1.1.4 Schaalconstructie Attitude

Uit de literatuur bleek dat attitude ook voorspellend is voor de gedragsintentie. In dit onderzoek wordt daarom het construct 'attitude' meegenomen. In de bijlage is een overzicht te vinden van items per construct dat weergeeft welke UTAUT-vragen aan dit construct ten grondslag liggen en welke vragen in dit onderzoek gebruikt worden. In het onderzoek van Venkatesh et al. (2003) is attitude wel als construct besproken, maar niet opgenomen in het uiteindelijke model. Omdat attitude wel als factor in dit onderzoek wordt opgenomen zijn van dit construct wel UTAUT-items weergegeven in de bijlage. In paragraaf 2.4.3 is te lezen waarom attitude als factor in het model dat in dit onderzoek gebruikt wordt, opgenomen wordt. De vragen uit dit construct meten of de respondenten competentiegericht leren een goede methode vinden en of ze het een positief verschijnsel en een goed idee vinden.

4.1.1.5 Schaalconstructie Weerstand

Uit de literatuur bleek dat ook weerstand tegen veranderingen invloed kan hebben op het uiteindelijke gebruiksgedrag. Dit aspect is in het UTAUT-model van Venkatesh et al. (2003) niet meegenomen, maar in dit onderzoek wel van belang, zie paragraaf 2.4.3. Daarom wordt ook deze variabele in de analyse meegenomen.

Ook voor dit construct is in de bijlage een overzicht te vinden van items hierin, dat weergeeft welke vragen in dit onderzoek gebruikt zijn. In het UTAUT-model is weerstand niet als construct behandeld en daarom zijn hier geen UTAUT-items van weergegeven. Om de weerstand te meten zijn vragen gesteld die testen of de respondenten competentiegericht leren beangstigend en eng vinden en of zij bang zijn om afgerekend te worden aan de hand van hun competentiegericht leerproces. Ook wordt gevraagd of de respondenten denken dat informatie over hun leerproces tegen hen gebruikt zal worden en of ze bang zijn om gegevens vast te leggen. Ook wordt de respondenten direct gevraagd of zij vinden dat binnen hun organisatie gegevens veilig vastgelegd kunnen worden en of deze vervolgens vertrouwelijk behandeld zullen worden.

4.1.2 Procedure en respondenten

Alle interviews worden face-to-face afgenomen. Een random selectie van mogelijke respondenten wordt gemaakt op basis van een namenlijst die door de contactpersonen van de verschillende disciplines beschikbaar wordt gesteld. Vervolgens worden de potentiële respondenten per e-mail benaderd om medewerking aan het onderzoek te verlenen. Bij de brandweer zijn veel functionarissen op de hoogte van het onderzoek, door de introductie hiervan op twee OvD-dagen. Bij de GHOR wordt het onderzoek per e-mail geïntroduceerd bij alle

potentiële respondenten. Bij de politie worden de potentiële respondenten zonder verdere tussenkomst van derden benaderd. In de volgende paragraaf staat meer informatie over de gang van zaken betreffende de respondentenwerving. De interviews die gehouden worden, vinden allemaal op de normale werkplek van de respondenten plaats, of op een plaats die zij zelf voorstellen. Dit wordt gedaan om ervoor te zorgen dat alle respondenten zich in de interviewsituatie zo veel mogelijk op hun gemak voelen en vrijelijk kunnen spreken. De tijd die het per interview gaat kosten, is erg afhankelijk van de persoon die geïnterviewd wordt, maar bedraagt maximaal één uur.

4.1.2.1 Selectie van respondenten

Aan dit onderzoek werken functionarissen van brandweer, GHOR, politie, gemeenten en HVD mee. Om de respondenten te benaderen wordt gebruik gemaakt van de contactgegevens zoals deze bij de HVD bekend zijn. Eerst wordt een e-mail gestuurd naar de respondenten: wanneer hierop geen of te weinig reactie komt, wordt een herinneringsmail gestuurd. Wanneer er na deze mail nog niet het gewenste aantal reacties is, worden respondenten ook telefonisch benaderd. Het doel is om een steekproef te verkrijgen die het mogelijk maakt om de resultaten van dit onderzoek te generaliseren naar alle crisisfunctionarissen van het CoPI- en ROT-team uit de regio Twente.

In de huidige opzet van de hulpverlening in Twente maakt men gebruik van de Gecoördineerde Regionale IncidentbestrijdingsProcedure (GRIP). Hierin wordt gebruik gemaakt van opschaling tijdens incidenten en naarmate de opschaling vordert, worden er ook meer verschillende multidisciplinaire teams samengesteld die het incident leiden. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van functionarissen die actief zijn in het CoPI (vanaf GRIP 1) en in het ROT (vanaf GRIP 2). De bestuurlijke lagen zoals in het Regionaal Beleidsteam (RBT) en het Management Team (MT) worden niet in dit onderzoek opgenomen om het concreet en overzichtelijk te kunnen houden. Daarnaast zijn er in Twente veel meer CoPI- en ROT- functionarissen en worden deze teams vaker in actie geroepen dan het RBT en MT. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan eventueel besloten worden of er ook onderzoek nodig is onder de functionarissen uit RBT en MT. In elk team (CoPI en ROT) zitten brandweer-, GHOR- en politiefunctionarissen. Ook hebben er in een CoPI en ROT andere partijen zitting. Zo zijn er de Medewerkers Informatievoorziening (MIV-ers) vanuit de HVD en indien nodig Adviseurs Gevaarlijke Stoffen (AGS) vanuit de gemeenten en functionarissen vanuit waterschap of bijvoorbeeld Prorail. Of laatstgenoemden aanschuiven in een crisisteam hangt af van de aard van het incident of de ramp.

In dit onderzoek worden er ook MIV-ers en AGS-en betrokken. MIV-ers hebben in Twente sinds maart 2008 een piketfunctie en zijn dus altijd in CoPI- en ROT aanwezig. AGS-en worden betrokken zodra er advies over eventueel vrijgekomen gevaarlijke stoffen nodig is. Reden om deze twee partijen wel in het onderzoek op te nemen, ondanks dat zij geen deel uitmaken van de drie hoofdorganisaties van de crisisorganisatie, is dat deze partijen wel zitting nemen in CoPI- en ROT en er dus vanuit de HVD van hen wordt verwacht om op eenzelfde manier te leren als de andere spelers in deze teams.

Het streven is om zo compleet mogelijk de mening te achterhalen van toekomstige gebruikers. Daarom worden de interviews door de onderzoeker persoonlijk afgenomen. De respondenten worden opgedeeld in een aantal categorieën om te waarborgen dat elke mogelijke soort CoPI- of ROT-deelnemer in het onderzoek wordt opgenomen.

In dit onderzoek is het van belang dat de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn naar de overige CoPI- en ROT-functionarissen en daarom wordt gebruik gemaakt van het verzadigingspunt van informatie (Glaser & Strauss, 1967). Dit verzadigingspunt wordt in dit onderzoek vastgesteld door gebruikmaking van het oordeel van de geïnterviewde persoon over de mening van zijn of haar collega's. Na afloop van het interview wordt de respondenten gevraagd wat zij denken dat collega's uit dezelfde crisisfunctie vinden van het bevraagde

onderwerp. Wanneer op basis hiervan het vermoeden bestaat dat er binnen de categorie nog meer, afwijkende, meningen bestaan, worden extra interviews binnen deze categorie gehouden. Dit is theoriegericht steekproeftrekken (Maso & Smaling, 1998). Daarnaast wordt ook door de onderzoeker beoordeeld of er na een reeks interviews nog veel nieuwe informatie naar boven komt. Op deze manier wordt er vrijwel zeker gebruik gemaakt van alle mogelijke, beschikbare informatie.

Daarnaast is gebruik gemaakt van het zogenaamde snowball-sampling (Atkinson & Flint, 2001). Op deze manier wordt de bereidheid om medewerking aan het onderzoek te verlenen, vergroot. Mensen worden door een collega aanbevolen om aan het onderzoek deel te nemen en zullen hierdoor meer bereid zijn ook hun medewerking te verlenen aan het onderzoek. Hierbij wordt er gewaakt voor het gevaar dat alleen gelijkgestemden in het onderzoek mee worden genomen en er dus bias kan optreden.

4.1.3 Analysemethodiek

Het doel van het gebruik van analysemethoden is overzichtelijke resultaten verkrijgen uit de veelheid aan data die verzameld is door het uitvoeren van dit onderzoek. Dit onderzoek heeft als doel een implementatieadvies te geven voor de invoering van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen van brandweer, GHOR en politie. Dit advies wordt gevormd op basis van het testen van het onderzoeksmodel, wat gebaseerd is op het UTAUT-model van Venkatesh et al. (2003). Om te bepalen of er volstaan kan worden met één implementatieaanpak, of dat er per discipline een apart advies moet komen, moet getest worden of er verschillen bestaan tussen de disciplines op dit punt. Het testen van het gebruikte model gebeurt middels correlatieanalyse. De vraag of één implementatieaanpak voor alle disciplines volstaat, wordt beantwoord met behulp van variantieanalyses. Hieronder worden beide gebruikte methoden kort toegelicht.

4.1.3.1 Correlatieanalyse

Correlatieanalyse kan gebruikt worden wanneer er een verband verondersteld wordt tussen twee of meer ratiogeschaalde variabelen. In de correlatieanalyse worden de factoren Verwachte Prestatie (VP), Gebruiksgemak (GM), Sociale Invloed (SI), Attitude (AT), Weerstand (WS) en Gedragsintentie (GI) behandeld. Eerst worden de correlaties met betrekking tot de gedragsintentie besproken over het geheel en daarna ook per discipline (brandweer, GHOR en politie).

Door een correlatieanalyse uit te voeren kan de sterkte en richting van een samenhang tussen variabelen bepaald worden. Hieruit blijkt of het verband positief of negatief is en in welke mate. Een positieve correlatie houdt in dat als de ene variabele stijgt, de andere dit ook doet. Een veel gebruikte maat voor correlatie is Pearson's Product Moment Correlation Coëfficiënt, ook wel Pearson's r genoemd (Pallant, 2001). De waarde van een Pearson's r loopt van -1 tot en met $+1$. Het cijfer geeft aan hoe sterk de samenhang is, waarbij de waarde ($-$ en $+$) 1 aangeeft dat de ene variabele exact voorspeld wordt door een andere variabele. Een positieve of negatieve Pearson's r in de klasse van $.10$ tot $.30$ wordt als matig beoordeeld, $.30$ tot $.50$ als middelmatig en $.50$ tot en met 1 wordt als sterk beoordeeld. De positieve of negatieve waarde van Pearson's r geeft de richting van de samenhang weer (Pallant, 2001). Tot slot geeft het significantieniveau aan of een correlatie significant is. Aangezien in de correlatieanalyse gelijktijdig 5 verbanden worden onderzocht, moet het significantieniveau dat gehanteerd wordt, gedeeld worden door 5. Omdat door de formulering van de hypothesen echter bekend is wat de verwachte richting is van de afzonderlijke verbanden, wordt er eenzijdig getoetst en mag uitgegaan worden van een α van $.10$ in plaats van de gebruikelijke $.05$ die gehanteerd wordt bij tweezijdig toetsen. Wanneer deze $.10$ gedeeld wordt door 5 blijft een significantieniveau van $\alpha = .02$ over. Om de correlaties te beoordelen wordt daarom een significantieniveau van $.02$ gehanteerd. Wat betekent dat de voorspelde correlaties 98% ($p < .02$) betrouwbaar zijn.

Met behulp van partiële correlatieanalyse kan gekeken worden of er ook invloed van discipline (brandweer, GHOR of politie) is op de sterkte van de verbanden die in het onderzoeksmodel verondersteld worden. Wanneer er effect is van discipline, zal het correlatiegetal veranderen. Wanneer de discipline een negatief effect heeft op de samenhang tussen twee constructen zal de correlatiecoëfficiënt door de correctie dalen, terwijl deze stijgt als er een positief effect is.

4.1.3.2 Variantieanalyse

Om te onderzoeken of de gemiddelden van een aantal groepen, in dit onderzoek van de drie verschillende disciplines, aan elkaar gelijk zijn wordt een één-factor ANOVA-toets gebruikt. Wanneer twee of meer groepen significant van elkaar verschillen geeft de variantieanalyse echter geen uitsluitsel over welke groepen dit zijn. Om dat te bepalen is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Bonferonni post-hoc toets (Huizingh, 2002, p 283-289). Er is sprake van een significant verschil indien de overschrijdingskans kleiner is dan .05 ($p < .05$).

4.1.3.3 T-toetsen

Gemiddelde scores op de constructen kunnen variëren van 1 tot en met 5. Wanneer de gemiddelde score op een construct tussen bijvoorbeeld 3 en 4 in ligt en het is wenselijk dat er meer onderbouwing komt voor de conclusie die uit een dergelijk resultaat getrokken mag worden, kan gebruik gemaakt worden van de t-toets. Er kan dan na worden gegaan of de gemiddelde score afwijkt van een bepaalde score en zo kan bepaald worden hoe deze gemiddelde score geïnterpreteerd moet worden.

4.2 Expertoordeel

Het toetsen van het onderzoeksmodel is niet het doel van dit onderzoek. Doel is een gefundeerd en werkbaar implementatieadvies voor competentiegericht leren onder crisisfunctionarissen te bieden. De resultaten die blijken uit het testen van het onderzoeksmodel vormen hiervoor de basis. Op basis van het combineren van informatie van de toekomstige gebruikers, die uit de interviews verkregen wordt, en de theorie zoals deze besproken is in hoofdstuk 2, wordt een implementatieadvies vervaardigd. De consequenties die de resultaten van het onderzoeksmodel hebben, worden door de onderzoeker in een implementatieadvies verwoord. Hiermee is het implementatieadvies echter niet af. Om het advies in de praktijk toepasbaar te laten zijn en om er zeker van te kunnen zijn dat de resultaten die uit het onderzoeksmodel blijken goed geïnterpreteerd worden, wordt nog een laatste kwaliteitsslag gemaakt. Van zowel de disciplines brandweer en GHOR als van de politie wordt een expert op het gebied van opleidings- en onderwijszaken uitgenodigd voor een zogenoemde expertmeeting. Tijdens deze meeting wordt het implementatieadvies in het bijzijn van de onderzoeker besproken. De experts hebben voor deze meeting het advies individueel doorgenomen. Tijdens de meeting zal de onderzoeker de voorzittersrol vervullen en het gesprek leiden. In dit gesprek worden onduidelijkheden uit het implementatieadvies besproken en wordt besproken hoe de adviezen zo verwoord kunnen worden dat het advies een werkbaar document oplevert. De experts beoordelen of de resultaten en conclusies hiervan goed zijn geïnterpreteerd en ook beoordelen zij of het implementatieadvies toepasbaar is in de praktijksituatie. Naast de inhoud wordt tijdens deze expertmeeting ook besproken hoe het implementatieadvies binnen de HVD opgepakt zal gaan worden en door wie. Het testen van het implementatieadvies is dus een stap die de kwaliteit van het implementatieadvies, en de hanteerbaarheid hiervan, optimaliseert. Na deze kwaliteitsslag wordt het implementatieadvies door de onderzoeker zo nodig aangepast en afgerond en kan het in de praktijk gebruikt worden. Het implementatieadvies wordt in bijlage van dit onderzoeksverslag opgenomen, maar wordt ook apart afgedrukt en binnen de HVD verspreid.

4.3 Conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden in welke context het onderzoek uitgevoerd wordt en wat er precies onderzocht wordt. Ook is beschreven welke methoden gehanteerd worden en de reden hiervan. Het volgende hoofdstuk bevat de resultaten van het uitgevoerde onderzoek.

5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken van het interview dat is afgenomen onder crisisfunctionarissen in de regio Twente en de evaluatie van deze resultaten door een drietal experts. In paragraaf 5.1 wordt de respons van het onderzoek beschreven en worden de demografische kenmerken behandeld. Paragraaf 5.2 beschrijft vervolgens de voorwaarden voor wetenschappelijkheid. Hier wordt besproken of het onderzoek betrouwbaar en valide is uitgevoerd en de reden voor het hanteren van schattingscores wordt behandeld. In deze paragraaf wordt ook het omschalen van items behandeld en de reden voor het herformuleren van bepaalde vragen uit de vragenlijst.

De resultaten van het eerste deel van het onderzoek worden in paragraaf 5.3 besproken. Het eerder opgestelde model (figuur 2.2) wordt in dit resultatenhoofdstuk getoetst. Eerst worden aan de hand van correlatieanalyses de opgestelde hypothesen, die uit het model volgen, getoetst. Dit gebeurt voor het geheel, maar ook per discipline. Hierna wordt met behulp van variantieanalyse bepaald of de verschillende disciplines dermate van elkaar verschillen dat per discipline een aparte implementatieaanpak nodig is, of dat kan worden volstaan met één algemeen implementatieadvies. Het slot van dit resultatenhoofdstuk beschrijft de resultaten van het onderzoek van de Medewerkers Informatie Voorziening en de Adviseurs Gevaarlijke Stoffen.

Paragraaf 5.4 bespreekt daarop de resultaten van de expertmeeting die heeft plaatsgevonden. Tijdens deze meeting is het implementatieadvies besproken door experts.

Tot slot is in paragraaf 5.5 de conclusie van dit resultatenhoofdstuk te vinden.

5.1 Respons en demografie

In dit hoofdstuk wordt besproken onder welke groep mensen dit onderzoek is uitgevoerd. De mate van respons wordt besproken en ook worden de demografische kenmerken van de respondenten beschreven. Dit geeft een beeld van de onderzochte groep mensen en op basis hiervan kan worden geconcludeerd in hoeverre het onderzoek generaliseerbaar is.

5.1.1 Respons

De interviews zijn gehouden in de periode eind mei tot begin juli 2008. De tijd die het per interview kostte, varieerde van ongeveer een half uur tot ruim een uur. Dit was afhankelijk van de hoeveelheid informatie die de respondent had. Eenmaal is een interview afgebroken, omdat de respondent oproepbare dienst had en tijdens het interview weggeroepen werd. Doordat het roosterteknisch onmogelijk bleek om een nieuwe afspraak te plannen is dit interview door de respondent verder schriftelijk afgemaakt. Dit heeft de kwaliteit van de resultaten van dit onderzoek niet beïnvloed, omdat op alle vragen duidelijk geantwoord was.

Aan dit onderzoek hebben 33 respondenten medewerking verleend. Er was een non-respons, na herhaalde vraag tot medewerking, van 13 van de 47 benaderde mensen. 33 Respondenten gaven aan wel mee te willen werken en één iemand gaf te kennen liever niet mee te werken. In onderstaande tabel is de verkregen respons af te lezen.

Alvorens de interviews afgenomen werden, is aan de proefpersonen gevraagd of zij er bezwaar tegen hadden dat het interview werd opgenomen op een bandrecorder. Uit de reacties op deze vraag bleek echter dat er niets te vrezen was wat betreft verminderde openhartigheid hierdoor. De meeste respondenten gaven te kennen dat zij hun mening graag wilden geven en dat anonimiteit daarbij voor hen helemaal geen voorwaarde was.

Tabel 5.1 Respons hoofdonderzoek (N = aantal personen)

Verstuurd e-mails	N = 47 (100%)	Non-respons	N = 13 (27,7%)
Positieve Respons	N = 33 (70,2%)	Negatieve Respons	N = 1 (2,12%)

In dit onderzoek zijn 33 functionarissen geïnterviewd. Het ging hier om 11 politiemensen, waarvan 4 CoPI-leden en 5 ROT-leden en 2 voorlichters. Het ging daarnaast om 9 brandweermensen, waarvan 4 CoPI-leden, 3 ROT-leden en 2 voorlichters, 9 GHOR-functionarissen, waarvan 4 CoPI-leden en 5 ROT-leden. Daarnaast nog 2 gemeentefunctionarissen, de Adviseurs Gevaarlijke Stoffen (AGS-en) en 2 medewerkers van de HVD: de Medewerkers Informatie Voorziening (MIV-ers). Als we kijken hoe de responspercentages per bevraagde categorie respondenten is zien we onderstaand beeld (tabel 5.2).

Tabel 5.2 Overzicht van bevraagde functionarissen in percentages van het totaal

Team	Funcie	Totale populatie	Respons per categorie	Percentage respons
CoPI	- Officier van Dienst Brandweer	- 33	- 4	- 12,1%
	- Officier van Dienst Politie	- 80	- 4	- 5%
	- Officier van Dienst GHOR	- 12	- 4	- 33,3%
ROT	- Hoofd sectie Brandweer	- 5	- 3	- 60 %
	- Hoofd sectie Politie	- 5	- 5	- 100%
	- Hoofd sectie GHOR	- 5	- 5	- 100%
Beide teams	- Adviseur Gevaarlijke Stoffen	- 5	- 2	- 40 %
	- Politievoorlichter	- 6	- 2	- 33,3 %
	- Brandweervoorlichter	- 5	- 2	- 40 %
	- Medewerkers Informatievoorziening	- 5	- 2	- 40 %

Om een overzicht en goed inzicht in de groep respondenten te krijgen is een overzicht van deze en andere demografische gegevens te vinden in tabel 5.3.

Tabel 5.3 Demografische gegevens (N = aantal)

Geslacht		Opleiding	
Man	N = 23	WO	N = 5
Vrouw	N = 10	HBO	N = 28
Leeftijd		Repressieve Functie	
18-29 jaar	N = 3	HOVD	N = 3
30-39 jaar	N = 6	OVD-B	N = 4
40-49 jaar	N = 17	ROT-P	N = 5
50 > jaar	N = 7	OVD-P	N = 4
		HS-GHOR	N = 5
		OVD-G	N = 4
		Overig	N = 8
Discipline		Ervaring binnen functie	
Brandweer	N = 9	< 1 jaar	N = 5
GHOR	N = 9	1-2 jaar	N = 6
Politie	N = 11	3-4 jaar	N = 6
Gemeente	N = 2	5 > jaar	N = 16
MIV	N = 2		
Multidisciplinair Team		Vrijwillige functie	
ROT	N = 13	Ja	N = 16
CoPI	N = 12	Nee	N = 17
Beide	N = 8		

5.1.2 Generaliseerbaarheid

In voorgaande paragraaf is besproken wat de respons van dit onderzoek is geweest. De vraag is nu of deze respons geleid heeft tot een respondentenpool op basis waarvan naar de totale populatie crisisfunctionarissen in de regio Twente gegeneraliseerd kan worden. Het antwoord op deze vraag luidt dat dit waarschijnlijk wel het geval is. Omdat gebruik is gemaakt van het verzadigingspunt van informatie, theoriegericht steekproeftrekken en snowball-sampling, zoals ook in paragraaf 4.1.2 beschreven is, is er zo goed mogelijk voor gezorgd dat er zich geen afwijkende informatie meer in de doelgroepen bevindt. Hierdoor zijn de uitkomsten van dit onderzoek generaliseerbaar geworden voor crisisfunctionarissen uit de regio Twente, afkomstig van brandweer, GHOR en politie die zitting hebben in CoPI- en ROT-teams.

5.2 Voorwaarden voor wetenschappelijkheid

In deze paragraaf wordt besproken hoe uit de veelheid aan data een ordelijke verdeling in constructen is verkregen. Ook wordt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek besproken. Daarnaast wordt uitgelegd waarom gebruik is gemaakt van schattingscores. Ook is een aantal vragen omgeschaald en de reden hiervoor wordt aan het eind van dit hoofdstuk uitgelegd.

5.2.1 Factoranalyse

Het interview dat het meetinstrument in dit onderzoek vormt, bestaat uit 81 vragen. Om de dataverwerking te vergemakkelijken en verduidelijken is het wenselijk dat de items uit dit interview onderverdeeld worden in groepen vragen die eenzelfde onderliggend construct meten. Hiertoe kan een factoranalyse uitgevoerd worden. Een factoranalyse kan uit een groot aantal variabelen een kleiner aantal achterliggende constructen naar voren brengen en is vooral nuttig bij een groot aantal waarnemingen per vraag. Voor het uitvoeren van een factoranalyse zijn in de regel namelijk minstens tien maal zoveel waarnemingen (respondenten) nodig als dat er items (vragen) in het meetinstrument (het interview) zitten. Wanneer hieraan niet kan worden voldaan geldt een absoluut minimum van 100 respondenten (Wijnen, K., Janssens, W., De Pelsmacker P. en Van Kenhove, P., 2002). In dit onderzoek is er 'slechts' sprake van 33 respondenten op een vragenlijst met ruim 81 items en om die reden was factoranalyse dus geen juiste methode om structuur in de data te krijgen. Daarom is in dit onderzoek gekozen voor het berekenen van de betrouwbaarheid van constructen die op inhoudelijke basis (zoals in paragraaf 4.1.1.2 beschreven is) zijn opgesteld. In onderstaande paragraaf staat beschreven hoe dit in zijn werk is gegaan.

5.2.2 Betrouwbaarheid

Het doel van het doen van een betrouwbaarheidsanalyse is meer inzicht in de structuur van de data en de schaalconstructie te krijgen. Ook is het een goede manier om een set variabelen samen te vatten door middel van een beperkter aantal dimensies: zonder dat er veel informatie verloren gaat (Pallant, 2001).

Pallant (2001) stelt verder dat het belangrijk is dat schalen die in een vragenlijst worden opgenomen, voldoende betrouwbaar zijn. Een vorm van betrouwbaarheid is de interne consistentie die de samenhang tussen items aangeeft en dus bepaalt of de items in een schaal hetzelfde onderliggende construct meten (Pallant, 2001). Een interne consistentie maat is de Cronbach's alpha. Van de samengestelde variabelen is de betrouwbaarheid berekend. De variabelen met een Cronbach's alpha boven de .80 werden beoordeeld als 'goed', scores tussen de 0.70 en 0.80 werden beoordeeld als 'adequaat'. Scores tussen de .60 en .70 werden als 'matig' beoordeeld en scores onder de 0.60 werden als 'onvoldoende' beoordeeld (van Wijk, 2000). Na het berekenen van de alpha moet bekeken worden of de items die laag correleren met de schaal verwijderd kunnen worden, zodat de alpha verbeterd wordt. Hiervoor wordt gekeken naar de bijdrage van een item aan de betrouwbaarheid, ofwel de Corrected Item-Total Correlation (Pallant, 2001). De gegevens behorende bij "Alpha if Item Deleted" laten

vervolgens zien wat de impact is van het verwijderen van een item. Indien een waarde van een item bij “Alpha if Item Deleted” hoger is dan de alpha van de schaal, dan dient dit item verwijderd te worden (Pallant, 2001).

In de onderstaande tabel zijn de betrouwbaarheidsscores van de samengestelde variabelen, ofwel constructen, uit dit onderzoek weergegeven. De kwalificaties die aan de betrouwbaarheidsscores gehangen zijn kunnen positief en bruikbaar beschouwd worden, omdat ze allen .60 of hoger waren. Dit geldt niet voor het construct ‘faciliterende omstandigheden’. Dit construct meet of respondenten ‘tijd’, ‘kennis’ en ‘een plaats’ hebben om competentiegericht te kunnen leren. Dit zijn drie heel verschillende zaken en dit verklaart de lage betrouwbaarheid van dit construct. Omdat dit construct ook niet in het opgestelde onderzoeksmodel voorkomt, maar omdat het wel van invloed is op het uiteindelijk gebruiksgedrag (Venkatesh et al., 2003) worden de vragen die bij dit construct horen afzonderlijk behandeld.

Tabel 5.4 Overzicht betrouwbaarheid samengestelde variabelen

Schaalconstructie	Items	Verwijderde items	Aantal items (N)	Gemiddelde Schaalscore (M)	Standaard Deviatie (SD)	Cronbachs Alpha (α)
Verwachte prestatie	38,39,40, 41,47,48,49	geen	7	3,39	.55	.75
Gebruiksgemak	53,54,55,56, 58	geen	5	3,42	.64	.67
Sociale invloed	59,60,61	geen	3	3,63	.55	.77
Attitude	26,34,45	geen	3	3,15	.49	.84
Weerstand	62,63,64,65, 66,67,68,69	geen	8	3,48	.71	.72
Gedragsintentie	35,36, 43, 44,46,57	geen	5	3,44	.67	.68

5.2.3 Validiteit

Behalve dat bepaald is of een schaal betrouwbaar is, dient ook de validiteit van een schaal gewaarborgd te worden. Betrouwbaarheid zegt iets over de interne consistentie, ofwel de herhaalbaarheid van een onderzoek, terwijl validiteit iets zegt over de mate waarin een onderzoek meet wat het beoogt te meten (Bryman & Cramer, 2001). De constructvaliditeit geeft de mate weer waarin het bedoelde theoretische construct, bijvoorbeeld ‘verwachte prestatie’ of ‘gedragsintentie’, daadwerkelijk correct gemeten wordt. De validiteit is zo goed mogelijk gewaarborgd door de vragen in het interview en de schalen waarin zij verwerkt zijn, op te stellen op basis van de vragen uit het onderzoek van Venkatesh et al. (2003). Gedeeltelijk is hierbij gebruik gemaakt van het letterlijk vertalen van deze vragen en gedeeltelijk zijn de vragen op de onderzoekssituatie toegepast. Dit is door de onderzoeker en een onafhankelijke onderzoeker in overleg gebeurd en het resultaat hiervan is te vinden in de bijlage. Daarnaast zijn bij het interview voornamelijk open vragen gesteld. Zoals eerder gezegd leidt dit tot een meer valide resultaat van het onderzoek, omdat respondenten zich in dit geval kunnen uitdrukken in hun eigen woorden (Swanborn, 1994).

5.2.4 Schattingscores

Het uitgevoerde onderzoek heeft data opgeleverd die met behulp van het data-analyseprogramma SPSS zijn geanalyseerd. Niet elke proefpersoon heeft elke afzonderlijke vraag uit het interview concreet en gericht beantwoord. Dit kwam doordat de interviews mondeling zijn afgenomen en het voor de voortgang van het

interview soms onwenselijk was om de vragen zo gericht te stellen dat er een gericht antwoord verkregen werd. Om de data kwantitatief te kunnen benaderen, is gemaakt van schattingscores.

Een schattingscore is geen werkelijke score van de respondent, maar een schatting van de onderzoeker. De respondent heeft in dat geval een antwoord op een vraag gegeven, waaruit niet exact de categorie van het antwoord bleek. Dit is echter veelal wel uit het verhaal van de respondent af te leiden. Dit afleiden is een subjectieve bezigheid die door slechts één persoon is uitgevoerd. Om deze reden diende de inter-beoordelaarbetrouwbaarheid van deze gegevens te worden berekend. Op deze manier kon worden aangetoond dat de gebruikte schattingscores een realistisch beeld van de werkelijkheid vormen en dit vormt de rechtvaardiging om deze scores in het onderzoek mee te nemen. In onderstaande alinea's staat beschreven hoe deze inter-beoordelaarbetrouwbaarheid is berekend.

Een random selectie van vijf respondenten is gemaakt. Vervolgens is voor elk van deze vijf respondenten een achttal schattingscores (10 procent van het totale aantal vragen per interview) geselecteerd. Ook dit is ad random gebeurd. Daarna is de beoordelaar een interview overhandigd en de letterlijk uitgeschreven opbrengst van de interviews van de vijf respondenten. Op een formulier konden vervolgens de geschatte scores ingevuld worden. De onderzoeker was hierbij wel aanwezig om toelichting te geven over de gang van zaken, inhoudelijk is echter geen informatie verstrekt en ook is op vragen hoe iets geïnterpreteerd moest worden niet geantwoord. Het was immers de bedoeling dat de beoordelaar onafhankelijk scores zou toekennen aan de geselecteerde vragen.

De beoordelaar in dit onderzoek betrof een Officier van Dienst van de politie uit de regio Noord - en Oost Gelderland. Deze persoon is voor deze taak geselecteerd op basis van de kennis die deze persoon had over de inhoud van de interviews. Op deze manier werden dus overeenstemmingproblemen in schattingscores die werden veroorzaakt door kennisgebrek van de beoordelaar, vermeden. In de bijlage staan de schattingscores en de mate van overeenstemming tussen de onderzoeker en de beoordelaar afgebeeld. Uit deze tabel volgt vervolgens het Percentage Overeenstemming uit de observatie (POo).

Voor het berekenen voor de maat van betrouwbaarheid van de schattingscores, ofwel Cohen's Kappa (Cohen, 1960) gebruiken we het percentage overeenstemming uit observatie, maar dient er ook gecorrigeerd te worden voor 'overeenstemming op basis van kans'. Hiertoe berekenen we het Percentage Overeenkomst door kans (POk). Hierin staan de antwoordcategorieën in combinatie met het aantal keer dat de onderzoeker en de beoordelaar deze scores hebben toegekend.

De maat voor overeenstemming in schattingscores (Cohens Kappa) bleek gemiddeld .64 te zijn. De Cohens kappa's van de afzonderlijke proefpersonen varieerden van .49 tot .73. Een score van Cohens kappa tussen de .40 en .75 staat voor 'redelijke tot goede overeenstemming' tussen de scores van de onderzoeker en die van de beoordelaar (Landis & Koch, 1977). De score van .64 toont dus aan dat de overeenstemming tussen de toekenning van schattingscores tussen de onderzoeker en beoordelaar in dit onderzoek redelijk goed is. In dit geval is het dus gerechtvaardigd om ook de schattingscores mee te nemen in het verder onderzoek. In de bijlage is een tabel te vinden waarin de schattingscores weergegeven staan.

5.2.5 Omschalen items

Alvorens we de data van dit onderzoek kunnen analyseren dient opgemerkt te worden dat niet alle antwoordcategorieën bij de diverse items uit de verschillende schalen op dezelfde wijze geformuleerd zijn. Dit is gedaan om antwoordtendentie te voorkomen (Bethlehem et al., 1989). Wanneer aan respondenten veel vragen achter elkaar op eenzelfde manier gesteld worden kan de neiging ontstaan om steeds hetzelfde antwoord te geven, om sneller van het interview af te zijn. Wanneer vragen soms dus verkeerdom gesteld zijn, wordt dit effect ondervangen. De betreffende vragen dienen later wel omgeschaald te worden, aangezien anders de dataverwerking foutief verloopt.

Sommige variabelen bevatten items waarbij de antwoordcategorieën lopen van hoog naar laag, terwijl andere categorieën juist van laag naar hoog lopen. Om alles consistent en gemakkelijker interpreteerbaar te maken worden de antwoordcategorieën van diverse items omgeschaald, waarbij alle categorieën van laag naar hoog lopen. Hierbij geldt: hoe hoger de score, hoe positiever de houding van de respondenten ten aanzien van deze variabele. Dit betrof de variabelen 50, 53, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 73. Het interview, waarin deze items staan, is te vinden in de bijlage.

5.2.6 Herformulering vragen

Na het houden van de eerste 3 interviews is geëvalueerd of het interview in de daadwerkelijke onderzoekssituatie werkte. Het bleek dat bepaalde vragen niet het effect bereikten wat hiermee van te voren was beoogd. Deze vragen zijn voor de overige interviews geherformuleerd. Voor de reeds afgenomen interviews zijn de antwoorden op de geherformuleerde vragen geschat, zoals ook beschreven in de paragraaf over schattingsscores, 5.2.4. In tabel 5.5 staan de vragen die geherformuleerd zijn.

Tabel 5.5 Overzicht van vragen die zijn hergeformuleerd

Originele formulering	Nieuwe formulering
17. Op welke manier leert en reflecteert u op het leerproces van uw repressieve functie?	17. Leert en reflecteert u op het leerproces van uw repressieve functie? Zo ja, hoe?
26. Wat is voor u reden om uw organisatie competentiegericht te laten leren en wat zou een reden kunnen zijn om dit juist niet te doen?	26. Vindt u competentiegericht leren een goede methode voor uw organisatie?
34. Hoe ziet u competentiegericht leren (als u moest kiezen uit onderstaande beschrijvingen)?	34. Vindt u competentiegericht leren een positief iets?
45. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn functie als crisisfunctionaris is	45. Ik vind leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn functie als crisisfunctionaris een goed idee.
Een slecht idee ○ ○ ○ ○ ○	Een goed idee
Onzinnig ○ ○ ○ ○ ○	Zinnig
Onaantrekkelijk ○ ○ ○ ○ ○	Aantrekkelijk
Onplezierig ○ ○ ○ ○ ○	Plezierig
Oninteressant ○ ○ ○ ○ ○	Interessant
Moeilijk ○ ○ ○ ○ ○	Makkelijk
46. Hoeveel tijd zou u in competentiegericht leren willen steken?	46. Ik wil tijd steken in competentiegericht leren. Indien ja, hoeveel?

5.3 Resultaten onderzoeksmodel

Het onderzoeksmodel dat in eerdere hoofdstukken is opgesteld is getest en in onderstaande paragrafen worden de resultaten die de hypothesen toetsen besproken. Het doel van het testen van dit model is het verkrijgen van input voor het implementatieadvies. De factoren waar rekening mee gehouden moet worden bij een implementatieproces voor competentiegericht leren worden duidelijk wanneer het onderzoeksmodel getest wordt. Wanneer deze factoren in een implementatieadvies gezet zijn wordt er nog een expertmeeting gehouden om te zorgen dat het advies concrete en goed geïnterpreteerde en hanteerbare conclusies en adviezen bevat. In paragraaf 5.2 ging het om resultaten die beoordeelden of aan de voorwaarden om een gedegen wetenschappelijk onderzoek uit te voeren, is voldaan: onderstaande paragrafen gaan in op de uitkomsten die van belang zijn voor het implementatieproces van competentiegericht leren onder crisisfunctionarissen in de regio Twente.

Allereerst wordt op basis van een correlatieanalyse getest of het onderzoeksmodel houdt. Vervolgens

wordt, ook aan de hand van correlatieanalysestechnieken, bekeken of de discipline waaruit de respondenten afkomstig zijn, ook van invloed is op de verbanden uit het onderzoeksmodel. Wanneer er een effect aanwezig blijkt te zijn, worden er correlatieanalyses uitgevoerd per discipline, om in kaart te brengen of de in het onderzoeksmodel veronderstelde verbanden binnen een afzonderlijke discipline wel of niet aanwezig zijn.

Naast de verbanden in het onderzoeksmodel, wordt ook gekeken naar de gemiddelde scores op de verschillende constructen uit dit model. Allereerst worden deze gemiddelde scores op de constructen voor alle gezamenlijke functionarissen besproken om een beeld van 'de crisisfunctionaris in Twente' te krijgen. Vraag is echter of er verschil in de gemiddelden is te ontdekken, wanneer de discipline waaruit de respondenten afkomstig zijn in beschouwing wordt genomen. Wanneer dit zo is, geeft dit aanleiding om per discipline een verschillende implementatieaanpak te kiezen. De gemiddelden worden in dat geval per discipline berekend en besproken. Aan de hand van een eenweg-variantieanalyse kan getest worden of er verschil op basis van discipline, in de gemiddelde scores per construct uit het veronderstelde onderzoeksmodel, aanwezig is. Wanneer er geen verschil aanwezig blijkt te zijn is het niet functioneel om per discipline de gemiddelde scores te beschouwen, wanneer dit wel het geval is echter zullen de gemiddelde scores op de constructen voor de afzonderlijke discipline(s) worden besproken.

De resultaten voor de MIV- en AGS-respondenten worden ook kort besproken en toegelicht. Deze functionarissen zijn immers ook veelvuldig in CoPI- en ROT-team aanwezig en worden om deze reden ook geacht om competentiegericht te gaan leren, wanneer tot de invoering hiervan overgegaan wordt. Deze resultaten zijn gebaseerd op een dusdanig laag aantal waarnemingen (2 per groep) dat er inhoudelijk geen conclusies aan deze resultaten verbonden zullen worden. Wel geven deze resultaten een goede indicatie van de mening van de MIV-ers en AGS-en, de gehele populatie van deze groepen is namelijk ook klein (5 per groep) en ook in deze groepen is gebruik gemaakt van het in paragraaf 4.1.2.1 genoemde verzadigingspunt van informatie en het theoriegerichte steekproeftrekken en snowball-sampling. De mening van de twee bevroegde respondenten uit elke groep geeft dus zeker een goede indicatie van de mening binnen deze groepen.

5.3.1 Resultaten geheel

In deze paragraaf wordt het opgestelde model getest aan de hand van het beantwoorden van de hypothesen. Aan de hand van correlatieanalyses wordt beoordeeld of het opgestelde model wel of niet houdt en of er ook invloed van discipline is op de verbanden binnen het model en wat hiervan de consequenties zijn.

Verder wordt er gekeken of er nog belangrijke verbanden te vinden zijn tussen de factoren uit het model, die niet door de hypothesen verondersteld worden. Na het bespreken van het model worden de scores op de constructen behandeld en wordt gekeken of hierin invloed van discipline aan te tonen is. Ook hierbij wordt er gekeken wat de consequenties zijn van het al dan niet vinden van verschil in gemiddelde scores.

5.3.1.1 Hypothesen

De verbanden die in het onderzoeksmodel verondersteld werden, zijn getest aan de hand van het uitvoeren van correlatieanalyses. Bij dit testen is een significantieniveau van $\alpha = .05$ gebruikelijk. Wanneer echter met een richting getoetst wordt, wat in het geval van de hypothesen van dit onderzoek het geval is, wordt er eenzijdig getoetst. In het geval van eenzijdig toetsen mag gebruik gemaakt worden van een alpha van $\alpha = .10$. Bij het testen van het model uit dit onderzoek zijn er 5 correlaties tegelijkertijd getoetst en daarom moet het significantieniveau gedeeld worden door 5. Dit levert een uiteindelijk te gebruiken alpha van $(.05 * 2) / 5 = \alpha = .02$ op. De correlatiegetallen (r) die deze analyses opleveren, geven de sterkte van het verband tussen twee constructen weer. Wanneer het getal dicht bij 0 ligt is het verband zwak en naarmate het getal dicht bij 1 ligt, is het verband sterker. Daarnaast betekent een positief getal dat wanneer de ene variabele stijgt, de variabele waarmee deze verband houdt, ook stijgt. Als het verband echter negatief is, betekent dit dat wanneer de ene

variabele stijgt, de andere juist daalt. In figuur 5.1 zijn de relaties weergegeven die uit de correlatieanalyse bleken. Wanneer er achter het correlatiegetal een asterisk (*) staat betekent dit dat de correlatie significant is en het verband dus als bewezen beschouwd mag worden.

Tabel 5.6 Correlatietabel geheel

	Gedrag	sintentie
Verwachte prestatie	.59*	
Gebruiksgemak	.60*	
Sociale Invloed	-.30	
Attitude	.72	
Weerstand	-.20	
Gedragintentie	1.00	

Correlatiematrix: * significant bij alpha = .02

Aan de hand van de opgestelde hypothesen, zal hieronder nu op basis van de resultaten van de correlatieanalyse besproken worden of het onderzoeksmodel al dan niet voorspellende waarde heeft voor crisisfunctionarissen in de regio Twente.

Hypothese 1 stelt dat de positieve verwachte prestatie als gevolg van competentiegericht leren een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren. Dit blijkt zo te zijn.

Wanneer de verwachte prestatie van competentiegericht leren toeneemt, neemt ook de intentie om competentiegericht te gaan leren toe ($r = .59^*$, $p = .00$). Hypothese 2 stelt vervolgens dat het gebruiksgemak een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren. Dit blijkt ook waar te zijn. Wanneer crisisfunctionarissen verwachten dat het competentiegerichte leren gemakkelijk te hanteren is, zullen ze eerder de intentie hebben om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .60^*$, $p = .00$).

Er is geen bewijs gevonden voor de aanname dat een positieve sociale invloed, positief effect heeft op de intentie tot competentiegericht leren, zoals dit in hypothese 3 verondersteld wordt. Ook is er geen bewijs gevonden voor de stelling in hypothese 4 dat de positieve attitude die crisisfunctionarissen hebben ten aanzien van competentiegericht leren, een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .72$, $p = .00$).

Ook voor de stelling in hypothese 5 dat de weerstand onder crisisfunctionarissen ten opzichte van competentiegericht leren, een negatief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren, is geen bewijs gevonden.

Geconcludeerd kan dus worden dat het model niet volledig houdt, maar dat wel de twee van de veronderstelde verbanden bewezen zijn. Dit zijn ook de sterkste voorspellers van het UTAUT-model (Venkatesh et al., (2003), wat wil zeggen dat deze het minst beïnvloedbaar zijn door externe, modererende factoren.

5.3.1.3 Effect van discipline op de verbanden binnen het model

Uit bovenstaande test van het model rijst nu de vraag of de correlaties binnen het model ook beïnvloed worden door de disciplines waaruit de verschillende respondenten afkomstig zijn, zoals wordt gesteld in hypothese 6. Om deze reden is er na de standaard correlatieanalyse, een correlatieanalyse uitgevoerd waarbij gecorrigeerd werd voor de disciplines brandweer, GHOR en politie. Wanneer de correlaties na deze correctie niet veranderden, zou dit betekenen dat er geen effect is van discipline. De resultaten van deze gecorrigeerde correlatieanalyse zijn in tabel 5.7 te zien.

Tabel 5.7 Correlatietabel Gecorrigeerd voor Discipline

	Gedragsintentie	
Verwachte prestatie	.55	<i>.59*</i>
Gebruiksgemak	.62	<i>.60*</i>
Sociale Invloed	-.12	-.30
Attitude	<i>.74*</i>	<i>.72</i>
Weerstand	-.09	-.20
Gedragsintentie	1.00	1.00

NB. De cursief grijs gedrukte getallen zijn de correlatiegetallen wanneer NIET wordt gecorrigeerd voor discipline

De correlatiegetallen van de correlatieanalyse waarbij niet voor discipline gecorrigeerd was, zijn cursief en grijs gedrukt afgebeeld achter de correlatiegetallen van de analyse die met correctie is uitgevoerd. Er blijken wel verschillen te zijn tussen de correlatiegetallen van voor en na de correctie voor discipline.

Allereerst kijken we naar de verschillen tussen de verbanden die in het onderzoeksmodel getest worden (tabel 5.7).

Het verband tussen de verwachte prestatie en de gedragsintentie is onder invloed van de discipline zeer licht sterker geworden ($r = .59^*$ ten opzichte van $r = .55$). De relatie tussen gebruiksgemak en gedragsintentie is onder invloed van discipline echter zeer licht gedaald (van $r = .62$ naar $r = .60^*$). En ook de relatie tussen attitude en gedragsintentie vertoonde een daling (van $r = .74^*$ naar $r = .72$). De discipline had grotere invloed op het verband tussen sociale invloed en gedragsintentie. Dit verband veranderde van $r = -.12$ naar $r = -.30$. En ook tussen de weerstand en gedragsintentie werd het verband sterker wanneer voor discipline gecorrigeerd werd ($r = -.20$ ten opzichte van $r = -.09$).

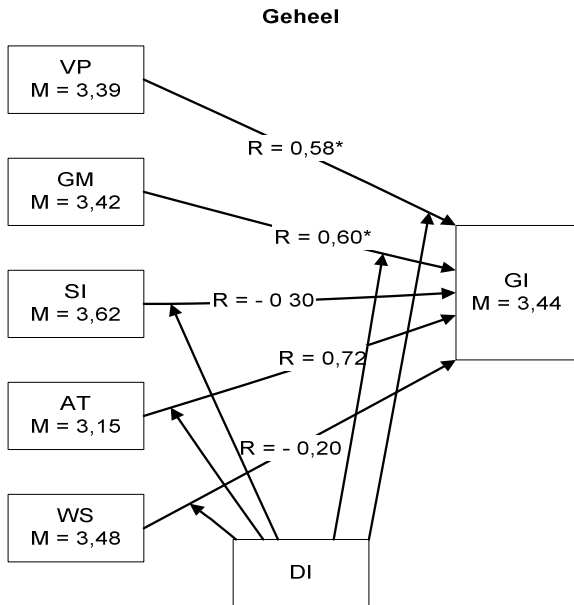
Wat daarnaast ook opvalt, is dat er niet dezelfde significante verbanden naar voren komen wanneer voor discipline gecorrigeerd wordt. Zo waren in het niet gecorrigeerde model de verbanden tussen verwachte prestatie en gedragsintentie en gebruiksgemak met gedragsintentie significant, wat betekent dat er bewijs gevonden is voor het bestaan van deze veronderstelde relaties. Wanneer er echter voor discipline gecorrigeerd werd, bleek alleen het verband tussen de houding en gedragsintentie aantoonbaar. Op basis hiervan kan dus geconcludeerd worden dat het effect van discipline aanwezig is. Het is om deze reden interessant om per discipline te bekijken hoe groot de verbanden tussen de variabelen zijn en in hoeverre het onderzoeksmodel voorspellende waarde behoudt bij de verschillende disciplines. In paragraaf 5.3.1.5 zijn hiervan de resultaten te lezen.

5.3.1.4 Gemiddelden

Het is belangrijk om te weten welke verbanden binnen het veronderstelde model aanwezig geacht mogen worden, maar het is ook van belang om te weten wat eigenlijk de gemiddelde scores op de verschillende constructen van het model waren. De correlatie geeft informatie over welk construct een verband heeft met welke andere constructen, maar hierbij wordt geen informatie gegeven over de heersende mening van de functionarissen op de constructen wat bij de gemiddelde score wel gebeurt.

In figuur 5.1 zijn naast de correlaties tussen de constructen, ook de gemiddelde scores van de respondenten op elk construct weergegeven. De gemiddelde score geeft hier wel informatie over en in onderstaande alinea's worden deze scores en de betekenis hiervan, besproken. Om uitsluitel te krijgen over of een score als positief of negatief beschouwd kon worden, en in welke mate dit was, is een serie t-toetsen uitgevoerd. Op basis hiervan kunnen de uitspraken die gedaan worden, gerechtvaardigd worden. Bij de scores werden testwaarden van 3 en 4 gebruikt en wanneer de test significant af bleek te wijken van de waarden, betekende dit dat de waarde te ver van die waarde af lag om deze als zodanig te beschouwen. Een significant resultaat van een gemiddelde score van $M = 3,4$ bij een testwaarde van 3 betekent dan dat de score niet neutraal (3) is, maar positief (<3). Als dezelfde gemiddelde score van $M = 3,4$ bij een testwaarde van 4 echter niet significant blijkt, dan mag deze waarde als mee eens (4) beschouwd worden. Op deze manier worden de gemiddelde waarden op de constructen hieronder behandeld.

Figuur 5.1 Model van correlaties en gemiddelden gehele model (niet gecorrigeerd voor discipline)



De score van de crisisfunctionarissen op 'verwachte prestatie' is 3,39 (.55). De verwachte prestatie is kort gezegd hetgeen wat crisisfunctionarissen (meer) verwachten te kunnen wanneer ze competentiegericht gaan leren. Alle constructen uit het veronderstelde model zijn gemeten op een 5 puntsschaal waarbij 1 erg negatief is, en 5 erg positief. Score 3 staat voor 'neutraal' of 'geen duidelijke mening'. Op het construct verwachte prestatie werd gemiddeld een 3,39 gescoord. Deze score kan als redelijk positief beschouwd worden ($t(31) = 3, p < .01$ en $t(31) = 4, p < .01$). De bijbehorende Standaard Deviatie (SD) is .55. Dit wil zeggen dat de afwijking van deze gemiddelde score gemiddeld .55 is.

N.B. de correlaties met een asterisk (*) zijn significant op het niveau van $\alpha = .02$

Ook de score op gebruiksgemak, $M = 3,42$ (.64) is licht positief, $t(32) = 3, p < .01$ en $t(32) = 4, p < .01$. Gezegd kan worden dat het verwachte gebruiksgemak van competentiegericht leren dus over het algemeen licht positief beoordeeld wordt. De sociale invloed waaraan de crisisfunctionarissen blootstaan is ook licht positief te noemen met een score van $M = 3,62$ (.55) bij $t(28) = 3, p < .01$ en $t(28) = 4, p < .01$. Over de attitude ten opzichte van competentiegericht leren bleken de crisisfunctionarissen neutraal te denken. Het gemiddelde ligt op 3,15 (.49) met $t(32) = 3, p = 0,08$. De mate van weerstand ligt rond dat niveau, namelijk op een gemiddelde van $M = 3,48$ (.71), wat betekent dat er over het algemeen waarschijnlijk niet veel weerstand te verwachten is van de crisisfunctionarissen ten opzichte van competentiegericht leren, $t(32) = 3, p < .01$ en $t(32) = 4, p < .01$. Als laatste bespreken we de score op de belangrijkste (te voorspellen) variabele, namelijk de gedragsintentie. Dit is het construct dat voorspeld dient te worden en de gemiddelde score op dit construct is $M = 3,44$ (.67). Dit betekent dat de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegerichte te gaan licht positief is, $t(32) = 3, p < .01$ en $t(32) = 4, p < .01$. Dit betekent dat de functionarissen er dus wel voor open staan.

5.3.1.5 Effect discipline op gemiddelde scores per construct

In paragraaf 5.3.1.2 is gekeken of discipline invloed had op de correlaties binnen het onderzoeksmodel. Er dient beoordeeld te worden of eenzelfde implementatieaanpak voor alle disciplines voldoet of dat per discipline een aparte aanpak gekozen moet worden. Hiervoor is er gekeken naar de verschillen in gemiddelde scores per construct, wanneer discipline in ogenschouw wordt genomen. Dit kan getest worden door het uitvoeren van variantieanalyses. Hieruit blijkt of er significante verschillen tussen de gemiddelden van de constructen per discipline zijn. Wanneer dit zo is geeft dit mogelijk aanleiding voor een getailored implementatieadvies.

Tabel 5.8 Resultaat variantieanalyse

	Brandweer		GHOR		Politie		Uitkomsten variantieanalyse		
	M	SD	M	SD	M	SD	F	df	P
VP	3,42	.42	3,42	.68	3,45	.59	.01	2	.99
GM	3,21	.60	3,72	.67	3,40	.60	1,38	2	.27
SI	3,52	.47	3,91	.24	3,65	.47	1,19	2	.32
AT	3,37	.11	3,26	.36	2,97	.11	1,98	2	.16
WS	3,76	.28	3,62	.84	3,31	.28	1,13	2	.34
GI	3,53	.46	3,53	.62	3,40	.46	0,14	2	.87

N.B. F-waarden met een asterisk (*) zijn significant bevonden en geven een invloed van discipline op de gemiddelde score op het betreffende construct aan

Uit de één-factor ANOVA-toets met Bonferroni post hoc toets, bleek dat er geen significante verschillen zijn in de gemiddelde scores op de constructen, op basis van discipline. Dit betekent dus dat de gemiddelden die per discipline door de respondenten aan de verschillende constructen worden toebedeeld, niet dusdanig van elkaar verschillen dat gezegd kan worden dat de mening van de functionarissen over de verschillende constructen afhankelijk is van de discipline waaruit ze afkomstig zijn. Dit is in dit onderzoek een belangrijke bevinding. Het onderzoek moest aantonen of per discipline (brandweer, GHOR en politie) een aparte implementatiemethode gehanteerd moet worden of dat een aanpak voor alle disciplines voldoende was. In tabel 5.8 staan de gemiddelden en de bijbehorende standaarddeviaties afgebeeld. Omdat geen van de F-waarden significant is gebleken, wordt er geen apart implementatieadvies per discipline uitgebracht, maar zal één algemeen advies voldoen.

5.3.1.6 Conclusie resultaten geheel

Concluderend kan dus gesteld worden dat er gedeeltelijk bewijs is gevonden voor het onderzoeksmodel. Verwachte prestatie en verwachte moeite bleken de gedragsintentie te beïnvloeden. Voor een relatie tussen sociale invloed, attitude en weerstand op de gedragsintentie is geen bewijs gevonden.

Verder bleek de discipline waaruit de crisisfunctionarissen afkomstig waren van invloed te zijn op de relaties die in het onderzoeksmodel verondersteld werden, maar bleek disciplines niet van invloed op de gemiddelde scores per construct. Dit betekent dat er geen apart implementatieadvies per discipline vervaardigd hoeft te worden, maar dat er binnen het algemene implementatieadvies wel getailored kan worden naar discipline.

5.3.2 Resultaten brandweer

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek besproken voor de 9 brandweerfunctionarissen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De discipline waaruit de crisisfunctionarissen afkomstig zijn, is van invloed gebleken op de verbanden van het onderzoeksmodel en om deze reden wordt in onderstaande paragrafen besproken in welke mate het onderzoeksmodel geldt voor de brandweersituatie.

5.3.2.1 Hypothesen

Onder de brandweerfunctionarissen is onderzocht of de constructen verwachte prestatie, gebruiksgemak, sociale invloed, attitude en weerstand ook samenhang vertonen met de gedragsintentie die deze functionarissen hadden ten opzichte van competentiegericht leren. In tabel 5.9 zijn de resultaten hiervan afgebeeld.

Tabel 5.9 Correlatietabel Brandweer

	Gedragsintentie
Verwachte prestatie	.63
Gebruiksgemak	.67
Sociale Invloed	-.51
Attitude	.38
Weerstand	-.48
Gedragsintentie	1.00

N.B. Correlatiematrix: * significant bij alpha = .02

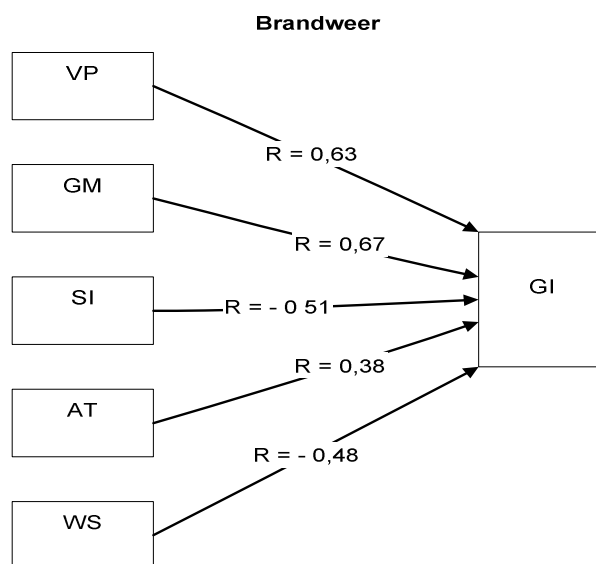
Als we kijken naar het verband dat in hypothese 1 verondersteld wordt, namelijk dat een positieve verwachte prestatie als gevolg van competentiegericht leren een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren, dan zien we geen significant verband ($r = .63, p = .07$).

Ook voor de verbanden die in de hypothesen 2, 3, 4 en 5 verondersteld worden is geen bewijs gevonden.

Dit zijn de volgende verbanden: Wanneer het gebruiksgemak toeneemt, zal ook de gedragsintentie stijgen ($r = .67, p = .05$). De positieve sociale invloed die op crisisfunctionarissen wordt uitgeoefend, een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = -.51, p = .24$). De verwachting dat de positieve attitude die crisisfunctionarissen hebben ten aanzien van competentiegericht leren, een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .38, p = .32$) en de verwachting dat het gebrek aan weerstand dat crisisfunctionarissen ervaren ten aanzien van competentiegericht leren, een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = -.48, p = .20$).

Geen van de verbanden is dus in het geval van de brandweer te bewijzen en het model houdt bij de brandweer dus niet.

Figuur 5.2 Model van correlaties en gemiddelden Brandweer



5.3.2.2 Conclusie resultaten brandweer

Het opgestelde model blijkt voor de brandweer niet bewezen te kunnen worden. Er is geen bewijs gevonden voor de in het onderzoeksmodel veronderstelde verbanden. Dit betekent dat voor de brandweer geen getailored advies gegeven kan worden over de constructen verwachte prestatie, gebruiksgemak, sociale invloed, attitude en weerstand.

5.3.3 Resultaten GHOR

Deze paragraaf beschrijft de resultaten van het onderzoek voor de functionarissen van de GHOR. De discipline waaruit de crisisfunctionarissen afkomstig zijn, is van invloed gebleken op de verbanden van het onderzoeksmodel en om deze reden wordt in onderstaande paragrafen besproken in welke mate het onderzoeksmodel geldt voor de situatie bij de GHOR.

5.3.3.1 Hypothesen

Tabel 5.10 Correlatietabel GHOR

	Gedragsintentie
Verwachte prestatie	.25
Gebruiksgemak	.43
Sociale Invloed	-.50
Attitude	.35
Weerstand	.38
Gedragsintentie	1,00

N.B. Correlatiematrix: * significant bij alpha = .02

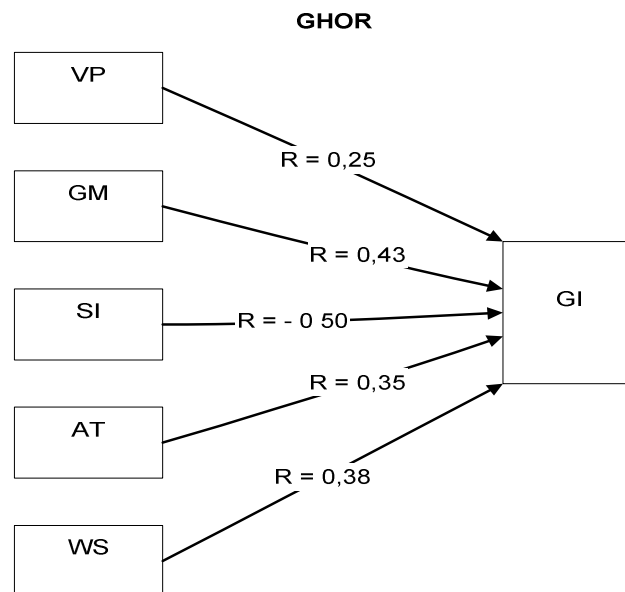
Onder de 9 GHOR-functionarissen die geïnterviewd zijn, is onderzocht of de constructen verwachte prestatie, gebruiksgemak, sociale invloed, attitude en weerstand ook samenhang vertonen met de gedragsintentie die deze functionarissen hadden tegenover competentiegericht leren. In tabel 5.10 zijn de resultaten hiervan afgebeeld.

Hypothese 1 veronderstelde dat de positieve verwachte prestatie als gevolg van competentiegericht leren een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .25$, $p = .51$).

Hypothese 2 veronderstelde dat het gebruiksgemak van competentiegericht leren een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .43$, $p = .25$) en hypothese 3 veronderstelde dat een positieve sociale invloed die op crisisfunctionarissen wordt uitgeoefend, ook een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = -.50$, $p = .21$). Hypothese 4 verwachtte dat wanneer crisisfunctionarissen een positieve attitude hebben ten aanzien van competentiegericht leren, ze ook geen positieve intentie hebben om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .35$, $p = .35$) en hypothese 5 veronderstelde dat wanneer crisisfunctionarissen ervaren geen weerstand hebben ten aanzien van competentiegericht leren, dit gepaard gaat met een positief effect op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren ($r = .38$, $p = .31$).

Voor geen van deze hypothesen is bewijs gevonden in het geval van de GHOR, want geen van de correlaties is significant bevonden.

Figuur 5.2 Model van correlaties en gemiddelden GHOR



5.3.3.2 Conclusie resultaten GHOR

In het geval van de GHOR is het veronderstelde onderzoeksmodel onbruikbaar bevonden. Geen van de verbanden tussen de onafhankelijke constructen verwachte prestatie, gebruiksgemak, sociale invloed, attitude en weerstand en het afhankelijke construct gedragsintentie is significant bevonden en dus heeft dit onderzoek de veronderstelde verbanden niet kunnen bewijzen.

5.3.4 Resultaten politie

In deze paragraaf worden de resultaten besproken voor de politiefunctionarissen. Dit betekent dat deze paragraaf enkel resultaten van de 11 geïnterviewde politiefunctionarissen bevat. De discipline waaruit de crisisfunctionarissen afkomstig zijn, is van invloed gebleken op de verbanden van het onderzoeksmodel en om deze reden wordt in onderstaande paragrafen besproken in welke mate het onderzoeksmodel geldt voor de situatie bij de politie.

5.3.4.1 Hypothesen

Tabel 5.11 Correlatietabel politie

	Gedragsintentie
Verwachte prestatie	.84*
Gebruiksgemak	.74*
Sociale Invloed	-.25
Attitude	.93*
Weerstand	-.59
Gedragsintentie	1.00

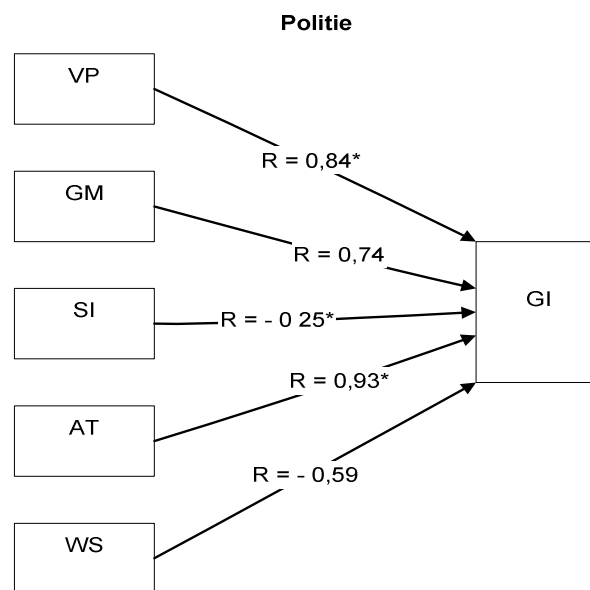
N.B. Correlatiematrix: * significant bij alpha = .02

Aan de hand van het uitvoeren van correlatieanalyses zijn de verbanden tussen de verschillende variabelen uit het opgestelde model getest. In tabel 5.11 zijn de uitkomsten hiervan te vinden. Aan de hand van de opgestelde hypothesen wordt hieronder gekeken of het veronderstelde model klopt. Hypothese 1 stelt dat de positieve verwachte prestatie als gevolg van competentiegericht leren, een positief effect heeft op de intentie van crisisfunctionarissen om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren.

De correlatieanalyse laat een significant verband van $r = .84^*$, $p = .00$ zien en dat betekent dat onder politiefunctionarissen een positieve verwachte prestatie samen gaat met een positieve intentie tot het daadwerkelijk competentiegericht leren. Ook voor hypothese 2 is bewijs gevonden. Wanneer politiefunctionarissen het idee hebben dat het competentiegerichte leren hen niet veel moeite zal kosten in het gebruik ervan dan zal de intentie om competentiegericht te gaan leren, stijgen ($r = .74^*$, $p = .01$). Hypothese 3 kan niet worden gestaafd. Er kan niet bewezen worden dat wanneer politiefunctionarissen vinden dat er positieve sociale invloed op hen wordt uitgeoefend, dit vervolgens de intentie om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren doet stijgen ($r = -.25$, $p = .48$). Wat wel bewezen kan worden is de relatie tussen een positievere attitude en een hogere gedragsintentie, zoals deze gesteld is in hypothese 4. Wanneer politiefunctionarissen een positievere attitude hebben ten aanzien van competentiegericht leren, zullen ze meer de intentie hebben om competentiegericht te gaan leren ($r = .93^*$, $p = .00$).

Als laatste kijken we naar de relatie tussen weerstand en de gedragsintentie. Het blijkt dat hypothese 5 niet bewezen kan worden. Er is geen bewijs gevonden voor de stelling dat politiefunctionarissen naarmate zij minder weerstand tegen competentiegericht leren hebben, ze een hogere intentie hebben om competentiegericht te gaan leren ($r = -.59$, $p = .06$).

Figuur 5.4 Model van correlaties en gemiddelden Politie



5.3.4.2 Conclusie resultaten politie

In het geval van de politie blijkt dat het veronderstelde model niet volledig houdt. De verbanden tussen de onafhankelijke constructen verwachte prestatie, sociale invloed en attitude en het afhankelijke construct gedragsintentie zijn bewezen, maar een verband tussen gebruiksgemak en gedragsintentie of tussen weerstand en de gedragsintentie, kan niet bewezen worden.

5.3.5 Resultaten MIV en AGS

In dit onderzoek zijn twee medewerkers informatievoorziening (MIV-ers) en twee adviseurs gevaarlijke stoffen (AGS-en) opgenomen. Omdat de totale populatie van zowel MIV-ers en AGS-en in Twente uit elk 5 functionarissen bestaat, zijn er van elke categorie slechts twee functionarissen geïnterviewd. Op een dusdanig klein aantal waarnemingen kan geen correlatie- of variantieanalyse worden uitgevoerd en om deze reden zijn er ook geen conclusies of consequenties verbonden aan deze resultaten. De resultaten vormen wel een indicatie

voor de mening in de betreffende groep en kunnen daardoor bijdragen aan het begrip voor de kleinere partijen binnen een CoPI- of ROT- team in het kader van de invoering van competentiegericht leren.

5.3.5.1 Medewerkers Informatievoorziening

Het blijkt dat de twee MIV-ers op verwachte prestatie, $M = 3,07$ (.51), gebruiksgemak, $M = 3,16$ (.24) en attitude, $M = 3,00$ (.47) vrij laag scoorden. Ze hebben hier dus eigenlijk geen duidelijke mening over. De score op weerstand is ook vrij laag, $M = 3,19$ (.97). Dat de standaarddeviatie .97 is, kan betekenen dat de ene MIV-er geen weerstand heeft en de andere wel. Dit is dus geen betrouwbaar resultaat om conclusies aan te verbinden.

Wat hoger scoren de MIV-functionarissen op de constructen sociale invloed, $M = 3,67$ (.47) en gedragsintentie, $M = 3,75$ (.35). Het blijkt dat MIV-ers vinden dat hun sociale invloed positief is tegenover competentiegericht leren en ook de gedragsintentie van de MIV-ers is positief.

5.3.5.2 Adviseurs Gevaarlijke Stoffen

De AGS-en scoren op alle constructen lager dan de functionarissen uit de deelorganisaties en de MIV-ers. Op verwachte prestatie is de gemiddelde score $M = 3,11$ (.64) wat betekent dat de AGS-en niet weten of door competentiegericht te gaan leren, hun prestaties verbeteren. Het gebruiksgemak wordt beoordeeld met een gemiddelde van $M = 3,33$ (.00). De AGS-en denken dus heel licht positief over het gemak waarmee ze competentiegericht zouden kunnen leren. De sociale invloed die op hen wordt uitgeoefende beoordelen ze echter licht negatief, $M = 2,67$ (.00) en ook hebben de AGS-en een lichte weerstand ten opzichte van competentiegericht leren, $M = 2,78$ (.04). De AGS-en hebben ook niet de intentie om competentiegericht te gaan leren. Ze scoren gemiddeld een $M = 2,60$ (.85) Dat de standaard deviatie bij deze score $SD = .85$ is, kan betekenen dat de ene AGS wel positief heeft geantwoord op de vragen die aan het construct 'gedragsintentie' ten grondslag liggen en de andere AGS negatief. Over de gedragsintentie van de AGS-en kan dus niet iets eenduidigs gezegd worden.

5.3.5.3 Conclusies

Er kunnen geen conclusies getrokken worden over de resultaten van de MIV-ers en AGS. Het blijkt wel dat de MIV-ers licht positief scoren op de sociale invloed en de gedragintentie en dat hun mening over de overige constructen vrij neutraal is. De AGS-en scoren neutraal tot zeer licht positief op de verwachte prestatie en het gebruiksgemak, maar licht negatief op de overige constructen.

5.3.6 Resultaten faciliterende omstandigheden

In het interview zijn ook vragen gesteld over het al dan niet aanwezig zijn van faciliterende omstandigheden bij de crisisfunctionarissen. Uit het UTAUT-model van Venkatesh et al. (2003) bleek dat faciliterende omstandigheden, samen met de gedragsintentie, bepalend waren voor het uiteindelijke gebruik van een toepassing. In dit onderzoek kan alleen de intentie tot competentiegericht leergedrag worden voorspeld, maar wanneer dit competentiegerichte leren geïmplementeerd gaat worden is een positieve gedragintentie niet alleen bepalend voor het slagen van de implementatie. Ook de faciliterende omstandigheden mogen niet belemmerend werken. In deze paragraaf worden de faciliterende factoren kennis, tijd en plaats besproken.

5.3.6.1 Kennis, tijd en plaats

De faciliterende omstandigheden (tijd, plaats en kennis), waarvan de gemiddelde scores in tabel 5.12 staan afgebeeld, worden nu besproken.

Tabel 5.12 Overzicht van gemiddelde scores per discipline op faciliterende omstandigheden en de bijbehorende standaardafwijking

	Kennis		Tijd		Plaats	
	M	SD	M	SD	M	SD
Brandweer	3,75	.46	2,22	1,09	4,00	0
GHOR	3,44	.88	3,63	1,06	4,00	0
Politie	3,38	.92	2,67	1,03	4,00	0
MIV	4,00	.00	3,00	1,41	4,00	0
AGS	4,00	.73	3,00	1,41	4,00	0

Het bleek dat alle functionarissen een plaats hadden om competentiegericht te leren ($M = 4.00$, $.00$). Alle functionarissen waren dus van mening dat zij, wanneer zij dit wilden, een werkplek beschikbaar hadden om zelf competentiegericht te gaan leren.

Op de vraag of alle functionarissen ook van mening waren dat ze over de kennis beschikten om competentiegericht te leren, is minder eenduidig geantwoord. Het bleek dat de politiefunctionarissen hier een neutrale mening over hadden ($t(11) = 3$, $p = .29$) en dit gold ook voor de GHOR-functionarissen, ($t(9) = 3$, $p = .17$). De brandweermanfunctionarissen waren van mening dat ze wel over genoeg kennis beschikten om competentiegericht te gaan leren, ($t(9) = 4$, $p = .17$).

De laatste faciliterende factor waar naar gekeken is, betreft de tijd waarover functionarissen al dan niet beschikken om competentiegericht te gaan leren. Hierover was een duidelijk verschil in discipline zichtbaar. Brandweermanfunctionarissen vonden dat zij geen tijd hadden om competentiegericht te leren, ($t(9) = 2$, $p = .56$). Politiefunctionarissen stonden hier neutraal tegenover, ($t(11) = 3$, $p = .47$) en GHOR-functionarissen waren juist van mening wel genoeg tijd te hebben om competentiegericht te leren, ($t(9) = 4$, $p = .35$).

De MIV-ers en AGS-en waren er zeker van dat ze over de kennis beschikten om competentiegericht te kunnen leren ($M = 4,00$, $.00$), maar de ene AGS vond dat deze hier wel genoeg tijd voor had en de andere vond van niet ($M = 3,00$, $1,41$). Hierover is dus geen eenduidige mening gevormd.

5.3.7 Verschillen tussen disciplines

In paragraaf 5.3.3 tot en met 5.3.5 is besproken hoe de verbanden binnen de afzonderlijke disciplines gelegen zijn. In onderstaande paragrafen wordt besproken wat de verschillen tussen deze verbanden zijn.

5.3.7.1 Verschillen in correlaties uit het veronderstelde onderzoeksmodel

Omdat de gecorrigeerde analyse uitwees dat de discipline invloed had op de correlaties tussen constructen uit het model, worden in deze analyse de correlatieverschillen tussen de disciplines besproken. Hiertoe is in de paragrafen 5.3.3 tot en met 5.3.5 per discipline het model getest. In tabel 5.13 zijn de correlaties van de onderzoeksmodellen samengevat weergegeven. Hieruit kunnen samengevatte conclusies getrokken worden, maar eerst wordt besproken of er opvallende verschillen in de correlaties op eenzelfde construct voor de verschillende disciplines, zijn.

In deze paragraaf worden de opvallende verschillen tussen de correlaties van de drie disciplines besproken. Er wordt beschreven welke verschillen opvallend zijn. Een verklaring voor deze verschillen wordt in het discussiehoofdstuk van dit onderzoek gegeven.

Tabel 5.13 Correlatietabel met alle correlaties

	Gedragsintentie Brandweer	Gedragsintentie GHOR	Gedragsintentie Politie
Verwachte prestatie	.63	.25	.84*
Gebruiksgemak	.67	.43	.74*
Sociale Invloed	-.51	-.50	-.25
Attitude	.38	.35	.93*
Weerstand	-.48	.38	-.59
Gedragsintentie	<i>1.00</i>	<i>1.00</i>	<i>1.00</i>

N.B. Correlatiematrix: * significant bij alpha = .02

Het eerste wat opvalt, is dat de correlatie tussen weerstand en gedragsintentie in het geval van de GHOR een andere richting heeft dan bij de brandweer en politie het geval is. Verder is te zien dat de verwachte prestatie en de gedragintentie bij zowel brandweer als politie vrij sterk met elkaar samenhangen ($r = .63$, $p = .63$ en $r = .84^*$, $p = .00$) maar dat deze samenhang bij de GHOR veel minder is ($r = .25$, $p = .51$). Ook de relatie tussen gebruiksgemak en de gedragsintentie is bij de GHOR ($r = .43$, $p = .25$) minder sterk dan bij brandweer ($r = .67$, $p = .05$) en politie ($r = .74^*$, $p = .01$). Als we kijken naar de relatie tussen sociale invloed en gedragintentie valt de politie juist op. Bij de politie is de samenhang tussen deze constructen lager ($r = -.25$, $p = .48$) dan bij de brandweer ($r = -.51$, $p = .24$) en GHOR ($r = -.50$, $p = .21$). Bij het bestuderen van het verband tussen attitude en gedragsintentie valt de politie wederom op. Het verband tussen deze constructen is bij de politie veel sterker ($r = .93^*$, $p = .00$) dan bij de brandweer ($r = .38$, $p = .32$) en GHOR ($r = .35$, $p = .35$).

5.4 Expertmeeting

Op basis van de resultaten van het testen van het onderzoeksmodel, die in paragraaf 5.1 tot en met 5.3 besproken zijn, is een implementatieadvies opgesteld. Dit implementatieadvies is vervolgens naar de experts van brandweer, GHOR en politie gestuurd. Hierop is expertmeeting gehouden onder leiding van de onderzoeker. In dit gesprek is besproken of het implementatieadvies inhoudelijk correct is en of er nog aanvullingen op gedaan moeten worden. Ook is besproken wat er gaat gebeuren met dit implementatieadvies.

Deze expertmeeting had als doel het plan te concretiseren en valideren. Resultaten van de expertmeeting staan in paragraaf 5.4.1 en ook is hier te lezen wat er met het de vervolgstappen zullen zijn na het afleveren van het implementatieadvies.

5.4.1 Resultaten expertmeeting

- Er is een enigszins opmerkelijk verband geconstateerd tussen de sociale invloed die op een politiefunctionaris wordt uitgeoefend en de gedragsintentie die een politiefunctionaris heeft om competentiegericht te gaan leren. Dit verband is in de expertmeeting besproken en het blijkt verklaarbaar te zijn door de sociale invloed van de organisatie op de gedragsintentie van politiefunctionarissen. Hierover werd verklaard dat er bij de politie enigszins sprake is van een afrekencultuur. Er bestaat argwaan bij de politie wanneer er een vernieuwing wordt ingevoerd. In het verleden zijn er vernieuwingen doorgevoerd die er voor zorgden dat er scepticisme is ontstaan tegen vernieuwingen bij de politie. Wanneer vanuit de organisatie dus iets ingevoerd moet worden, kan dit problematisch zijn. In het implementatieadvies is opgenomen dat hiervoor gewaakt moet worden

- Uit de resultaten van het testen van het onderzoeksmodel is gebleken dat tijd een factor is die problemen kan opleveren voor het uiteindelijke competentiegerichte leergedrag. Volgens de experts zou competentiegericht leren geen extra tijd hoeven kosten. In het advies wordt daarom opgenomen, dat duidelijk gecommuniceerd moet worden hoe het competentiegerichte leren ingebed gaat worden in de dagelijkse praktijk. Daarbij moet rekening gehouden worden met de bezwaren (tijd) die de functionarissen hebben
- De experts constateerden dat uit het implementatieadvies blijkt dat er geen besef van de eigen verantwoordelijkheid voor het leren bestaat en dat dit wel van groot belang is. In het definitieve advies wordt opgenomen dat gewerkt moet worden aan het creëren van dit besef
- De experts concludeerden dat de crisisfunctionarissen geen behoefte hebben aan meer inzicht in de eigen ontwikkeling omdat ze niet weten wat het inhoudt. Dit blijkt ook wel uit de gemiddelde score op attitude. Die ligt dicht bij neutraal. Er is geen duidelijke mening over competentiegericht leren en het besef ontbreekt dat daardoor meer inzicht kan komen in de eigen ontwikkeling en wat daar de functie van is, weet ook niemand. In het implementatieadvies wordt opgenomen dat aan dit inzicht gewerkt moet worden. Door nieuwe ontwikkelingen als de invoering van de profcheck en het bij de politie verkleinen van de OvD-pool wordt dit proces bespoedigd
- De experts zijn van mening dat crisisfunctionarissen die al vanuit hun opleiding competentiegericht geleerd hebben twee effecten kunnen hebben: of ze beïnvloeden hun omgeving zodat deze omgeving ook positiever gaat staan tegenover competentiegericht leren, of deze functionarissen worden meegezogen in de negatieve spiraal waarin competentiegericht leren niet van belang wordt gevonden. In het implementatieadvies is opgenomen dat voor dit laatste effect gewaakt moet worden
- De experts zijn overeengekomen dat competentiegericht leren in het meerjarig beleid opgenomen moet worden en in multi-OvD-dagen behandeld moet worden. Competentiegericht leren moet worden geïntegreerd in de oefendoelen en evaluaties van oefeningen en draaiboeken. Ook waarnemers van oefeningen moeten voldoende bekwaam zijn om competentiegericht te kunnen waarnemen. De oefenorganisatie moet worden aangepast en ook kan het Dossier in VeiligheidsPaspoort aangeboden worden
- De volgorde van het zetten van de verschillende stappen moet duidelijk worden. Besloten is dat dit alles onder de verantwoordelijkheid zal komen van werkgroep MOOIS (Multidisciplinair Opleiden en Oefenen In Samenwerking)

5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is het opgestelde onderzoeksmodel getest en zijn de resultaten hiervan beschreven. Ook zijn de resultaten van de gehouden expertmeeting besproken. Inhoudelijke conclusies hiervan zijn te vinden in hoofdstuk 6. Met het testen van het onderzoeksmodel, het op basis hiervan opstellen van het implementatieadvies en het bespreken van dit advies in een expertmeeting, is ervoor gezorgd dat het resultaat van dit onderzoek zo veel mogelijk gevalideerd is. Het uiteindelijke implementatieadvies is opgenomen in de bijlage. Ook staat in de bijlage een overzicht, in tabelvorm, van het percentage respons per categorie, uitgesplitst per vraag. Daarnaast nog een overzicht van antwoorden die zijn gegeven per vraag. Dit overzicht is uitgesplitst per discipline en tot slot is nog een overzicht van de gemiddelde scores per construct, ook uitgesplitst naar discipline, opgenomen.

6 Conclusies en aanbevelingen

In onderstaande alinea's worden de conclusies besproken die volgen uit de resultaten van het uitgevoerde onderzoek. Ook worden hierbij de aanbevelingen besproken zoals deze voor de HVD Regio Twente gelden. Deze conclusies en aanbevelingen zijn gebaseerd op de resultaten uit het onderzoek onder de crisisfunctionarissen en op de expertmeeting de experts van brandweer, GHOR en politie. Ook staan deze conclusies en aanbevelingen, zij het in een concrete en toegepaste vorm, in het implementatieadvies dat vervaardigd is voor de HVD (zie bijlage).

6.1 Onderzoeksmodellen

Wanneer we kijken naar het onderzoeksmodel (met alle disciplines hierin opgenomen) in figuur 5.1, zijn de verbanden tussen de verwachte prestatie en gedragsintentie en het gebruiksgemak en de gedragsintentie bewezen. Dit betekent dat wanneer crisisfunctionarissen verwachten dat zij met behulp van competentiegericht leren beter hun functie kunnen uitvoeren, zij ook meer de intentie hebben om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren. Ook wanneer zij denken dat competentiegericht leren voor hen gemakkelijk zal zijn, zullen ze meer de intentie hebben om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren.

Er is geen bewijs gevonden voor een relatie tussen sociale invloed en gedragsintentie, tussen attitude en gedragsintentie en tussen weerstand en de gedragsintentie.

Vervolgens is getest of de discipline waaruit de respondenten afkomstig waren, invloed had op deze verbanden. Dit bleek zo te zijn. Wanneer het onderzoeksmodel gecorrigeerd werd voor discipline was er enkel een verband waarneembaar tussen attitude en gedragsintentie. Dit betekent dat wanneer het effect van discipline op de verbanden buiten beschouwing wordt gelaten, crisisfunctionarissen wanneer zij een positievere attitude ten aanzien van competentiegericht leren hebben, ook meer de intentie zullen hebben om daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren.

Op basis van dit verschil tussen het oorspronkelijke model en het gecorrigeerde model is gekeken naar de onderzoeksmodellen zoals deze gelden per discipline.

In het geval van de brandweer en de GHOR waren er geen relaties uit het onderzoeksmodel die bewezen konden worden. Bij de politie bleken de relaties tussen verwachte prestatie en gedragsintentie, tussen gebruiksgemak en gedragsintentie en tussen weerstand en gedragsintentie aanwezig te zijn.

6.1.1 Conclusie

Bovenstaande conclusies betekenen dat het onderzoeksmodel, ofwel het aangepaste UTAUT-model gedeeltelijk toepasbaar blijkt op de gehele populatie van crisisfunctionarissen van CoPI- en ROT-team in de regio Twente. Er blijkt echter een effect te zijn van de discipline waaruit de functionarissen afkomstig zijn. Het onderzoeksmodel blijkt vervolgens voor de brandweer en de GHOR niet toepasbaar en voor de politie gedeeltelijk. De gemiddelde scores die de crisisfunctionarissen van de verschillende disciplines op de constructen behaalden, verschilden echter niet significant van elkaar. Om deze reden kan volstaan worden met één implementatieaanpak voor alle disciplines, met aandachtspunten die per discipline in acht genomen moeten worden. Deze aandachtspunten worden in de paragrafen 6.3.1, 6.3.2 en 6.3.3 besproken.

6.2 Conclusies en aanbevelingen geldend voor alle crisisfunctionarissen

In deze alinea wordt het onderzoeksmodel besproken zoals dat is opgesteld voor alle crisisfunctionarissen gezamenlijk (figuur 5.1).

Het blijkt dat over het algemeen vooral de verwachte prestatie en het gebruiksgemak bepalend zijn voor de intentie die crisisfunctionarissen hebben om competentiegericht te gaan leren. Dit betekent dat wanneer

crisisfunctionarissen positief denken over de verwachte prestatie en het gebruiksgemak van competentiegericht leren, dat zij meer de intentie zullen hebben om ook werkelijk competentiegericht te gaan leren.

De redenen waarom competentiegericht leren bruikbaar is bij het werk van de crisisfunctionarissen moeten duidelijk vastgesteld en naar de crisisfunctionarissen gecommuniceerd worden, zodat zij zich doordrongen weten van de voordelen van competentiegericht leren. Hierbij moeten de verbeteringen in het uitvoeren van een functie toegelicht worden en moet duidelijk verteld worden waarom oefeningen beter en sneller zullen verlopen als er door de crisisfunctionarissen op een competentiegerichte wijze geleerd wordt. Hiervoor geldt:

- Benadruk waarom de samenwerking tussen de hulpverlenende disciplines kan verbeteren door competentiegericht leren en hoe de hulpverlening an sich hierdoor verbetert.

Wat betreft de verwachte moeite betekent het dat crisisfunctionarissen willen dat competentiegericht leren niet te veel tijd kost en dat het, vooral na de invoering, een snelle methode zal zijn om te leren die niet meer tijd kost dan de huidige werkwijze. Verder is het belangrijk dat crisisfunctionarissen gemotiveerd zijn om competentiegericht te gaan leren en zelf aan de slag willen en denken te kunnen met het structureren van hun eigen leerproces, op competentiegerichte wijze. Dit kan als volgt bewerkstelligd worden:

- Zorg dat het competentiegerichte leren zo min mogelijk (extra) tijd kost voor de crisisfunctionarissen. Het beste is om het in de al bestaande oefentijd in te roosteren zodat crisisfunctionarissen 'tijd' niet als reden aan kunnen dragen om het competentiegerichte leren niet te doen.
- Maak duidelijk dat competentiegericht leren niet moeilijk is of hoeft te zijn en geef duidelijk voorbeelden hierbij. Vraag ook naar de eventuele 'angsten' die functionarissen kunnen hebben ten aanzien van competentiegericht leren en los deze op.
- Zorg ervoor dat er voor hulp en vragen altijd een persoon is die benaderbaar en bereikbaar is. Het liefst één persoon.

Verder bleek dat alle functionarissen van mening waren dat zij wel over een werkplek beschikken waar competentiegericht geleerd kan worden. Dit is een mogelijk belemmerende factor die dus verder buiten beschouwing gehouden kan worden.

6.3 Conclusies per discipline

In onderstaande alinea's worden de conclusies die specifiek voor de afzonderlijke disciplines gelden besproken. Hierdoor wordt duidelijk waar, voor de afzonderlijke disciplines, extra aandacht aan besteed moet worden tijdens het implementatieproces.

6.3.1 Conclusies en aanbevelingen geldend voor brandweerfunctionarissen

Voor de brandweerfunctionarissen geldt dat er geen aandachtspunten uit het model gebleken zijn die alleen voor hun deelgroep gelden. Wel bleek dat brandweerfunctionarissen vonden dat zij geen tijd, maar wel kennis genoeg hadden om competentiegericht te gaan leren. Daarom geldt het volgende:

- Zorg dat brandweerfunctionarissen genoeg tijd krijgen om competentiegericht te gaan leren. Dit moet vanuit de organisatie geregeld worden en moet duidelijk vastgelegd en afgebakend worden. Tijd is een erg belangrijke factor. Wanneer de intentie om competentiegericht te leren volledig aanwezig is, maar de functionarissen geen tijd hebben om dit te doen; dan gebeurt het niet. De brandweer valt onder de HVD en daarom moet er tussen brandweer- en HVD-directie afgestemd worden welke aspecten van het competentiegericht leren in brandweertijd en welke aspecten in HVD-tijd plaats zullen vinden.

6.3.2 Conclusies en aanbevelingen geldend voor GHOR-functionarissen

Ook voor de GHOR-functionarissen geldt dat er geen specifieke aandachtspunten uit het model gebleken zijn die enkel voor GHOR-functionarissen gelden. Gebleken is dat GHOR-functionarissen wel over de tijd beschikken om competentiegericht te gaan leren, maar dat ze twijfelen over er voldoende kennis aanwezig is om dit daadwerkelijk te doen. Om deze reden moet bij het implementatieproces bij GHOR-functionarissen extra aandacht besteed worden aan het volgende:

- Zorg dat GHOR-functionarissen goed worden voorgelicht over competentiegericht leren, zodat zij weten wat het inhoudt en wat de bedoeling ervan is. Zorg daarnaast voor begeleiding bij het competentiegerichte leren om het ervaren gebrek aan kennis weg te nemen.

6.3.3 Conclusies en aanbevelingen geldend voor politiefunctionarissen

Bij het testen van het onderzoeksmodel voor de politiefunctionarissen bleek dat hun intentie om competentiegericht te leren afhankelijk is van niet alleen de verwachte prestatie, die ook in het advies voor alle crisisfunctionarissen naar voren kwam, maar ook door sociale invloed die op hen wordt uitgeoefend en door de attitude die zij zelf hebben ten aanzien van competentiegericht leren. Wat betreft de sociale invloed houdt dit in dat wanneer zij deze sociale invloed positief beoordelen, hun intentie om competentiegericht te leren, daalt. Dit, op het oog vreemde verband, kan verklaard worden doordat politiefunctionarissen mogelijk negatief staan tegenover adviezen vanuit hun organisatiebestuur. In het verleden zijn binnen de politieorganisatie innovaties doorgevoerd waaraan volgens de politiefunctionarissen veel nadelen kleven en waarbij zij erop afgerekend werden als ze niet functioneerden. Tevens bleken deze innovaties vervolgens onomkeerbaar. Mogelijk om deze reden zijn politiefunctionarissen het nu, wat betreft innovaties, snel oneens met de mening die vanuit de organisatie wordt uitgedragen. Het verband is echter vrij zwak, maar de reden van het verband is erg belangrijk om rekening mee te houden. Verder blijkt dat bij de politiefunctionarissen een goede indicatie voor een positieve intentie om competentiegericht te gaan leren, wordt voorspeld door een positieve attitude van deze functionarissen ten aanzien van het competentiegerichte leren. Op basis hiervan kan de volgende aanbeveling worden gedaan:

- Zorg ervoor dat politiefunctionarissen de positieve aspecten van het competentiegerichte leren (gaan) zien en haal de negatieve aspecten hiervan door goede argumentatie of acties onderuit.

Verder bleek dat er onder politiefunctionarissen twijfel bestond over het feit of zij wel genoeg tijd en kennis hadden om competentiegericht te leren. Op basis hiervan volgen de volgende aanbevelingen:

- Zorg dat politiefunctionarissen genoeg tijd krijgen om competentiegericht te gaan leren. Dit moet vanuit het organisatiebestuur geregeld worden en moet duidelijk vastgelegd en afgebakend worden. Tijd is een erg belangrijke factor. Wanneer de intentie om competentiegericht te leren volledig aanwezig is, maar de functionarissen echt geen tijd hebben om dit te doen; dan gebeurt het niet.
- Zorg dat politiefunctionarissen goed worden voorgelicht over competentiegericht leren, zodat zij weten wat het inhoudt en wat de bedoeling ervan is. Daarnaast moet er begeleiding bij het competentiegericht leren aangeboden worden om het ervaren gebrek aan kennis weg te nemen.

6.4 Aanbevelingen vanuit de literatuur

- Het blijkt dat het van belang is om onderzoeksresultaten te bespreken met actoren uit de organisatie. Het is om deze reden aan te raden dat de resultaten, uit het onderzoek dat de basis vormt voor dit implementatieadvies, gecommuniceerd worden aan de crisisfunctionarissen die competentiegericht moeten gaan leren. Hierbij is het ook aan te raden om aan te geven wat de vervolgstappen naar

aanleiding van dit onderzoek zijn. Hoe het implementatieproces zal verlopen, kan dan ook duidelijk gemaakt worden.

- Houd verder de crisisfunctionarissen op de hoogte van de tussenstanden in het implementatieproces en zorg er hierbij ook voor dat vragen gesteld en beantwoord kunnen worden.
- Zorg bij de communicatie over het implementatieproces dat dit vaak genoeg gebeurt, zodat de betrokkenen niet denken dat er niets gebeurt. Het communiceren om het communiceren, zal echter alleen ergernissen opwekken en dus averechts werken.
- Zorg voor meerdere vormen van communicatie tijdens het implementatieproces: dus in ieder geval een combinatie van middelen als mail, persoonlijke uitleg en beleid en training. Implementaties die via een kanaal verlopen, kunnen niet slagen.
- Geef voldoende tijd en prioriteit aan het project, anders wordt het steeds weer ondergesneeuwd door andere prioriteiten of de waan van de dag. Dat geldt voor alle betrokken partijen, dus ook voor degenen die maar een geringe, maar cruciale bijdrage leveren.

6.5 Conclusie

Geconcludeerd kan worden dat er geen aparte implementatieaanpak per discipline benodigd is, maar dat er wel specifieke punten zijn per discipline, waar extra aandacht aan besteed moet worden tijdens het implementatieproces. Verder heeft dit onderzoek niet volledig kunnen bewijzen dat het UTAUT-model ook voor competentiegericht leren een goed voorspellend model is. Er is echter ook niet unaniem vast komen te staan dat dit niet zo is: bepaalde verbanden zijn (voornamelijk in het geval van de politie) namelijk wel significant bevonden.

7 Discussie

In dit hoofdstuk komen de kanttekeningen die bij dit onderzoek geplaatst kunnen worden aan bod. Zoals in elk onderzoek zijn er in dit onderzoek ook keuzes gemaakt die achteraf wellicht anders zouden moeten. Wat dit betekent voor dit onderzoek en of er hierdoor vervolgonderzoek nodig is, zal in onderstaande paragrafen besproken worden.

7.1 Interviewonderzoek

Allereerst kan de keuze voor het gebruik van een interview bediscussieerd worden. Er is gebruik gemaakt van persoonlijke interviews, terwijl er wellicht ook gebruikt kon worden gemaakt van een vragenlijst. Vooraf waren de argumenten hiervoor, dat interviewonderzoek meer informatie op zou leveren dan een vragenlijstsonderzoek. Ook zou er meer bereidwilligheid zijn om aan het onderzoek deel te nemen wanneer geïnterviewd werd en zou er door het interviewen al een positieve bodem gecreëerd worden voor het implementatieadvies. Er bleken echter ook een aantal grote nadelen aan het persoonlijk afnemen van de interviews te kleven. Ten eerste kostte het de onderzoeker veel tijd en ten tweede kwam het de kwantificeerbaarheid van de data niet ten goede. Het is dus aan te raden om dergelijk onderzoek een volgende keer uit te voeren door middel van een schriftelijke vragenlijst met een zo groot mogelijk aantal gesloten vragen. Vermoedelijk wordt dan de mening van respondenten ook op een goede manier gemeten en dit kan het onderzoeksproces versnellen, zodat meer tijd besteed kan worden aan de daadwerkelijke implementatie. Bijkomend voordeel hiervan is dat gemakkelijker een grotere groep mensen bereikt kan worden, wat de resultaten van dergelijk onderzoek sterker maakt en de mening van de gehele populatie duidelijker weergeeft.

7.2 UTAUT-model

Naast bovenstaande overweging kan er een kanttekening geplaatst worden bij het gehanteerde onderzoeksmodel. Dit onderzoek was in eerste instantie gericht op de implementatie van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio en dat maakte het UTAUT-model een logische keuze om te hanteren bij de voorspelling van de gedragsintentie voor het gebruik van deze digitale omgeving om competentiegericht te leren. Omdat al gauw bleek dat de crisisfunctionarissen zich wellicht nog niet bewust waren van het nut en de noodzaak van het competentiegerichte leren, is een ommezwaai gemaakt waardoor dit onderzoek uiteindelijk een implementatieadvies heeft opgeleverd voor de invoering van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen. Dit heeft een aantal consequenties gehad. Allereerst is er nu dus een model gebruikt, dat bewezen is geacht voor het voorspellen van het gebruik van IT-toepassingen, in een situatie waar het niet ging om een IT-toepassing. Ondanks het feit dat de factoren die in dit UTAUT-model voorkomen allen ook toepasbaar zijn buiten de IT-toepassing en het feit dat er ook andere randvoorwaarden van het UTAUT-model in het onderzoek van Carlsson et al. (2006) veranderbaar bleken, blijft de vraag of het UTAUT-model in deze situatie het beste model was om te gebruiken. Dit idee wordt gestaafd doordat het model niet geheel stand heeft gehouden in de toegepaste omgeving. Dit kan aan het aantal respondenten liggen dat bij dit onderzoek is gebruikt, maar ook aan de toepassingssetting. Wanneer weer een dergelijk onderzoek wordt uitgevoerd is het daarom aan te raden een model te gebruiken dat exact aansluit op de situatie. Ook volgt hieruit de aanbeveling om na het zorgvuldig implementeren van competentiegericht leren, ook een zorgvuldig opgezet en wetenschappelijk onderbouwd implementatieadvies te hanteren bij de invoering van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio. Hier kan het UTAUT-model voor gebruikt worden.

7.3 Implementatieproces

Naast wetenschappelijke conclusies heeft dit onderzoek ook een praktisch product opgeleverd in de vorm van een implementatieadvies. In dit rapport staat beschreven waar op gericht en gelet moet worden bij de invoering van competentiegericht leren onder crisisfunctionarissen. De komende periode zal competentiegericht leren ingevoerd worden en het is daarbij van belang om goed om te monitoren hoe deze implementatie verloopt. Deze formatieve evaluatie zorgt ervoor dat er, waar nodig, bijgestuurd kan worden in het implementatieproces. Daarnaast heeft het UTAUT-model de mogelijkheid om niet alleen de gedragsintentie, maar ook het uiteindelijke gebruiksgedrag te voorspellen. Het is daarom aan te raden om na het implementatieproces te meten of het de implementatie geslaagd is. Hier kan niet zonder meer vanuit worden gegaan wanneer het implementatieproces ten einde is. Er moet zorgvuldig gekeken worden of dit het geval is en wat de consequenties moeten zijn als dit niet het geval blijkt. Zo kan ook een oordeel gevormd worden over de kwaliteit van de implementatie.

7.4 Vervolgonderzoek

Uit bovenstaande implicaties blijkt dat er reden is tot vervolgonderzoek. Allereerst is het nodig om tijdens de invoering van competentiegericht leren (aan de hand van het implementatieadvies) te monitoren of dit goed gaat. Er dient dus gebruik gemaakt te worden van formatieve evaluatie. Daarnaast is het waarschijnlijk dat de HVD in Twente het competentiegerichte leren op termijn wil gaan vormgeven in het Multidisciplinair Digitaal Portfolio. Hierbij is het aan te raden om voor de invoering hiervan, aan de hand van het UTAUT-model, een onderzoek te doen en op basis hiervan een implementatieplan hiervoor te schrijven.

Wat betreft het opgestelde onderzoeksmodel en de uitkomsten hiervan, is de vraag gerezen of het UTAUT-model nu wel of niet buiten de IT-setting toegepast kan worden. Dit onderzoek heeft hier geen sluitend bewijs voor geleverd, maar het bevestigt wel het al bestaande vermoeden dat dit juist zou kunnen zijn. Aan te raden is dus om hier verder onderzoek naar te doen.

Tot slot is het bij al het onderzoek dat verder gedaan wordt naar het onderwerp competentiegericht leren (al dan niet binnen de hulpverleningsdienst) erg belangrijk om eenzelfde definitie en invulling van dit begrip te hanteren, teneinde verwarring en onduidelijkheden te vermijden.

Literatuur

Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update* 33.

Baars - van Moorsel M. (2003). Leerklimaat, de culturele dimensie van leren in organisaties. In Grotendorst, A., Onstenk, J., Wagenaar, S., Poell, R.F., Dekker, H., & Klink, M. van der (2004). *HRD Thema, Leercultuur en competentieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.

Bennebroek Gravenhorst, K.M., Werkman, R.A. & Boonstra, J.J. (2003). The change capacity of organisations: General assessment and five configurations. *Applied Psychology: An International Review*, 52, 83-105.

Bethlehem, J.A., Keller W.J. & Pannekoek, J. (1989) Disclosure Control of Microdata. *Journal of the American Statistical Association*, 85.

Botter, C.H., Fisscher, O.A.M. & Boer, H. (1994) *Industrie en Organisatie*. 's Gravenhage: Kluwer.

Bouwman, H., Dijk van, J. & Hooff van den, B. (2002). *ICT in organisaties: Adoptie, implementatie, gebruik en effecten*. Amsterdam: Boom.

Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. East Sussex, UK: Routledge.

Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Schoonhoven, Academic Service.

Carlsson, C., Carlsson, J., Hyvönen, K., Puhakainen, J. & Walden, P. (2006). Adoption of Mobile Devices/Services – Searching Answers with the UTAUT. *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1(9).

Carriëretijger. Kritiek op competentiegericht leren (2008). Verkregen op 10 februari 2009 via <http://www.carriëretijger.nl/opleiding/ho/competentiegericht/kritiek>

Castells, M. (2000). *The information age: economy, society and culture*. In Teune, P. (2006). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn, Garant.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. In Bennebroek Gravenhorst, K.M., Werkman, R.A. & Boonstra, J.J. (2003). The change capacity of organisations: General assessment and five configurations. *Applied Psychology: An International Review*, 52, 83-105.

Coonen, H.W.A.M. (2000). Herontwerp van lerarenopleidingen: naar excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap. In Teune, P. (2006). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Garant.

Debats, P. (2004), *Word nou eens concreet! Een reis in 20 vragen door competenties en leren*. 's Herthogenbosch: KPC-groep.

Ebadi, Y.M. & Utterback, J.M. (1984). The effects of communication on Technological Innovation. *Management Science*, 30 (5), 572-584.

Edmondson, A., & Moingeon, B., (1998). From Organizational Learning to the Learning Organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20.

Emans, B. (1989). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. 3^e herziene druk. Groningen: Wolters Noordhoff.

Engeström, Y. (1994) *Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life*. In Klarus, R. (2003b). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding Standaardsetting, leren en beoordelen*. STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten. Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentieontwikkeling en beoordeling aan de STOAS Hogeschool op 21 Mei 2003.

Fixen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. & Wallace, F. (2005) *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. South Florida: National Implementation Research Network.

Fullan (1998). *The new meaning of educational change*. In Teune, P. (2006). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Garant.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Henry, P.K. (1997). Overcoming resistance to organizational change. *Journal of the American Dietetic Association*, 97, 145 -147.

Hoekstra, H.A. & Sluijs, van, E. (2001). *Management van Competenties. Het realiseren van HRM*. Assen: van Gorcum.

Hofstede (1986). Werken aan de organisatiecultuur. *Bedrijfskunde*, 58 (2).

Hooff, van den, B. J. (1997). *Incorporating electronic mail: Adoption, use and effects of electronic mail in organizations*. Amsterdam: Otto Cramwinckel.

Jonge, de, M. (2005). Carrièreladder. *De ontwikkeling van een portfolio voor competentiegericht leren en werken*. Unpublished master's thesis, Universiteit Twente, Enschede, Nederland.

Kenniscentrum Erkennen van Verworven Competenties (2008). Opgehaald op 18 januari 2008 van http://www.kenniscentrumevc.nl/evc_nl/b61063d90e48bce0694e3a850b288665.php

Kerkhof, S. (2006). *Meer waarde of meer werk? Een onderzoek naar de acceptatie van een competentiegericht registratiemiddel binnen de multidisciplinaire rampenbestrijding*. Unpublished master's thesis, Universiteit Twente, Enschede, Nederland.

Kessels, J.W.M. (2006). Leren in een kennissamenleving. *Blind!*, 7(3).

Klarus, R. (2003a) *Communiceren over competenties. Over dilemma's bij het ontwikkelen van competentiestandaarden*. Wageningen: STOAS-Hogeschool.

Klarus, R. (2003b). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding Standaardsetting, leren en beoordelen. STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten*. Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentieontwikkeling en beoordeling aan de STOAS Hogeschool op 21 Mei 2003.

Klarus 2004. Omdat het nog beter kan. Competentiegericht opleiden van leraren. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 4, 18-28.

Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiding*, 25 (1).

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.

Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.

Meent, van de, Y. (2007). Niks mis met competentiegericht leren. *Beroep: docent*, 1, 10. Verkregen op 21 oktober, 2008, via <http://www.beroepdocent.nl/2501/getfile.ashx>

Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. Opgehaald 20 maart 2008 van <http://www.minocw.nl/actueel/nieuws/35338/Meer-tijd-implementatie-competentiegericht-beroepsonderwijs.com>

Mulder, M. (2007). The essence and use of the concept in ICVT. *European journal of vocational training*, 40(1). Opgehaald op 14 mei 2008, of University of Wageningen, Web site http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_en_mulder.pdf

Odenhal, L.E. (2003). Op zoek naar balans: een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing bij docenten. In Teune, P. (2006). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Garant.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 10 and 11)*. Buckingham, UK: Open University Press.

Regio Twente (2008). Opgehaald op 20 december 2007 via
http://www.regiotwente.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=734&Itemid=109

ROC van Twente, opgehaald op 21 maart 2008 van <http://www.rocvantwente.nl/scholier/beroepsopleidingen-mbo/cgo.html>

Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*. 4e druk. New York: The Free Press.

Sandberg, J. (2000). *Understanding human competence at work: an interpretative approach*. In Klarus, R. (2003b). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding Standaardsetting, leren en beoordelen*. STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten. Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentieontwikkeling en beoordeling aan de STOAS Hogeschool op 21 Mei 2003.

Sanders, G. & Neuijen, B. (1996). *Bedrijfscultuur: diagnose en beïnvloeding*. Assen: Van Gorcum.

Samenwerkende kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven (2008). Opgehaald op 18 maart 2008 van www.colo.nl/begrip.php

Saxion Hogescholen (2008). Opgehaald op 20 februari 2008 van <http://www.4tp.nl/overig/sko-155.doc>.

Schein, E.H. (1991), *Organisational Culture and Leadership, 2e druk*. San Fransisco, Jossey-Bas.

Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Klinkhorst, G. (eds.), (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen (2)*. Utrecht: Lemma.

Scott, C.D., Jaffe, D.T (1988). Survive and thrive in times of change. In Bovey, W.H. & Hede, A. (2001). Resistance to organisational change; the role of the defence mechanism. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (7).

Straetmans, G., & Sanders, P. (2001). *Het beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Van Mechelen.

Straetmans, G.J.J.M. (2004). Protocol portfolio scoring. *Onderwijsinnovatie 2*.

Swanborn, P.G. (1994). *Methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek*. De nieuwe editie. Meppel: Boom.

Teune, P. (2006). *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Garant.

Thijssen, J. G. L. (1998). Hindernissen voor competentie management. Opleiding & Ontwikkeling. *Tijdschrift voor Human Resource Development*. 11 (10), 17-23.

Venkatesh, V., & Morris, M. G. (2000). Why Don't Men Ever Stop to Ask For Directions? Gender, Social Influence, and Their Role in Technology Acceptance and Usage Behavior. In Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B. & Davis, F.D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *M.I.S. Quarterly*, 27(3), 425-478.

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B. & Davis, F.D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *M.I.S. Quarterly*, 27(3), 425-478.

Warwick, D. P. & Lininger, C. A. (1975). *The Sample Survey: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. In Klarus, R. (2003b). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding Standaardsetting, leren en beoordelen. STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten*. Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentieontwikkeling en beoordeling aan de STOAS Hogeschool op 21 Mei 2003.

Werkboek Competentiegericht Oefenen (versie 2006). Nederlandse Vereniging voor Brandweezorg en Rampenbestrijding (NVBR).

Werkman, R., Boonstra, J.J. & Bennebroek Gravenhorst, K.M. (2001). *Het veranderingsvermogen van organisaties. Interpretatie van vijf configuraties en implicaties voor de praktijk van organisatieverandering*. Amsterdam: Vossiuspers.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind in action*. In Klarus, R. (2003b). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding Standaardsetting, leren en beoordelen. STOAS Hogeschool den Bosch en Dronten*. Inaugurele publicatie bij de aanvaarding van het ambt van Lector competentieontwikkeling en beoordeling aan de STOAS Hogeschool op 21 Mei 2003.

Wijnen, K., Janssens, W., De Pelsmacker P. & Van Kenhove, P. (2002). *Marktonderzoek met SPSS. Statistische verwerking en interpretatie*. Apeldoorn: Garant.

Wijk, C. van (2000). *Toetsende statistiek: basistechnieken. Een praktijkgerichte inleiding voor onderzoekers van taal, gedrag en communicatie*. Bussum: Coutinho.

Woerkum van, C. & Meegeren van, P. (1999). *Basisboek Communicatie en Verandering*. Amsterdam, Uitgeverij Boom.

Zee, H. van der (1997). Het juk der kwartaalcijfers. Opleiding & Ontwikkeling. *Tijdschrift voor Human Resource Development*, 10 (6), 5-9.

Bijlagen

- Alfabetische afkortingenlijst
- Interview
- Overzicht van welke items bij welk construct behoren
- Overzicht toetsing schattingscores
- Overzicht respons per categorie per vraag
- Overzicht van antwoorden per vraag, uitgesplitst per discipline
- Totaaloverzicht van gemiddelde score per construct, uitgesplitst per discipline
- Definitief implementatieadvies

Bijlage

Afkortingenlijst (alfabetisch gerangschikt)

- AGS = Adviseur Gevaarlijke Stoffen
- CoPI = Commando Plaats Incident
- GHOR = Geneeskundige Hulp bij Ongevallen en Rampen
- GRIP = Gecoördineerde Regionale Incidentbestrijdings Procedure
- HOVD = Hoofd Officier van Dienst Brandweer
- HS-GHOR = Hoofd Sectie Geneeskundige Dienst bij Ongevallen en Rampen
- HVD = Hulpverleningsdienst
- IDT = Innovation Diffusion Theory
- MDP = Multidisciplinair Digitaal Portfolio
- MIV = Medewerker Informatie Voorziening
- MM = Motivational Model
- MPCU = Model of PC Utilization
- OVD = Officier van Dienst
- OVD-B = Officier van Dienst Brandweer
- OvD-dag = Dag waarop Officieren van Dienst van de brandweer bijgeschoold worden
- OVD-G = Officier van Dienst Geneeskundig
- OVD-P = Officier van Dienst Politie
- POP = Persoonlijk Ontwikkel Plan
- ROT = Regionaal Operationeel Team
- SCT = Social Cognitive Theory
- SPSS = Statistical Package for the Social Sciences
- TAM = Technology Acceptance Model
- TPB = Theory of Planned Behavior
- TRA = Theory of Reasoned Action
- UT = Universiteit Twente
- UTAUT = Unified Theory of Acceptance and Use of Technology

Bijlage

Vragenlijst

Introductie

- Jessica Bronkhorst
- TCW aan de UT
- Afstudeerproject bij de HVD Regio Twente
- **Advies schrijven voor competentiegericht leren voor crisisteam binnen Regio Twente**
- Doel: door competentiegericht te leren, effectiever en individueeler kunnen leren om de multidisciplinaire hulpverlening te verbeteren
- Methode: **mening crisisfunctionarissen van 3 disciplines** in kaart brengen
- Op basis hiervan advies aan HVD uitbrengen.
- Uw naam via Frans Post / Wim Meijerink / Henk Sligman.
- Eind oktober verwacht ik mijn rapport te kunnen presenteren.
- Alle gegevens die uit dit interview voortkomen, zullen **geheel anoniem** gebruikt worden.
- Ik neem dit interview op met behulp van deze **memorecorder** als u het hiermee eens bent. Zo mis ik geen informatie en kan ik het resultaat van dit interview rustig uitwerken. De tape zal alleen door mij beluisterd worden en zal na uitwerking gewist worden.
- Ook maak ik tijdens dit gesprek **aantekeningen**, het kan immers voorkomen dat er iets met de tape gebeurt en het zou zonde zijn als dit interview dan verloren gaat.
- Het interview zal ongeveer **1 tot 1,5 uur** duren. **Vragen?**
- **Elke vraag gaat over de multidisciplinaire situatie: dus waar het gaat om CoPI en ROTteams, waar u dus in uw repressieve- / crisisfunctie actief bent + EERLIJK ZIJN!! NIET AARDIG!!!**

Interview

Demografische vragen

1. Nummer respondent

2. Wat is uw geslacht?

- Man Vrouw

3. Vanuit welke discipline bent u multidisciplinair inzetbaar?

- GHOR Brandweer Politie Gemeente

4. Wat is uw leeftijd

- 18-29 jaar 30-39 jaar 40-49 jaar 50 jaar >

5. Wat is uw hoogst genoten opleidingsniveau?

- MBO HBO WO

- Anders, namelijk:

6. In welk team heeft u een repressieve functie?

- CoPI ROT Beide

7. Wat is uw functie binnen dit team / deze teams?

.....

8. Hoe lang hebt u al een repressieve functie binnen dit multidisciplinaire team?

- < 1 jaar 1-2 jaar 3-4 jaar 5 > jaar

9. Wat is uw dagelijkse functie (en evt. rang)?

.....

10. In hoeverre bent u tevreden met uw repressieve functie en waarom?

Helemaal niet Helemaal wel

11. Maakt uw repressieve functie deel uit van uw dagelijkse functie of staat dit los van elkaar? (vrijwillig?)

.....

12. In hoeverre bent u tevreden met uw dagelijkse functie?

Helemaal niet Helemaal wel

13. Hebt u voldoende tijd voor alle aspecten van uw repressieve functie?

Helemaal niet Helemaal wel

Algemeen deel

14. Op welke manier leert en reflecteert u in uw dagelijkse functie?

.....

15. Hoe vaak reflecteert u op het leerproces van uw dagelijkse functie?

Dagelijks Wekelijks Maandelijks Anders, namelijk;.....

16. Doet u dit uit eigen beweging?

Ja Nee, want;

17. Op welke manier leert en reflecteert u op het leerproces van uw repressieve functie?

.....

18. Hoe vaak reflecteert u op uw eigen leerproces van uw repressieve functie?

Dagelijks Wekelijks Maandelijks Anders, namelijk;.....

19. Doet u dit uit eigen beweging?

Ja Nee, want;

20. Is het huidige leersysteem voor u routine?

Ja Nee;

21. Was het lastig om hieraan te wennen (waarom is het geen routine)?

.....

22. Ik heb inzicht in hoe ik mij als crisisfunctionaris ontwikkel

Helemaal niet waar Helemaal waar

23. Ik zou graag (meer) inzicht hebben in mijn functioneren als crisisfunctionaris

Helemaal niet waar Helemaal waar

24. Hoe verwacht u beter te kunnen leren? En wat denkt u hierbij nodig te hebben?

.....

25. Hoe zou u het leren vorm willen geven binnen uw organisatie?

.....

26. Wat is voor u reden om uw organisatie competentiegericht te laten leren en wat zou een reden kunnen zijn om dit juist niet te doen?.....

Huidige stand van zaken

27. Wat is volgens u de essentie van competentiegericht leren? (Evt. 'competentiegericht leren' uitleggen)

.....

28. Hebt u ervaring met competentiegericht leren (bv. in uw opleiding of werk)?

Ja Nee, namelijk:

29. Maakt u gebruik van het Veiligheidspaspoort? Zo ja, in hoeverre en hoe?

.....

30. Kent u het werkboek competentiegericht oefenen (ofwel het blauwe boekje) en de profielen die hierin staan? Zo nee; extra uitleg geven.

Helemaal niet Helemaal wel

(Deze profielen zijn ingedeeld in de functies van adviseur, voorzitter of ondersteuner van elk soort crisisteam. Onder deze 3 functies valt iedereen binnen een crisisteam: op deze manier hoeft niet per discipline voor elke persoon een apart profiel te worden opgesteld. Hierin staan per crisisfunctie bepaalde competenties vermeld, zoals politiek-bestuurlijk inzicht, onafhankelijkheid, analysevaardigheden, daadkracht, communiceren, adviseren etc. Door op deze punten je persoonlijke ontwikkeling bij te houden kan gericht en persoonlijk worden geoefend)

Compatibiliteit

31. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie is binnen mijn organisatie ingeburgerd

Helemaal niet waar Helemaal waar

32. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie sluit aan bij mijn opleiding

Helemaal niet waar Helemaal waar

33. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie sluit aan op de manier waarop ik normaal met mijn eigen leren bezig ben

Helemaal niet waar Helemaal waar

Deel gedragsintentie / deel attitude

34. Hoe ziet u competentiegericht leren (als u moest kiezen uit onderstaande beschrijvingen)?

- Als een zinloze manier om ons meer werk te bezorgen
- Als een slickse manier om ons aan te kunnen spreken op eventueel disfunctioneren
- Als een zoveelste nieuwe manier van werken
- Als een nuttige manier om efficiënter en effectiever te kunnen leren
- Als de enige mogelijke toekomst van het leren, ook binnen crisisteams

35. Ik zou graag competentiegericht willen leren

Helemaal niet waar Helemaal waar

36. Als ik mocht kiezen tussen de huidige werkwijze en competentiegericht leren, zou ik voor het laatste kiezen

Helemaal niet waar Helemaal waar

37. Binnen mijn organisatie wordt veel belang gehecht aan persoonlijke ontwikkeling binnen je vakgebied

Helemaal niet waar Helemaal waar

Deel verwachte prestatie

38. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maakt me beter in staat om deze functie te vervullen

Helemaal niet waar Helemaal waar

39. Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen sneller verlopen

Helemaal niet waar Helemaal waar

40. Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen beter verlopen

Helemaal niet waar Helemaal waar

41. Als ik ga leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maak ik meer kans op promotie / loonsverhoging

Helemaal niet waar Helemaal waar

42. Ik voel me verantwoordelijk voor het leren van mijn teamleden / ondergeschikten

Helemaal niet waar Helemaal waar

43. Ik kan mijn ondergeschikten inspireren om te gaan leren aan de hand van competentieprofielen

Helemaal niet waar Helemaal waar

44. Denkt u dat u een initiatiefnemer bent of kunt worden op het gebied van competentiegericht leren?

Helemaal niet Helemaal wel

Deel gedragsintentie / deel attitude

45. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn functie als crisisfunctionaris is

Een slecht idee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Een goed idee
Onzinnig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zinnig
Onaantrekkelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Aantrekkelijk
Onplezierig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Plezierig
Oninteressant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Interessant
Moeilijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Makkelijk

46. Hoeveel tijd zou u in competentiegericht leren willen steken?

Reden:.....

Deel verwachte prestatie

47. Wanneer multidisciplinair op eenzelfde manier geleerd wordt; verbetert de samenwerking

Helemaal niet waar Helemaal waar

48. Wanneer multidisciplinair op eenzelfde wijze geleerd wordt, zal dit de hulpverlening verbeteren

Helemaal niet waar Helemaal waar

49. Het leren aan de hand van competentieprofielen stimuleert een eenduidige leerwijze bij de verschillende disciplines

Helemaal niet waar Helemaal waar

Leergegevens

50. Het invullen en ook bijhouden van mijn leergegevens vind ik veel moeite

Helemaal niet waar Helemaal waar

51. Wanneer ik op de computer een evaluatieformulier invul, vind ik dit handiger dan op papier

Helemaal niet waar Helemaal waar

52. Ik vind het fijn om een overzicht van mijn leergegevens te hebben

Helemaal niet waar Helemaal waar

Deel gebruiksgemak

53. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie gaat me te veel tijd kosten

Helemaal niet waar Helemaal waar

54. Leren aan de hand van competentieprofielen zal (ook na invoering) meer tijd kosten dan de huidige werkwijze

Helemaal niet waar Helemaal waar

55. Het leren aan de hand van competentieprofielen zal meer moeite kosten dan de huidige werkwijze

Helemaal niet waar Helemaal waar

Deel gebruiksgemak / deel gedragsintentie

56. Ik zie het helemaal niet zitten om mijn leerproces aan de hand van competentieprofielen te benaderen

Helemaal niet waar Helemaal waar

57. Ik zou graag aan de slag willen met competentieprofielen om mijn leerproces te structureren

Helemaal niet waar Helemaal waar

58. Ik zou zelfstandig in staat zijn om mijn leerproces te reflecteren aan de hand van competentieprofielen

Helemaal niet waar Helemaal waar

Sociale invloed

59. Mensen die mijn gedrag beïnvloeden zouden leren aan de hand van competentieprofielen een goede methode vinden

Helemaal niet waar Helemaal waar

60. Mensen die belangrijk voor mij zijn vinden het leren aan de hand van competentieprofielen goed

Helemaal niet waar Helemaal waar

61. Mijn organisatie vindt het leren aan de hand van competentieprofielen goed

Helemaal niet waar Helemaal waar

Weerstand

62. Competentiegericht gaan leren voelt enigszins beangstigend

Helemaal niet waar Helemaal waar

Reden:.....

63. Ik vind het eng om mijn eigen leergegevens te registreren

Helemaal niet waar Helemaal waar

Reden:.....

64. Als ik mijn leerproces vastleg (papier/digitaal), zal ik hierop afgerekend worden

Helemaal niet waar Helemaal waar

65. Als ik mijn leerproces vastleg, zal mijn bovengeschiede dit tegen mij gebruiken

Helemaal niet waar Helemaal waar

66. Als ik mijn leerproces vastleg, kan blijken dat ik niet competent genoeg voor mijn functie ben

Helemaal niet waar Helemaal waar

67. Is angst om gegevens vast te leggen reden om niet mee te doen aan competentiegericht leren?

Helemaal niet waar Helemaal waar

68. Als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg acht ik deze informatie veilig in mijn organisatie

Helemaal niet waar Helemaal waar

69. Ik vertrouw erop dat als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg, dat mijn organisatie deze gegevens vertrouwelijk behandelt

Helemaal niet waar Helemaal waar

Deel faciliterende omstandigheden en deel gebruiksgemak

Ik heb de volgende aspecten tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen)

70. Kennis Helemaal niet waar Helemaal waar

71. Tijd Helemaal niet waar Helemaal waar

72. Plaats Helemaal niet waar Helemaal waar

73. Zijn er vanuit uw organisatie regels, richtlijnen of protocollen die het competentiegerichte leren in de weg kunnen staan?

.....

Overige wensen

74. Op welke momenten wordt u het liefst geïnformeerd over het competentiegerichte leren?

.....

75. Via welk medium wilt u uitleg krijgen over het competentiegerichte leren? (meerdere antwoorden mogelijk, maar geef rangorde aan)

- Via e-mail
- Per brief
- Persoonlijk

76. Hoe vaak wilt u geïnformeerd worden over de ontwikkelingen betreffende het competentiegerichte leren?

- Met een bepaalde regelmaat
- Alleen als er nieuws is
- Anders, namelijk:.....

77. Van wie wilt u uitleg krijgen over het competentiegerichte leren?

- Van mijn leidinggevende
- Van een algemeen iemand die uitleg verstrekt aan alle disciplines
- Anders, namelijk;.....

78. Wat zou voor u reden zijn om het competentiegerichte leren te hanteren? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Omdat het me wordt opgelegd
- Omdat ik mezelf wil verbeteren
- Omdat het de hulpverlening in crisisteamen ten goede komt
- Anders, namelijk:.....

Extra

79. Hoe worden plannen normaal gesproken vormgegeven binnen uw organisatie en werkt deze manier goed?.....

80. Kunt u een eerdere vernieuwing het leren / denken noemen die binnen uw organisatie plaatsgevonden heeft?.....

81. Hoe lang heeft het geduurd tot iedereen die deze vernieuwing moest adopteren dat ook daadwerkelijk deed?.....

Slot

Hebt u zelf naar aanleiding van dit gesprek nog vragen?

.....

Zou u, wanneer het onderzoek is afgerond, de (samengevatte versie van) de resultaten willen ontvangen?

- Nee
- Ja

Zou u zitting willen nemen in een eenmalige discussiegroep (welke dus 1x gedurende 1 of 2 uur bij elkaar komt) om het uit dit onderzoek voortgekomen plan/advies te keuren? Op basis van deze keuring zal het dan nog een laatste maal worden aangepast, alvorens het gepresenteerd zal worden aan de Hulpverleningsdienst. De discussiegroep zal naar verwachting eind september bij elkaar komen. Van te voren zal het conceptplan/-advies u worden toegestuurd.

- Nee
- Ja; naam:.....

Bijlage

Overzicht van items per construct

Verwachte prestatie (Performance expectancy)

Items Venkatesh et al. (2003)

- U6: I would find the system useful in my job.
RA1: Using the system enables me to accomplish tasks more quickly.
RA5: Using the system increases my productivity.
OE7: If I use the system, I will increase my chances of getting a raise.

Vertaling items Venkatesh et al. (2003)

- U6: Ik zou het systeem nuttig vinden bij mijn werk
RA1: Door het gebruik van systeem kan ik mijn taken sneller uitvoeren
RA5: Door het gebruik van het systeem kan ik mijn productiviteit verhogen
OE7: Als ik het systeem gebruik, dan zullen mijn kansen stijgen voor het krijgen van een salarisverhoging

Items interview Hulpverleningsdienst

- 38: Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maakt me beter in staat om deze functie te vervullen
39: Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen sneller verlopen
40: Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen beter verlopen
41: Als ik ga leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maak ik meer kans op promotie/loonsverhoging
47: Wanneer multidisciplinair op eenzelfde manier geleerd wordt, zal dit de samenwerking verbeteren
48: Wanneer multidisciplinair op eenzelfde wijze geleerd wordt, zal dit de hulpverlening verbeteren
49: Het leren aan de hand van competentieprofielen stimuleert een eenduidige leerwijze bij de verschillende disciplines

Gebruiksgemak (Effort expectancy)

Items Venkatesh et al. (2003)

- E0U3: My interaction with the system would be clear and understandable.
E0U5: It would be easy for me to become skilful at using the system.
E0U6: I would find the system easy to use.
EU4: Learning to operate the system is easy for me.

Vertaling Items Venkatesh et al. (2003)

- E0U3: Mijn interactie met het systeem zou duidelijk en begrijpelijk zijn
E0U5: Het zou voor mij makkelijk zijn om vaardig te worden met het systeem
E0U6: Ik zou het systeem makkelijk kunnen gebruiken
EU4: Het leren werken met het systeem zou voor mij makkelijk zijn

Items interview Hulpverleningsdienst

- 53: Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie gaat me te veel tijd kosten
54: Leren aan de hand van competentieprofielen zal (ook na invoering) meer tijd kosten dan de huidige werkwijze
55: Het leren aan de hand van competentieprofielen zal meer moeite kosten dan de huidige werkwijze
56: Ik zie het helemaal niet zitten om mijn leerproces aan de hand van competentieprofielen te benaderen
58: Ik zou zelfstandig in staat zijn om mijn leerproces te reflecteren aan de hand van competentieprofielen
70: Ik heb de volgende aspecten tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen): Kennis

Sociale invloed (Social influence)

Items Venkatesh et al. (2003)

SN1; People who influence my behaviour think that I should use the system.

SN2: People who are important to me think that I should use the system.

SF2: The senior management of this business has been helpful in the use of the system.

SF4: In general, the organization has supported the use of the system.

Vertaling Items Venkatesh et al. (2003)

SN1: Mensen die mijn gedrag beïnvloeden vinden dat ik het systeem zou moeten gebruiken

SN2: Mensen die belangrijk zijn voor mij vinden dat ik het systeem zou moeten gebruiken

SF2: Het management van deze organisatie ondersteunt het gebruik van het systeem

SF4: Over het algemeen ondersteunt de organisatie het gebruik van het systeem

Items interview Hulpverleningsdienst

59: Mensen die mijn gedrag beïnvloeden zouden leren aan de hand van competentieprofielen een goede methode vinden

60: Mensen die belangrijk voor mij zijn vinden het leren aan de hand van competentieprofielen goed

61: Mijn organisatie vindt het leren aan de hand van competentieprofielen goed

Faciliterende omstandigheden (Facilitating conditions)

Items Venkatesh et al. (2003)

PBC2; I have the resources necessary to use the system.

PBC3: I have the knowledge necessary to use the system.

PBC5: The system is not compatible with other systems I use.

FC3: A specific person (or group) is available for assistance with system difficulties.

Vertaling Items Venkatesh et al. (2003)

PDB2: Ik heb de bronnen die nodig zijn voor het gebruik bij het systeem

PCB3: Ik heb de kennis die nodig is bij het gebruik van het systeem

PCB5: Het systeem is niet te integreren met andere systemen die ik gebruik

FC3: Er is iemand aanwezig voor begeleiding bij moeilijkheden met het systeem

Items interview Hulpverleningsdienst

71: Ik heb de volgende aspecten tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen): Tijd

72: Ik heb de volgende aspecten tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen): Plaats

Attitude (Attitude toward using technology)

Items Venkatesh et al. (2003)

- A1: Using the system is a bad/good idea.
AF1: The system makes work more interesting.
AF2: Working with the system is fun.
Affecti: I like working with the system.

Vertaling Items Venkatesh et al. (2003)

- A1: Het gebruik van het systeem is een goed idee.
AF1: Het systeem maakt het werk interessanter
AF2: Werken met het systeem is leuk
Affect1: Ik houd ervan om met het systeem te werken

Items interview Hulpverleningsdienst

- 26: Wat is voor u reden om uw organisatie competentiegericht te laten leren en wat zou een reden kunnen zijn om dit juist niet te doen?
34: Hoe ziet u competentiegericht leren (als u moest kiezen uit onderstaande beschrijvingen)?
45: Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn functie als crisisfunctionaris is

Weerstand

Items Venkatesh et al. (2003) Geen

Items interview Hulpverleningsdienst

- 62: Competentiegericht gaan leren voelt enigszins beangstigend
63: Ik vind het eng om mijn eigen leergegevens te registreren
64: Als ik mijn leerproces vastleg (papier/digitaal), zal ik hierop afgerekend worden
65: Als ik mijn leerproces vastleg, zal mijn bovengeschatte dit tegen mij gebruiken
66: Als ik mijn leerproces vastleg, kan blijken dat ik niet competent genoeg voor mijn functie ben
67: Is angst om gegevens vast te leggen reden om niet mee te doen aan competentiegericht leren?
68: Als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg acht ik deze informatie veilig in mijn organisatie
69: Ik vertrouw erop dat als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg, dat mijn organisatie deze gegevens vertrouwelijk behandelt

Gedragssintentie (Behavioral intention to use the system)

Items Venkatesh et al. (2003)

- BI1; I intend to use the system in the next <n> months.
BI2: I predict I would use the system in the next <n> months.
BI3: I plan to use the system in the next <n> months.

Vertaling Items Venkatesh et al. (2003)

- BI1: Ik ben van plan om het systeem te gaan gebruiken de komende <n> maanden
BI2: Ik voorspel dat ik het systeem zou gaan gebruiken de komende <n> maanden
BI3: Ik ben van plan om het systeem te gaan gebruiken de komende <n> maanden

Items interview Hulpverleningsdienst

- 35: Ik zou graag competentiegericht willen leren
36: Als ik mocht kiezen tussen de huidige werkwijze en competentiegericht leren, zou ik voor het laatste kiezen
44: Denkt u dat u een initiatiefnemer bent of kunt worden op het gebied van competentiegericht leren?
46: Hoeveel tijd zou u in competentiegericht leren willen steken?
57: Ik zou graag aan de slag willen met competentieprofielen om mijn leerproces te structureren
-

Bijlage

Tabel met schattingscores

Vraag	Schattingsscore onderzoeker	Schattingsscore beoordelaar	Overeenstemming
<i>Respondent 1</i>			
13	99	99	Ja
15	1	3	Nee
20	2	2	Ja
48	4	4	Ja
53	2	4	Nee
54	5	4	Nee
63	5	2	Nee
70	4	4	Ja
			(4/8)
<i>Respondent 6</i>			
12	4	4	Ja
31	2	2	Ja
43	4	4	Ja
53	99	4	Nee
57	4	99	Nee
59	99	99	Ja
69	99	99	Ja
78	99	3	Nee
			(5/8)
<i>Respondent 10</i>			
10	4	4	Ja
13	4	4	Ja
41	2	99	Nee
46	99	99	Ja
51	99	99	Ja
54	99	99	Ja
67	1	2	Nee
71	99	99	Ja
			(6/8)
<i>Respondent 11</i>			
16	99	99	Ja
18	99	3	Nee
41	99	99	Ja
44	4	2	Nee
46	99	99	Ja
51	99	99	Ja
52	4	4	Ja
72	4	4	Ja
			(6/8)
<i>Respondent 33</i>			
12	4	4	Ja
45	4	4	Ja
53	4	4	Ja
57	4	4	Ja
58	99	2	Nee
59	99	3	Nee
71	4	4	Ja
78	99	3	Nee
			(5/8)
			Totaal: (26/40)

Bijlage

Overzicht in tabelvorm van het percentage respons per categorie, per vraag

- De afgebeelde getallen zijn in procenten en het totaal per vraag is altijd 100%
- De bijgehorende vragen zijn weer te vinden in de bijlage 'vragenlijst'

Vraagnummer	Nee	Ja	Niet beantwoord
16	15,2	63,6	21,2
19	45,5	39,4	15,2
20	18,2	51,5	30,3
21	6,1	3,0	90,9
26	12,1	87,9	0
28	30,3	69,7	0
29	75,8	21,2	3,0

Vraagnummer	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Niet beantwoord
10	3	3,0	93,9	0
12	0	3,0	97,0	0
13	27,3	3,0	60,6	12,1
15	18,2	6,1	42,4	33,3
18	9,1	0	60,6	30,3
22	57,6	0	21,2	21,2
23	21,2	3,0	54,5	21,2
30	36,4	0	45,5	18,2
31	45,5	12,1	27,3	15,2
32	72,7	3,0	18,2	6,1
33	60,6	0	30,3	9,1
36	6,1	18,2	60,6	15,2
37	9,1	12,1	42,4	36,4
38	12,1	9,1	63,6	15,2
39	27,3	6,1	12,1	54,5
40	15,2	6,1	57,5	21,2
41	66,7	0	6,1	27,3
42	3,0	6,1	48,5	42,4
43	15,2	6,1	36,4	42,4
44	18,2	9,1	27,2	45,5

Vraagnummer	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Niet beantwoord
45	6,1	6,1	87,9	0
46	30,3	3,0	42,4	24,2
47	6,1	6,1	75,7	12,1
48	6,1	6,1	75,5	12,1
49	9,1	6,1	54,5	30,3
50	51,5	0	27,3	21,2
51	3,0	6,1	36,4	54,5
52	9,1	3,0	78,8	9,1
53	39,4	3,0	39,4	18,2
54	18,2	3,0	45,4	33,3
55	21,2	3,0	36,3	39,4
56	12,1	0	84,4	3,0
57	9,1	12,1	69,7	9,1
58	15,2	0	36,3	48,5
59	6,1	21,2	27,3	45,5
60	6,1	18,2	24,2	51,5
61	3,03	6,1	75,8	15,2
62	27,3	0	54,5	9,1
63	30,3	0	69,7	3,0
64	18,2	6,1	54,5	9,1
65	18,2	0	69,7	12,1
66	42,4	0	42,4	15,2
67	18,2	0	72,8	9,1
68	6,1	0	69,7	24,2
69	6,1	0	69,7	24,2
70	12,1	12,1	63,6	12,1
71	45,5	0	36,3	18,2

Bijlage

Overzicht antwoorden per vraag: per discipline uitgesplitst

2. Wat is uw geslacht?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,44	.53	1	2
Politie	11	1,27	.47	1	2
GHOR	9	1,22	.44	1	2
Gemeente	2	1,00	.00	1	1
MIV	2	1,50	.71	1	2
Totaal	33	1,30	.47	1	2

4. Wat is uw leeftijd

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,22	.67	1	3
Politie	11	3,18	.87	1	4
GHOR	9	3,33	.50	3	4
Gemeente	2	3,00	.00	3	3
MIV	2	1,50	.71	1	2
Totaal	33	2,85	.87	1	4

5. Wat is uw hoogst genoten opleidingsniveau?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,89	.33	1	2
Politie	11	1,64	.51	1	2
GHOR	9	2,00	.00	2	2
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	1,85	.63	1	2

6. In welk team heeft u een repressieve functie?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,89	.78	1	3
Politie	11	1,73	.79	1	3
GHOR	9	1,44	.53	1	2
Gemeente	2	3,00	.00	3	3
MIV	2	3,00	.00	3	3
Totaal	33	1,85	.80	1	3

7. Wat is uw functie binnen dit team / deze teams?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,78	2,44	1	7
Politie	11	4,09	1,51	3	7
GHOR	9	5,44	.53	5	6
Gemeente	2	7,00	.00	7	7
MIV	2	7,00	.00	7	7
Totaal	33	4,45	2,05	1	7

8. Hoe lang hebt u al een repressieve functie binnen dit multidisciplinaire team?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,22	.97	2	4
Politie	11	3,36	.92	2	4
GHOR	9	2,44	1,42	1	4
Gemeente	2	3,50	.71	3	4
MIV	2	2,00	1,41	1	3
Totaal	33	3,00	1,14	1	4

10. In hoeverre bent u tevreden met uw repressieve functie en waarom?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,33	.50	4	5
Politie	11	3,82	.60	2	4
GHOR	9	4,22	.67	3	5
Gemeente	2	4,50	.71	4	5
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	4,12	.60	2	5

12. In hoeverre bent u tevreden met uw dagelijkse functie?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,11	.60	3	5
Politie	11	4,09	.30	4	5
GHOR	9	4,11	.33	4	5
Gemeente	2	4,50	.71	4	5
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	4,12	.42	3	5

13. Hebt u voldoende tijd voor alle aspecten van uw repressieve functie?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,14	.90	1	4
Politie	11	3,56	.88	2	4
GHOR	9	3,78	.67	2	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,34	1,01	1	4

15. Hoe vaak reflecteert u op het leerproces van uw dagelijkse functie?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,71	1,89	1	5
Politie	11	4,43	.54	4	5
GHOR	9	2,75	1,71	1	5
Gemeente	2	3,50	.71	3	4
MIV	2	4,50	.71	4	5
Totaal	33	3,50	1,50	1	5

16. Doet u dit uit eigen beweging?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,86	.38	1	2
Politie	11	1,67	.50	1	2
GHOR	9	2,00	.00	2	2
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	1,50	.71	1	2
Totaal	33	1,81	.40	1	2

18. Hoe vaak reflecteert u op uw eigen leerproces van uw repressieve functie?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,43	1,38	2	5
Politie	11	4,43	.54	4	5
GHOR	9	4,50	.55	4	5
Gemeente	2	5,00	-	5	5
MIV	2	4,50	.71	4	5
Totaal	33	4,17	.98	2	5

19. Doet u dit uit eigen beweging?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,57	.54	1	2
Politie	11	1,44	.43	1	2
GHOR	9	1,33	.50	1	2
Gemeente	2	1,00	-	1	1
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	1,46	.51	1	2

20. Is het huidige leersysteem voor u routine?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,80	.45	1	2
Politie	11	1,67	.52	1	2
GHOR	9	1,75	.46	1	2
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	1,50	.71	1	2
Totaal	33	1,74	.45	1	2

21. Was het lastig om hieraan te wennen (waarom is het geen routine)?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,00	.00	1	1
Politie	11	-	-	-	-
GHOR	9	-	-	-	-
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	-	-	-	-
Totaal	33	1,33	.58	1	2

22. Ik heb inzicht in hoe ik mij als crisisfunctionaris ontwikkel

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,29	.76	2	4
Politie	11	2,38	1,06	1	4
GHOR	9	2,63	1,19	1	4
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	2,00	-	2	2
Totaal	33	2,46	1,00	1	4

23. Ik zou graag (meer) inzicht hebben in mijn functioneren als crisisfunctionaris

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,86	.90	2	5
Politie	11	3,25	1,04	2	4
GHOR	9	3,25	1,17	1	4
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	4,00	-	4	4
Totaal	33	3,42	1,03	1	5

26. Wat is voor u reden om uw organisatie competentiegericht te laten leren en wat zou een reden kunnen zijn om dit juist niet te doen?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,00	.00	2	2
Politie	11	1,82	.41	1	2
GHOR	9	1,89	.33	1	2
Gemeente	2	1,50	.71	1	2
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	1,88	.33	1	2

28. Hebt u ervaring met competentiegericht leren (bv. in uw opleiding of werk)?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,78	.44	1	2
Politie	11	1,64	.51	1	2
GHOR	9	1,67	.50	1	2
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	1,50	.71	1	2
Totaal	33	1,70	.47	1	2

29. Maakt u gebruik van het Veiligheidspaspoort? Zo ja, in hoeverre en hoe?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,33	.50	1	2
Politie	11	1,00	.00	1	1
GHOR	9	1,22	.44	1	2
Gemeente	2	1,00	.00	2	1
MIV	2	2,00	.00	1	2
Totaal	33	1,22	.42	1	2

30. Kent u het werkboek competentiegericht oefenen (ofwel het blauwe boekje) en de profielen die hierin staan? Zo nee; extra uitleg geven.

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,71	1,25	1	5
Politie	11	2,40	1,43	1	5
GHOR	9	3,86	1,35	2	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	3,50	2,12	2	5
Totaal	33	3,19	1,47	1	5

31. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie is binnen mijn organisatie ingeburgerd

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,00	.76	1	3
Politie	11	3,27	.91	2	4
GHOR	9	2,14	.90	1	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	-	-	-	-
Totaal	33	2,68	1,06	1	4

32. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie sluit aan bij mijn opleiding

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,63	1,51	1	5
Politie	11	2,00	.00	2	2
GHOR	9	3,11	1,17	2	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	2,48	1,07	1	5

33. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie sluit aan op de manier waarop ik normaal met mijn eigen leren bezig ben

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,86	1,07	2	4
Politie	11	2,27	.91	1	4
GHOR	9	2,75	1,04	2	4
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	2,63	1,00	1	4

34. Hoe ziet u competentiegericht leren (als u moest kiezen uit onderstaande beschrijvingen)?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	3,45	.93	2	4
GHOR	9	3,89	.33	3	4
Gemeente	2	3,50	.71	3	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,70	.68	2	4

35. Ik zou graag competentiegericht willen leren

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,89	.33	3	4
Politie	11	3,45	.93	2	4
GHOR	9	3,67	.50	3	4
Gemeente	2	2,50	.71	2	3
MIV	2	3,50	.71	3	4
Totaal	33	3,58	.71	2	4

36. Als ik mocht kiezen tussen de huidige werkwijze en competentiegericht leren, zou ik voor het laatste kiezen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,78	.44	3	4
Politie	11	3,50	.93	2	4
GHOR	9	3,75	.89	3	5
Gemeente	2	5,00	-	5	5
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,75	.75	2	5

37. Binnen mijn organisatie wordt veel belang gehecht aan persoonlijke ontwikkeling binnen je vakgebied

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,17	1,33	1	4
Politie	11	4,00	.71	3	5
GHOR	9	3,17	.75	2	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,52	.93	1	5

38. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maakt me beter in staat om deze functie te vervullen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	3,22	.97	2	4
GHOR	9	3,88	.64	3	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,64	.78	2	5

39. Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen sneller verlopen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,33	.82	2	4
Politie	11	2,00	.00	2	2
GHOR	9	4,00	.82	3	5
Gemeente	2	3,00	-	3	3
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	2,73	1,03	2	5

40. Door gebruik van competentieprofielen kunnen oefeningen beter verlopen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,75	.71	2	4
Politie	11	3,75	.71	2	4
GHOR	9	3,50	1,05	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,58	.86	2	5

41. Als ik ga leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie maak ik meer kans op promotie / loonsverhoging

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,38	1,06	1	4
Politie	11	2,00	.00	2	2
GHOR	9	1,83	.41	1	2
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	2,08	.65	1	4

42. Ik voel me verantwoordelijk voor het leren van mijn teamleden / ondergeschikten

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.58	3	5
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	3,71	.95	2	5
Gemeente	2	-	-	-	-
MIV	2	4,00	-	4	4
Totaal	33	3,89	.66	2	5

43. Ik kan mijn ondergeschikten inspireren om te gaan leren aan de hand van competentieprofielen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,17	.98	2	4
Politie	11	3,60	.89	2	4
GHOR	9	3,29	.95	2	4
Gemeente	2	-	-	-	-
MIV	2	4,00	-	4	4
Totaal	33	3,37	.90	2	4

44. Denkt u dat u een initiatiefnemer bent of kunt worden op het gebied van competentiegericht leren?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,29	.95	2	4
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	3,00	1,16	2	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	4,00	-	4	4
Totaal	33	3,22	1,00	2	5

45. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn functie als crisisfunctionaris is

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,11	.33	4	5
Politie	11	3,64	.81	2	4
GHOR	9	4,00	.50	3	5
Gemeente	2	3,50	.71	3	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,88	.60	2	5

46. Hoeveel tijd zou u in competentiegericht leren willen steken?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,13	.99	2	4
Politie	11	3,13	1,25	1	4
GHOR	9	3,17	1,33	1	4
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,08	1,12	1	4

47. Wanneer multidisciplinair op eenzelfde manier geleerd wordt; verbetert de samenwerking

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,78	.67	2	4
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	3,71	.95	2	5
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	3,50	.71	3	4
Totaal	33	3,83	.60	2	5

48. Wanneer multidisciplinair op eenzelfde wijze geleerd wordt, zal dit de hulpverlening verbeteren

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,78	.67	2	4
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	3,71	.95	2	5
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	3,50	.71	3	4
Totaal	33	3,83	.60	2	5

49. Het leren aan de hand van competentieprofielen stimuleert een eenduidige leerwijze bij de verschillende disciplines

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	2	4
Politie	11	3,67	.82	2	4
GHOR	9	3,67	1,03	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	3	4
MIV	2	3,50	.71	2	4
Totaal	33	3,70	.77	2	5

50. Het invullen en ook bijhouden van mijn leergegevens vind ik veel moeite

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,50	.93	2	4
Politie	11	2,33	.82	2	4
GHOR	9	2,63	1,19	1	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	2,50	2,12	1	4
Totaal	33	2,62	1,06	1	4

51. Wanneer ik op de computer een evaluatieformulier invul, vind ik dit handiger dan op papier

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	3,00	1,41	2	4
GHOR	9	3,50	.58	3	4
Gemeente	2	4,00	-	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,73	.59	2	4

52. Ik vind het fijn om een overzicht van mijn leergegevens te hebben

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,75	.71	2	4
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	4,00	.50	3	5
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,80	.67	2	5

53. Het leren aan de hand van competentieprofielen voor mijn crisisfunctie gaat me te veel tijd kosten

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,89	1,05	2	4
Politie	11	3,14	1,07	2	4
GHOR	9	3,57	1,13	2	5
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	2,50	.71	2	3
Totaal	33	3,04	1,06	2	5

54. Leren aan de hand van competentieprofielen zal (ook na invoering) meer tijd kosten dan de huidige werkwijze

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,57	1,13	2	5
Politie	11	3,80	.45	3	4
GHOR	9	3,86	1,35	2	5
Gemeente	2	4,00	-	4	4
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	3	3,59	1,10	2	5

55. Het leren aan de hand van competentieprofielen zal meer moeite kosten dan de huidige werkwijze

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,67	1,00	2	4
Politie	11	3,80	.45	3	4
GHOR	9	4,33	.58	4	5
Gemeente	2	4,00	-	4	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,30	1,03	2	5

56. Ik zie het helemaal niet zitten om mijn leerproces aan de hand van competentieprofielen te benaderen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,50	.93	2	4
Politie	11	3,55	1,04	1	4
GHOR	9	4,11	.33	4	5
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,75	.80	1	5

57. Ik zou graag aan de slag willen met competentieprofielen om mijn leerproces te structureren

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.54	3	5
Politie	11	3,56	.88	2	4
GHOR	9	3,78	.67	3	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,73	.74	2	5

58. Ik zou zelfstandig in staat zijn om mijn leerproces te reflecteren aan de hand van competentieprofielen

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,25	1,04	2	4
Politie	11	3,50	1,00	2	4
GHOR	9	4,33	.58	4	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	4,00	-	4	4
Totaal	33	3,47	1,01	2	5

59. Mensen die mijn gedrag beïnvloeden zouden leren aan de hand van competentieprofielen een goede methode vinden

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,50	.55	3	4
Politie	11	3,33	.58	3	4
GHOR	9	3,80	.45	3	4
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	3,50	.71	3	4
Totaal	33	3,39	.70	2	4

60. Mensen die belangrijk voor mij zijn vinden het leren aan de hand van competentieprofielen goed

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,50	.55	3	4
Politie	11	3,50	.71	3	4
GHOR	9	3,75	.50	2	2
Gemeente	2	2,00	.00	3	4
MIV	2	3,50	.71	2	4
Totaal	33	3,38	.72	3	4

61. Mijn organisatie vindt het leren aan de hand van competentieprofielen goed

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,71	.49	3	4
Politie	11	3,78	.67	2	4
GHOR	9	4,00	.00	4	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,86	.45	2	4

62. Competentiegericht gaan leren voelt enigszins beangstigend

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,89	.78	2	5
Politie	11	3,22	1,20	2	5
GHOR	9	3,13	1,25	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	3,30	1,12	2	5

63. Ik vind het eng om mijn eigen leergegevens te registreren

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,11	.33	4	5
Politie	11	3,27	1,01	2	4
GHOR	9	3,33	1,00	2	4
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	3,50	2,12	2	5
Totaal	33	3,50	.98	2	5

64. Als ik mijn leerproces vastleg (papier/digitaal), zal ik hierop afgerekend worden

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,56	.73	2	4
Politie	11	3,00	1,07	2	4
GHOR	9	3,67	1,00	2	5
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,30	1,00	2	5

65. Als ik mijn leerproces vastleg, zal mijn bovengeschiedte dit tegen mij gebruiken

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,11	1,04	2	5
Politie	11	3,25	.84	2	4
GHOR	9	3,88	1,41	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	3,00	.90	2	4
Totaal	33	3,66	1,05	2	5

66. Als ik mijn leerproces vastleg, kan blijken dat ik niet competent genoeg voor mijn functie ben

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,89	1,07	2	4
Politie	11	2,86	1,07	2	4
GHOR	9	3,38	1,19	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,04	1,07	2	5

67. Is angst om gegevens vast te leggen reden om niet mee te doen aan competentiegericht leren?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,56	.88	2	4
Politie	11	3,56	.88	2	4
GHOR	9	4,00	.93	2	5
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	3,67	.88	2	5

68. Als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg acht ik deze informatie veilig in mijn organisatie

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	3,83	.98	2	5
GHOR	9	4,14	.38	4	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,92	.64	2	5

69. Ik vertrouw erop dat als ik gegevens over mijn eigen leerproces vastleg, dat mijn organisatie deze gegevens vertrouwelijk behandelt

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	3,83	.98	2	5
GHOR	9	4,29	.49	4	5
Gemeente	2	2,00	-	2	2
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,96	.68	2	5

70. Ik heb kennis tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen)

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	3,75	.46	3	4
Politie	11	3,38	.92	2	4
GHOR	9	3,44	.88	2	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	3,59	.73	2	4

71. Ik heb de tijd tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen)

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,22	1,09	1	4
Politie	11	2,67	1,03	2	4
GHOR	9	3,63	1,06	2	5
Gemeente	2	3,00	1,41	2	4
MIV	2	3,00	1,41	2	4
Totaal	33	2,85	1,17	1	5

72. Ik heb plaats tot mijn beschikking (in relatie tot het leren aan de hand van vastgestelde competentieprofielen)

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	4,00	.00	4	4
Politie	11	4,00	.00	4	4
GHOR	9	4,00	.00	4	4
Gemeente	2	4,00	.00	4	4
MIV	2	4,00	.00	4	4
Totaal	33	4,00	.00	4	4

73. Zijn er vanuit uw organisatie regels, richtlijnen of protocollen die het competentiegerichte leren in de weg kunnen staan?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	1,67	.50	1	2
Politie	11	1,83	.41	1	2
GHOR	9	1,56	.53	1	2
Gemeente	2	1,50	.71	1	2
MIV	2	2,00	.00	2	2
Totaal	33	1,68	.48	1	2

78. Wat zou voor u reden zijn om het competentiegerichte leren te hanteren?

Discipline	Aantal	Gemiddelde	Standaardafwijking	Minimum	Maximum
Brandweer	9	2,00	.63	1	3
Politie	11	2,33	.52	2	3
GHOR	9	2,17	.41	2	3
Gemeente	2	2,00	.00	2	2
MIV	2	2,50	.71	2	3
Totaal	33	2,18	.50	1	3

Bijlage

Totaaloverzicht van de gemiddelde scores per construct uitgesplitst per discipline

Tabel Overzicht van gemiddelden + standaarddeviatie per construct uitgesplitst naar organisatie en over het algemeen

Gemiddelden	Geheel	Brandweer	GHOR	Politie
Verwachte prestatie	3,39 (.55)	3,42 (.42)	3,42 (.68)	3,45 (.59)
Gebruiksgemak	3,42 (.64)	3,21 (.60)	3,72 (.67)	3,40 (.71)
Sociale invloed	3,63 (.55)	3,52 (.47)	3,91 (.24)	3,65 (.67)
Attitude	3,15 (.49)	3,37 (.11)	3,26 (.36)	2,97 (.67)
Weerstand	3,48 (.71)	3,76 (.28)	3,62 (.84)	3,31 (.80)
Gedragintentie	3,44 (.67)	3,53 (.46)	3,53 (.62)	3,40 (.85)

N.B. De vet gedrukte getallen zijn met behulp van een t-toets significant niet-afwijkend bevonden van het dichtstbijzijnde gehele getal. Weerstand bij de GHOR vormt hierop een uitzondering. Dit getal wijkt van 3 en van 4 niet significant af: dit is te wijten aan het lage aantal waarnemingen.

Bijlage

Definitief implementatieadvies

Competentiegericht Leren voor Crisisfunctionarissen

Implementatieadvies

Jessica Bronkhorst



Competentiegericht Leren voor Crisisfunctionarissen

Implementatieadvies

Definitieve versie

Versie 3,0 12-05-2009

Hulpverleningsdienst Regio Twente

Universiteit Twente: Communication Studies

J.B.J. Bronkhorst



Autorisatie

Opsteller(s)

Jessica Bronkhorst

Gezien door:

Ron Poot, Gerard Effing, Jaqueline ten Voorde (HVD
Regio Twente), Elvira Meulenbroek (Politie Twente)

Versiegegevens

Versie:

Datum:

Omschrijving:

1,0

13-03-2009

Versie 1 implementatieadvies ten behoeve van
competentieverricht leren voor crisisfunctionarissen

2,0

19-03-2009

Versie 2 implementatieadvies ten behoeve van
competentieverricht leren voor crisisfunctionarissen

3,0

12-05-2009

Definitieve versie implementatieadvies ten behoeve
van competentieverricht leren voor
crisisfunctionarissen

© 2009, Hulpverleningsdienst Regio Twente, Enschede. Auteursrechten voorbehouden. Overname van dit rapport (of gedeelten daarvan) is toegestaan, mits de bron wordt vermeld.

De Hulpverleningsdienst Regio Twente is onderdeel van Regio Twente, het samenwerkingsverband van de 14 Twentse gemeenten.

INHOUDSOPGAVE

HET IMPLEMENTATIEADVIES	112
1. INLEIDING	112
2. STAND VAN ZAKEN	113
Aanbevelingen	113
3. ONDERZOEK.....	114
3.1 Wetenschappelijke onderbouwing	114
3.2 Basis voor dit implementatieadvies	114
Deelvraag 1.....	114
Deelvraag 2.....	115
4. BENODIGDE ACTIES.....	116
4.1 Algemeen.....	116
Aanbevelingen	116
4.2 Brandweer.....	117
Aanbevelingen	117
4.3 GHOR	117
Aanbevelingen	117
4.4 Politie	118
Aanbevelingen	118
4.5 Literatuur	118
Aanbevelingen	119
5. ORGANISATIE	119
Aanbevelingen	119
6. PLANNING, PERSONELE INZET & KOSTEN.....	119
Aanbevelingen	119
7. BRONNEN.....	120

Het implementatieadvies

1. Inleiding

Voor u ligt het implementatieadvies ten behoeve van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen in de Regio Twente. Met crisisfunctionarissen worden hier leden uit CoPI- en ROT-teams bedoeld. Dit betreft hier Hoofd Sectie Brandweer, - GHOR en - Politie, Officieren van Dienst van Brandweer, GHOR en Politie, Medewerkers Informatie Voorziening, Voorlichters van Brandweer en Politie en Adviseurs Gevaarlijke Stoffen. Overige externe partijen die (in sommige gevallen) zitting hebben in een CoPI of ROT, zijn niet in dit advies betrokken omdat het onderzoek dat hieraan ten grondslag ligt, hier niet naar gekeken heeft. Dit is besloten om het onderzoek behapbaar en concreet te houden.

Dit implementatieadvies is gemaakt op basis van de resultaten van onderzoek naar het implementatieproces van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen. Uit dit onderzoek zijn resultaten gebleken die de stand van zaken weergeven van brandweer, GHOR en politie op het gebied van competentiegericht opleiden voor crisisfuncties.

Eerst wordt in hoofdstuk 2 de stand van zaken op het vlak van competentiegericht leren in crisisorganisaties besproken en in hoofdstuk 3 wordt het onderzoek beschreven dat aan dit implementatieadvies ten grondslag ligt. Vervolgens beschrijft hoofdstuk 4 de resultaten van dit onderzoek en de consequenties voor de praktijksituatie die hieraan verbonden zijn. Tot slot wordt in hoofdstuk 5 en 6 nog kort ingegaan op de manier waarop de HVD Regio Twente dit advies op kan pakken binnen haar organisatie en wat er op het vlak van de planning, personele inzet en kosten moet gebeuren.

Dit implementatieadvies dient om de invoering van competentiegericht leren vanuit de HVD, onder crisisfunctionarissen van de Regio Twente richting te geven.

2. Stand van zaken

In onderstaande alinea's wordt besproken wat binnen de HVD Regio Twente momenteel gebeurt op het gebied van competentiegericht leren en vervolgens wordt ook besproken wat andere regio's op dit gebied doen.

Binnen de HVD Regio Twente is de werkgroep Profcheck bezig met het invoeren van een long-life-learning-loop en worden ook verschillende onderdelen van het Veiligheidspaspoort ingevoerd.

Naast de HVD Regio Twente, zijn ook andere regio's bezig met de invoering van competentiegericht leren. Zo ook in de regio Zuid-Holland-Zuid. De implementatie van competentiegericht leren valt in deze regio binnen een groter project voor de professionalisering van piketfunctionarissen. Eind 2008 heeft dit project stil gestaan doordat alle aandacht toen gericht was op de landelijke watersnoodoefening 'Taskforce Management Overstromingen'. De planning van de regio Zuid-Holland-Zuid was destijds om het project over de professionalisering van piketfunctionarissen begin 2009 weer op te pakken. Contactpersoon hiervoor is Angela Loeffen (aloeffen@ghorzhz.nl). De adviesnotitie over competentiegericht opleiden en oefenen ligt op dit moment bij het veiligheidsmanagementteam van de veiligheidsregio Zuid-Holland-Zuid. Ook Hugerien van Steenis (h.van.steenis@rbzhz.nl) is namens de regio Zuid-Holland-Zuid bezig met het bekijken van de mogelijkheden van een digitaal portfolio. Hugerien van Steenis heeft hierover van Gerard Effing het advies gekregen contact op te nemen met Jessica Bronkhorst over de huidige stand van zaken in Twente. Dit is nog niet gebeurd.

Naast de regio Zuid-Holland-Zuid is ook de regio Rotterdam Rijnmond bezig met het invoeren van competentiegericht leren. Hiervoor is de werkgroep Toetsen actief. Deze werkgroep heeft een competentiegericht toetsingskader ontwikkeld voor kernleden van de crisisstaven in de regio Rotterdam-Rijnmond. Het implementatieplan dat hiervoor geschreven gaat worden, stond tijdens het laatste contact met de voormalig contactpersoon Maartje de Jonge, op de agenda voor de periode van januari tot april 2009. Een nieuwe contactpersoon over dit project in de regio Rotterdam-Rijnmond is er nog niet en ook is onbekend wat de stand van zaken in deze regio momenteel is.

Contact met andere veiligheidsregio's over de invoering van competentiegericht leren bij crisisfunctionarissen is er nog niet geweest.

Aanbevelingen

- Kijk welke projecten er binnen de HVD verband houden met de invoering van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen. Integreer hier vervolgens het competentiegerichte leren in en zorg dat er geen dubbel werk verricht wordt. De verschillende projecten en het competentiegerichte leren moeten elkaar kunnen versterken
- Neem contact op met de regio's Zuid-Holland-Zuid (aloeffen@ghorzhz.nl en h.van.steenis@rbzhz.nl) en Rotterdam-Rijnmond, en bespreek of zij iets voor de HVD Regio Twente kunnen betekenen bij het implementatieproces van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen of dat de HVD Regio Twente iets voor de andere regio's kan betekenen. Neem hierover contact op met andere regio's om te inventariseren of zij nog nuttige tips of handreikingen hebben

3. Onderzoek

In dit hoofdstuk wordt besproken op welk wetenschappelijk onderzoek dit implementatieadvies gebaseerd is. Dit zijn afstudeeronderzoeken die zijn uitgevoerd in opdracht van de HVD Regio Twente.

3.1 Wetenschappelijke onderbouwing

Het onderzoek dat aan dit implementatieadvies ten grondslag ligt, is het afstudeeronderzoek van Bronkhorst (2009). Dit betrof een interviewonderzoek dat de Hulpverleningsdienst Regio Twente een specifiek beeld geeft van de remmende en bevorderende factoren waar zij mee te maken hebben wanneer zij competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen willen invoeren.

Het onderzoek van Bronkhorst (2009) is uitgevoerd naar aanleiding van het afstudeeronderzoek van de Jonge (2005) en Kerkhof (2006). In het onderzoek van de Jonge (2005) is een digitaal hulpmiddel vervaardigd, dat het doel heeft om competenties te managen, het Multidisciplinair Digitaal Portfolio (MDP), ook wel 'Dossier' genoemd. Kerkhof (2006) onderzocht vervolgens hoe dit Multidisciplinair Digitaal Portfolio vermoedelijk ontvangen zal worden door crisisfunctionarissen in de regio's Rotterdam-Rijnmond, Zuid-Holland-Zuid en Twente. In het onderzoek van Bronkhorst (2009) is op basis van deze twee onderzoeken uitgezocht met welke factoren rekening gehouden dient te worden, wanneer competentiegericht leren binnen de Regio Twente geïmplementeerd zal worden. Dit laatstgenoemde onderzoek is de basis van het implementatieadvies dat voor u ligt en staat geheel los van het Multidisciplinair Digitaal Portfolio (Dossier) dat onderdeel uitmaakt van het Veiligheidspaspoort. Dit Dossier is een hulpmiddel om competentiegericht te gaan leren. Het implementatieadvies dat nu voor u ligt, dient voor de invoering van de competentiegerichte denkwijze, niet voor de invoering van *het middel* om competentiegericht te gaan leren.

3.2 Basis voor dit implementatieadvies

Basis voor dit implementatieadvies vormen de bevindingen die in het onderzoek van Bronkhorst (2009) zijn gedaan.

In dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

“Welke factoren zijn van belang bij het opstellen van het implementatieadvies voor competentiegericht leren bij de Hulpverleningsdienst Regio Twente?”

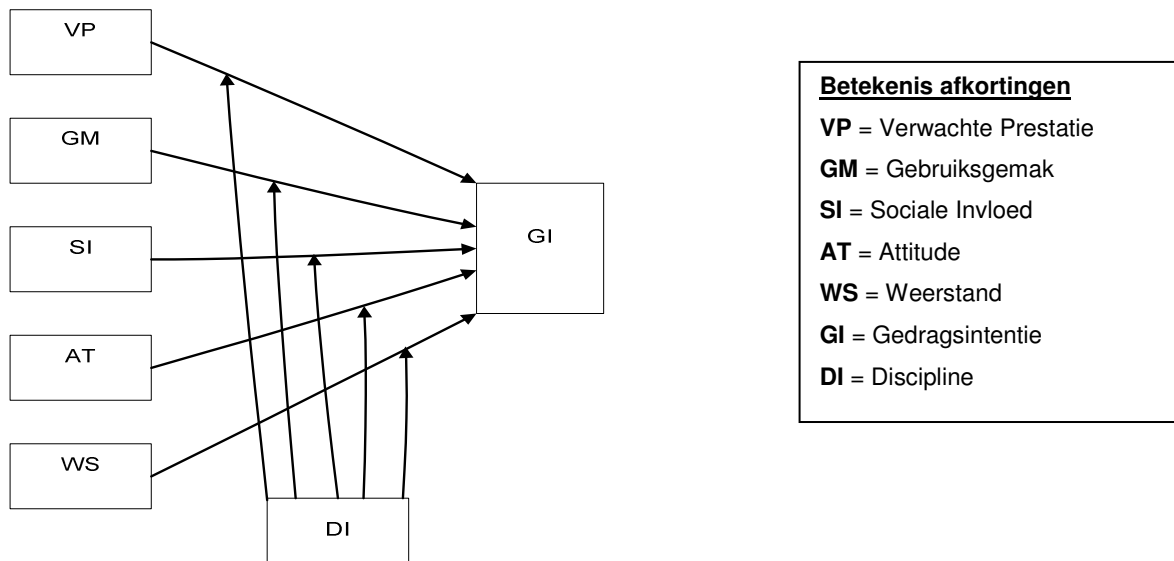
Uit bovenstaande onderzoeksvraag vloeiden twee deelvragen voort. Deze worden in onderstaande alinea's besproken.

Deelvraag 1

“Welke aspecten blijken op basis van de factoren die de literatuur en toekomstige gebruikers aandragen, van belang bij het opstellen van een implementatieadvies voor competentiegericht leren, bestemd voor de Hulpverleningsdienst Regio Twente?”

Deze eerste deelvraag is beantwoord op basis van interviewonderzoek onder crisisfunctionarissen in de Regio Twente. Het onderzoeksmodel dat gebruikt is om de onderzoeksvraag te beantwoorden, is afgeleid van het UTAUT-model van Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B. & Davis, F.D. (2003) en ziet er als volgt uit:

Figuur 1 Onderzoeksmodel



Legenda:

- Verwachte Prestatie = de mate waarin crisisfunctionaris verwacht dat door competentiegericht te gaan leren, zijn of haar werkprestatie vergroot wordt
- Gebruiksgemak = de mate waarin crisisfunctionaris denkt dat competentiegericht leren gemakkelijk in het gebruik zal zijn
- Sociale Invloed = mate waarin de crisisfunctionaris denkt dat collega's, familie/vrienden en het organisatiebestuur vinden dat hij of zijn competentiegericht moet gaan leren
- Attitude = hoe de crisisfunctionaris tegenover competentiegericht leren staat / wat hij of zij hiervan vindt
- Weerstand = de mate waarin de crisisfunctionaris weerstand tegen competentiegericht leren heeft
- Gedragsintentie = de intentie van de functionarissen om ook daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren
- Discipline = de discipline ofwel deelorganisatie waaruit de crisisfunctionaris afkomstig is. De drie hoofddisciplines zijn brandweer, GHOR en politie

Deelvraag 2

“Welke aspecten blijken op basis van de factoren die experts aandragen van belang bij het opstellen van een implementatieadvies voor competentiegericht leren, bestemd voor de Hulpverleningsdienst Regio Twente?”

Deze tweede deelvraag is beantwoord aan de hand van een gezamenlijk gesprek met afgevaardigden van brandweer, GHOR en politie (Gerard Effing, Ron Poot en Elvira Meulenbroek). Aan de hand van het combineren van de antwoorden op beide deelvragen is de inhoud van dit implementatieadvies tot stand gekomen.

4. Benodigde acties

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek dat in hoofdstuk 3 is besproken, weergegeven. Daarnaast wordt ook toegelicht wat dit voor de praktijksituatie betekent.

Uit het onderzoek bleek dat er geen aparte implementatieaanpak per discipline hoeft te komen, de gemiddelde scores van de respondenten op deze onderdelen bleken namelijk niet dusdanig van elkaar te verschillen dat zij afzonderlijk benaderd moeten worden. Dit betekent echter niet dat er geen verschillen tussen de disciplines vastgesteld zijn, het betekent enkel dat de verschillen niet dusdanig groot waren dat er een aparte benaderwijze voor gehanteerd moet worden. Op basis van de gevonden verschillen kunnen accenten in het implementatieproces aangebracht worden die inspelen op deze verschillen, zodat de implementatie van competentiegericht leren wel voor elke discipline zo optimaal mogelijk aangepakt wordt.

4.1 Algemeen

Het blijkt dat over het algemeen vooral een verbetering in verwachte prestatie en het gebruiksgemak bepalend zijn voor de intentie die crisisfunctionarissen hebben om competentiegericht te gaan leren.

Wat betreft de verwachte prestatie houdt dit in dat crisisfunctionarissen het belangrijk vinden dat competentiegericht leren bruikbaar is voor het verbeteren van de uitvoering van hun functie en het beter en sneller laten verlopen van oefeningen. Ook vinden zij dat competentiegericht leren moet bijdragen aan een betere samenwerking tussen de disciplines onderling en de hulpverlening.

Wat betreft de verwachte moeite betekent het dat crisisfunctionarissen willen dat competentiegericht leren niet te veel tijd kost, en dat vooral na de invoering, het een snelle methode zal zijn om te leren die niet meer tijd kost dan de huidige werkwijze. Verder is het belangrijk dat crisisfunctionarissen gemotiveerd zijn om competentiegericht te gaan leren en dat zij zelf aan de slag willen (en denken te kunnen) met het competentiegericht structureren van hun eigen leerproces. Verder bleek dat alle functionarissen van mening zijn dat ze wel over een werkplek beschikken waar competentiegericht geleerd kan worden.

Uit de resultaten bleek verder dat de crisisfunctionarissen zich niet bewust zijn van hun eigen verantwoording in hun leerproces, wat wel belangrijk is bij competentiegericht leren. Volgens de experts vanuit brandweer, GHOR en politie zijn er twee effecten mogelijk van jonge/nieuwe functionarissen die wel competentiegericht zijn opgeleid, op de rest van de crisisfunctionarissen. Deze twee effecten luiden als volgt: Of deze competentiegericht opgeleide functionarissen beïnvloeden hun omgeving zodat deze ook open gaat staan om competentiegericht te leren, of zij worden meegezogen in het niet competentiegericht leren dat gewoon is voor de overige functionarissen. Wat deze bevindingen voor de praktijksituatie betekenen, wordt hieronder uiteengezet:

Aanbevelingen

- Communiceer duidelijk wat competentiegericht leren is aan de functionarissen die competentiegericht moeten gaan leren, door verschillende kanalen (e-mail, persoonlijk etc.)
- Stel de redenen vast waarom competentiegericht leren nuttig, goed en bruikbaar is (wat zijn de voordelen) en zet dit af tegen de huidige werkwijze
- Benadruk ook dat door competentiegericht leren de eigen vaardigheden verbeterd kunnen worden
- Communiceer deze redenen duidelijk naar de crisisfunctionarissen
- Licht verbeteringen in het uitvoeren van de functie van de crisisfunctionaris toe en leg uit wat de consequenties zijn van competentiegericht leren bij oefeningen (sneller, beter, etc.)
- Benadruk waarom de samenwerking tussen de hulpverlenende disciplines kan verbeteren door competentiegericht leren en hoe de hulpverlening hierdoor verbetert

- Onderken dat crisisfunctionarissen kunnen denken dat competentiegericht leren meer tijd gaat kosten: zorg dat dit niet zo is vertel duidelijk waarom niet. Wanneer wel meer tijd nodig is, zorg er dan voor dat deze vanuit de organisatie beschikbaar wordt gesteld
- Maak duidelijk dat competentiegericht leren niet moeilijk is of hoeft te zijn en geef duidelijk voorbeelden
- Vraag naar de eventuele 'angsten' die functionarissen kunnen hebben ten aanzien van competentiegericht leren en los deze op
- Zorg ervoor dat er voor hulp en vragen altijd een persoon is die benaderbaar en bereikbaar is. Het liefst één persoon
- Zorg dat er besef komt van de verantwoordelijkheid voor het eigen leren van de crisisfunctionarissen zelf
- Zorg dat functionarissen die wel competentiegericht opgeleid zijn, niet meegezogen worden in niet - competentiegericht denken van collega's: zorg dat zij deze collega's juist kunnen stimuleren om competentiegericht leren te accepteren
- Integreer competentiegericht leren in het gehele oefenprogramma voor crisisfunctionarissen
- Zorg dat er waarnemers opgeleid zijn om het competentiegericht leren waar te kunnen nemen en te kunnen evalueren
- Zorg dat het VeiligheidsPaspoort gereed is wanneer de crisisfunctionarissen er aan toe zijn

4.2 Brandweer

Voor de brandweerfunctionarissen geldt dat er geen specifieke aandachtspunten uit het model gebleken zijn die alleen voor brandweerfunctionarissen gelden. Het bleek dat brandweerfunctionarissen meer behoefte aan inzicht in hun eigen ontwikkeling hadden dan functionarissen uit de overige disciplines. Dit komt waarschijnlijk doordat bij de brandweer de werkgroep Profcheck al enige tijd actief is en de brandweerfunctionarissen daardoor al meer in aanraking zijn gekomen met zelfontwikkeling. Wel bleek dat brandweerfunctionarissen vonden dat zij geen tijd, maar wel kennis genoeg hadden om competentiegericht te gaan leren. Daarom worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Aanbevelingen

- Erken het gegeven dat brandweerfunctionarissen vinden dat zij geen tijd hebben om competentiegericht te leren
- Zorg dat de brandweerfunctionarissen genoeg tijd krijgen om competentiegericht te leren
- Wanneer competentiegericht leren geen extra tijd kost (als het in oefeningen wordt verwerkt bijvoorbeeld), communiceer dat duidelijk zodat tijd als belemmerende factor wordt weggenomen

4.3 GHOR

Ook voor de GHOR-functionarissen geldt dat er geen specifieke aandachtspunten uit het model gebleken zijn die enkel voor GHOR-functionarissen gelden. Het bleek dat GHOR-functionarissen over de tijd om competentiegericht te gaan leren, beschikken. Wel twijfelen zij of ze wel over genoeg kennis hiervoor beschikken. Sinds de OvD-G opleiding bestaat, is al wel een verbetering waarneembaar in inzichten die de OvD-Gen hebben en de verbanden tussen zaken die zij opmerken.

Aanbevelingen

- Zorg dat GHOR-functionarissen goed worden voorgelicht over competentiegericht leren, zodat zij weten wat het inhoudt en wat de bedoeling ervan is
- Bied begeleiding aan bij het competentiegericht leren, om zo het ervaren gebrek aan kennis weg te nemen

4.4 Politie

Bij het testen van het onderzoeksmodel voor de politiefunctionarissen bleek dat hun intentie om competentiegericht te leren afhankelijk is van niet alleen de verwachte prestatie, die ook in het advies voor alle crisisfunctionarissen naar voren kwam, maar ook door sociale invloed die op hen wordt uitgeoefend en door de attitude die zijzelf hebben ten aanzien van competentiegericht leren. Wat betreft de sociale invloed houdt dit in dat wanneer politiefunctionarissen de sociale invloed die op hun wordt uitgeoefend als positief ervaren, hun intentie om competentiegericht te leren, daalt. Dit, op het oog vreemde verband, kan verklaard worden doordat politiefunctionarissen mogelijk negatief staan tegenover adviezen vanuit hun organisatiebestuur. In het verleden zijn binnen de politieorganisatie innovaties doorgevoerd waaraan volgens de politiefunctionarissen veel nadelen kleven en waarbij zij erop afgerekend werden als ze niet functioneerden. Tevens bleken deze innovaties vervolgens onomkeerbaar. Het is mogelijk dat om deze reden politiefunctionarissen het nu, wat betreft innovaties, snel oneens zijn met de mening die vanuit de organisatie wordt uitgedragen. Het verband is echter vrij zwak, maar de reden van het verband is erg belangrijk om rekening mee te houden. Verder bleek dat bij de politiefunctionarissen een positieve attitude ten aanzien van competentiegericht leren, een goede voorspeller is van de intentie van deze functionarissen om ook daadwerkelijk competentiegericht te gaan leren.

Wat betreft de faciliterende voorwaarden, bleek dat er onder politiefunctionarissen twijfel bestond over het feit of zij wel genoeg tijd en kennis hadden om competentiegericht te leren. Verder bleek als laatste dat crisisfunctionarissen tegenwoordig beter opgeleid worden voor hun crisisfunctie (bijvoorbeeld in het SGBO) dan eerder. Ook is het streven dat het aantal OVD-Pen verkleind wordt van ongeveer 80 naar een aantal van ongeveer 20, waardoor gerichter opleiden beter mogelijk wordt. Op basis hiervan worden de volgende aanbevelingen gedaan:

Aanbevelingen

- Zorg ervoor dat politiefunctionarissen de positieve aspecten van het competentiegerichte leren (gaan) zien
- Tackel eventuele bezwaren van politiefunctionarissen door goede argumentatie of gerichte acties, houd hierbij rekening met de angsten van de functionarissen (voornamelijk afgerekend worden op eventueel disfunctioneren)
- Zorg dat politiefunctionarissen genoeg tijd krijgen om competentiegericht te gaan leren
- Zorg dat politiefunctionarissen goed worden voorgelicht over competentiegericht leren, zodat zij weten wat het inhoudt en wat de bedoeling ervan is
- Zorg ervoor dat er begeleiding bij het competentiegerichte leren aangeboden wordt, om het ervaren gebrek aan kennis weg te nemen
- Zorg dat de politiefunctionarissen het nut van het specifiek voor hun crisisfunctie opgeleid worden, inzien: benadruk hierbij dat ervaring vanuit hun dagelijkse functie geen garantie vormt voor goed functioneren in de crisisfunctie

4.5 Literatuur

Uit de literatuur die bestudeerd is in het onderzoek van Bronkhorst (2009) bleken, naast de factoren uit het model dat in hoofdstuk 3 besproken is, ook andere factoren die erg belangrijk zijn bij een implementatieproces. Deze factoren zijn omgezet in de volgende concrete aanbevelingen:

Aanbevelingen

- Communiceer de resultaten van het onderzoek naar de organisatieleden en geef hierbij aan wat de vervolgstappen zijn die ondernomen gaan worden
- Houd de crisisfunctionarissen op de hoogte van de tussenstanden in het implementatieproces en zorg er hierbij ook voor dat vragen gesteld kunnen worden en dat deze vragen ook beantwoord worden
- Zorg bij de communicatie over het implementatieproces, dat dit vaak genoeg gebeurt zodat de betrokkenen zien dat er actief vanuit de organisatie aan gewerkt wordt
- Zorg voor meerdere vormen van communicatie tijdens het implementatieproces: dus in ieder geval een combinatie van factoren als mail, persoonlijke uitleg, beleid en training. Implementaties die via één kanaal verlopen, hebben geen kans van slagen
- Geef voldoende tijd en prioriteit aan het project, anders wordt het steeds weer ondergesneeuwd door andere prioriteiten of de waan van de dag

5. Organisatie

Met de experts (Ron Poot, Gerard Effing, Elvira Meulenbroek) is besproken hoe dit implementatieadvies opgepakt gaat worden. Besloten is dat de organisatie van de invoering van competentiegericht leren onder crisisfunctionarissen, onder verantwoordelijkheid komt van de werkgroep MOOIS (Multidisciplinair Opleiden en Oefenen In Samenwerking). Deze werkgroep bestaat uit functionarissen vanuit de verschillende hulpverleningsdisciplines. Zij bespreken welke multidisciplinaire opleidings- en oefenactiviteiten ontplooid moet worden. Deze werkgroep komt maandelijks bijeen en zal de invoering van competentiegericht leren voor haar rekening nemen. Dit implementatieadvies dient als leidraad bij deze invoering.

Aanbevelingen

- Integreer de invoering van competentiegericht leren in de multi-OvD-dagen
- Neem competentiegericht leren op in het beleid, in oefendoelen en in draaiboeken
- Maak voor alle betrokkenen duidelijk welke stappen wanneer gezet gaan worden

6. Planning, personele inzet & kosten

Een overzicht van de personele inzet en de kosten van de invoering van competentiegericht leren is voor een implementatieadvies belangrijk. Op basis van de aanbevelingen die in dit rapport gedaan worden, moet echter eerst een planning van activiteiten die plaats gaan vinden gemaakt worden door de werkgroep MOOIS. Op basis hiervan kan vervolgens een overzicht van de benodigde personele inzet gemaakt worden en hieraan kunnen vervolgens de kosten gehangen worden. Het is raadzaam dit zo spoedig mogelijk te doen aangezien het niet in kaart hebben van dit overzicht, leidt tot vertraging bij het implementatieproces.

Aanbevelingen

- Zorg voor goede afspraken over wie wat doet en wanneer
- Zet deze afspraken duidelijk in een realistisch tijdsplan: niet te langzaam, maar zeker niet te snel
- Zorg ervoor dat afspraken gedragen worden door het organisatiebestuur (Ook van de politie. Omdat deze organisatie niet onder de HVD valt, moet hier goed op worden toegezien)
- Reserveer op tijd voldoende financiële middelen en denk hierbij ook aan de lange termijn
- Start met het communiceren van het nut en de noodzaak van competentiegericht leren
- Leidt vervolgens een gedegen oefenstaf op
- Zorg daarna voor goed opgeleide waarnemers
- Zorg dat hulpmiddelen als het Dossier in het Veiligheidspaspoort volledig gebruiksklaar zijn wanneer hier tijdens het implementatieproces behoefte aan ontstaat

7. Bronnen

Bronkhorst, J.B.J. (2009). *Competenties in Crisis. Onderzoek naar de implementatie van competentiegericht leren voor crisisfunctionarissen in de Regio Twente*. Enschede: Universiteit Twente (Afstudeerscriptie)

Jonge, de, M. (2005). *Carrièreladder. De ontwikkeling van een portfolio voor competentiegericht leren en werken*. Enschede: Universiteit Twente (Afstudeerscriptie)

Kerkhof, S. (2006). *Meer waarde of meer werk? Een onderzoek naar de acceptatie van een competentiegericht registratiemiddel binnen de multidisciplinaire rampenbestrijding*. Enschede: Universiteit Twente (Afstudeerscriptie)

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B. & Davis, F.D., 2003. User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *M.I.S. Quarterly*, 27(3), 425-478