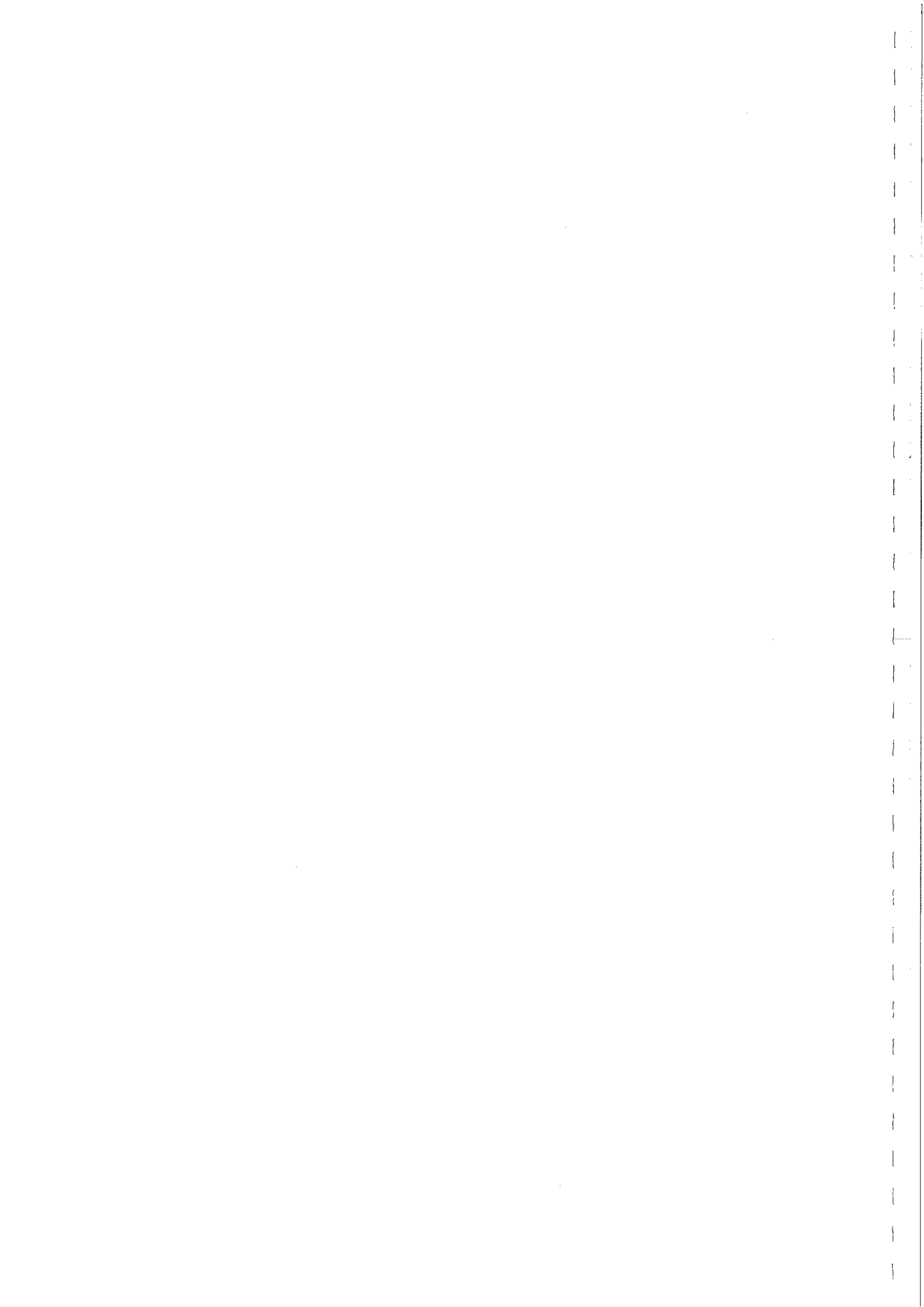


Competentiesystematiek voor het politieonderwijs

Rapport



Competentiesystematiek voor het politieonderwijs

De Politieonderwijsraad heeft in zijn vergadering van 6 juni 2008 de volgende besluiten genomen naar aanleiding van het rapport "Competentiesystematiek voor het politieonderwijs".

Besluit 1

De Politieonderwijsraad neemt het advies voor optie 2 over (zie p. 56 van het rapport).

Besluit 2

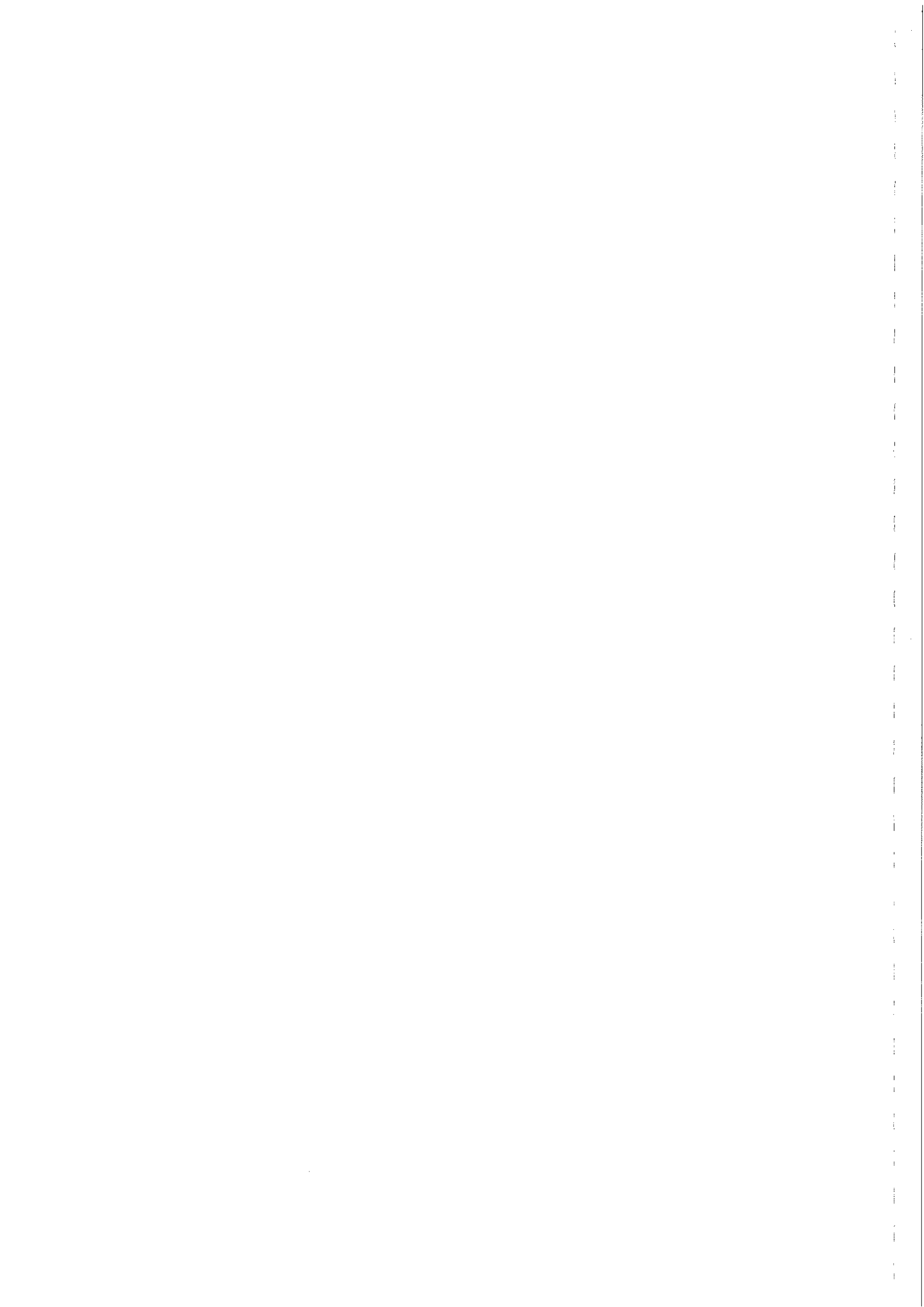
Het rapport wordt opgevat als een voorstudie ten behoeve van het project Herijking Beroepsprofielen en om die reden in beperkte kring verspreid door de Politieonderwijsraad.

Besluit 3

Het rapport wordt tevens opgevat als een handvat waarmee de commissie Kwalificatiestructuur Politieonderwijs (KSP) zijn taakopdracht kan gaan herinrichten in de komende tijd.

Besluit 4

De Politieacademie draagt er zorg voor dat de schrijvers van het rapport bij de verdere uitvoering van het project Herijking beroepsprofielen betrokken kunnen blijven.
De Politieacademie draagt tevens zorg voor de betrokkenheid van een ander onderwijskundig beleidsmedewerker vanuit de Faculteit Algemene Politiekunde.



Toelichting op de besluiten / Samenvatting rapport

In september 2007 heeft de Politieonderwijsraad het Project Initiatie Document Onderzoek competentietaal geaccordeerd. Dit project is uitgevoerd door onderwijskundigen (M. Zeijlemaker, G. Zeydel, M. van Erkel) van de Politieacademie, begeleid door de heren J. Prins en A.F.M. Nieuwenhuis. De commissie KSP fungeerde als stuurgroep van dit project. De projectrapportage is tweemaal besproken in de commissie¹ en is vervolgens vastgesteld door de Politieonderwijsraad.

Doelstelling

Het rapport beperkt zich niet tot een vergelijking van competentietalen, zoals aanvankelijk de bedoeling was, maar vergelijkt de diverse, relevante competentiesystematieken in bredere zin. Om de verschillende systematieken te kunnen vergelijken zijn dimensies van competenties vermeld (ontleend aan Onderwijsraad, 2002) en criteria, zoals gezien door de Politieacademie. Op pagina 8 staan 11 punten van vergelijking genoemd.

Werkwijze

De relevante systematieken, in casu die van het politieonderwijs, het reguliere onderwijs (MBO, hoger onderwijs) en de competentietaal van het programmabureau HRM, worden vergeleken en geplaatst tegen een achtergrond van theoretische literatuur over competentiegericht opleiden. Dit gebeurt aan de hand van literatuurstudie en op basis van een reeks van interviews. Hierbij stonden drie vragen centraal (zie p. 8).

Beschrijving systematieken

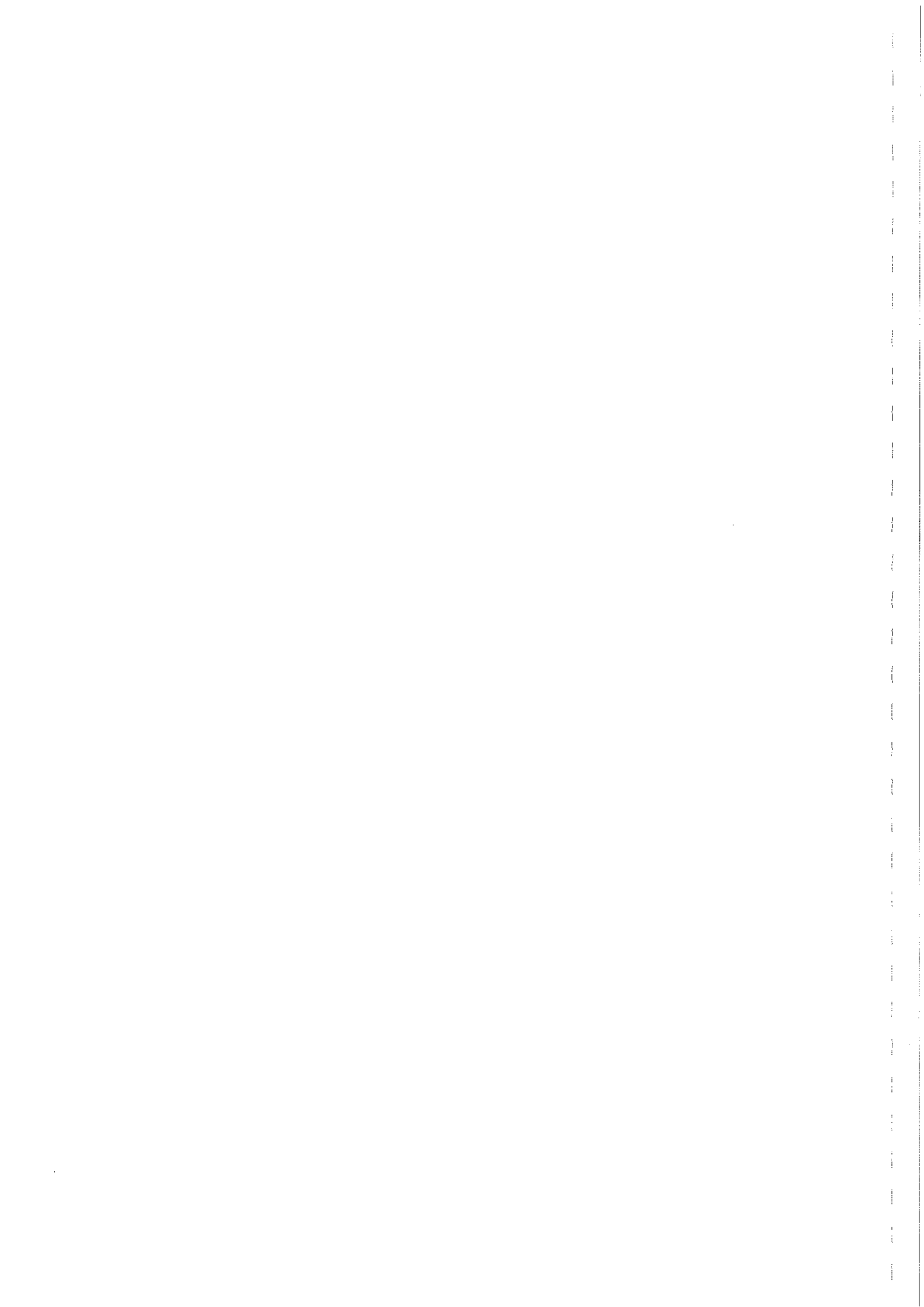
- Het politieonderwijs is vergeleken met de ACOA-systematiek² (1999) waar het op is gebaseerd (p. 9-12).
- Het MBO is beschreven en vergeleken met het Politieonderwijs (13- 21). Opvallend is de keuze die het MBO heeft voor de internationale HRM-organisatie SHL met haar 'universele competentieraamwerk', ontwikkeld door prof. Bartram, een generieke competentieset die primair betrekking heeft op het bedrijfsleven. Competenties uit deze set worden geselecteerd om werkprocessen te karakteriseren, afhankelijk van de aard van het beroep. Het rapport illustreert dit met voorbeelden, waaronder het voorbeeld van het kwalificatiedossier Vrede en Veiligheid, opgesteld onder verantwoordelijkheid van ECABO.
- Het accreditatiekader van de NVAO en de zogenaamde Dublin-descriptoren ten behoeve van het hoger onderwijs zijn beschreven op 22-28.
- De systematiek van Politie Nederland, zoals ontwikkeld binnen het kader van het Programmabureau HRM, is beschreven op p. 29-30.

Resultaten interviews

Dezelfde vergelijkingen, zoals hierboven genoemd, komen terug in de interviews met sleutelfunctionarissen. Een vrij uitgebreide inventarisatie van opvattingen vanuit de Academie zelf is vermeld op de pagina's 32-37, waarbij onderscheid gemaakt is tussen het initiële en postinitiële politieonderwijs. Dit biedt een goed inzicht in de mogelijkheden tot verbetering van de huidige systematiek, zoals gezien door direct betrokkenen.

¹ Daarnaast vond een bespreking plaats met het oog op de aansluiting van dit project op het project Herijking Beroepsprofielen.

² Inmiddels is de Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt (ACOA) die werkte ten behoeve van het MBO opgeheven. De taken zijn overgenomen door het coördinatiepunt kwalificatiestructuur COLO. Mogelijk zal dit punt gepositioneerd gaan worden onder het ministerie van OCW.



De interviews met externe sleutelfunctionarissen (MBO, hoger onderwijs en de korpsen) hebben meer een toelichtend karakter, waarbij de geringe respons vanuit korpsen opvalt. De functionarissen die wel reageerden, reageerden vanuit hun eigen context; slechts één korps refereerde aan de competentieset van het programmabureau HRM.

Analyse

In een schema met de 11 punten van vergelijking worden de resultaten op een rij gezet (p. 44-48). Daarna wordt ingezoomd op het aspect van de vergelijkbaarheid (intern, extern en naar inhoud en niveau): p. 49-53. Dit is van belang voor de herkenbaarheid en acceptatie.

- In relatie tot het MBO en het hoger onderwijs wordt geconcludeerd dat externe vergelijking mogelijk is zonder dat eenzelfde competentiesystematiek wordt gehanteerd. Ook blijkt dit niet voorwaardelijk voor EVC-procedures.
- In relatie tot de korpsen wordt geconcludeerd dat externe vergelijking mogelijk is, ook al worden er verschillende competentiesystematieken gehanteerd.
- Ten aanzien van de interne vergelijkbaarheid wordt geconstateerd dat er verschillen in de uitwerking van competenties ontstaan zijn die nadelige effecten hebben. Meer eenduidigheid en afstemming zijn gewenst.

Conclusies en aanbevelingen

Er worden 4 hoofdconclusies getrokken: p. 54-55.

Bij de aanbevelingen worden 4 opties onderscheiden. Van elk van deze opties wordt een 'winst- en verliesrekening' opgemaakt, waaraan aanbevelingen zijn gekoppeld (p. 56-59). Uiteindelijk wordt gesteld dat optie 2: "Verbeteren van de huidige systematiek" de meeste voordelen biedt. Daartoe worden vier stappen voorgesteld. Deels is de uitvoering hiervan belegd in het project Herijking Beroepsprofielen en de Commissie KSP, deels moet hier nog een verder vervolg gegeven worden. Waar nodig en relevant kan op bepaalde onderdelen van de aanbevelingen in die verbanden een verdere verdieping en concretisering worden gezocht.

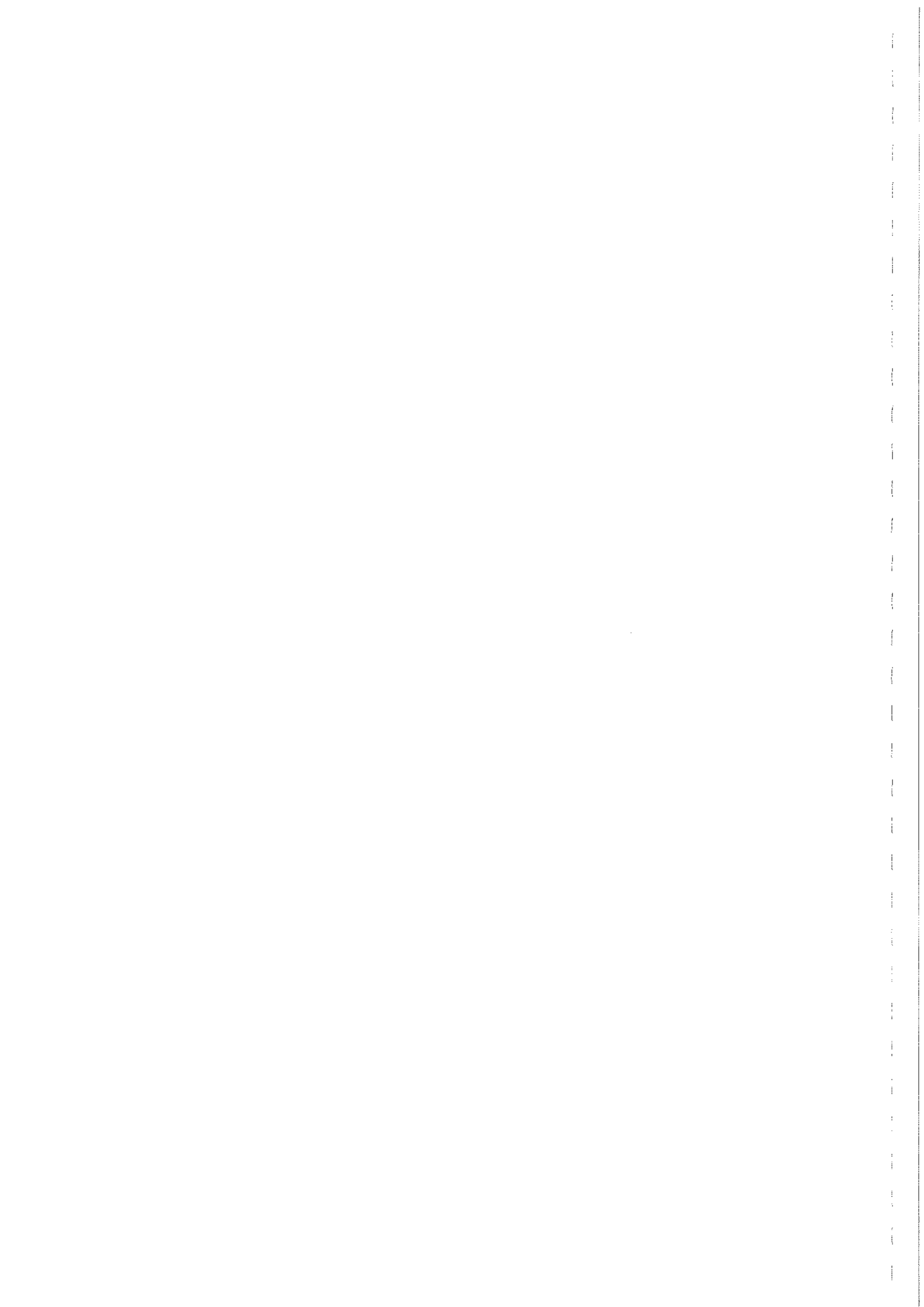
Bijlagen

Het rapport bevat in totaal 9 bijlagen.

Een aantal bijlagen is niet bij het rapport gevoegd. Dit betreft:

- Bijlage 4. Kwalificatiedossier Vrede en Veiligheid
- Bijlage 5. Competentietaal Politie Nederland
- Bijlage 6. Convenant Werkveldoverleg Hoger Onderwijs
- Bijlage 8. Domeincompetenties Bachelor of Law
- Bijlage 9. Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula

Deze bijlagen kunnen desgewenst opgevraagd worden bij de Politieonderwijsraad: politieonderwijsraad@vtspn.nl of 070-3118667.



Competentiesystematiek voor het politieonderwijs

Onderzoek naar diverse competentiesystematieken en de wenselijkheid van een nieuwe systematiek voor de Politieacademie

Drs. Minke Zeillemaker
Drs. Giovanna Zeydel
Drs. Marja van Erkel

i.o.m.
Dr. Jan Prins
Prof. Dr. Loek Nieuwenhuis

Politieacademie
Apeldoorn, 19 mei 2008
Versie: Definitief

Inhoud

1. Inleiding	5
2. Doelstelling en onderzoeksopzet	7
3. Beschrijving systematieken	9
3.1 Politieacademie	9
3.1.1 Politieonderwijs 2002	9
3.1.2 ACOA	11
3.1.3 Verschillen begrippenkader ACOA en Politieacademie	12
3.2 Middelbaar beroepsonderwijs	13
3.2.1 Inleiding: kaders en geschiedenis.....	13
3.2.2 Het mbo-format: het kwalificatiedossier	14
3.2.3 SHL en het Universal Competency Framework.....	15
3.2.3 Het KBB-competentiemodel.....	18
3.2.4 Vergelijking Politieacademie en middelbaar beroepsonderwijs.....	20
3.3 Hoger onderwijs	22
3.3.1 Accreditatiekader NVAO en Dublin descriptoren	22
3.3.2 Competenties HBO	24
3.3.3 Competenties WO.....	26
3.4 Politie Nederland	29
3.4.1 Totstandkoming van de competentietaal	29
3.4.2 Beschrijving en gebruik van de competentietaal	29
3.4.3 Aansluiting Politie Nederland - Politieacademie	30
4. Resultaten interviews	31
4.1 Verantwoording interviews	31
4.2 Politieacademie	32
4.2.1 Inventarisatie ervaringen.....	32
4.2.2 Bevindingen interviews systematiek Politieacademie.....	36
4.3 Middelbaar beroepsonderwijs	38
4.4 Competentiesystematieken in het hoger onderwijs (HBO en WO).....	40
4.5 Politie Nederland	43
5. Analyse	44
5.1 Analyse-overzicht	44
5.2 Vergelijkbaarheid.....	49
5.2.1 Vergelijkbaarheid met het reguliere onderwijs.....	49
5.2.2 Vergelijkbaarheid met het werkveld.....	52
5.2.3 Interne vergelijkbaarheid.....	53
5.2.4 Conclusies.....	53
6. Conclusies en aanbevelingen	54
6.1 Conclusies.....	54
6.2 Aanbevelingen.....	56
Bronnen	60
Lijst van betrokkenen	62

Bijlagen.....	63
Bijlage 1 Toelichting kernopgave	64
Bijlage 2 Niveauverschillen (uit RIC).....	65
Algemeen onderscheid MBO / HBO / WO niveau (naar verschillende categorieën)	65
Typologie van niveauverschillen in politieke competenties INITIEEL.....	66
Typologie van niveauverschillen in politieke competenties POSTINITIEEL.....	68
Bijlage 3 Competentiemodel Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven Powered by SHL	69
Bijlage 4 Voorbeeld kwalificatiedossier Vrede en veiligheid	70
Bijlage 5 Competentietaal Politie Nederland.....	71
Bijlage 6 Convenant werkveldoverleg hoger onderwijs	72
Bijlage 7 Stramien Opleidingskwalificaties.....	73
Bijlage 8 Domeincompetenties bachelor of law	76
Bijlage 9 Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula	77

1. Inleiding

Dit onderzoek maakt deel uit van het Programma Versterking Politieprofessie¹ en hangt nauw samen met de versterkingsactiviteit 'herijken van beroepsprofielen en kwalificatiestructuur'.

Vanuit diverse geledingen is de wens ontstaan om de competentiesystematiek van de Politieacademie onder de loep te nemen. Deze wens komt enerzijds voort uit de ontwikkelingen in het mbo, waar sinds 2006 met een andere competentiesystematiek gewerkt wordt. Dit roept de vraag op of hierdoor de vergelijkbaarheid met verwante opleidingen en diploma's in het mbo moeilijker wordt. Deze vraag is van belang aangezien afstemming en vergelijkbaarheid met het regulier onderwijs één van de uitgangspunten was bij het ontwerp van PO2002².

Een andere aanleiding om de huidige competentiesystematiek kritisch te bekijken wordt gevormd door constatering van diverse ontwikkelgroepen (toetskundigen, onderwijskundigen) en de onderwijskundige valideringscommissie dat er knelpunten bestaan in de huidige beschrijvingen. Zo wordt bijvoorbeeld geconstateerd dat er tussen kernopgaven grote verschillen bestaan in de beschrijving van competenties en dat er knelpunten zijn in het hanteren van de competenties in relatie tot examinering en studievolsystemen. Op basis van deze constatering is revisie en actualisatie van de huidige systematiek wenselijk³.

Het onderzoek richt zich op het vergelijken van de huidige systematiek met andere gehanteerde competentiesystematieken en de centrale vraag daarbij luidt:

“In hoeverre voldoet de huidige competentiesystematiek van de Politieacademie?”

Daaraan gekoppeld is gekeken naar de vraag welke veranderingen nodig zijn en of het hiervoor wenselijk is over te stappen naar een nieuwe systematiek en/of een nieuw format.

Leeswijzer

In dit rapport is een duidelijke scheiding gemaakt tussen een beschrijvend en een interpreterend deel. In hoofdstuk 3 zijn daarom de systematieken eerst zorgvuldig beschreven, in de daarop volgende hoofdstukken vindt een interpretatie plaats. De opbouw van het rapport is als volgt:

De doelstelling en aanpak van dit onderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 3 zijn de bestudeerde systematieken beschreven:

- De huidige systematiek van de Politieacademie: wat zijn uitgangspunten en hoe zijn die vertaald.
- De competentieset en het voorgeschreven format voor kwalificatiedossiers van het middelbaar beroepsonderwijs.
- De afspraken rondom competenties dan wel niveaubepaling in het hoger onderwijs (hbo en wo): Dublin descriptoren, kerncompetenties en domeincompetenties.
- De Competentietaal van Politie Nederland, die gebruikt wordt voor het beschrijven van functies.

De beschrijving van de systematieken is in hoofdstuk 4 aangevuld met ervaringen van ontwikkelaars en gebruikers van de systematieken die onder andere door middel van interviews zijn geïnventariseerd.

¹ Jan Prins, Versterking Politieprofessie, februari 2008.

² Mariëlle Verhoef – Nieuw format in het mbo – een nieuwe competentietaal, POR, 2007

³ Loek Nieuwenhuis & Jan Prins: Naar een nieuw competentieformat voor het politieonderwijs? Voorstel voor een projectopzet. 2007

In hoofdstuk 5 is weergegeven wat de sterke en minder sterke punten van de systematieken zijn en worden de systematieken met elkaar vergeleken. In hoofdstuk 6 ten slotte zijn conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

2. Doelstelling en onderzoeksopzet

De centrale vraag van dit onderzoek "In hoeverre voldoet de huidige competentiesystematiek van de Politieacademie?" is vertaald in de volgende doelstelling:

Inzicht krijgen in de voor- en nadelen van de huidige competentiesystematiek t.o.v. de systematieken van het middelbaar beroepsonderwijs, het hoger onderwijs en Politie Nederland, zodat een besluit genomen kan worden over het al dan niet overgaan op een nieuwe competentiesystematiek of het aanpassen van de huidige.

Onder competentiesystematiek wordt dan verstaan:

- a) *de structuur* waarmee de beroepspraktijk wordt vertaald naar onderwijs (opbouw van en samenhang binnen de kwalificatiestructuur: van beroepscompetentieprofielen naar onderwijs en proeven);
- b) *de formats* waarin richtlijnen en voorschriften zijn opgenomen ten behoeve van het eenduidig formuleren en structureren van documenten binnen de structuur;
- c) *het competentiebegrip* dat bestaat uit een definitie* van het begrip competentie, de opvattingen over hoe een competentie concreet dient te worden geformuleerd en uitgewerkt en de soort competentie(s) waarop men zich richt (gedragscompetenties, technische competenties, etc.).

*In de studie van de Onderwijsraad: "Competenties, van complicaties tot compromis⁴.", wordt voorgesteld om het begrip Competenties te definiëren aan de hand van zes dimensies, waarbij op iedere dimensie meerdere posities zijn in te nemen.

Drie dimensies worden als noodzakelijk gezien. Ze geven samen weer **wat** een competentie is:

- specificiteit;
- integrativiteit;
- duurzaamheid.

Drie dimensies worden gezien als zeer relevant voor onderwijsdoeleinden, omdat ze condities aangeven **hoe** competenties te verwerven zijn:

- handelingsgerichtheid;
- leerbaarheid;
- onderlinge afhankelijkheid.

Waar mogelijk komen de gehanteerde competentiedefinities terug in de diverse hoofdstukken.

Vergelijkingscriteria

In verkennende gesprekken binnen de Politieacademie (zie paragraaf 4.2.1) en in het projectvoorstel voor dit onderzoek zijn diverse kenmerken van een optimale systematiek benoemd, die hieronder zijn weergegeven:

- voldoende informatief om onderwijs en proeven mee te ontwikkelen;
- voldoende informatief om kwalificaties mee te vergelijken;
- recht doen aan het integrale karakter van competenties;
- het kenmerkende van een kernopgave inzichtelijk maken;
- kernopgaven en leergangen/opleidingen kunnen vergelijken (samenhang zichtbaar maken);
- herkenbaar voor het werkveld;
- ondersteuning bieden aan studenten en begeleiders.

⁴ Onderwijsraad (2002), Competenties, van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Onderwijsraad, Den Haag.

Deze kenmerken vormden de insteek van de bestudering van de systematieken. De kenmerken die het meest genoemd werden - op basis van wensen en ervaren knelpunten - zijn vertaald naar de onderstaande criteria, die gehanteerd zijn als toetsingskader (zie hoofdstuk 5).

1. Overzichtelijk, hanteerbaar
2. Leidt tot vergelijkbare beschrijving
3. Herkenbaar voor werkveld
4. Bruikbaar voor studenten
5. Kernachtig (essentiële competenties)
6. Geschikt voor onderwijsontwikkeling
7. Geschikt voor proeve-ontwikkeling
8. Biedt inzicht in beheersingsniveau competenties
9. Vergelijkbaarheid kwalificaties mogelijk - *niveau*
10. Vergelijkbaarheid kwalificaties mogelijk - *inhoud*
11. Integraal competentiebegrip

In hoofdstuk 5 zijn deze criteria nader uitgewerkt en toegelicht.

Aanpak

De vier verschillende systematieken (Politieacademie, middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en Politie Nederland) zijn als volgt vergeleken en geanalyseerd:

Eerst zijn voorstudies en diverse bronbestanden bestudeerd. Op basis daarvan zijn de systematieken beschreven. Tijdens het bestuderen van de diverse systematieken en het voeren van gesprekken hierover, kwam een aantal vragen boven:

- Verbetert de keus voor een andere competentiesystematiek de aansluiting en de vergelijkbaarheid met het reguliere beroepsonderwijs of de in de korpsen gehanteerde systematiek?
- Kunnen de huidige gesignaleerde knelpunten opgelost worden met een andere systematiek?
- Hoe worden de systematieken ervaren door de gebruikers?

Deze en andere vragen zijn in (telefonische) interviews, per e-mail en in groepsgesprekken aan beleidsmakers en gebruikers van de systematieken voorgelegd.

Op basis van de verkregen informatie zijn de voor- en nadelen van de systematieken in kaart gebracht en zijn de systematieken met elkaar vergeleken. Op basis van deze vergelijking zijn conclusies en aanbevelingen gedaan en is een vervolgvorstel geformuleerd.

3. Beschrijving systematieken

3.1 Politieacademie

Met de invoering van het nieuwe politieonderwijs 2002 is gekozen voor competentiegericht onderwijs, gebaseerd op de beroepspraktijk en aansluitend bij de kwalificatiestructuur van het regulier beroepsonderwijs. In deze paragraaf wordt geschetst welke uitgangspunten bij het ontwikkelproces van PO2002 zijn gehanteerd en hoe de competentiesystematiek van de Politieacademie vorm heeft gekregen.

3.1.1 Politieonderwijs 2002⁵

Begin 1999 werd overeenstemming bereikt tussen departementen, korpsen en de Politieacademie over de visie op het nieuwe politieonderwijs en de kenmerken waaraan dit onderwijs moet voldoen. Hierbij werd onder andere besloten dat er gestreefd moest gaan worden naar vermaatschappelijking van het politieonderwijs door het bewerkstellingen van diploma-equivalentie met het reguliere beroepsonderwijs. Verder zou de inhoud van het onderwijs gebaseerd gaan worden op beroepsprofielen die door de beroepsgroep worden gevalideerd en door de ministers van BZK en Justitie worden vastgesteld.

De beroepsprofielen zouden de basis gaan vormen voor de kernopgaven en competenties. Het ITS voerde onder regie van de Politieacademie vanaf april 1999 een onderzoek uit naar beroepsprofielen, wat resulteerde in vijf beroepsprofielen aansluitend bij kwalificatieniveaus 2 tot en met 6. Later werden hier de beroepsprofielen voor leidinggevende en specialistische functies aan toegevoegd, die de basis gingen vormen voor het postinitiële onderwijs.

Na ontwikkeling van de beroepsprofielen startte het ontwikkelproces van het onderwijs. De begrippen 'kernopgave' en 'competenties' stonden hierbij centraal. Met deze begrippen werd aangesloten bij het advies "Een wending naar kerncompetenties" van de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA). Het overnemen van begrippen uit dit advies – dat gericht was op de versterking van de kwalificatiestructuur van het middelbaar beroepsonderwijs - beoogde aansluiting bij de ontwikkelingen in het reguliere beroepsonderwijs. De Politieacademie was hierbij voorloper en kon zich nog niet baseren op formats of voorbeelden van het reguliere beroepsonderwijs. Uitgangspunt was echter diploma gelijkwaardigheid en niet de gelijkvormigheid met systematieken van het reguliere beroepsonderwijs.

Het begrip kernopgaven werd als volgt gedefinieerd:

*"Centrale opgaven en problemen waar een beroepsbeoefenaar regelmatig mee in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep, die aangepakt moeten worden binnen een of meerdere specifieke organisatorische en sociaal communicatieve contexten, waarbij een oplossing en aanpak worden verwacht"*⁶

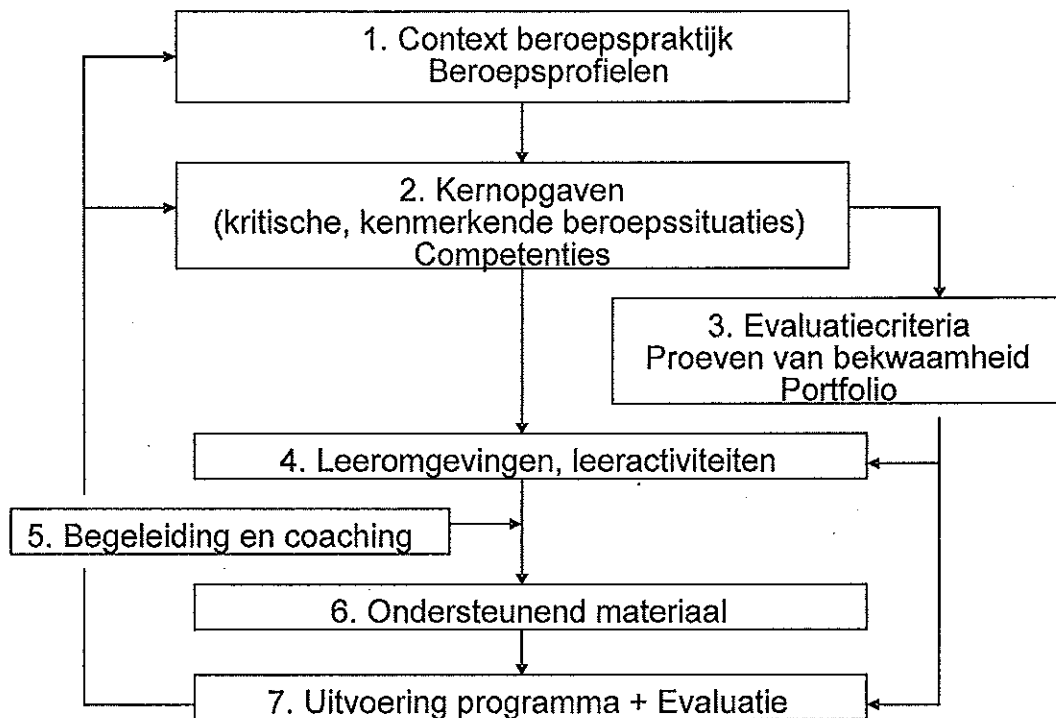
De definitie van competenties die in het politieonderwijs werd overgenomen luidde volgens het ACOA-advies:

"Het vermogen van een individu om in situaties (arbeids- en beroepssituaties, maar ook leer- en opleidingssituaties of maatschappelijke situaties) op adequate wijze procesgericht en productgericht te handelen".

Onder begeleiding van Kessels & Smit The Learning Company werd de volgende ontwerpmethodiek ontwikkeld om achtereenvolgens kernopgaven, competenties, proeven van bekwaamheid, en onderwijs mee te ontwikkelen.

⁵ LSOP (2002)

⁶ ACOA (1999)



Figuur 1 Ontwerpmethodiek (LSOP 2002)

De ontwikkeling van de kernopgaven gebeurde in verschillende ontwikkelgroepen waarin het beroepenveld, roc's en hogescholen betrokken waren.

De vragen die hierbij centraal stonden waren:

- om welke resultaatgebieden en werkterreinen gaat het
- wat zijn kenmerkende beroepssituaties
- welke activiteiten voert een beroepsbeoefenaar uit
- welke cruciale beslissingen moeten er worden genomen
- tot welk resultaat moeten de activiteiten leiden
- welke competenties zijn hiervoor nodig

Tijdens de ontwikkeling van kernopgaven bleek dat de samenhang tussen de onderlinge kernopgaven niet optimaal werd door de afzonderlijke ontwikkeling. Daarbij vond de ontwikkeling van kernopgaven van een aantal postinitiële leergangen gelijktijdig of voorafgaand aan de ontwikkeling van beroepsprofielen plaats.

Gaandeweg het ontwikkelproces is een schriftelijke toelichting gemaakt die het ontwikkelproces van de kernopgaven beoogde te stroomlijnen⁷. Voor de samenhang en afstemming qua opleidingsniveau werd een matrix gebruikt⁸. Er is geen centrale sturing geweest op de richtlijnen voor ontwikkeling. In een functioneel ontwerp zijn wel de algemene uitgangspunten van het politieonderwijs opgenomen.

Ten behoeve van de verdere ontwikkeling van proeven van bekwaamheid en onderwijs op basis van de kernopgaven is een handleiding ontwikkeld.

⁷ Zie bijlage 1 Toelichting kernopgave

⁸ Zie bijlage 2 Algemeen onderscheid MBO/HBO/WO niveau & Typologie van niveau verschillen

Samenvattend bestaat de competentiesystematiek van de Politieacademie uit een structuur van beroepsprofielen. De initiële beroepsprofielen vormen een-op-een de basis voor de opleidingen in het initiële politieonderwijs. Bij het postinitiële onderwijs zijn soms meerdere leergangen afgeleid van één beroepsprofiel. Zo vallen de leergangen Tactisch rechercheur, Forensisch digitale recherche en Forensisch technische recherche onder het beroepsprofiel Recherchemedewerker. Kernopgaven zijn grotendeels gekoppeld aan leergangen. Er zijn echter ook kernopgaven die als 'aparte' functiegerichte applicatie los staan van een leergang.

De competentiesystematiek van de Politieacademie kent een format voor kernopgaven. Het is de bedoeling dat alle kernopgaven worden vormgegeven volgens een tabel met vaste onderdelen als kenmerken, resultaat, werkpatroon voorbeelden en bekwaamheden. Anders dan de schriftelijke toelichting⁶ is er geen aanvullende handleiding of centraal voorbeeld op welke manier en op welk abstractieniveau de onderdelen geformuleerd moeten worden. Er bestaan meerdere formats voor de wijze waarop leeropdrachten worden geformuleerd. Voor het invullen van dit format bestaat eveneens geen handleiding. Tevens is er een format voor de proeven, waarvoor wel een handleiding is ontwikkeld.

Het competentiebeprijp van de Politieacademie gaat uit van een integrale benadering van competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en houding). Competenties binnen de kernopgaven zijn ingedeeld in vakmatig-methodische, bestuurlijk-organisatorische, sociaal-communicatieve en leer- en vormgevings competenties. Er zijn geen strakke richtlijnen hoe competenties geformuleerd moeten worden.

3.1.2 ACOA

De competentiesystematiek van de Politieacademie en de systematiek volgens ACOA worden regelmatig in een adem genoemd. Bij nadere bestudering van de ACOA-systematiek valt op dat er slechts op bepaalde aspecten sprake is van aansluiting bij de ACOA-systematiek. In deze paragraaf zullen kort de kenmerken van de ACOA-systematiek uiteen gezet worden en de verschillen met de systematiek van de Politieacademie worden aangegeven.

In het advies dat ACOA in 1999 uitbracht, wordt gepleit voor het hanteren van de begrippen kernactiviteiten, kernopgaven en kerncompetenties door het hele ontwikkeltraject van beroepsprofiel naar eindtermendocument. Zowel het beroepsprofiel, dat het beroep beschrijft, als de kwalificatie waarin de eisen staan waar iemand na het afronden van zijn opleiding als beginnend beroepsbeoefenaar aan voldoet, dienen opgebouwd te zijn rond deze begrippen. Het advies werd in het regulier beroepsonderwijs vertaald in formats voor het beroepscompetentieprofiel en het kwalificatieprofiel door Colo, de vereniging van kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (KBB's).

Het beroepscompetentieprofiel bestond uit:

- een legitimatie;
- een typering van de branche, bedrijfstak en sector;
- een typering van het beroep in loopbaanperspectief, kerntaken, kernopgaven en competenties.

Het kwalificatieprofiel bestond uit:

- een legitimatie;
- de positionering binnen de kwalificatiestructuur;
- de kerntaken, kernopgaven en competenties van een beginnend beroepsbeoefenaar.

Het uitgangspunt dat hierbij werd gehanteerd was dat het beroepscompetentieprofiel beschreven is op het niveau van een beroepsbeoefenaar die al een aantal jaren het vak

uitoefent, terwijl het kwalificatieprofiel het niveau beschrijft dat aan het eind van een opleiding behaald dient te worden om als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen functioneren.

Kerntaak werd hierbij opgevat als de essentiële activiteiten die iemand uitvoert. Hiervan werd beschreven welke rol en verantwoordelijkheden de beroepsbeoefenaar bij die activiteiten heeft, welke betrokkenen er zijn en welke keuzes en dilemma's hij specifiek bij die taak tegenkomt.

De kernopgaven omschreven dilemma's, keuzes, problemen, kansen die de beroepsbeoefenaar tegenkomt in zijn werk en waarvoor van de beroepsbeoefenaar een oplossing wordt verwacht. Bijvoorbeeld dilemma's als tijd versus kwaliteit, klantbelang versus bedrijfsbelang.

De kerntaken en kernopgaven vormden de context van het beroep. Op basis hiervan werd bepaald welke competenties nodig waren om de kerntaken uit te voeren en om te gaan met de kernopgaven.

Competenties waren opgebouwd volgens een vast stramien:

- een korte beschrijving in de vorm van "de beroepsbeoefenaar is in staat om, op adequate wijze...."
- Beheersingscriteria, waarvan afgeleid kon worden wanneer de competentie op adequate wijze beheerst wordt.

Competenties werden daarmee handelingsgeïntendeerd omschreven.

3.1.3 Verschillen begrippenkader ACOA en Politieacademie

Bepaalde begrippen binnen de competentiesystematiek van de Politieacademie en de ACOA-systematiek komen overeen qua naam en definitie, zoals kernopgave en competenties. In de uitwerking blijken ze echter totaal verschillend te zijn vormgegeven. Hieronder volgt een opsomming van de belangrijkste verschillen*:

- De Politieacademie kent wel een beroepsprofiel maar geen apart kwalificatieprofiel, er wordt daarmee geen scherp onderscheid gemaakt tussen de ervaren en de beginnend beroepsbeoefenaar. Kernopgaven zijn wel geformuleerd op het niveau van beginnend beroepsbeoefenaar, maar omdat dit losse onderdelen zijn ontbreekt het overzicht over het geheel.
- De Politieacademie maakt geen gebruik van de formats die zijn ontwikkeld op basis van de ACOA-systematiek.
- De Politieacademie kent het begrip kernopgaven waarbij per kernopgave competenties zijn benoemd. In de ACOA-systematiek worden er per kwalificatieprofiel competenties beschreven die voor meerdere kerntaken en kernopgaven nodig kunnen zijn. Binnen de ACOA-systematiek hebben kernopgaven geen status als afgerond onderdeel van een kwalificatie en ook het onderwijs wordt niet noodzakelijkerwijs geordend aan de hand van de kerntaken en kernopgaven.
- Competenties worden bij de Politieacademie zonder beheersingscriteria beschreven en op een ander abstractieniveau. Ook wordt de indeling in de dimensies vakmatig-methodisch, bestuurlijk-organisatorisch, sociaal-communicatief en leer- en vormgevingscompetenties niet als indeling gebruikt in de ACOA-systematiek. De dimensies zijn wel door ACOA genoemd als hulpmiddel om bij ontwikkeling aandacht te besteden aan alle dimensies. Een competentie kan meerdere dimensies hebben.
- Het kwalificatieprofiel in het mbo is niet bedoeld om onderwijs mee te structureren maar om de eindtermen aan te geven. Mbo-instellingen bepalen zelf via welke structuur ze de competenties aanleren en dat hoeft dus niet in eenheden van kerntaken/kernopgaven.

* Zie voor een nadere vergelijking van de huidige kwalificatiestructuur van het mbo met de Politieacademie het overzicht in paragraaf 3.2.4.

3.2 Middelbaar beroepsonderwijs

In het mbo is in 2006 door Colo (de landelijke vereniging voor kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven) het format vastgelegd waarin alle Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's) de kwalificaties beschrijven. Elk beroep moest voor het schooljaar 2007/2008 in dit format, het kwalificatiedossier, beschreven zijn. Het Coördinatiepunt van Colo toetst of de door de kenniscentra aangeleverde kwalificatiedossiers voldoen aan alle kwaliteitseisen. Deze eisen zijn met alle betrokken partijen, sociale partners, scholen en overheid vastgelegd in een toetsingskader.

Vanaf september 2010 wordt competentiegericht onderwijs in zijn totaal ingevoerd in het middelbaar beroepsonderwijs. Tot die tijd mogen de scholen experimenteren. Bij de implementatie worden zij ondersteund door MBO 2010; een kleine, tijdelijke organisatie die met dit doel is opgericht in opdracht van het Ministerie. Hiervoor zijn experimentclusters opgericht. Onder leiding van het procesmanagement MBO 2010 worden op dit moment de nieuw ontwikkelde competentiegerichte kwalificatiedossiers geëvalueerd binnen deze experimentclusters.

In deze paragraaf wordt beschreven wat de aanleiding is geweest voor het overgaan op een nieuw format, en wordt het daarbinnen gehanteerde competentiemodel toegelicht.

3.2.1 Inleiding: kaders en geschiedenis⁹

Om de vernieuwing in het mbo te stimuleren en te regisseren is op verzoek van het ministerie van OCW een Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs ingesteld. De Stuurgroep (bestaande uit vertegenwoordigers van de Bve Raad¹, Paepon en Colo) besluit over alle zaken die voor de verdere ontwikkeling van competentiegericht beroepsonderwijs relevant zijn. De Stuurgroep doet voorstellen aan, en adviseert de ministers van OCW en LNV.

De afgelopen jaren is onder regie van de Stuurgroep gewerkt aan het ontwikkelen van de nieuwe competentiegerichte kwalificaties. Deze zijn net als bij de Politieacademie gebaseerd op door de branche vastgestelde Beroepscompetentieprofielen.

De ontwikkeling van competentiegerichte kwalificaties wordt door de KBB's uitgevoerd en aangestuurd door het procesmanagement 'Herontwerp kwalificatiestructuur'. De opgeleverde producten worden getoetst (op basis van een ontwikkeld toetsingskader) door een door Colo ingesteld en zelfstandig en onafhankelijk functionerend Coördinatiepunt. De Stuurgroep beoordeelt of de instrumenten die gehanteerd worden om competentiegerichte kwalificaties en structuur te realiseren, passen in de visie en doelstellingen van competentiegericht beroepsonderwijs en op voldoende draagvlak van partijen kunnen rekenen.

De dossiers op basis van het in 2006 vastgestelde format worden ook wel 'de tweede generatie' genoemd. In eerste instantie was gekozen voor een ander format. Hierin was nog geen sprake van een vaste competentielijst waaruit gekozen moest worden. In de beginfase van de competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het mbo (gestart in 1999 met het project *Herontwerp*) werd op basis van het adviesrapport van de ACOA door de diverse (KBB's) op eigen wijze de competenties beschreven. Dit leidde tot grote verschillen tussen de beschrijvingen van competenties: de enige afspraak m.b.t. de formulering was dat de competentie begon met de zin: *de....(beroepsbeoefenaar)...is in staat om...* Daarbij

⁹ Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 'Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs', april 2006.

hanteerden sommige kenniscentra de vierdeling zoals die bij de Politieacadmie bekend is (zie vorige paragraaf) en andere niet. De vierdeling was in ieder geval nooit expliciet onderdeel van het kwalificatieprofiel.¹⁰

Op basis van ontvangen kritiek op de kwaliteit van de aangeleverde dossiers, deed de Stuurgroep in augustus 2005 concrete voorstellen voor een 'verbeterd format'. Aanvankelijk werd er door veel instanties en personen met enige reserves gereageerd op het format. Vooral het verplicht moeten gaan werken met een vaste competentielijst en het direct na oplevering van de eerste producten weer moeten aanpassen van kwalificatiedossiers werd niet overal in dank aanvaard. De Stuurgroep daarentegen vindt dat het verbeterd format een substantiële, inhoudelijke verbetering betekent en beter voldoet aan gestelde eisen. Zo was transparantie een belangrijke kwaliteitseis, waar het eerste format onvoldoende houvast voor bood. Onduidelijk is nog in hoeverre de transparantie met het format dat nu wordt gehanteerd, gerealiseerd wordt.

3.2.2 Het mbo-format: het kwalificatiedossier

In deze paragraaf wordt kort beschreven hoe het door Colo voorgeschreven format voor de kwalificatiedossiers is opgebouwd.

Elk kwalificatiedossier beschrijft de kern van het beroep aan de hand van kerntaken, werkprocessen en competenties.¹¹

- Een **kerntaak** is een substantieel deel van de beroepsuitoefening naar belang, omvang (tijdbeslag of frequentie) of beide. Een kerntaak bestaat uit een geheel van inhoudelijk met elkaar samenhangende werkprocessen, kenmerkend voor de beroepsuitoefening. Een kwalificatiedossier heeft een beperkt aantal kerntaken. Alle kerntaken samen beschrijven de essentie van de beroepsuitoefening van de betreffende beroepsgroep.
- Een **werkproces** is een afgebakend geheel van beroepshandelingen binnen een kerntaak; enigszins vergelijkbaar met de activiteiten uit het werkpatroon zoals in de kernopgaven van de Politieacademie worden beschreven. Het werkproces kent een begin en een eind, heeft een resultaat en wordt als kenmerkend herkend in de beroepspraktijk. Een werkproces bestaat dus nooit uit één handeling of gedraging. Meerdere werkprocessen kunnen gelijktijdig lopen. Dat ze een begin en eind hebben, wil niet per se zeggen dat ze na elkaar komen (het kan wel), maar dat ze duidelijk te onderscheiden zijn van andere werkprocessen.

Opbouw van het dossier¹²

Het mbo-kwalificatiedossier bestaat uit vier delen:

Deel A: bevat informatie over het beroep/cluster van beroepen voor een algemeen geïnteresseerd publiek.

Deel B: beschrijft relevante en herkenbare aspecten van de beroepsuitoefening in de vorm van kerntaken en werkprocessen. In de zogenaamde 'proces-competentie-matrix' wordt met kruisjes aangegeven welke competenties bij welk werkproces nodig zijn. Deel B bevat ook de algemene en specifieke informatie die wettelijk vereist is (o.a. niveau, typering, wettelijke beroepsvereisten) en de beschrijving van trends in de beroepsuitoefening.

Deel C: is de inhoudelijke en methodologische uitwerking van deel B waarmee de uitvoerbaarheid van deel B wordt aangetoond. Dit deel fungeert als servicedocument voor curriculum- en examenontwikkelaars en voor het onderwijs. In deel C worden per stap van

¹⁰ Interview Mariet Claessens, Coördinatiepunt, 12-12-2007

¹¹ Colo – Coördinatiepunt Kwalificaties Beroepsonderwijs, Begrippenlijst, april 2007

¹² Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, 'Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs', april 2006

het werkproces de competenties verder uitgewerkt met componenten en prestatie-indicatoren (op basis van gedragsankers). Ook wordt per werkproces het resultaat beschreven en wordt ingevuld welke vakkennis en vaardigheden nodig zijn om competent gedrag te kunnen tonen.

Deel D: bevat de verantwoording van de gemaakte keuzes en de agenda voor het onderhoud en innovatie van het dossier.

Daarnaast wordt per kwalificatie beschreven op welke beroepscompetentieprofielen het gebaseerd is en wordt er voor de leer- en burgerschapscompetenties verwezen naar het speciaal hiervoor opgestelde brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap*.

De wijze waarop de formats zijn ingedeeld (per werkproces competenties, componenten en prestatie-indicatoren uitwerken) en de strakke voorschriften waaraan de beschrijvingen moeten voldoen (vastgelegd in het toetsingskader¹³) leiden tot vrij omvangrijke dossiers. Zie voor een voorbeeld van een vastgesteld dossier bijlage 4.

Competenties

Onderdeel van het format is dat hierin gewerkt wordt met een gestandaardiseerde lijst van 25 generieke beroepscompetenties en bijbehorende componenten. Per kwalificatie wordt bekeken welke competenties en componenten uit de lijst nodig zijn om de beschreven werkprocessen¹⁴ te kunnen uitvoeren. De geselecteerde competenties worden specifiek uitgewerkt in prestatie-indicatoren.

De lijst van 25 competenties (het KBB-competentiemodel) is ontwikkeld door SHL, een internationale organisatie die gespecialiseerd is in het ontwikkelen en uitvoeren van persoonsassessments voor bedrijven. In de volgende paragrafen zullen de uitgangspunten van de SHL en het hierop gebaseerde KBB-competentiemodel worden toegelicht.

3.2.3 SHL en het Universal Competency Framework

SHL is een internationale HRM-organisatie die gespecialiseerd is in persoonsassessments, gebaseerd op de psychometrische wetenschap. Op basis van research en analyse van beroepen wereldwijd heeft SHL een Universal Competency Framework (UCF) ontwikkeld. Het KBB-competentiemodel is een voor de landelijke context van het beroepsonderwijs op maat gemaakte versie van dit UCF. Doordat het UCF als referentiemodel is gebruikt, ligt het intellectueel eigendom van het Competentiemodel Kenniscentra Beroepsonderwijs bij SHL.¹⁵

Het UCF¹⁶ is een raamwerk, een standaard competentieset, waarmee SHL maatwerk-competentiemodellen voor haar klanten ontwikkeld. De modellen die SHL ontwikkelt zijn bedoeld om mensen op hun werkplek te beoordelen (assessment) en de organisatieprestaties te verbeteren. Het raamwerk (UCF) is gericht op het inzicht krijgen in het gedrag van mensen op het werk en in de kans die ze hebben op succesvol functioneren in bepaalde functies en omgevingen.

SHL beroept zich erop dat ze een meer gestructureerde aanpak hebben dan veel organisaties die met een verzameling van competenties (competency dictionaries) werken. Het UCF is een raamwerk: de componenten zijn gerelateerd aan elkaar; het raamwerk maakt de relaties tussen de behaalde en de te bereiken competenties en zichtbaar. Bovendien is het raamwerk een op empirisch onderzoek gefundeerde methode ('evidence-based').

¹³ <http://www.kwalificatiesmbo.nl>

¹⁴ Werkprocessen hebben hierbij een andere betekenis (ander abstractieniveau) dan de manier waarop ze in huidige kernopgaven van de Politieacademie worden gebruikt.

¹⁵ www.mbo.2010.nl

¹⁶ Prof. Dave Bartram, The SHL Universal Competency Framework, juni 2006

Competitiedefinitie

In het Engels worden twee dicht bij elkaar liggende begrippen gehanteerd: competence en competency. Het competentie-model UCF is geen specificatie van kennis en vaardigheden (competence) maar een model voor competenties (competency).

Het onderscheid wordt als volgt uitgelegd:

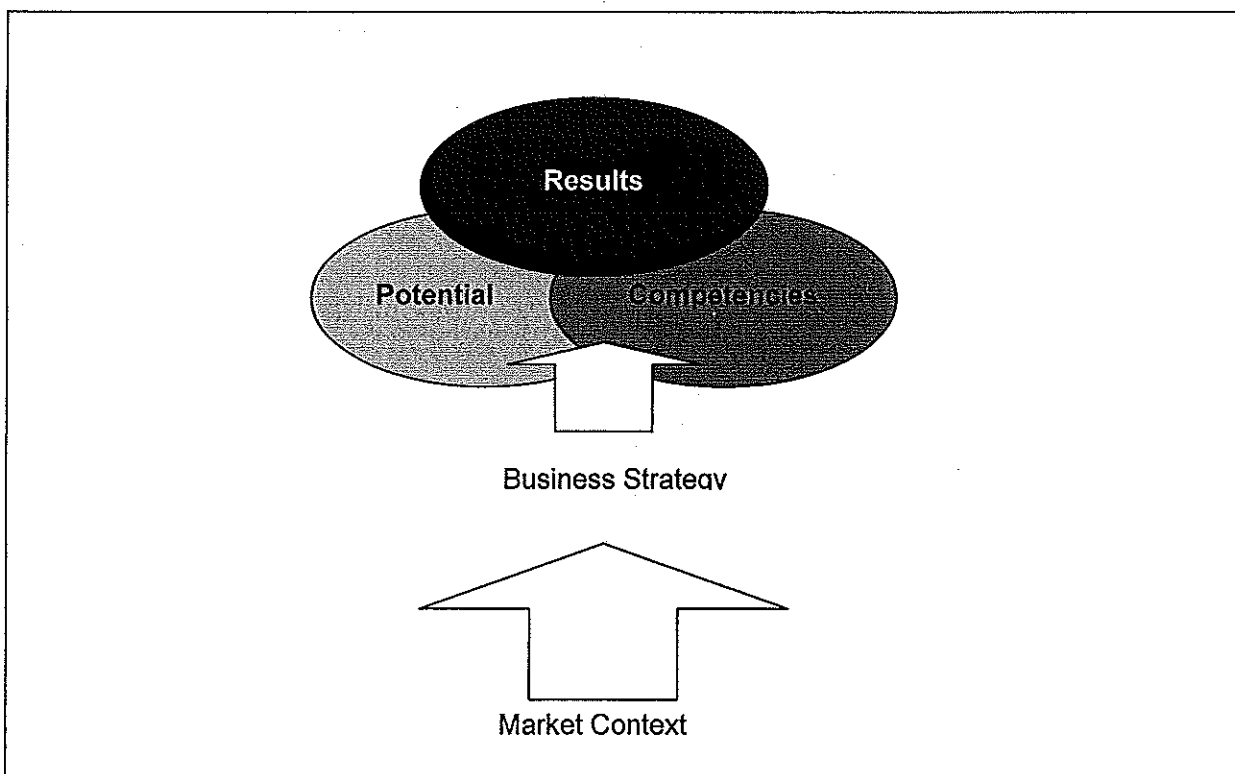
- 'Competence' beschrijft de specifieke kennis en vaardigheden die vereist zijn voor een bepaald beroep. Iemand's 'competence' wordt dan gemeten in verhouding tot een vooraf gedefinieerde set van vakkennis en –vaardigheden. Competence heeft dus te maken met prestaties en resultaten, waarbij taken en functies precies beschreven zijn.
- 'Competency' heeft te maken met het onderliggende gedrag waardoor iemand succesvol presteert: wat maakt dat iemand competent is. Dus: hoe zet iemand de kennis en vaardigheden in, in een specifieke context.

Competenties:

- zijn gedragshandelingen (behavioural repertoires);
- zijn generiek: ze komen voor in alle functies en beroepen;
- zijn eindig in aantal;
- kunnen voorspellen wat iemand kan bereiken;
- worden gedemonstreerd in een context.

In het UCF-raamwerk wordt onderscheid gemaakt tussen:

- competencies (set van handelingen (behaviours);
- competency potential: persoonlijke vermogens die nodig zijn voor het gewenste gedrag (motivatie, houding, waarden, cognitieve vermogens);
- competency requirements: de eisen die de werkomgeving stelt aan het gedrag van het individu (visie en beleid van de organisatie);
- results: de (gewenste) resultaten.



Relatie tussen potentiële competenties, vereiste competenties en competenties (gedrag).

Het UCF wordt beschreven op 3 niveaus.

- Het eerste niveau bestaat uit een set van 112 specifieke componenten.
- Op het tweede niveau zijn deze geclassificeerd in 20 bredere competentiedimensies.
- Het derde en hoogste niveau zijn acht generieke competentiefactoren (de 'Grote Acht').

De 8 competentiefactoren van het UCF

Competentiefactoren

Beschrijving

Leading and Deciding	Takes control and exercises leadership. Initiates action, gives direction and takes responsibility
Supporting and Co-operating	Supports others and shows respect and positive regard for them in social situations. Puts people first, working effectively with individuals and teams, clients and staff. Behaves consistently with clear personal values that complement those of the organisation.
Interacting and Presenting	Communicates and networks effectively. Successfully persuades and influences others. Relates to others in a confident and relaxed manner.
Analysing and Interpreting	Shows evidence of clear analytical thinking. Gets to the heart of complex problems and issues. Applies own expertise effectively. Quickly learns new technology. Communicates well in writing.
Creating and Conceptualising	Open to new ideas and experiences. Seeks out learning opportunities. Handles situations and problems with innovation and creativity. Thinks broadly and strategically. Supports and drives organisational change.
Organising and Executing	Plans ahead and works in a systematic and organised way. Follows directions and procedures. Focuses on customer satisfaction and delivers a quality service or product to the agreed standards.
Adapting and Coping	Adapts and responds well to change. Manages pressure effectively and copes with setbacks.
Enterprising and Performing	Focuses on results and achieving personal work objectives. Works best when work is related closely to results and the impact of personal efforts is obvious. Shows an understanding of business, commerce and finance. Seeks opportunities for self-development and career advancement

Deze 8 factoren zijn de belangrijkste domeinen van gedrag op het werk; de hoofdgebieden waarmee je alle aspecten van gedrag kunt beschrijven die managers van belang vinden als ze kijken naar hoe hun mensen functioneren¹⁷. Elk van de 8 factoren bevat een breed scala aan handelingen, maar elk is onderscheidend van de ander. De 8 factoren bieden een structuur waarin de onderliggende dimensies en componenten kunnen worden ingepast.

De 20 competentiedimensies op het niveau onder de 8 factoren zijn de competenties zoals men ze meestal hanteert in beschrijvingen van functies. In de 'grote acht' worden deze competenties geclusterd omdat uit empirische gegevens blijkt dat ze sterk gerelateerd zijn.

Onder de competenties ligt de set van 112 componenten: de bouwstenen, een soort mini-competenties. Elke component wordt beschreven aan de hand van specifieke handelingen: gedragsankers.

3.2.3 Het KBB-competentiemodel

Op basis van het UCF heeft SHL samen met Colo het KBB-competentiemodel ontwikkeld. Op basis van de acht competentiefactoren is een set van 25 competenties vastgesteld. De algemene definities van deze competenties staan niet in het kwalificatieprofiel, maar zijn in verband met de bescherming van het intellectueel eigendom exclusief toegankelijk voor de ontwikkelaars.

Het competentiemodel bestaat uit (van abstract naar specifiek): factoren, competenties, componenten en gedragsankers. Een competentie kan - bij toepassing ervan in verschillende (beroeps)contexten - verschillende accenten hebben. Daarom wordt de inhoud van elke competentie verbijzonderd aan de hand van componenten en gedragsankers.

Per situatie kan worden aangegeven op welke component(en) bij het aanwenden van de competentie het accent ligt. Componenten zijn verbijzonderingen en associaties van competenties. Zo kent de competentie 'Overtuigen en beïnvloeden' als componenten onder andere 'Indruk maken op anderen', 'Onderhandelen' en 'Overeenstemming nastreven'. De componenten maken het mogelijk preciezer aan te geven welk gedrag bij het toepassen van een bepaalde competentie in een bepaalde context gevraagd wordt.

Voor het beschrijven van de prestatie-indicatoren kunnen de door SHL geformuleerde gedragsankers als hulpmiddel gebruikt worden. De prestatie-indicatoren zijn een contextspecifieke vertaling van de competentie. Zo kan de competentie "samenwerken en overleggen" bij het ene werkproces bijvoorbeeld de invulling krijgen "*Informeert hulpdiensten zodanig dat deze adequaat kunnen reageren*" en bij een ander werkpatroon "*Stelt de juiste vragen over de ladingdocumenten*"¹⁸.

¹⁷SHL Group, SHL's Professor Dave Bartram unravels the Great Eight - Interview with Professor Dave Bartram, had of Research SHL, 10 september 2003,

¹⁸ Voorbeeld uit het kwalificatiedossier Chauffeur goederenvervoer, kenniscentrum VTL versie 2006-2007. Zie voor voorbeelddossiers: www.mbo2010.nl.

Voorbeeld competenties, componenten, prestatie-indicatoren¹⁹

- Kwalificatiedossier: Vrede en veiligheid, Uitstroom Assistent vrede en veiligheid, niveau 1.
- Kerntaak: Treedt op bij incidenten en calamiteiten.
- Werkproces: Treedt op bij incidenten en calamiteiten.

Competentie	Component	Prestatie-indicator
Aansturen	<ul style="list-style-type: none">• Instructies en aanwijzingen geven• Uitoefenen van gezag	De assistent vrede en veiligheid houdt overzicht op de situatie, toont overzicht en geeft op duidelijke wijze aanwijzingen aan betrokken aanwezigen.
Beslissen en activiteiten initiëren	<ul style="list-style-type: none">• Afgewogen risico's nemen• Beslissingen nemen• Zelfvertrouwen tonen	De assistent vrede en veiligheid reageert alert op een alarm of oproep, schat snel en correct de ernst van het incident in en verleent met zelfvertrouwen de assistentie die nodig is om verdere materiële of immateriële schade te beperken. Hij neemt bij deze maatregelen zo weinig mogelijk risico en brengt vertrouwen in de goede afloop over op anderen waardoor er zoveel mogelijk rust ontstaat.

Gebruiksrecht²⁰

De kenniscentra hebben via Colo afspraken gemaakt met SHL over het gebruik van het instrumentarium (de gehele set aan competenties, componenten en gedragsankers). Het totale competentiemodel mag - conform het contract tussen SHL en Colo - worden gebruikt voor het ontwikkelen van kwalificatiedossiers voor mbo-opleidingen, alsmede voor de daarvoor benodigde funderende materialen. Alleen gecertificeerde ontwikkelaars ontvangen het ontwikkelmateriaal (competenties, componenten en gedragsankers), dat verder niet mag worden verspreid. Organisaties die niet aan het Colo zijn verbonden, maar wel gebruik willen maken van het instrumentarium voor het ontwikkelen en/of interpreteren van kwalificatiedossiers, zal gevraagd worden deze afspraken (inclusief concurrentiebeding) te onderschrijven. Aan het gebruik zijn tevens kosten verbonden.

¹⁹ Zie bijlage 4 Voorbeeld kwalificatiedossier. Voor meer voorbeelden van dossiers zie www.mbo2010.nl.

²⁰ www.shl.com (producten en diensten>training); www.mbo.2010.nl

3.3. Hoger onderwijs

In deze paragraaf wordt nader toegelicht welk competentiesystematieken in het hoger onderwijs worden gehanteerd. Aangezien de Politieacademie zowel opleidingen op niveau 5 (hoger beroepsonderwijs) als niveau 6 (wetenschappelijk onderwijs) verzorgt, zal worden ingegaan op de competentiesystematieken bij hogescholen én universiteiten. In paragraaf 3.3.1 wordt allereerst ingegaan op de Dublin descriptoren, in paragraaf 3.3.2 staat het hoger beroepsonderwijs (HBO) centraal en in paragraaf 3.3.3 worden de competentiesystematieken van het wetenschappelijk onderwijs (WO) beschreven.

3.3.1 Accreditiekader NVAO en Dublin descriptoren

Alle erkende opleidingen in het hoger onderwijs zijn opgenomen in het CROHO-register²¹. Deze opleidingen leiden tot wettelijk erkende bachelor- en mastergraden. Opleidingen worden in het CROHO-register opgenomen indien de kwaliteit van deze opleidingen positief is beoordeeld door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Daartoe beoordelen deskundigen van een Visiterende en Beoordelende Instantie (VBI) de opleidingen iedere zes jaar. De NVAO controleert vervolgens die beoordeling en verleent een keurmerk of accreditatie.

Het NVAO hanteert het 'Accreditiekader nieuwe of bestaande'²² opleidingen' als beoordelingskader om de kwaliteit van opleidingen te beoordelen. Het beoordelingskader bestaat uit 30 criteria, ondergebracht in 21 facetten. De 21 facetten zijn ingedeeld naar 6 onderwerpen en eventueel een extra onderwerp bijzondere kwaliteitskenmerken.

De onderwerpen zijn:

1. Doelstellingen van de opleiding
2. Programma
3. Inzet van personeel
4. Voorzieningen
5. Interne kwaliteitszorg
6. Resultaten
7. Bijzondere kwaliteitskenmerken (facultatief)

De NVAO heeft eisen geformuleerd waaraan eindtermen of competenties van erkende opleidingen in het hoger onderwijs dienen te voldoen. Het relevante criterium is beschreven in het accreditiekader en luidt als volgt: 'opleidingen moeten aansluiten bij algemene, internationaal geaccepteerde beschrijvingen van de kwalificaties van een Bachelor of Master'. Concreet betekent dit dat het niveau waarop de eindtermen gedefinieerd worden, overeen komt met de Dublin descriptoren of met eventueel andere internationaal erkende beschrijvingen van het niveau. De Dublin descriptoren worden in deze paragraaf beschreven.

Dublin descriptoren

De Dublin descriptoren zijn algemene beschrijvingen voor het eindniveau in het hoger onderwijs, voor de graden van Bachelor, Master en Doctor. De Dublin descriptoren zijn genoemd naar de plaats waar ze voor het eerst werden beschreven. Ze zijn ontstaan om een aantal redenen²³:

²¹ Bron: www.minocw.nl.

²² NVAO. Accreditiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs. Den Haag, 14 februari 2003.

²³ Bron: www.minocw.nl

- De Bologna-verklaring (zie kader) vroeg om organisatie van het hoger onderwijs in drie cycli (bachelor, master en doctor) en transparantie.
- In diverse landen van continentaal Europa werd één opleidingstraject in tweeën gedeeld om een Bachelor en Master traject te laten ontstaan.
- Vraag daarbij was hoe de Bachelor te onderscheiden van de Master en dit ook transparant te doen. De verschillen tussen de kwalificaties van de onderwijstrajecten bachelor en master in het hoger onderwijs moesten inzichtelijk worden gemaakt.
- Nederland en Vlaanderen signaleerden dit probleem en stapten gezamenlijk op buurlanden af met een vergelijkbaar kwaliteitszorgsysteem voor afstemming in verband met gewenste transparantie.
- Na een gezamenlijke bijeenkomst met vertegenwoordigers van verscheidene landen en hun kwaliteitszorgorganisaties werd geconcludeerd dat de landen eenzelfde soort probleem hadden en werd besloten dit gezamenlijk aan te pakken via het "joint quality initiative"²⁴, een informeel open werkverband.

Bologna-verklaring

De 29 Europese ministers van onderwijs ondertekenden in 1999 in Bologna een verklaring. Hierin zijn afspraken gemaakt over:

- een meer open systeem van hoger onderwijs in Europa;
- het organiseren van het hoger onderwijs in drie hoofdcycli;
- het met elkaar afstemmen van hun beleid op het gebied van hoger onderwijs.

Kernpunt van de Bologna-verklaring is het streven naar grotere transparantie in het Europese hoger onderwijs, uitgaande van het bachelor-master systeem. Inmiddels zijn de hervormingen en de onderlinge afstemming bekend geraakt als het Bolognaproces en doen 45 Europese landen mee.

Op initiatief van Nederland en Vlaanderen, die gezamenlijk accreditatiekaders voorbereidden, zijn in 2001 bestaande beschrijvingen voor het eindniveau van een bachelor en een master naast elkaar gelegd. Vervolgens werd in een bijeenkomst in Dublin hieruit het gemeenschappelijke naar voren gehaald en eenduidig opgeschreven in de Engelse taal, en wel met zodanige mate van gedachtewisseling daarbij dat elke deelnemende kwaliteitszorgorganisatie het in eigen woorden naar het eigen systeem kon vertalen.

De Dublin descriptoren voor het eindniveau van de **Bachelor en de Master** zijn als referentiepunten opgenomen in het accreditatiekader van de NVAO en luiden als volgt.

	Kwalificaties Bachelor	Kwalificaties Master
Kennis en inzicht	Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied	Heeft aantoonbare kennis en inzicht, gebaseerd op de kennis en het inzicht op het niveau van Bachelor en die deze overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis of een kans bieden om een originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën, vaak in onderzoeksverband.

²⁴ Bron: <http://www.jointquality.nl/>

	Kwalificaties Bachelor	Kwalificaties Master
Toepassen kennis en inzicht	vereist is. Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied.	Is in staat om kennis en inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen een bredere (of multidisciplinaire) context die gerelateerd is aan het vakgebied; is in staat om kennis te integreren en met complexe materie om te gaan.
Oordeelsvorming	Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.	Is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.
Communicatie	Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.	Is in staat om conclusies, alsmede de kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen, duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen op een publiek van specialisten of niet-specialisten.
Leervaardigheden	Bezit de leervaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.	Bezit de leervaardigheden die hem of haar in staat stellen een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.

3.3.2 Competenties HBO

Voor de uitwerking van competenties is in het hoger beroepsonderwijs een convenant gesloten dat ervoor zorgt dat instellingen die een zelfde opleiding aanbieden een zorgplicht hebben om die opleiding collectief aanspreekbaar te maken voor het werkveld. Opleidingen maken daartoe gebruik van landelijk vastgestelde domeincompetenties.

Iedere opleiding van een hogeschool heeft vastgelegd wat een afgestudeerde van die opleiding moet kennen en kunnen. Daarbij hebben de hogescholen afgesproken om voor elke opleiding die door meer hogescholen wordt aangeboden, een landelijk opleidingsprofiel op te stellen. Volgens de geldende procedure stelt het landelijk opleidingsoverleg het document op en de HBO-raad stelt het vast. Het vaststellen ervan gebeurt nadat de HBO-raad heeft gezien of het voor die opleiding relevante werkveld (bijvoorbeeld branche- en

beroepenorganisaties) op een goede manier betrokken is geweest bij het opstellen van die profielen, kwalificaties of competenties. De informatiebank²⁵ 'Competenties hbo-opleidingen' bevat deze door de HBO-raad vastgestelde documenten.

Die werkwijze is bekrachtigd in het door de HBO-raad met de werkgeversorganisaties VNO-NCW en MKB-Nederland in 2005 gesloten 'Convenant Werkveldoverleg Hoger Onderwijs' (zie bijlage 6). In dit convenant hebben deze partijen afspraken gemaakt over de afstemming tussen het werkveld en de opleidingen. In de informatiebank is aangegeven hoe het overleg met het werkveld wordt vormgegeven. Vertegenwoordigers van het werkveld kunnen via de informatiebank contactgegevens vinden van hogeschoolmedewerkers die bij het opstellen van de documenten zijn betrokken.

Landelijke opleidingscompetenties

Veruit de meeste hbo-opleidingen worden door meerdere hogescholen aangeboden. Ieder van die opleidingen kent een landelijk opleidingsoverleg en landelijke opleidingscompetenties (opleidingprofiel). Voor alle economische opleidingen bestaan die sedert 1993 en voor alle technische opleidingen sedert 1995. Voor een aantal hbo-opleidingen gelden wettelijke beroepsvereisten die dan ook deel uitmaken van de landelijke profielen. Te denken valt aan opleidingen in de gezondheidszorg (wet BIG), aan lerarenopleidingen en aan opleidingen als accountancy en maritiem officier. In 1997 heeft de HBO-raad het zogenoemde 'Stramien Opleidingskwalificaties' (bijlage 7) opgesteld. In 2007 is dit stramien vervangen door een nieuwe procedure. De afspraak is dat opleidingscompetenties alleen kunnen worden vastgesteld als ze adequaat in het relevante werkveld zijn gevalideerd. Het 'hoe' daarvan hangt af van de organisatiegraad van dat werkveld. Voor de ene opleiding (bijvoorbeeld maatschappelijk werk en dienstverlening) bestaan branche-organisaties en beroepsverenigingen; voor de andere opleiding (bijvoorbeeld bedrijfseconomie) helemaal niet. Het bestuur van de HBO-raad stelt de opleidingscompetenties formeel vast op advies van het betreffende sectoraal adviescollege (sac). De opleidingscompetenties worden opgesteld door de landelijke opleidingsoverleggen die ook zorgdragen voor de actualisering ervan.

Informatiebank domeincompetenties

Een domein is gedefinieerd als een samenstel van opleidingen die zowel qua inhoud als qua werkveld veel verwantschap hebben. Zo rekenen zich bijvoorbeeld de opleiding commerciële economie en de opleiding small business and retail management zich beide tot het domein bachelor of commerce. Om die verwantschap te benadrukken, zijn er voor een domein kenmerkende competenties opgesteld. De competenties van een domein worden voorzien van kenmerkende beroepssituaties passend bij elke opleiding van dat domein. Domeincompetenties en landelijke opleidingscompetenties zijn opgenomen in de openbare informatiebank van de HBO-raad. De indeling van opleidingen in sectoren is de indeling uit het CROHO zelf. 'Ad' staat voor 'associate degree', 'B' voor 'bachelor' en 'M' voor 'master'. De HBO-raad actualiseert periodiek de documenten uit de informatiebank. Daarbij maakt de raad onder meer gebruik van de HBO-Monitor, een jaarlijks onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van recent afgestudeerde hbo-ers.

In de informatiebank wordt een indeling gemaakt naar zeven categorieën, te weten economie, gezondheidszorg, kunst, landbouw, pedagogisch, sociaal-agogisch en techniek. Binnen iedere categorie zijn de betreffende domeinen aangeduid, waarvoor domeincompetenties zijn vastgesteld.

Een voorbeeld van domeincompetenties is opgenomen in bijlage 8.

²⁵ Bron: <http://www.hbo-raad.nl>.

3.3.3 Competenties WO

In het wetenschappelijk onderwijs worden verschillende competentiesystematieken gehanteerd. Er zijn geen richtlijnen waaraan een systematiek moet voldoen. De universiteiten zijn vrij om een eigen competentiebegrip te hanteren. Diverse technische universiteiten hebben echter onderling afspraken gemaakt om de competenties op meer eenduidige wijze te formuleren, zodanig dat zij vergelijkbaarheid van opleidingen mogelijk maken. De Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula zijn hiervan een voorbeeld (zie bijlage 9). Dit model wordt onder meer toegepast om leerdoelen te formuleren of de overeenkomst met andere opleidingen tijdens accreditatietrajecten aan te tonen. Als voorbeeld van een ander competentiebegrip binnen de wetenschappelijke omgeving worden de zeven kerncompetenties van de Erasmus Universiteit in deze paragraaf beschreven.

Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula

Het TU/e Platform Academische vorming heeft een set competenties, leerdoelen en criteria voor de curricula van academische bachelor en master opleidingen laten ontwikkelen. De criteria zijn een hulpmiddel om het debat over dit onderwerp binnen (en buiten) de universiteit aan te gaan en de kwaliteit van het academisch profiel te bewaken. Inmiddels heeft de Nederlandse Stichting Federatie Technische Universiteiten 3TU - bestaand uit een samenwerkingsverband van de 3 technische universiteiten Delft, Eindhoven en Twente en formeel ingericht op 7 februari 2007²⁶ - deze set van 'Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula', ook wel het 3TU-model genoemd, overgenomen als fundament en toetssteen voor de eigen opleidingen. Inmiddels heeft ook de Radboud Universiteit Nijmegen deze set als uitgangspunt genomen om het profiel van de eigen opleidingen te evalueren.

In de inleiding van de 'criteria voor academische bachelor en master curricula' is omschreven dat de academische competenties kunnen worden gezien als een 'operationalisering voor de universiteiten van de veel globalere Dublin descriptoren'. De criteria die zijn geformuleerd voor de academische bachelor en master curricula bestaan uit circa 50 academische competenties die zijn gegroepeerd in zeven competentiegebieden.

De volgende zeven competentiegebieden worden onderscheiden:

1. is kundig in een of meer wetenschappelijke discipline(s)
2. is bekwaam in onderzoeken
3. is bekwaam in ontwerpen
4. heeft een wetenschappelijke benadering
5. beschikt over intellectuele basisvaardigheden
6. is bekwaam in samenwerken en communiceren
7. houdt rekening met de temporele en maatschappelijke context

Er is samenhang tussen de bovengenoemde competentiegebieden. Ze betreffen

- (a) het domein van de academicus, hier opgevat als de betrokken vakgebieden (competentiegebieden 1, 2 en 3);
- (b) de academische werkwijze van denken en doen (competentiegebieden 4, 5 en 6) en;
- (c) de context van wetenschapsbeoefening (competentiegebied 7).

²⁶ Bron: www.minocw.nl

Uitwerking model

Interessant binnen dit model zijn de volgende drie aspecten:

1. Er wordt onderscheid gemaakt tussen bachelor- en mastercompetenties door de mastercompetenties te zien als een uitbreiding of toenemende complexiteitsbeschrijving van de bachelorcompetenties.
2. Bij de formulering van de competenties wordt volgens de auteurs soms onbedoeld een accent gelegd, daarom geven zij aan met de aanduiding k, v of h of het gaat om kennis, vaardigheden of houding.
3. Volgens de auteurs ontbreekt in de karakterisering van competenties nog een niveau-aanduiding. "Competenties kennen meestal gradaties, van minder naar meer competent. Bij academische competenties zal een dergelijke niveau-aanduiding vaak gebeuren in termen van complexiteit. In plaats van voor alle competenties niveaus aan te geven, worden vier dimensies onderscheiden die kenmerkend zijn voor academisch denken en handelen. Met deze dimensies kunnen schalen worden geassocieerd waarlangs niveaus van competenties te specificeren zijn."

De dimensies zijn:

- a. **Analytisch**
Analyseren is het met een bepaald oogmerk uiteenrafelen van verschijnselen, systemen of problemen in deelverschijnselen, deelsystemen of deelproblemen. Een analyse is complexer naarmate er een groter aantal elementen bij betrokken is, of naarmate het onduidelijker is welke de elementen van de resulterende analyse zijn.
- b. **Synthetisch**
Synthetiseren is het samenvoegen van elementen tot een samenhangende structuur die een bepaald doel dient. Dat resultaat kan een artefact zijn, maar ook een theorie, interpretatie of model. Een synthese is complexer naarmate er een groter aantal elementen bij betrokken is danwel de samenhang van de resulterende structuur hechter is.
- c. **Abstract**
Abstraheren is het op een hoger aggregatieniveau brengen van een beschouwingwijze (uitspraak, model, theorie), waardoor deze op meer gevallen van toepassing kan zijn. Een beschouwingwijze is abstracter naarmate het aggregatieniveau hoger is.
- d. **Concreet**
Concretiseren is het toespitsen van een algemene beschouwingwijze op een voorliggend geval of situatie. Een beschouwingwijze is concreter naarmate er meer aspecten van een situatie in de beschouwing worden betrokken.

Toepassing criteria

De criteria kunnen op verschillende manieren gebruikt worden:

- als begrippen- en beoordelingskader bij het ontwikkelen, beschrijven, analyseren en evalueren van opleidingen;
- als kader waarmee de competenties van universitaire studenten getoetst kunnen worden voorafgaand, tijdens of aan het einde van hun opleiding;
- als bron bij het bepalen van de leerdoelen van individuele vakken;
- voor het beschrijven van het academische profiel van een opleiding: opleidingen kunnen zwaartepunten en minimumniveaus definiëren die aansluiten op de eigenheid van de eigen discipline(s) en waarmee zij zich onderscheiden van andere opleidingen.

Competentiebegrip andere universiteiten

Zoals eerder gesteld hebben de universiteiten vrijheid om zelf invulling te geven aan het begrip competenties en de specifieke invulling voor de eigen opleiding. Naast het model zoals hierboven beschreven, zijn er diverse competentiemodellen in gebruik. Ter illustratie wordt hieronder als casusbeschrijving een voorbeeld van de Erasmus Universiteit genoemd.

Het instituut Beleid & Management Gezondheidszorg van de Erasmus universiteit spreekt over 7 kerncompetenties. Competenties worden niet verworven in één vak, maar door het curriculum (meerdere vakken) heen. Competentie moet hier gezien worden als een integrerend begrip dat een combinatie omvat van de eindtermen expertise (kennis, vaardigheden) en gedragsrepertoire (houding, persoonskenmerken)²⁷. Voor de bachelor worden zeven kerncompetenties onderscheiden:

- analytisch vermogen: academische vorming zoals wetenschappelijk analyseren;
- multi- en interdisciplinair denken en handelen;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot beleids- en managementvraagstukken van de gezondheidszorg;
- kennis en vaardigheden met betrekking tot gezondheidszorgonderzoek;
- basiskennis en inzichten met betrekking tot de hoofdrichtingen van professionele beroepsuitoefening in de gezondheidswetenschappen;
- communicatief vermogen: algemene professionele en communicatieve vaardigheden;
- reflectief vermogen: persoonlijke ontwikkeling en vermogen tot reflectie en zelfsturing.

²⁷ Bron: <http://www.bmg.eur.nl/onderwijs/opleidingen/bachelor/competenties/>

3.4 Politie Nederland

Binnen Politie Nederland lopen binnen het 'Landelijk Programma HRM' twee projecten: het ontwikkelen van een landelijke structuur voor Persoonlijke ontwikkelingsplannen, en 2) het ontwikkelen van een landelijke competentietaal.

De 'competentietaal Politie Nederland', ook wel competentiewoordenboek genoemd, is inmiddels ontwikkeld. Deze bestaat uit een lijst van 38 competenties met daarbij geformuleerde 'generieke gedragsindicatoren'.

3.4.1 Totstandkoming van de competentietaal²⁸

In eerste instantie is bij alle 25 korpsen geïnventariseerd welke competenties er werden gehanteerd. Dit leverde een lijst van 120 competenties op. Inhoudelijk vertoonden de competenties overlap, en ook werd dezelfde competentie soms verschillend gedefinieerd, of hingen er andere gedragsbeschrijvingen onder.

In een aantal landelijke sessies is bediscussieerd welke competenties kenmerkend voor Politie Nederland zijn. Op basis van deze besprekingen is uiteindelijk een set van 38 competenties vastgesteld. Hierbij is ook gekeken naar de Competentiemodellen van GTP en SHL, de marktleiders op het gebied van assessments in het bedrijfsleven. De competentietaal is door Politie Nederland zelf samengestelde mix van deze competenties. Daarmee is de competentietaal niet wetenschappelijk onderbouwd, maar is er gekozen voor een praktische invalshoek: 'het moet voor ons werken'.

3.4.2 Beschrijving en gebruik van de competentietaal

De competentietaal bevat competenties in de vorm van gedragsvaardigheden (een soort generieke competenties) en gedragsvoorbeelden. Houding en kennis vormen geen onderdeel van de competentiesystematiek. De gedragsvaardigheden zijn niet verbijzonderd naar een specifieke functie of naar een specifieke werksetting. De meeste gedragsvoorbeelden zijn afkomstig uit bestaande competentietalen binnen de politie. Enkele gedragsvoorbeelden (vooral voor algemeen bekende en breed gebruikte gedragsvaardigheden zoals 'luisteren' en 'maatschappelijke oriëntatie') zijn uit competentielijsten van andere overheidsorganisaties afkomstig."

De 36 competenties zijn ingedeeld in 6 rubrieken:

1. Leiding geven
2. Communiceren
3. Analyseren en oordelen
4. Operationele effectiviteit
5. Relatie tot anderen
6. Motivationale gedrag

Onder elke rubriek vallen 5-9 subcategorieën: de competenties of gedragsvaardigheden. Daaronder wordt een aantal gedragsvoorbeelden (ook wel gedragsindicatoren) benoemd die verbijzonderingen zijn van de competenties.

Voor het opstellen van de competentietaal is wel gebruik gemaakt van onderdelen uit erkende modellen (van GTP en SHL), maar er is geen sprake van een wetenschappelijke

²⁸ Bronnen: Joop de Graaf, projectleider NPI; Leeswijzer bij de competentieprofielen van de functiereeks 'forensische opsporing'; Landelijk programma HRM Politie, Competentietaal Politie Nederland – alle competenties van A tot Z.

onderbouwing. Mogelijk is dit de oorzaak dat termen niet altijd eenduidig gebruikt worden. Een voorbeeld: Onder cluster 4 'Operationele effectiviteit' valt onder andere de competentie: 'Vakmanschap'. Hierover wordt gezegd:

"Deze competentie is zoals hier geformuleerd voor iedere functie relevant en hoort om die reden eigenlijk niet thuis in een competentiewoordenboek. I.v.m. het brede gebruik van 'vakmanschap' blijft deze vaardigheid voorlopig in de taal gehandhaafd. Er zal een "format voor een competentieprofiel" worden ontwikkeld waarin naast de gedragsvaardigheden een hoofdstuk "kennis" wordt opgenomen. Zodra het format gereed is kan de vaardigheid 'vakmanschap' uit de competentietaal verwijderd worden."

Landelijk Functiegebouw Nederlandse Politie

Op dit moment werkt Politie Nederland aan een nieuw landelijk Functiegebouw (LFNP). Het LFNP beoogt een eenduidiger (her)inrichting van de korpsen te bewerkstelligen en een eenduidige sturing en ontwikkeling van de personele kwaliteiten te faciliteren. Door met eenduidige functies te werken wil Politie Nederland landelijk helder maken wat de van belangzijnde gedragsvaardigheden voor iedere landelijke functie zijn en hoe deze idealiter via coaching, onderwijs, loopbaanstappen of andere wegen verworven zouden kunnen worden. Daarvoor dient op termijn voor iedere landelijke functie een landelijk competentieprofiel geformuleerd te worden.

In 2010 moet de ontwikkeling hiervan afgerond zijn. Alle functies worden door een expertteam beschreven, en per functie worden maximaal 6 competenties uit de competentietaal gekozen die kenmerkend zijn voor het werk in deze functie. Daarbij wordt gekeken wat voor deze functie essentieel is om succesvol te kunnen opereren in een crisissituatie. Per competentie worden vervolgens de gedragsindicatoren voor deze functie uitgewerkt. Daarbij wordt gekozen uit de beschreven gedragsvoorbeelden uit de competentietaal. Daarnaast kunnen er enkele gedragsindicatoren vervangen of aangevuld worden, die passend(er) zijn voor de functie.

Voor elke functie komt dus een landelijk geldende beschrijving met een bijbehorend competentieprofiel. Korpsen hebben daarbij wel de vrijheid zelf 1 of 2 competenties toe te voegen, zodat er ruimte gegeven wordt aan plaatselijke verschillen.

3.4.3. Aansluiting Politie Nederland - Politieacademie

De competentietaal van Politie Nederland, verwerkt in competentieprofielen per functie, maakt inzichtelijk wat essentieel is voor een bepaalde functie. Door dit landelijk te gaan inzetten, streeft Politie Nederland naar een betere aansturing van medewerkers doordat verschillen tussen functies duidelijker zijn. Hiermee is deze competentietaal primair bedoeld als HRM-instrument. In de competentietaal worden alleen de essentiële competenties voor een functie beschreven worden: competenties die ook vereist, maar vanzelfsprekend zijn, worden in de competentieprofielen niet benoemd.

De Politieacademie leidt mensen op voor een bepaald beroepsniveau, niet voor specifieke functies. Politie Nederland geeft aan het wel erg belangrijk te vinden dat de Politieacademie aansluiting zoekt bij de competentietaal. Het liefst door te werken met dezelfde competentieset, maar ook het ontwikkelen van een conversietabel is daarbij een mogelijke oplossing. Bij het tot stand komen van de Competentietaal is de Politieacademie onvoldoende betrokken geweest en er wordt voor gepleit bij de keuze voor een competentiesystematiek met de (aansluiting bij) de competentietaal rekening te houden en afstemming te zoeken.

4. Resultaten interviews

4.1 Verantwoording interviews

Inhoud

De interviews waren vooral gericht op het verzamelen van extra informatie over de bestudeerde systematieken en op de ervaringen van de gebruikers met de gehanteerde systematiek. Onderwerpen die daarbij centraal stonden waren:

- De voor- en nadelen van de gehanteerde competentiesystematiek.
- De bruikbaarheid van de competentiesystematiek voor:
 - het voor het werkveld herkenbaar beschrijven van kwalificaties;
 - het kernachtig beschrijven van kwalificaties;
 - het vergelijkbaar/eenduidig beschrijven van kwalificaties;
 - het ontwikkelen van onderwijs;
 - het ontwikkelen van proeven/toetsen;
 - het inzichtelijk maken van de niveaus waarop competenties beheerst moeten worden.
- Het belang van het aansluiten bij de systematiek van andere organisaties.

Naast mondelinge interviews zijn er ook gegevens verzameld d.m.v.:

- groepsgesprekken;
- telefonische interviews;
- reactie op de vragen via e-mail.

Respondenten

De respondenten bestaan uit:

- Onderwijskundigen, toetskundigen, liaison, docenten, leerprocesbegeleiders en hoofden onderwijs (FAP en FBP&L) van de Politieacademie.
- Externe onderwijskundigen en beleidsmedewerkers die betrokken zijn geweest bij de start PO 2002 of ervaring hebben binnen de onderwijskundige valideringscommissie.
- Beleidsmedewerkers, adviseurs en onderwijskundigen vanuit het mbo.
- Beleidsmedewerkers, lectoren en coördinatoren vanuit het hbo.
- Projectleider Competentietaal en beleidsmedewerkers van Politie Nederland.

4.2 Politieacademie

In deze paragraaf worden zowel de bevindingen beschreven ten aanzien van de systematiek van de Politieacademie die al voorafgaand aan dit onderzoek zijn geïnventariseerd (4.2.1), als de aanvullende bevindingen vanuit de interviews die zijn gehouden in het kader van het onderzoek (4.2.2).

4.2.1 Inventarisatie ervaringen

Met de competentie-indeling in vier gebieden en de beschrijving van de competenties in de kernopgaven zoals beschreven in paragraaf 3.1, is de afgelopen jaren door diverse personen ervaring opgedaan, en een aantal opmerkingen, kanttekeningen, verbeterpunten en behoeften zijn daarbij genoemd. Hieronder worden deze opmerkingen beschreven.

a. Vanuit de onderwijskundige valideringscommissie

Opmerkingen die regelmatig terugkomen zijn:

- de lijst van competenties is te lang, met name de vakmatig-methodische competenties;
- competenties zijn te gedetailleerd beschreven;
- welke competenties zijn specifiek voor de kernopgave, welke competenties zijn kenmerkend?;
- hoe ga je om met competenties die een bepaalde leerlijn hebben en bij meerdere kernopgaven van belang zijn, bijvoorbeeld competenties met betrekking tot communicatie, integriteit en werken onder druk?;
- wat is de samenhang tussen kernopgaven: waar zit gewenst en waar ongewenst overlap in competenties?;
- competenties staan soms niet onder het juiste competentiegebied of zijn tekstueel niet correct;
- leer- en vormgevingscompetenties zijn vrijwel overal hetzelfde.

b. Vanuit onderwijskundigen en toetskundigen

Bij de FBPL heeft begin 2007 een groepje onderwijskundigen – met eigen werkervaringen met de nieuwe (SHL)-systematiek van het mbo – zich gebogen over het huidige gebruik van de competenties in de kernopgaven (Werkgroep MBO-competenties). Omdat geconstateerd werd dat de discussie over competenties ook bij FAP en CCM speelde, is een aantal onderwijskundigen van FAP en FBPL en toetskundigen van CCM enkele keren bij elkaar geweest waarbij de verschillende behoeften zijn geïnventariseerd en vergeleken. Tijdens deze bijeenkomsten bleken verschillende perspectieven te bestaan met betrekking tot de gewenste situatie voor het hanteren en beschrijven van competenties.

CCM

- Kernopgaven worden gebruikt voor de ontwikkeling van de Proeven. Op basis van de kernopgaven is moeilijk het niveau te bepalen; dit gebeurt in overleg met de examinatoren.
- Werkpatronen zijn op diverse manieren en op verschillende niveaus beschreven. CCM zou het wenselijk vinden naar eenduidigheid te streven.
- De activiteiten van het werkpatroon en de competenties zijn losgekoppeld. Dit maakt het lastig om te bepalen welke bekwaamheden als criteria kunnen gelden. Bovendien is de lijst bekwaamheden hiervoor veel te lang.
- CCM wil toe naar minder toetsmomenten; naar bredere summatieve Proeven met minder kleine onderliggende toetsjes en naar integratieve beoordeling (steeksproefsgewijs beoordelen van competenties). Tegelijkertijd wordt nagedacht over de invulling van formatieve toetsen tijdens het onderwijs.

FAP

De FAP benadert het vraagstuk vanuit de praktische onderwijsuitvoering:

- Docenten van de opleidingen op mbo-niveau hebben behoefte aan meer houvast, meer richtlijnen bij het inrichten van het onderwijs.
- Docenten (mbo-niveau) en de beroepspraktijk hebben niet duidelijk voor ogen wat het gewenste competentieniveau van studenten is op bepaalde momenten in de opleiding. De vraag die speelt is: hoe ontwikkelen competenties zich gedurende de opleiding, wat is het verschil tussen de niveaus en hoe is dat zichtbaar in de kernopgaven (wat is de samenhang tussen de kernopgaven)?
- Op alle onderwijsniveaus geldt dat de niveauverschillen (binnen en tussen competenties en binnen en tussen kernopgaven) pas met aanvullende analytische informatie zijn aan te geven.
- Het FAP heeft behoefte aan een concretere uitwerking van competenties en niveaus, bijvoorbeeld in een soort 'onderlegger'.
- Competenties zijn niet eenduidig beschreven, waardoor veel interpretatieproblemen ontstaan.

FBPL

Vanuit de FBPL bestaat de behoefte aan:

- Een duidelijkere invulling van het competentiebeprip. Nu worden competenties wisselend beschreven bijvoorbeeld competenties die zijn ingevuld als kennisaspecten, vaardigheden of geïntegreerde kennis vaardigheden en houding. Het verduidelijken van hetgeen we onder competenties verstaan zou kunnen helpen de invulling van verschillende kernopgaven te stroomlijnen.
- Beperking van het aantal competenties, bijvoorbeeld door te kiezen uit een vaste lijst van competenties, waarbij in elke kernopgave duidelijk aangegeven wordt wat de meest kenmerkende competenties zijn.
- Transparantie in het samenhangend stelsel: hoe verhoudt de inhoud en het niveau van de ene kernopgave/leergang zich tot de andere. De instrumenten die er zijn voor niveau aanduiding zoals het document Relevante Initiele Competenties (RIC), zijn globaal en bevatten geen richtlijnen voor hoe beroepsprofielen, leergangen en kernopgaven dienen samen te hangen. En hoe bijvoorbeeld met meer algemene competenties omgegaan moet worden – komen die overal bijvoorbeeld bij elke kernopgave terug?
- Een logische uitwerking van kernopgaven (duidelijk begin- en eindniveau, werkpatronen en competenties met zelfde terminologie beschreven). De formats waarin in kernopgaven worden beschreven zijn niet eenduidig ingevuld en ook niet altijd begrijpelijk. De wens bestaat deze formats opnieuw te bezien. Termen als 'Kenmerken', 'Voorbeelden' en 'Voorbeeldsituaties' zijn zeer divers beschreven en voegen regelmatig niets toe. Uit een vergelijking van producten blijkt ook dat er lang niet overal met dezelfde formats gewerkt wordt en als dat wel het geval is de uitwerkingen zeer uiteenlopen.

Deze behoeften komen voort vanuit onderwijskundige standpunten: het competentiebeprip is niet meer actueel, er liggen veel onderlinge verschillen tussen domeinen en docenten hebben moeite te denken vanuit competenties.

In de bijeenkomsten is geprobeerd de behoeften van de onderwijskundigen en toetskundigen duidelijk te krijgen. Op enkele punten is er overeenstemming, over een paar niet²⁹:

1. Behoeftte aan overzicht

Overzicht is wens vanuit FBPL, FAP en CCM. Er is nu geen overzicht van de overlap en het verschil tussen leergangen en de (cruciale) competenties die per kernopgave aan bod komen. Raakvlakken zijn onduidelijk. Er zou een betere afstemming moeten zijn tussen domeinen en faculteiten: FAP en FBPL kunnen beter op elkaar aansluiten met als doel: dubbelingen voorkomen.

FAP: er zijn analysedocumenten voor niveau 5 en 6 ontwikkeld, maar die moeten wel in de hoofden van mensen komen. Ook is vergelijking met andere niveaus en FBPL nodig.

2. Behoeftte aan inzicht in niveauverschil van kernopgaven

FAP, FBPL en CCM.

Behoeftte aan het beschrijven van kernopgaven op het juiste niveau; met duidelijk benoemd begin- en eindniveau; en waarbij activiteiten en competenties logisch voortvloeien uit het beroepsprofiel. Dit vraagt veel discussie en samenwerking met experts en ontwikkelaars. Competenties moeten 'logisch', in de context van de kernopgave, benoemd worden.

3. Behoeftte aan het loslaten van de verdeling in vier dimensies:

Voor de FBPL is dit punt cruciaal. Je moet eerst weten wat je onder competenties verstaat en hoe je het begrip gebruikt. Pas daarna zijn 1) en 2) uit te werken. De vraag 'wat is nu eigenlijk competentiegericht?' leeft nog steeds. Ook naar buiten toe (onderwijs en korpsen) is de indeling niet handig. Daarnaast: een duidelijke relatie tussen competenties en werkpatronen geeft een beter beeld van het beroep dan deze vierdeling.

FAP vindt de vierdeling wel een houvast bieden voor de uitvoering van het onderwijs, en voor het bespreken van de competenties van de studenten. Over alle vier de dimensies moet dan wat gezegd worden (in onderwijs en 'beoordeling'). Er zijn geen praktische bezwaren tegen de vierdeling, maar een andere indeling behoort wat hen betreft ook tot de mogelijkheden, zolang het een goede structuur en houvast biedt.

Voor niveau 5/6 geldt dat de externe verantwoording een belangrijk aandachtspunt is, en is er wel de wens over het geïntegreerd werken vanuit competenties na te denken en aan te sluiten bij een indeling die in het regulier hoger onderwijs wordt gebruikt.

Voor CCM is de onevenredige verdeling van de bekwaamheden – nl. een lange rij onder vakmatig-methodisch – niet handig bij het uitwerken van beoordelingsformulieren. Er ontstaan hierdoor sneller kleinere toetsen over specifieke bekwaamheden. Competenties benoemen als grotere eenheden en het aantal werkpatroonactiviteiten afgrenzen heeft de voorkeur.

4. Behoeftte aan integrale toetsing

CCM, FAP en FBPL onderschrijven dat Proeven nog niet competentiegericht genoeg zijn, integraler kunnen.

²⁹ Notulen bijeenkomst onderwijskundigen/toetskundigen FAP/FBPL/CCM, 23 april 2007

Samenvatting knelpunten huidige systematiek

Op basis van bovenstaande is vast te stellen dat er bij meerdere partijen de wens leeft om de huidige competentiesystematiek te verbeteren. De uitgangspunten hierbij verschillen echter, en soms spreken verbeterwensen elkaar tegen.

In schema samengevat:

Verbeterwens	Achterliggende reden	Wie
Minder detaillering, competenties benoemen in grotere eenheden/ kerncompetenties zichtbaar maken	<ul style="list-style-type: none"> • Competentiegericht beoordelen (criteria bepalen op basis van beschreven competenties). • Ontwikkeling van bredere, summatieve toetsen; integrale toetsing. • Het samengestelde karakter (kennis, vaardigheden, houding) van competenties moet duidelijker naar voren komen. • (Diploma)vergelijking met regulier onderwijs 	CCM FBPL onderwijskundige valideringscommissie FAP
Concretere uitwerking van competenties, ook in diverse beheersingsniveaus van de competentie	<ul style="list-style-type: none"> • Houvast bieden aan praktische onderwijsuitvoering (gebruikers én ontwikkelaars) • Houvast bieden aan beoordelen/begeleiden student 	FAP
Transparante en eenduidige beschrijving van de kernopgaven (op zelfde abstractieniveau)	<ul style="list-style-type: none"> • Overzicht • Verbeteren mogelijkheid van vergelijking kernopgaven/leergangen onderling • Betere aansluiting FAP – FBPL • Inhoudelijke en tekstuele verbetering • Betere aansluiting onderwijs en toetsing (FAP/FBPL en CCM). 	FAP CCM FBPL Onderwijskundige valideringscommissie
Competenties beschrijven in de context van de kernopgave	<ul style="list-style-type: none"> • Houvast bieden aan praktische onderwijsuitvoering. • Houvast voor onderwijsontwikkeling 	FAP CCM FBPL
Beschrijven van een duidelijk begin- en eindniveau van de kernopgave	<ul style="list-style-type: none"> • Inzicht in niveauverschil van kernopgaven • Houvast voor onderwijsontwikkeling • Houvast bieden aan praktische onderwijsuitvoering • Houvast bieden voor ontwikkeling van formatieve en summatieve toetsen en het bieden van houvast voor examinering op een gelijk niveau. 	FAP CCM FBPL
De vier dimensies loslaten of anders gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> • De vier dimensies stroken niet echt met een geïntegreerde benadering van het competentiebeprijp. Eenduidige definitie en gebruik van competenties is van belang • Indeling is niet herkenbaar voor het beroep • Indeling is in mbo nooit formeel gehanteerd • Onevenredig lange rij vakmatig-methodische competenties biedt geen handvat voor beoordeling • Dezelfde leer- en vormgevingscompetenties komen in elke kernopgave terug; geen opbouw zichtbaar 	FBPL CCM FAP
Relatie tussen activiteiten in werkpatroon en de competenties benoemen	<ul style="list-style-type: none"> • Beter inzicht in welke competenties waarvoor nodig zijn • Beter kunnen bepalen wat beoordelingscriteria zijn. 	FBPL CCM

4.2.2 Bevindingen interviews systematiek Politieacademie

De interviews met ervaringsdeskundigen en betrokkenen bij de competentiesystematiek van de Politieacademie hadden deels het karakter van breder verifiëren van de in paragraaf 4.2.1 beschreven ervaringen. Daarnaast waren ze net als de overige interviews gericht op het verzamelen van meer informatie over de systematiek alsmede op het inventariseren van de gebruikerservaringen en de meningen over het aansluiten bij een andere systematiek.

Door de grote variatie in geïnterviewden – van beleidsmatig tot uitvoerend en zowel interne als externe betrokkenen – is er vanuit veel verschillende perspectieven gekeken naar de systematiek. Hierbij valt op dat veel opmerkingen niet zozeer over de competentiesystematiek zelf gaan, maar vooral over de uitwerking ervan.

Voordelen competentiesystematiek

Alhoewel sommige kenmerken van de systematiek van de Politieacademie door een deel van de geïnterviewden als positief en door andere geïnterviewden als negatief aangemerkt worden, is de algemene mening over de structuur van beroepsprofielen en kernopgaven positief. Studenten en docenten kunnen uit kernopgaven opmaken wat er van hen als eindniveau verwacht wordt en de indeling van kernopgaven sluit aan bij de te onderscheiden taken in de praktijk.

De vakmatig-methodische competenties komen goed tot hun recht en het uitgangspunt van een competentie als geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houding wordt breed onderschreven.

Ervaringen gebruik systematiek

De ervaringen met betrekking tot de bruikbaarheid van de systematiek voor onder andere onderwijsontwikkeling en studentbegeleiding lopen erg uiteen. Allereerst hangt de ervaren bruikbaarheid volgens geïnterviewden ook erg samen met de mate waarin de gebruiker thuis is in de systematiek. Dit blijkt niet altijd het geval en er wordt ook aangegeven dat heldere richtlijnen en formuleringseisen voor kernopgaven en de vertaalslag naar onderwijs ontbreken.

Waar met name docenten enerzijds de competenties te abstract vinden en te weinig gericht op zichtbaar gedrag, wordt bijvoorbeeld vanuit het perspectief van de validatie aangegeven dat competenties op een te gedetailleerd niveau zijn beschreven. Dit verschil lijkt voort te komen uit de behoefte van vooral de FAP docenten aan prestatie-indicatoren die niveaus in competentieontwikkeling aangeven, zodat begeleiding bij studievoortgang gestructureerder kan plaats vinden. Niet alleen het eindniveau van de competenties is hierbij dus van belang, maar ook de voorliggende ontwikkelstadia.

Meerdere geïnterviewden geven aan dat de essentie van een kernopgave regelmatig verloren gaat door het grote aantal competenties en de situatie dat bepaalde algemene competenties in meerdere kernopgaven terugkomen. Dit verschilt overigens sterk tussen de kernopgaven.

Ten aanzien van de dimensie indeling in vakmatig-methodisch, bestuurlijk-organisatorisch sociaal-communicatief en leer- en vormgevings competenties is de tendens onder geïnterviewden dat de dimensies eerder meegenomen moeten worden in het ontwikkelproces dan dat er in de kernopgave een indeling moet zijn. Het gaat er uiteindelijk om dat de dimensies en ook de kennis- vaardigheids- en houdingsonderdelen van een competentie geïntegreerd in het onderwijs aan bod komt, ongeacht hoe dit beschreven is.

Tips voor verbetering systematiek

Alle geïnterviewden geven aan dat overstappen op een andere systematiek niet wenselijk is. Hier worden verschillende redenen voor gegeven. Zo geeft het overstappen geen garantie op een betere aansluiting met het reguliere onderwijs omdat daar ook verschillende systematieken worden gebruikt en de vergelijkbaarheid bij bepaalde systematieken slechts op een heel algemeen niveau kan worden bereikt. Bovendien is het voor diploma equivalentie niet nodig dat systematieken gelijk zijn. Een andere reden die wordt aangegeven is dat de ervaren knelpunten niet voortkomen uit de systematiek, maar uit de interpretatieverschillen die bij het gebruik en de invulling ervan zijn ontstaan.

Men ziet zeker verbetermogelijkheden. Zo zou de essentie van een kernopgave sterker naar voren moeten komen, kunnen – eventueel in een apart document – prestatie-indicatoren ontwikkeld worden om studievoortgang beter te begeleiden, en zou er meer over de grenzen van kernopgaven heen gekeken moeten worden bij de ontwikkeling. Dit zou vereenvoudigd worden als kwalificatiebeschrijving en onderwijsstructuur losser van elkaar worden gezet, nu is nalijs de kwalificatieeenheid (kernopgave) ook tegelijk de onderwijs en exameneenheid. Als dit losgelaten wordt kunnen in een kwalificatieprofiel - in grotere eenheden en meer de beroepslogica volgend - de eisen voor een beginnend beroepsbeoefenaar worden beschreven, waarop examinering gebaseerd wordt. In het onderwijs kan er in kleinere eenheden aan competentieontwikkeling worden gewerkt en kan deze tussentijds meer formatief getoetst worden.

Ook het proces van kwaliteitsbewaking van de ontwikkeling en de formuleringen binnen de kernopgaven meer gestructureerd moeten worden door concretere richtlijnen en centrale coördinatie.

4.3 Middelbaar beroepsonderwijs

Over het KBB-competentiemodel en het format van de kwalificatiedossiers in het mbo is gesproken met zowel de beleidsmakers (Coördinatiepunt) als de gebruikers. In het laatste geval gaat het om de ontwikkelaars van de kenniscentra. Zij hebben de training van SHL gevolgd en hebben ervaring met het ontwikkelen van de dossiers op basis van het KBB-competentiemodel en het door Colo voorgeschreven format. Daarnaast hebben de beleidsmedewerkers van MBO 2010 een indruk gegeven van de ervaringen van de scholen die met de dossiers experimenteren.

Format kwalificatiedossiers

Het wordt door de geïnterviewden gewaardeerd dat het hele mbo dezelfde systematiek hanteert: iedereen gebruikt dezelfde termen (kerntaken, werkprocessen, competenties, prestatie-indicatoren) en het is duidelijk vastgelegd wat daarmee bedoeld wordt. Dat gestreefd wordt naar eenheid in producten, wordt gewaardeerd. Het praktische belang hiervan wordt genoemd: eenduidigheid in producten voor diverse beroepen is handig voor scholen, leerlingen en leerbedrijven. Een van de geïnterviewden geeft aan dat met name belangrijk is dat leerlingen op dezelfde wijze opgeleid en beoordeeld worden. Dat bereik je niet per se door dezelfde systematiek te gebruiken. Het belang van eenheid zit dan in de gezamenlijkheid zelf.

Door alle geïnterviewden wordt bevestigd dat eenduidigheid in de producten niet door het systeem zelf geborgd wordt, maar dat veel onderlinge afstemming hierbij noodzakelijk is. De precieze voorschriften voor het invullen van het format worden minder positief beoordeeld en vaak als bureaucratisch ervaren. Meer flexibiliteit hierin en ruimte voor brancheverschillen wordt als wenselijk genoemd. Het format moet 'werkbaar' zijn voor ontwikkelaars.

KBB-Competentiemodel

Als voordeel van het KBB-competentiemodel wordt vooral genoemd dat het model theoretisch goed is onderbouwd. Integrale competenties zijn uitgangspunt, in plaats van 'losse' kennis en vaardigheden. Volgens de onderwijskundigen kan elk beroep ermee beschreven worden, doordat er gebruik gemaakt wordt van gedragscompetenties: de vaktechniek staat los van de competenties, maar wordt met name zichtbaar in de beschreven prestatie-indicatoren. De competenties zelf zijn contextloos.

Dat alleen de essentiële competenties gekozen moeten worden, wordt als lastig maar wel belangrijk gezien om de beschrijving beperkt te houden. Om echt overzicht te houden wordt genoemd dat je je zou moeten beperken tot de competenties en de componenten. Het kenmerkende van het beroep is echter pas op een gedetailleerder niveau zichtbaar (prestatie-indicatoren).

Aangegeven wordt dat de keuze voor de essentiële competenties én de uitwerking ervan in componenten en prestatie-indicatoren, subjectief blijft en veel afstemming en tijd kost. De competentieset zelf garandeert niet een eenduidige uitwerking.

Als belangrijk nadeel wordt genoemd dat het competentiemodel als geheel niet voor iedereen beschikbaar is. De definities van de competenties zijn alleen beschikbaar voor de door SHL gecertificeerde ontwikkelaars. Dat levert onduidelijkheid op en maakt communicatie erover moeilijker.

Op de vraag of het gebruik van 1 competentieset een betere vergelijking van kwalificaties mogelijk maakt, wordt geantwoord dat een inhoudelijke vergelijking niet op basis van de competenties uitgevoerd wordt, maar dat dit op een gedetailleerder niveau plaats moet vinden. Eén van de geïnterviewden stelt dat vergelijking wel makkelijker gaat: je kijkt eerst welke competenties overlappen en bestudeert dan de onderliggende componenten en prestatie-indicatoren.

Opbouw in niveau van competenties is niet in het model opgenomen. Het verschil in niveau zou mogelijk uit de prestatie-indicatoren af te leiden zijn, of bepaald worden door de beroepscontext. De geïnterviewden zijn het er in ieder geval over eens dat dit moeilijk inzichtelijk is te krijgen.

Sommige competenties worden ook als minder geschikt voor de mbo-doelgroep gezien.

De beleidsadviseurs van MBO 2010 geven aan dat voor de scholen de competenties zelf niet onderwerp van discussie zijn. De focus ligt bij de scholen veel meer op de gekozen kerntaken en de beschrijvingen van de werkprocessen.

Bruikbaarheid voor onderwijs- en proeve-ontwikkeling

Op de vragen over de geschiktheid van de het format en de competenties voor het ontwikkelen van onderwijs en proeven, wordt benoemd dat deel C van het dossier hier geschikt voor is. De prestatie-indicatoren bieden houvast voor het bepalen van inhoud en het afleiden van beoordelingscriteria. Door de beleidsmedewerker van het Coördinatiepunt wordt gesteld dat de kwalificatiedossiers geen model zijn om onderwijs te ontwikkelen, maar om vast te leggen wat het einddoel is. De wijze waarop naar dat einddoel toegewerkt wordt, wordt door onderwijsinstellingen bepaald en wordt niet vastgelegd in een kwalificatiedossier. De eerste ervaringen van de scholen met de dossiers lijken op basis van het interview met de beleidsadviseurs van MBO 2010 positief. In mei 2008 zal er een eindrapportage afgerond worden over de bevindingen van alle experimentclusters. Op basis van de huidige bevindingen is te stellen dat scholen de dossiers als bruikbaar voor het onderwijs zien. De scholen hebben wel moeite met het gebrek aan samenhang tussen de kwalificatiedossiers en overige documenten zoals het referentiedocument (Moderne) Vreemde talen en Nederlands en het document Leren, loopbaan en burgerschap.

Tips

Voor het verbeteren van de bestaande systematiek of het overgaan op een (willekeurige) andere systematiek, zijn door de geïnterviewden met name tips benoemd die betrekking hebben op het zorgvuldig implementeren van de systematiek:

- Houd zelf duidelijk het competentiebegrip voor ogen.
- Formuleer een duidelijke visie en maak duidelijke afspraken. Laat deze steunen door 'gezaghebbers' en bewaak ze.
- Besteed veel aandacht aan duidelijke en eenduidige communicatie. Laat informatie via 1 punt/persoon, organiseer een startbijeenkomst voor alle betrokkenen. Ontken negatieve kanten van een systematiek niet.
- Discussieer veel en stem af om tot eenduidigheid te komen. Laat meerdere ontwikkelaars samen aan producten werken.

Daarnaast is er een aantal praktische tips meegegeven:

- Maak gebruik van bijvoorbeeld referentiemodellen voor opleidingen die overlap vertonen.
- Beperk je als je overzicht wil houden tot het niveau van competenties en componenten. Te denken valt aan een apart 'naslagwerk' met prestatie-indicatoren voor onderwijs en toetsing.
- Werk eerst een pilot uit.

4.4 Competentiesystematieken in het hoger onderwijs (HBO en WO)

Deskresearch heeft uitgewezen dat er binnen het hoger onderwijs geen eenduidige systematiek wordt gehanteerd voor het formuleren van competenties zoals in het mbo-onderwijs. De HBO-raad bevestigt dat er landelijk geen eenduidige werkwijze bestaat voor het omschrijven van competenties. Het kan zijn dat daarover binnen een landelijk overleg van opleidingen (bijv. op het gebied van veiligheid) of binnen een hogeschool zelf afspraken zijn gemaakt. De HBO-raad stelt dat zij geen mening hebben over de competentiesystematiek waarvoor hogescholen kiezen "Het is aan de onderwijsprofessionals binnen een hogeschool zelf die onderwijsmethodiek te volgen die zij het meest adequaat achten."

Omdat er geen eenduidigheid is in het hoger onderwijs en er een veelheid aan systematieken voorhanden is, is er in tegenstelling tot de vorige paragrafen niet voor gekozen om interviews te houden met diverse gebruikers, ontwikkelaars, e.d. Er zijn namelijk net zoveel competentiesystematieken als meningen daarover. In plaats daarvan zijn enkele kwalitatieve interviews gehouden om een verdiepend beeld te schetsen van de toepasbaarheid van veelgebruikte competentiesystematieken. Eén van de casusbeschrijvingen is hieronder ter beeldvorming opgenomen.

Casusbeschrijving – Universiteit Twente

De Faculteit Management & Bestuur (M&B) van de Universiteit Twente heeft zich in een verkennende fase georiënteerd op de toepassingsmogelijkheden van de 3TU-criteria met als doel om een herontwerp van het huidige curriculum naar een meer competentiegerichte opzet³⁰ mogelijk te maken. Aanleiding hiervoor was o.a. de behoefte om de toenmalige eindtermen kritisch te bekijken en de aansluiting bij het werkveld te versterken. Daarnaast heeft het College van de Universiteit zich positief uitgesproken over invoering van de 3TU-criteria.

Op basis van een startconferentie hebben zij de volgende conclusies getrokken over de toepasbaarheid van de competenties:

- de 3TU Academische Competenties bieden goede aanknopingspunten om de opleidingen onder de loep te nemen;
- ze bieden een raamwerk voor systematische beschrijving van eindtermen;
- ze bieden een mogelijkheid om opleidingen beter met elkaar te vergelijken en eigen accenten te verhelderen;
- ze bieden een helder en herkenbaar begrippenkader waarmee consultaties en discussies m.b.t. het ontwerp of herontwerp van (delen van) de MB-opleidingen gevoerd kunnen worden met docenten, werkgevers, alumni en de eigen studenten;
- de 3TU-competenties bevinden zich nog in het stadium van ontwikkeling; de methode is onvolgroeid;
- de methodiek is complex in gebruik (lees ook: arbeidsintensief) wanneer je de methodiek in de volle breedte inzet.

De invoering van de 3TU-competentiesystematiek bevindt zich op dit moment in een experimentele fase. Diverse opleidingen hebben geëxperimenteerd met de academische criteria.

³⁰ Bron: http://www.utwente.nl/vop/nieuwsbrief_14/3tu_academische_criteria_mb.doc/

De voordelen die de faculteit M&B op basis van ervaring heeft ondervonden, zijn:

- Een gemeenschappelijke taal maakt praten over competenties gemakkelijker.
- Door een vast competentiekader kijk je vanuit een breed perspectief naar eindkwalificaties en vergeet je minder snel aspecten te benoemen. Het helpt je om blinde vlekken in het curriculum te definiëren.
- Met deze systematiek kun je duidelijk aangeven waar de accenten in het curriculum moeten liggen.
- Met de 3 TU-criteria is het mogelijk om een beter onderscheid te maken tussen HBO/WO-niveau dan met de Dublin descriptoren het geval is. De NVAO heeft deze set als alternatief van de Dublin descriptoren goedgekeurd.

De nadelen zijn:

- Het is moeilijk om het kader goed te interpreteren en de eisen van het werkveld te vertalen naar de omschreven competentiegebieden. Wat is domeinspecifiek en wat algemeen academisch? Wat beschrijf je onder het zevende competentiegebied? Waar plaats je de inhoud onder de competenties?
- In de systematiek is voorzien in dimensies, die niveauverschillen aangeven. In de praktijk blijken deze echter lastig toepasbaar. Eén van de opleidingen binnen de faculteit bekijkt of voor het aangeven van niveauverschillen de taxonomie van Bloom gebruikt kan worden.
- De implementatie van de volledige systematiek is bewerkelijk en complex.

Andere bevindingen:

- Het werkveld is betrokken bij de formulering van eindkwalificaties door interviews en een adviesraad. Er is gekozen voor een systematiek waarin het werkveld open is bevraagd wat een afgestudeerde student moet kennen en kunnen; wat ontwikkelingen zijn in het werkveld, etc. Pas daarna is de vertaalslag gemaakt naar de academische competenties. Deze keuze is geleid door de ervaring dat de systematiek voor het werkveld onvoldoende leidt tot herkenbaarheid.
- Algemene conclusie is dat het werken met deze competentiesystematiek de betrokken docenten aan het denken heeft gezet over het opleidingscurriculum, de gewenste eindkwalificaties en de rol van hun eigen vak. Het heeft de docenten aangezet om het onderwijsproces te verbeteren. Ook wordt kritischer gekeken naar de verwachte instroom.
- Op dit moment zijn er nog geen nieuwe eindtoetsen ontwikkeld; de focus ligt (nog) meer op intenties, minder op leereffect.
- Vergelijkbaarheid tussen opleidingen wordt niet per se bevorderd op basis van deze systematiek. Je werkt wel met hetzelfde competentiebegrip, maar daaronder zijn verschillende eindtermen mogelijk.
- Een ander aandachtspunt dat wordt genoemd, is dat de overgang naar een nieuwe systematiek veel tijd en geld kost.
- Deze methodiek is een serieus te nemen initiatief en verdient om er grondig kennis van te nemen. Het is echter specifiek bedoeld voor academische opleidingen. In het HBO kan wel gewerkt worden vanuit dit gedachtegoed, maar een vertaalslag is dan nodig.

Dublin descriptors: nader beschouwd

Alle erkende opleidingen in het hoger onderwijs zijn positief beoordeeld door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Binnen het toetsingskader zijn criteria geformuleerd waaraan de eindtermen of competenties van de erkende opleidingen in het hoger onderwijs dienen te voldoen. Opleidingen moeten aansluiten bij algemene, internationaal geaccepteerde beschrijvingen van de kwalificaties van een Bachelor of Master. Concreet betekent dit dat het niveau waarop de eindtermen gedefinieerd worden, overeen komt met de Dublin descriptors of met eventueel andere internationaal erkende beschrijvingen van het niveau.

Het is belangrijk om op te merken dat de Dublin descriptors dus geen competentieomschrijvingen zijn, maar meer als een meetlat dienen te worden gezien waarlangs opleidingen hun competenties of eindtermen leggen om aan te tonen dat zij over het benodigde niveau beschikken. In het telefonische interview met NVAO werd bevestigd dat de NVAO de Dublin descriptors niet als competenties ziet, daarvoor zijn ze te abstract geformuleerd. Ze bevatten ook geen context, wat voorwaardelijk is voor competenties. De Dublin descriptors moeten gezien worden als een meetlat waarlangs het opleidingsinstituut de eigen competenties legt om te zien of de opleiding voldoende wetenschappelijk (of hoger onderwijs) niveau bevat. Door te toetsen of de vijf elementen van de Dublin descriptors voldoende herkend kunnen worden in de eigen competentieset, kan het betreffende niveau aantoonbaar worden gemaakt.

Volgens NVAO stelt het accreditatiekader vast dat 'opleidingen moeten aansluiten bij algemene, internationaal geaccepteerde beschrijvingen van de kwalificaties van een Bachelor of Master'. De Dublin descriptors zijn een algemeen geaccepteerd model, maar wanneer opleidingen kunnen aantonen dat andere modellen ook aan de eisen voldoen, dan wordt dit ook erkend. NVAO beschikt niet over een lijst met geaccepteerde alternatieve modellen.

4.5 Politie Nederland

Bij de korpsen is per mail geïnformeerd naar hun ervaringen met de competentietaal en naar de wenselijkheid van aansluiting tussen de competenties van Politie Nederland en de Politieacademie.

Op deze vragen is slechts door vier korpsen gereageerd. Drie van hen geven aan een eigen competentieset te hanteren voor het beschrijven van de competentieprofielen. Bij één van hen worden ontwikkeltips gebruikt om de competenties verder te ontwikkelen.

Eén korps geeft aan dat gedragsniveaus binnen de competenties (van de Competentietaal) ontbreken en dat de competenties nog te veel voor diverse interpretaties vatbaar zijn. Het ontbreken van de feitelijke niveauaanduiding is hun grootste kritiek. Dit korps vindt dat de huidige competenties van de Politieacademie goed uit te leggen is aan studenten en binnen de korpsen toegepast kan worden.

Alle vier de respondenten geven aan wel (op termijn) het belang in te zien van een landelijke taal. Ook zien zij het belang in van aansluiting tussen Politie Nederland en de Politieacademie, waarbij door twee wordt opgemerkt dat het gaat om het afstemmen van de inhoud van het onderwijs op de beschreven 'houding- en gedragsaspecten'. Dus aansluiting met als doel studenten goed voor te bereiden op het beroep. Door één wordt opgemerkt dat aansluiting alleen voor de hand ligt als de Competentietaal van Politie Nederland in alle korpsen wordt toegepast.

5. Analyse

In het analyse-overzicht op de volgende pagina's worden de systematieken met elkaar vergeleken. Hierin zijn de gegevens van zowel het deskresearch als de interviews verwerkt. In 5.2 wordt kritisch bekeken in hoeverre een competentiesystematiek invloed heeft op diploma- en niveauvergelijkbaarheid.

5.1 Analyse-overzicht

Criterion	Toelichting criterium	Politieacademie	Middelbaar beroepsonderwijs	Hoger onderwijs	Politie Nederland
1. Overzichtelijk, hanteerbaar (Kwalificatie(profiel)	Beperkt in omvang, samenhang tussen onderdelen kwalificatie snel duidelijk, voor verschillende gebruikers makkelijk te lezen kwalificatie.	<ul style="list-style-type: none"> - Kernopgaven zijn beperkt in omvang. De omvang varieert wel, maar er is duidelijk een trend naar kortere kernopgaven. - Leesbaarheid en bruikbaarheid variëren en is afhankelijk van de wijze waarop kernopgave geformuleerd is en de gebruikers er in thuis zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kwalificatiedossiers zijn fors van omvang. - Competentieset is afgebakend (vaste set 25 competenties), daarmee blijft het aantal competenties overzichtelijk - De samenhang tussen kerntaken, werkprocessen en competenties is per kerntaak in één overzicht te zien, maar bij de concrete uitwerking van de competenties valt het overzicht weg door het grote aantal prestatie-indicatoren. - Leesbaarheid en bruikbaarheid variëren en is afhankelijk van de mate waarin de gebruikers er in thuis zijn. - Om beschikking te krijgen over het totale competentiemodel is een cursus en hercertificering verplicht. Deze cursus is alleen voor ontwikkelaars. De definities van de competenties zijn daarmee niet voor alle gebruikers beschikbaar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidig antwoord op te geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Per competentieprofiel (functiebeschrijving) ca. 3 pagina's. Alleen essentiële situaties en competenties (gedragsvaardigheden) worden per functie gekozen. - Onbekend of de samenhang tussen functies in een overzicht verwerkt is.

Politie Nederland

Hoger onderwijs

- Er wordt niet 1 systematiek gehanteerd. Daardoor variëteit in beschrijvingen.

Middelbaar beroepsonderwijs

- Wordt centraal gecontroleerd door Colo (Coördinatiepunt) aan de hand van strikte voorschriften in toetsingskader. Doordat er veel verschillende ontwikkelaars in veel verschillende kenniscentra aan werken, treden wel interpretatie- en abstractieverschillen op. Veel afstemmingsoverleg is noodzakelijk.

Politieacademie

- Er is geen centrale controle op de formulering en duidelijke handleidingen en richtlijnen voor formulering ontbreken
- Er zijn verschillen tussen de faculteiten en binnen de faculteiten in de formuleringen en het abstractieniveau.
- Binnen de kernopgaven zelf is er variatie in abstractieniveau (competenties en indicatoren lopen door elkaar heen).
- De indeling in vakmatig-methodische, bestuurlijk-organisatorische, sociaal-communicatieve en leer- en vormgevingscompetenties is in verschillende kernopgave op verschillende wijze toegepast.
- De onderdelen kenmerken, werkpatroon, resultaat en competenties zijn divers ingevuld en er bestaan veel vragen over.
- Samenhang tussen kernopgaven is niet zonder meer duidelijk.

- De herkenbaarheid zit niet in de competenties op zichzelf. Soms wordt een gemis aan 'technische' competenties genoemd in dit kader.
- Beroepscontext wel af te lezen uit totale dossier, dat is ontwikkeld met werkveld.
- Geen zicht op ervaringen van werkveld zelf.

- Geen eenduidig antwoord op te geven.
- Is ontwikkeld door doelgroep zelf.
- Onvoldoende zicht op ervaringen van korpsen zelf.

Toelichting criterium

Verschillende kwalificaties zijn op de zelfde wijze geformuleerd. Er is eenduidigheid in abstractieniveau en de wijze waarop de verschillende onderdelen van de kwalificatie beschreven worden

Het werkveld ziet het verband tussen de in de kwalificatie beschreven competenties en het daaruit voortvloeiende onderwijs enerzijds en de alledaagse beroepspraktijk anderzijds

Criterium

2. Leidt tot vergelijkbare beschrijving (Kwalificatie(profiel))

3. Herkenbaar voor werkveld (Competenties / kwalificatieprofiel / beroepsprofiel)

Criterium	Toelichting criterium	Politieacademie	Middelbaar beroepsonderwijs	Hoger onderwijs	Politie Nederland
4. Bruikbaar voor studenten (Kwalificatieprofiel)	Studenten weten wat er van hen verwacht wordt aan het einde van (een bepaald deel van) de opleiding	<ul style="list-style-type: none"> - Dit varieert. Voor studenten is het soms lastig om de kernopgave te interpreteren. Interviews FAP geven een zeer gevarieerd beeld. Mogelijk afhankelijk van in hoeverre studenten begeleid worden in 'lezen' profielen. - Door het ontbreken van gedragsindicatoren of beheersingsniveau is het moeilijk de voortgang in ontwikkeling van competenties zichtbaar te maken 	<ul style="list-style-type: none"> - Dossiers zijn ontwikkeld om eindniveau aan te geven, niet met oog op student als gebruiker. Niet duidelijk of studenten het gebruiken. - Dossiers mogelijk te complex en uitgebreid. - Relatie dossier-onderwijs is complex: scholen kiezen eigen wijze van vertaling van dossier naar onderwijs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niet duidelijk in hoeverre studenten dit gebruiken. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niet duidelijk in hoeverre studenten dit gebruiken.
5. Kernachtig: essentiële competenties	Duidelijk wordt wat de kenmerkende competenties zijn, die nodig zijn in die specifieke beroepscontext.	<ul style="list-style-type: none"> - Dit varieert. Veel algemene competenties, bijvoorbeeld. LV competenties, komen in meerdere kernopgaven voor en dan is niet altijd duidelijk wat kenmerkende competenties zijn voor welke kernopgave. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alleen essentiële competenties moeten worden gekozen, maar deze geven niet het kenmerkende van de beroepscontext aan. - Grote aantal prestatie-indicatoren is niet kernachtig (veel en gedetailleerd). Deze zijn wel weer specifiek voor de context. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidig antwoord op te geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dit is wel uitgangspunt: iedere functie met maximaal 6 succesbepalende gedragsvaardigheden beschrijven.
6. Geschikt voor onderwijs-ontwikkeling	De systematiek geeft aanknopingspunten om onderwijs te structureren en welke leerdoelen er behaald moeten worden.	<ul style="list-style-type: none"> - Informatie uit kernopgaven is bruikbaar voor onderwijsontwikkeling. De focus is bij erg uitgebreide of meer algemeen geformuleerde kernopgaven lastiger te vinden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Het dossier biedt aanknopingspunten om onderwijs mee te structureren. Niet duidelijk of dat altijd zo gebruikt wordt. - Prestatie-indicatoren zijn te gebruiken als einddoelen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidig antwoord op te geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nee, heeft specifiek HRM-functie.

Criterium	Toelichting criterium	Politieacademie	Middelbaar beroepsonderwijs	Hoger onderwijs	Politie Nederland
7. Geschied voor proeve-ontwikkeling	De kwalificatie geeft eenduidig en kernachtig aan waarop de student beoordeeld moet worden	<ul style="list-style-type: none"> - De competenties vormen aanknopingspunten voor beoordeling. - Door het abstractieniveau moeten ze vaak nog geëxpliciteerd worden. Ook de focus is bij erg uitgebreide of meer algemeen geformuleerde kernopgaven lastiger te vinden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestatie-indicatoren kunnen worden gebruikt om criteria vast te stellen. - Niet goed zicht op hoe scholen examens/proeven maken op basis van kwalificatieprofiel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidig antwoord op te geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nee, heeft specifiek HRM-functie.
8. Biedt inzicht in beheersings-niveau competenties	Het kwalificatieprofiel maakt inzichtelijk welke stadia er in de ontwikkeling van een competentie zijn, zodat de voortgang van een student binnen en tussen onderdelen van het onderwijs gevolgd kan worden.	<ul style="list-style-type: none"> - Nee 	<ul style="list-style-type: none"> - Op basis van prestatie-indicatoren is wel mogelijk aan te geven worden wat een student eerst en wat vervolgens moet ontwikkelen. Prestatie-indicatoren zijn niet ontwikkeld met het idee om daarin een opbouw per competentie te hebben. - Opbouw in beheersingsniveau niet expliciet aangegeven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidig antwoord op te geven. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kenmerkende gedragsvaardigheden van de functie wordt beschreven, niet hoe ze te verwerven.
9. Vergelijkbaarheid kwalificaties mogelijk - niveau	Op basis van de beschrijving van de kwalificatie kan eenvoudig het opleidingsniveau bepaald worden, zodat dit vergeleken kan worden met het niveau van andere kwalificaties.	<ul style="list-style-type: none"> - Er is geen vaste formulering gekoppeld aan niveaus (bijvoorbeeld onder begeleiding, zelfstandig, expertise, aansturend). - Verschil tussen niveaus is moeilijk te bepalen doordat dezelfde competenties soms op meerdere niveaus voorkomen en niet duidelijk wordt wat het verschil in beheersingsniveau is. 	<ul style="list-style-type: none"> - In het profiel is aangegeven om welk opleidingsniveau het gaat. Dit heeft geen eenduidige relatie met hoe de prestatie-indicatoren vervolgens beschreven zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> - De Dublin descriptoren zijn een veelgebruikt instrument om het niveau aan te duiden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Per functie worden apart niveau-indicatoren beschreven.

Criterium	Toelichting criterium	Politieacademie	Middelbaar beroepsonderwijs	Hoger onderwijs	Politie Nederland
10. Vergelijkbaarheid kwalificaties mogelijk - inhoud	Op basis van de beschrijving van de kwalificatie kan eenvoudig op basis van inhoud bepaald worden of er tussen kwalificaties overlap/verwantschap/aansluiting zit, ten behoeve van evc / vrijstellingen / doorstroom / instroom.	- Hiervoor is inhoudelijke vergelijking van competenties nodig. Vaak is het nodig om dieper te kijken (bijv. in leeropdrachten) om te zien wat er daadwerkelijk inhoudelijk overlapt.	- Niet op basis van competenties. - Wel als je prestatie-indicatoren gaat vergelijken maar dit vergt inhoudelijke analyse/veel leeswerk.	- Geen eenduidig antwoord op te geven.	- Hiervoor is inhoudelijke vergelijking van competentieprofielen nodig.
11. Integraal competentie-begrip	Competenties worden opgevat als een geheel van kennis, vaardigheden en houding	- Dit is het uitgangspunt, maar het blijkt nog niet uit alle beschrijvingen van beroepsprofielen en kernopgaven. - De indeling in vakmatig-methodische, bestuurlijk-organisatorische, sociaal-communicatieve en leer- en vormgevingscompetenties wordt als ontwikkelfoot als ondersteunend en als indelingssysteem als belemmerend ervaren.	- Beschrijving is gebaseerd op grotere gehelen van kerntaken, werkprocessen en gewenst gedrag daarbij. - Prestatie-indicatoren zijn niet altijd integraal en er is in het format een aparte kolom voor kennis en vaardigheden	- Geen eenduidig antwoord op te geven.	- Competentietaal richt zich op gedragsvaardigheden; geen duidelijke definitie of integrale benadering.

5.2 *Vergelijkbaarheid*

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op interne en externe vergelijkbaarheid en de mogelijkheden die daarvoor bestaan in de huidige systematiek. Ook wordt bekeken of de vergelijkbaarheid verbeterd kan worden door het implementeren van een andere/verbeterde systematiek.

1. *Externe vergelijkbaarheid*

Onder externe vergelijkbaarheid wordt de vergelijkbaarheid verstaan van het Politieonderwijs met het reguliere onderwijs en het werkveld. In vergelijking met het reguliere onderwijs gaat het onder andere om vergelijkbare kwalificatieniveaus, diploma-equivalentie en Erkenning van Eerder of Elders Verworven Competenties (EVC). In vergelijking met het werkveld gaat het om herkenbaarheid voor en afstemming met het werkveld.

2. *Interne vergelijkbaarheid*

Bij interne vergelijkbaarheid wordt gekeken naar de overeenkomsten die bestaan binnen de Politieacademie tussen kernopgaven (eindkwalificaties).

3. *Inhoud en niveau*

Vergelijkbaarheid kan tenslotte betrekking hebben op inhoud en op niveau. Bij vergelijkbaarheid op niveau wordt bekeken in hoeverre opleidingen/kwalificaties op hetzelfde kwalificatieniveau zijn beschreven. Bij vergelijkbaarheid op inhoud worden opleidingen/kwalificaties inhoudelijk met elkaar vergeleken.

5.2.1 *Vergelijkbaarheid met het reguliere onderwijs*

Afstemming en vergelijkbaarheid met het reguliere onderwijs is één van de uitgangspunten bij het ontwerp van PO2002³¹. Het gaat dan om aansluiting in de grote lijnen, zoals niveau-indeling. Dit om doorstroom te bewerkstelligen en erkenning van diploma's mogelijk te maken. In hoofdstuk 3 zijn de landelijke ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs op het gebied van de competentiesystematiek voor competentiegericht onderwijs beschreven, evenals de niet-centrale ontwikkelingen op dit gebied in het hoger onderwijs. Daarnaast heeft Politie Nederland een eigen competentietaal ontwikkeld.

In het hoger onderwijs is geen sprake van een eenduidige competentiesystematiek en vergelijkbaarheid van niveaus vindt plaats op basis van algemene meetlatten zoals de Dublin descriptors. Toch zijn VBI's en NVAO in staat om te vergelijken en kwaliteitsuitspraken te doen.

Dat er in het mbo met een (nieuwe) landelijke systematiek wordt gewerkt die verschilt van die van de Politieacademie, roept de vraag op of hierdoor de vergelijkbaarheid van de eindkwalificaties van de Politieacademie met verwante opleidingen en diploma's in het mbo moeilijker wordt.

³¹ Mariëlle Verhoef, Nieuw format in het mbo – een nieuwe competentietaal, POR, 2007

Concreet gaat het om de volgende vragen:

- Wanneer je competenties algemener formuleert, kun je dan op basis daarvan opleidingen en diploma's beter vergelijken? Of biedt het dan te weinig houvast voor vergelijking van onderwijs en diploma's?
- Wanneer je dezelfde competentiesystematiek hanteert, is dat dan een garantie dat opleidingen en diploma's makkelijker vergelijkbaar zijn?
- Als de prestatie-indicatoren (mbo) en de bekwaamheden/competenties (Politieacademie) op een zelfde detailleringniveau beschreven zijn (lees: vergelijkbaar zijn), is dit dan voldoende om opleidingen en diploma's te kunnen vergelijken?

Om te beoordelen op basis van welke aspecten kwalificaties vergeleken (kunnen) worden, wordt hieronder eerst beschreven hoe diploma-vergelijking bij de Politieacademie, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs plaatsvindt.

Werkwijze bij vergelijking van kwalificaties

In de paragraaf hieronder beschrijven we kort hoe vergelijking van kwalificaties en diploma's plaatsvindt bij de Politieacademie, het mbo en het hbo. De informatie is verkregen via het EVC-bureau, Colo en de HBO-raad.

a) Hoe stelt de Politieacademie eerder verworven competenties vast?³²

Het EVC-bureau van de Politieacademie hanteert een EVC-procedure waarin wordt vastgesteld welke eerder behaalde kwalificaties relevant zijn voor de kernopgaven waarvoor vrijstelling wordt aangevraagd of de opleiding of leergang waaraan de kandidaat wenst deel te nemen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een aantal standaarddocumenten zoals het Functioneel Ontwerp Politieonderwijs voor de vergelijking van oude en nieuwe (PO2002) politieopleidingen en de beroepengids (cd-rom) van uitgeverij De Toorts (Martenssystematiek). Ook wordt een lijst bijgehouden van standaardvrijstellingen op basis van eerdere uitspraken van de EVC-commissie. Er is zowel voor het initieel als post-initieel onderwijs een document Instroomniveaueisen, waarin te zien is met welke diverse veelvoorkomende reguliere opleidingen iemand toegang heeft tot de politie-opleidingen.

De standaard-EVC's zijn niet altijd van toepassing. Vaak is er sprake van een individuele vraag, waarbij de EVC-aanvrager in een portfolio zelf relevante competenties (op basis van de kernopgave-beschrijvingen) moet aantonen. Deze worden door EVC-adviseurs beoordeeld. Zij gebruiken voor de beoordeling de proeven van bekwaamheid (wanneer het gaat om vrijstellingen). Voor het instroomniveau wordt daarnaast de algemeen gehanteerde MBO-HBO-WO competenties gebruikt.

Het advies van de EVC-adviseurs wordt voorgelegd aan de EVC-commissie, die de beslissing neemt. De EVC-commissie is ingesteld door het College van Bestuur Politieacademie en is samengesteld uit vertegenwoordigers van korpsen en de Politieacademie. De EVC-commissie wordt voorgezeten door een onafhankelijke ambtenaar.

b) Hoe wordt in het mbo bepaald voor welke vrijstellingen een doorstromer in aanmerking komt?

Vanuit COLO³³ krijgen wij hierop het volgende antwoord.

"Als iemand met een mbo-diploma (of zelfs na een deel van de opleiding) switcht naar een andere opleiding, kan aan de hand van de prestatie-indicatoren in het kwalificatiedossier bepaald worden of iemand recht heeft op vrijstelling(en). De kwalificatiedossiers zijn vastgesteld door de staatssecretaris van OCW, met andere woorden: de inhoud van de dossiers kunnen als landelijke standaard dienen voor een competentiemeting (EVC). Er zijn

³² Website EVC-bureau: <http://ccm.politieacademie.politie.nl/>

³³ Mw. J. Voltman, senior beleidsmedewerker Colo, via e-mail.

verschillende (erkende) aanbieders van EVC-diensten. Kenniscentra en roc's werken op dat vlak vaak samen. Colo ontwikkelt momenteel een website waarin alle standaarden gebundeld worden (per niveau en beroep); binnenkort is hier meer over te melden."

"Wellicht zoekt u naar de rol van certificeerbare eenheden. In de nieuwe kwalificatiestructuur zijn deze alleen in de dossiers opgenomen als de eenheid als zodanig arbeidsmarktrelevantie heeft (en iemand er dus werk mee kan krijgen). Daarvoor in de plaats biedt de kwalificatiestructuur nu een veel gedetailleerder, betrouwbaarder basis voor de beschrijving van verworven (èn nog te verwerven) competenties."

c) Hoe wordt in het HBO bepaald voor welke vrijstellingen een doorstromer in aanmerking komt?

De HBO-raad' laat weten dat hiervoor weinig geregeld is. "Iemand die reeds een getuigschrift in het hoger onderwijs heeft behaald, mag altijd worden toegelaten tot een andere bacheloropleiding in het hbo (artikel 7.28 wet op het hoger onderwijs en onderzoek - WHW). De wijze waarop de vrijstellingen worden vastgesteld is aan de onderwijs- en examencommissie van de opleiding waar de student zich inschrijft. Meestal doet deze OEC dit aan de hand van een intakegesprek, soms een assessment. Het is kortom niet alleen instituutgebonden, maar ook gebonden aan de onderwijs- en examencommissies."

Wat maakt vergelijkbaarheid mogelijk?

Bij het vergelijken van kwalificaties zijn twee aspecten van belang:

- 1 Het niveau van de kwalificatie: hiervoor zijn kaders vastgelegd; nationaal (Wet Educatie Beroepsonderwijs) en internationaal (EQF).
- 2 De inhoud van de opleiding en de context waarin de opleiding plaatsvindt.

Het eerste punt, het niveau, vinden we terug in de Kwalificatiestructuur. Hierin heeft de Politieacademie vijf kwalificatieniveaus onderscheiden, corresponderend met de niveaus 2 t/m 4 van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs en de niveaus 'bachelor' en 'master' van de Wet Hoger en Wetenschappelijk Onderwijs.

De inhoud van de opleidingen is bij de Politieacademie beschreven in kernopgaven (die gebaseerd zijn op de beroepsprofielen). De context van het beroep is met name beschreven in de voorbeelden, kenmerken, werkpatroon en bekwaamheden (competenties). De inhoud van de kwalificaties in het mbo is beschreven in kwalificatiedossiers waarbij de context van het beroep vooral is beschreven in kerntaken, werkprocessen en de prestatie-indicatoren.

Om onderdelen te kunnen vergelijken op inhoud is het van belang dat het abstractieniveau van de te vergelijken aspecten (ongeveer) gelijk is en niet te generiek. Het niveau van de gehanteerde competenties in het mbo is tamelijk generiek; voorbeelden van competenties zijn o.a. 'samenwerken en overleggen', 'rapporteren en formuleren' en 'vakdeskundigheid toepassen'. De context is hierin niet opgenomen. De algemeen geformuleerde competenties van de SHL bieden vooral een structuur waarin je specifiekere bekwaamheden/prestatie-indicatoren kunt beschrijven.

Hoe generieker competenties beschreven zijn, hoe minder informatie ze geven over de context. Ook Verhoef concludeert dit aan de hand van de competenties van de SHL: "Door de algemeenheid van de formulering kunnen de begrippen echter op velerlei wijze worden uitgelegd."

Over het bepalen van het verschil tussen kwalificatieniveaus moet hierbij nog opgemerkt worden dat er binnen de systematiek van de Politieacademie wel een richtlijn is voor de indeling in kwalificatieniveaus (RIC), maar dat er geen afspraken over formuleringen zijn (gekoppeld aan de diverse niveaus). Ook de prestatie-indicatoren van het middelbaar

beroepsonderwijs zijn niet gerelateerd aan het kwalificatie-niveau (zie ook criterium 9 van het analyse-overzicht in paragraaf 5.1).

Conclusie

Diverse geïnterviewden geven aan dat een vergelijkbare systematiek handig is, omdat je op deze manier vanuit 'eenzelfde taal' met elkaar over competenties kunt spreken. Kanttekening is echter dat wanneer je daadwerkelijk inhoudelijk wilt vergelijken, het nodig is om met elkaar op een gedetailleerd niveau de verdieping te zoeken. Het is dan niet langer voldoende om op het niveau van competenties (bijvoorbeeld in 2 verschillende opleidingen wordt de competentie samenwerken ontwikkeld) te vergelijken, maar meer op het niveau van prestatie-indicatoren. Verhoef stelt dat de beste vergelijkingsmogelijkheid te maken is tussen de geformuleerde prestatie-indicatoren en de bekwaamheden (synoniem voor competenties) in de kernopgaven³⁴. Ook de werkgroep Mbo-competenties van de FBPL (zie ook 4.2) trok die conclusie³⁵.

We concluderen hierbij dat voor diplomavergelijking overgaan op een andere competentiesystematiek niet nodig is. Voor het verbeteren van de vergelijkbaarheid van niveaus zouden duidelijkere (algemeen geldende) niveau-aanduidingen wenselijk zijn.

5.2.2 Vergelijkbaarheid met het werkveld

Om te onderzoeken in hoeverre vergelijkbaarheid met het werkveld gewenst en mogelijk is, willen we eerst een onderscheid aangeven tussen twee benaderingen: die vanuit de beroepslogica en vanuit de onderwijslogica. Het beroep moet beschrijven *wat* iemand moet kunnen, onderwijs *hoe* je competenties kunt verwerven (zie ook onderzoek van de Onderwijsraad). Wanneer we de systematiek van de Politieacademie bekijken, kunnen we het onderscheid tussen beroeps- en onderwijslogica als volgt weergeven. Vanuit de beroepslogica is het belangrijk om goed te beschrijven wat de studenten moeten kunnen bij de uitoefening van hun beroep; dit komt tot uiting in de beroepsprofielen. Vanuit de onderwijslogica bekijken we hoe de competenties verworven kunnen worden in het onderwijs. Uitgangspunt daarvoor vormen de kernopgaven, waarin de competenties beschreven staan.

Vanuit het oogpunt van onderwijslogica is het niet nodig om vergelijkbaar te zijn met het werkveld. Immers hoe competenties het beste verworven kunnen worden, is de expertise van het onderwijs. Wat studenten moeten leren om hun beroep goed te kunnen uitoefenen, is echter het terrein van het beroepsveld. Vanuit het oogpunt van de beroepslogica is vergelijkbaarheid dus van groot belang. Politie Nederland hanteert een HRM-systematiek waarbinnen zij competenties hebben benoemd. Aansluiten bij deze systematiek maakt vergelijkbaarheid gemakkelijker, maar is niet noodzakelijk om herkenbaarheid bij het werkveld te bewerkstelligen. Ook via andere methodieken kan gezocht worden naar deze herkenbaarheid.

Conclusie

Aansluiting/vergelijkbaarheid met het werkveld komt niet per definitie in gevaar als je niet dezelfde systematiek hanteert. Omdat de Politieacademie *beroepsopleidingen* ontwikkelt is het wel van belang het onderscheid tussen beroepsprofielen (vanuit beroepslogica) en kernopgaven (vanuit onderwijslogica) expliciet te maken en de vertaling van beroepsprofielen naar onderwijs bewust uit te voeren.

³⁴ Nanette Raaijmakers, Minke Zeillemaker en Giovanna Zeydel, Notitie Aansluiting competenties Politieacademie bij mbo, januari 2007

5.2.3 Interne vergelijkbaarheid

Interne vergelijkbaarheid is belangrijk om leergangen en kernopgaven op hetzelfde kwalificatieniveau op elkaar af te stemmen, interne consistentie te waarborgen en doorstroom van initieel naar postinitieel onderwijs en tussen kernopgaven van het postinitieel onderwijs mogelijk te maken. Daarnaast draagt één systematiek bij aan de profilering van de Politieacademie naar buiten. Ten slotte is het praktisch: zowel interne als externe ontwikkelaars werken volgens dezelfde systematiek, werkwijzen zijn uitwisselbaar, de vertaalslag naar onderwijs vindt op een vergelijkbare wijze plaats.

Om interne vergelijkbaarheid mogelijk te maken, is het essentieel dat eenzelfde systematiek in de verschillende faculteiten wordt gehanteerd. De systematiek dient te worden uitgewerkt in heldere formats met duidelijke handleidingen, die voldoende richting geven aan de ontwikkelaars. Alleen wanneer voldoende aandacht wordt besteed aan de vertaalslag van de systematiek naar uitvoering, kan de praktische uitwerking op elkaar worden afgestemd. Daarnaast kan via een coördinerend orgaan de interne vergelijkbaarheid worden gemonitord.

In de voorgaande hoofdstukken is geconstateerd dat beschrijvingen intern bij de Politieacademie niet altijd vergelijkbaar zijn. Zo zijn er verschillen in de beschrijvingen van kernopgaven tussen FAP en FBPL en tussen kernopgaven binnen de faculteiten onderling.

Conclusie

Binnen de Politieacademie zijn verschillen in de uitwerking van de competentiesystematiek ontstaan tussen de faculteiten onderling, maar ook binnen de faculteiten. Onafhankelijk van de keuze die wordt gemaakt, dient er aandacht te worden besteed aan een eenduidige uitwerking en betere afstemming binnen de onderdelen van de Politieacademie.

5.2.4 Conclusies

Aan het begin van paragraaf 5.2 is gesteld dat vergelijkbaarheid betrekking kan hebben op inhoud en op niveau. We maken daarbij onderscheid naar interne en externe vergelijkbaarheid. Hieronder wordt aangegeven hoe belangrijk vergelijkbaarheid is en wat dit betekent voor de keuze van een competentiesystematiek:

- Externe vergelijkbaarheid op niveau is belangrijk (zijn onze opleidingen van hetzelfde niveau als het reguliere onderwijs) – we kunnen in dit geval spreken van diploma-equivalentie. Meerdere accreditatietrajecten hebben tot nu toe aangetoond dat opleidingen inderdaad vergelijkbaar zijn met het reguliere onderwijs. Diploma-equivalentie blijkt mogelijk te zijn zonder dezelfde competentiesystematiek te hanteren.
- Voor het toekennen van EVC's speelt het vergelijken van niveau én inhoud een rol. Voor de inhoud is beschrijving van context nodig, op een gedetailleerd niveau. Het gebruiken van eenzelfde systematiek helpt, maar is niet nodig om vergelijkbaarheid te waarborgen.
- Aansluiting bij het werkveld is wenselijk omdat dit is waarvoor je mensen wilt voorbereiden. De competentiesystematiek hoeft daarvoor echter niet dezelfde te zijn: het onderwijs heeft een andere functie.
- Interne vergelijkbaarheid is wenselijk en nodig om verschillen en overlap tussen kernopgaven inzichtelijk te maken (i.v.m. de opbouw van leergangen, om onderwijs te kunnen invullen, om het voor de doelgroep mogelijk te maken in te schatten of de kernopgave past bij de opleidingsbehoefte). Interne vergelijkbaarheid is ook nodig voor docenten en studenten om het verschil in niveau duidelijk voor ogen te hebben.

6. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de centrale vraag van dit onderzoek: *"In hoeverre voldoet de huidige competentiesystematiek van de Politieacademie?"* en de daaraan gekoppelde vragen: welke veranderingen zijn er nodig en is het daarvoor wenselijk over te stappen op een nieuwe systematiek? Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan bij te kiezen opties en te nemen vervolgstappen.

6.1 Conclusies

Conclusie 1 - De huidige systematiek van de Politieacademie voldoet niet, er zijn veranderingen nodig

Deze conclusie is gebaseerd op de volgende constatering:

- De relatie/verhouding beroepsprofielen en kernopgaven is niet duidelijk.
- Duidelijke beschrijvingen van de functie en formulering van beroepsprofielen en kernopgaven ontbreken.

Overgaan op een totaal nieuwe systematiek wordt zowel door gebruikers als door beleidsmakers/managers niet als wenselijk gezien; verbetering is wel gewenst en mogelijk i.v.m. interne vergelijkbaarheid:

- Meer eenheid in beschrijvingen, waarbij tevens het competentiebeprijp duidelijker gehanteerd/toegepast wordt.
- Duidelijkere samenhang tussen beroepsprofielen en kernopgaven.
- Duidelijkere samenhang tussen kernopgaven onderling, o.a. door niveau-opbouw van competenties binnen een leergang én onderscheid in beschrijvingen tussen de niveaus 2-6.

Conclusie 2 - Externe vergelijkbaarheid op inhoud en niveau is mogelijk zonder dezelfde competentiesystematiek te hanteren

Voor inhoudelijke vergelijking zijn beschrijvingen op een vrij gedetailleerd niveau nodig, wat dieper gaat dan dat van de competenties. Wat betreft vergelijkbaarheid met de kwalificatieniveaus van het regulier onderwijs (WEB, WHO) en internationaal onderwijs (Bologna en Kopenhagen declaration) is de kwalificatiestructuur van de Politieacademie al hierbij aansluitend ingericht. Voor diplomavergelijking is overgaan op een andere competentiesystematiek niet nodig. Voor EVC is vooral een goede procedurebeschrijving van belang.

Conclusie 3 – Beroepslogica is niet per se onderwijslogica

Beroepsprofielen beschrijven wat iemand moet kunnen in het beroep. Onderwijseenheden kunnen anders zijn, omdat hier van belang is hoe de gewenste competenties verworven worden.

Twee opmerkingen in dit verband:

- De Competentietaal van Politie Nederland heeft een HRM-functie, geen onderwijsfunctie. Het hanteren van dezelfde competentietaal is voor de herkenbaarheid van het onderwijs niet per se nodig. Een vertaalslag/link naar de Competentietaal van Politie Nederland is wel wenselijk: strategisch en praktisch (duidelijkheid voor studenten en praktijkcoaches/trajectbegeleiders).
- Er is een spanningsveld tussen herkenbaarheid voor het beroepenveld en de vergelijkbaarheid tussen kwalificaties. Voor het eerste is een laag abstractieniveau gewenst en voor het laatste juist een hoge mate van abstractie.³⁶

³⁶ In het verlengde hiervan kan het politieonderwijs -vanuit het uitgangspunt van de 3 C's: competentiegericht, contextgebonden en complementair (dual) - kiezen voor een contextgebonden competentiebeprijp of voor generieke competenties die vervolgens verbonden wordt met contexten (zo dat herkenbare content gedefinieerd wordt).

Conclusie 4 - De wijze van implementatie is cruciaal voor het succes van een systeem in de praktijk

De implementatie en de manier waarop uitgangspunten en doelstellingen vertaald worden naar beleid en praktijk zijn van groot belang. Ervaren knelpunten met de huidige systematiek van de Politieacademie komen niet voort uit de systematiek maar uit de interpretatieverschillen die bij gebruik ervan zijn ontstaan. Twee voorbeelden:

- Duidelijke handleidingen en concrete richtlijnen voor formulering van kernopgaven en competenties ontbreken, waardoor kernopgaven divers zijn ingevuld en samenhang onduidelijk en/of niet zichtbaar is.
- Centrale controle van formuleringen ontbreekt. Zo wordt de algemene competentiedefinitie wel gehanteerd, maar wordt niet gecontroleerd hoe dit in de competenties vertaald wordt/ of de geformuleerde competenties hieraan voldoen. Ook een formulering gekoppeld aan (kwalificatie)niveaus ontbreekt.

Heldere communicatie (op basis van concrete richtlijnen) en centrale aansturing zijn daarom nodig voor een gedegen implementatie. Ook vanuit het mbo en hbo wordt aangegeven dat eenduidige producten niet door het systeem zelf geborgd worden, maar dat onderlinge afstemming hiervoor noodzakelijk is.

6.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf beschrijven we de winst- en verliespunten en de aanbevelingen bij de keus voor de volgende opties:

1. De huidige situatie handhaven.
2. Verbeteren van de huidige systematiek.
3. Overgaan op de mbo-systematiek.
4. Overgaan op de competentietaal van Politie Nederland.

Niet meegenomen als optie is het overgaan op systematieken van het hoger onderwijs, aangezien hier geen sprake is van één specifieke competentiesystematiek.

Optie	Winst- en verliespunten (strategisch en praktisch)	Aanbevelingen
	Winst	
1. Huidige situatie handhaven	<ul style="list-style-type: none">• Bekendheid/vertrouwdheid van gebruikers met huidige format.• Geen extra investeringen in beschrijvingen.• Beschikbare tijd kan besteed worden aan verbetering kwaliteit onderwijs en didactische vertaling.	
	Verlies/risico's	
	<ul style="list-style-type: none">• Geen eenheid binnen de Politieacademie in hantering van belangrijke begrippen als beroepsprofielen, kernopgaven en competenties.• Geen consequent uitgewerkte competentiesystematiek: samenhang in de kwalificatiestructuur is zoek of niet expliciet en bewust gekozen en uitgewerkt.• Onvoldoende concrete handvatten voor vertaling naar de praktijk: verschil in didactische uitwerking van het onderwijs.• Gevaar van miscommunicatie met regulier onderwijs: vergelijkbare begrippen, andere betekenis.	Besteed aandacht aan het didactisch verder uitwerken van dat wat al beschreven is: verbeter de kwaliteit van het onderwijs en de examinering (de primaire processen).

Optie

2. Verbeteren huidige systematiek
- Interne vergelijkbaarheid: verbeterde samenhang, opleidingen op elkaar afgestemd, interne consistentie, eenduidige profilering intern en naar buiten.
 - Hierdoor meer transparantie voor gebruikers (ontwikkelaars, docenten, studenten).
 - Flexibiliteit (meer als bij overgaan op andere systematiek): ruimte mogelijk voor eigenheid FAP en FBPL; competentiebegrip naar eigen visie te vertalen.

Winst- en verliespunten (strategisch en praktisch)

- Grote investering qua tijd en geld.

Aanbevelingen

- Verbeter de samenhang in de kwalificatiestructuur.
- Maak de vertaling van beroep naar onderwijs transparant en betrek beroepsgroep hierbij. Start bij de Herijking Beroepsprofielen.
- Benoem duidelijke uitgangspunten en communiceer deze naar alle betrokkenen.
- Bied goede handvatten: duidelijke formats, definities en voorbeelden.
- Besteed aandacht aan de vertaalslag van systematiek naar uitvoering.
- Maak de aanpassing van de kernopgaven onderdeel van het Actualisatieproces.
- Organiseer de aansturing en controle centraal.
- Zorg voor draagvlak: steun van belangrijke peilers door hele Politieacademie is nodig.
- Ontwikkel indien wenselijk een transitietabel (voor vergelijking van begrippen) voor zowel regulier onderwijs als voor Politie Nederland.

Optie	Winst- en verliespunten (strategisch en praktisch)	Aanbevelingen
3. Overgaan op mbo-systematiek:	<ul style="list-style-type: none"> • Communicatie met middelbaar beroepsonderwijs makkelijker. • Mogelijkheden voor versterking samenwerking met mbo (door leggen van contacten). 	<ul style="list-style-type: none"> • Benoem duidelijke uitgangspunten en communiceer deze naar alle betrokkenen.
a. Alleen competentieset	Bij a.: <ul style="list-style-type: none"> • Contract te sluiten met SHL. Extra kosten. • Extra tijdsinvestering i.v.m. eigen maken nieuwe systematiek • Minder flexibiliteit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseer de aansturing en controle centraal. • Zorg voor draagvlak: steun van belangrijke peilers door hele Politieacademie is nodig.
b. Gehele format (= kwalificatiedossier inclusief competentieset)	Bij b.: <ul style="list-style-type: none"> • Genoemde punten bij a + • Afstemming met Colo nodig voor gebruik format. • Extra tijdsinvestering i.v.m. omzetten van de hele kwalificatiestructuur naar format voor kwalificatieprofiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor een interface met de Competentietaal van Politie Nederland.
4. Overgaan op competentietaal Politie Nederland	<ul style="list-style-type: none"> • Eén taal voor beroep en onderwijs. • Competentietaal Nederland is eigenlijk geen competentiesystematiek, maar een lijst van 'gedragsvaardigheden'. • Grote investering qua tijd en geld. • Vertaalslag nodig naar systematiek voor het onderwijs: beroepscompetenties bieden onvoldoende houvast voor vertaling naar onderwijs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besteed aandacht aan de rol en (on)mogelijkheden van de competentietaal Nederland in relatie tot de gewenste competentiesystematiek. • Bekijk of er afstemming mogelijk is met de politietaal Nederland zonder over te gaan op deze systematiek. • Zorg voor een interface met het regulier onderwijs.

Advies

Op basis van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat de tweede optie de meeste voordelen biedt. Hieronder wordt beschreven wat logische vervolgstappen bij de keus voor deze optie kunnen zijn.

Stappen

1. Bepalen opzet, functie en formats van de beroepsprofielen en kernopgaven.

Extra aanbevelingen

- Verbeter eerst de kwalificatiestructuur als geheel: bepaal wat de diverse onderdelen zijn, wat hun functie is en hoe ze samenhangen.
- Stem de herijking van de beroepsprofielen en het (eventueel) herformuleren van kernopgaven op elkaar af en maak dit proces inzichtelijk.
 - Bepaal wat de functie van beide is en wie het eigenaarschap heeft. Kijk of Politie Nederland mogelijk meer eigenaarschap op zich kunnen nemen voor de beroepsprofielen.
 - Bepaal of je in beide competenties benoemd en op welk niveau.
 - Biedt richtlijnen voor vertaling van beroepsprofiel naar leergangen/kernopgaven.
 - Bepaal wat in grote lijnen de opzet van de beroepsprofielen en de kernopgaven wordt, wat hun kenmerken zijn en waarin ze van elkaar verschillen.
- Zorg bij de (inhoudelijke) herijking van de beroepsprofielen voor afstemming met landelijk ontwikkelde competentieprofielen.
- Ontwikkel een aanvullend format om relaties tussen kernopgaven (al dan niet als onderdeel van leergang) duidelijk te maken.
- Maak onderscheid tussen competenties en prestatie-indicatoren/gedragssankers. Definieer ze duidelijk en formuleer daarbij duidelijke voorbeelden.
- Gebruik de huidige verdeling in competenties alleen als denkkader.
- Zorg voor duidelijke beschrijvingen: geef definities van begrippen en vul ze aan met voorbeelden.
- Formuleer richtlijnen voor het duidelijk beschrijven van kernopgaven/competenties op de verschillende kwalificatieniveaus (2-6).
- Formuleer helder de richtlijnen voor de formats en bied handvatten om de samenhang en eenheid te bewaken (handleiding).

3. Formats evalueren en eventueel aanpassen. Beslissen al dan niet overgaan op aangepaste systematiek.

4. Handleidingen ontwikkelen, organisatie van de implementatie uitwerken (communicatie, coördinatie).

5. Implementatie

- Pas eerst de beroepsprofielen aan en vervolgens de kernopgaven.
- Sluit aan bij het Actualisatieproces van de faculteiten en Bureau Examinering.

Bronnen

Sites

ccm.politieacademie.politie.nl (intranetsite)
www.bmg.eur.nl/onderwijs/opleidingen/bachelor/competenties
www.colo.nl
www.coördinatiepunt.nl
www.hbo-raad.nl
www.jointquality.nl
www.kwalificatiesmbo.nl
www.mbo2010.nl
www.minocw.nl
www.shl.com

Literatuur

ACOA (1999). Een wending naar kerncompetenties : de betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs. ACOA, 's Hertogenbosch.

Bartram, D, prof. (2006). The SHL Universal Competency Framework. SHL Group plc.

Biemans, H. De Jong, F. Hoogendoorn, C. & Grotendorst, A. Handleiding bij de proeven- en onderwijsontwikkeling PO 2002

Buis, T. Verhoef, M. & Hovels, B. (1999). Beroepsprofielen van de politie: een onderzoek naar de beroepsprofielen als basis voor herstructurering van het politie-onderwijs. ITS, Nijmegen.

Colo (Coördinatiepunt Kwalificaties Beroepsonderwijs) (2007). Begrippenlijst. Colo, Zoetermeer.

Landelijk programma HRM Politie (2007). Competentietaal Politie Nederland, alle competenties van A tot Z.

LSOP (2002). Leren in veiligheid: het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief. LSOP, Apeldoorn.

NVAO (2003). Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs. NVAO, Den Haag.

Onderwijsraad (2002), Competenties, van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Onderwijsraad, Den Haag.

Stuurgroep Competentieverricht Beroepsonderwijs (2006). Kwalificaties voor competentieverricht beroepsonderwijs. Colo, Zoetermeer.

Overige bronnen (notities, adviezen, notulen e.d.)

Kaders voor de inrichting van het samenhangend stelsel van politieonderwijs – geactualiseerd functioneel ontwerp voor initieel en postinitieel politieonderwijs (2007)

Landelijk programma HRM Politie (2007). Leeswijzer bij de competentieprofielen van de functiereeks 'forensische opsporing.

Nieuwenhuis, A.F.M, prof. & Prins, J. dr. (2007). Naar een nieuw competentieformat voor het politieonderwijs? Voorstel voor een projectopzet. POR - Commissie KSP.

Onderwijskundigen en toetskundigen Politieacademie (2007). Notulen bijeenkomst onderwijskundigen/toetskundigen FAP/FBPL/CCM, 23 april 2007.

Prins, J, dr. (2008). Versterking politieprofessie. Programma om de komende vier jaar het politieonderwijs en de politiekennis te versterken naar aanleiding van diverse evaluatieresultaten. POR – Commissie KSP, februari 2008.

Verhoef, M. (2007). Nieuw format in het mbo – een nieuwe competentietaal. POR.

Bijlage 1 Toelichting kernopgave

Bij de formulering van een kernopgave zijn telkens de volgende vragen beantwoord:

1. Welke **resultaatgebieden** en **werkterreinen** zijn er voor de politiemedewerkers op de verschillende niveaus?
2. Welke **kenmerkende beroepssituaties** doen zich voor op die werkterreinen?
3. Wat wordt er in die situaties aan **activiteiten (werkpatroon)** verwacht van de betreffende politiemedewerker?
4. Welke **cruciale beslissing(en)** moet de politiemedewerker nemen?
5. Tot welk **resultaat** moeten de activiteiten en beslissingen leiden?
6. Oevr welke **bekwaamheden (competenties)** moet de politiemedewerker daartoe beschikken?

Voor elke kernopgave is een tabel ontwikkeld, waarin bovenstaande vragen zijn beantwoord:

Titel	De naam van de kernopgave
Kenmerken	Wat zijn de belangrijkste kenmerken van de beroepssituatie
Voorbeelden	Concrete voorbeelden van beroepssituaties die deze kenmerken vertonen (uitwerking van een voorbeeld onderin het schema)
Werkpatroon (activiteiten)	Welke activiteiten voert de politiemedewerker uit in deze situatie, volgens welk werkpatroon
Resultaat	Wat is het beoogde resultaat van de activiteiten
Bekwaamheden (competenties)	Welke bekwaamheden heeft de politiemedewerker nodig om de activiteiten uit te voeren en de beslissingen te nemen
Voorbeeldsituatie	Beschrijving van een voorbeeldsituatie

Formuleringseisen voor kernopgaven

Titel	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Kort en bondig, samenvattend / dekkend voor de inhoud van de kernopgave ⊗ Actief formuleren d.m.v. een werkwoord ⊗ NB. Hoeft niet noodzakelijk een <i>situatie</i> of <i>opgave</i> te beschrijven!
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Geen werkwoorden gebruiken ⊗ Kenmerken zijn onderscheidend per kernopgave
Voorbeelden	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Concrete trefwoorden
Werkpatroon (activiteiten)	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Formuleer de activiteiten (chrono)logisch ⊗ Beperkende handelingen noemen ⊗ Werkwoorden gebruiken ⊗ Beslismomenten formuleren
Resultaat	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Geen hele werkwoorden gebruiken (evt. voltooid deelwoorden) ⊗ Soms teamresultaten formuleren
Bekwaamheden	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Uit de bekwaamheden blijkt om welke kernopgave het gaat ⊗ Al of niet geïntegreerd formuleren (volgens de 4-deling ITS) ⊗ Tweeledige functie: validering aan korpsen en als basis voor onderwijs
Voorbeeldsituatie	<ul style="list-style-type: none"> ⊗ Uitwerking van een exemplarische voorbeeldsituatie

Bijlage 2 Niveaunderschillen (uit RIC)

Algemeen onderscheid MBO / HBO / WO niveau (naar verschillende categorieën)

	MBO	HBO	WO
↓ CATEGORIE			
Situatie	Opereren in <i>stabiele</i> omgeving <i>weinig</i> factoren hanteren	opereren in <i>veranderlijke</i> omgeving <i>veel</i> factoren hanteren	opereren in <i>onbekende</i> omgeving <i>veel</i> factoren <i>analyseren</i>
Middelen	<i>Beperkte</i> middelen hanteren instrumentarium <i>contextgebonden</i>	<i>ruim</i> arsenaal aan middelen hanteren instrumentarium <i>in andere context</i> <i>inzetten</i>	<i>ruim</i> arsenaal aan middelen <i>overwegen</i> instrumentarium voor <i>andere context</i> <i>uitvinden</i>
Activiteiten	<i>beperkt</i> inzetbaar taken in <i>teamverband</i> uitvoeren <i>afzonderlijke</i> handelingen overleg met <i>interne</i> organisatie- eenheden <i>Concrete</i> bezigheden	<i>breed</i> inzetbaar uit te voeren taken <i>afwegen</i> <i>geïntegreerde</i> handelingen overleg met <i>externe</i> actoren <i>complexe</i> bezigheden	<i>nieuwe vragen</i> stellen uit te voeren taken <i>conceptualiseren</i> <i>procesmatige</i> aanpak overleg met <i>nieuwe externe</i> actoren <i>onzekere</i> bezigheden
Tijd	<i>korte</i> termijn	<i>middellange</i> termijn	<i>lange</i> termijn
Houding	<i>Resultaatgericht</i> Instructies <i>volgend</i>	<i>Toepassingsgericht</i> <i>ondernemend / slagvaardig</i>	<i>reflectief</i> ingesteld <i>onderzoekend</i>

Toelichting

1. Karakterisering niet zien als strakke 'schoften' tussen de verschillende niveaus, maar als *in overwegende mate* geldend.
2. Voor leergangen die *aansluiten* op de mbo, hbo of wo-opleidingen (van initieel naar positioneel onderwijs) kunnen competenties soms enigszins opschuiven naar een hoger niveau.
3. De *cursiveringen* geven aan, waar in het algemeen genomen de niveaubepalende verschillen zitten.

Typologie van niveaoverschillen in politieke competenties INITIEEL

2	3	4	5	6	
Assistent Politiemedewerker	Politiemedewerker	Allround Politiemedewerker	Politiekundige Bachelor	Politiekundige Master	
vakmatig en methodisch					
<ul style="list-style-type: none"> - controleren (toezicht) - regels toepassen - beroepsvaardig handelen (repressief) - behandelen 	<ul style="list-style-type: none"> - controleren (ook orde) - regelgeving hanteren - beroepsvaardig handelen (ook preventief) - afhandelen 	<ul style="list-style-type: none"> - controleren (ook orde) - regelgeving hanteren - beroepsvaardig handelen (ook pro-actief) - systematisch te werk gaan 	<ul style="list-style-type: none"> - complexiteit controleren - regelgeving checken - beroepsvaardig handelen (pro-actief beleid uitvoeren) - patronen herkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - beleid vertolken - beroepsvaardig handelen (strategisch beleid vormen) - patronen onderzoeken 	<ul style="list-style-type: none"> - VKM - VKM - VKM - MTH
I Bestuurlijk-organisatorisch en strategisch					
<ul style="list-style-type: none"> - assisteren - eigen positie hanteren 	<ul style="list-style-type: none"> - beperkt opereren - posities onderkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - operationeel inzetbaar - organiseren (intern) - samenhang zien 	<ul style="list-style-type: none"> - beleidsinitiatieven genereren - coördineren (ook extern) - situaties/belangen/posities duiden 	<ul style="list-style-type: none"> - bedrijfsprocessen doorzien - bestuurlijk (onder)handelen - politiek/bestuur duiden 	<ul style="list-style-type: none"> - BSO - BSO - STR
II Sociaal-communicatief en cultureel-normatief					
<ul style="list-style-type: none"> - relationeel vermogen - eigen oordeelsvorming - inlevingsvermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - relationeel vermogen - eigen oordeelsvorming - inlevingsvermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - relationeel vermogen - zelfstandigheid - inlevingsvermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - relationeel management - zelfstandigheid - inlevingsvermogen 	<ul style="list-style-type: none"> - SOC - SOC - CUN 	
V Lerend en vormgeven					
<ul style="list-style-type: none"> - informatie begrijpen - reageren 	<ul style="list-style-type: none"> - informatie begrijpen - flexibel reageren 	<ul style="list-style-type: none"> - informatie verzamelen - ervaringen benutten 	<ul style="list-style-type: none"> - creatieve informatie genereren - zorgen voor effectieve condities 	<ul style="list-style-type: none"> - visie / conceptueel denken - adviseren / evalueren 	<ul style="list-style-type: none"> - LEE - VMG

2	Assistent Politiedeskundige	3	Politiedeskundige	4	Allround Politiedeskundige	5	Politiedeskundige Bachelor	6	Politiedeskundige Master
	- in samenhang met andere competenties - executief in eenvoudige stabiele situaties	- in teamverband - executief in overzichtelijke acute situaties	- in samenwerking met medewerkers van andere organisatie-eenheden - executief in gemeenschappelijke veiligheidszorg	- in samenwerking met actoren buiten de organisatie - executief in en regie van veiligheidsarrangementen	- in samenwerking met actoren of op probleemgebieden die nieuw zijn voor de organisatie-eenheid - executief in en beleidsondersteunend voor het politievak				

N.B.: De cursiveringen laten direct het verschil in niveaus zien; de overige niveauverschillen zijn af te leiden uit de onderscheidingen bij de beheersingsniveaus.

Typologie van niveauverschillen in politieke competenties POSTINITIEEL

N.B. De postinitieële onderscheidingen sluiten aan bij de initiële verschillen, afgezien van de aanvullingen.

• *Leidinggevende opleidingen: onderscheid per niveau verschillend*

OPERATIONEEL	(post 4)	AANDACHTSGEBIED	NIVEAU	TAAKSTELLING
TACTISCH	(post 5)	primair werkproces (geografisch / functioneel)	groepschef	wat
STRATEGISCH	(post 6)	meerdere werkprocessen of één hoofdproces	teamchef	hoe
		meerdere hoofdprocessen en ondersteunende processen	Districtschef/divisiechef	waarom

• *Specialistische opleidingen:*

Vakmatig-methodische competenties

extra onderscheid ten opzichte van verbijzondering initiële competenties

- specifiek materiedeskundig in complexe zaken
- specialistische instrumentele vaardigheden hanteren
- afstemmen van eigen specialisme op andere specialisten
- eigen specialisme begrijpelijk maken voor anderen
- spanningsveld specialistische deskundigheid vs. hiërarchische verantwoordelijkheid hanteren
- samenwerken met executieven en niet-executieven
- professioneel specialistisch informatiekanaal onderhouden (intern en extern)
- interdisciplinair samenwerken
- bovenlokaal opereren
- vasthoudendheid, tact, stressbestendigheid
- inlevingsvermogen in specifieke beroepsomstandigheden (intern en extern)
- verbeteren van eigen specialistische vakdeskundigheid
- actie-intelligent optreden
- vanuit eigen specialisme bijdragen aan professionalisering

Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties

Sociaal-communicatieve en cultureel-normatieve competenties

Leer- en vormgevingscompetenties

**Bijlage 3 Competentiemodel Kenniscentra Beroepsonderwijs
Bedrijfsleven** Powered by SHL

Factoren	Competenties
Leiden en beslissen	Beslissen en activiteiten initiëren
	Aansturen
	Begeleiden
Ondersteunen en samenwerken	Aandacht en begrip tonen
	Samenwerken en overleggen
	Ethisch en integer handelen
Interacteren, beïnvloeden, presenteren	Relaties bouwen en netwerken
	Overtuigen en beïnvloeden
	Presenteren
Analyseren en interpreteren	Formuleren en rapporteren
	Vakdeskundigheid toepassen
	Materialen en middelen inzetten
	Analyseren
Creëren en leren	Onderzoeken
	Creëren en innoveren
	Leren
Organiseren en uitvoeren	Plannen en organiseren
	Op de behoeften en verwachtingen van de "klant" richten
	Kwaliteit leveren
Aanpassen en aankunnen	Instructies en procedures opvolgen
	Omgaan met verandering en aanpassen
	Met druk en tegenslag omgaan
Ondernemen en presteren	Gedrevenheid en ambitie tonen
	Ondernemend en commercieel handelen
	Bedrijfsmatig handelen

Bijlage 4 Voorbeeld kwalificatiedossier Vrede en veiligheid

Kwalificaties MBO

Zie ook apart aangeleverd pdf-document.

Bijlage 5 Competentietaal Politie Nederland

Zie apart aangeleverd pdf-document.

Bijlage 6 Convenant werkveldoverleg hoger onderwijs

Zie apart aangeleverd pdf-document.

Bijlage 7 Stramien Opleidingskwalificaties

Vastgesteld door de Algemene Vergadering van de HBO-raad op 9 oktober 1997

1 Inleiding

Het primaire proces van hogescholen betreft het verzorgen van onderwijs. Aan dat primaire proces zijn twee andere processen gerelateerd namelijk kwaliteitszorg en omgang onderwijsaanbod. Dat zijn processen die dikwijls aan de orde komen in zowel de communicatie binnen het hbo als vanuit het hbo naar buiten toe. De effectiviteit van die communicatie valt of staat met eenduidigheid voor wat betreft een aantal kernbegrippen. Daarom heeft de Algemene Vergadering van de HBO-raad, mede gelet op het belang daarvan voor de kwaliteitszorg, zo'n minimaal begrippenapparaat - het *stramien opleidingskwalificaties hbo* - vastgesteld. Het stramien geldt voor alle initiële hbo-opleidingen.

Om per opleiding de inhoudelijke afstemming onderwijs-arbeidsmarkt te duiden, onderscheidt de Algemene Vergadering de volgende in de tijd in elkaars verlengde liggende activiteiten:

- 1 het primair onder de verantwoordelijkheid van het werkveld opstellen van het beroepsprofiel met beroepskwalificaties te vertalen in;
- 2 het primair onder de verantwoordelijkheid van de hogescho(o)(en) opstellen van het opleidingsprofiel met (landelijk gemeenschappelijke) opleidingskwalificaties uit te werken in;
- 3 het onder de verantwoordelijkheid van de hogeschool opstellen van het curriculum met eindtermen.

Opgemerkt wordt dat er voor sommige opleidingen in het hbo (ondermeer in de sector gezondheidszorgonderwijs) wettelijke eisen gelden die in de praktijk leiden tot een andere verantwoordelijkheidsverdeling en tot een andere wijze van invulling. Bij de concrete operationalisering van het stramien zal daar vanzelfsprekend rekening mee moeten worden gehouden. Dit geldt ook voor het gegeven dat het stramien naar aard van de zaak nu eenmaal niet geheel van toepassing kan zijn voor de zogenoemde scheppende opleidingen in de sector kunstonderwijs.³⁷

Bij de hantering van de gegeven begrippen is het van belang zich eveneens rekenschap te geven van het feit dat alle hbo-opleidingen moeten voldoen aan de hbo-standaard en te zijner tijd dienen te zijn ge-accrediteerd. De hbo-standaard staat voor een opleiding met een studielast van 168 studiepunten waarbij 1 studiepunt staat voor 40 uren studie op hbo-niveau.³⁸ Om als opleiding X te zijn ge-accrediteerd wordt - volgens de dan daarvoor geldende procedure op grond van onder meer het curriculum - in ieder geval beoordeeld of:

- de gehele opleiding op hbo-niveau is dus voldoet aan de hbo-standaard;
- de opleiding in totaliteit zich terecht opleiding X mag noemen dus in staat wordt geacht studenten te laten afstuderen die voldoen aan de daartoe voor die opleiding geldende opleidingskwalificaties welke kwalificaties voor zo'n 70% landelijk gemeenschappelijk zijn.

³⁷ Voor het kunstonderwijs wordt, binnen het kader van het algemene stramien, een op het kunstonderwijs toegesneden stramien ontwikkeld.

³⁸ In 1998 vinden enkele proef-accreditaties plaats. Het hbo kent een beperkt aantal zogenoemde kort-hbo opleidingen met een geringere studielast. Bovendien is recent een aantal, driejarige opleidingen van het ministerie van VWS overgenomen. Voor al die kortere opleidingen is het stramien althans voor wat betreft het onderdeel van de hbo-standaard van 168 studiepunten, vooralsnog niet van toepassing.

2 Beroepsprofiel met beroepskwalificaties

Bij elke hbo-opleiding hoort een specifiek beroepsprofiel dat leidraad is voor alle hogescholen die de opleiding aanbieden. Het werkveld waarvoor die opleiding opleidt, geeft in het beroepsprofiel aan wat het van medewerkers die in dat werkveld een beroep op hbo-niveau zullen uitoefenen, eist. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen eisen die worden gesteld aan pas-afgestudeerde hbo'ers en indien gewenst - en dat alleen ter referentie - ook aan hbo'ers met vijf jaar ervaring in bedoeld werkveld. Het *beroepsprofiel* dient op een redelijk toekomstvaste wijze, gevat in de context van het type organisatie en de functie waarin het beroep doorgaans wordt uitgeoefend, in het bijzonder aan te geven:

- de essentie en de centrale activiteiten van het beroep (of beroepenveld);
- de taken en handelingen die als regel in de uitoefening van het beroep voorkomen;
- de mate van de met de uitoefening van het beroep samenhangende complexiteit, communicatie, verantwoordelijkheden en persoonlijke geïnvolveerdheid.

Totstandkoming

Tegen die achtergrond bevat het beroepsprofiel voor hen die dat beroep (zullen) uitoefenen, de kwalificaties die zij in ieder geval gemeenschappelijk moeten hebben. Het betreffende, georganiseerde werkveld is de drager van het beroepsprofiel dus in beginsel ook verantwoordelijk voor het op- en vaststellen ervan. Bij het opstellen - doorgaans zal dat zijn op uitnodiging van het hbo - vergewist het werkveld zich ervan of het beroepsprofiel door de hogescholen daadwerkelijk in onderwijskundige zin te vertalen is. Voor sommige opleidingen is het werkveld diffuus in de zin van dat er bijvoorbeeld geen representatieve werkgeversorganisatie(s) en/of organisatie(s) van beroepsbeoefenaren is c.q. zijn. Soms blijft dat ook na raadpleging van koepelorganisaties als VNO-NCW, MKB-Nederland, NZf en van vakdepartementen onduidelijk. In dergelijke gevallen nemen de bij een opleiding betrokken hogescholen zélf het initiatief tot het opstellen van een beroepsprofiel en zullen dat zo goed als mogelijk extern legitimeren.

3 Opleidingsprofiel met opleidingskwalificaties

Elke hbo-opleiding is gefundeerd op een opleidingsprofiel. Voor elke afgestudeerde van de opleiding geeft dat *opleidingsprofiel* zo helder mogelijk aan welke kwalificaties hij of zij in termen van kennis, vaardigheden, inzicht en houding in ieder geval dient te bezitten. Van die zogenoemde *opleidingskwalificaties* is zo'n 70% *landelijk gemeenschappelijk*; ze gelden voor alle hogescholen die de betreffende opleiding aanbieden (en dus ook voor alle studenten die de opleiding volgen). De overige 30% is ter *eigen inkleuring* (profilering) van de hogeschool en vervolgens van de betrokken student (keuzevakken e.d.). Een hbo-opleiding heeft in totaal een formele studielast van 168 studiepunten (100%); de landelijk gemeenschappelijke opleidingskwalificaties hebben dus qua daartoe benodigde opleidingstijd betrekking op zo'n 118 studiepunten.

Het opleidingsprofiel is te zien als de vertaling van het beroepsprofiel in onderwijsdoelen.³⁹ Bij die vertaling wordt rekening gehouden met het feit dat hogescholen tot taak hebben mensen op te leiden tot en met het niveau van beginnend, zelfstandig beroepsbeoefenaar in een startfunctie maar met het oog op doorgroei (naar bijvoorbeeld hogere kaderefuncties). Rekening wordt bovendien gehouden met het gegeven dat de hogescholen als wettelijke taak hebben mede aandacht te schenken aan de persoonlijke ontplooiing van mensen en aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

Vaststelling

Het landelijk gemeenschappelijke deel van het opleidingsprofiel met de opleidingskwalificaties wordt, na overleg met het relevante werkveld en onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de bij de opleiding betrokken hogescholen, op- of bijgesteld. Het

³⁹ In sommige sectoren van het hbo wordt gewerkt aan eigen systematiek om een adequate vertaling tot stand te brengen.

wordt formeel door de Algemene Vergadering van de HBO-raad goedgekeurd. De betrokken hogescholen zijn er de drager van. Bij het opstellen vergewist men zich ervan dat de opleidingskwalificaties, mede in verband met het accrediteringsproces, daadwerkelijk onderwijskundig uit te werken zijn. Profiel met kwalificaties worden neergelegd in een eigenstandige notitie die door de HBO-raad wordt opgenomen in het door de HBO-raad bij te houden openbaar register. Voornemens tot actualisatie van bestaande opleidingskwalificaties moeten zo spoedig mogelijk ter kennisname worden gebracht van het bestuur van de HBO-raad; overigens dienen opleidingskwalificaties zodanig te zijn geformuleerd dat ze hanteerbaar kunnen zijn voor een langere periode.

4 Curriculum

Het behoort tot de verantwoordelijkheid van elke hogeschool het opleidingsprofiel plus de eigen profilering vervolgens - al dan niet in samenwerking met andere hogescholen - specifiek uit te werken in een voor 168 studiepunten dekkend curriculum voor de betreffende opleiding. Daarbij worden de opleidingskwalificaties vertaald in bijvoorbeeld eindtermen. Dat, openbare, *curriculum* is een geïntegreerd geheel van onderwijskundige visies en methoden, beroepsvoorbereidende onderdelen, vakken, boeken en uren en dergelijke. Het geeft de middelen aan die de hogeschool inzet om er voor te zorgen dat de afgestudeerden van de opleiding inderdaad voldoen aan de daarvoor gestelde (landelijk gemeenschappelijke) eisen. Het curriculum kan betrekking hebben op ten dele gedifferentieerde opleidingsroutes die de student - en dat doorgaans aan het eind van de studie - de mogelijkheid biedt zich te specialiseren.

5 Eisen opleidingskwalificaties

De *opleidingskwalificaties* dienen aan de volgende algemene eisen te voldoen. Ze dienen:

- waar mogelijk opleidingsroute onafhankelijk te zijn;
- door het beroepenveld te worden herkend;
- het hbo-niveau duidelijk te specificeren;
- in belangrijke mate toekomstgericht en zo toekomstvast mogelijk te zijn;
- helder en waar mogelijk niet te gedetailleerd te zijn geformuleerd;
- waar van toepassing aan te sluiten op en in te spelen op internationale ontwikkelingen.

Deze eisen zijn aldus geformuleerd omdat het gaat om hóger beroepsonderwijs. Opleidingskwalificaties moeten in belangrijke mate toekomstgericht en toekomstvast zijn. Dit omdat het immers een aantal jaren duurt voor dat studerenden daadwerkelijk in het werkveld aan de slag gaan. Bovendien wordt zowel het werkveld als de afgestudeerde geen dienst bewezen als hij of zij te specialistisch en te smal wordt opgeleid. Het goed en duurzaam beheersen van (internationale) basiskennis en -vaardigheden staat voorop.

De opleidingskwalificaties kunnen op een aantal verschillende manieren worden benaderd. Het is aan de onderwijsprofessionals op de hogescholen zelf daar een keuze in te maken. Een in het hbo bekende en gebruikelijke manier is die via de weg van de invalshoeken: kennis (het 'wat' voor 'wie'), vaardigheden (het 'hoe'), inzicht (het 'waarom'), houding (het 'op welke wijze'). Een ook in het hbo in aandacht toenemende andere manier van benadering, betreft het werken vanuit het concept van te verwerven (beroeps)competenties. Bij competenties gaat het om concreet meetbare gedragskenmerken dus om zaken die de afgestudeerde daadwerkelijk in de studie verworven heeft.

Bijlage 8 Domeincompetenties bachelor of law

Zie apart aangeleverd pdf-document.

Bijlage 9 Criteria voor Academische Bachelor en Master Curricula

Zie apart aangeleverd pdf-document.

