

Colofon

De Politieonderwijsraad is een adviesorgaan, waarvan de positie en taken zijn geregeld in de Wet op het politieonderwijs. De Raad adviseert de minister van Veiligheid en Justitie (gevraagd en ongevraagd) over het regeringsbeleid met betrekking tot het Nederlandse politieonderwijs. Tevens fungeert de Politieonderwijsraad als een afstemmingsorgaan tussen direct en indirect betrokkenen bij het Nederlandse politieonderwijs.

De aandacht in de Politieonderwijsraad gaat in het bijzonder uit naar de relatie tussen de kenmerken van en ontwikkelingen in de politiepraktijk, de (politie)arbeidsmarkt en het politieonderwijs. Daarbij heeft de relatie met het reguliere beroepsonderwijs en het hoger onderwijs steeds de aandacht, evenals de internationale dimensie.

In maart 2010 heeft de Politieonderwijsraad het advies *Perspectieven op politieonderwijs. Kwaliteit, variëteit en doelmatigheid* aangeboden aan de minister. Medio 2010 verzocht de minister de mogelijkheden tot verdere variatie van leerwegen binnen het duale politieonderwijs verder te verkennen. Het pamflet *Bijdragen aan blauw vakmanschap. Op weg naar meer variëteit van leerwegen* en het bijbehorende Bronnenboek bevatten het resultaat van deze verdiepende verkenning.

Het Pamflet is voorbereid in de commissie *Variëren met Duaal Politieonderwijs*. Deze commissie was als volgt samengesteld: Alice Vellinga (voorzitter), Conchita Alvarez, Antoinette Ingwersen, Jacco van Pijkeren, Jan Prins, Cees Sprenger (Politieacademie), Hans van den Berg (Politie Drenthe), Jos Geerligts (Raccent), Dirk Hilarides (Landelijk HRM), Henk Huisjes (Politieonderwijsraad), Charles Lamens (Politie Flevoland), Loek Nieuwenhuis (Universiteit Tilburg), Ben Spijker (ministerie van Veiligheid en Justitie). Het Bronnenboek is samengesteld door: Jos Geerligts, Loek Nieuwenhuis en Jan Prins

Bezoekadres:
Politieonderwijsraad
Nassauplein 33
2585 ED Den Haag

Postadres:
Postbus 84300
2508 AH Den Haag
Telefoon: 070 - 3118667
Fax: 070 – 311 8687

www.politieonderwijsraad.nl

Inhoudsopgave

BIJDRAGEN AAN BLAUW VAKMANSCHAP	5
INLEIDING	7
BLAUW VAKMANSCHAP	9
1.1 • NIVEAUS VAN BEKWAAMHEID	9
<i>Taak, functie, en beroep</i>	9
<i>Startbekwaam en vakbekwaam</i>	9
<i>Opleidingsniveau en functieniveau</i>	11
<i>Vakvolwassen</i>	11
<i>Blauw verven?</i>	11
<i>Conclusie</i>	11
1.2 • REGIE OVER DE EIGEN ONTWIKKELING.....	12
<i>Professionele ontwikkeling</i>	12
<i>Niveaus in de professionele ontwikkeling</i>	13
<i>Fasen in de professionele ontwikkeling</i>	13
<i>De persoonlijke ontwikkeling, de werkplek en het loopbaanbeleid</i>	14
<i>De rol van de Politieacademie in de fases van leren</i>	15
<i>Vorming en loopbaan</i>	15
<i>Conclusie</i>	16
KWALITEIT EN CAPACITEIT	17
2.1 • PERSONEELSPLANNING.....	17
<i>Conclusie</i>	17
2.2 • TYPERING VAN VERSCHIEDENHEID	18
<i>De kwalitatieve aspecten van politiecompetentie</i>	18
<i>Conclusie</i>	20
2.3 • PROFESSIONELE KWALITEIT	20
<i>Conceptuele voorwaarden voor samenwerking – de relatie tussen werken en leren</i>	20
<i>Procedurele en organisatorische kansen van samenwerking</i>	22
<i>Conclusie</i>	22
2.4 • SCHOLING VAN ZIJ-INSTROOM.....	22
<i>Conclusie</i>	23
WERVING & SELECTIE	25
3.1 • GESCHIKTHEID VOOR OPLEIDING EN VOOR BEROEP.....	25
<i>Competentie: gaat het om leren oordelen van studenten of om kunnen selecteren van kandidaten?</i>	25
<i>De huidige selectieprocedure</i>	25
<i>Toekomstgerichte eisen aan de selectieprocedure</i>	27
<i>Selectie en selectiecriteria bij aanstelling voor een taak</i>	28
<i>Conclusie</i>	28
<i>Conclusie</i>	29
VARIËREN OP DE STANDAARD LEERWEGEN	31
4.1 • VARIATIE VAN STANDAARD LEERWEGEN	31
<i>Plaatsen en processen van werken en leren</i>	31
<i>Verwerven van competenties: twee leerplaatsen</i>	31
<i>Verwerven van competenties: twee leerprocessen</i>	32
<i>Meerdere leerwegen naar een kwalificatie</i>	32

<i>Variëren binnen leerwegen</i>	34
<i>Kanttekening: overwaarding van praktijkleren</i>	35
<i>Uitwerking van variatie van leerwegen</i>	36
<i>Variatie in vormgeving in relatie tot bekostiging</i>	37
<i>Conclusie</i>	38
4.2 • VAN PERSONEELSPLANNING TOT BIJSCHOLING	39
<i>De afstemming tussen de planning, werving, opleiding en loopbaanbegeleiding</i>	39
<i>Vervagen onderscheid initieel en bono-onderwijs</i>	39
<i>Conclusie</i>	40
REFERENTIES	41
BIJLAGEN	45
VARIATIE IN LEERWEGEN OP BASIS VAN INSTROOMKENMERKEN	47
WAT DOET EVC?	49
BIJLAGE 3: INSTROOMGEGEVENS 2002 T/M 2010	50

Bijdragen aan blauw vakmanschap

Hoofdpunten uit het Pamflet

Prikkels voor verandering

Op weg naar meer variëteit van leerwegen in het politieonderwijs

1. Blauw vakmanschap

Er is onderscheid nodig tussen startbekwaam, vakbekwaam en vakvolwassen.
De groei naar vakbekwaamheid vergt jaren onderwijs, oefening en werkervaring ('tienduizend uur').

Politie medewerkers moeten meer zelf de regie (kunnen) voeren over de ontwikkeling van hun eigen vakbekwaamheid en loopbaan.

2. Kwaliteit en capaciteit

Er is meer vooruitzicht nodig: hoeveel personeel en van welke kwaliteit.

Er zijn prognoses nodig die recht doen aan de verscheidenheid van beroepen en functies bij de politie.

De Politieacademie, de nationale politie en het regulier onderwijs moeten meer samenwerken bij de programmering van opleidingen en de aanleg van 'kweekvijvers'.

Het blijft nodig dat de politie ervaren mensen 'van buiten' werft en aanstelt (zij-instroom, EVC).
Er kunnen meer bijpassende leerwegen worden ontwikkeld.

3. Werving & Selectie

Er is onderscheid nodig tussen geschiktheidscriteria voor opleidingen en geschiktheidscriteria voor beroepen en functies.

De huidige selectie overwaardeert 'rijpheid' en 'overwicht'.
Jonge talenten moeten op hun 17^e/18^e jaar meer toegang krijgen tot het politieonderwijs.

4. Variëren op de standaard leerwegen

De Politieacademie kan meer variëren op standaard leerwegen (flexibiliteit, toegankelijkheid, EVC).

'Voor elk wat wils' is onmogelijk en ondoelmatig.
Goed overleg tussen Politieacademie en stakeholders is nodig om juiste keuzes te maken.

Inleiding

Dit is het **Bronnenboek** bij het **Pamflet** *Bijdragen aan Blauw Vakmanschap, Op weg naar meer variëteit van leerwegen*, dat op 2 december 2011 werd vastgesteld door de Politieonderwijsraad. Het Pamflet bouwt voort op het eerdere advies *Perspectieven op politieonderwijs: kwaliteit, variëteit en doelmatigheid* (POR, 2010). Zowel *Perspectieven op politieonderwijs* alsmede het Pamflet vertrekken vanuit de Werkgeversvisie en sluiten aan op het advies en kernwaarden van de vorming van de Nationale politie (i.o.).

Dit Bronnenboek biedt een verdieping bij het Pamflet, dat gericht is op een verkenning van de mogelijkheden tot meer variëteit van leerwegen in het duale politieonderwijs. Hierbij gaat het om leerwegen van studenten tijdens de opleidingen en om leerwegen van politiefunctionarissen bij de verdere ontwikkeling van hun vakbekwaamheid tijdens de loopbaan.

Variëteit van leerwegen is een middel om met opleidingen beter aan te sluiten op de (relatief) grote individuele verschillen, die bestaan in de voorkennis, het studievermogen en de persoonlijke ambities van studenten en politiefunctionarissen. Dit Bronnenboek beoogt het zicht te vergroten op de mogelijkheden van (en grenzen aan) (het benutten van) variatie. Daarbij zijn als uitgangspunten in acht genomen de doelgerichtheid en doelmatigheid van de opleidingsprogramma's, en het duale karakter van het politieonderwijs.

- De doelgerichtheid van programma's betreft de vraag naar de effectiviteit van de opleidingen en is afhankelijk van persoonlijke behoeften. Enerzijds er een vraag naar variatie in studietempo vanwege verschillen in studievaardigheid. Anderzijds leiden verschillen in voorkennis en ervaring tot variatie in nog te verwerven competenties en vrijstellingen.
- De doelmatigheid van programma's is afhankelijk van de organisatorische mogelijkheden van de aanbieder van OPLEIDINGEN. Dit is de vraag naar efficiëntie. Verschillen in persoonlijke behoeften kunnen zoveel variatie in studietempo en competentievragen opleveren, dat niet aan alle varianten voldaan kan worden. De mogelijkheden zullen telkens per leergroep moeten worden bekeken, omdat een individueel aanbod van opleidingen niet doelmatig is.
- Het derde uitgangspunt, het duale karakter van het politieonderwijs, betreft de efficiënte benutting van praktijkleren. Daarvoor is zicht nodig op hoe en wanneer welke competenties moeten en kunnen worden verworven, en aansluitend de gewenste / noodzakelijke variatie binnen de programma's. Doelgerichte en doelmatige benutting van praktijkleren vergt variatie in de intensiteit van begeleiding, die in de loop van de tijd afneemt zodat het praktijkleren steeds zelfstandiger wordt benut.

Voor de toepassing van bovenstaande uitgangspunten bestaat geen blauwdruk. Afhankelijk van kenmerken van personen, groepen, opleidingen, werkplekken, eisen van studenten, hun korpsen en van de school zal duaal opleiden meer of minder doelgericht en doelmatig zijn.

Met opleiden is ook nog niet alles gezegd over het verwerven van competenties. Het opleiden tot een politiefunctionaris is onderdeel van de keten personeelsplanning, werving en selectie, vormgeving en aanbieden van onderwijs, leren in functie en ontwikkelen van een loopbaan. Vooral de noodzaak van begeleiding van praktijkleren van studenten en politiefunctionarissen vergt bij een paar schakels in de keten samenwerking en wederzijdse dienstverlening van korpsen en Politieacademie.

Deze achtergrondstudie is een verdieping van het Pamflet, van het *hoe* bij de *Prikkels tot verandering* en van de kenmerken van variëteit. Het Pamflet en de studie gaan niet over wat er geleerd moet worden, want dat staat immers in de beroepsprofielen en in de niveau-aanduidingen. Deze documenten gaan ook niet over het aanbod van programma's en diploma's, want dat aanbod komt tot stand in afstemming met wat de concrete en actuele beroepsuitoefening precies vergt. Ze gaan wel over de manier waarop de programma's worden aangeboden, over hoe er kan worden geleerd door het *variëren van leerwegen*. Deze studie is evenmin een uitwerking van een agenda of van activiteiten voor de realisatie van de genoemde prikkels. Het is een verdieping bij de vier aanbeveling in het Pamflet.

De hoofdingeling van dit Bronnenboek volgt de vier aanbevelingen van het Pamflet. De paragrafen van de hoofdstukken openen met de uitspraken bij de aanbevelingen.

Blauw vakmanschap

Politiemensen dragen zorg voor de veiligheid van burgers, verlenen noodhulp, handhaven de wet en sporen actief mensen en organisaties op, die de wet overtreden. Politieomensen zijn alert, breed georiënteerd ('waakzaam') en werken vanuit duidelijke rechtstatelijke principes ('dienstbaar'). Politiewerk is eerder een kunst dan een wetenschap of een bedrijf. Politieomensen werken met hun hoofd, hun hart én hun handen. De ervaringen van de politieomensen, die hun werk goed in de vingers hebben, zijn goud waard voor de samenleving, de politieorganisatie en het politieonderwijs. De mogelijkheid voor aankomende politieomensen om te leren van ervaren, vakbekwame collega's is een grote verworvenheid van het politieonderwijs vanaf 2002. Vakkundig politiewerk is van groot belang voor de kwaliteit van onze samenleving. Vakmanschap ontstaat niet vanzelf. Vakmanschap vraagt om richting, ontwikkeling, onderhoud en waardering ('erkenning'). Het politiewerk is geordend in vakgebieden, werkprocessen, taken, functies en beroepen.

1.1 • Niveaus van bekwaamheid

*Er is onderscheid nodig tussen startbekwaam, vakbekwaam en vakvolwassen.
De groei naar vakbekwaamheid vergt jaren onderwijs, oefening en werkervaring ('tienduizend uur').*

Het beroep staat voor roeping, kwaliteit, deskundigheid en voortdurende ontwikkeling. Het advies *Herijkte Beroepsprofielen (2011)* bij het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)* vermeldt hierover: "De Raad adviseert de negen beroepsprofielen te beschouwen als profielen van de vakbekwame politie beroepsbeoefenaar, waarbij elk profiel zich kenmerkt als een herkenbare, brede en samenhangende verzameling van taken, activiteiten en verantwoordelijkheden met een politiespecifiek karakter".

Taken, functies en beroepen zijn begrippen die soms door elkaar heen worden gebruikt en dat leidt tot allerhande misverstanden; daar komt nog bij dat de verwachtingen, die men kan hebben van het verworven niveau, kunnen verschillen. Een misverstand is bijvoorbeeld dat iemand met een afgeronde beroepsopleiding voor een concrete functie direct inzetbaar is.

Taak, functie, en beroep

Een taak omvat het werk in een positie binnen de politieorganisatie; de toegevoegde waarde die iemand realiseert, het effect dat zijn werk heeft.¹ Taken die vaak in combinaties voorkomen, kunnen in functies worden getypeerd. Sommige taken komen in veel functies voor.²

Het *Referentiemodel Bedrijfsprocessen Politie (2008)* ordent de werkprocessen van de politie. De ambitie van de projectgroep RBP was in 2008 de dan bestaande functiebeschrijvingen (7.500) in het nieuwe functiegebouw terug te brengen tot 150.

Een beroep is van een andere orde; het is een herkenbare, brede en samenhangende verzameling van taken, activiteiten en verantwoordelijkheden met een politiespecifiek karakter. Er zijn in het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid*³ negen politieberoepen onderscheiden met verschillende functies, taken en rollen.

Startbekwaam en vakbekwaam

Een aspirant wordt door zijn opleiding op het brede taakgebied van het beroep *startbekwaam*. Het duurt gemiddeld drie jaar voor dat hij dat opleidingsniveau bereikt heeft. De diplomering markeert het startbekwaam zijn met de overgang van leerling naar gezel (zie tabel 1).

In de praktijk ontwikkelen zich de competenties⁴ verder en na circa drie jaar werkzaam te zijn geweest in een functie (1.700 werkuren per jaar) is de volgende fase van ervaring, ontwikkeling en rijpheid bereikt, waarmee iemand *vakbekwaam* is op het betreffende functieniveau. Het inkorten van een initië-

¹ VtsPN (2008) Hulp bij werken AAN de politieorganisatie. Praten over de inrichting van de politieorganisatie.

² Ofschoon vanaf medio 2012 de nationale politie formeel een feit is, zal in de praktijk nog lang voelbaar zijn dat de opvattingen over taken en de combinaties er van in functies sterk verschillen in de korpsen.

³ Zie: *Schakelen in Verantwoordelijkheid. Beroepen van de politie herijkt*. Politieonderwijsraad, november 2010.

⁴ Competentie wordt in deze studie opgevat als adequaat handelen in veranderlijke situaties – dit veronderstelt expertise (*theorie*), praktijkrepertoire (*praktijk*) en oordeelsvermogen (*wijsheid*).

le opleiding vermindert de startbekwaamheid en verlengt uiteraard het inwerktraject naar vakbekwaamheid als gezel.⁵

Tabel 1 • Noties van niveau van politiewerk (zie voor toelichting ook § 1.2)

Ervaring - onder gelijken / peers - (Senge, 1990)	Ontwikkeling - in de praktijk - (Dreyfus & Dreyfus, 1986)	Rijpheid - in het leven - (Kegan, 1994)	Opleidingsniveau - voor een beroep - (EQF-classificatie)
	de novice	Impulsief	<i>EQF 2 t/m 8 (de indelingen gaan op voor vrijwel elk opleidingsniveau)</i>
Leerling: kent de praktijk <i>startbekwaam</i>	de gevorderde	instrumenteel	
Gezel: kent de principes <i>vakbekwaam</i>	<i>de competente⁶ professional</i>	<i>interpersoonlijk</i>	
	de ervaren professional	zelfsturend	
Meester: kent de essentie	de expert ⁷	transformerend	

De noties in de *koppen* van tabel 1 gebruiken we hierna als vier *criteria* om een niveau van handelen te omschrijven. De begrippen in de *kolommen* kunnen worden gebruikt als *normen*, bijvoorbeeld voor het benoemen van een minimum niveau (van start- of vakbekwaamheid) voor een taak, functie of beroep. Op dit moment is in de praktijk niet duidelijk wat 'niveau' is; de normen uit de kolommen worden vaak door elkaar heen gebruikt, zonder altijd de herkomst en de betekenissen er achter te weten. Het criterium in de eerste kolom geeft aan hoe politiefunctionarissen onderling naar vakbekwaamheid kunnen kijken. De reeks leerling, gezel en meester geeft ook iets aan van een pikorde. *Peers* zijn gelijken onder elkaar – leerlingen bijvoorbeeld als aspiranten. Of gezellen onder elkaar – functionarissen in de eerste jaren van hun eerste aanstelling op een functieniveau, of meesters onder elkaar – de rotten in het vak die een functie van alle kanten kennen. Eigenwaarde, respect en eer zijn tussen peers belangrijke waarden bij het verbeteren van de kwaliteit van hun werk.⁸ Bij een organisatie met deze waarden past een managementstijl van interne dialoog.

De tweede kolom betreft een criterium dat kan worden aangekleed met formele normen voor de politieorganisatie, de formele functie-eisen, de typeringen uit het functiegebouw, de opbouw van teams, de inschaling en dergelijke. Ook een beetje de rangen. Dit criterium past bij een organisatie die gekenmerkt wordt door aansturing via outputs en targets, en beloning en straf.

Het criterium in de derde kolom komt voort uit de invalshoek van een psycholoog. De normen zijn gebaseerd op klinische oordelen: hoe rijp is iemand, hoe ver is iemand ontwikkeld? En ook: hoe ver ontwikkelt hij zich potentieel nog? Er zijn namelijk grote verschillen tussen mensen en ook grote verschillen in de rijpheid die zij in hun leven kunnen bereiken. Bij dit criterium speelt het respect voor verschillen die er nou eenmaal zijn, gelijkwaardigheid en de menselijke maat een grotere rol (zie § 1.2).⁹

Het criterium in de vierde kolom met opleidingsniveaus is gebaseerd op de gezichtshoek van de opleider. De indeling is mogelijk (nog) grotendeels op basis van niveaus van theoretische kennis. Maar het is de bedoeling dat de niveaus van het European Qualification Framework (EQF¹⁰) vanuit *te verwer-*

⁵ Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993); Gladwell (2005); Levitin (2007).

⁶ Het bijvoeglijk naamwoord *competente* geeft in deze reeks een tussenstap in ontwikkeling aan; dit is niet de betekenis die wij in deze studie aan competentie geven. Zie voetnoot 4 hierboven.

⁷ *Expert* en *expertise* zijn in deze studie opgevat als 'the extrapolation of everyday skill to extended experience' (Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006; pp: 10-14). Dat wil zeggen de expert als iemand die van het vak *alles* weet en kan, maar die in praktische situaties de nuance wel eens kan missen. Een expert die, om met Weick (1998) te spreken, bij improvisaties soms minder gelukkige beslissingen neemt. Of die, zoals Procee (Steenhuis, 2009) het noemt, 'de wetenschapper is, die het grootste risico loopt zijn theorieën voor de werkelijkheid zelf te houden.'

⁸ Jansen, Van den Brink & Kole (2009), pp. 376-380 en Sennet (2008).

⁹ Kegan (1994).

¹⁰ Het *European Qualification Framework* (EQF) is een Europese afspraak over niveaus van beroepsonderwijs.

ven *competenties* gedacht en ingevuld worden (zie § 2.3). Opleiders in de school hebben daarbij meestal de scope van de startbekwaamheid en teamleiders in het korps de scope van de vakbekwaamheid.

De vier kolommen/criteria in tabel 1 zijn doelbewust gekozen, omdat ze principieel van aard verschillen. Dat is gerechtvaardigd, omdat elke organisatie bij de niveaubepaling wel iets van deze vier criteria toepast of omdat de buitenwereld er zo tegen aan kijkt. De normen voor de niveaubepaling op basis van de criteria kunnen sober gehouden worden. Een sober, begrijpelijk en hanteerbaar setje criteria en normen voor de niveaubepaling bij de politie is praktisch en een grote stap vooruit bij een evenwichtige en betekenisvolle dialoog over taken, functies en beroepen. Vooral ook omdat de criteria en normen de woorden geven bij de beelden vanuit verschillende invalshoeken. In hoofdstuk 3 zal bijvoorbeeld blijken dat de huidige selectie focust op enkele (klinische) psychologische kenmerken op het moment van de selectie, bijvoorbeeld op de geconstateerde stabiliteit. En de huidige selectie kijkt amper naar het opleidingsniveau dat iemand potentieel kan halen.

Opleidingsniveau en functieniveau

Tijdens een opleiding wordt een aspirant toegerust met kennis en repertoire dat hem startbekwaam maakt op een *EQF-opleidingsniveau*.¹¹

Bij de diplomering is een opleidingsniveau bereikt dat de basis legt voor een beoogd, nog te ontwikkelen functieniveau. Het beoogd functieniveau van een opleiding is het niveau van vakbekwaamheid dat in de functie bij normale ontwikkeling op basis van een *EQF-niveau* bereikt kan worden.

De vuistregel is dat iemand in drie jaar van een opleidingsniveau naar het functieniveau groeit. Of: als iemand startbekwaam is, kwalificeert hij zich voor het diploma en als hij vakbekwaam is, kwalificeert hij zich voor de functie.

Vakvolwassen

Iemand is vakvolwassen als hij blijvend werkt aan zijn competentie en zijn loopbaan. Een vakvolwassen persoon is zich bewust van werk- en leerprocessen en heeft de ambitie een 'leven lang' te blijven leren in het vak. Het is een kenmerk van het verwerven van competenties. Vakvolwassen politiemensen besteden consequent aandacht aan het onderhoud van de eigen vakbekwaamheid en de verdere ontwikkeling van de eigen loopbaan.

Vakvolwassen staat derhalve voor gerijpte, zelfgestuurde vakbekwaamheid en voor vakgebonden identiteit. Het omvat de motivatie en de wil om een 'leven lang' te willen blijven leren in het eigen vak en vorm te geven aan de eigen loopbaan.

Blauw verven?

Een bijzonder aspect van professionalisering is de vorming van zij-instromers voor het optimaal kunnen functioneren in de operationele dienst van een politieorganisatie. Dit werd tot voor kort vaak 'blauw verven' genoemd. Het professionaliseren van experts zodat zij hun expertise effectief kunnen inzetten, betekent dat men de basiscompetenties en de cultuur van het politiewerk leert kennen. Dit is niet alleen gekoppeld aan de RTGP-eisen, maar heeft eveneens betrekking op de kennis van de politieorganisatie en de adequate omgang met informatie en de daarvoor bestemde processen en systemen. Met deze informatie kunnen functionarissen in de politieorganisatie hun plaats en weg vinden. Dit is de basis voor intelligence-based policing en ook voor reflectie op het eigen functioneren" (*Schakelen in verantwoordelijkheid*, p. 48).

Conclusie

Er is onderscheid nodig tussen startbekwaam, vakbekwaam en vakvolwassen. De ontwikkeling van vakmanschap vergt circa 10.000 uur; dat is zes tot acht jaar onderwijs, oefening en werkervaring samen. Om startbekwaam te worden, wordt een politieopleiding gevolgd. Om vakbekwaam te kunnen worden, is na de politieopleiding nog meerjarige werkervaring nodig. Daarom zou de Nederlandse politieorganisatie jaarlijks vanuit een meerjarige scope moeten kunnen kijken naar de kwalitatieve en kwantitatieve personeelsbehoefte. Vakvolwassen is: bereid en in staat zijn te blijven werken aan je vakbekwaamheid en je eigen loopbaan.

¹¹ Het advies *Herijkte Beroepsprofielen (2011)* benoemt beroepen op de EQF-niveaus 4 t/m 7. De Politieacademie biedt thans opleidingen en diplomering aan op de EQF-niveaus 2 t/m 7. Dit is niet onlogisch, omdat er functies en taken kunnen zijn op niveau 2 en 3 waarvoor opgeleid wordt, maar die niet reiken tot een niveau van een volwaardige politiefunctionaris. Wat de opleidingen in de toekomst worden, is nog niet uitgekristalliseerd.

1.2 • Regie over de eigen ontwikkeling

Politiemedewerkers moeten meer zelf de regie (kunnen) voeren over de ontwikkeling van hun eigen vakbekwaamheid en loopbaan.

In de vorige paragraaf is gesteld dat vakvolwassen politiemensen consequent aandacht besteden aan de ontwikkeling en het onderhoud van de eigen vakbekwaamheid en de verdere ontwikkeling van de eigen loopbaan. Wij gaan hieronder dieper in op de relatie tussen professionele ontwikkeling, loopbaan en werkring.

Professionele ontwikkeling

De Werkgeversvisie (2008) accentueert het toenemende belang van de professionele ontwikkeling van de politieagenten. De professionele ontwikkeling is afhankelijk van de werkring en van persoonlijke kenmerken.¹² Maar voor eerst: wat is een professional?

We beginnen met een vergelijking tussen een politiemans en een leraar. Dit is niet vreemd omdat beide beroepen worden gekenmerkt door het omgaan met mensen en het snel reageren op veranderende situaties. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor een verpleger, maar veel minder voor een administrateur of een constructeur. Vermeulen (2009) noemt een leraar professioneel vanwege zijn a) hoge opleiding, b) solistisch optreden, c) hoge snelheid van beslissen, d) rechtvaardig handelen en e) directe relatie met doelgroepen. Kools (2011) vult het rijtje aan met f) reflectief vermogen en g) het samenwerken in teams. Al deze kenmerken, zij het met nuanceverschillen, komen ook aan de orde in het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)* over de herijkte beroepsprofielen bij de politie. De kenmerken a t/m g geven extra kwalitatieve informatie bij de beschrijving van het werk van de politie. Iedereen moet deze kenmerken tot op zekere hoogte hebben of er een aanleg voor hebben om ze te kunnen ontwikkelen. De vraag is echter: *hoe hoog, in welk stadium of bij welke functie?*

Tot welk niveau gaat de professionele ontwikkeling? Dreyfus & Dreyfus (1986), Shulman (1987) en Berliner (1994) onderscheiden bijna analoog stappen in de ontwikkeling: de novice, de gevorderde, de competente, de ervaren professional en de expert (tabel 1). Wij gaan er van uit dat de professionele politieagent bij voortgaande ontwikkeling deze stappen doorloopt. Iemand is bijvoorbeeld novice af als hij niet meer in de weg loopt en de grappen op de werkvloer begint te begrijpen. De gevorderde pakt zelf zijn gereedschap en vindt zijn plaats in de werkorde.

Kegan (1994) beschrijft stadia van de ontwikkeling van het bewustzijn: 1) impulsief - het kind *is* zijn honger of verdriet, 2) instrumenteel - iemand kan eigen problemen oplossen, 3) interpersoonlijk - iemand kan abstract denken en zich verplaatsen in anderen, 4) zelfsturend - iemand kan uit zijn eigen denkkaders stappen, en 5) transformerend - iemand kan zijn eigen illusies overstijgen.

“Met de stadia van Kegan werd in de V.S. vastgesteld dat in het hoger onderwijs veel studenten, vooral in de eerste jaren, nog in stadium 2 verkeren en dat stadium 4 er nauwelijks voorkomt. Van de totale bevolking bereikt 21% stadium 4, van de hoger opgeleiden 50%”, stelt Luken (2011). We noemen de stadia van ontwikkeling van het bewustzijn kortheidshalve fasen van rijpheid.

Het gilde gaf in eigen kring een waardering aan ervaring: 1) de leerling die altijd onder toezicht werkt, 2) de gezel die zelfstandig zijn werk aankan en daarbij gevoel voor het *métier* ontwikkelt en 3) de meester, die het *métier* ontwikkelt en leerlingen in opleiding heeft (Senge, 1990). Bij het verwerven van competenties is er eerst een periode waarin alles voor het eerst gezien en gedaan wordt, waarbij anderen belangrijk zijn voor het gedoseerd begeleiden. Daarna volgt een periode waarin wordt inge-oefend en tenslotte is er een periode waarin het gedoseerd doorgeven naar anderen belangrijk wordt. We kunnen dit een extern ondersteunde periode, een transitionele periode en een zelfregulatieve periode noemen. Bij het verwerven van competenties speelt het praktijkleren een grote rol, maar die verandert in de drie perioden van aard. Atherton (2011) zegt aansluitend op de drie perioden over de rol van het praktijkleren in de beginfase: *“The relative importance of learning from experience becomes greater the more expert you become.”*

¹² Billet (2002) noemt de persoonlijke kenmerken die het leren beïnvloeden de *agency* en wat de omgeving of de werkring er toe doet de *affordance*. In dit rapport wordt er van uitgegaan dat praktijkleren gestimuleerd kan worden door werken en leren in heterogene groepen. Het gaat om de heterogeniteit door omgeving (affordance). Enige heterogeniteit aan kant van de persoonlijke eigenschappen (agency) is eveneens gewenst, maar op het punt van werkervaring, ontwikkeling, rijpheid en opleidingsniveau kunnen de verschillen te groot zijn. Dan heeft flexibilisering van leerwegen een voordeel, hetgeen de belangrijkste reden is om te variëren in dualiteit.

Deze laatste opmerking zal hierna vanuit een paar gezichtshoeken worden belicht om zicht te geven op de rol van *regie op eigen ontwikkeling* als een van de vele voorwaarden voor professionele ontwikkeling. Let wel, zonder ruimte voor eigen regie lukt professionele ontwikkeling niet, maar eigen regie is geen waarborg, sterker nog het is bijna alle gevallen ontoereikend.

Niveaus in de professionele ontwikkeling

Op het niveau *competente professional* adviseert de POR in *Herijkte Beroepsprofielen (2011)* negen beroepsprofielen. De profielen zijn van toepassing op een herkenbare, brede en samenhangende verzameling van taken, activiteiten en verantwoordelijkheden met een politiespecifiek karakter:

1. Politieambtenaar /-vrouw op EQF-niveau 4, 6 of 7
2. Rechercheur op EQF-niveau 5, 6 of 7
3. Politiechef op EQF-niveau 5 (operationeel) of 7 (tactisch en strategisch).

De EQF-niveaus zijn opleidingsniveaus: 4 is mbo 4; 5 kan post-mbo zijn of een associate degree; 6 is een bachelor en 7 is een master.

Wat komt in deze opleidingsniveaus tot uitdrukking?

1. De expertise en het praktijkrepertoire (zie § 2.3) op een taakgebied groeien en verschuiven van aard met de niveaus van de opleiding. Niveau 4 is gericht op de operationele aspecten van handhaving, noodhulp en opsporing in een concreet taakgebied. Op niveau 6 wordt dat taakgebied groter: een divisie of een beleidsterrein en op niveau 7 komen er weer dimensies bij, bijvoorbeeld van lange termijn en samenhang.
2. Op niveau 4 weegt de politiefunctaris zijn oordelen af tegen de good practice van de divisie of het korps. Op niveau 6 is de referentie uitgebreid naar technologisch mogelijke practice en op 7 behoren wetenschappelijke inzichten en de kwaliteit van denken ook tot de referenties bij beslissingen.

Het gevolg is dat taken (taakgebieden en functies) gaande van EQF-niveau 2 naar 8 van eenvoudig, instrumenteel, gereduceerd en stabiel verschuiven naar niveaus waarop taken complex, metacognitief, holistisch en dynamisch kunnen zijn.

- Een taak wordt complex door het aantal variabelen; bij noodhulp bijvoorbeeld de eigen veiligheid, de veiligheid van betrokkenen, het communiceren van het voorval, het veilig stellen van sporen, etc.
- Een taak wordt metacognitief als de vraag niet is of iets goed wordt uitgevoerd, of het resultaat voldoet aan het doel, of het effect het probleem oplost, maar als de vraag speelt of een activiteit (wel voldoende) zin heeft.
- Een taak wordt holistisch als conclusies niet toereikend zijn en als meerdere waarden afgewogen moeten worden voor een beslissing.
- Een taak wordt dynamisch als variabelen veranderen; bijvoorbeeld als in een situatie van noodhulp het helpen van een slachtoffer escaleert naar handhaven van openbare orde.

Fasen in de professionele ontwikkeling

De meeste alledaagse (vak)vaardigheden zijn relatief eenvoudig aan te leren tot op een acceptabel niveau. Denk aan autorijden, typen, schieten, skiën en of schaken. Wat ervoor gekend moet worden, kan meestal in een paar uur worden uitgelegd.¹³ Op deze basis verwerven leerlingen vaak al na 50 uur oefening de handigheid om mee te draaien in de praktijk. Daarna kunnen zij leren om de uitvoering blindelings te beheersen.¹⁴ Wij noemen dit (elementaire) vakvaardigheid.

Het leren kan stoppen in de bovengenoemde fase. Iedereen kent sportbeoefenaren die regelmatig blijven trainen en dat jaren, soms tientallen jaren, volhouden zonder nog vorderingen te maken. Na de fase waarin een acceptabel niveau van presteren is bereikt, stopt of vermindert de waarde van gewoon meer trainen en oefenen.¹⁵ Er is een doelgerichte leerinspanning voor nodig. Voortgaande ontwikkeling krijgt een stimulans door meer uitleg over achtergronden en structuren. Wij noemen dit de vakkennis.

In een volgende fase van leren is bijvoorbeeld het doelgericht ontwikkelen van meer procesbewustzijn effectief. Bij de ontwikkeling van procesbewustzijn zijn fasen te onderscheiden waarin 1) de kenmerken van een situatie worden waargenomen, waarin 2) de kenmerken bewust worden begrepen / geplaatst en waarin 3) op basis van de kenmerken anticiperend kan worden gehandeld. Gevorderden

¹³ Hoffman & Lintern (2006)

¹⁴ Feltovich, Prietula & Ericsson (2006), p. 60.

¹⁵ Feltovich, Prietula & Ericsson (2006), p. 60.

ontberen aanvankelijk nog 1) de parate kennis, 2) de vaardigheid informatie te zoeken en te managen, en 3) de vaardigheid patronen te scannen om door de bomen het bos te zien, om deze drie fasen te kunnen beheersen.¹⁶

Bovenstaande fasen zijn expressies van hoe iemand zijn werkomgeving waarneemt; die waarneming lijkt op de manier waarop iemand begeleiding kan vragen bij zijn leren: een extern ondersteunde periode, een transitionele periode en een zelfregulatieve periode - die enkele paragrafen hierboven werden genoemd. De fasen en de perioden vallen niet samen; het een heeft betrekking op werkprocesbewustzijn en het ander meer op leerprocesbewustzijn.

Het type oefenen verschilt per beroep en per type activiteit binnen een beroep. Het praktisch oefenen is altijd belangrijk: individuele sporters oefenen op de relevante figuren en teamsporters werken daarnaast aan de betrokkenheid bij het team. Ervaring op een bepaald gebied, zonder dat daarbij feedback is ontvangen voor het corrigeren van ongewenst gedrag, zou kunnen leiden tot inefficiënt leren of onjuiste gewoonten. In alle gevallen geldt dat vakvaardigheid en ervaring niet voldoende zijn om tot een hoog niveau van beroepsuitoefening te komen, en dat blindelings beheersing verbonden moet worden met een hoog niveau van procesbewustzijn voor een voortgaande ontwikkeling. Dit geldt voor sporters, musici, medici en militairen.¹⁷

Procesbewustzijn is echter niet de enige succesfactor voor de voortgaande eigen ontwikkeling. Het beheersen van vakkennis en vakvaardigheid werd al genoemd. Een belangrijk punt is ook het kunnen nemen van effectieve beslissingen¹⁸, de eigen nieuwsgierigheid, de wil om het nog beter te doen, en keuze en doelgerichtheid van de persoonlijke ontwikkeling.

Zowel in de basisopleiding als na benoeming in een functie is de regie over de eigen ontwikkeling een voorwaarde voor verdere ontwikkeling, omdat het verwerven van een hoog niveau van vakbekwaamheid een actief leerproces is. Daarnaast is echter ook voortdurend begeleiding nodig en deze begeleiding kan geheel verschillend van aard zijn, afhankelijk van de hobbels die iemand op zijn leerweg tegenkomt. Soms is aanmoediging, dan wel instructie, coaching, supervisie of wat ook maar effectief is, in een bepaalde fase van ontwikkeling, nodig.

Zodra iemand zich op een hoger niveau nieuwe leerdoelen stelt, is de voorgaande ontwikkeling weliswaar een voordeel en basis, maar niet afdoende omdat bij het verwerven van competenties op een hoger niveau de context van toepassing zodanig verandert, dat daarvoor een nieuwe vorm van procesbewustzijn ontwikkeld moet worden.¹⁹ Met alle voetangels en klemmen van dien. Dat politiemensen zich uit deze situaties met weinig begeleiding hebben kunnen redden in het verleden is veelbelovend voor een situatie waarin die begeleiding wel gegeven kan worden.

De persoonlijke ontwikkeling, de werkplek en het loopbaanbeleid

Het effectief zijn van de politie is afhankelijk van de oriëntatie op en de participatie in de dynamische ontwikkeling van de samenleving. Denk aan de doorwerking van de informatietechnologie, de globale oriëntatie en de lokale respons bij de handhaving, noodhulp en opsporing naar de geïnformeerde en mondige burgers en naar de daarbij ontspoorde burgers.

Maatschappelijke ontwikkelingen als hierboven genoemd nopen tot een gewijzigd beroepsbeeld, een actiever organisatieontwikkeling en loopbaanbeleid. Dit staat vanuit verschillende optieken beschreven in de beleidsnotitie *Werkgeversvisie (2008)*, het advies *Perspectieven op politieonderwijs (2010)* en het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)*.

Korpsen en personeel zijn nu niet voorbereid op de instroom van gediplomeerden met een basis van vernieuwde (en hogere) kwalificaties. Een voorbeeld is de erkende behoefte aan hoger opgeleide politiefunctionarissen in korpsen en de verlegenheid die er heerst met afgestudeerde bachelors. Bij de chef en bij de bachelor ontbreken veelal de notie en de consequentie van:

1. de startbekwaamheid die de bachelor meebrengt,
2. het functieniveau dat de bachelor kan verwerven en
3. de behoefte van de bachelor aan begeleiding bij zijn ervaringsleren en verklarend leren.

Het voorbeeld kan door mensen uit de praktijk met andere worden aangevuld.²⁰

Korpsen kunnen de effectiviteit van het politieoptreden vergroten door een diverse en vernieuwende instroom. De instroom kan een bijdrage leveren aan een voortdurende ontwikkeling van de staande

¹⁶ Endsley (2006) pp. 634-635.

¹⁷ Van de Wiel, van de Bossche & Koopmans (2011), p. 5.

¹⁸ Endsley (2006) p. 649.

¹⁹ Feltovich, Prietula & Ericsson (2006), p. 61.

²⁰ Dit bleek tijdens de conferenties van de projectgroep voor het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)* voor de herijking van beroepsprofielen (bijlagen B6 t/ B11, p. 113 t/m 184).

organisatie. Het is belangrijk de nieuwe instroom open en nieuwsgierig te ontvangen. Zo'n houding is een voorwaarde voor de ontwikkeling van de individuele politiemedewerkers, van de afzonderlijke organisaties en van politie Nederland als collectief.

Dit ontwikkelingsproces begint met de ontvangst van aspiranten en andere politiemensen in opleiding tijdens hun praktijkleren in de korpsen in de periode dat zij startbekwaam worden. Nieuwsgierig en respectvol blijven, speelt een rol bij de ontwikkeling tot vakbekwaamheid. En het eindigt met bij- en nascholing tot in het laatste dienstjaar. Leidinggeven en personeelsbeleid omvat (ook) het bezielen, faciliteren en organiseren van dit beleid.

De rol van de Politieacademie in de fases van leren

Jonge agenten kunnen hun taken goed doen als zij goed worden ingezet en begeleid. Siesling en Nijman (2011) werpen in hun studie²¹ *De rol van aspiranten in de Nederlandse politiepraktijk* daarop een genuanceerd licht. Politiefunctionarissen in dienst hebben bijna zonder uitzondering onvoldoende tijd om stil te staan bij wat ze meemaken, opdat ze er van leren en er beter gekwalificeerd van worden. De vormende kant van de beroepsopleiding zou hierbij meer aandacht moeten krijgen. Gediplomeerde agenten kunnen dit echter alleen benutten als hiervoor in de korpsen zelf aandacht is, zodat politiemensen die volop in het werk zitten ook tijd krijgen voor vorming. Te vaak is er thans voor vorming geen tijd meer – er moet volstaan worden met korte functionele scholingen en trainingen. Te vaak worden daaruit vormende elementen geschrappt, omdat dat efficiënter zou zijn.

De Politieacademie heeft haar onderwijsaanbod zo ingericht dat zij gedurende de gehele carrière tijdens en na de initiële politieopleiding het praktisch en theoretisch leren in functie kan ondersteunen en verbinden. De politie benut de mogelijkheden van ondersteuning van het praktijkleren door de Politieacademie nog niet optimaal voor het begeleiden van jonge agenten noch voor het begeleiden van praktijkleren voor politiefunctionarissen in functie.

Vorming en loopbaan

De vormgeving van *variëteit en dualiteit* is een aspect van dit grotere vraagstuk. Personeelsbeleid zoekt een balans tussen “maatschappelijke afspiegeling” en een eigen positie op de arbeidsmarkt als een aantrekkelijke werkgever. Daarnaast is het opleiden en faciliteren van opleiding en ontwikkeling van belang. Doorslaggevend echter is de uitvoering van het feitelijke loopbaanbeleid met benoemingen, beoordelingen en beloningen door de leidinggevendenden.

Tegen deze achtergrond wordt in deze paragraaf geanalyseerd hoe personeelsbeleid haar ondersteuning kan geven aan een verbeterde werving en selectie, en vormgeving van onderwijs, zoals in de vorige hoofdstukken is beschreven.

De werkgever heeft zelf een opleidingstaak. Voor een deel is deze taak faciliterend bij de opleidingen van de Politieacademie en voor een deel gaat het om de ontwikkeling van leervermogen. De ontwikkeling van expertise vergt 10.000 uur leren, bewust oefenen en werken. Het is een vuistregel voor de tijd die nodig is om van novice naar het niveau van competente / ervaren professional te komen. Deze vuistregel komt voort uit de literatuur naar expertgedrag en expertiseontwikkeling.²² De stadia van expertiseontwikkeling (novice, gevorderd, competent, ervaren en expert) kunnen worden gezien als stadia in een beroepsloopbaan. Het initieel beroepsonderwijs doet al erg goed zijn werk als afgestudeerden het stadium van competente professional hebben bereikt (zie tabel 1). Dit maakt ook meteen duidelijk dat een ervaren vakman of vakvrouw zich pas na afstuderen verder kan ontwikkelen.

De basisopleiding voor politie is alleen al vanuit dit perspectief slechts de start van een loopbaan: wil expertise tot wasdom komen dan is zeker nog vier jaar begeleid werken nodig, na afloop van de opleiding. Daar komt bij dat het werkveld bijna zienderogen verandert. De commissie herijking heeft in haar rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)* laten zien dat het politievak de afgelopen 10 jaar fors van aard is veranderd; vooral het aspect intelligence is van groot belang geworden, wat hogere cognitieve eisen stelt aan de politiemedewerkers op alle niveaus. Het is logisch om te veronderstellen dat deze ontwikkeling zich de komende jaren zal doorzetten. Dat betekent dat naast expertiseontwikkeling ook *bijblijven* en *onderhoud* aparte urgentie vormt voor continu opleiden. Bij sommige voorbehouden handelingen en bevoegdheden is jaarlijks update vereist om überhaupt de bevoegdheid niet te verliezen!

²¹ M. Siesling & D-J. Nijman (2011) *De rol van aspiranten in de Nederlandse politiepraktijk. Ervaringen met de inzet van politieaspiranten tijdens politiewerk*. Tilburg: IVA. http://www.politieenwetenschap.nl/index_1280.html

²² Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Boshuizen e.a., 2004; Nieuwenhuis & Poortman, 2009

Een derde reden voor leren tijdens de loopbaan is gelegen in het feit dat medewerkers zich willen verbeteren; promotie, functie-uitbreiding en functieverandering zullen voor de politiemedewerkers eerder regel dan uitzondering zijn, maar wel afhankelijk van functioneren en beoordeling door hun leidinggevenden. Sommige economen stellen dat scholing leidt tot baanverbetering, maar de causale keten kan ook andersom liggen: eerst selectie voor een functieverandering, daarna toegang tot bij-, om-, na- en opscholing (bono-scholing) die de benodigde bevoegdheden verschaffen.

We hebben drie redenen aangewezen voor permanente scholing en opleiding, die ervoor zorgen dat politiemedewerkers moeten deelnemen aan *education permanente*. Uit een overzichtstudie²³ kan worden geconcludeerd dat investeren in leren rendeert, zowel voor de medewerker (beter loon, betere arbeidsmarktpositie, interessanter werk), als voor de werkgever (hogere productiviteit, vergroten innovatiekracht). Uit een studie voor de Denktank Leven Lang Leren kan worden opgemaakt dat in veel sectoren leven lang leren nog “patriarchaal” wordt aangestuurd: de werkgever heeft het initiatief. Aanbevolen wordt om modellen te onderzoeken (zoals in de bouwsector), waar de werknemer zelf het initiatief neemt. Dit past beter bij moderne vormen van sociale zekerheid zoals het flexicurity model.

Conclusie

Het is belangrijk dat aspiranten en politiefunctionarissen zich bewust zijn van het verloop van hun leertraject. Dat bewustzijn is immers een eerste voorwaarde voor realiteitszin en verantwoordelijkheid voor de eigen opleiding.

Even belangrijk echter is het loopbaanbeleid van de korpsen dat positief ingaat op de leervraag van haar personeel en dat activeert als de leervraag achterblijft. De realisatie van een dergelijk loopbaanbeleid vergt een aantal organisatorische voorzieningen. Het vormgeven van die voorzieningen vraagt dezelfde afwegingen als de vormgeving van onderwijs met het verschil dat het nu gaat om *de groei van startbekwaam naar vakbekwaam*.

De kern van de afwegingen is het scheppen van ruimte voor reflectie en theoretisch leren in aansluiting op de ervaringen tijdens het werk. De Politieacademie kan hieraan bijdragen met een aanbod dat het praktisch en theoretisch leren in functie begeleidt en verbindt.

Het hoe van verwerven van competentie komt aan de orde in § 2.3 en de vormgeving van de basisopleidingen in hoofdstuk 4.

²³ Nelen, c.s. 2010

Kwaliteit en capaciteit

Veranderingen in de samenleving werken door naar het werk van de politie en naar de eisen die gesteld worden aan het personeelsbeleid en de opleiding voor de politie. De *Werkgeversvisie (2008)* en het POR-advies: *Perspectieven op politieonderwijs: kwaliteit, variëteit en efficiëntie (2010)* geven hierover belangrijke signalen. Om de Nederlandse politie een afspiegeling te doen zijn van de Nederlandse samenleving is een pluriformer personeelsbestand nodig. De politieopleidingen krijgen daardoor te maken met een pluriformer instroom dan tot nu toe.

2.1 • Personeelsplanning

Er is meer vooruitzicht nodig: hoeveel personeel en van welke kwaliteit.

De personeelsplanning gaat over de omvang van de formatie en over de verdeling van de verschillende competenties in de formatie, noem het 'manpower demand'. De huidige personeelsplanning is sterk capaciteitsgericht, de focus is op de formatiesterkte. De formatiesterkte van de Nederlandse politie is 49.500 in 2011. Er is daarin enige nuance, want de aspiranten in opleiding horen wel bij de formatie en vrijwillige ambtenaren van politie bijvoorbeeld niet. De minister van V&J en de POR verstaan bij het adviesverzoek en advies *Bijdrage kosten voor levensonderhoud (2011)* onder aspiranten "degenen die door het bevoegd gezag zijn aangesteld en die zijn toegelaten tot de initiële opleiding". De POR acht de status van de aspirant niet gebonden aan de toekenning van een salaris, zoals nu gebruikelijk, of aan een 'bijdrage kosten levensonderhoud'. De bijdrage is in het verleden ook wel aangeduid met de term 'zakgeldregeling'.

De huidige kwantitatieve vraag is de som van de verwachte vacatures bij de korpsen. Het is grotendeels een invulling van vervangingsvraag. De kwalitatieve aspecten van politiecompetentie spelen vooral een rol bij de aparte sollicitaties.

Deze wijze van planning geeft weinig houvast bij het inschatten van de kansen, noodzaak en organisatie van het variëren van leerwegen. De opleidingen zijn ermee geholpen als de planning naast het op peil houden van de sterkte ook aandacht heeft voor de kenmerken van opleiding, leeftijd, etc., noem het stratificatie van de personeelsopbouw. En het zou helpen als naast de uitspraken voor de korte termijn ook kwantitatieve en kwalitatieve ramingen voor de middellange termijn worden gegeven. De korpsen en de Politieacademie hebben bij werving en selectie dan de tijd om informatie te verstrekken over opleidingen en om vorm te geven aan herkenbare en heldere opleidingen met een variatie aan leerwegen.

Er is een meerjarig vooruitzicht nodig op de benodigde personeelsformatie van de Nederlandse politie, omdat opleiden voor (*startbekwaam*) vakmanschap nu eenmaal tijd kost. Naast de duur van de opleiding zijn er bovendien jaren van werkervaring en begeleiding nodig voordat medewerkers *vakbekwaam* zijn (denk aan de tienduizend uur regel). Er zou jaarlijks een vijfjarenperspectief kunnen worden vastgesteld.

Een landelijk *margemodel*²⁴ met een meerjarig zicht op de personeelsplanning zou helpen. Het politieonderwijs zou op basis van een margemodel de noodzakelijke en gewenste programmering van opleidingen ter hand kunnen nemen. Meerdere informatiebronnen zijn daarvoor van belang. Naast informatie over de toekomstige personeelsbehoefte bij de Nederlandse politie (kwaliteit en capaciteit), is informatie nodig over de ontwikkeling van het politievak (taken, functies, beroepen). Ook is informatie nodig over opleidingen en aantallen studenten in het verwante, reguliere onderwijs, informatie over de arbeidsmarkt en informatie over waar gediplomeerden van het politieonderwijs werken.

Conclusie

De ontwikkeling van vakbekwaamheid duurt zes tot acht jaar en daarom is het gewenst jaarlijks een personeelsplanning te maken die tenminste vijf jaar vooruit blik. Er is meer vooruitzicht nodig: hoeveel

²⁴ Het margemodel helpt managers om bij verschillende organisatievormen van een bedrijf de gevolgen voor de kostprijzen van de producten te vergelijken. Het begrip werd in 1980 door B. Nooteboom gebruikt in een proefschrift over het midden- en kleinbedrijf. Het margemodel wordt thans bijvoorbeeld in de zorg gebruikt om voor kleinschalige wijkteams de zorgvraag en de functiemix in de teams te bepalen (Van Solex naar laptop).

personeel en van welke kwaliteit (nu, binnenkort en in de verdere toekomst, onderscheiden naar vakgebieden). Er zijn prognoses nodig die recht doen aan de verscheidenheid van beroepen en functies bij de politie. De typering van eisen dient te geschieden in operationele termen: dat betekent duidingen die bij selectie, opleiding en benoeming gebruikt kunnen worden. De Politieacademie, de nationale politie en het regulier beroepsonderwijs moeten verder beter samenwerken bij de programmering van opleidingen en de aanleg van 'kweekvijvers'. Daar moeten passende leerwegen bij worden gemaakt.

2.2 • Typering van verscheidenheid

Er zijn prognoses nodig die recht doen aan de verscheidenheid van beroepen en functies bij de politie.

Te maken prognoses benoemen een 'ideale mix' en ramen de meerjarige personeelsbehoefte naar:

- aantallen: de operationele en niet-operationele sterkte (de 'capaciteit');
- competenties: kwalificaties (certificaten, diploma's), meer of minder politiespecifiek, met duiding van werk- en denkniveau, om de capaciteit kwalitatief op te delen;
- relevante werkervaring;
- persoonskenmerken (fysiek, mentaal, maar ook sekse, etniciteit en leeftijd).

Hoewel niet afhankelijk van de inhoud van een opleiding zijn het aandeel mannen en vrouwen, het aandeel autochtoon en allochtoon, etc. ook kwantitatieve duidingen om bij de personeelsplanning de wensformatie te typeren. Op grond van de wensformatie, (voortijdige) uitstroom van aspiranten en politiemedewerkers is een raming mogelijk van de jaarlijkse instroombehoefte per opleiding. De benodigde instroom kan in relatie worden gebracht met de verwachte doorstroom naar functieniveaus en het resultaat hiervan geeft zicht op de lange termijn kwantiteiten op de functieniveaus van de organisatie.

Thans voeren korpsen op al de genoemde punten een eigen beleid. Dit beleid is erg afhankelijk van budgettaire maatregelen van de Rijksoverheid en daardoor kort cyclisch. Hierdoor kunnen de feitelijk geplaatste aantallen aspiranten bij de Politieacademie sterk fluctueren. Het opleidingsstelsel zou deze fluctuaties moeten kunnen opvangen. Dit is mogelijk op drie manieren:

1. Een zeer directe en kort cyclische planning van de instroom en navenante dynamiek in het opleiden, die ten koste gaat van effectiviteit en efficiëntie van onderwijs.
2. Een instroom op basis van een langdurig jaarlijks gemiddelde waardoor een buffer van opgeleide aspiranten ontstaat voor het opvangen van fluctuaties.
3. Een variant van optie 2 is een aanpak waarbij het personeelsbeleid en het (initieel) opleiden zijn gescheiden. Politie Nederland geeft aan hoeveel afgestudeerden op de lange en korte termijn nodig zijn op verschillende niveaus. De Politieacademie zorgt er voor dat er op het gewenste tijdstip op elk gewenst niveau minimaal zo veel beschikbaar zijn. Dit betekent ook loskoppeling van opleidingsniveau en functie-/salarisniveau. De Politieacademie bouwt zo een buffer op en dat vlak pieken en dalen af.

Bij de eerste aanpak neemt Politie Nederland het opleidingsrisico voor haar rekening. De aspiranten die na selectie in opleiding komen, kunnen zeker zijn van een aanstelling. Bij de tweede en vooral de derde aanpak is na toelating tot de opleiding minder zeker of er na de opleiding ook een aanstelling volgt. Het opleidingsrisico verschuift hierdoor naar de student.

De kwalitatieve aspecten van politiecompetentie

De *Werkgeversvisie (2008)* stelt de volgende eisen aan kwaliteit: "De richting van opleiding en ontwikkeling is 1) ontwikkeling tot kennisorganisatie waar medewerkers beschikken over een brede basis van parate kennis, vaardigheden en gedragskenmerken, mogelijkheden en verantwoordelijkheid om continue te ontwikkelen, en competenties up to date te houden, 2) samenwerken met partners in het veiligheidsdomein en 3) in internationaal perspectief". De *Werkgeversvisie (2008)* streeft met haar personeelsplanning naar een personeelsopbouw van korpsen die een afspiegeling is van de verhoudingen in de samenleving. De politie kan daardoor cultuurnabij vorm geven aan handhaven en intervensies. Voor de realisatie van de gewenste personeelsopbouw bestaat er behoefte aan diverse instroom op meerdere kwalificatieniveaus. Dit kwalitatieve kenmerk geldt voor de beoogde operationele sterkte van 49.500, waaraan de minister zich heeft gecommitteerd.

De Nederlandse politie wil een personeelsbestand dat een dynamische toekomst aankan. De politie verwacht belangrijke culturele verschillen tussen het bestaande en het beoogde personeelsbestand

(*Werkgeversvisie*, 2008; *Visie Leiderschap*, 2008). Er is bijvoorbeeld expliciet behoefte aan meer bèta-opgeleiden vanwege de complexiteit van de politieke vraagstukken. Een ander aspect is de diversiteit in de samenleving en de noodzaak om daarmee verbindingen te kunnen leggen. Echter dit is een uitspraak die gedaan is op een strategisch niveau en die operationeel nog niet uit de startblokken komt.

Een voorwaarde voor de opbouw van het beoogde personeelsbestand is inhoud geven aan een hoger opleidingsniveau, zoals geadviseerd wordt in *Herijkte Beroepsprofielen* (2011). In de toekomst wordt politiewerk georganiseerd rond twee beroepsgroepen met als basis twee opleidingsniveaus (zie ook het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid*, 2010):

- EQF-niveau 4 voor zaken die een allround inzet vereisen en
- EQF-niveau 6 voor de complexere taken.

Op deze twee niveaus werken in de toekomst de meeste mensen en alle andere functies zijn een beetje meer of een beetje minder. Inhoudelijk kan er een onderscheid gemaakt worden in algemeen politiewerk, recherche en leidinggeven; ook hier is meer differentiatie.

De indeling in twee niveaus (EQF 4 en 6) en in drie inhoudelijke taakvelden (algemeen, recherche en leiding geven) kan ook gebruikt worden voor globale duidingen van de kwalitatieve behoeften in de personeelsplanning. Bij de personeelsplanning zouden ook uitspraken gedaan kunnen worden over de wenselijkheid van instroom van 18 – 22 jarigen en instroom van ouder dan 22 jaar. Dit soort van uitspraken maakt, zoals hierna zal blijken, de behoefte aan variatie van leerwegen beter voorspelbaar.

De genoemde EQF-niveaus 4 en 6 zijn vormings- en opleidingsniveaus. Het zijn niet één op één functieniveaus. Bij de invulling van de formatie van korpsen en van het functiegebouw kunnen allerhande certificaten (onder andere ook op de niveaus²⁵ 2, 3, 5 en 7) de inhoudelijke behoeften dekken. Het benoemen van functionarissen op die niveaus heeft een drempel, omdat er thans een koppeling bestaat van (selectie voor een) opleiding(niveau) en inschaling. Door de koppeling tussen opleidingsniveau en functie-/salarisniveau te verbreken zou de personeelsvoorziening effectiever kunnen worden. Met andere woorden, een bepaald opleidingsniveau geeft in de gewijzigde situatie geen recht op een bepaald passend functieniveau.

De personeelsplanning heeft idealiter een kwalitatieve en een kwantitatieve kant van competentie. Er zijn meer manieren om de kwaliteit van competentie op te vatten. We geven daarvan twee voorbeelden: een HRM- en een onderwijskundige opvatting. In het begrip competentie uit de wereld van HRM en selectie²⁶ komen dingen voor die men kan leren naast traits (capacities, eigenschappen) die men al heeft of vanwege rijpheid heeft verworven. Deze traits zijn van groot belang bij de selectie van kandidaten voor een specifieke functie.

Competentie kan in aansluiting op de eigentijdse functie van het beroepsonderwijs worden geduid als “*Ergens goed in worden*”²⁷; “*Goed zijn komt tot uitdrukking in het vermogen om in bepaalde situaties adequate oordelen te vellen (...) en te anticiperen op bepaalde ontwikkelingen*”. Het gaat bij competentie om adequaat handelen: “*Adequaat verwijst naar standaarden/normen. Handelen verwijst naar werkprocessen die onderscheiden kunnen worden naar herhaling, complexiteit en organisatie (individueel, groep, organisatie)*”²⁸. In deze opvatting gaat het om het leveren van goed werk, ook als de omstandigheden veranderen. Het gaat dus niet alleen om een goede uitvoering en het kennen van de achtergronden, maar ook om het bijsturen als de omstandigheden dat vragen. Anders verwoord, iemand is competent als hij om een boodschap gestuurd kan worden, als hij de kleine problemen zelf oplost, maar ook de grenzen kent van zijn vermogen, bevoegdheid en loyaliteit. Men moet kunnen omgaan met onzekerheid en dat vraagt om oordeelkundig handelen.

Vanuit de kwalitatieve kant, vanuit een oogpunt van verlangde competentie, kan het best worden uitgegaan van een onderwijsdefinitie van competentie: de dingen die iemand kan leren. Bij de HRM-definitie kunnen persoonskenmerken een rol spelen, die wel relevant zijn voor een specifieke functie, maar niet voor het kanaliseren van werving, selectie en opleiden. Dit verschil is relevant als de selectie voor een opleiding niet één op één is gekoppeld aan een selectie voor een functie.

²⁵ Eigenlijk worden hier functie- en oefeningsniveaus bedoeld en niet opleidingsniveaus. Maar ... omdat niveaus van vakbekwaamheid zo lastig uit te drukken zijn, worden de opleidingsniveaus gebruikt.

²⁶ Hoffmann (1999), Hoekstra & Sluijs (2003), Bartram & Roe (2008), Northhouse (2010)

²⁷ Johan van der Sanden, vermeld in: Fanchamps (2006)

²⁸ Nijhof (2006)

Tabel 1 in hoofdstuk 1 licht toe welke competenties worden verworven tijdens een initiële opleiding tot het niveau van startbekwaamheid. De veronderstelling daarbij is dat bij de diplomering sommige van de doelen in de tabel daadwerkelijk zijn gehaald.

De ervaring, ontwikkeling, rijpheid en opleiding, die in tabel 1 worden genoemd, kunnen een basis zijn voor de communicatie over eisen aan competenties, en voor de eisen voor toelating of benoeming. Zij kunnen ook gebruikt worden om de globale uitspraken over de kwalitatieve behoeften in de personeelsplanning verder te nuanceren en in de praktijk verder te concretiseren.

Er is een beoordelingskader nodig om de kwaliteit van het personeelsbestand te duiden. Wat is startbekwaam? Wat is vakbekwaam? En de selectiecriteria? Bij de personeelsplanning, de werving en selectie, het praktijkleren en leren op school, de HRM- en loopbaan begeleiding, en de bij-, om-, na- en opscholing (bono) zou hetzelfde beoordelingskader moeten worden gebezigd.

Conclusie

De indeling in twee niveaus (EQF 4 en 6) en in drie inhoudelijke taakvelden (algemeen, recherche en leidinggeven) kan ook gebruikt worden voor globale duidingen van de kwalitatieve behoeften in de personeelsplanning. De criteria en normen die in tabel 1 worden genoemd kunnen worden gebruikt om de kwalitatieve behoeften preciezer te beschrijven. Dit zou ook de basis kunnen zijn voor de selectie voor opleidingen.

De HRM-definitie van competentie, waarin ook persoonlijke eigenschappen worden meegenomen, is een toevoeging die van belang is bij het vinden van de juiste persoon voor een bepaalde functie.

2.3 • Professionele kwaliteit

De Politieacademie, de nationale politie en het regulier onderwijs moeten meer samenwerken bij de programmering van opleidingen en de aanleg van 'kweekvijvers'.

Samenwerking bij programmering van opleidingen heeft een procedureel en organisatorisch aspect en daaronder ligt een conceptueel aspect. Deze aspecten komen hierna aan de orde.

Conceptuele voorwaarden voor samenwerking – de relatie tussen werken en leren

De relatie tussen werken en leren speelt een belangrijke rol in de beroepsopleiding bij de groei naar vakbekwaamheid. Zij speelt dezelfde belangrijke rol bij mensen met een aanstelling in een functie tijdens de groei naar vakbekwaamheid. *De relatie tussen werken en leren is in wezen de kern van een lerende organisatie* en speelt dus ook een rol bij vernieuwingsprocessen. Om die reden houden we *duale leerwegen* en *schakelen* hier tegen het licht. Wat betekenen deze begrippen en wat betekenen ze voor het beroepsopleiding, voor een leven lang leren en voor de ontwikkeling van de politieorganisatie?

De relatie tussen werken en leren heeft praktische doelen; mensen presteren en zij leren over wat de beroepspraktijk vraagt. Ervaringsleren en verklarend leren zijn er nauw verbonden; het ene kan niet zonder het andere. Dat is de beste manier om een beroep te leren. Bovendien, ook werken moet worden geleerd. Als dat er allemaal goed in zit, is iemand een competente beroepsbeoefenaar.

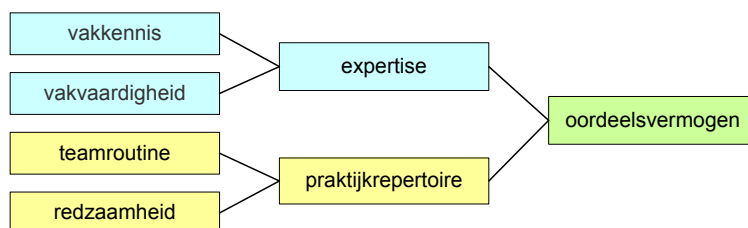
Competent zijn, betekent adequaat kunnen handelen ook als de situatie verandert. Adequaat handelen is een kwestie van toepassen van vakkennis en vakvaardigheid. Het *'als de situatie verandert'* behoeft toelichting. Kennelijk is het zo dat vakkennis en vakvaardigheid niet lukraak kunnen worden toegepast en dat de toepassing aan regels gebonden is. Als de situatie verandert, kunnen andere regels van toepassing zijn en als gevolg daarvan kan het nodig zijn andere vakkennis en vakvaardigheid toe te passen. Een noodhulpsituatie kan een misdadige oorzaak hebben en in een opsporingssituatie veranderen, of escaleren en in handhavingssituatie veranderen. Dit zijn drie verschillende situaties, waarin andere regels toegepast moeten worden en waarin andere vakkennis en vakvaardigheid moeten worden ingezet. Het kiezen van de goede set regels heet bij de politie schakelen; hiervoor is oordeelsvermogen nodig.

Diverse auteurs²⁹ zien bij werken en leren twee leerperspectieven voor het verwerven van competenties: *"het cognitief rationele perspectief dat zorgt voor adequate condities en het intuïtief contextuele perspectief dat sterk inzet op het informele leren."*

Wat betekent dat? De vakkennis en vakvaardigheid die we kunnen begrijpen en beheersen gelden als

²⁹ Nijhof (2008, p. 51) verwijst naar Fletcher (1997), Ellström (2002), Birenbaum (2003), en Straetmans (2005) echter benadrukt het toepassen van het geleerde, dat wil zeggen toepassen van expertise.

voorwaarde om het praktisch werk uit te voeren. Het werk in teams en hoe we ons daar redden moeten we leren aanvoelen; we doen ervaring op door in de praktijk (mee) te werken. Over de wijze waarop de twee leerperspectieven kunnen worden verbonden, bestaan tal van opvattingen, die variëren van de idee dat de perspectieven niet verbonden kunnen worden tot de idee dat het eenvoudig is.³⁰ Wij werken hier een kantiaans³¹ dualistisch concept uit dat de leerperspectieven kan verbinden. Dat is samengevat in figuur 1. Expertise is het resultaat van vakkennis en vakvaardigheid. Het praktijkrepertoire bestaat uit teamroutine en redzaamheid. En redzaamheid wil zeggen dat iemand kan bijsturen en improviseren als het werk anders verloopt dan van tevoren was bedacht. In de kantiaanse terminologie wordt expertise, de *ideeënwereld– reine Vernunft* genoemd. En het praktijkrepertoire, de *werkelijkheid – praktische Vernunft*.



Figuur 1 • Onderwijskundige aspecten van competentie³²

Deze aspecten van competentie moeten in het beroepsmatig handelen terugkomen. Analyse van een afgeronde aanpak, in het onderwijskundig jargon een handelingsstructuur, leert dat een aantal aspecten van handelen altijd terugkomen bij een activiteit / aanpak: zien, denken, beslissen en doen (zie figuur 2).



Figuur 2 • Aspecten van competentie als werkwoorden in een aanpak

Zien (herkennen en reproduceren), denken (ordenen, modelleren en concluderen), beslissen (waarderen en prioriteren) en doen (voorbereiden, realiseren en opruimen)³³ komen in veel combinaties voor. Het zien staat in ruime zin voor alles wat we via de zintuigen aan signalen ontvangen, het denken voor alles wat we er in het hoofd mee doen, het beslissen voor wat we willen en het doen voor wat we om ons heen veranderen in de buitenwereld. Het model ziet er eenvoudig uit. Dat is bedrieglijk, omdat het verwerven van de verschillende onderdelen, zoals met kleuren is aangegeven, steunt op verschillende leerperspectieven en op transfer.³⁴

Beslissen, een belangrijk aspect van handelen kan gebaseerd zijn op impliciete persoonlijke overwe-

³⁰ De acquisitie en participatie metaforen (Sfard, 1998); front loading en life long learning (Hager, 2004); conceptueel en procedureel leren (Billett, 2002); een literatuuronderzoek met deze opvattingen (Geerligts, 2012).

³¹ Procee (2006).

³² Naar Geerligts (2010) *Praktijkleren in CGO*

³³ Van de Lagemaat (1986)

³⁴ Transfer heeft betrekking op de invloed die eerder geleerde kennis en vaardigheden hebben op het gebruiken van die kennis en vaardigheden in nieuwe leersituaties, evenals in toepassingsituaties (bijvoorbeeld werksituaties). Transfer is wetenschappelijk en praktisch een complex begrip. Er zijn verschillende theorieën over (Cormier & Hagman, 1987). Er zijn verschillende manieren om transfer te realiseren en bij de keuze daaruit spelen dilemma's door elkaar (Simons, 1990). Het in de praktijk toepassen van wat tijdens een training geleerd is, is andere transfer dan het kritisch kijken naar wat in een training geleerd is. En ... de training om deze twee vormen van transfer te bereiken is niet hetzelfde. Daarnaast bestaat er transfer die positief is, maar ook die negatief doorwerkt. Het gebruik van het woord transfer is alleen op zijn plaats, als daarbij vermeld wordt dat praktijkleren en leren op school elkaar niet vanzelfsprekend voor elk doeleinde op dezelfde manier aanvullen en versterken. Dat werkt alleen, en alleen positief, als daar gericht op wordt ingezet.

gingen; dan is het kiezen en een vorm van redzaamheid. Of beslissen is gebaseerd op afwegingen die uitgelegd kunnen worden met verwijzing naar een referentie; dan is het oordelen zoals beoogd bij competentie. Het **schakelen** van een politiefunctionaris zou op oordeelsvermogen moeten zijn gebaseerd, omdat hij zijn beslissingen dan met afwegingen (argumenten en belangen) kan onderbouwen.

Procedurele en organisatorische kansen van samenwerking

Politiewerk is op onderdelen nauw verwant met het werk in andere veiligheidsberoepen of opsporingsberoepen. Het is belangrijk dat de Nederlandse politieorganisatie en de Politieacademie investeren in de samenwerking met andere uitvoeringsorganisaties en opleidingen in de veiligheidssector. Door actief blauwe standaarden uit te dragen kan de politie bijdragen aan 'blauw vakmanschap' over de grenzen van het politievak heen.

Ook in kwantitatief opzicht is er soms overloop mogelijk en kunnen buffers van geschoolde mensen door organisaties over en weer worden benut. Hierbij kan worden gedacht aan opsporingsdiensten, nood- en hulpdiensten, beveiligingsdiensten, organisatoren van grote evenementen, politie en defensie.

De afstemming van planning, werving, selectie, opleidingen en variatie van leerwegen, benoeming, functie vervulling, bono-scholing, beoordeling en carrièreperspectief vereist interactie tussen enerzijds studenten/collega's en begeleiders op een individueel niveau en anderzijds tussen korpsen, opleidingen en andere betrokkenen op een organisatorisch niveau. Het succes van de interactie hangt in hoge mate af van communicatie en duidelijke taal. De begrippen die in tabel 1 zijn genoemd beogen bij te dragen aan de ontwikkeling van een taal die tussen de betrokkenen een *betekenisvolle interactie* mogelijk maakt.

Conclusie

Het is voor de ontwikkeling van onderwijs noodzakelijk een onderwijsvisie te hebben. En de onderwijsvisie heeft een basis van methoden nodig waarmee de leerbare aspecten van competentie worden verworven en op een heldere manier met elkaar worden verbonden (zie § 4.1).

Het is nodig dat leidinggevenden de afwisseling van verklarend leren en ervaringsleren in hun teams faciliteren en stimuleren, en zo nodig eisen (zie § 1.2). De combinatie van werken en leren wordt effectief, als er een dualistisch concept aan verbonden is dat verklarend leren en ervaringsleren faciliteert. Als met dat concept de twee leerprocessen worden verbonden, kan bovendien oordeelsvermogen worden verworven ten behoeve van het schakelen.

De relatie tussen werken en leren speelt een belangrijke rol in de beroepsopleiding bij de groei naar vakbekwaamheid. Politiewerk is op onderdelen nauw verwant met het werk in andere veiligheidsberoepen of opsporingsberoepen. Het is belangrijk dat de Nederlandse politieorganisatie en de Politieacademie investeren in de samenwerking met andere uitvoeringsorganisaties en opleidingen in de veiligheidssector om samen te werken bij personeelsplanning, articulatie van beroepskenmerken, benutten van opleidingscapaciteit, allocatie van gediplomeerden en bono-scholing.

2.4 • Scholing van zij-instroom

Het blijft nodig dat de politie ervaren mensen 'van buiten' werft en aanstelt (zij-instroom, EVC). Er kunnen meer bijpassende leerwegen worden ontwikkeld.

Personeelsplanning dient zes jaar vooruit te kijken naar de kwalitatieve en kwantitatieve behoefte aan competenties, omdat de doorloop van werving tot startbekwaam en vervolgens naar vakbekwaam zes jaar duurt. Bij snelle ontwikkelingen is een doorlooptijd van zes jaar te lang om snel te kunnen reageren en in die gevallen kan de politie tijdelijk externe specialisten aantrekken om dringende kwesties direct ter hand te nemen en om van te leren.

Planning heeft beperkingen en daardoor zal er altijd sprake zijn van fricties tussen vraag en aanbod van competente politieagenten. Om dat op te lossen komt een deel van de personeelsformatie binnen via 'zij-instroom'. Zij-instromers brengen zoveel deskundigheid en ervaring mee dat ze maar weinig aanvullende competenties hoeven te verwerven. Zij-instromers voeren soms eenvoudige deeltaken uit, soms (hoogwaardig) specialistisch werk en soms gaat het om leidinggevenden. Zij-instromers brengen theoretische en/of praktische kennis mee, die in korpsen niet (of te weinig) voorkomt; zij ontberen echter belangrijke onderdelen van de politiecompetentie. Hun competentie zou meer benut kunnen worden voor het leren van anderen. De Politieacademie heeft een belangrijke taak bij het gericht en doelmatig opleiden van zij-instromers.

Bij het oplossen van de fricties in de personeelsvoorziening neemt de *snelle training in geval van urgenties* een bijzondere positie in. Meestal wordt op de vraag naar inzet van politiefunctionarissen op nieuwe taakvelden gereageerd door (politiemensen uit functies te halen en) functiegericht te trainen. Een meer structurele, maar trage aanpak, is het inrichten van een niveau basisopleiding.

Het is van belang dat het personeelsbeleid duidelijk is over de relatie tussen enerzijds haar vormende taak en het bouwen van een lerende organisatie en anderzijds het oplossen van fricties in de voorziening van competente medewerkers. Als dat gebeurt met smalle functietraining voor politiefunctionarissen is de vraag hoe zich dat verhoudt tot hun professionele ontwikkeling.

Het voorgaande neemt niet weg dat de behoefte aan functietraining bestaat en dat de Politieacademie ook daarin kan voorzien.

Conclusie

Planning heeft beperkingen en daardoor zal er altijd sprake zijn van fricties tussen vraag en aanbod van competente politieagenten. Om dat op te lossen komt een deel van de personeelsformatie binnen via 'zij-instroom'. Het is nodig dat de politie 'ervaren mensen van buiten' werft en aanstelt (zij-instroom, EVC).

Werving & Selectie

De selectie voor de politieopleidingen dient bij te dragen aan een personeelsopbouw van korpsen die een afspiegeling vormt van de verhoudingen in de samenleving. Daarbij zullen altijd wel beperkingen blijven gelden: jeugd wordt niet aangenomen evenmin als mensen ouder dan 45 jaar. Ook de deelname van minderheden zal wel problematisch blijven. Dit hoofdstuk gaat in op de huidige en de te realiseren selectie voor instroom van de opleidingen op basis van een streefbeeld van personeelsplanning.

3.1 • Geschiktheid voor opleiding en voor beroep

Er is onderscheid nodig tussen geschiktheidscriteria voor opleidingen en geschiktheidscriteria voor beroepen en functies.

Het accent in dit rapport ligt op (de criteria voor) de selectie die de Politieacademie uitvoert voor de korpsen en niet zozeer op de werving. Toch worden beide genoemd, omdat de criteria voor selectie belangrijke informatie zijn voor de werving. In deze paragraaf wordt eerst aandacht besteed aan criteria voor selectie en daarna op de aanpak van de selectie.

Competentie: gaat het om leren oordelen van studenten of om kunnen selecteren van kandidaten?

In het begrip competentie uit de wereld van HRM en selectie³⁵ komen aspecten/zaken voor die men kan leren, naast eigenschappen (traits, capacities) die men al heeft. Deze traits zijn van groot belang bij de selectie van kandidaten voor een specifieke functie. Er is een grote variatie in traits en het belang dat er aan gehecht moet worden; onderzoekers hebben voor leiderschap bijvoorbeeld verschillende groepen van relevante traits onderscheiden.³⁶

Onderwijskundigen³⁷ zijn kritisch over de nadruk op traits in opleidingen: *“The ‘trait’ approach is now seen largely as inadequate in that it did nothing to assist our understanding of the power of particular occupations (such as law and medicine) or of the appeal of ‘being a professional’ in all occupational groups”*.

Het is inderdaad zo dat traits in sommige functies en in sommige situaties meer van pas komen dan in andere functies en situaties. Integriteit scoort bijvoorbeeld hoog en flexibiliteit ook; het vereist niet veel verbeelding om te zien dat integriteit twijfelachtig wordt als de flexibiliteit erg groot is. In een opleiding is van belang dat iemand door persoonlijke vorming zijn traits leert kennen, er mee om leert gaan en leert de traits doelmatig te benutten. Dit zegt echter weinig over de traits die voor een specifieke beroepsopleiding vereist zijn.

In het onderwijskundige competentiebegrip bestaat Bildung naast Ausbildung of vorming naast training.³⁸ Dit gaat over de leerbare aspecten uit het HRM-concept. Bildung heeft betrekking op algemene vorming en persoonlijke ontwikkeling. Ausbildung is de vorming die gekoppeld is aan een concreet beroep.

Het HRM-concept van competentie is bedoeld om mensen één op één te selecteren voor functies. Daarbij is logisch en vereist dat ook op traits wordt geselecteerd. Het gebruik van het HRM-concept van competentie voor selectie voor een opleiding, die juist gericht is op dingen die geleerd kunnen/moeten worden, leidt tot veel verwarring en is in feite niet juist. Een concept van competentie voor selectie voor een opleiding moet gebaseerd zijn op een goede balans van theoretische kennis en praktische vaardigheden (zie hoofdstuk 4).

De huidige selectieprocedure

Een kandidaat moet voldoen aan toelatingseisen om toegelaten te worden tot een van de initiële politieopleidingen. Hij krijgt thans een selectieonderzoek bij de afdeling Werving & Selectie van de Politie-

³⁵ Hoffmann (1999); Hoekstra & Sluijs (2003); Bartram & Roe (2008); Northhouse (2010).

³⁶ In Northhouse 2010, p. 19; Stogdill (1948); Mann (1959); Stogdill (1974); Lord, DeVader & Alliger (1986); Kirkpatrick & Locke (1991) en Zaccaro, Kemp & Bader (2004).

³⁷ Evetts, Mieg & Felt (2006, p.108)

³⁸ Straka & Macke (2008); Delamare le Deist & Winterton (2005).

academie. Het selectieonderzoek heeft tot doel de informatie te verzamelen, die nodig is om een oordeel te kunnen geven over de mate van geschiktheid voor de verschillende functies bij de politie. Het onderzoek bij een intredeselectie kent een aantal onderdelen en drie fasen:

- taalonderzoek (1)
- cognitieve capaciteitenonderzoek (1)
- fysiek-motorisch onderzoek (1)
- persoonlijkheidsvragenlijst (1)
- psychologisch onderzoek (2)
- praktijkproef (2)
- antecedentenonderzoek (3)
- medisch onderzoek (3)

Per fase wordt bekeken wie doorgaat naar de volgende fase. De resultaten van alle onderzoeken van de eerste twee fasen geven een totaalbeeld voor een adviesrapport. Daarin staat een overzicht van de sterke en minder sterke kanten van een kandidaat. Het korps kan aan de hand van normen per opleidingsniveau bepalen welke kandidaten men laat instromen. De beslissing of iemand wel of niet naar de Politieacademie mag, wordt grotendeels aan het korps overgelaten. Soms krijgt een kandidaat een bindend negatief advies. Dat betekent dat op één of meerdere competenties op of onder de ondergrens is gescoord. Dit betekent automatisch het einde van de selectieprocedure.

Een kandidaat, die door een korps wordt aangesteld, krijgt vervolgens in de 3^e fase een antecedentenonderzoek en een medische keuring. Daarnaast kunnen een passende vacature, diversiteit en leeftijd een rol spelen bij de aanstelling. Studenten die niet bij het korps van hun keuze worden aangesteld, kunnen worden aangeboden aan andere korpsen.

Enkele jaren geleden is de voorspellende waarde van de selectie(resultaten) voor de aanstelling bij korpsen, de niveaubepaling en het studiesucces onderzocht.³⁹

De resultaten laten zien dat hoge scores op de psychologische beoordelingen cruciaal zijn voor aanstelling en toelating tot het politieonderwijs. Een hogere vooropleiding geeft een iets grotere kans op aanstelling dan een lagere vooropleiding, hoewel de verschillen niet groot zijn. Kandidaten met een vmbo- of mbo-diploma hebben het moeilijker om aangesteld te worden dan kandidaten met een hogere vooropleiding. Een hoge vooropleiding is echter geen garantie voor een aanstelling bij de politie. Kandidaten met een exact vooropleidingsprofiel hebben een lagere kans te worden aangesteld. Opmerkelijk is bijvoorbeeld het naar verhouding lage percentage aanstellingen van kandidaten met een natuur en techniek profiel. Allochtonen hebben een twee maal zo lage kans op aanstelling. Dit wordt verklaard door hun lagere scores op de cognitieve toetsen, de taalvaardigheidstoets en de psychologische beoordelingen. Tenslotte is de kans op een aanstelling voor personen ouder dan 40 jaar uiterst gering.

De analyses laten zien dat – over het geheel genomen - vier factoren van belang zijn bij de bepaling op welk niveau een student instroomt. Dat is naast type vacature bij een korps, in volgorde van belangrijkheid psychologische beoordeling, de vooropleiding van de student, de resultaten op de cognitieve testen en de leeftijd van de kandidaat. Andere factoren, zoals fysieke gesteldheid, sociale herkomst, geslacht en taalvaardigheid, spelen overall gezien geen rol, hoewel sommige korpsen er wel rekening mee houden en enkele kandidaten worden afgewezen, omdat zij de geldende normen niet halen.

De conclusie is dat de selectie gericht is op de geschiktheid voor het beroep en niet gericht op de geschiktheid voor het volgen van een politieopleiding. Dit komt vooral doordat andere factoren dan psychologische beoordelingen nauwelijks of geen rol spelen om een aanstelling te verkrijgen.

Per korps zijn er verschillen. Korpsen hanteren eigen voorkeuren naast de resultaten van de psychologische beoordelingen bij het aanstellen van kandidaten. De kans op een aanstelling is bij sommige korpsen twee maal zo hoog als bij andere korpsen. Sommige afgewezen kandidaten proberen het vervolgens met succes bij een ander korps. Bij sommige korpsen lijkt er geen relatie met de resultaten van het selectieproces noch met persoonskenmerken, en lijken onbekende factoren of willekeur een rol te spelen.

Eenmaal aangenomen/toegelaten blijken aspiranten gemiddeld zo'n 6 à 7 jaar ouder te zijn dan de instroom in vergelijkbare niveaus in het reguliere beroeps- en hoger onderwijs (zie de tabel in Bijlage 6.2).

Een belangrijk gevolg hiervan is dat de beginnende student vaak al een diploma middelbaar of hoger

³⁹ J. Prins (2007). *Nadere analyse instroom Politieacademie*. Apeldoorn: intern rapport.

beroepsonderwijs op zak heeft en/of enkele jaren werkervaring heeft. Dit zien we vervolgens ook terug in de gegevens over hun vooropleidingen. In de tabel in de bijlage is aangegeven in welke mate de instroom op basis van hun vooropleiding onder-, juist of overgekwalificeerd is voor het opleidingsniveau waarvoor ze zijn aangemeld door hun korps. Onder de tabel is aangegeven wat het juiste instroomniveau is. We zien dat ongeveer 62% van de totale instroom – op basis van hun vooropleidingen – op hoger niveau had kunnen starten.⁴⁰ Verder is uit deze gegevens af te leiden dat de spreiding binnen de groepen groot is qua leeftijd en qua vooropleiding. De conclusie is dat op basis van deze twee kenmerken (leeftijd en vooropleiding) gesteld kan worden dat de instroom in de verschillende opleidingsniveaus zeer heterogeen is. Deze heterogeniteit is zeer stabiel gebleken vanaf 2002.

In dit verband is belangrijk dat bij aanstelling de aspiranten thans worden ingeschaald naar het niveau van de initiële opleiding. Dat is homogeen vanuit oogpunt van salariering met als gevolg dat in de opleiding geen recht gedaan kan worden aan de vooropleiding. In het advies *Perspectieven op politieonderwijs (2010)* is voorgesteld de koppeling opleidingsniveau en salarisniveau los te laten. Dan wordt het mogelijk de klassen/groepen homogener samen te stellen en studenten op een voor hen juiste niveaugroep op te leiden. Na diplomering is er dan geen functie- en salarisniveau-eis. Hieruit kan niet worden geconcludeerd dat in de nieuwe situatie de populatie studenten, die een politieopleiding beginnen, homogener wordt. Dat zal uit monitoring moeten blijken.

In het huidige regeerakkoord staan voorstellen die mogelijk gevolgen hebben voor de instroom. Zo zullen salarismaatregelen (kosten voor levensonderhoud of studiefinanciering in plaats van salaris) naar verwachting invloed hebben op de gemiddelde instroomleeftijd. Het advies *Bijdragen kosten voor levensonderhoud (2011)*: “Aspiranten die een bijdrage voor levensonderhoud krijgen uitgekeerd, zullen zich minder voor de politieopleidingen aanmelden als zij financiële verplichtingen hebben. Meer 18 – 24 jarigen zullen zich aanmelden ten koste van de groep tot 45 jaar. Dit zal ook het geval zijn voor de groep studenten die wordt toegelaten op basis van de HTV/politievooropleiding (VESPORO)”.

De voorgaande analyse van de instroomgegevens legt een aantal knelpunten bloot:

1. selectie op psychologische kenmerken, waardoor talent wordt uitgesloten;
2. selectie op rijpheidskenmerken, waardoor de ouder dan 23 jarigen in het voordeel zijn;
3. plaatsing in EQF-niveau 4 opleidingen en niet passend bij vooropleiding en
4. selectie voor te verwachten vacatures en niet voor wensformatie op lange termijn.

Toekomstgerichte eisen aan de selectieprocedure

In hoofdstuk 1 is als vuistregel genoemd *3 jaar om startbekwaam ... en nog eens 3 jaar om vakbekwaam te worden*. De huidige Werving en Selectie loopt met de toets op rijpheid van sollicitanten op het niveau van vakbekwaamheid dus vooruit op een situatie die pas na zes jaar actueel is. Werven en selecteren voor een toekomstig personeelsbestand is iets anders dan het beoordelen van een sollicitant voor een functie. Niet alleen bij personeelsplanning voor de raming van toekomstige behoefte, maar ook bij de werving en selectie voor de inschatting van de potentie van een kandidaat, moet men zes jaar vooruit willen kijken.

Het is gewenst dat de criteria voor selectie worden verruimd en dat de eerste selectie meer gericht is op vormbaarheid en geschiktheid voor de opleidingen.

Selectie en selectiecriteria bij toelating tot opleidingen

De selectie voor een opleiding kan gericht zijn op de vraag of iemand het vermogen heeft om de opleidingsdoelen te halen en daarmee veelbelovend startbekwaam te worden. Kan een aspirant in de gestelde tijd de opleiding afronden? De opleiding vraagt bij diplomering professioneel gedrag, interpersoonlijk bewustzijn en verworven competenties op niveau 2, 3, 4, 5, 6, of 7 voor een bepaald taakveld (zie de *cursief onderstreepte tekst* in tabel 1). Bij selectie voor een opleiding kunnen criteria met het accent op potentie voor een opleidingsniveau voorop gesteld worden, naast beroepseisen. Uit onderzoek naar het rendement van studieuitval in het beroeps- en hoger onderwijs blijkt dat veel uitval te wijten is aan verkeerde studiekeuze. Het eerste studiejaar, de propedeuse, heeft daarom enkele extra functies: oriëntatie op de opleiding en het toekomstige beroep, (zelf)selectie en eventuele verwijzing naar een alternatieve opleiding. De selectie voor de politieopleiding voorkomt niet dat stu-

⁴⁰ Vanwege koppeling opleidingsniveau en salarisniveau, en de bezoldiging van aspiranten tijdens de opleiding, worden kandidaten niet naar het voor hen meest geschikte opleidingsniveau gezonden, maar naar het opleidingsniveau dat aansluit op de salarisschaal bij de vacature. In de maatschappij selecteert men de beste kandidaat *na* de beroepsopleiding, bij de politie *voor* de beroepsopleiding. Bij defensie worden op basis van vooropleiding overgekwalificeerde kandidaten niet op lagere opleidingen geplaatst.

denten een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Wie een tijdje een opleiding volgt en een beter zicht krijgt op het werk waarvoor wordt opgeleid, kan tot een heroverweging komen van eigen doelen en verwachtingen. Het reguliere beroepsonderwijs houdt daar rekening mee door studenten tijdens de eerste fase van de opleiding (meestal het eerste leerjaar) goed te monitoren en te begeleiden, niet alleen op de studieresultaten, maar ook op de ontwikkeling van de juiste beroepsidentiteit, realiteitszin en ambitie. Na deze eerste fase volgt een bindend studieadvies. Dit is een model dat in het politieonderwijs navolging verdient, vooral in de meerjarige beroepsopleidingen. Een negatief bindend studieadvies dient gepaard te gaan met begeleide heroriëntatie (verwijzing).

Het risico van de huidige selectie met baangarantie ligt in de huidige procedure helemaal bij het korps. In een mogelijk toekomstige situatie, bij een tweede selectieronde aan het eind van het eerste jaar (op basis van studievoortgang en bindend studieadvies) is er dan ook nog de mogelijkheid tot een derde selectieronde op het eind van de opleiding (sollicitatie), zoals gebruikelijk is in het reguliere beroepsonderwijs. Hierdoor zou er ook een allocatierisico bij de student kunnen komen te liggen.⁴¹ Deze verandering zal het karakter van de leergroepen veranderen.

Selectie en selectiecriteria bij aanstelling voor een taak

Bij selectie voor de taak is de vraag of iemand bij de taak de gevraagde waarde kan leveren. Heeft de politiemedewerker de ontwikkeling, de rijpheid en de verworven competenties voor een taak of de taken die behoren bij een functie? En heeft hij de eigenschappen, traits, die de uitoefening van de functie in die periode vraagt?

Bij selectie voor een benoeming gelden criteria als actuele ervaring, ontwikkeling, rijpheid, competentie en persoonlijke eigenschappen voor die specifieke functie.

Conclusie

De werving en selectie op basis van een meerjarige personeelsplanning vergt criteria voor geschiktheid voor het volgen van een politieopleiding en criteria voor de uitoefening van een politieberoep of -functie. Ook is er meer aandacht nodig voor selectiecriteria voor smallere en minder politiespecifieke functies.

De politie heeft er belang bij dat jonge, getalenteerde mensen zich serieus oriënteren op een beroep in de veiligheidssector en de politie. Instroom in de politieorganisatie en het politieonderwijs kan op verschillende niveaus plaatsvinden en in verschillende vakgebieden. Die verscheidenheid verdient meer aandacht in de voorlichting en werving. Toetsing op rijpheid en overwicht bij toelating tot opleidingen sluit veel potentieel uit.⁴² Startbekwaamheid op basis van een diploma politieonderwijs leidt nog niet gegarandeerd tot een functie. Aanstelling in een functie vindt ook op basis van andere criteria plaats. Het is de vraag of bij de toelating tot een opleiding een baangarantie mag worden verondersteld.

Dit houdt dan wel in dat het onderwijs op meer momenten, na het eerste studiejaar het bindend studieadvies en na behalen diploma het solliciteren op een baan, als extra selectie invoert.

3.2 • Overwaardering van rijpheid en praktijkleren

De huidige selectie overwaardeert 'rijpheid' en 'overwicht'.

Jonge talenten moeten op hun 17^e/18^e jaar meer toegang krijgen tot het politieonderwijs.

Overwaardering van rijpheid

In de vorige paragraaf kwam de overwaardering van rijpheid aan de orde. Als de selectie wordt vergeleken met de criteria ervaring, ontwikkeling, rijpheid en opleidingsniveau dan valt het huidige accent op rijpheid direct op. Jonge talenten kunnen vanwege leeftijd de gevraagde rijpheid nog niet hebben en vallen massaal af in de selectie. Het is echter nuttig om de overwaardering van rijpheid nog eens kritisch naast de vier criteria in tabel 1 te zetten. Historisch gezien is de werving van politiefunctionarissen altijd over de schijf van rijpheid en overwicht gelopen. Dat er voldoende aanmeldingen zijn van aspiranten met een zekere rijpheid en dat die tegen relatief lage salariskosten bijna direct inzetbaar

⁴¹ Bij de verdeling van de risico's spelen meerdere argumenten. Studenten hebben naast een allocatierisico (de zekerheid van een baan) ook een kwalificatierisico (de zekerheid van een diploma). De Politieacademie kan een deel van het kwalificatierisico dragen. Vooralsnog een beetje, maar straks mogelijk meer, daar er hardere afspraken gemaakt kunnen worden over het numeriek rendement, met gevolgen voor de bekostiging. De academie krijgt nu geld voor 92% rendement, maar de minister kan korten vanwege een feitelijk rendement van 81%.

⁴² Hier zou ook kunnen worden aangesloten bij de herijkte beroepsprofielen en functieprofielen. Het is niet goed denkbaar dat voor al deze profielen zelfde criteria zouden gelden.

zijn of ingezet worden in de operationele dienst is meer dan een gelegenheidsargument. Waarom zou het nu anders moeten?

Er zijn drie argumenten om het anders te willen: de scholingsgraad, het zoeken van potentieel tussen jongeren met politie als eerste keuze en aanspreken van alle segmenten van de arbeidsmarkt. Overzicht verlangt in deze tijd met een goed geschoolde burgerbevolking ook een hogere scholingsgraad van de politiefunctionarissen (*Schakelen in Verantwoordelijkheid, 2010*). Bij de herijking van de beroepsprofielen is door leidinggevenden van de politie tegengeworpen dat het voor de operationele dienst ook zeer belangrijk is dat de diender in handhavingssituaties het gevaar durft te zoeken. Daarbij is de vraag of meer scholing af of toe doet aan (over)moed en (on)bewustzijn van risico's. Mensen die zich op 24-jarige leeftijd aanmelden voor een basisopleiding bij de politie en die vaak al een andere beroepsopleiding achter de rug hebben, volgen niet hun eerste beroepskeuze. Men kan stellen dat door het opwerpen van barrières voor 18-jarigen de mensen met politie als eerste beroepskeuze worden uitgesloten en dat daarmee talenten worden gemist. Jongere mensen kunnen meer gevormd worden en zij kunnen meer vernieuwing brengen in de politieorganisatie. Een voordeel van de mensen met een reeds afgesloten beroepsopleiding is 1) dat zij diversiteit meebrengen en 2) dat zij mogelijk een bewuster tweede beroepskeuze gemaakt hebben. Het derde argument om ook jongeren voor de opleidingen te selecteren is het bouwen van zekerheid voor tijden waarin het grote aanbod van oudere belangstellenden minder wordt. Het is verstandig geleidelijk meer jongeren toe te laten en de resultaten en effecten van die toelating zorgvuldig te volgen.

Na een eerste selectie voor opleiding en beroep, een tweede na circa één jaar (bindend studieadvies) is later een derde selectie voor het beroep mogelijk. Deze verandering van selectieprocedure leidt niet tot een beter numeriek opleidingsrendement, maar mogelijk wel tot bredere toegankelijkheid voor de opleidingen en het beroep.

Conclusie

De salarismaatregelen nopen om de optie van jeugdinstroom naast de bestaande instroom van jongvolwassenen te ontwikkelen, om bij veranderingen in de arbeidsmarkt voldoende wervingsmogelijkheden te hebben. Als de selectie wordt vergeleken met de criteria ervaring, ontwikkeling, rijpheid en opleidingsniveau dan valt het huidig accent op rijpheid direct op. Jonge talenten kunnen vanwege leeftijd de gevraagde rijpheid nog niet hebben en vallen massaal af in de selectie. Er zijn drie argumenten om het anders te willen: de scholingsgraad, het zoeken van potentieel tussen jongeren met politie als eerste keuze en aanspreken van alle segmenten van de arbeidsmarkt.

Variëren op de standaard leerwegen

De combinatie van werken en leren wordt effectief, als er een dualistisch concept aan verbonden is dat verklarend leren en ervaringsleren faciliteert (§ 2.3). Het politieonderwijs heeft sinds de invoering van PO2002 een duaal programma, waarbij aspirant medewerkers tegelijkertijd in opleiding en in dienst van één van de 26 korpsen zijn. Geadviseerd wordt binnen het politieonderwijs de variëteit van leerwegen, leermiddelen en leeractiviteiten te vergroten, rekening houdend met de leeftijd, de werker-
varing en de leervragen van studenten.

Het overheidsbeleid vraagt een algemeen zicht op de mogelijkheden van variatie en dualiteit in relatie tot werving en selectie van pluriforme studentenpopulaties, de effecten van leeftijd en ervaring op programma's en op studieduur, en de aansluiting met het HRM van korpsen, dat gericht is op de hogere en wisselende kennisbehoefte. Bovendien moeten de effectiviteit en efficiëntie van de politieop-
leidingen intern aan kwalitatieve, kwantitatieve en financiële voorwaarden voldoen.

4.1 • Variatie van standaard leerwegen

De Politieacademie kan meer variëren op standaard leerwegen (flexibiliteit, toegankelijkheid, EVC).

Plaatsen en processen van werken en leren

De kenmerken van flexibiliteit van onderwijs in den brede werden beschreven in het POR-advies: *Perspectieven op politieonderwijs: kwaliteit, variëteit en efficiëntie* (maart, 2010, p. 23 -30). Deze studie heeft geen focus op de flexibilisering van de onderwijsvoorzieningen in den brede, maar spitst toe op de passende inzet van de afwisseling van praktijkleren en leren op school in reguliere, verkorte en versnelde leerwegen.

Flexibele leerwegen worden gerealiseerd door *verschillende combinaties van leerprocessen en plaatsen van leren om het zelfde diploma te behalen*. Hierdoor kunnen studenten afhankelijk van hun persoonlijk repertoire en werksituatie soms versneld of verkort een programma doorlopen en een diploma behalen. Flexibele leerwegen kunnen ook zorgen voor een betere aansluiting tussen vraag en aanbod van leren. Opleidingen kunnen bijvoorbeeld sneller reageren op vraag en studenten kunnen een programma eerder hebben doorlopen.

Op het individuele niveau kan flexibilisering de efficiëntie van en het plezier in leren vergroten. Op organisatieniveau kan flexibilisering leiden tot een snelle toevoer van startbekwaam personeel. Flexibilisering kan er toe leiden dat meer categorieën studenten kunnen worden bereikt en dat een pluriforme samenstelling van het personeelsbestand gemakkelijker tot stand kan worden gebracht.

Er is ook wel wat af te dingen op dit optimistische geluid, omdat de vraag van korpsen thans vaak functiegericht is. Men verwacht dan een training, soms in de opleiding, als snelle respons. Zo'n training is vanuit een vormingsoptiek instrumenteel lapwerk. Voor de Politieacademie is dat eigenlijk lastig uit te voeren, omdat zij de *opdracht*⁴³ heeft om beroepsgericht en startbekwaam op te leiden. Dit neemt niet weg dat de behoefte aan functietraining bestaat en dat de Politieacademie daarin voorziet. In deze paragraaf worden de leerplaatsen, de leerprocessen, de leerwegen, etc. die een rol spelen bij duaal competentiegericht opleiden nader verkend.

Verwerven van competenties: twee leerplaatsen

Aan de basis van het verwerven van competentie staan twee leerplaatsen – de plaatsen waar de student en de politieagent leren:

1. De eerste leerplaats is in de praktijk, het korps, of in het algemeen de werkplek, of soms een simulatie, waarin het werkproces voorop staat. Het doel van het werkproces is het leveren van een prestatie, een resultaat voor een afnemer.
2. De tweede leerplaats is in de school of in het algemeen de leerplek, waarin het leerproces voorop staat. Het doel van het leerproces is de eigen (individuele of team) ontwikkeling.

⁴³ Vanwege deze *opdracht* en het opleiden tot de EQF-kwalificaties kan (1) gesproken worden van een samenhangend stelsel, wordt (2) aangesloten bij kenmerken van het reguliere beroepsopleiding en wordt (3) voldaan aan wettelijke eisen zoals in het regulier beroepsopleiding.

De mogelijkheden van de combinatie van werken en leren komen vaak niet uit de verf, omdat in de praktijk het werkproces en het leveren van een prestatie dominant is over het leerproces en het werken aan de eigen ontwikkeling.⁴⁴

Verwerven van competenties: twee leerprocessen

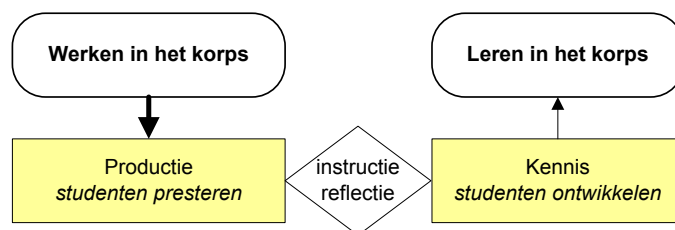
Aan de basis van het verwerven van competentie staan twee leerprocessen— de processen die de basis vormen voor het verwerven van competentie (zie § 2.3):

1. Verklarend leren voor het verwerven van expertise (vakken en vakvaardigheid); *het cognitieve rationele perspectief dat zorgt voor adequate toerusting*. Een gangbare aanpak van verklarend leren is instructie (van de dingen die leraar weet en kan).
2. Ervaringsleren voor het verwerven van praktijkrepertoire (teamroutine & redzaamheid); *het intuïtief contextuele perspectief dat sterk inzet op het informele leren*. Een aanpak van ervaringsleren is reconstructie van belevenissen door super- en intervisie.

Bij praktijkleren en leren op school is sprake van twee leerprocessen. Ervaringsleren is leren van belevenissen in de praktijk. Het wordt in de praktijk meestal niet afgerond en moet daarom op school worden voortgezet. In praktijksituaties worden instructies gegeven, maar verklarend leren is in praktijksituaties meestal fragmentarisch en weinig diepgaand, zodat de school moet zorgen voor de afronding.⁴⁵

Voor het verwerven van alle aspecten van competentie zijn beide leerplaatsen en beide leerprocessen vereist. Bij het verwerven van competentie kan in de praktijk een bepaald aspect van competentie **niet** aan één leerproces of aan één leerplaats worden toegewezen.

In figuur 3 wordt uitgebeeld hoe op een werkplek (het korps) werk- en leerprocessen naast elkaar kunnen plaatsvinden. Door instructie kan het verklarend leren verbonden worden met het werk. Door reflectie kan het werk worden verbonden met ervaringsleren.



Figuur 3 • Werk- en leerprocessen op de werkplek

Meerdere leerwegen naar een kwalificatie

Het politieonderwijs kan met twee parameters op de bestaande duale leerwegen variëren:

1. Verkorten, omdat studenten iets al beheersen, of slechts behoefte hebben aan een onderdeel;
2. Versnellen, omdat studenten meer en betere studievoordigheden hebben.

De twee parameters worden beïnvloed door tal van factoren, zoals leeftijd, vooropleiding, werkervaring, nevenactiviteiten, persoonlijkheidskenmerken, etc. en combinaties van die factoren. Daar komen verschillen bij in het geval van bij-, op-, na- en omscholing, en verschillen in de bijdrage die het praktijkleren kan leveren. Bij werving, selectie en intake in opleidingen kunnen al deze kenmerken van variabiliteit inzicht geven in: 1) wat kent de student al (verkorten) en 2) hoe snel kan hij door het programma (versnellen). Met deze kennis kan de Politieacademie organisatorisch beter inspelen op uiteenlopende kenmerken en wensen van haar categorieën bij instroom. Hierdoor kan de organisatie voor studenten en docenten helder en vooral efficiënt (doelmatig) zijn.

Verkorten is afhankelijk van de competentiebehoefte

Studenten kunnen verschillen in professionele ontwikkeling en verworven competentie door hun voorgaande beroepsuitoefening en vooropleidingen. Door vrijstelling voor kerntaken uit het programma kunnen leerwegen soms worden verkort. Het is gewenst om op dit punt niet onnodig te doubleren, hoewel enig doubleren onderwijskundig gewenst kan zijn.

Met het oog op de kosten is het echter niet wenselijk om met alle individuele verworvenheden reke-

⁴⁴ Bailey, Hughes & Thornton Moore (2004), pp. 198-201.

⁴⁵ Bailey, e.a. (2004)

ning te houden. *Het is wellicht haalbaar om per groep van twintig studenten op het niveau van kerntaken te beoordelen hoe in het programma de ongewenste doublures beperkt kunnen worden.*

Versnellen is afhankelijk van het leervermogen

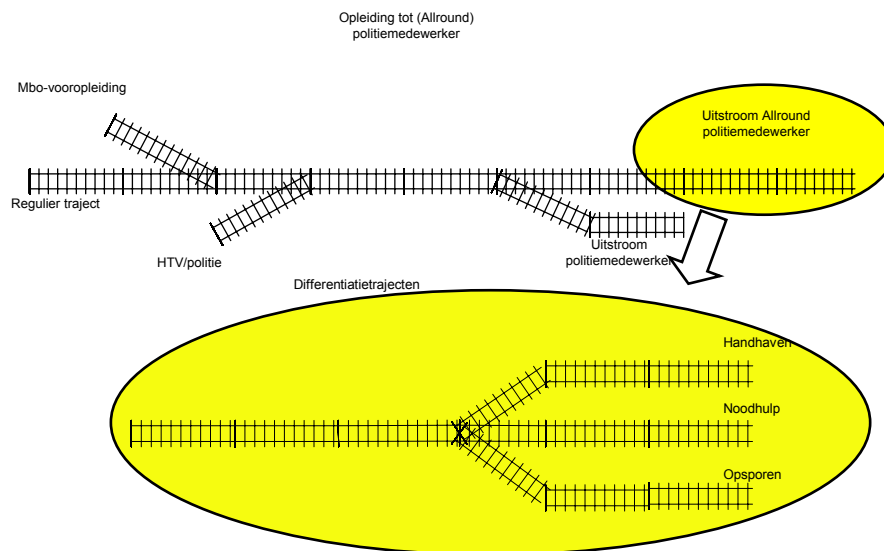
Studenten kunnen door opleidingsniveau en rijpheid meer dan een factor 4 verschillen in leervermogen (potentie, studievoordigheid of de capaciteit om competentie te verwerven). Rijpheid komt met de jaren, maar niet voor ieder even snel en ook niet voor ieder in gelijke mate. Bij de beoordeling gaat het om bewezen leervermogen in de vooropleiding en/of om de ontwikkeling van het interpersoonlijke en op zelfsturing gerichte capaciteiten.

Door in te spelen op verschillend vermogen kunnen leerwegen soms worden versneld.

De spoormetafoor

Om de organisatie helder en haalbaar te houden kan de initiële leerweg met de reguliere studieduur als basis dienen. Dit is voor te stellen als een spoorweg. De meeste aspiranten stappen op het eerste station in en op het eindstation uit. Anderen stappen wat later in. Sommigen stappen voor het eindstation uit en weer anderen doen maar één halte.

We noemen figuur 4 de spoormetafoor. In de spoormetafoor kan met verschillende snelheden worden gereden. En, de treinen rijden alleen met voldoende aanbod: met andere woorden de inrichting van een leerweg hangt af van de omvang van de groep studenten, die kan verkorten of versnellen.



Figuur 4 • De spoormetafoor voor de leerweg kwalificatieniveau (allround) politiemedewerker

De structuur van de leerwegen moet helder en zinvol zijn. Het advies *Herijkte Beroepsprofielen (2011)* focust op negen opleidingen verspreid over vier niveaus: EQF 4, 5, 6 en 7. De politieke opleidingen op EQF-niveau 4 en 6 zijn thans de opleidingen met veel studenten. Zolang dat het geval is zouden die twee opleidingen beschouwd kunnen worden als de 'hoofdsporen'. De andere opleidingen zijn de twee niveau 5 opleidingen (recherche medewerker en operationeel leidinggevende), een niveau 6 opleiding recherchekunde en vier niveau 7 opleidingen, waarvan twee opleidingen voor tactisch en strategisch leidinggeven en de politieke- en recherchekundige opleidingen (zie ook § 2.2).

In de spoormetafoor zijn er twee hoofdsporen met vier typen treinen erop voor de leerwegen. Met stop- en sneltreinen, met intercity's en internationale treinen kunnen via hoofd- en zijsporen alle stations worden bereikt. De andere opleidingen worden zo goed mogelijk op het hoofdspoor aangesloten. Dit alles echter met een groepsvervoer (bijvoorbeeld 20 studenten) en niet met individuele kaartjes. *De grootste voordelen van variatie van leerwegen zijn te behalen op de twee hoofdsporen: de politiekundige opleidingen op niveau 4 en 6 voor jongere en oudere aspiranten.*

De mogelijkheden van schaal bepalen het aanbod van maatwerk, maar ook het bij elkaar passen op basis van andere kenmerken. Zo kan jong en oud mixen slim zijn, omdat dit bepaalde leerprocessen kan bevorderen. Met andere woorden heterogeniteit kan ook een voordeel zijn als we er van uit gaan

dat de begeleiding adequaat inspeelt op de gewijzigde kansen in die leergroep. Op deze manier kan de Politieacademie op alle niveaus opleiden voor kwalificaties en deelkwalificaties.

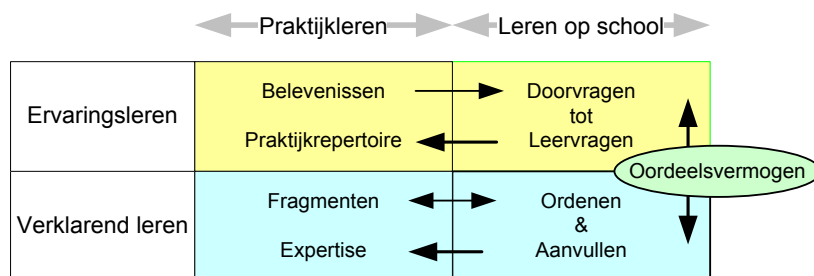
Variëren binnen leerwegen

In de praktijk maakt een aspirant het praktische werk mee. Daarbij gaat het om de resultaten van het productieproces: handhaving, noodhulp en opsporing. Als een klus geklaard is, wacht de volgende. De *werkprocessen* staan voorop en voor *leerprocessen* is tijdens en na het werk niet zoveel tijd.

- Tijdens de werkprocessen wordt vakkennis geoefend en vakvaardigheid getraind. Het leren blijft echter beperkt tot belevenissen. De belevenissen zijn wat de aspirant meemaakt. En de meeste belevenissen worden snel weer vergeten.
- Als er over belevenissen wordt nagepraat kunnen ze gaan leven. De aspirant voelt dan de realiteit, de betekenis en de betrokkenheid. De belevenissen veranderen dan in belevingen, die de aspirant bewust heeft gevoeld.
- Belevingen kunnen met elkaar worden verbonden en dat kan aanleiding zijn om sommige dingen niet meer te doen en andere juist wel. De belevingen veranderen dan in ervaringen en gedragingen, dingen die de aspirant anders gaat doen. Eerst in deze fase is sprake van resultaat van ervaringsleren.

Hierboven zijn drie belangrijke stappen in het leerproces van ervaringsleren doorlopen. Iemand die procesbewust is, kan zelf zijn werkproces reconstrueren en op die basis kan hij zijn leerproces reconstrueren. Als hij bewust onbekwaam is, kan hij ook zijn competentie verbeteren. Niemand zal echter bij de benutting van werken en leren geheel zonder intervisie kunnen (zie § 1.2).

Van praktijkleren mag geen afrondende beroepsvorming worden verwacht, tegelijkertijd is duidelijk dat praktijkleren een zeer krachtig middel is dat niet onbenut kan blijven. Hoe praktijkleren in een beroepsopleiding kan worden benut, staat samengevat in figuur 6.



Figuur 5 • Verklarend leren en ervaringsleren in praktijkleren en leren op school.

De twee leerplaatsen hebben elk hun sterke en zwakke kanten. Praktijkleren is noodzakelijk voor belevenissen voor het leggen van de basis voor ervaringsleren, omdat alleen in de praktijk realiteitszin en relativiseringsvermogen, zingeving en verantwoordelijkheidsgevoel, en betrokkenheid en (beroeps)identiteit gevoeld kunnen worden. Het ervaringsleren zet echter alleen door na reflectie op belevenissen en na reflectie te verbinden met persoonlijke ontwikkeling en daar komt het in de praktijk meestal niet van. Praktijkleren is noodzakelijk als basis voor het verwerven van competentie. Leren op school is daarvoor nodig om een basis te leggen en daarna om ervaringsleren en verklarend leren op het vereiste niveau af te ronden en om de verbinding te leggen voor het oefenen van oordeelsvermogen (zie figuren 1 en 6).

Praktijkleren omvat soms ook verklarend leren, bijvoorbeeld in de vorm van een instructie of een toelichting bij een opdracht. Als regel geeft deze instructie weinig achtergronden, structuur en overzicht, en blijft zij operationeel, fragmentarisch en oppervlakkig.

In de duale praktijk lopen de leerprocessen en de plaatsen van leren door elkaar heen – **effectief** onderwijs is alleen mogelijk als de leerprocessen worden onderscheiden. Instructie bij verklarende leren is een heel andere vorm van begeleiden dan reconstructie bij ervaringsleren.

Studenten maken tijdens het praktijkleren van alles mee: **belevenissen**. Mensen hebben de neiging om belevenissen snel te vergeten. Als iemand bewust reflecteert op belevenissen worden het **belevingen**. Als iemand met de belevingen blijvend wat doet, worden het **ervaringen**.

Een vereiste voor ervaringsleren is dat iemand **werkprocesbewust** wordt: wat gebeurde er? Iemand die werkprocesbewust is, kan iets leren. Zodra hij zich daar van bewust is, is hij **leerprocesbewust**.

Dit vraagt een vorm van begeleiding die alleen door de school gegeven kan worden. De school kan daarvoor tijd, deskundigheid, verbinding met verklarend leren, etc. inzetten.

Een uniform politieapparaat bestaat niet. Studenten en agenten moeten leren schakelen, niet alleen door wisselende situaties op straat, maar ook door wisselende routines in teams. Het is beter dat de Politieacademie inspeelt op deze variatie. Dat kan door bij ervaringsleren in te gaan op de specifieke vragen van de klant – in dit geval de korpsen, de teams, en de aspirant en politiemannet met zijn werkplek, belevenissen en leerbehoefte.⁴⁶

Het verwerven van vakkennis en vakvaardigheid vergt geen reconstructie maar (aantrekkelijke vormen van) instructie. Gangbaar onderwijs dus. Dit kan variëren van een doceerles tot vormen van probleemgestuurd leren en projectonderwijs. Als de leraar de (gewenste) antwoorden kent, is er sprake van instructie. Als de leraar de feiten en antwoorden niet kent en deze enkel door (zelf) onderzoek gevonden kunnen worden, is sprake van reconstructie (zie voorgaande alinea's). Door verschillen in vooropleiding hebben aspiranten verschillende inhoudelijk kennis en ook verschillend leervermogen en daardoor kan het tempo en de vorm van instructie verschillen.

Het verklarend leren kan en mag generiek zijn: de theorie is algemeen en in allerhande situatie van toepassing.

Kanttekening: overwaardering van praktijkleren

Het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland is internationaal gezien een uniek stelsel, te typeren als een *mixed model*. De betrokkenheid van zowel de overheid als het bedrijfsleven bij inrichting en vormgeving van het mbo is bijzonder. Op de Nederlandse arbeidsmarkt voor het *middelbaar vakmanschap* vindt iedereen het gewoon en wenselijk dat deelnemers/studenten investeren in beroepskwalificaties: werkgevers rekenen hier op bij sollicitatieprocedures, de overheid financiert het stelsel rijkelijk en ouders en studenten zijn zich bewust van de noodzaak tot kwalificeren. Een dergelijk stelsel is eerder uitzondering dan regel: we vinden alleen in Noordwest Europa uitgekristalliseerde beroepsgerichte arbeidsmarkten op het middelbaar niveau, met bijhorende stelsels voor beroepsonderwijs.⁴⁷

Geen enkel stelsel van beroepsonderwijs kan alle aansluitingsproblemen tussen onderwijs en arbeid opvangen.⁴⁸ De *staatsgestuurde stelsels*, die qua uitvoering ver verwijderd zijn van de werkvloer, zijn het slechtste af, omdat de kloof tussen onderwijs en bedrijfsleven dan veel te groot is, en er kwalificaties worden afgeleverd waar niemand op zit te wachten. Anderzijds is een *firm based skill policy* gedoemd te mislukken, omdat bedrijven dan geen belang hebben bij een breed en hoog opgeleide beroepsbevolking. De OECD adviseert daarom een gemengd publiek stelsel van beroepsopleidingen, dat zowel aan werkgeverswensen voldoet als aan studentenvoorkeuren.

Praktijkleren is een essentieel onderdeel van een dergelijk "mixed model", gecombineerd met off-the-job training en instructie. Uit een review studie⁴⁹ komt naar voren dat praktijkleren rendeert, zowel in termen van leeropbrengsten (directe effecten; de evidence is hierbij mager) als in termen van arbeidsmarkteffecten (indirecte effecten; de evidence is hier sterker, zij het gefragmenteerd). In een paar onderzoeken worden zelfs opbrengsten voor de werkgever hard gemaakt (verhoogde productiviteit en innovatiekracht). Het combineren van leren en werken is dus een krachtig instrument om de werking van beroepsgerichte arbeidsmarkten te vergroten. De werking hiervan heeft vier kenmerken:

- **Kwalificatie:** praktijkleren is van belang voor het verwerven van competenties. Hier speelt vooral de vraag wat er geleerd kan worden door het combineren van verschillende leer- en werkplekken (school, leerbedrijven, simulaties, stages, BBL-plaats).
- **Socialisatie:** praktijkleren is van belang voor het ingroeien in het beroep en maatschappij (ook wel de participatiefunctie genoemd). Hoe verloopt het "inburgeringsproces" van jongeren in de wereld van werk en wat kun je leren op de verschillende leerwerkplekken?
- **Allocatie:** praktijkleren speelt volgens Learning for Jobs een belangrijke rol bij het verwerven van een arbeidsplaats. Voor jongeren zelf is het ook een belangrijke gelegenheid voor beroepskeuzeprocessen en identiteitsontwikkeling.

⁴⁶ Dit soort van variatie kan niet opgelost worden met flexibilisering van leerwegen en het is ook niet gewenst om er naar te streven omdat het in leergroepen de diversiteit oplevert die ervaringsleren zo krachtig maakt. Zie voetnoot 12 over *agencies* en *affordances*. *Agencies*, omdat studenten al competentie bezitten of een groter studie- vermogen hebben, zijn deels op te vangen met flexibilisering van leerwegen. *Affordances* echter, door verschillen van de werkplekken van studenten, zijn de vindplaats van de heterogeniteit die in leergroepen voor ervaringsleren gewenst is. Deze verschillen moeten door variatie van leerwegen juist niet worden opgeheven, maar bij het leren in de school worden benut om reflectief oordelen te leren beheersen en oordeelvermogen te verwerven.

⁴⁷ OECD (2009)

⁴⁸ Crouch, Finegold en Sako (1999)

⁴⁹ Nelen, c.s (2010)

- Selectie: voor werkgevers is praktijkleren een goede mogelijkheid voor selectie van kandidaten. Andersom kunnen studenten ook uitproberen welke werkomstandigheden wel of niet bij hen passen.

Uit de review komt echter ook duidelijk naar voren dat combinaties van werken en leren alleen renderen onder conditie van goede uitvoering. De internationale onderzoeksliteratuur genereert daarvoor helaas geen directe handreikingen. Daarvoor zijn de onderzochte stelsels te divers en is de onderzoeksliteratuur te gefragmenteerd. Er worden veel verschillende effectmaten gehanteerd en er worden veel verschillende stelselonderdelen en onderwijskundige interventies onderzocht. Wetenschappelijke evaluatie⁵⁰ toont aan dat er wel veel kennis aanwezig is, maar nog niet in hanteerbare en toepasbare vorm.

In grote lijn kan worden gesteld dat voor het aanleren van vakkennis de praktijk geen efficiënte leerplaats is: daarvoor is een schoolse context effectiever; voor het aanleren van praktijkrepertoire (beroepsmatig handelen, werkproceskennis) is de praktijk onontbeerlijk, maar kan niet zonder “schoolse” interventies gericht op het afmaken van leerprocessen (bijvoorbeeld via reflectie of methodische werkbegeleiding): in de praktijk is vaak geen ruimte voor gerichte leerprocessen.

Voor een professionele inrichting van varianten van praktijkleren is gericht en specifiek onderzoek en onderzoekswerk nodig. Niet alleen aan de kant van het wetenschappelijk onderzoek, maar juist ook via gerichte experimenten door en voor professionals in de praktijk van school en bedrijf. Onderzoek in de praktijk van werken en leren is nodig om van de abstractere kennis uit wetenschappelijk onderzoek hanteerbare werkmodellen voor de onderwijspraktijk te ontwikkelen.

In het Doorbraakproject Werkplekleren wordt een serieuze poging gedaan om onderzoek en praktijk te laten samenwerken. De zeven instellingen, waaronder de Politieacademie, zijn op diverse fronten en in diverse opleidingen bezig om praktische aanpakken van praktijkleren verder te ontwikkelen en te evalueren. Met landelijk onderzoek wordt geprobeerd hier overheen een gezamenlijke kennisbasis te ontwikkelen. Langzamerhand is in het project de focus verschoven van wetenschap naar praktijk: het leren in de opleidingsteams staat meer centraal, ondersteund door regionale onderzoeksactiviteiten. Het landelijk project fungeert als platform voor uitwisseling en ontmoeting.

Is in deze situatie meer variatie haalbaar? De huidige instroom bij de opleiding voor de allround politieagent is zeer heterogeen (tabel in Bijlage 2). Dat zal bij de vijf initiële opleidingsniveaus telkens wat anders liggen, maar telkens weer een zeer heterogeen beeld geven. Bij de opleidingen krijgen studenten tot op heden nagenoeg dezelfde leerweg aangeboden, een traject dat is gebouwd voor studenten die direct aansluitend op hun voortgezet onderwijs instromen. De praktijk leert anders; minder dan een kwart van de instroom is jonger dan 20 jaar.

Uitwerking van variatie van leerwegen

In het advies *Perspectieven op politieonderwijs (2010, p. 8)* worden veranderingen genoemd, die op de korte en langere termijn gewenst zijn. Een citaat uit het advies geeft in het kort de portee weer: “Binnen het politieonderwijs kan de variëteit in leerwegen, leermiddelen en leeractiviteiten aanmerkelijk worden vergroot, rekening houdend met de leeftijd, de werkervaring en leervragen van studenten. Van politiemedewerkers mag meer eigen initiatief worden verwacht ten aanzien van de eigen (leer)loopbaan en van de politieorganisatie een meer faciliterend beleid. En het politieonderwijs zou onder voorwaarden toegankelijk kunnen voor studenten/medewerkers die zichzelf aanmelden. In de algemene politieopleidingen biedt het onderscheid tussen ‘schoolzware’ en ‘werkzware leerwegen een goed aangrijpingspunt. In de specialistische opleidingen is meer flexibiliteit mogelijk ...”.

Bovenstaande zal alleen lukken als ervaringsleren en verklarend leren als twee aparte processen worden gezien en als praktijkleren en leren op school als twee aparte leerplaatsen worden gezien. Het realiseren van het advies betekent:

1. Maak geen algemene standaard programma's en maak evenmin individuele programma's. Het eerste laat teveel kansen onbenut. Het tweede is te duur en te complex om te organiseren en duurzaam in stand te houden, en het heeft ongewenste neveneffecten.
2. Kijk aan de hand van leervermogen en competentiebehoefte wat een helder, haalbaar en zinvol arrangement is voor een groep aspiranten (bijvoorbeeld 24 studenten in leerjaar 1).

⁵⁰ Poortman en Visser (2009), en Nijhof en Nieuwenhuis (2008)

3. Sta tussentijdse instroom en uitstroom toe en schep de mogelijkheid om degenen die niet volledig kwalificeren een diploma op een lager niveau te geven dan wel betekenisvolle certificaten (die kwalificeren voor het uitvoeren van functies of taken, maar niet voor het beroep).

De kleinste kwalificerende eenheid is een certificaat voor een deelkwalificatie. Nog kleinere opleidingseenheden van bijvoorbeeld 40 studiebelastingsuren kunnen het aanbod nog kleiner maken. Een deelkwalificatie kan op die manier in modules worden opgedeeld. Ook bij aanbieden van modules en specifieke werkvormen is de organisatie van effectieve leerwegen vooral afhankelijk van de twee parameters leervermogen en competentiebehoefte.

Variatie in vormgeving in relatie tot bekostiging

Het politieonderwijs is een bezuiniging opgelegd van circa € 60 miljoen. Budgettaire overwegingen nopen tot heroverweging van salarissen voor aspiranten en zoeken naar grotere efficiëntie van de opleidingen. Bij de inrichting van niveau 4 opleidingen in een 3-jarig nominaal traject is de versnelde leerweg al realiteit. Het is echter de vraag of dat studietempo voor alle categorieën haalbaar is. Daarnaast is in dit verband het Vesporo-traject relevant: ontwikkeling van HTV-onderwijs in het reguliere mbo leidt tot vrijstelling voor het eerste jaar politieonderwijs (een verkorte variant, die daardoor ook drie jaar kan duren, maar er structureel heel anders uit ziet).

De mogelijke gevolgen van minder laatinstromers naar meer vroeginstromers betekent in de opleidingen minder ervaring, minder ontwikkeling, minder rijpheid en minder vooropleiding. Dit betekent een (onherkenbaar) andere cultuur van de initiële opleidingen voor jongere aspiranten. Het is een ander slag aspiranten (jonger, minder levenservaring) die op een andere wijze a) worden opgenomen in de korpsen, b) worden gezien door het publiek en c) een ander ontwikkeltraject nodig hebben (de 10.000 uur bewust oefenen om volwaardige expertise te ontwikkelen).

De vormgeving van het onderwijs hangt af van een afweging tussen:

1. de benutting van (zeer uiteenlopende) ervaring, ontwikkeling, rijpheid en opleiding van de instromende individuen en
2. de kosten en wenselijkheid van een (zeer) gedifferentieerd aanbod.

Een onderdeel van de afweging is:

1. de sequentie van praktijkleren en leren op school en de benutting ervan, en
2. de uitvoering, de organisatie en de bekostiging om studenten startbekwaam te maken.

De kern van het dilemma is dat in praktijksituaties een begin wordt gemaakt met het leerproces, maar dat dat in de praktijk niet wordt afgemaakt. Leren op school is nodig om het verwerven van competenties daadwerkelijk af te ronden. Daar is het huidige programma methodisch onvoldoende op gericht. We zien nu dat de begeleiding van praktijkleren op school gebeurt en gaat van intensief kort cyclisch bij de start naar extensief lang cyclisch aan het eind. Idealiter sluiten het leren in de praktijk en het leren op school aan op de leerbehoeften die ontstaan na de eerste cyclus. Deze afstemming vereist regie die enkel vanuit de school gegeven kan worden. Daarbij kan onderscheid gemaakt worden naar de behoeften van de aspiranten, die samenhangen met hun leeftijd. Zodra oudere aspiranten het leren in de praktijk in de vingers hebben, kunnen zij door hun ervaring, ontwikkeling, rijpheid en vooropleiding relatief veel en snel leren. Jongere aspiranten zullen in de praktijk door minder ervaring, ontwikkeling, rijpheid en vooropleiding relatief langzaam leren (Atherton, 2011). Het resultaat hiervan is dat oudere aspiranten in het korps productiever kunnen zijn dan jongere aspiranten: zowel in de politieke waarde die ze leveren als in hun leerprestaties. Dat kan reden zijn om oudere aspiranten werkzware varianten met volledige bezoldiging aan te bieden. En jongere aspiranten schoolzware varianten aan te bieden met een vergoeding van kosten van levensonderhoud (zie tabel 3).

Een schoolzware variant (voor jongere aspiranten) rechtvaardigt een bursaal systeem, maar een werkzware variant niet. Ook zijn in de commissie Kwalificatiestructuur Politieonderwijs (KSP) ideeën geopperd in de richting van een salarisopbouw zoals het AiO-stelsel op de universiteit (een zwaardere korting op salarissen in het begin van de opleiding, met als argument de zwaardere opleidingslasten en begeleidingsnoodzaak).

In het advies *Bijdragen kosten voor levensonderhoud* adviseert de POR, aansluitend op het advies *Perspectieven op politieonderwijs* (maart 2010) dat het verstandig zou zijn om bij wijziging van de Wet op het Politieonderwijs in algemene zin twee leerwegen te onderscheiden in het samenhangend stelsel van politieonderwijs: een 'schoolzware leerweg' en een 'werkzware leerweg'. Deze twee typen

leerwegen verschillen van elkaar in termen van onderwijskundige inrichting en aard van de leerovereenkomst (zie tabel 3).

De percentages in tabel 3 betreffen de gehele leerweg. De verhouding school/praktijk kan per leerjaar verschillen. Hierdoor kan aan oudere aspiranten die het leren in de praktijk onvoldoende onder de knie hebben aan het begin van een opleiding op school veel aandacht worden besteed aan supervisie. Een individu kan switchen van de ene naar de andere leerweg, waarmee er op individueel niveau sprake kan zijn van een gecombineerde leerweg (zie de spoormetafoor).

Tabel 2 • Kenmerken van de schoolzware en werkszware leerweg

	Schoolzwaar	Werkzwaar
	<p><u>Minimaal</u> 60% van de beschikbare tijd (36 uur per week) wordt ingevuld met schoolgebonden leeractiviteiten en voor <u>maximaal</u> 40% met beroepspraktijkvorming (stage). Stagebegeleiding wordt georganiseerd vanuit de school, met inbreng van stagebegeleiders in de praktijk. Deze begeleiding moet borgen dat leerervaringen worden benut in de praktijk en dat praktijkervaringen worden benut in het leerproces.</p>	<p><u>Minimaal</u> 60% van de beschikbare tijd (36 uur per week) wordt ingevuld met werkgebonden activiteiten (werken en praktijkleren) en voor <u>maximaal</u> 40% met schoolgebonden leeractiviteiten. Reflectie en intervisie worden georganiseerd vanuit de school, met inbreng van verantwoordelijke leidinggevers. Dit moet borgen dat werkervaringen worden benut in het leerproces (terugkoppeling).</p>
Leerovereenkomst	<p>Meestal: leerovereenkomst. Soms: leerarbeidsovereenkomst.</p>	<p>Leerarbeidsovereenkomst.</p>

De percentages geven de grenzen aan van twee modaliteiten. Met de twee leerwegen is er ruimte om, afhankelijk van doelgroepkenmerken of andere redenen, onderwijskundige en didactische keuzes te maken.

Het type leerovereenkomst varieert met de leerweg, de verantwoordelijkheden van de betrokken partijen, de studiekosten en wie deze kosten draagt. Een bijdrage levensonderhoud is alleen aan de orde bij de schoolzware leerweg. Andersom gesteld is een schoolzware leerweg niet beperkt tot aspiranten met een bijdrage levensonderhoud. De werkgever kan redenen hebben om medewerkers een studieverlof toe te kennen om een schoolzware leerweg te volgen. Wie naast zijn werk bij de politie een (vervolg)opleiding volgt, doet dit doorgaans op basis van een leerarbeidsovereenkomst.⁵¹

De keuze voor de ene, dan wel de andere leerweg berust op kostenoverwegingen, overwegingen in termen van HRM en/of onderwijskundige overwegingen. Twee leerwegen bieden de mogelijkheid om flexibel in te spelen op ontwikkelingen in de arbeidsmarkt (dan wel het financieel-economisch tij), omdat ze kunnen worden ingezet als 'communicerende vaten'.

Conclusie

De Politieacademie zal de leerwegen naar een diploma of certificaat moeten flexibiliseren om aan te sluiten bij de verwachte meer pluriforme instroom. Flexibilisering speelt in op verschillen in leervermogen, reeds verworven competenties en behoefte aan plaats- en tijdonafhankelijk leren. Leerwegen flexibiliseren heeft grenzen en zal een focus hebben op de belangrijkste kenmerken van de instroom. De Politieacademie zal het duaal ritme ook binnen leerwegen moeten variëren om tot meer effectiviteit te komen bij de benutting van de combinatie van werken en leren. De perioden in korpsen en in scholen zal bij de aanvang van een opleiding in veel gevallen korter moeten zijn.

De afstemming van leren in de praktijk en leren op school vereist regie die enkel vanuit de school gegeven kan worden. In praktijksituaties wordt meestal wel een begin gemaakt met het leerproces, maar het wordt onvoldoende afgemaakt. Leren op school is nodig om het verwerven van competenties daadwerkelijk af te ronden. Daar is het huidige programma methodisch onvoldoende op gericht.

⁵¹ Werknemers bij de politie die op basis van eigen tijd en middelen een politiestudie volgen ('zelfmelders'), zonder dat er een direct bedrijfsbelang is, doen dat op basis van een leerovereenkomst. In dat geval wordt een schoolzware leerweg in deeltijd gevolgd.

4.2 • Van personeelsplanning tot bijscholing

'Voor elk wat wils' is onmogelijk en ondoelmatig.

Goed overleg tussen Politieacademie en stakeholders is nodig om juiste keuzes te maken.

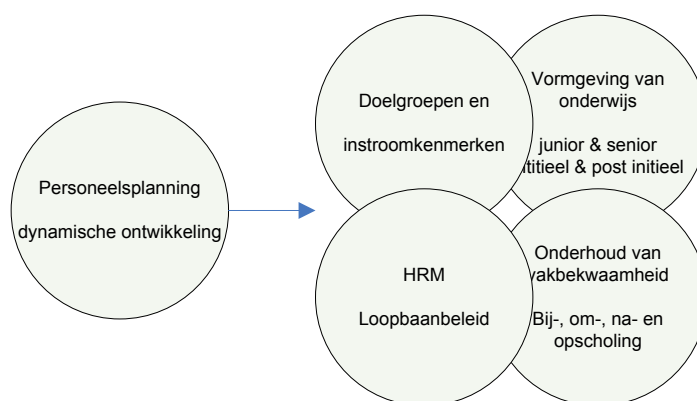
De afstemming tussen de planning, werving, opleiding en loopbaanbegeleiding

Voor de verbetering van de effectiviteit en efficiëntie van het politieonderwijs lijkt *het verbinden van opleiden met HRM* een absolute voorwaarde. Ofschoon dit geen verrassende voorwaarde is, en deze voorwaarde in het verleden moeilijk bleek te realiseren, is het belang zo groot, dat het de rode draad is in het *Pamflet* en ook in dit *Bronnenboek*.

Immers, het succes van de ontwikkeling van competentie hangt af van de afstemming van praktijkleren en leren op school. Om competent te worden gaat het om het benutten van de herhaalde opeenvolging van leren op school en leren in het korps. Personeelsbeleid dat leren tijdens het werk verbindt met scholing is vereist om de competentie verder te ontwikkelen.

Het succes van het traject van *novice via startbekwaam naar vakbekwaam* hangt af van de afstemming van praktijkleren en van leren op school. Om startbekwaam te worden gaat het om het benutten van de herhaalde opeenvolging van leren op school en leren in het korps. Om vakbekwaam te worden gaat het om uitvoering van HRD⁵² dat leren in het korps verbindt met de bij-, om-, na-, en opscholing (**bono**), waaronder postinitiële scholing. Tijdens de loopbaan kunnen nieuwe/andere/hogere doelen van start- en vakbekwaamheid worden benoemd en nagestreefd om veroudering van competentie te voorkomen en om in het beroep te groeien.

Figuur 6 beeldt organisatorisch uit wat op individueel niveau de relatie is tussen de opleiding en de professionalisering. Van het een komt weinig terecht zonder het ander: institutionele voorziening moeten gestroomlijnd zijn om de fasen van ontwikkeling op het individueel niveau op samenhangende wijze te kunnen faciliteren.



Figuur 6 • Initiatieven voor borging van politiecompetentie

In wezen is het uitvoeren van personeelsplanning, werving en selectie, opleidingen, personeelsbeleid en deskundigheidsbevordering van personeel **afzonderlijk** een zeer suboptimale aanpak. Het verbinden is daarom terug te vinden in de structuur van dit rapport. Daarnaast is veel aandacht besteed aan de kenmerken van een duurzame voorziening voor politieonderwijs, omdat omstandigheden (telkens kunnen) veranderen. Daarbij werd een precieze en gedetailleerde analyse niet geschuwd, omdat het bij effectief duaal leren op de nuances aankomt.

De variatie van leerwegen dient te leiden tot een aanpak die voor studenten en docenten zinvol, helder en haalbaar is. Het gaat om zicht op de ingrediënten voor een voorziening voor het realiseren van politiecompetentie. En voor het duurzame in standhouden van dat aanbod.

Vervagen onderscheid initieel en bono-onderwijs

Het samenhangende stelsel voor politieonderwijs (PO2002) kende een nogal strikte scheiding tussen het initiële politieonderwijs en het bono-onderwijs. We nemen deze twee 'uitersten' om de grenzen aan variatie te verkennen.

⁵² Inductie en mentoring, zie bijvoorbeeld voor het leraarsberoep (Ingersoll & Strong, 2011).

De verschillende leergangen en functiegerichte applicaties van de bono-scholing zijn aansluitend op de initiële opleidingen beschreven. Desondanks is de instroom in het bono-onderwijs zeer gevarieerd. De Politieacademie beschikt niet over een database die inzicht verschaft in de feitelijke diversiteit van de bono-instroom.

Uit de recente zelfevaluaties van de tactisch leidinggevende en de recherchekundige leergangen blijkt dat de instroom valt binnen twee hoofdgroepen, de doorstroomgroep en de zij-instroomgroep. Beide groepen onderscheiden zich enerzijds op het gebied van werkervaring en netwerk binnen het beroepenveld (sterk aanwezig bij de doorstroomgroep) en anderzijds door expliciet te voldoen aan bacheloreisen op het gebied van onderzoeksmethodologie e.d. (aanwezig bij de zij-instroom). Bij de recherchekundige master zijn tot voor kort beide groepen gescheiden opgeleid, de doorstroomgroep in deeltijd en de zij-instroomgroep in voltijd (na eerst een jaar pre-master traject bij de politiekundige bachelor). Vanaf vorig jaar leidt de Politieacademie beide groepen meer gemengd op en laten hen profiteren van elkaars ervaring. Daarnaast wordt explicieter gewerkt aan het wegwerken van deficiënties. Ook bij de andere leergangen en functiegerichte applicaties is er een duidelijk onderscheid tussen doorstroom- en zij-instroomstudenten.

Verder blijkt uit evaluaties dat het verkrijgen van vrijstellingen via de EVC-procedure tot wisselende ervaringen leidt. Het gevolg hiervan is dat er binnen sommige onderwijsgroepen van de Politieacademie veel verschillende leerwegen zijn, die wisselend van samenstelling zijn en waardoor niet geprofiteerd wordt van aanwezige deskundigheid in de groepen (concurrency onderwijs). Op basis van de zelfevaluaties van de mastertrajecten is besloten het EVC-beleid stringenter toe te passen, en minder vaak tot het verlenen van vrijstellingen over te gaan.

Op dit moment wordt gewerkt aan een vernieuwde kwalificatiestructuur voor het politieonderwijs. In het rapport *Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)* is daartoe een aanzet gegeven. In tegenstelling tot de bestaande kwalificatiestructuur zal het onderscheid tussen initieel en bono-scholing in de hernieuwde stelsel vervagen. In de initiële opleidingen zullen in de bovenbouw differentiatietrajecten worden aangeboden, die ook bruikbaar zijn in bono-tajecten. Dit betekent dat in het vernieuwde stelsel studenten zich zowel binnen hun basisopleiding kunnen specialiseren als mede later via een specialistisch bono-opleiding.

Conclusie

Het succes van het traject van *novice via startbekwaam naar vakbekwaam* hangt af van de afstemming van praktijkleren en van leren op school. Om startbekwaam te worden gaat het om het benutten van de herhaalde opeenvolging van leren op school en leren in het korps. Om vakbekwaam te worden gaat het om uitvoering van HRD dat leren in het korps verbindt met de bij-, om-, na-, en opscholing (**bono**), waaronder postinitiële scholing.

In het vernieuwde stelsel van politieonderwijs kunnen studenten zich zowel binnen hun basisopleiding specialiseren als mede later via een specialistisch bono-opleiding. Hierbij is variatie van leerwegen veelal noodzakelijk, want het gaat immers om groepen studenten met verschillende achtergronden. Variatie van leerwegen dient wel te leiden tot een aanpak die voor studenten en docenten zinvol, helder en haalbaar is.

Referenties

- Atherton, J.S. (2011) *Doceo: Competence, Proficiency and beyond* [On-line: UK] retrieved 17 June 2011 from <http://www.doceo.co.uk/background/expertise.htm>
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Thornton Moore, D. (2004) *Working knowledge. Work-based learning and educational reform*. New York: Routledge Falmer.
- Bartram, D. & Roe, R.A. (2008) Individual and organisational factors in competence acquisition. In: W.J. Nijhof & L.F.M. Nieuwenhuis (eds.) *The Learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Billett, S. (2002) Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly* 55 (1) 27-43.
- Berg, A.H. (1998) *De eigen aard van de overheid*. Den Haag: SDU. Herdruk 2008: Delft: Eburon Uitgeverij.
- Berliner, P.F. (1994) *Thinking in Jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago II.
- Boshuizen, e.a. (red, 2004) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Kluwer AP.
- Cormier, S.M., & J.D. Hagman. (1987). Introduction. In S.M. Cormier & J.D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning: contemporary research and applications* (pp. 1-8). San Diego: Academic Press.
- Crouch, C., Finegold, D. & M. Sako (1999) *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford University Press.
- Delamare Le Deist, F. & J. Winterton (2005) What is competence? *Human Resource Development International*. 8 (1): 27-46.
- DG Onderwijs en Cultuur van de EU (Bolognaproces, Bergen 2005) Het europees kwalificatiekader voor een even lang leren. Brussel: <http://ec.europa.eu>
- Dreyfus H.L. & S.E. Dreyfus. (1986) *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer* Oxford; Basil Blackwell.
- Endsley, M.R. (2006) Expertise and Situation Awareness, pp. 633-651. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman, *The Cambridge handbook of Expertise an Expert performance*. Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. Th. & C. Tesch-Römer. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3) 379-384.
- Ericsson, K.A. (2006) An Introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content; p. 10-14.
- Evetts, J., Mieg, H.A. & U. Felt. (2006) Professionalization, scientific expertise and elitism: a sociological perspective; p. 105-123. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman. *The Cambridge handbook of Expertise an Expert performance*. Cambridge University Press.
- Fanchamps, J. (2006) *Ergens goed in worden. Johan van der Sanden en zijn beroepsonderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & K.A. Ericsson. (2006) Studies of Expertise from Psychological Perspectives, pp. 41-67. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman, *The Cambridge handbook of Expertise an Expert performance*. Cambridge University Press.
- Geerligs, J.W.G. (1999) *Design of responsive vocational education and training. A reconstruction of a systems change in agricultural education*. Thesis. Delft: Eburon.
- Geerligs, J.W.G. (2010) Expertise en praktijkrepertoire binnen competentiegericht onderwijs. *Onderwijs en gezondheidszorg*: 34 (1): 17-21.
- Geerligs, J.W.G. (2012) Professionalisering van leraren in het groen onderwijs. Een review. In druk.
- Gielen, S. (2007) *Peer assessment as a tool for learning*. Thesis. Katholieke Universiteit Leuven.
- Gladwell, M. (2005) *Blink: The power of thinking without thinking*. Little, Brown & Company.
- Hager, P. (2004) The conceptualisation and measurement of learning at work, p. 242-258. In: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.) *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Hoekstra, H.A. & E. van Sluijs. (2003) *Management van competenties. Het realisme van HRM*. Assen: van Gorcum.
- Hoffman, R.R. & G. Lintern. (2006) Eliciting and Representing the Knowledge of Experts, pp. 203-222. In: In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman, *The Cambridge handbook of Expertise an Expert performance*. Cambridge University Press.
- Hoffmann, T. (1999) The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training* 23 (6): 275-285.

Referenties

- Ingersoll, R.M. & M. Strong. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers; a critical review of the research. In: *Review of Educational Research*, 81, 2, pp. 201-233.
- Jagt, N., Rombout, T. & N. Leufkens. (2006) *Supervisie. Praktisch gezien, kritisch bekeken*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Jansen, T., Brink, G. van den & J. Kole. (2009) *Beroepstrots een ongekeerde kracht*. Amsterdam: Boom.
- Kant, I. (1790) Kritik der Urteilskraft. In vertaling: *Kritiek van het Oordeelsvermogen*. (2009) Amsterdam: Boom.
- Kegan, R. (1994) *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kools, Q. (2011) *Futureproof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Lave, J., & S. Kvale. (1995) What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinarkvale. *Qualitative Studies in Education*, 8 (3) 219–228.
- Lagemaat, D. (1986) *Onderwijzen in Ondernemen*. Proefschrift. Culemborg: Educaboek.
- Landelijk programma HRM politie (2008). *Werkgeversvisie: een inspirerend fundament*. De Bilt: VtsPN
- Levitin, D.J. (2007) *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Dutton: Atlantic Books.
- Luken, T. (2011) *Loopbaanbegeleiding schiet lerende voorbij*. Discussiestuk. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult.
- Nelen, A., Poortman, C.L., Grip, A. de, Nieuwenhuis, L. & P. Kirschner. (2010) *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een review studie*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nieuwenhuis, A.F.M. (2012) *Leven lang leren on the roc's. Een visie op werken en leren in het mbo*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Nieuwenhuis, L. & C. Poortman. (2009) Werkplekleren in het beroepsonderwijs. In: R. Klarus & P.R.J Simons (eds.) *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de psychologie*. Den Haag: Lemma.
- Nijhof, W.J. (2006) *Het leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede. Enschede: UT.
- Nijhof, W.J. (2008) *Naar 'nieuwe' examineringsvormen in het mbo?* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Northhouse, P.G. (2010) *Leadership. Theory and practice*. London: Sage.
- Werkgeversvisie Politie Nederland (2008)*
- OECD (2009) *OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/learningforjobs>
- Politieonderwijsraad (2010) *Het advies Perspectieven op politieonderwijs*.
- Politieonderwijsraad (2010) *Het rapport Summatieve evaluatie*.
- Politieonderwijsraad (2011) *Het advies Herijkte Beroepsprofielen met daarbij Het rapport Schakelen in verantwoordelijkheid (2010)*.
- Politieonderwijsraad (2011) *Het advies Bijdragen kosten voor levensonderhoud*.
- Poortman en Visser (2009)
- Prins, J. (2007) *Selectie en instroom politieonderwijs*.
- Scruton (1982) *Kant*. Nederlandse vertaling 2000. Rotterdam: Lemniscaat.
- Seddon, J. (2005) *Freedom from Command & Control. Rethinking management for lean service*. New York: Productivity Press.
- Senge, P.M. (1992) *De vijfde discipline. De kunst en de praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Sennett, R. (2008) *De Ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff. Vertaling: *The Craftman*.
- Siegers, F. (2002) *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Siesling, M. & D.J. Nijman. (2011) *De rol van adspiranten in de Nederlandse politiepraktijk. Ervaringen met de inzet van politieadspiranten tijdens politiewerk*. Tilburg: IVA.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2): pp. 4-13.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 55, 1-22.
- Simons, P.R.J. (1990) *Transfervermogen*. Oratie: Nijmegen: KUN.
- Steenhuis, P.H. (2009) Ineens weet u waar de schoen wringt. Interview met Henk Procee. *Trouw*: 28 februari 2009.
- Straka, G.A. & G. Macke. (2009) Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *BiBB BWP* 31: 14-17.

Referenties

- Teune (2004) *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Proefschrift. Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, M. (2009) Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid. In: D. van den Berg & R. Vandenberghe (Eds.) *Onderwijsinnovatie: geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- VtsPN (2008) *Hulp bij werken AAN de politieorganisatie. Praten over de inrichting van de politieorganisatie*.
- Weick, K.E. (1998) Improvisation as a Mind set for Organisational Analysis. *Organization Science* 9 (5): 543-555.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiel, M..J. van de Wiel, Bossche, P. van de & R.P. Koopmans. (2011) In: F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers & P. van de Bossche. *Theories of Learning for the Workplace: Building blocks for training and professional development programs*. London: Routledge

Bijlagen

1. Variatie in leerwegen op basis van instroomkenmerken
2. Wat doet EVC?
3. Instroomgegevens 2002 t/m 2010

Variatie in leerwegen op basis van instroomkenmerken

Hieronder wordt als voorbeeld een kwalitatieve typering beschreven voor instroom van de EQF niveau 4 opleiding voor allround politiemedewerker. Dit is in aantallen studenten, na de opleiding op EQF niveau 3, de grootste opleiding van het politieonderwijs.⁵³

Tabel 3 • Variatie van leerwegen voor een programma: de EQF niveau 4 kwalificatie

	Reguliere studieduur	Versneld opleiden	Verkort	Versneld en verkort
a. & b. Vroege instroom: rechtstreeks uit (v)mbo, havo en vwo	18 – 22 vmbo tl mbo	18 – 22 mbo / havo vwo	-	18 – 22 mbo / havo vwo
c. Late instroom: 23 – 45 jaar, met (v)mbo, havo en vwo maatschappelijke ervaring		23 - 45 vmbo mbo	23 - 45 vmbo mbo	23 - 45 mbo hbo
d. Zij-instroom: met andere (relevante) competenties			23 - 45 vmbo mbo	23 - 45 mbo hbo
e. Ervaren politie-medewerkers (tweede opleiding/ doorstroom)		23 - 45 vmbo mbo	23 - 45 vmbo mbo	23 - 45 mbo hbo

- a. De instroom van 18 – 22 jarigen met een vmbo theoretische leerweg – het mavo niveau – als vooropleiding. Deze groep stroomt direct uit een vooropleiding door. Zij hebben geen andere beroepsopleiding, geen werkervaring en weinig levenservaring. Voor hen geldt de reguliere leerweg en studieduur.
- b. De instroom van 18 – 22 jarigen met een havo of vwo vooropleiding. Deze groep heeft een hoger niveau vooropleiding. Dat betekent op de eerste plaats meer leervermogen met als gevolg dat zij in $\frac{3}{4}$ of $\frac{1}{2}$ van de tijd de theorie (en vaak ook de praktijk) kunnen verwerven. Zij kunnen daardoor *versneld* worden opgeleid. Mogelijk zijn er op het gebied van (vreemde) taal ook delen van het programma waarvan vrijgesteld kan worden, waardoor niet het gehele programma doorlopen hoeft te worden. Dit kan tot *verkorte* leerwegen leiden, als er een voldoende grote groep is met overeenkomstige vrijstellingen voor onderdelen van het programma.
- c. De instroom van 23 tot 45 jarigen met een andere middelbare of hogere beroepsopleiding en enige jaren werkervaring. Hier kunnen enkele redenen voor variëteit bestaan:
1. Bij een aan politie-gerelateerde opleiding en werkkring kan verwacht worden dat een aspirant sommige delen van de vereiste competentie al verworven heeft en dus vrijstellingen kan krijgen voor de betreffende onderdelen van het programma.
 2. Voor aspiranten die afkomstig zijn van niet politie-gerelateerde opleidingen en werkkringen zal de relevante elders verworven competentie veel minder zijn. De situaties 1 en 2 kunnen tot meer of minder *verkorte* leerwegen leiden, als er een groep is met overeenkomstige vrijstellingen voor onderdelen van het programma.
 3. De deelnemers met een hoger opleidingsniveau kunnen deze verkorte leerweg in potentie versneld realiseren. In dat geval kan een verkorte en versnelde leerweg worden aangeboden.
 4. De doelgroep met een hogere gemiddelde leeftijd en een verder ontwikkelde rijpheid kan in een opleiding krijgen met een andere structuur. Het motiveren en sturen van studenten die bijvoorbeeld instrumenteel georiënteerd zijn, verloopt anders dan het motiveren en sturen van studenten die interpersoonlijk of zelfsturend georiënteerd zijn.
- d. Zij-instroom met andere (relevante) competentie
De overeenkomst met groep c. is dat deze doelgroep vaak met een versnelde en verkorte leerweg bediend kan worden. Het verschil van deze groep met groep c. is dat zij vaak komt voor

⁵³ De Politieacademie herzielt de onderwijsprogramma's en daarbij worden de programma's voor EQF niveau 3 en 4 in de onderbouw samengevoegd.

Bijlage 1 • Variatie in leerwegen op basis van instroomkenmerken

- een of enkele deelkwalificaties en niet voor een volle kwalificatie (met een erkenning met certificaten en geen diploma).
- e. Ervaren politiemedewerkers die komen voor een tweede opleiding (door- en opstromers)
Bijvoorbeeld een politiekundige bachelor na de allround opleiding valt in categorie c. Het komt echter ook voor dat ervaren politiemedewerkers voor een deelkwalificatie komen en dan hebben zij de kenmerken van groep d.
Uit een oogpunt van competentiebehoefte zijn door-, om-, opscholing vormen van c. en bij- en nascholing vormen van d.

In de huidige praktijk is groep c het grootst, gevolgd door a en b; d en e zijn kleine minderheden.

Na inventarisatie van het aantal studenten in de categorieën kan worden beoordeeld of streaming onderwijskundig gezien zinvol is. Daarna komen afwegingen die met kosten te maken hebben: docenten, faciliteiten, organisatie etc. Het is denkbaar dat uit efficiëntie overweging alleen een aparte leerweg wordt aangeboden als de groep tenminste twintig studenten omvat.

Voor de variatie van leerwegen voor een programma op EQF-niveau 6 is een analoog van tabel 2 te maken met als belangrijk verschil de hogere instroomeisen; bijvoorbeeld van mensen die een verwante opleiding of een ander hbo- of wo-opleiding behaald hebben.

Wat doet EVC?

De Erkenning van Verworven Competentie (EVC) lijkt op een werkgeversverklaring. Zij wordt ook wel ervaringskwalificatie genoemd; zie <http://evc.startpagina.nl/>. Een EVC-certificaat kan door een erkend opleidingsinstituut worden afgegeven voor kerntaken uit een erkend beroepsprofiel uit Crebo of Croho.

Vaak echter zijn EVC's echter kleiner en specifiek en dan worden zij afgegeven door *een beoorde- lende instantie* erkend EVC-centrum. Een branche erkenning is kleiner, omdat het over een taakge- bied gaat dat kleiner is dan een kerntaak. Het is specifiek omdat het bewijs van bekwaamheid bij de werkgever kan worden beoordeeld. De EVC kan werken als een externe functiebeoordeling. De EVC kan arbeidsmobiliteit tussen verwante bedrijven stimuleren.

De meeste werkgevers kijken vooral naar productiviteit en bij hen raken de formele kwalificaties snel uit zicht. Bij overheden en ook vakbonden wordt meer naar formele eisen gekeken; dat is ook zo bij de politie. De redenen zijn:

- de eisen aan voorbehouden handelingen, bijvoorbeeld bij gebruik van geweld;
- de cultuur van een (rijks) organisatie.

De specifieke (werkgeversverklaring) en de generieke EVC (onderhoudsverplichting) laten weinig ruimte voor een ondernemende werknemer. In de medische wereld werkt het onderhoudsmechanisme / de scholingsverplichting defensief; men gaat studiepunten verzamelen omdat het "moet" en van een intrinsieke motivatie is geen sprake.

EVC's zouden bij de opleiding van de politie een onderdeel van fase 3 moeten zijn van het onderzoek bij de intrede selectie (zie § 4.1). Zo'n onderzoek vindt gericht plaats en heeft natuurlijk alleen zin als er een redelijke kans is dat een student reeds relevante competentie beheerst. Het kan de kandidaat een pré geven bij de selectie. En het kan, als er voldoende studenten zijn voor een verkorte leerweg, vrijstellend werken tijdens de opleiding. Het kan de basis zijn voor de keuze van een werkzware of een schoolzware variant.

Instroomgegevens 2002 t/m 2010

Leeftijdscategorie bij instroom:	instroomniveau						Totaal
	niveau 2	niveau 3	niveau 4	niveau 5	niveau 6	niveau 2 vrijwilliger	
jonger dan 20 jaar	892	1574	1377	44	4	34	3925
20 - 24 jaar	756	2715	2789	372	30	114	6776
25 - 29 jaar	188	1000	1280	531	46	160	3205
30 - 39 jaar	174	603	814	276	22	423	2312
40 jaar en ouder	89	134	122	43	4	295	687
Totaal	2099	6026	6382	1266	106	1026	16905
Gemiddelde leeftijd	23	23,8	24,4	27,8	27,6	34,6	24,9
Std. Dev.	6,5	5,5	5,4	5,5	5,7	7,9	6,4

Geslacht:

man	1381	4159	4210	610	40	737	11137
vrouw	718	1867	2172	656	66	289	5768

Vooropleidingsniveau:

ondergekwalificeerd	29	318	620	16	16	18	1017
voldoende gekwal.	339	1540	1591	134	62	81	3747
overgekwalificeerd	811	2109	2808	922	0	217	6867
twee of meer niveaus	673	1593	761	0	0	570	3597
onbekend	247	466	602	194	28	139	1676

Voldoende gekwalificeerd

	<ul style="list-style-type: none"> Vbo-b diploma Vmbo Basis beroepsgerichte leerweg Vmbo Kader beroepsgerichte leerweg Eventueel NT 2 	<ul style="list-style-type: none"> Vbo-diploma met 2 vakken op C+ niveau Nederlands en 3 vakken op B-niveau. Mavo-diploma Vmbo Kader beroepsgerichte leerweg Vmbo gemengde / theoretische leerweg Eventueel NT 2 	<ul style="list-style-type: none"> Mavo-diploma, alle vakken op D-niveau Vmbo gemengde leerweg of theoretische leerweg Mbo-diploma dat geen toegang tot hbo-niveau geeft Eventueel NT 2 	<ul style="list-style-type: none"> Havo-diploma Mbo-4 diploma Propedeuse hbo of wo Diploma hbo of wo (voor verkorte variant) 	<ul style="list-style-type: none"> Vwo-diploma propedeuse hbo of wo Internationaal bewijsstuk toelating tot Nederlands universitaire onderwijs 	<ul style="list-style-type: none"> Vbo-b diploma Vmbo Basis beroepsgerichte leerweg Vmbo Kader beroepsgerichte leerweg Eventueel NT 2
--	---	---	---	--	---	---