

Blijven leren en ontwikkelen in het politiedomein

Eindrapportage Verkenning LLO



Woord vooraf

Met deze rapportage “Blijven leren en ontwikkelen in het politiedomein” rondt de Politieonderwijsraad een verkenning naar Leven Lang Ontwikkelen (LLO) af. De Raad, meer in het bijzonder de commissie onderwijs, heeft deze verkenning uitgevoerd met twee doelen voor ogen. Ten eerste verhelderen wat het concept LLO inhoudt, hoe in de samenleving tegen een leven lang leren en ontwikkelen wordt aangekeken en wat de betekenis ervan zou kunnen zijn voor de Nederlandse politie.

Het tweede doel is het faciliteren van het gesprek over leren en ontwikkelen bij de politie. Hiermee is tijdens de verkenning een goed begin gemaakt in de werkgroep LLO die in het kader van deze verkenning daartoe in het leven is geroepen. Vertegenwoordigers van de Politie, de Politieacademie en deskundigen van andere onderwijsinstellingen en sectoren hebben in deze werkgroep met elkaar gediscussieerd over de mogelijkheden en beperkingen van LLO.

Met de afronding wordt het stokje nu overgegeven aan de Politie, waar het gesprek over permanent leren en ontwikkelen zal doorgaan en verder invulling kan worden gegeven aan de recent door de Politie opgestelde Korpsvisie op leren en ontwikkelen. De spannende vraag daarbij is of het lukt om het thema integraal te beleggen in de politieorganisatie en continu leren en ontwikkelen iets vanzelfsprekends te laten zijn. De Raad ziet dit als een gezamenlijke opgave van de politieorganisatie, de Politieacademie, het regulier onderwijs en niet in de laatste plaats politiemedewerkers en hun leidinggevers zelf. Zelf blijft de Raad in de toekomst graag meedenken over toekomstige ontwikkelingen op het gebied van LLO bij de Politie.

Wij danken iedereen die zich voor deze verkenning heeft ingezet en aan dit rapport heeft bijgedragen. Onze dank gaat in het bijzonder uit naar de leden van de tijdelijke Werkgroep LLO, de leden van de Commissie Onderwijs, de geïnterviewde sleutelpersonen, de secretaris-directeur en de medewerkers van het secretariaat van de Raad.

Edith Hooge,
voorzitter Politieonderwijsraad

Jos van Deursen
voorzitter Commissie Onderwijs

Inhoud

1. Inleiding	7
Opbouw en leeswijzer	7
Achtergrond.....	7
2. Het idee Leven Lang Ontwikkelen	8
2.1 Nadere kennismaking met LLO	8
2.2 Leervormen	10
Initieel leren	10
Post-initieel leren	10
Informeel leren	11
2.3 Leervormen en LLO	11
2.4 Kanttekeningen bij LLO.....	11
Werknemers en werkzoekenden.....	12
Leervormen	12
Leercultuur en leerklimaat	13
2.5 Tot slot	14
3. Waarom LLO?	15
3.1 Kabinetsbeleid	15
3.2 Betrokken partijen	16
3.3 Van beleid naar uitvoering	17
4. Sleutelpersonen aan het woord	18
4.1 Opzet van de gesprekken	18
4.2 Wat gesprekspartners aangeven	18
5. Analyse van de interviews.....	22
5.1 Beeld	22
5.2 Duiding van het beeld	23
6. LLO en de Politie	26
6.1 Groots en meeslepend.....	26
6.2 Uitgangspositie	26
6.3 De weg te gaan.....	27
6.4 Fasering	27
6.5 Conclusie	28

Literatuur	29
Illustraties	31
Bijlage 1	32
Samenstelling werkgroep LLO	32
Sleutelpersonen	32

1. Inleiding

Opbouw en leeswijzer

In deze eindrapportage van de *Verkenning Leven Lang Ontwikkelen* wordt geschetst wat het begrip Leven Lang Ontwikkelen (LLO) inhoudt (hoofdstuk 2) en waarom dit een belangrijk maatschappelijk thema is (hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 volgt een weergave van wat sleutelpersonen in interviews hebben gezegd over leren en ontwikkelen, meer in het bijzonder LLO, bij de Politie. Dit vormt de basis voor het schetsen van een beeld en de achtergrond waartegen dit moet worden gezien in hoofdstuk 5. In het slothoofdstuk (6) wordt ingegaan op de vraag hoe de Politie LLO vorm en inhoud kan geven in relatie tot haar eigen opvattingen over leren en ontwikkelen. De rapportage is gebaseerd op wetenschappelijke publicaties, beleidsdocumenten, informatie van de Rijksoverheid en interviews met sleutelpersonen alsmede op inzichten verkregen tijdens gesprekken in de werkgroep LLO en de commissie Onderwijs van de Politieonderwijsraad.

Achtergrond

In 2021 is de Politieonderwijsraad (hierna: de Raad) gestart met een verkenning van het concept Leven Lang Ontwikkelen, één van de grote arbeidsmarktthema's van dit moment. Deze verkenning wordt uitgevoerd door de commissie Onderwijs van de Raad en een tijdelijke werkgroep LLO, bestaande uit stakeholders en experts van binnen en buiten de Politie. Voor de samenstelling van deze werkgroep verwijzen we naar bijlage 1.

De Politie heeft sinds een reeks van jaren de wens om zich te ontwikkelen tot een 'lerende en waarde-rende organisatie' (Politie 2008) en ontwikkelt op dit moment een nieuwe, overkoepelende visie op leren en ontwikkelen en een bijbehorende strategie en uitvoeringsplan als onderdeel van haar HRM-beleid. Daarbij kan de notie van LLO en het instrumentarium dat in het verlengde daarvan is – en wordt – ontwikkeld behulpzaam zijn. De Raad wil met deze verkenning het concept LLO verhelderen en daarmee de visieontwikkeling bij de Politie ten aanzien van leren en ontwikkelen ondersteunen en inhoudelijk voeden. De Raad wil ook het samenspel tussen de verschillende stakeholders met betrekking tot (leven lang) leren en ontwikkelen van politiemedewerkers stimuleren, door deze actief te betrekken bij de verkenning en in gesprek te laten gaan met deskundigen van buiten de politieorganisatie.

Deze Eindrapportage bouwt voort op de Notitie LLO die in februari 2022 op verzoek van de politiever-teenwoordigers in de Raad aan de Politie is aangeboden, opdat de bevindingen konden worden meegenomen in het lopende visietraject van de Politie. De hoofdstukken 2 en 3 zijn grotendeels ongewijzigd ten opzichte van de Notitie. De hoofdstukken 4 en 5 zijn nieuw en de informatie uit het 'oude' hoofdstuk 4 heeft – met enkele aanpassingen – plek gekregen in het huidige hoofdstuk 6.

2. Het idee Leven Lang Ontwikkelen

Leven Lang Ontwikkelen (LLO) – de naam zegt het al – is een concept dat aangeeft dat mensen zich hun hele leven moeten blijven ontwikkelen en ontplooien om inzetbaar te blijven in het arbeidsproces, op een arbeidsmarkt en in een samenleving die snelle veranderingen doormaakt als gevolg van demografische, technologische en sociaaleconomische ontwikkelingen¹. Het gaat bij LLO om het behouden en het verder ontwikkelen van menselijk kapitaal² en organisatiekapitaal³ (Borstlap, 2020). Sommige auteurs en onderzoekers gebruiken daarom liever de term *duurzaam ontwikkelen* dan LLO. Hetzelfde wordt bedoeld.

2.1 Nadere kennismaking met LLO

Er zijn verschillende definities van LLO in de literatuur⁴ te vinden. In essentie draait het bij al deze definities om het proces waarbij iemand in zijn eigen (werk)context actief aan de slag gaat – zelf de regie neemt – om zich te ontwikkelen, te leren en talenten te ontplooien, met het oog op de eisen die het werk (nu en in de toekomst) stelt, en met het oog op de eigen zingeving (in het werk). LLO gaat uit van twee belangrijke randvoorwaarden: medewerkers zijn in staat zelf regie te voeren en er is sprake van een cultuur in de (werk)omgeving die positief staat ten opzichte van permanent leren en ontwikkelen en dit ook actief stimuleert. De basisgedachte achter LLO is niet nieuw, maar de nadruk op het stimuleren van de eigen regie en een positieve leercultuur (of breder: leer- en ontwikkelcultuur) is dat wel. We komen later terug op de vraag in hoeverre deze randvoorwaarden realistisch zijn; in algemene zin (paragraaf 2.4), en vervolgens besteden we aandacht aan de vraag hoe eigen regie en een stimulerende leer- en ontwikkelcultuur binnen de politieorganisatie verder ontwikkeld zouden kunnen worden (hoofdstuk 6).

LLO borduurt voort op eerdere concepten als Leven Lang Leren, Permanent Leren en Permanente Educatie, maar onderscheidt zich op een aantal punten van deze (oudere) concepten. We lichten dit toe. Leven Lang Leren (LLL), Permanent Leren en Permanente Educatie zijn concepten uit de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw. Men vond destijds dat initiële scholing alleen niet toereikend was om doelen te bereiken als het bieden van gelijke kansen aan iedereen, het bijbrengen van kennis, vaardigheden of competenties, of het voorbereiden van jongeren op de arbeidsmarkt. Initiële scholing moest dus een vervolg krijgen tijdens de loopbaan. Behalve deze meer idealistische overwegingen, lagen hieraan ook economische overwegingen ten grondslag. Structurele werkloosheid in bepaalde sectoren (bijvoorbeeld scheepsbouw en zware industrie) onderstreepte de noodzaak voor mensen om te kunnen overstappen naar andere segmenten van de arbeidsmarkt.

Met deze concepten beoogde men een flexibeler relatie te scheppen tussen onderwijs en opleiding enerzijds en werk anderzijds, en om onderwijs en opleiding beter op de behoeften van de arbeidsmarkt en op die van het individu te laten aansluiten. Kenmerkend voor deze concepten was een grote rol voor de overheid in het bevorderen ervan. Zo adviseerde de Commissie Rauwenhoff in 1990 aan de Nederlandse regering om werk te maken van een betere wisselwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt. En, ter bevordering van de bewustwording van het belang van 'een leven lang leren'

¹ Andere factoren die de duurzame inzet van medewerkers beïnvloeden zijn de arbeidsomstandigheden en de vitaliteit van medewerkers.

² Volgens Borstlap (2020) zijn dit "*'kapitalen' van het individu: als voorraden die kunnen toe- of afnemen, waarin geïnvesteerd kan worden (met geld, tijd en moeite), en waarop afgeschreven moet worden, bijvoorbeeld als het kapitaal niet wordt onderhouden*"

³ Volgens Borstlap (2020) zijn dit zaken die: "*niet tastbaar zijn en organisaties in staat stellen goed te functioneren. Denk bijvoorbeeld aan cultuur, leiderschap, teamwork en kennismanagement*".

⁴ Bijvoorbeeld van Kuijpers, Semeijn en Van der Heijden (2019): "*Gedurende het hele leven (pro)actief ontplooien van kwaliteiten op basis van eigen interesses en waarden voor een duurzame bijdrage aan de samenleving, eigen gezondheid en geluk*".

riep de Europese Commissie het jaar 1996 uit tot het *Year of Lifelong Learning*. Het jaar daarop organiseert de toenmalige minister van onderwijs Jo Ritzen het zogenaamde Kennisdebat, dat leidde tot het Nationaal Actieprogramma 'Een leven lang leren', met daarin acties als het vergroten van de *employability* van werkenden en werkzoekenden en een heroriëntatie van het reguliere onderwijssysteem op de doelen van 'een leven lang leren'.

Vormen van tweedekansonderwijs, zoals de volwasseneducatie en de Open Universiteit, zijn voorbeelden van uitwerking van deze ideeën. Het daadwerkelijk vorm en inhoud geven aan Leven Lang Leren in (nationaal) beleid en in de uitvoeringspraktijk blijkt een taaie kwestie. Ondanks het besef van het belang, en ondanks vele regionale initiatieven, zijn het aanbod, de financiering en de organisatie van LLO versnipperd. Verantwoordelijke partijen zoals brancheorganisaties, onderwijsinstellingen, vakbonden, bedrijven en overheden zoeken naar samenwerking en regie. Inmiddels staat het thema onder de noemer LLO weer in de belangstelling en op de beleidsagenda van de Nederlandse overheid en de Europese Commissie. In 2017 stuurde het kabinet met het Regeerakkoord Rutte III aan op een doorbraak in de discussie rond LLO. Met de SER als aanjager werd een actieagenda opgezet.

Het concept LLO heeft in de loop der tijd ook een duidelijk andere lading gekregen. Het adequaat inspelen op veranderingen op de arbeidsmarkt en de consequenties voor de kennis en vaardigheden van mensen, staat nu centraal (De Grip 2021). Ten opzichte van de eerdere concepten is er sprake van een aantal accentverschuivingen.

Om te beginnen is er in LLO meer aandacht voor (loopbaan)ontwikkeling dan in de eerdere concepten. Dit is een gevolg van een verschuiving in het denken over leren en ontwikkelen. Waar leren en ontwikkelen voorheen vooral ten dienste stond van het aanvullen van tekorten van de individuele medewerkers in relatie tot hun taken of functie, gaat het er nu om dat het ook bijdraagt aan de verdere loopbaan binnen en buiten de organisatie (Simons en Schenning 2021).

Daarnaast is er meer aandacht voor talenten van mensen, voor waar ze goed in zijn en wat verder kan worden ontwikkeld. Door te waarderen en te optimaliseren wat mensen al meebrengen, zullen zij met plezier de beste prestaties leveren in het werk, is de gedachte (Deen, Rondeel en Kessels, 2021). Dit talentgerichte denken is sterk geïnspireerd door de positieve psychologie⁵ die uitgaat van positieve ervaringen die mensen kunnen hebben, zoals geluk, hoop en liefde, en positieve eigenschappen, zoals vitaliteit, doorzettingsvermogen en wijsheid (Wikipedia). Zo zouden mensen eerder gemotiveerd zijn om in beweging te komen, om te werken, om te leren en om zich te ontwikkelen, als dat aansluit bij hun eigen waarden, doelen, passies, interesses of (arbeids)geluk. Vanuit dit perspectief is het van belang dat leren en ontwikkelen inspeelt op de behoefte aan zingeving van het individu.

De aandacht voor het leren en ontwikkelen van iemand, en diens behoefte daaraan, stoelt mede op het inzicht dat toekomstige leerbehoeften van mensen en organisaties lastig te bepalen zijn. *"De arbeidsmarkt is zo dynamisch en onzeker dat de enige zekerheid die er is – je uit jezelf moet halen"*, aldus Kuijpers (geciteerd in Van Langen 2021). Mede daarom komt (loopbaan)ontwikkeling, en hoe dit te stimuleren en vorm te geven, steeds meer centraal te staan (Semeijn 2017).

Waar in eerdere concepten de overheid een grote rol toebedeeld had gekregen, wordt in het huidige denken rond LLO meer nadruk gelegd op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van werknemers en werkgevers om LLO vorm en inhoud te geven samen met vakbonden, brancheorganisaties en onderwijsinstellingen. Wel stimuleert de overheid LLO door verwachtingen te formuleren voor mbo en hbo en door bijvoorbeeld het STAP-budget voor particulieren⁶. Individuele verantwoordelijkheid van de werknemer wordt onderstreept met het begrip 'zelfregie' waarmee wordt bedoeld dat iemand de eigen leer- en ontwikkelbehoefte onderkent en sturing geeft aan de invulling daarvan. Die invulling moet zich richten op zowel verbetering van de beroepsuitoefening (professionalisering) als op het vergroten van de mogelijkheden om te veranderen van functie en/of om een overstap te maken naar een

⁵ De positieve psychologie is ontstaan als reactie op de constatering dat therapie gericht op het verhelpen van depressie veel minder effectief is dan therapie gericht op geluk van die mensen.

⁶ STAP, staat voor: STimulering Arbeidsmarkt Positie. Werkenden en werkzoekenden kunnen een STAP-budget (subsidie) van maximaal € 1.000 per jaar aanvragen voor scholing en ontwikkeling in de vorm van een training, cursus of opleiding (<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leven-lang-ontwikkelen/leven-lang-ontwikkelen-financiële-regelingen/stap-budget>).

ander beroep en/of een andere sector of branche. Het gaat dus enerzijds om wat noodzakelijk is (leren en ontwikkelen met het oog op iemands (toekomstig) professioneel functioneren) en anderzijds om verrijking. De rol van de werkgever vormt hier de andere kant van de medaille. Deze is aan zet waar het gaat om het scheppen van de condities waarmee werknemers in staat worden gesteld daadwerkelijk invulling te geven aan hun leer- en ontwikkelbehoefte, door ontwikkelen te waarderen, stimuleren, bevorderen en faciliteren.

Een ander verschil is het denken over leervormen en de manier waarop leren en ontwikkelen is gestructureerd en georganiseerd. Als we 'een leven lang ontwikkelen' letterlijk nemen dan strekt dat zich uit 'van wieg tot graf': voorschools, in de periode op school, en als volwassene tijdens de periode van werk. Vaak worden daarbij termen als initieel en post-initieel gebruikt, of formeel, non-formeel en informeel leren, om een specifieke categorie van leren of opleiden te duiden. Hoewel deze begrippen niet altijd even helder zijn te definiëren, gebruiken we deze in de volgende paragraaf om het speelveld te schetsen als opmaat om in de daaropvolgende paragraaf te laten zien welke verschuiving in het denken heeft plaatsgevonden.

2.2 Leervormen

Initieel leren

Initieel leren is het onderwijs dat primair als doel heeft jongeren voor te bereiden op de maatschappij, een beroep en op de toekomstige loopbaan⁷. Voor dit onderwijs is wetgeving van toepassing, zoals de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). Initieel onderwijs bestrijkt het basis-, voortgezet-, beroeps- en het wetenschappelijk onderwijs. Toegepast op het politieonderwijs en de politieorganisatie betreft initieel onderwijs alle opleidingen die toegang geven tot het politieberoep, bijvoorbeeld de basisopleiding op niveau 4 en de bacheloropleiding op niveau 6. Vanuit het perspectief van LLO is een initiële opleiding het begin van verder leren en ontwikkelen.

Post-initieel leren

Onder post-initieel leren verstaat men in het algemeen georganiseerde leeractiviteiten die na het initiële onderwijs worden ontplooid om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verwerven en te verbeteren (Onderwijsraad 2012). Het gaat dan om opleidingen, cursussen en andere onderwijsactiviteiten die aangeboden worden door onderwijsinstellingen of door de eigen organisatie. In het politieonderwijs gaat het dan om onderwijs en opleidingen die een medewerker volgt na de basisopleiding. Dat kan gaan om vakspecialistisch politieonderwijs (VPO) aan de Politieacademie, maar ook om onderwijs en opleidingen elders.

In de voorgangers van LLO speelde post-initieel leren de hoofdrol. Dat past immers goed bij de gedachte dat deze vorm van onderwijs moest bijdragen aan het wegwerken van lacunes in kennis en vaardigheden ten behoeve van het huidige werk. Post-initieel leren levert echter ook een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelproces van een individu; generieke vaardigheden en talenten kunnen verder verdiept en verbreed worden.

In veel gevallen worden er twee subcategorieën van post-initieel leren onderscheiden. Soms wordt ook informeel leren in het werk als subcategorie gezien, maar we kiezen ervoor om dit als aparte categorie te behandelen.

Formeel post-initieel onderwijs betreft opleidingen die aansluiten op de specifieke kenmerken en behoeften van volwassenen, en die – indien met succes doorlopen – leiden tot een door de overheid erkend certificaat of diploma. Deze vorm van onderwijs wordt aangeboden door instellingen voor middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Formeel post-initieel onderwijs is voornamelijk gericht op de ontwikkeling, verbreding en verdieping van vaardigheden voor een beroep en de toekomstige loopbaan. De meeste deelnemers volgen zo'n opleiding om een diploma op een hoger niveau te krijgen, en daarmee door te kunnen stromen naar *een andere functie* of om van werk(gever) te veranderen.

⁷ Dit wordt ook wel de drievoudige kwalificeringsopdracht van het beroepsonderwijs genoemd

Non-formeel post-initieel onderwijs is veelal gericht op het verwerven van (vak)kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de taakuitvoering in de huidige of een komende functie. Er is daarbij vaak een sterke focus op de organisatorische en technologische aspecten en veranderingen van – en in – het werk (Maslowski 2019). Het wordt veelal verzorgd door private en commerciële bedrijven en organisaties, of intern door de eigen werkgever. Voorbeelden zijn (korte) opleidingen, trainingen en cursussen. Daarnaast worden er in Nederland ook veel begeleide trainingen op de werkplek gevolgd, die als vorm van non-formeel leren kunnen worden gezien. Deze vorm van leren is niet gericht op het behalen van een erkend diploma of een certificaat. Non-formeel leren vervult daarmee een andere functie dan formele scholing, waaraan wel een certificaat of diploma is verbonden.

Informeel leren

Informeel leren gaat om leren dat niet georganiseerd, niet gestructureerd en niet gepland is (Onderwijsraad 2003). Het wordt niet door anderen gestuurd maar moet gezien worden als een impliciete vorm van leren (Simons 1999a; 1999b). Informeel leren gebeurt vaak onbewust en spontaan als reactie op een gebeurtenis of uitdaging, waarbij iemand plotseling behoefte heeft aan nieuwe informatie om een gebrek aan kennis of vaardigheden te verhelpen. Het is een cyclisch proces waarbij reflectie en ervaring elkaar afwisselen en de lerende zelf (vaak onbewust) de controle heeft over het leerproces. Leren op de werkplek, voor zover dat niet georganiseerd, gestructureerd of gepland plaatsvindt, is een vorm van informeel leren.

2.3 Leervormen en LLO

Als LLO wordt opgevat als het proces waarin iemand in de eigen (werk)context actief aan de slag gaat om zich te ontwikkelen en talenten te ontplooiën, met het oog op de eisen die het werk (nu en in de toekomst) stelt, en met het oog op de eigen zingeving (in het werk), dan is er voor LLO meer nodig dan alleen post-initieel leren. LLO vraagt om meer flexibiliteit, om combinaties van werk en leervormen, en mix-vormen van leren-opleiden-werken of duaal beroepsonderwijs. Vanuit de ideale gedachte van eigen regie en individuele leer- en ontwikkelbehoeften is een educatieve infrastructuur nodig. Daarin moeten (volwassen) werkenden en werkzoekenden onderwijs en opleidingen kunnen volgen, al dan niet formeel, en kunnen leren en zich ontwikkelen in de (beroeps)praktijk met een inzet en fase-ring in tijd die past bij hun werkzame of werkzoekende leven. Ten opzichte van LLL betekent LLO een verschuiving van het accent op formeel post-initieel leren naar een breder en flexibeler palet van verschillende onderwijs- en opleidingsstructuren en van vormen om te leren en te ontwikkelen, ook vanuit de werkgever.

2.4 Kanttekeningen bij LLO

In paragraaf 2.1 hebben we erop gewezen dat LLO berust op twee randvoorwaarden: eigen regie en een cultuur in de (werk)omgeving die positief staat ten opzichte van permanent leren en ontwikkelen. In deze paragraaf proberen we te beoordelen in hoeverre deze randvoorwaarden realistisch zijn. Want, hoewel overheid, onderwijsorganisaties en werkgevers al decennia proberen mensen te stimuleren om te blijven leren, blijkt dat dit niet altijd en overal van de grond komt. Dat leidt er al gauw toe om te zoeken naar oorzaken hiervoor: wat zijn de knelpunten of belemmeringen die maken dat LLO niet of onvoldoende gestalte krijgt? Risico hiervan is dat niet het idee van LLO ter discussie wordt gesteld of de voorwaarden waaraan het moet voldoen, maar dat de 'schuld' eenzijdig bij één partij wordt neergelegd; bij de werknemer, die het belang van LLO niet inziet of te weinig bereid is te leren, of bij de werkgever die in gebreke blijft te zorgen voor de noodzakelijke op ontwikkeling gerichte cultuur. Met deze waarschuwing in het achterhoofd, kijken we naar wat in de literatuur als 'belemmeringen' voor LLO naar voren komt met de bedoeling hieruit lessen te trekken omtrent de mogelijkheden en onmogelijkheden van LLO. We kijken hiernaar vanuit drie invalshoeken, die van werknemers en werkzoekenden, die van leervormen, en die van leer- en ontwikkelcultuur.

Werknemers en werkzoekenden

Als het gaat om werknemers en werkzoekenden dan wordt het gebrek aan succes van LLO vaak geweten aan het gegeven dat mensen nauwelijks stilstaan bij het belang van hun eigen loopbaanontwikkeling. Er is wel een latent besef dat het goed is om zich verder te ontwikkelen, maar er is veelal geen urgentie om dit om te zetten in actie. Veel werknemers blijken echter de (abstracte) veranderingen op de arbeidsmarkt en in het werk niet goed te overzien en overschatten de eigen kennis en vaardigheden (Grijpstra et al. 2019; Maslowski, 2019). Daar komt bij dat sommigen een negatief beeld hebben over leren op basis van eerdere ervaringen in het onderwijs (Grijpstra, Bolle en Driessen, 2019). Dit komt vaker voor bij lager opgeleide en/of laaggeletterde mensen.

Loopbaanbegeleiding kan werknemers stimuleren te blijven leren en zich te blijven ontwikkelen. Van der Meer & Kuijpers (2017) signaleren dat loopbaanbegeleiding vaak wordt ingezet op het moment dat werknemers of werkgevers al een mobiliteitsbehoefte of –noodzaak ervaren (reactief en curatief). Loopbaanbegeleiding kan echter ook preventief en amplitief worden ingezet. Met amplitief wordt bedoeld dat iemand ontwikkelmogelijkheden krijgt om zijn of haar *bestaande* talenten te versterken en capaciteiten te benutten (Kuijpers et al. 2019).

Uit onderzoek van Borghans c.s. (2011) blijkt dat er verschillen zijn in de mate waarin werknemers en werkzoekenden vorm en inhoud (kunnen) geven aan leren en hun loopbaanontwikkeling. Werkenden blijken vooral veel te leren van nieuwe en uitdagende werkzaamheden en relatief weinig van routine werkzaamheden, vergaderen en overleg. De arbeidsmarktpositie van werknemers kan ook van invloed zijn, bijvoorbeeld in de zin dat werkgevers niet bereid zijn te investeren in de ontwikkeling van ‘flexwerkers’ of werknemers aan het einde van hun loopbaan en daarmee in feite drempels opwerpen voor verdere ontwikkeling.

Onderzoek van Panteia (Grijpstra et al. 2019) legt een verband tussen bepaalde categorieën werknemers en de mate waarin zij ontvankelijk zijn voor leren en ontwikkelen. Zo zouden werknemers met een opleidingsniveau t/m mbo-4, met een vaste aanstelling en 10 tot 20 jaar werkervaring, minder geneigd zijn energie te steken in leren en ontwikkelen door een combinatie van persoonlijke factoren en omstandigheden op het werk, zoals het leerklimaat. Hetzelfde zou gelden voor oudere werknemers (55+) (Maslowski 2019, De Grip et al. 2018, De Grip 2021). Voor dergelijke groepen werknemers lijkt ‘zelfregie’ geen haalbare kaart. Voor hen is het van extra belang dat persoonlijke begeleiding wordt ingezet om verder leren en ontwikkelen met en voor hen te structureren en om belemmeringen weg te nemen, waaronder financiële (Maslowski 2019: 141).

Leervormen

Als we nader kijken naar de verschillende leervormen, formeel, non-formeel en informeel leren, dan tekenen zich de volgende knelpunten af met betrekking tot deelname aan die leervormen. Ten aanzien van *formeel leren* blijkt uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP)⁸ dat werknemers hun behoefte aan formeel leren in het algemeen te laag inschatten; werknemers denken dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om het dagelijkse (complexe) werk, ook in de toekomst, goed te kunnen uitvoeren. Daarbij komt dat formeel leren veelal vraagt om een investering (in tijd en geld), zowel voor de werknemer als voor de werkgever.

Als het gaat om *non-formeel leren* gericht op de taakuitvoering, dan lijken werknemers zich minder terughoudend op te stellen. Werknemers in Nederland maken vaker gebruik van cursussen, trainingen, congressen en seminars die aansluiten bij hun werk, dan dat men formeel onderwijs volgt. Deze vorm van leren wordt namelijk veelal door de organisatie geïnitieerd en gefaciliteerd (op kosten van de zaak en ‘in de baas zijn tijd’). Echter, veel vaardigheden die worden geleerd tijdens non-formele scholing zijn dusdanig specifiek dat het niet altijd duidelijk is voor werkenden hoe zij deze ook in een andere baan of functie zouden kunnen inzetten (Maslowski 2019).

Non-formeel leren kan passen in iemands (loopbaan)ontwikkeling. Het is vooral interessant voor medewerkers die hun loopbaan voor een lange periode bij dezelfde werkgever willen voortzetten. Uit onderzoek van Panteia komt echter naar voren dat medewerkers soms ervaren dat hun werkgever

⁸ Maslowski, R., m.m.v. R. Vogels (2019) Grenzen aan een leven lang leren. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

hen 'volstopt' met verplichte (non-formele) cursussen gericht op het directe functioneren. Daardoor is er minder ruimte voor brede en duurzame ontwikkeling (Grijpstra et al. 2019).

Daar staat tegenover dat ander onderzoek erop wijst dat non-formele scholing voor bijna 40% van alle werkenden een (tijdelijke) stimulans is om meer (informeel) te leren op hun werk. Het volgen van non-formele scholing vergroot dus het informele leren op het werk. Onder dit informeel leren op het werk valt ook het leren toepassen van wat tijdens een cursus of training is geleerd (Fouarge et al. 2018; De Grip 2021). Uit onderzoek komt wel naar voren dat dit laatste problematisch is: weinig van wat op trainingen en cursussen wordt geleerd, wordt daadwerkelijk toegepast in het dagelijkse werk (Baldwin & Ford 1988; Velada et al. 2007). Dit impliceert dat op de langere termijn de effectiviteit van dit soort interventies daalt, waardoor de geïnvesteerde middelen als tijd en geld uiteindelijk een laag rendement hebben (Velada et al. 2007; Wexley & Latham 2002).

Kijken we naar *informeel leren*, dan blijkt uit onderzoek, bijvoorbeeld dat van De Grip (2021), dat leren in het werk een grotere rol speelt bij het up-to-date houden van kennis en vaardigheden dan eerder werd aangenomen. Onderzoek van Dochy c.s. (2011) laat zien dat hoewel sommige werknemers negatieve associaties hebben bij leren en scholing, zij toch als onderdeel van het dagelijks werk heel wat kennis en vaardigheden verwerven, uitbreiden en verdiepen, en zich daarmee bovendien ontwikkelen als persoon en als beroepsbeoefenaar. Uit studies van Maslovski (2019) en Grijpstra c.s. (2019) komt naar voren dat leren in het werk voor veel werkenden, in het bijzonder voor mensen met een opleidingsniveau t/m mbo-4, beter past dan formele scholing. Hierbij gaat het niet alleen om leren door te 'doen' tijdens het werk, maar ook om leren door interactie met anderen, zoals feedback van leidinggevenden en samen leren met collega's. Ook het uitvoeren van nieuwe en complexere taken en het werken met opdrachtgevers die nieuwe eisen stellen of vragen en problemen voorleggen zijn aanjagers van informeel leren.

Verschillende studies laten bovendien zien dat informeel leren in het eerste jaar dat iemand ergens werkt, kan leiden tot een zeer steile leercurve (De Grip 2021). Dat geeft aan dat werkenden vooral veel blijken te leren van nieuwe en uitdagende werkzaamheden, en relatief weinig van routine werkzaamheden (Borghans et al. 2011). Medewerkers die in hun werk te maken hebben met grote technologische of organisatorische ontwikkelingen blijken daarom ook significant veel van hun werkzaamheden te leren (Fouarge et al. 2018; De Grip 2021). Mogelijkheden om te experimenteren in het werk (*trial-and-error*) stimuleren informeel leren (De Grip 2021). Het type werk en de organisatie daarvan spelen een grote rol in de mate waarin medewerkers daadwerkelijk leren. Ook buiten het werk of de eigen organisatie kunnen medewerkers door informeel leren kennis vergaren en vaardigheden opdoen (De Grip 2021), die in de werkcontext benut kunnen worden.

Er bestaat een risico bij informeel leren op de werkplek dat werknemers bepaalde kennis en vaardigheden verkeerd aanleren, of bepaalde zienswijzen en houdingen ontwikkelen die niet stroken met wat wordt beoogd (Tynjälä 2013; Van Noy et al. 2016; Van der Heijden et al. 2009). Dit kan ontstaan wanneer het geleerde niet expliciet wordt gemaakt of niet wordt besproken met collega's of leidinggevende. Reflectie is dus bij informeel leren van groot belang.

Hoewel informeel leren op de werkplek gezien wordt als een krachtige vorm van leren in het kader van LLO, is het effect ervan lastig vast te stellen. Die ongrijpbaarheid leidt tot kritische kanttekeningen bij het rendement van informeel leren. Erkenning van het geleerde is ingewikkelder dan bij cursussen of opleidingen die worden afgesloten met een certificaat of diploma, omdat duidelijke normen ontbreken.

Leercultuur en leerklimaat

Het begrip leercultuur en het verwante begrip leerklimaat laten zich moeilijk omschrijven. In plaats van uitvoerige beschouwingen ontleend aan de literatuur benaderen we dit onderwerp hier meer intuïtief: de meeste mensen kunnen wel aanvoelen wat ermee wordt bedoeld.

In relatie tot LLO verwijst leerklimaat meestal naar de omstandigheden binnen een organisatie die bepalend zijn voor de ruimte die mensen in de organisatie hebben om te leren en ontwikkelen. En, de aanmoediging die mensen ervaren om te leren en zich verder te ontwikkelen. Ook omstandigheden van buiten de organisatie kunnen van invloed zijn op die ruimte, bijvoorbeeld als personeelstekort

en/of een te groot werkaanbod maken dat alle aandacht uitgaat naar de werkprocessen en er geen ruimte is of kan worden gemaakt voor het leer- en ontwikkelproces.

Een positieve leercultuur moet dan gezien worden als omstandigheden in de organisatie die leren en ontwikkelen positief waarderen, deze stimuleren en faciliteren. Het principe van 'de lerende organisatie'⁹ geeft ook uitdrukking aan zo'n positieve leercultuur. Het begrip kan ook breder worden getrokken door het te betrekken op sectoren (ICT) en regio's (cf. Silicon Valley), of zelfs de gehele samenleving. Anderzijds moeten we ons realiseren dat organisaties geen amorfe eenheden zijn, maar bestaan uit verschillende onderdelen die elk een eigen subcultuur kunnen hebben, die niet per definitie leren en ontwikkelen bevordert.

2.5 Tot slot

Dat werknemers en werkzoekenden LLO omarmen is zoals we gezien hebben niet vanzelfsprekend. Voor sommigen is dat gemakkelijker te realiseren dan voor anderen. Dat hangt samen met persoonlijke kenmerken en met de context waarin zij aan leren en ontwikkeling vorm en inhoud zouden moeten geven. Zelf regie voeren over de eigen (loopbaan)ontwikkeling en permanent leren is niet voor iedereen even gemakkelijk, zeker niet voor mensen die daarop in hun initiële onderwijs niet zijn voorbereid¹⁰. Te veel nadruk op eigen regie heeft bovendien als gevaar dat het de verantwoordelijkheid eenzijdig bij werknemers en werkzoekenden neerlegt. Maar niet iedere werknemer is voldoende toegerust om de verantwoordelijkheid voor de eigen (loopbaan)ontwikkeling en permanent leren te kunnen dragen. De verantwoordelijkheid van de werkgever (en in het verlengde daarvan brancheorganisaties en O&O-fondsen) mag dus niet uit het oog worden verloren. Daarbij past dat er voldoende aandacht is voor de persoonlijke begeleiding en structuur die werknemers en werkzoekenden hierbij nodig hebben.

Leervormen verschillen met betrekking tot de participatie van, en de geschiktheid voor, deelnemers, en de effectiviteit van de interventie(s). Medewerkers zijn over het algemeen wel te verleiden om meer energie in leren en ontwikkelen te steken. De werkgever en de leidinggevenden in de organisatie kunnen dat stimuleren door bepaalde drijfveren van medewerkers aan te spreken. Dat vraagt maatwerk en investeringen – waaronder persoonlijke begeleiding – vanuit de organisatie. De vooronderstelling van een positieve leer- en ontwikkelcultuur geeft aan dat 'de liefde van twee kanten moet komen'. Daarmee is echter niet gezegd dat LLO betekent dat persoonlijke leer- en ontwikkelbehoeften de belangen van de organisatie overstijgen. De crux is ervoor te zorgen dat beide aspecten met elkaar zijn verbonden.

Een positieve leer- en ontwikkelcultuur zou opgevat kunnen worden als een werkomgeving waar continu leren en ontwikkelen 'in het DNA' zit, en waar een positieve houding is ten opzichte van leren en ontwikkelen, alsook het begeleiden en stimuleren daarvan. Zo leidt een positieve leer- en ontwikkelcultuur voor een richting waarin organisatie en werknemers zich gezamenlijk bewegen op weg naar toekomstbestendigheid. Leer- en ontwikkelactiviteiten en het beleid zijn daarop afgestemd. Maar voordat dit bereikt is, moeten er verschillende fasen worden doorlopen die aansluiten bij de ontwikkeling van de persoon en het organisatieonderdeel. Tot deze stadia behoren het vakgericht opleiden, het loopbaangericht ontwikkelen en het ontwikkelen naar een bredere toekomst.

⁹ Zie bijvoorbeeld: Onderwijsraad (2012). *Geregelde ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad. Of Lomos, C., Hofman, H., & Bosker, R.J. (2010). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.

¹⁰ Niet voor niets is in de recent (2021-2022) ontwikkelde kwalificaties voor het basispolitieonderwijs het zelf sturing kunnen geven aan het eigen leer- en ontwikkeltraject een belangrijk vereiste voor kwalificering.

3. Waarom LLO?

De Nederlandse overheid en de Europese Commissie zien Leven Lang Ontwikkelen als een antwoord op maatschappelijke en technologische ontwikkelingen, en de daarmee samenhangende veranderingen op de arbeidsmarkt en binnen arbeidsorganisaties. Opgeteld hebben dergelijke ontwikkelingen een aantal consequenties, zoals:

- Taken, functies en beroepen veranderen; sommige verdwijnen, terwijl andere verschijnen.
- Vakinhoud verandert, wat vraagt om het actualiseren van kennis, vaardigheden en attitudes die ver af kunnen staan van via initieel leren verworven competenties.
- Door het naar achteren schuiven van de pensioenleeftijd moeten medewerkers gemiddeld 4,5 jaar langer up-to-date blijven (De Grip 2021). Kennisveroudering¹¹ ligt daarmee op de loer, en dat vormt een groot sociaal risico (Borstlap 2020; De Grip 2021).
- Het aandeel van zzp-ers en mensen met tijdelijke of flexibele contracten neemt toe. Deze mensen zijn niet altijd in staat om hun kennis op peil te houden. Werkgevers zijn niet altijd bereid te investeren in de scholing van tijdelijke of flexibele arbeidskrachten.

3.1 Kabinetsbeleid

Van belang in relatie tot LLO zijn de door het kabinet-Rutte III gevraagde adviezen van de commissie-Borstlap en de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) over de inrichting van de arbeidsmarkt en de sociale zekerheid, en de vraag of deze volstaat in de toekomst.

Kort samengevat: de commissie-Borstlap (2020) gaf in haar advies aan dat het in de arbeidsmarkt van nu en straks draait om vier vereisten: wendbaarheid, duidelijkheid, weerbaarheid en wederkerigheid. De commissie wees in het advies op het punt dat onvoldoende gedaan wordt om kennisveroudering te ondervangen. Juist mensen die het meeste baat zouden hebben bij het investeren in menselijk kapitaal, doen dat het minst. Daarnaast sluit het scholingsaanbod onvoldoende aan op de behoeften van werkenden, en komt aandacht voor ontwikkeling vaak te laat. De aandacht gaat vooral uit naar repareren achteraf in plaats van voorkomen vooraf.

De Commissie adviseert het kabinet om iedereen een individueel ontwikkelbudget toe te kennen. Werkgevers worden geacht dit budget voor hun werknemers aan te vullen. Om werkenden beter te ondersteunen moet een loopbaanwinkler worden opgericht, en moeten werkenden worden gestimuleerd – misschien zelfs verplicht – om die regelmatig te bezoeken.

De WRR (2020) pleit in zijn advies om 'goed werk' voor iedereen te zien als maatschappelijke opdracht voor bedrijven, instellingen, sociale partners en de overheid. Goed werk betekent voor de WRR dat mensen grip hebben, op geld, op het werk en op het leven.

Als reactie op deze adviezen geven de bewindspersonen van zes ministeries¹² in een gezamenlijke reactie aan dat de ontwikkelingen in de arbeidsmarkt vragen: *“om een geheel andere benadering van het arbeidspotentieel en meer maatwerk, ook door de werkgevers in de maatschappelijke sectoren”*. In de Kamerbrief Routekaart Leren en Ontwikkelen (Tweede Kamer 2020) schrijft het kabinet dat het de uitdagingen met verschillende maatregelen gaat aanpakken. Met betrekking tot LLO richt het kabinetsbeleid zich op vier pijlers:

1. Verder versterken van de ontwikkelvraag bij individuen;
2. Stimuleren werkgevers en sociale partners bij leren en ontwikkelen;
3. Flexibilisering van het aanbod voor leren en ontwikkelen;
4. Stimuleren van een leercultuur.

¹¹ Het gegeven dat snelle veranderingen in combinatie met het naar achteren schuiven van de pensioenleeftijd leidt tot beperkte inzetbaarheid op de arbeidsmarkt van oudere medewerkers.

¹² BZK, JenV, OCW, SZW, Defensie en VWS

3.2 Betrokken partijen

In het kabinetsbeleid wordt een aantal partijen aangesproken om LLO te omarmen, elk vanuit hun eigen perspectief. We lopen deze partijen langs.

LLO is interessant voor **werkgevers en sociale partners**, want:

- Duurzaam investeren in medewerkers draagt bij aan het op peil houden van productiviteit, de wendbaarheid en innovatiekracht van organisaties. Werkgevers hebben organisatorische en economische voordelen bij een goed en breed opgeleid personeelsbestand.
- Wil men medewerkers duurzaam in een ontwikkelstand krijgen, dan is het versterken van de eigen regie van medewerkers en het creëren van een leer- en ontwikkelcultuur (die past bij de organisatie en de medewerkers) effectiever dan alleen het sturen of programmeren op basis van de taakuitvoering (het organisatiebelang).
- HRM-beleid gericht op LLO kan helpen medewerkers te binden aan de organisatie en/of sector, zeker in tijden van krapte op de arbeidsmarkt (zoals die nu sterk wordt gevoeld in onder meer zorg, onderwijs, veiligheid en rechtspraak).
- Organisaties kunnen het als een morele plicht zien het perspectief van hun medewerkers op betekenisvol werk, het arbeidsgeluk en de vitaliteit, ook op langere termijn, te verbeteren en daartoe LLO te omarmen.
- Leren draagt aantoonbaar bij aan de (werk)motivatie van mensen.

LLO kan interessant zijn voor **sectoren (branches) en regio's**, want:

- Door het duurzaam investeren in medewerkers, kunnen deze hun loopbaan binnen dezelfde sector of regio blijven voortzetten, waardoor investeringen in leren en ontwikkeling binnen de sector of regio renderen.
- LLO is positief voor de arbeidsmobiliteit binnen de sector of regio waardoor deze weerbaarder wordt voor schommelingen in conjunctuur.
- Er is een morele plicht om te zorgen dat medewerkers kunnen werken aan de eigen weerbaarheid met betrekking tot problemen binnen de sector of regio.

LLO kan aantrekkelijk zijn voor **onderwijsinstellingen**, want:

- De kerntaak van het onderwijs is het voorbereiden van mensen op de maatschappij (loopbaan en burgerschap), een beroep, en doorstromen naar een hoger onderwijsniveau. De aandacht voor LLO benadrukt de opdracht om jongeren en volwassenen *skills* mee te geven om zelf regie te nemen op hun toekomstige ontwikkeling en loopbaan;
- Onderwijsinstellingen kunnen door het ontwikkelen en verzorgen van post-initiële leeractiviteiten (gericht op werkenden, werkzoekenden en herintreders) hun marktpositie in het niet-bekostigd onderwijs versterken;
- Onderwijsinstellingen kunnen beter bijdragen aan de ontwikkeling en versterking van de regionale arbeidsmarkt, hun positie als partner bij maatschappelijke vraagstukken versterken en zorgen voor responsief (beroeps)onderwijs. Hierdoor draagt het ontwikkelen van onderwijs in het kader van LLO ook bij aan het actueel houden van het reguliere onderwijsaanbod;
- In de toekomstige arbeidsmarkt wordt het (h)erkennen van *skills* en EVC's steeds belangrijker¹³. Dit vraagt een flexibele wijze van kwalificering in het onderwijs, en ruimte voor instellingen om flexibel met regels rond kwalificering om te kunnen gaan. Een gezamenlijke aanpak van LLO kan daar behulpzaam bij zijn

¹³ Denk daarbij aan ECVET: certificeerbare eenheden.

Last but not least, LLO is van belang voor **werkenden en werkzoekenden**, want:

- LLO is belangrijk om binnen de eigen organisatie te kunnen wisselen van werk en/of functie. Dat geldt zeker voor een organisatie als de politie waar – gegeven de breedte van het politiewerk – in principe veel mogelijkheden bestaan voor verplaatsingen binnen de organisatie.
- LLO is belangrijk om te kunnen blijven participeren in het arbeidsproces (werkenden) en het vergroot de kansen op de arbeidsmarkt (werkzoekenden).
- LLO vergroot de kans op zekerheid, hogere werktevredenheid en arbeidsgeluk, een betere gezondheid en een hoger inkomen.

3.3 Van beleid naar uitvoering

Om samen met verschillende partijen LLO verder te helpen, heeft het kabinet-Rutte III al in 2018 een meerjarig programma opgesteld gericht op het bevorderen van LLO (Ministerie SZW 2018). De Sociaal Economische Raad (SER) is gevraagd een aanjaagfunctie bij LLO te spelen en

"...met een breed netwerk van stakeholders aan de hand van een actie-agenda te werken aan een beweging van onderop, waarin leven lang ontwikkelen een vanzelfsprekendheid wordt voor werkgevers, werkenden en werkzoekenden".

De actie-agenda LLO van de SER (2019) is gericht op:

1. *Inclusieve basis*. Zorg ervoor dat iedereen voldoende kansen krijgt om te blijven leren en ontwikkelen, en er toegankelijke ondersteuning is voor wie dat nodig heeft.
2. *Eigen regie bij het individu*. Help mensen zich ervan bewust te worden dat ontwikkeling noodzakelijk is, en zorg ervoor dat de instrumenten aanwezig zijn om daadwerkelijk zelf de regie te kunnen nemen.
3. *Flexibel en responsief onderwijs*. Zorg ervoor dat leren dicht bij de werkvloer plaatsvindt, zodat werken en leren dicht bij elkaar komen, en zorg dat vaardigheden van mensen beter zichtbaar worden.
4. *Samenwerking*. Bouw systemen van samenwerking gericht op maatschappelijke uitdagingen en innovatie, zodat benodigde kennis en vaardigheden voor grote transities (energie, digitalisering) gericht worden opgebouwd.

De SER heeft de afgelopen jaren een netwerk opgebouwd met 28 regionale samenwerkingsverbanden die zich inzetten voor LLO. Uitgangspunt is dat de primaire verantwoordelijkheid voor het vormgeven van LLO ligt bij werkgevers en werknemers. De overheid zorgt voor de noodzakelijke randvoorwaarden en de ondersteuning van mensen zonder werk. De samenwerkingsverbanden initiëren pilots en experimenten op het gebied van LLO (SER 2021).

4. Sleutelpersonen aan het woord

Zoals voorzien in het Plan van Aanpak is in de periode juli 2021-maart 2022 gesproken met medewerkers van de Politie en met deskundigen vanuit andere organisatie over het onderwerp LLO. Het doel van het interviewen van deze sleutelpersonen was tweeledig: aan de ene kant ging het om het verhelderen van het begrip LLO en hoe daar buiten de Politie over wordt gedacht en mee wordt omgegaan en aan de andere kant om het verkrijgen van een globaal beeld over hoe dat bij de Politie is. Dit hoofdstuk bevat de weergave van wat sleutelpersonen in de interviews naar voren hebben gebracht.

4.1 Opzet van de gesprekken

De eerste gesprekken hebben plaatsgevonden met medewerkers van de Politie en deskundigen van buiten de organisatie volgens een lijst van namen aangedragen door de Werkgroep LLO. Gaandeweg is deze lijst uitgebreid door gesprekspartners te vragen andere kandidaten aan te dragen. Gesprekspartners waren vakbondsbestuurders, leden van de centrale ondernemingsraad, leden van de korpsleiding van de Politie, adviseurs van de Politie op het gebied van strategie, beleid en uitvoering, alsmede adviseurs werkzaam bij het OM (SSR) en Defensie (NLDA), een gemeente en TNO¹⁴.

De interviews hebben plaatsgevonden aan de hand van vijf vragen, te weten:

1. Wat verstaat u of uw organisatie(onderdeel) onder LLO?
2. Wat is de huidige situatie met betrekking tot leren, ontwikkelen en LLO?
3. Wat is de ambitie op het gebied van LLO; wat wenst u de organisatie en medewerkers toe?
4. Wat zijn de belemmeringen als het gaat om leren, ontwikkelen en ontplooiën?
5. Welke mogelijke oplossingen ziet u om dit op te lossen?

Deze vragen zijn telkens aan het begin van het interview voorgelegd aan de gesprekspartner. Tijdens de interviews, die ongeveer een uur duurden, was ruimte om op bepaalde vragen of thema's met betrekking tot leren en ontwikkelen nader in te gaan. Van elk interview is een verslag gemaakt, dat aan de gesprekspartner is voorgelegd om te accorderen. In paragraaf 4.2 volgt een weergave van wat gesprekspartners naar voren hebben gebracht met betrekking tot leren en ontwikkelen in het algemeen en LLO in het bijzonder aan de hand van een aantal thema's die betrekking hebben op leren en ontwikkelen. In paragraaf 4.3 wordt op basis van de resultaten van de interviews een indicatief beeld geschetst met betrekking tot opvattingen die binnen de Politie leven met betrekking tot leren en ontwikkelen. Aansluitend wordt in paragraaf 4.4 geschetst tegen welke achtergrond het beeld dat uit de interviews naar voren is gekomen, moet worden gezien.

4.2 Wat gesprekspartners aangeven

Het concept LLO

De meeste gesprekspartners zijn bekend met het concept LLO en geven aan dat het in hun ogen gaat om het continu blijven leren en ontwikkelen van (individuele) medewerkers, waarbij medewerkers zelf invloed hebben en keuzes kunnen maken bij het vormgeven van de eigen ontwikkeling. In deze opvatting staat de lerende medewerker centraal dat wil zeggen dat de focus ligt op de ontwikkeling van de medewerkers, als beroepsbeoefenaar, maar ook als lid van de samenleving. LLO dient volgens gesprekspartners het individuele belang van de medewerker, maar zeker ook het belang van de organisatie en de maatschappij.

¹⁴ Zie bijlage 1.

Gesprekspartners vanuit de Politie en het OM benadrukken vaker dan de andere gesprekspartners de noodzaak van medewerkers om hun vakkennis bij te houden (waaronder hercertificering) en verder te ontwikkelen, zodat ze goed toegerust blijven voor het werk dat ze moeten doen. Ook hier staat dus de medewerker centraal. Het gaat daarbij om leren en ontwikkelen dat ten dienste staat van het aanvullen van tekorten van de individuele medewerkers in relatie tot hun taken of functie binnen de organisatie (lees: Permanente Educatie), en minder om de vraag of dat ook bijdraagt aan iemands verdere loopbaan binnen en buiten de organisatie.

Verschillende gesprekspartners merken op dat de Politie als het gaat om professionalisering van haar medewerkers veel kan opsteken van hoe sectoren als de zorg (verpleging) en defensie omgaan met leren en ontwikkelen. Met name in de verpleging is het vanzelfsprekend dat medewerkers hun vakkennis voortdurend op peil houden via allerlei leer- en ontwikkeltrajecten. Tot slot, enkele gesprekspartners pleiten ervoor dat politiemedewerkers een poosje buiten de Politie werken om vervolgens de daar opgedane ervaringen mee terug te nemen.

Focus op het vak

In lijn met het voorgaande geven gesprekspartners vanuit de Politie aan dat er bij de Politie met betrekking tot leren en ontwikkelen veel aandacht is voor vakkennis en vaardigheden en het op peil houden daarvan. De meeste leervragen gaan over de uitvoering van het werk en de vakinhoud, en hebben vooral betrekking op zaken in het hier en nu.

De focus op vakkennis en vaardigheden heeft volgens enkele gesprekspartners als consequentie dat er minder aandacht is voor loopbaanontwikkeling en mobiliteit. Leiderschapsontwikkeling (MD) bij de Politie vormt in dit opzicht een uitzondering; daar is wel aandacht voor de ontwikkeling van de individuele leidinggevende, aldus enkele gesprekspartners.

Leervormen¹⁵

Wat betreft leervormen geven gesprekspartners nadrukkelijk aan dat leren formeel, non-formeel en informeel van aard kan zijn. Alle vormen van leren zijn belangrijk en in het ideale geval versterken ze elkaar. Toch, zo zeggen gesprekspartners, wordt leren en ontwikkelen binnen de Politie vooral geassocieerd met leerroutes via de Politieacademie, dus met formeel leren. Anders gezegd: er wordt vooral gedacht in termen van gestructureerd onderwijs, dat wil zeggen opleidingen, cursussen en trainingen en weinig gekeken naar alternatieve leer- of ontwikkelmogelijkheden. Dit formele leren gebeurt vooral onder werktijd en op kosten van de werkgever.

Tegelijkertijd komt uit de gesprekken naar voren dat niet iedereen even enthousiast is om zichzelf verder te ontwikkelen via formele opleidingen, omdat de noodzaak tot ontwikkelen onvoldoende wordt ervaren, of vanwege negatieve leerervaringen uit het verleden of door onvoldoende zicht op wat er mogelijk is. Het leren met – en van – individuele collega's en in teams wordt door deze gesprekspartners gezien als een belangrijke vorm van leren en het doorontwikkelen van vakmanschap. De gedachte hierachter is dat teams en vakgroepen een grote rol (moeten) spelen bij het bepalen en borgen van de kwaliteit van het werk, aldus enkele gesprekspartners.

Er wordt volgens enkele gesprekspartners in het beleid van de Politie rond leren en ontwikkelen onvoldoende rekening gehouden met wat er voor het werk nodig is in relatie tot de kennis en kunde en talenten die medewerkers al in huis hebben. Daarmee samenhangend: de Politie heeft onvoldoende zicht op de formele kwalificering van medewerkers in termen van gevolgde opleidingen, verworven competenties en (deel)diploma's, omdat dit niet wordt geregistreerd. Verschillende gesprekspartners pleiten ervoor kennis en kunde van medewerkers beter in kaart te brengen en daarmee meer zicht te krijgen op het *human capital* waarover de Politie beschikt. Enkele gesprekspartners geven aan dat de procedures voor het verzilveren van eerder verworven competenties (EVC) ingewikkeld en langdurig zijn, wat veel medewerkers afschrikt om er gebruik van te maken.

Volgens gesprekspartners komt het regelmatig voor dat er druk wordt uitgeoefend op medewerkers om een formele opleiding te volgen, zonder dat duidelijk is of dat past bij hun individuele leervraag. Gesprekspartners geven aan dat formeel leren weliswaar tot een diploma of certificaat leidt,

¹⁵ Zie paragraaf 2.2 voor de in deze tekst gehanteerde definities.

maar dat de betekenis daarvan voor de medewerker en het werk gering is als de opleiding niet overeenkomt met de leerbehoefte. Dat leidt soms tot frustratie.

Enkele gesprekspartners geven aan weinig toegevoegde waarde te zien van een diploma dat ook elders wordt erkend (*civiel effect*) omdat politiemedewerkers in het algemeen hun gehele loopbaan doorbrengen bij de Politie. Zij vinden het daarom belangrijker om het leren in de praktijk te erkennen als leervorm. En, om manieren te zoeken om de aldus opgedane kennis en kunde te waarderen, zodat medewerkers dit kunnen inzetten voor een volgende loopbaanstap binnen de organisatie.

Gesprekspartners vanuit de Politie geven aan dat er binnen de eigen organisatie veel initiatieven ontstaan met betrekking tot leren en ontwikkelen, als alternatief voor het formele leren aan de Politieacademie. Als voorbeelden worden genoemd: *Intel Academy*, *GGP Academy* en *Opsporingsacademie*. Dit zijn initiatieven 'voor en door collega's', gericht op het uitwisselen van ervaringen en het bevorderen van vakmanschap. Het verzorgen van vormen van non-formeel leren zoals cursussen en workshops maakt hiervan deel uit. Ook genoemd in dit verband is *Het Gilde*, een netwerk van politiemedewerkers die via intervisiebijeenkomsten samen werken aan het oplossen van weerbarstige problemen die zich voordoen in het politiewerk. Dergelijke initiatieven komen voort uit vakgroepen en eenheden. Enkele gesprekspartners geven aan dat op centraal niveau het overzicht ontbreekt. Politieacademie, eenheden, portefeuillehouders en PDC/HRO zouden hier de krachten beter kunnen bundelen, aldus enkele gesprekspartners.

Verschillende gesprekspartners benadrukken dat leren in de praktijk, tijdens het werk, veel kansen biedt en pleiten voor versterking ervan. Het sluit aan bij de veronderstelde leervoorkeur van politiemedewerkers (*'leren door te doen'*) en past goed bij de focus op vakkennis en vaardigheden. Een veelgehoorde opmerking is "*dat je eerst vier uniformbroeken moet hebben versleten voordat je door je collega's serieus genomen wordt als vakbekwaam politiemedewerker*", waarmee men aangeeft dat binnen de Politie werkervaring hoog wordt gewaardeerd, misschien wel meer dan het hebben van diploma's en certificaten.

Dat neemt niet weg dat sommige gesprekspartners ook kanttekeningen plaatsen bij de effectiviteit van leren tijdens het werk bij de Politie. Het is de vraag of de aanname dat politiemedewerkers veel blijven leren van hun ervaringen wel klopt. Leren tijdens het werk vereist namelijk reflectie op het eigen handelen, goede begeleiding, het durven aanspreken van elkaar op gedrag, en het kunnen/mogen maken van fouten. Daarvoor moet er ruimte zijn (een veilig leerklimaat). Ook het regelmatig wisselen van taken en overstappen naar andere functies is nodig om nieuwe ervaringen op te doen, en te blijven leren. In tijden van hoge werkdruk en problemen om roosters gevuld te houden, knelt dit des te meer.

Een derde kanttekening die door enkele gesprekspartners wordt gemaakt, is dat de organisatie leren tijdens het werk nauwelijks faciliteert en de opbrengsten daarvan onvoldoende herkent en erkent als het gaat om doorontwikkeling en loopbaanstappen.

Een bijkomend aspect is volgens sommige gesprekspartners dat de Politie zelf onvoldoende expertise (in kwalitatieve en kwantitatieve zin) in huis heeft om leren tijdens het werk te bevorderen en onderdeel te laten zijn van het primaire proces. Als het gaat om onderwijskundige en HRD-kennis is de Politie vooral aangewezen op de Politieacademie, zo geven enkele gesprekspartners aan.

Sturing op leren en ontwikkelen

Volgens gesprekspartners is het vooral de politieorganisatie die bepaalt of een medewerker een opleiding mag of moet volgen, op basis van het functiegebouw (LFNP en daaraan verbonden opleidingsprofielen) en zogeheten – in de cao vastgelegde – loopbaanpaden. Zij zijn van mening dat er met betrekking tot leren en ontwikkelen te veel wordt gestuurd van bovenaf, vanuit de centrale organisatie (*"de Nieuwe Uitleg"*). Daardoor wordt er onvoldoende rekening gehouden met individuele leerbehoeften van medewerkers en met de behoeften van de verschillende vakgroepen en teams. De organisatie zou daarom meer ruimte moeten bieden aan medewerkers om zelf te bepalen wat zij willen leren en op welke wijze, als regisseur van hun eigen leer- en ontwikkeltrajecten.

Anderen wijzen erop dat van leidinggevenden wordt verwacht dat zij medewerkers stimuleren tot en begeleiden bij het leren en ontwikkelen. Dit noemt men *ontwikkelgericht leiderschap*. Dat vereist zowel specifieke kennis en competenties ten aanzien van leren en ontwikkelen, als zicht op de lange

termijn koers van Politie, waarvan gesprekspartners zich afvragen of zittende leidinggevenden die in voldoende mate hebben. Sommige gesprekspartners stellen dat politiemedewerkers nu geregeld nul op het rekest krijgen als ze vragen om scholing en/of ontwikkelmogelijkheden. Leidinggevenden weten niet altijd gehoor te geven aan dergelijke verzoeken, waardoor medewerkers zich onvoldoende gesteund voelen als het gaat om individuele leer- en ontwikkelbehoeften (*“Leren wordt te veel gestuurd vanuit de organisatie, maar te weinig gefaciliteerd”*).

Maatwerk

Gesprekspartners pleiten voor een betere balans in de verantwoordelijkheden rond leren en ontwikkelen, waarbij medewerkers meer verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen ontwikkeling. Vanuit het perspectief van de lerende vindt men maatwerk erg belangrijk. Over hoe dat vorm en inhoud zou moeten krijgen, hebben gesprekspartners weinig beeld. Wel geven gesprekspartners aan dat de organisatie meer rekening moet houden met de grote diversiteit aan leerbehoeften en zou moeten zorgen voor meer differentiatie in het aanbod van leer- en ontwikkeltrajecten. Met name de 50+ers binnen de Politie en medewerkers werkzaam in specialistische functies of binnen specifieke domeinen, zouden behoefte hebben aan een meer op maat gesneden leer- en ontwikkeltrajecten, aldus sommige gesprekspartners.

5. Analyse van de interviews

In dit hoofdstuk behandelen we het beeld dat uit de gesprekken met sleutelpersonen naar voren is gekomen (paragraaf 5.1) en proberen we dit nader te duiden aan de hand van hoe er in de politieorganisatie wordt aangekeken tegen de relatie werknemer-werkgever (paragraaf 5.2).

5.1 Beeld

Op basis van de gesprekken met sleutelpersonen ontstaat het volgende beeld met betrekking tot leren en ontwikkelen bij de Politie.

In de eerste plaats wordt duidelijk dat er binnen de Politie door medewerkers veel waarde wordt gehecht aan leren en ontwikkelen van vakkennis en vaardigheden, en dat er onder medewerkers een grote bereidheid is om te leren. Er is een duidelijke wens een 'lerende organisatie' te zijn. Het opstellen van een visie met betrekking tot leren en ontwikkelen is een belangrijke stap om daaraan invulling te geven.

In de tweede plaats komt naar voren dat leren en ontwikkelen in context van de Politie vooral in verband wordt gebracht met het vak en het werk. Het gaat erom dat medewerkers hun vakkennis op peil houden en – voor zover dat nodig is voor het werk – vernieuwen. *Vakgericht ontwikkelen* blijkt de dominante denkwijze. Daarmee lijkt er tegelijkertijd sterke nadruk te worden gelegd op het leren en ontwikkelen van medewerkers in executieve functies, terwijl medewerkers in zogeheten ATH-functies buiten beeld blijven.

Loopbaangericht ontwikkelen en het ontwikkelen van bredere, meer generieke competenties (de zogeheten *future skills* of 21^e-eeuwse vaardigheden) gericht op blijvende inzetbaarheid (*employability*), lijken minder aan te slaan in de organisatie. Binnen de organisatie is er een sterke voorkeur voor het aanleren van vakkennis en vakvaardigheden omwille van het aanvullen van tekorten van medewerkers in relatie tot hun specifieke functievervulling en/of rol. De lerende staat centraal, maar de inhoud van het leren wordt vooral bepaald door het organisatiebelang op korte termijn.

Een derde aspect van het beeld is dat leren in de praktijk, het leren van en met vakgenoten, en in teams, wordt gezien als misschien wel de belangrijke vorm van leren en ontwikkelen tijdens de loopbaan. De veronderstelling daarbij is dat leren door te doen en leren van ervaring aansluit bij de actiegerichte instelling en de 'leerstijl' van politiemensen.

Het leren tijdens het werk sluit aan op het duale karakter van het (politie)beroepsonderwijs met een 'schooldeel' gericht op theorie, en een 'praktijkdeel' waarin de student onder begeleiding wordt ingezet. Let wel: bij dit praktijkdeel gaat het om gestructureerd leren, met gekwalificeerde praktijkbegeleiders en docenten, met leerdoelen als onderdeel van het formele curriculum en er is beoordeling en toetsing. Dit werkend leren vormt een belangrijk onderdeel op weg naar het behalen van een diploma als bewijs van startbekwaamheid. In het hernieuwde basisonderwijs (PO21) is het aandeel van leren in de praktijk (ongeveer 40% van de bijna 3650 sbu) toegenomen als gevolg van verkorting van de studieduur van de basisopleiding van drie naar twee jaar. De werkplek speelt dus een belangrijke rol in het leerproces tijdens het formele beroepsonderwijs.

Na het behalen van het diploma worden politiemedewerkers geacht al werkend verder te leren van hun ervaringen en te ontwikkelen van startbekwaam naar vakbekwaam. De indruk ontstaat dat er voor dit proces weinig is georganiseerd. Net afgestudeerde politiemedewerkers worden geacht zichzelf door te ontwikkelen via lerend werken waarbij zij vooral leren van de ervaringen die zij zelf in het werk opdoen, en van collega's (vak- en teamgenoten).

Het grote belang dat ook na diplomering wordt toegekend aan leren tijdens het werk, verhoudt zich slecht met de perceptie van sleutelpersonen dat de organisatie deze vorm van leren nauwelijks faciliteert en de opbrengsten daarvan onvoldoende herkent en erkent. Waar het gaat om startbekwaamheid is duidelijk waaraan een medewerker moet voldoen in de vorm van een kwalificatie, maar er zijn geen heldere normen om vast te stellen of een medewerker zich met recht vakbekwaam mag noemen. Evenmin is helder hoe het traject van startbekwaam naar vakbekwaam vorm en inhoud krijgt,

wie daarbij betrokken zijn (mentoren, coaches, buddies, begeleiders, opleidingsadviseurs, leidinggevenden?) en wie de verantwoordelijkheid draagt/dragen. Dit nog los van de vraag of wordt voldaan aan de voorwaarde van ruimte voor feedback en reflectie¹⁶ ¹⁷ en van de mogelijk negatieve invloed van personeelstekort en roosterdruk op het leerklimaat.

Ten aanzien van het veel gebruikte woord maatwerk, zijn gesprekspartners weinig specifiek. Veelal wordt gedacht in termen van groepen medewerkers (oud, jong, praktisch opgeleid, theoretisch opgeleid). Opmerkelijk is dat er bij maatwerk niet wordt gedacht aan differentiatie naar typen leer- en ontwikkelvragen. Een medewerker die zich moet/wil ontwikkelen van startbekwaam naar vakbekwaam heeft een andere leer- of ontwikkelvraag dan iemand die moet zorgen voor hercertificering met het oog op behoud van specifieke bevoegdheden; iemand die zich wil specialiseren in een bepaald domein of zich wil voorbereiden op een stap naar een andere of hogere functie, heeft een andere behoefte dan iemand die voornemens is de organisatie te verlaten. Daarbij speelt ook dat niet elke onderwijs-, leer- of instructievorm even geschikt is voor elk type leervraag. Onderscheid naar typen leer- en ontwikkelvragen zou op team- en organisatieniveau kunnen helpen bij het formuleren en prioriteren van de kwalitatieve en kwantitatieve behoeften: aan ondersteuning/begeleiding, faciliteiten en specifieke trajecten gericht op het leren en ontwikkelen in een informele, non-formele en formele setting.

5.2 Duiding van het beeld

Vakgericht ontwikkelen blijkt een dominante lijn in het denken binnen de Politie over leren en ontwikkelen. Het concept LLO met daarin de nadruk op het belang van de individuele medewerker en diens positie op de arbeidsmarkt, ook op langere termijn, lijkt dan ook in de politieorganisatie minder aan te slaan dan elders binnen de overheid en het bedrijfsleven (cf. Simons en Schenning 2021). De verklaring hiervoor ligt in hoe er binnen de Politie wordt aangekeken tegen de relatie werkgever-werknemer (*employment relationship*). In de literatuur worden daarvoor twee modellen onderscheiden: *lifetime employment* versus *lifetime employability*. De twee modellen moeten worden gezien als uitersten. In werkelijkheid zal er over de organisatie als geheel genomen sprake zijn van een hybride vorm waarin zowel het idee van *lifetime employment* als dat van *lifetime employability* wordt aangehangen.

Het eerste model gaat er van uit dat werknemers zich voor hun gehele werkzame leven verbinden aan één organisatie. Ze komen binnen op jonge leeftijd, worden zo nodig intern opgeleid en blijven er werken tot hun pensioen, in dezelfde of in verschillende functies en/of op verschillende plekken in de organisatie. Tegenover deze loyaliteit aan de organisatie staat de zorgplicht om de medewerker in de organisatie aan het werk te houden en de deze daarmee voor lange tijd bestaanszekerheid te bieden. Het op peil houden van de kennis en vaardigheden, in aanvulling op verplichte bijscholing (hercertificering), voor de functie die men vervult of wil gaan vervullen, past hierbij. Gevolg is een relatief gesloten systeem, met weinig invloed van buiten en een sterke eigen, familie-achtige cultuur¹⁸.

Het andere model van de relatie tussen werkgever en werknemer is dat van *lifetime employability*. Daarin de nadruk ligt op het inzetbaar zijn en blijven van medewerkers in een steeds veranderende arbeidsmarkt. Dat model past vooral bij de situatie waarin werknemers zich telkens voor een

¹⁶ Ericsson (1990) stelt dat er 10.000 uur (10 jaar lang, 50 weken, 20 uur in de week = 10.000 uur) doelgerichte oefening in een vak nodig is om expert te worden, in welk van dan ook. Ericsson (2006) geeft aan dat reflectie (bijvoorbeeld door intervisie) en kenniscreatie (in de vorm van publicaties) doorslaggevend zijn voor de continue ontwikkeling van professionals.

¹⁷ In de literatuur over informeel leren en lerende organisaties wordt aangegeven dat er een balans moet zijn in het werk tussen actie/doen en reflecteren/evalueren (Simons 1999a; Mittendorf 2004; Van Woerkom 2004; Garvin et al. 2008; Habermehl et al. 2017).

¹⁸ De Japanse economie wordt van oudsher gekenmerkt door *lifetime employment* en arbeidsorganisaties met een familiecultuur van verbondenheid en loyaliteit. In Japan heeft dit geleid tot uitsluiting van buitenlandse werknemers die niet hun hele leven in Japan blijven wonen, met als gevolg een zeer krappe arbeidsmarkt. Door de geslotenheid van arbeidsorganisaties ontstaan in Japan problemen bij het sluiten van bedrijven of instellingen; medewerkers verliezen niet alleen hun baan, maar ook kans op een baan elders en er is geen inkomenszekerheid meer. Suicide onder werknemers is hoog (<https://kimi.wiki/work/lifetime-employment>).

deel van hun werkzame leven binden aan een organisatie, waarbij de mogelijkheden die die organisatie haar medewerkers biedt om zich verder te ontwikkelen en voor te bereiden op een loopbaan stap buiten die organisatie (en in die zin een aantrekkelijke werkgever is), veelal medebepalend zijn voor de medewerker om zich aan de organisatie in kwestie te verbinden. Dit model levert een relatief open systeem met veel mogelijkheden op nieuwe invloeden van buiten.

Lifetime employment	Lifetime employability
De werkgever verschaft de zekerheid van werk en ontfermt zich over de loopbaan van de werknemer.	De werkgever verschaft geen zekerheid op werk. Medewerkers behouden werk zolang zij passende vaardigheden inzetten en beschikbaar zijn voor noodzakelijke veranderingen.
Medewerkers leven in het verwachtingspatroon dat als zij blijven voldoen aan de verwachtingen, zij een baan hebben voor het leven.	Medewerkers ontnemen werkzekerheid aan het zelf behouden van de baan of een andere werkkring elders.
Personeelsmanagement is gericht op permanente binding.	Personeelsmanagement is gericht op binding van inzetbaar personeel.
Medewerkers hebben loyaliteit aan de afdeling of groep waarbij zij werken.	Medewerkers hebben primair loyaliteit aan de eigen loopbaan.
Ruilrelatie: werkgever zorgt voor werk en salaris / werknemer zorgt voor permanente loyaliteit en goede prestaties.	Ruilrelatie: werkgever realiseert salaris en creëert mogelijkheden voor employability. Werknemer realiseert inzet en betrokkenheid voor het uit te voeren werk.
Medewerkers gaan er vanuit dat de huidige functie de eigen functie is.	Medewerkers wisselen van functie en van werkgever en kennen geen garantie op werk en functie. De functie is nooit eigendom van de werknemer.
Medewerkers zijn sterk afhankelijk van de werkgever v.w.b. de persoonlijke ontplooiing.	Medewerkers zijn in principe onafhankelijk v.w.b. persoonlijke groei van de werkgever. Na beëindiging van de huidige werkrelatie zetten zij zonder problemen een nieuwe elders voort.

De twee modellen vergeleken
(ontleend aan: <https://managementmodellensite.nl/6-5-psychologisch-contract/>)¹⁹

Het eerste model is nog maar weinig gangbaar. Het McKinsey Global Institute (2006, p. 16) bestempelt het zelfs als een 'overblijfsel uit het verleden'. Het model staat op gespannen voet met het concept LLO, zoals beschreven in hoofdstuk 2²⁰. Waar historisch gezien organisaties personeel aan zich konden binden via *lifetime employment* wordt tegenwoordig de nadruk gelegd op *lifetime employability* (Thijssen et al. 2008). Dat model past bij een samenleving die wordt gekenmerkt door ontwikkelingen die elkaar in snel tempo opvolgen en een arbeidsmarkt die zich daarop richt. Bij *lifetime employability* hoort HRM-beleid gericht op het aanbieden van interessante functies en ontwikkelmogelijkheden met het oog op (interne en externe) mobiliteit (Pearce & Randel 2004). Het concept LLO sluit naadloos aan bij deze vorm van werkgeverschap.

Bij de Politie wordt van oudsher uitgegaan van *lifetime employment*, of zoals vertegenwoordigers van de Politie dit meestal verwoorden: "*de Politie is een loopbaanorganisatie*"²¹. Het idee daarbij is dat politiemedewerkers binnenkomen op (relatief) jonge leeftijd, na een strenge selectie, vervolgens

¹⁹ De website geeft als bron: Jansen, P., Paffen, P., Thunnissen, M., & Thijssen, J. (2012) en Gaspersz, J. & Ott, M. (1995).

²⁰ Elbertse c.s. geeft bijvoorbeeld aan – op basis van uitspraken van enkele P&O-functionarissen – dat het principe van *lifetime employment* in combinatie met een hiërarchische structuur leidt tot een experimentarme cultuur bij de politie met als gevolg dat het leerklimaat voor politieleiders suboptimaal is (Elbertse et al. 2006, p. 8).

²¹ Tegenwoordig wordt het begrip loopbaanorganisatie gebruikt als aanduiding voor organisaties die mobiliteitsdiensten aanbieden, bijvoorbeeld aan jongeren en net afgestudeerden.

intern worden opgeleid en in de meeste gevallen bij de organisatie blijven werken tot hun pensioen. Daarbij speelt mee dat het politievak behoorlijk breed is en dat de organisatie medewerkers veel mogelijkheden biedt voor interne, horizontale mobiliteit. Er lijkt dus vanuit de organisatie geredeneerd geen aanleiding om medewerkers te laten leren en ontwikkelen anders dan vanuit het oogpunt van het vak. We plaatsen hierbij enkele kanttekeningen.

In de eerste plaats is het de vraag of het bij de Politie dominante idee van *lifetime employment* nog aansluit bij wat nieuw instromende, jongere medewerkers verwachten van hun loopbaan. De in het kader van deze verkenning gevoerde gesprekken geven geen antwoord op deze vraag²². Nader onderzoek naar de houdbaarheid van het idee van *lifetime employment* voor de Politie valt te overwegen.

In de tweede plaats, de Politie kent al enkele decennia het fenomeen zij-instromer, in het bijzonder en meer recent, in de vorm van het binnenhalen van specifiek opgeleide specialisten voor specifieke taken. Voor deze medewerkers is het vaak onzeker hoelang zij zich aan de Politie willen verbinden en hoe de Politie aankijkt tegen de verwachte duur van die verbintenis. Loopbaangericht ontwikkelen is voor dit type medewerker wellicht zinvoller dan vakgericht ontwikkelen. Ook hier is nader onderzoek het overwegen waard.

In de derde plaats kan er vanuit het perspectief van de organisatie geredeneerd, wel degelijk een belang zijn om ruimer te kijken naar leren en ontwikkelen dan alleen vanuit het vak. Uit recent onderzoek van Feenstra-Verschure (2022) komt namelijk naar voren dat zo'n 15% van de medewerkers zich opgesloten voelen in hun baan en voor zichzelf beperkte baankansen zien. Dat is niet alleen een probleem voor deze medewerkers, maar ook voor de organisatie, want "*medewerkers in deze groep ervaren bijvoorbeeld meer stress, hoofdpijn en kunnen uiteindelijk zelfs in een burn-out terecht komen. Werkgevers zien een daling van de productiviteit, minder betrokkenheid bij de baan en organisatie en meer weerstand tegen veranderingen*"²³. In dit licht bezien kan LLO eraan bijdragen dat werknemers de organisatie waarvoor zij werken juist niet verlaten.

Tot slot, het denken in termen *lifetime employment* ("de Politie als loopbaanorganisatie") is niet alleen medebepalend voor hoe er in de politieorganisatie wordt aangekeken tegen leren en ontwikkelen. Ook het HRM-beleid in den brede wordt erdoor beïnvloed. Een nadere analyse van de consequenties van het denken in termen van *lifetime employment* voor bijvoorbeeld de rechtspositionele structuur, het functiebouwwerk, loopbaanpaden en andere aspecten van het HRM-beleid kan dit verhelderen, maar valt buiten de scope van dit rapport.

²² Uit onderzoek van de Politieacademie uit 2013 komt naar voren dat onder jongeren (17-24 jaar) het idee van *lifetime employment* niet langer aanslaat (2013, p. 45).

²³ <https://www.netwerkwergeluk.nl/vast-in-een-baan-wat-doe-je-daaraan/>.

6. LLO en de Politie

De Politie heeft sinds een reeks van jaren de wens om zich te ontwikkelen tot een ‘lerende en waardevolle organisatie’ (Politie 2008) en heeft onlangs een nieuwe, overkoepelende visie op leren en ontwikkelen vastgesteld²⁴, die zal worden gevolgd door een uitvoeringsplan. Daarbij kan de notie van LLO en het instrumentarium dat in het verlengde daarvan is en wordt ontwikkeld in principe behulpzaam zijn. Het vakgericht ontwikkelen, mede gebaseerd op het idee van *lifetime employment*, lijkt echter veraf te staan van het concept LLO, dat meer past bij *lifetime employability*. In dit hoofdstuk schetsen we daarom welke stappen in elk geval van belang zijn voor de eigen visie, strategie en uitvoeringsplan met betrekking tot leren en ontwikkelen. Daarbij wordt voortgebouwd op wat de voorzitter van de Raad heeft ingebracht op de werkconferentie van de Politie over leren en ontwikkelen op 14 januari 2022 en wat in de Notitie LLO van februari 2022 is geschreven.

6.1 Groots en meeslepend

In de voorgaande hoofdstukken is aangegeven dat LLO een belangrijk thema is. Het beoogt het weerbaar maken van medewerkers voor kennisveroudering, en daarmee de wendbaarheid en innovatiekracht van organisaties te borgen. Innovatiekracht vraagt om leren en ontwikkelen in ruime zin; niet alleen om van bovenaf gestuurd, vakgericht leren. LLO richt zich op het proces waarbij een individu in zijn eigen (werk)context actief aan de slag gaat om zich te ontwikkelen en talenten te ontplooiën, met het oog op de eisen die het werk (nu en in de toekomst) stelt, en met het oog op de eigen zingeving (in het werk). Echter, de koppeling tussen leren en ontwikkelen en innovatiekracht en met het welbevinden van medewerkers plaatst het belang van de individuele werknemer en dat van de organisatie in elkaars verlengde.

Het idee van LLO – groots en meeslepend – heeft dus wel een zekere aantrekkingskracht, want: ‘*wie kan hier nou tegen zijn?*’. Maar, zoals we hebben laten zien, zijn er de nodige haken en ogen verbonden aan het idee. Zo blijkt dat eigen regie en positieve leercultuur geen vanzelfsprekendheden zijn. Werknemers verschillen in de mate waarin zij in staat zijn sturing te geven aan hun eigen leer- en ontwikkeltraject, zo blijkt uit onderzoek, en dat betekent dat sommige groepen (tot en met mbo-4 niveau) meer aandacht vragen dan andere en/of een andersoortige benadering vragen om de doelen van LLO dichterbij te brengen. Verder is van belang dat organisaties, en zeker de politieorganisatie, bestaan uit verschillende onderdelen die onderling kunnen verschillen naar de mate waarin zij openstaan voor leren en ontwikkelen.

6.2 Uitgangspositie

Om tot een beslissing over het omarmen van (elementen van) LLO te komen, is het noodzakelijk als organisatie om een beeld te hebben van de uitgangspositie en daarmee van de afstand die moet worden overbrugd om te komen tot de gewenste situatie. Deze verkenning geeft hierin een eerste inkijkje met het beeld dat in het vorige hoofdstuk is geconstrueerd. Het duiden van de uitgangspositie vereist echter een duidelijker antwoord op vragen als:

- In hoeverre is er sprake van een positieve leer- en ontwikkelcultuur in de politieorganisatie als geheel en in organisatieonderdelen (eenheden, teams, directies, diensten)?
- In hoeverre verschillen onderdelen van de politieorganisatie van elkaar wat betreft leren en ontwikkelen? Wat is de mate van variatie? Hoe is die te verklaren (aard van het werk, leeftijdsopbouw medewerkers etc.)?

²⁴ *Korpsvisie en Strategie Leren en Ontwikkelen. Meerjarige Lijn. Juli/September 2022.*

- Zijn er verschillen te onderkennen naar de verschillende 'takken van sport' binnen de Politie, zoals basispolitiezorg, recherche, informatieorganisatie, bedrijfsvoering?
- Zijn er verschillen in de mate van leren en ontwikkelen tussen (groepen) medewerkers, bijvoorbeeld naar opleidingsniveau, leeftijd, functie etc.
- Meer in het bijzonder: In hoeverre komt leren in het werk uit de verf bij 'jonge instroom', ook met het oog op de noodzakelijke doorlopende leer- en ontwikkellijn van start- naar vakbekwaam' of: In hoeverre ervaren oudere politiemedewerkers drempels bij leren en ontwikkelen?
- Heeft de Politie voldoende betrouwbare informatie en/of cijfermatige onderbouwing over hoe het ervoor staat?

En meer specifiek in relatie tot LLO:

- Hoe verhoudt het idee van loopbaanontwikkeling 'gericht op buiten' zich tot de politie als organisatie waarin medewerkers verondersteld worden een groot deel of zelfs hun gehele loopbaan bij de Politie doorbrengen?
- In hoeverre draagt LLO bij aan het behouden van medewerkers voor de politieorganisatie en/of veiligheidssector door medewerkers meer toe te rusten voor (interne) mobiliteit?
- In hoeverre sluiten individuele leer- en ontwikkelbehoeften aan bij het verbeteren van de beroepsuitoefening en vak/beroepsgericht leren?
- Is de nadruk op het individu in LLO te verenigen met het door de Politie gekozen uitgangspunt van vakgerichte ontwikkeling?

6.3 De weg te gaan

Op basis van een onderbouwd beeld van de uitgangspositie kan worden bepaald wat er nodig is om op de gewenste situatie uit te komen; met andere woorden welke strategie er wordt gekozen. Dat betreft om te beginnen het doordenken op welke wijze het ontwikkel- en veranderproces²⁵ wordt ingezet, waarbij er eigenlijk twee uitersten zijn. Een incrementele benadering (stap voor stap), met veel ruimte voor en invloed en input van de politieprofessionals zelf (bottom-up) of een benadering waarin het beleid op papier wordt gezet en vastgesteld en vervolgens wordt geïmplementeerd (top-down, 'uitgerold' van boven naar beneden). Vaak is een intelligente combinatie en fasering van deze twee uitersten het meest vruchtbaar voor succesvolle ontwikkeling/verandering. Verder gaat het erom welke fasering wordt aangebracht en in welk tempo de beoogde veranderingen zouden moeten worden doorgevoerd. Vervolgens is de vraag, in samenhang met het gekozen type veranderproces, hoe er wordt aangestuurd of gecoördineerd, door wie en met wie, en hoe wordt bewaakt of afspraken worden nageleefd en doelen worden bereikt? Meer inhoudelijk is de vraag of het gaat om interventies in structuren en processen, zoals de HR-cyclus, of interventies gericht op het veranderen van cultuur, bijvoorbeeld door de gedragsveranderingen te bevorderen. Al dit soort vragen horen thuis in een doordachte strategie op weg naar de gewenste eindsituatie.

6.4 Fasering

Fasering van verandering kan bijvoorbeeld betekenen: klein en gericht beginnen met LLO. Dat kan op verschillende manieren. Er kan worden gedacht aan differentiatie naar verschillende categorieën van medewerkers; door het onderscheiden van doelgroepen, bijvoorbeeld op basis van de fase in hun politieloopbaan (net begonnen/startbekwaam, al langer in dienst/vakbekwaam, einde loopbaan). Ook differentiatie naar onderdelen is mogelijk, waarbij prioriteit kan worden gegeven aan onderdelen die in het bijzonder gebaat zouden zijn bij LLO. Een derde mogelijkheid is om in te zoomen op specifieke

²⁵ Het ontwikkelperspectief kijkt naar wat moet worden 'weggegooid', behouden, bijgesteld en toegevoegd (Zwart en Middel 2005). Dat is een continu proces. Het veranderperspectief richt zich vooral op wat moet worden veranderd. Dat proces eindigt in principe als men vindt dat het doel is bereikt. De perspectieven vullen elkaar aan.

leer- en ontwikkelvraagstukken in de organisatie. Het meest sprekende voorbeeld daarvan is waarschijnlijk het traject waarin medewerkers geacht worden zich te ontwikkelen van startbekwaam naar vakbekwaam. Vragen die daarbij aan de orde komen zijn:

- Hoe vindt dat proces nu plaats?
- Hoe zou het versneld en/of verbeterd kunnen worden?
- Welke mix van formeel, non-formeel en informeel leren biedt de meeste kans op succes?
- Hoe kan dat worden georganiseerd en (uiteindelijk) geborgd?

6.5 Conclusie

Duidelijk mag zijn dat het bereiken van de beoogde eindsituatie, afhankelijk van de uitgangspositie, op z'n minst een lange weg te gaan is en een kwestie van lange adem. Het vorm en inhoud geven aan het concept LLO zou zelfs kunnen worden gezien als een *Groot Gedurfd Dapper Doel*²⁶: een doel dat eigenlijk buiten het bereik van de organisatie ligt, maar wel kan helpen om de medewerkers te motiveren zich in te zetten om het doel te benaderen. De spannende vraag is hoe de huidige politieorganisatie vanuit het denken in termen van *lifetime employment* een overgang kan maken naar een organisatiestructuur en een organisatiecultuur die LLO mogelijk maakt en bevordert.

Met betrekking tot dit transitieproces wijzen partijen vertegenwoordigd in de Politieonderwijsraad op het volgende:

1. De urgentie om de overgang naar LLO vorm en inhoud te geven is groot. LLO is niet alleen wenselijk, het is vooral noodzakelijk gegeven de maatschappelijke ontwikkelingen. Dit betreft ook ontwikkelingen op de arbeidsmarkt die van de Politie extra inspanningen vragen om mensen te interesseren om bij de politieorganisatie te werken. LLO is breder dan vakgericht leren en ontwikkelen, waar de Politie zich in haar Korpsvisie op richt.
2. Bij het realiseren van LLO zijn veel partijen aan zet: de politieorganisatie, de Politieacademie, de politiebonden, het regulier onderwijs en niet in de laatste plaats de politiemedewerkers zelf; zij dragen medeverantwoordelijkheid. LLO vraagt dus om gezamenlijk optreden, om co-creatie. Co-creatie staat niet in de weg dat de verantwoordelijkheid en sturing om te komen tot LLO bij één partij wordt neergelegd. Dit om te voorkomen dat iedereen weliswaar het idee van LLO onderschrijft, maar dat het daadwerkelijk vorm en inhoud geven aan LLO niet van de grond komt.
3. Vanuit het perspectief van LLO bezien is leren en ontwikkelen onlosmakelijk verbonden met de dagelijkse uitvoering van politiewerk. Leren is niet iets dat erbij komt, maar dat onderdeel uitmaakt van het politievak. Expliciete tijd en aandacht voor leer- en ontwikkelprocessen is daarmee vanzelfsprekend. Zorgdragen voor het leren en ontwikkelen van aspirant-politiemedewerkers tijdens het werkplekleren in hun initiële opleiding, voor de ontwikkeling naar vakbekwaamheid van beginnende politiemensen, voor het bijhouden van het vak én voor continu blijven leren en ontwikkelen in brede zin: dat alles maakt integraal onderdeel uit van de primaire processen in de politieorganisatie. Het uitgangspunt dat politiemensen kunnen blijven leren en ontwikkelen als onderdeel van hun werk, is een noodzakelijke voorwaarde voor toekomstbestendige professionals en een toekomstbestendige organisatie.

²⁶ *A Big Hairy Audacious Goal* (Collins & Porras 1994).

Literatuur

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988) 'Transfer of training: A review and directions for future research', *Personnel psychology*, 41(1), p. 63-105.
- Borghans, L., Fouarge, D., de Grip, A., & van Thor, J. A. F. (2014) *Werken en leren in Nederland*, ROA. ROA Reports Nr. 003 <https://doi.org/10.26481/umarep.2014003>
- Borstlap (2020) *In wat voor land willen wij werken? Naar een nieuw ontwerp voor de regulering van werk*. Eindrapport van de Commissie Regulering van Werk, 23 januari 2020
- Collins, C. & Jerry I. Porras (1994) *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. Harper Business.
- Deen, Erik, Mariel Rondeel en Joseph Kessels (2021) 'Perspectieven op leren en ontwerpen. Thema 1: Opvattingen over leren'. In: *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (2021). Rob Poell & Joseph Kessels (red). Amsterdam: Lannoo Campus.
- Dekker, Ronald, Seth van den Bossche, Paulien Bongers & Joost van Genabeek (2021) *Skills gevraagd! Met skills innoveren naar een toekomstbestendige arbeidsmarkt*. Den Haag:TNO.
- Dochy, F., D. Gijbels, M. Segers & P. Van Den Bossche (2011) *Theories of Learning for the Workplace. Building blocks for training and professional development programs*. Londen: Routledge.
- Elbertse, C.M.C, Nieuweboer, R.D met Hoeksema, L.H. en Breukelen, J. van (2006) *Leren voor politieleiderschap. Leren door uitdaging*. School voor Politie Leiderschap/Berenschot.
- Ericsson, K. A., Tesch-Römer, C., & Krampe, R. T. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 109–130). British Psychological Society.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>
- Feenstra-Verschure, Merel T. (2022) *Locked at the job: Examining antecedents, consequences and its process*. Tilburg University
- Fouarge, D., van Eldert, P., de Grip, A., Künn, A., & Poulissen, D. (2018). *Nederland in leerstand*, ROA. ROA Reports Nr. 004 <https://doi.org/10.26481/umarep.2018004>
- Garvin, D. A., Edmondson, A.C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? Harvard business review, March, <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>.
- Gaspersz, J. & Ott, M. (1995). *Management van employability. Nieuwe kansen in arbeidsrelaties*. Assen: Stichting Management Studies.
- Grijpstra, D., Bolle, H., & Driessen, T. (2019). *Belemmeringen Leven Lang Ontwikkelen*. Zoetermeer: Panteia.
- Grip, A. de (2021) *Van een leven lang leren naar een leven lang ontwikkelen: De veranderende betekenis van het post-initieel leren*. ROA. ROA External Reports, <https://doi.org/10.26481/spe.20210624ag>
- Grip, A. de, B. Bel, D. Fouarge, A. Künn-Nelen, T. Peeters en D. Poulissen (2018) *Levenslang leren en competentieontwikkeling: beleidsrapport*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROAR-2018/8). Heckman, J.J. (2000).
- Habermehl, I., Bollen, K., & Segers, M. (2017). *Leren op het werk: Wat weten we over informeel leren? Een literatuurstudie*. Maastricht: Maastricht University.
- Heijden, B.van der, Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009) 'Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members', *International journal of training and development*, 13(1), 19-37.

- Jansen, P., Paffen, P., Thunnissen, M., & Thijssen, J. (2012). Human Resource Development in veranderend perspectief. *Tijdschrift voor human resource management* 14 (4), p. 37-50.
- Kuijpers, M. en M. van der Meer (2017) 'Een leven lang ontwikkelen: wie zit erop te wachten?', *ScienceGuide 30 november 2017*.
- Kuijpers, M., Semeijn, J., & Van der Heijden, B. (2019) *Een loopbaanperspectief op leven lang ontwikkelen*. Geraadpleegd van: <https://www.scienceguide.nl/2019/05/een-loopbaanperspectief-op-leven-lang-ontwikkelen>
- Kyndt, E., Dochy, F., Michielsens, M. and Moeyaert, B. (2009) 'Employee Retention: Organizational and Personal Perspectives'. *Vocations and Learning*, 2, 195-215.
- Langen, Jos van (2021) 'Wie een heldere leervraag definieert, staat sterker in het leven. Artikel met Prof. dr. Marinka Kuijpers grondlegger van de loopbaancompetenties en –ontwikkeling'. *HR community*, <https://hrcommunity.nl/blogs/wie-een-heldere-leervraag-definieert-staat-sterker-in-het-leven/>
- Maslowski, R., m.m.v. R. Vogels (2019) *Grenzen aan een leven lang leren*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- McKinsey Global Institute (2006), *Independent Work: Choice, Necessity and the Gig Economy; Executive Summary*, McKinsey&Company.
- Ministerie SZW (2018) *Leven Lang Leren. Brief van de Ministers van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. Den Haag, 12 maart 2018. Ref. 30012 nr. 77.
- Mittendorff, K. (2004). *Collectief leren in communities of practice*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012) *Over de drempel van postinitieel leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pearce, J. L., & Randel, A. E. (2004). Expectations of organizational mobility, workplace social inclusion, and employee job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 81–98. <https://doi.org/10.1002/job.232>
- Politie (2008) *Werkgeversvisie. Een inspirerend fundament*. Landelijk Programma HRM Politie.
- Politie (2022) *Korpsvisie en Strategie Leren en Ontwikkelen. Meerjarige Lijn*. Directie HRM, Juli/September 2022.
- Politieacademie (2013) *Hoogopgeleiden bij de politie. Een verkenning naar de wervingskansen*. Apeldoorn: Politieacademie.
- Semeijn, J. (2017) *Duurzame loopbanen en een leven lang ontwikkelen: van het pad af?* Research Line Resilience (part of LIRS program)
- SER (2019) *Leven lang ontwikkelen. Voortgangsrapportage SER Actie-agenda*, september 2019. Den Haag: SER.
- SER (2021) *Netwerk regionale LLO-projecten van de SER*. Notitie naar aanleiding van de gespreksronde 2021. Den Haag: SER.
- Simons, P. (1999a) 'Three ways to learn in a new balance'. In: *Lifelong learning in Europe*, 4(1), 14-23.
- Simons, P. (1999b) 'Leervermogen: vaardigheden, belemmeringen, ontwikkeling'. In P. Schramade, *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 1-26). Den Haag: Delwel.
- Simons, P. (1999c) 'Krachtige leeromgevingen', *Gids voor Onderwijsmanagement*, 1-11.
- Simons, Robert-Jan en Janneke Schenning (2021) 'Nieuwe ontwikkelingen in het denken over leren en ontwikkelen van medewerkers'. In: *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (2021). Rob Poell & Joseph Kessels (Red). Amsterdam: Lannoo Campus.
- Thijssen, J. G. L., van der Heijden, B., & Rocco, T. S. (2008). Toward the Employability-link model: Current employment transition to future employment perspectives. *Human resource development review*, 7(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/1534484308314955>
- Thunnissen, Marian (2021) 'Een leven lang ontwikkelen: een verkennend onderzoek naar regionale samenwerking', *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, Vol. 37, Issue 4, dec 2021, p. 438–459.

- Tweede Kamer (2020) *Routekaart Leren en Ontwikkelen*, Kamerbrief 2020-0000153755.
- Tynjälä, P. (2013) 'Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review', *Vocations and Learning*, vol. 6, pp. 1–36.
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016) *Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning*. Rutgers Education and Employment and Research Center.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007) 'The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training', *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294
- Wexley, K.N. & G.P. Latham (2002) *Developing and Training Human Resources in Organizations* (3rd ed.). Pearson.
- Woerkom, M. van (2004). 'Kritisch reflectief werkgedrag, de interactie tussen organisatie en individu'. In Streumer, J. & M. van der Klink (red.), *Leren op de werkplek* (p. 111-132). Reed Business Information.
- WRR (2020) *Het betere werk. De nieuwe maatschappelijke opdracht* (15 januari 2020). Den Haag: WRR.
- Zwart, C. en B. Middel (2005) *Omvormen van jezelf en de wereld om je heen: een uitnodiging tot de ontwikkelkunde*, Assen: Van Gorcum.

Illustraties

Afbeelding omslag: Sander Wennekes

Bijlage 1.

Samenstelling werkgroep LLO

Guus Bakker	Strategisch adviseur, Directie Operatiën, Politie
Bea Berndszen	Senior strategisch beleidsadviseur, ROC van Amsterdam Flevoland
Herman Dirkmaat	Bestuurslid Nederlandse Politiebond (NPB)
Wietse Hamming	Politiebond ANPV
Marjolijn Kieft	Beleidsadviseur, Politieacademie
Esther de Mol	Strategisch beleidsadviseur, Bureau Regioburgemeesters
Edwald Overing	Programmamanager, ROC van Amsterdam Flevoland
Mireille Rouwhorst	Hoofdonderwijs en onderzoekskwaliteit, Politieacademie
Nicole van de Sande	Cursusmanager, Studiecentrum Rechtspleging (SSR)
Cindy Schoneveld	Strategisch beleidsadviseur Staf Korpsleiding Politie HRM Ontwikkeling en Onderwijs
Mariëlle Verhoef	Onderzoeker, Lectoraat beroepsagogiek, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)
Sander Wennekes	Raadsadviseur, Politieonderwijsraad
Theo Jansen	Raadsadviseur, Politieonderwijsraad

Sleutelpersonen

Eveline Baar	Strategisch adviseur / concept owner sociale innovatie. Staf Politieprofessie, Landelijke Eenheid, Politie
Miriam Barendse	Voorzitter Equipe, vakvereniging voor Politie
Paul Bloemen	Onderwijskundige Nederlandse Defensie Academie (NLDA), Ministerie van Defensie
Frank Cornelissen	Lector onderwijskunde, Studiecentrum Rechtspleging (SSR) Associate professor. Program Chair Educational Sciences, Universiteit van Amsterdam.
Kees van Eekelen	Lid Centrale Ondernemingsraad, portefeuille leren en onderwijs, Politie.
Elleke van Gelder	Strategisch adviseur / concept owner sociale innovatie, Team Politieprofessie, Eenheid Oost-Nederland, Politie
Geertje van Hoogdalem	Korpsvertrouwenspersoon, Politie
Liesbeth Huyzer	Plv. Korpschef, Politie
Leonard Kok	Lid Korpsleiding, portefeuille bedrijfsvoering en HRM, Politie
Madeleine Koudstaal	Coördinator HRO-specialisten, PDC / HRO, Politie
Esmah Lahlah	Lid Onderwijsraad. Wethouder arbeidszaken, Gemeente Tilburg.
Antine van Nederpelt	Lector Permanente Educatie, Studiecentrum Rechtspleging (SSR)
Tim Roskam	Bouwmeester Politie in Beweging, directie Operatiën, Politie
Xander Simonis	Voorzitter politiebond ANPV
Marloes Smit	Strategisch adviseur kwaliteitszorg, Staf Korpsleiding, Politie
Jan Struijs	Voorzitter politiebond NPB
Loes Thissen	Voorzitter Centrale Ondernemingsraad, Politie
Wouter van der Torre	Adviseur/onderzoeker LLO en lerende organisaties, TNO
Wendy Weijers	Strategisch adviseur kwaliteitszorg, Staf Korpsleiding, Politie