

Afgestudeerd! En dan?

Een kwalitatief onderzoek naar de inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de blauwe functies van de Nederlandse politie



Student: Myrte Versteeg
Studentnummer: 3984761
Datum: Juni, 2017
Master: Communicatie, Beleid en Management
Universiteit Utrecht: Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap

Begeleider: prof. dr. E.F. Loos
Tweede lezer: dr. P.A.H. Hörmann



Universiteit Utrecht

Opdrachtgever: drs. L. de Wals



Proloog

Al van jongs af aan heb ik de ambitie om de opleiding tot recherchekundige te gaan volgen aan de Politieacademie. Om mij te oriënteren op de politieorganisatie, wilde ik graag een scriptie schrijven over een onderwerp met betrekking tot de politie. Via mijn scriptiebegeleider Eugène Loos ben ik in contact gekomen met Linda de Wals van de Nationale Politie aan wie ik mijn enthousiasme heb toegelicht. Zij kwam daarop met het onderzoeksonderwerp dat centraal staat in deze scriptie. Op het voorblad staat een afbeelding van een spiegel die tekenend is voor de afgelopen maanden. Enerzijds heb ik de organisatie een spiegel voorgehouden door een kijkje te geven in de hoofden van respondenten en te laten zien wat er speelt op de werkvloer. Anderzijds staat de spiegel voor mezelf, omdat ik gedurende het hele onderzoeksproces continu de vraag heb gesteld of ik in de organisatie zou passen. Ik heb het schrijven van mijn scriptie ervaren als een leerproces, waarin ik veel inzichten heb opgedaan over de organisatie en het uitvoeren van een grootschalig wetenschappelijk onderzoek, maar vooral over mezelf.

Ik ben Eugène Loos ontzettend dankbaar voor het bieden van een ingang bij de Nationale Politie, maar daarnaast vooral voor de fijne begeleiding, goede adviezen en het geven van een stukje vertrouwen waar ik dat zelf af en toe even kwijt was. Daarnaast wil ik Linda de Wals bedanken voor haar begeleiding, waardevolle feedback en kritische blik. Henk Huisjes en Rob van Wijngaarden van de Politieonderwijsraad en alle respondenten die mee hebben gewerkt aan mijn onderzoek, bedankt voor jullie tijd en hulp maar ook voor de fijne gesprekken en jullie openheid hierin. Tot slot, speciale dank voor mijn geliefde, familie en vrienden voor het meedenken en jullie luisterend oor.

Veel leesplezier!

Samenvatting

De politieorganisatie is een werkorganisatie, waarin het grootste gedeelte van de agenten in de uitvoeringspraktijk een Mbo-achtergrond heeft. Doordat het percentage hoogopgeleiden in de maatschappij een stuk hoger ligt, is sprake van een kloof tussen het opleidingsniveau van de burger en van de politieagent op straat. Om meer aan te sluiten bij de maatschappij is in 2002 op de Politieacademie de Bachelor Politiekunde gestart: een opleiding voor hoger opgeleiden die als politieagent in de uitvoeringspraktijk willen werken. Uit onderzoek blijkt echter dat afgestudeerden van de opleiding niet in de uitvoeringspraktijk terecht komen, maar veelal in beleidsmatige of leidinggevende functies worden ingezet. In eerder uitgevoerde onderzoeken wordt niet diep genoeg ingegaan op het oorspronkelijke doel waarmee de Bachelor Politiekunde is gestart en hoe de inzet van afgestudeerden zich tot dat doel verhoudt. De vakorganisatie heeft daarom gevraagd om een vervolgonderzoek, waarin de focus op deze aspecten komt te liggen om zo tot meer treffende aanbevelingen te komen. In deze scriptie wordt dan ook een kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar de inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk. Het doel waarmee de opleiding Bachelor Politiekunde in 2002 is gestart wordt uitgediept, maar ook wordt gekeken naar hoe de afgestudeerden anno 2017 worden ingezet en of er sprake is van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de feitelijke inzet. Het oorspronkelijke doel van de opleiding wordt inzichtelijk gemaakt middels een documentanalyse die ik uitvoer aan de hand van het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) en de theorie van Thijs en Akker (2009) over *curriculum development*. Het blijkt dat de Bachelor Politiekunde ontwikkeld is in een tijd waarin veel kritiek was op de kwaliteit van het politieonderwijs dat te gefragmenteerd was en opleidde voor specifieke rangen en functies, waardoor het inflexibel was. Er was behoefte aan een ander type – hoogopgeleide – medewerker in de uitvoeringspraktijk, waarop de Bachelor Politiekunde werd ontwikkeld. Beoogd werd dat de afgestudeerde van de opleiding een zelfstandig functionerende medewerker is die kan opereren in een multidisciplinaire omgeving, waarbij hij enerzijds als verbindende schakel tussen ketenpartners werkzaam is en anderzijds een uitvoerende rol vervult, waarbij hij zijn werk op basis van een grondige analyse van de situatie uitvoert. Deze visie, zoals vastgesteld op papier, komt echter niet altijd overeen met hoe het er in de praktijk aan toe gaat. In dit onderzoek wordt daarom achterhaald wat de visie op het opleidingsdoel is van zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, vijf trajectbegeleiders en vier teamchefs. Dit wordt gedaan door het afnemen van semigestructureerde interviews aan de hand van het betekenisgevingsperspectief van Weick et al. (2005). Hierdoor wordt duidelijk welke verwachtingen en ervaringen tot een bepaalde betekenisgeving leiden en welke gevolgen die heeft op het handelen. Het blijkt dat afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde met uiteenlopende verwachtingen aan de opleiding begonnen door het ontbreken van een gedeelde consistente managementfilosofie. Ook in de beroepspraktijk was geen sprake van eenduidige visie op het doel van de Bachelor Politiekunde, waar onder andere het foutieve beeld bestaat dat afgestudeerden een leidinggevende functie krijgen. Als gevolg hiervan werden de afgestudeerden gelabeld als bedreiging wat negatieve gevolgen had op hun leerervaringen. Ondanks dat afgestudeerden opgeleid worden voor een functie in de uitvoering, komen zij veelal in beleidsmatige of leidinggevende posities terecht. Dit heeft enerzijds te maken met de verwachtingen waarmee de afgestudeerden aan de opleiding begonnen, maar met name is de visie van de teamchef uit het basisteam waar zij werkzaam zijn bepalend voor de uiteindelijke inzet. De teamchefs die ik heb gesproken, geven aan dat er op dit moment te weinig

afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk rondlopen om ze in de uitvoeringspraktijk in te zetten. In die zin is er sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de feitelijke inzet. Het opheffen of verminderen van de discrepantie zit hem voornamelijk in het ontwikkelen en uitdragen van een gedeelde consistente managementfilosofie op de inzet van hoger opgeleiden. Het is belangrijk dat de teamchef op de hoogte is, maar ook overtuigd is van het oorspronkelijke doel van de Bachelor Politiekunde: het vergroten van de denkkraft in de uitvoering op straat en in de wijk. Vervolgens is het van belang dat afgestudeerden met de juiste verwachting aan de opleiding beginnen en dat ook medewerkers in de beroepspraktijk op de hoogte zijn van het oorspronkelijke doel. De afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde moeten niet worden beschouwd als een aparte groep, maar als uitvoerende politieagenten met Hbo-competenties.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Inleiding.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Relevantie.....	7
1.2.1 Maatschappelijke relevantie.....	7
1.2.2 Wetenschappelijke relevantie.....	8
1.3 Probleemstelling.....	8
1.4 Doelstelling.....	9
1.5 Vraagstelling.....	9
1.5.1 Wetenschappelijke positionering en onderzoeksmethoden.....	10
1.6 Leeswijzer.....	10
Hoofdstuk 2: literatuurstudie.....	11
2.1 Methodische verantwoording.....	11
2.2 Inrichting van HRM beleid.....	12
2.2.1 Human Resource Management.....	12
2.2.2 Harvard Analytical Framework.....	13
2.2.3 Stakeholders interests.....	14
2.2.4 Situational Factors.....	14
2.2.5 Tussentijdse conclusie inrichting HRM beleid.....	17
2.3 HRM beleidskeuzes en curriculum development.....	18
2.3.1 HRM policy choices.....	18
2.3.2 Curriculum development.....	18
2.3.3 Corporate curriculum.....	21
2.3.4 Evalueren van een curriculum.....	21
2.3.5 Tussentijdse conclusie HRM beleidskeuzes en curriculum development.....	22
2.4 Betekenisgeving aan HRM beleid.....	22
2.4.1 Sensemaking.....	22
2.4.2 Tussentijdse conclusie betekenisgeving HRM beleid.....	23
Hoofdstuk 3: Documentanalyse.....	24
3.1 Methodische verantwoording.....	24
3.1.1 Respondenten.....	24
3.1.2 Interpretatie van de documenten.....	25
3.2 Politieonderwijs in historisch perspectief.....	25

3.2.1 Periode 1993-1997: het LSOP	25
3.2.2 Periode 1998-2002: PO2002	26
3.3 Bachelor Politiekunde in het TOP project	28
3.3.1 Visie op het leren op papier	29
3.4 Tussentijdse conclusie documentanalyse	30
Hoofdstuk 4: Analyse	32
4.1 Methodische verantwoording	32
4.2.1 Verwachtingen van afgestudeerden	36
4.2.2 Verkeerde beelden in beroepspraktijk	37
4.3 Labeling: subcultuur en handelswijze	38
4.3.1 Subcultuur	38
4.3.2 Persoonlijke houding	40
4.3.3 Professionele houding	40
4.4 Betekenisgeving aan doel Bachelor Politiekunde	41
4.4.1 Visie van afgestudeerden	41
4.4.1 Visie van teamchefs	42
4.4.2 Visie van trajectbegeleiders	44
4.5 Discrepantie of congruentie	45
4.5.1 Discrepantie verminderen	46
4.6 Synthese	48
Hoofdstuk 5: Conclusie	51
5.1 Beantwoording van onderzoeksvragen	51
5.2 Aanbevelingen	55
Hoofdstuk 6: Discussie	57
6.1 Onderzoeksproces	57
6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	57
Literatuurlijst	59
Secundaire bronnen	60
Bijlagen	62
Bijlage 1: Documentanalyse – type document en kwaliteitscriteria	62
Bijlage 2: Vragenlijsten respondenten documentanalyse	66
Bijlage 3: Algemene Hbo-competenties vertaald naar de Bachelor Politiekunde	69
Bijlage 4: Casus verkeersongeval	71
Bijlage 5: Vragenlijsten respondenten empirisch onderzoek	72
Bijlage 6: Codebomen	78

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding

Sinds 2002 bestaat de mogelijkheid om de Bachelor Politiekunde te volgen aan de Politieacademie. Studenten worden opgeleid om als hoogopgeleide agent volledig inzetbaar te zijn op straat, waarbij zij zich van de reguliere agent onderscheiden doordat zij een hoge mate van analytisch, creatief en reflectief vermogen hebben ("Bachelor of Policing," z.j.). Het blijkt echter dat het onderwijs op de hogere niveaus slecht aansluit bij de functies die afgestudeerden in de eenheden vervullen (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014). Vanuit de studenten zelf komen veel vragen over wat de organisatie van hen verwacht en hoe hun kennis en competenties passen in de politieteams waar zij in de toekomst terecht gaan komen (Kleer, Weijden, Spek, Schut, Haans & Rauh, 2016). Anderzijds ervaren leidinggevenden en medewerkers het als lastig om tot een goede inzet van en samenwerking met de hoogopgeleide afgestudeerden te komen (Kleer et al., 2016).

In de cao 2015-2017 zijn afspraken tussen de werkgever in de sector politie en de vakorganisaties opgenomen om de Bachelor Politiekunde en functies in de beroepspraktijk beter op elkaar aan te laten sluiten. Als onderdeel hiervan heeft de vakorganisatie het volgende verzoek ingediend: "Onderzoek op welke functie de medewerkers moeten landen die de opleiding bachelor of policing (niveau 5) hebben gevolgd. Doe indien nodig aanbevelingen tot aanpassing van het kwalificatiedossier en de opleiding." (Stroucken, Moor, Wiel & Wals, 2016). De Bachelor Politiekunde wordt ook wel 'bachelor of policing' genoemd of 'niveau 5 opleiding', omdat met de intrede van het nieuwe politieonderwijs onderscheid werd gemaakt in opleidingsniveaus voor de uitvoeringspraktijk van de politie (zie hoofdstuk 3). Er zijn reeds twee onderzoeken naar aanleiding van dit verzoek uitgevoerd, namelijk een intern onderzoek (Kleer et al., 2016) en een onderzoek door de Inspectie Veiligheid en Justitie (2014). In beide onderzoeken ontbreekt volgens Linda de Wals, bedrijfsvoeringsspecialist D bij de Directie HRM van de Nationale Politie, de focus op het oorspronkelijke doel waarmee de Bachelor Politiekunde ooit is gestart (persoonlijke communicatie, 27-01-2017/07-02-2017). Doordat hier niet genoeg op in is gegaan, is volgens haar de waarde van de aanbevelingen uit de rapporten niet geheel duidelijk. Om deze reden is er een vervolgonderzoek nodig, waarin wordt achterhaald met welke visie de Bachelor Politiekunde in 2002 is ontwikkeld om te achterhalen welke inzet van de afgestudeerden destijds werd beoogd. Vervolgens is het interessant om te onderzoeken hoe de afgestudeerden daadwerkelijk worden ingezet en hoe die inzet zich verhoudt tot de beoogde inzet.

1.2 Relevantie

1.2.1 Maatschappelijke relevantie

Volgens de website van de Politieacademie worden de studenten in de Bachelor Politiekunde opgeleid voor een uitvoerende functie ("Bachelor of Policing," z.j.), maar op dergelijke functies komen zij vaak niet terecht. Het is echter wel belangrijk dat er meer hoogopgeleide agenten in de uitvoerende functies worden ingezet, omdat de kloof tussen de samenleving en de politie qua opleidingsniveau momenteel erg groot is. Volgens Müller, Analytisch Consultant bij de Directie HRM van de Nationale Politie, is namelijk maar 7,18% van de medewerkers in de uitvoering hoogopgeleid

(persoonlijke communicatie, 14-02-2017). In de samenleving ligt het percentage aantal hoogopgeleiden met 34% een stuk hoger (Kleer et al., 2016). Op de website van de politie staat onder het thema 'diversiteit' vermeld dat het voor de politie van groot belang is dat zij verbinding heeft met alle groepen in de samenleving en hen in beweging kan krijgen. Het is voor deze verbinding belangrijk dat de politie een afspiegeling van de maatschappij vormt. Hiernaast verandert de samenleving steeds sneller in termen van onder andere internationalisering, informatisering, netwerkend werken en polarisatie. Deze ontwikkelingen vragen in het politiewerk om competenties die hoger opgeleiden vaak bezitten, zoals een analytisch en onderzoekend vermogen (Kleer et al., 2016).

1.2.2 Wetenschappelijke relevantie

Zoals aangegeven in 1.1 ontbreekt in de onderzoeken die zijn uitgevoerd naar dit onderwerp de focus op de beoogde inzet ten tijde van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde. Eén van de centrale vragen uit één van de uitgevoerde onderzoeken naar dit onderwerp luidt als volgt: "Sluit de inhoud van de BaP aan op de functies die de afgestudeerden vervullen in het korps?" (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014, p. 3). Uit enquêtes die zijn afgenomen en groepsessies die zijn georganiseerd, blijkt dat zowel bevroegde studenten als afgestudeerden ontevreden zijn over de aansluiting van de opleiding op de praktijk. Er leven in de praktijk bij de studenten, de eenheden en bij de docenten van de Politieacademie verschillende beelden over voor welk type beroep precies wordt opgeleid. De verschillende opvattingen werken door in allerlei aspecten van de opleiding: het selectiebeleid, het onderwijsprogramma en de verwachtingen van zowel de studenten als de eenheden waar zij werken (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014). In het onderzoeksrapport wordt aangestipt welke verwachtingen studenten hebben over het type beroep dat zij na de afronding van de opleiding gaan uitoefenen, maar er wordt niet ingegaan op waar de verschillende beelden vandaan komen en de gevolgen ervan. In mijn onderzoek zal ik de respondenten individueel bevragen vanuit het betekenisgevingperspectief van Weick, Sutcliffe, & Obstfeld (2005). De meerwaarde hiervan is dat achterhaald kan worden wat ieders persoonlijke visie is op de Bachelor Politiekunde en het waarom ervan. Op die manier kan op een dieper niveau gezocht worden naar een oplossing om de discrepantie tussen het doel van de Bachelor Politiekunde en de huidige inzet in de beroepspraktijk te verminderen.

1.3 Probleemstelling

De medewerker die de Bachelor Politiekunde heeft afgerond, wordt vaak niet op een manier ingezet die bijdraagt aan de doelstelling om meer mensen met denkkraft in te zetten in de uitvoeringspraktijk van de Nederlandse politie.

Uit de gesprekken met eenheden komt een zeer gevarieerd beeld over het plaatsingsbeleid naar voren (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014, p. 21). Volgens Linda de Wals (persoonlijke communicatie, 27-01-2017/07-02-2017) is daarnaast geen duidelijk beeld van de meerwaarde van hoger opgeleiden in de organisatie noch van de randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om de hoger opgeleiden zoals beoogd in te zetten. Ook onder de studenten is geen sprake van een eenduidig beeld over het type beroep waarvoor zij worden opgeleid (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014, p. 19).

1.4 Doelstelling

Het betreft een organisatorisch vraagstuk dat past binnen het kader van de Master 'Communicatie, Beleid en Management'. De Bachelor Politiekunde kan worden beschouwd als een HRM beleidsinstrument om meer hoger opgeleiden in te laten stromen in de organisatie. In deze scriptie wordt de totstandkoming van het beleid rondom het innemen van een ander type medewerker onder de loep genomen en wordt aandacht besteed aan de uitwerking ervan. Dit heeft raakvlakken met 'communicatie' en 'management', omdat – zoals verderop in deze scriptie zal blijken – het implementeren van dergelijk beleid geen kwestie is van puur ontwikkelen, implementeren, uitvoeren. Het slagen van een dergelijk beleidsinstrument vraagt veel van het management en de afstemming met de medewerkers in de beroepspraktijk. In deze scriptie wordt onderzocht hoe die afstemming is verlopen. Aangezien uit eerder onderzoek is gebleken dat er sprake is van ontevredenheid over de aansluiting van de opleiding op de beroepspraktijk ga ik in gesprek met zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, vijf trajectbegeleiders en vier teamchefs. Vanuit het betekenisgevingsperspectief van Weick et al. (2005) achterhaal ik wat hun visie op de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde is, hoe afgestudeerden worden ingezet en of zij een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de feitelijke inzet in de beroepspraktijk ervaren. Het doel is om de organisatie een spiegel voor te houden en inzichten te bieden over de verschillende beelden die leven onder de respondenten. De Nationale Politie kan mijn scriptie gebruiken als input voor een gesprek met relevante actoren over het doorvoeren van aanpassingen die ertoe leiden dat de beoogde inzet meer in balans komt met de feitelijke inzet.

1.5 Vraagstelling

De antwoorden op de theoretische onderzoeksvragen leiden tot een noodzakelijk analytisch kader om vanuit daar de empirische onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. De theoretische onderzoeksvragen luiden als volgt:

- 1A. Welke elementen uit het *Harvard Analytical Framework*, ontwikkeld voor de inrichting van HRM activiteiten, zijn bruikbaar voor het in kaart brengen van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde in 2002?
- 1B. Wat is *curriculum development* en waar moet op gelet worden bij het analyseren van het curriculum van de Bachelor Politiekunde om de in 2002 beoogde inzet van afgestudeerden in de beroepspraktijk te achterhalen?
2. Hoe kan de theorie van Weick et al. (2005) gebruikt worden om de ervaringen van respondenten met de Bachelor Politiekunde te achterhalen?

De empirische onderzoeksvragen luiden als volgt:

3. Wat is de beoogde inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk?
4. Wat is volgens afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, trajectbegeleiders en teamchefs van verschillende eenheden het doel van de Bachelor Politiekunde en door middel van welke labels geven zij hier op retrospectieve wijze betekenis aan?
5. In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel van de Bachelor Politiekunde en de huidige inzet van de afgestudeerden in de beroepspraktijk?

1.5.1 Wetenschappelijke positionering en onderzoeksmethoden

Het onderzoek dat ik uitvoer is kwalitatief interpretatief. Hierbij staan de betekenissen die mensen aan hun omgeving geven en hoe zij zich op basis daarvan gedragen centraal staan (Boeije, 2005). Het doel is om te begrijpen wat de overwegingen, argumenten, ervaringen en motieven zijn van mensen om te handelen zoals zij handelen. Hiervoor worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de respondenten te leren kennen (Boeije, 2005).

Allereerst voer ik een literatuurstudie uit waarin de theoretische onderzoeksvragen 1A, 1B en 2 centraal staan. Het beantwoorden van de vragen 1A en 1B is noodzakelijk om daarna de documentanalyse uit te kunnen voeren waarmee ik een antwoord zal geven op empirische onderzoeksvraag 3. Volgens Boeije (2014) kunnen wetenschappers niet volstaan met het beschrijven van bestaande verbanden, maar moet ook inzicht worden verkregen in de mechanismen die ervoor zorgen dat het verband bestaat. Hierom wordt aanvullend op de documentanalyse een empirisch onderzoek uitgevoerd. Met de beantwoording van theoretische onderzoeksvraag 2 wordt een kader geschetst waarmee ik de topiclijsten op zal stellen voor de semigestructureerde interviews die ik afneem bij zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, vier teamchefs en vijf trajectbegeleiders. Deze interviews zijn nodig om empirische onderzoeksvragen 4 en 5 te beantwoorden.

1.6 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 geef ik de belangrijkste resultaten weer die zijn voortgekomen uit een literatuurstudie waarin de theoretische onderzoeksvraag 1A, 1B en 2 centraal staan. Vervolgens ga ik in hoofdstuk 3 in op empirische onderzoeksvraag 3 aan de hand van een documentanalyse. Hierna worden in hoofdstuk 4 de bevindingen uit de interviews met respondenten weergegeven en geanalyseerd in het licht van de besproken literatuur. Aangezien ik drie aparte onderzoeksmethoden heb toegepast – een literatuurstudie, documentanalyse en een empirisch onderzoek – start elk hoofdstuk met een methodische verantwoording. Hierdoor krijgt de lezer direct een beeld bij de aanpak van het onderzoek en welke keuzes daarbij zijn gemaakt. Afsluitend zal ik in de conclusie zowel de theoretische als de empirische onderzoeksvragen beantwoorden en in de discussie reflecteren op het proces.

Hoofdstuk 2: literatuurstudie

2.1 Methodische verantwoording

Empirische onderzoeksvraag 1 ‘Wat is de beoogde inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk?’ wordt beantwoord aan de hand van een analyse van documenten over het ontstaan van de Bachelor Politiekunde. Het *Harvard Analytical Framework* van Beer, Spector, Lawrence, Mills en Walton (1984) vormt het kader van waaruit de documentanalyse wordt uitgevoerd. Na aanleiding van een tip van een studiegenootje ben ik via Google gaan zoeken op de term ‘best fit theory’. De informatie op de websites leidde tot de zoektermen ‘best fit benadering’, ‘matching model HRM’ en ‘Michigan Model’. Na doorzoeken op deze termen, kwam ik uit op het *Handboek Human Resource Management: Back to Basics* van Lievens (2006), met een overzicht van verschillende *human resource* modellen waaronder het *Harvard Analytical Framework*. De grondleggers van dit *framework*, Beer et al. (1984), hebben het boek *Managing Human assets* geschreven waarin zij de nadruk leggen op ‘human’ in de term Human Resource Management (HRM). De auteurs vinden dat HRM teveel in de context van bedrijfsstrategie en maatschappij wordt geplaatst, waarbij de nadruk ligt op strategische vraagstukken en niet op de relatie van het personeel met de organisatie. Het *framework* werd ontwikkeld aan de Harvard Business School die lange tijd koploper was op het gebied van organisatiepsychologie en kon rekenen op grote belangstelling in Europa (Lievens, 2006). Het maakt inzichtelijk welke factoren mogelijk van invloed zijn op de totstandkoming van HRM beleid met bijbehorende activiteiten in een organisatie. De Bachelor Politiekunde is een voorbeeld van zo’n HRM activiteit. In hoofdstuk 2.2 staat literatuurvraag 1A centraal: “Welke elementen uit het *Harvard Analytical Framework*, ontwikkeld voor de inrichting van HRM activiteiten, zijn bruikbaar voor het in kaart brengen van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde in 2002?”.

Vervolgens wordt verder ingezoomd op de HRM activiteit zelf: de Bachelor Politiekunde. Om te achterhalen wat de doelen en verwachtingen ten tijde van de ontwikkeling van de opleiding waren, is het belangrijk om naast de totstandkoming ook te kijken naar de inhoud van de opleiding. Door te kijken naar het curriculum, oftewel het geheel van studieonderdelen dat samen een opleiding vormt, wordt duidelijk wat de visie en leerdoelen van de opleiding zijn. Een docent van mijn Master, Madeline Winnubst, heeft mij gewezen op de term ‘curriculum development’. Een zoektocht op Google Scholar leidde tot de boeken *Curriculum development: theory and practice* van Hilda Taba (1962) en *Curriculum inquiry* van John Goodlad (1979). Tevens ben ik in een gesprek met een informant van de Politieonderwijsraad geweest op de website van Canonberoepsonderwijs. Via de literatuurlijst uit het artikel ‘Curriculumontwerp’ van Patricia Brouwer en Rozemarijn van Toly (2016) ben ik gekomen op de auteurs die in dit stuk voornamelijk worden aangehaald, namelijk Annette Thijs en Jan van den Akker, beiden onderwijskundigen en werkzaam als onderzoeker bij Stichting Leerplan Ontwikkeling. Daarnaast stuitte ik via het artikel op de theorie van Joseph Kessels – tevens onderwijskundige en hoogleraar Human Resource Development – over *corporate curriculum*, oftewel werkend leren. In paragraaf 2.3 wordt aan de hand van hun methodologie een antwoord gevonden op literatuurvraag 1B: “Wat is *curriculum development* en waar moet op gelet worden bij het analyseren van het curriculum van de Bachelor Politiekunde om de in 2002 beoogde inzet van

afgestudeerden in de beroepspraktijk te achterhalen?”.

De gesprekken met de respondenten, oftewel met zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, vijf trajectbegeleiders en vier teamchefs, hebben als doel om te achterhalen hoe afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde uiteindelijk worden ingezet, maar ook wordt hen gevraagd naar hun ervaringen met de opleiding in retrospectief. Aan de hand van de labels die respondenten gebruiken om betekenis te geven aan de Bachelor Politiekunde zullen de gesprekken geanalyseerd worden. De theorie van Weick et al. (2005) over *sensemaking* speelt hierbij een belangrijke rol. Via mijn scriptiebegeleider, Eugène Loos, ben ik gewezen op deze theorie, omdat die een bril vormt waarmee de gesprekken met respondenten geanalyseerd en geïnterpreteerd kunnen worden. Via Google Scholar heb gezocht op ‘sensemaking’, ‘labeling’, ‘retrospective’ en ‘enactment’ en heb ik de eerste en tweede editie van *The Social Psychology of Organizing* van Weick uit de jaren 1969 en 1979 aangeschaft. Weick is een Amerikaanse wetenschapper en hoogleraar op het gebied van organisatiepsychologie; in hoofdstuk 2.4 worden aspecten van zijn gedachtegoed die relevant zijn voor het analyseren van de gesprekken uiteengezet. In deze paragraaf zal theoretische onderzoeksvraag 2 centraal staan: “Hoe kan de theorie van Weick et al. (2005) gebruikt worden om de ervaringen van respondenten met de Bachelor Politiekunde te achterhalen?”.

2.2 Inrichting van HRM beleid

In deze paragraaf wordt allereerst een definitie gegeven van HRM, waarna ik het *Harvard Analytical Framework* introduceer en de invloed van stakeholders en *situational factors* op de totstandkoming van HRM beleid bespreek.

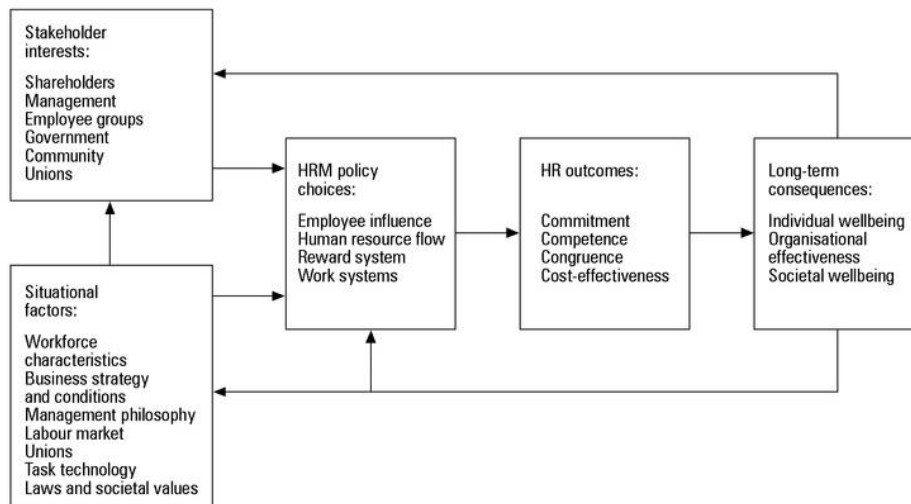
2.2.1 Human Resource Management

Volgens Lievens (2006) is het lastig om een heldere definitie van HRM te geven, omdat er veel verschillende definities, scholen en modellen van personeelsbeleid en HRM bestaan. Storey (2007) onderscheidt twee dimensies: *hard* en *soft* HRM. De harde aspecten van HRM hebben betrekking op de zakelijke en rationele kant van de bedrijfsstrategie. De zachte kant vindt daarentegen zijn oorsprong in de *human relations* benadering, waarin de nadruk wordt gelegd op communicatie, training, ontwikkeling, motivatie, cultuur, waarden en betrokkenheid. Aangezien in deze studie enerzijds wordt onderzocht met welk doel de Bachelor Politiekunde is gestart en anderzijds welke betekenis de respondenten hieraan geven, besteed ik vooral aandacht aan aspecten van de zachte kanten van HRM. Om die reden is de volgende definitie leidend: “Human resource management involves all management decisions and actions that affect the nature of the relationship between the organization and employees – its human resources” (Beer et al., 1984, p. 1). In deze benadering wordt rekening gehouden met de impact die beslissingen en acties van hogerhand hebben op individuele medewerkers. Personele activiteiten worden vaak geïnitieerd als reactie op specifieke problemen en behoeften in plaats van dat het als een gesteld doel wordt gezien. Beer et al. (1984) geven aan dat managers een visie moeten ontwikkelen over hoe zij hun werknemers willen betrekken bij de ontwikkeling van de organisatie. Zonder zowel een bedrijfsstrategie als een algemene filosofie, dus zonder een goede mix van *hard* en *soft* HRM, is HRM gedoemd om een set van onafhankelijke activiteiten te blijven: “In short, HRM is the development of all aspects of an organizational context so that they will encourage and even direct managerial behavior with regard to people.” (Beer et al., 1984, p. 4). Het ontwikkelen van een samenhangend HRM beleid dat

bijdraagt aan de organisatiedoelen, behoeften van werknemers en maatschappelijke belangen vraagt om een manager die rekening houdt met de context waarin de organisatie zich bevindt.

2.2.2 Harvard Analytical Framework

In Figuur 2.1 is het *Harvard Analytical Framework* weergegeven met daarin de invloeden op en consequenties van HRM beleid.



Figuur 2.1: Harvard Analytical Framework, uit *Managing Human Assets* (Beer et al., 1984, p. 16)

Volgens Beer et al. (1984) zijn stakeholders en situationele factoren van invloed op de totstandkoming van HRM beleid. Het aanbieden van een opleiding, zoals de Bachelor Politie, is een activiteit die past binnen het beleidsveld *human resource flow* – oftewel de in-, door- en uitstroom van personeel (zie 2.3). Middels het *framework* kan naar de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde gekeken worden om de geschiktheid en effectiviteit ervan vast te stellen. Het HRM beleid leidt ook weer tot bepaalde uitkomsten. Beleidskeuzes hebben invloed op de competenties en betrokkenheid van medewerkers, de mate van congruentie tussen de doelen van de organisatie enerzijds en die van de medewerkers anderzijds en tot slot op de financiën. Op lange termijn zal het streven naar de genoemde uitkomsten consequenties hebben voor het individueel welbevinden van medewerkers, effectiviteit van de organisatie en maatschappelijk welzijn. Zoals te zien in Figuur 2.1 hebben de consequenties op hun beurt ook weer invloed op *situational factors* en *stakeholder interests*. Een protest van medewerkers kan bijvoorbeeld leiden tot een wetswijziging, waardoor de organisatie het beleid moet aanpassen. Aangezien het vraagstuk beperkt blijft tot wat ten tijde van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde het doel was, wordt niet ingegaan op de uitkomsten en de consequenties van het beleid. Om de effectiviteit van een bepaald beleid vast te stellen, is het belangrijk om te achterhalen wie of wat een aandeel heeft gehad in de totstandkoming ervan en hoe groot diens invloed is (geweest). Daarom wordt in de volgende paragraaf dieper ingegaan op *stakeholder interests*. Andersom moet ook gekeken worden naar de invloed die het gekozen beleid op de stakeholders heeft om te duiden of er sprake is van een *fit* tussen het beleid en *stakeholder interests* (Beer et al., 1984).

2.2.3 Stakeholders interests

Beer et al. (1984) omschrijven een organisatie als een *minisociety* bestaand uit verschillende belanghebbenden die elk beweren een aandeel te hebben in hoe de organisatie wordt gemanaged. De centrale lijn die wordt gevolgd in deze studie is dat de organisatie het bestaan van verschillende stakeholders moet erkennen en rekening moet houden met verschillende belangen die spelen. De Bachelor Politiekunde is niet uit de lucht komen vallen. Verschillende partijen hebben invloed gehad op en belang gehad bij de initiatie, ontwikkeling en implementatie ervan. Volgens Beer et al.

(1984) is een organisatie continu bezig met het maken van een afweging tussen de verschillende belangen. Het is belangrijk dat de organisatie een manier vindt om hier een goed evenwicht in te vinden. Beer et al. (1984) onderscheiden verschillende stakeholders, namelijk aandeelhouders, overheid, communities, werknemers, vakbonden en het management zelf (zie Figuur 2.2).



Figuur 2.2: *Stakeholder interest*, uit het *Harvard Analytical Framework* (Beer et al., 1984, p. 16)

2.2.4 Situational Factors

Naast dat er rekening moet worden gehouden met verschillende belanghebbenden, suggereert het *framework* dat HRM beleid met bijbehorende praktijken zo ontwikkeld en geïmplementeerd moet



Figuur 2.3: *Situational factors*, uit het *Harvard Analytical Framework* (Beer et al., 1984, p. 16)

worden dat het past bij bepaalde situationele factoren (Beer et al., 1984). In deze paragraaf wordt een uitwerking gegeven van de situationele factoren die Beer et al. (1984) onderscheiden. Net zoals bij *stakeholder interests*, wordt deze kennis gebruikt om gericht te zoeken in de documentatie omtrent de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde. De *situational factors* die Beer et al. (1984) onderscheiden zijn weergegeven in Figuur 2.3. Hieronder worden de, voor deze studie relevante, situationele factoren verder uitgediept. *Task technology* zal niet worden besproken, omdat dit gaat over het vervangen van menselijke taken door technologie. Ik verwacht niet dat deze factor een grote rol speelt in het vraagstuk, omdat het gaat over de beoogde inzet van de Bachelor Politiekunde waarbij menselijk handelen juist centraal staat.

Work-Force Characteristics

De eerste factor die Beer et al. (1984) noemen, *workforce characteristics*, oftewel personeelskenmerken gaat over de vraag welk soort medewerker er in de organisatie rondloopt. Het HRM beleid reflecteert de veronderstellingen van het management met betrekking tot de motivatie, capaciteiten, waarden, potentieel en het verlangen om door te ontwikkelen van medewerkers. Let wel, het betreft hier een reflectie van de veronderstellingen van het management en dus niet de realiteit. Om de kwaliteiten van medewerkers optimaal te benutten en te ontwikkelen, is het belangrijk dat de veronderstellingen van het management in overeenstemming zijn met de feitelijke personeelskenmerken. Het is dus, voor een effectief HRM beleid, van groot belang om naar de medewerker te kijken en te luisteren en bij hen passende praktijken te introduceren.

Business Strategy and Conditions

Het HRM beleid van een organisatie moet aansluiten bij de bedrijfsstrategie van de organisatie. Als

het voor een organisatie bijvoorbeeld belangrijk is om de meest geschikte mensen aan te trekken, te motiveren en te behouden dan is het noodzakelijk dat het HRM beleid hierop wordt ingericht. Het is belangrijk dat de organisatie voldoende mogelijkheden schept voor competentieontwikkeling, maar hier ook een passende beloning tegenover zet. Beer et al. (1984) stellen dat de match tussen HRM beleid en de bedrijfsstrategie vaak slecht is. Dit komt doordat managers te weinig kijken naar de 'zachte' kanten van HRM: de *human resources* die nodig zijn om het plan te ondersteunen. Anderzijds kan het gebeuren dat het HRM beleid niet goed past bij de bedrijfsstrategie. Het is dus belangrijk om continu te kijken naar het doel van de organisatie en de geschiktheid van het HRM beleid daarbij.

Management Philosophy

Het HRM beleid van een organisatie wordt gevormd volgens een bepaalde managementfilosofie. Hiermee worden de impliciete en expliciete overtuigingen bedoeld die sleutelfiguren hebben over de aard van de organisatie, over de rol die de organisatie in de maatschappij heeft en over hoe die gemanaged moet worden (Beer et al., 1984). Een gebrek aan een gedeelde consistente filosofie kan ertoe leiden dat er ad hoc beleid wordt ontwikkeld volgens overwegingen en waarden die op dat moment dominant zijn. Dit heeft volgens Beer et al. (1984) tot gevolg dat er geen consistentie in verschillende HRM activiteiten wordt ervaren door de medewerkers. Waarschijnlijk wordt het hierdoor voor hen lastiger om betekenis te geven aan hun relatie en vertrouwensband met de organisatie. Alleen managers die overtuigingen hebben die consistent zijn met de filosofie en stijl van de organisatie zijn in staat om de implementatie van het beleid tot een succes te brengen.

Labor Market Conditions

Deze factor is relevant, omdat de positie van de organisatie op de arbeidsmarkt van invloed is op toekomstige werknemers, maar ook op de huidige werknemers (Beer et al., 1984). Medewerkers zijn gemotiveerder om te (blijven) werken voor een organisatie als zij het salaris, de locatie, de organisatiecultuur, kansen, baanzekerheid en werkomstandigheden aantrekkelijker ervaren dan bij een andere organisatie. De mogelijkheid van managers om de mensen die zij nodig hebben aan te trekken en te behouden is sterk van de genoemde condities afhankelijk. Hierbij is het van belang dat managers duidelijk voor ogen hebben naar welk type medewerker zij op zoek zijn.

Unions

De rol van een vakbond is om de collectieve stem van medewerkers te laten horen over zaken met betrekking tot HRM, zoals beloningen, overplaatsing, promotie en arbeidsomstandigheden (Beer et al., 1984). Het is interessant om te kijken welke rol de vakbond heeft gespeeld bij de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde in het verleden. Op deze manier kan achterhaald worden op welk niveau van de organisatie de beslissingen rondom de Bachelor Politiekunde zijn genomen en in hoeverre die zijn afgestemd op de beroepspraktijk. Zoals hierboven gesteld is het belangrijk om medewerkers te betrekken bij het ontwikkelen en implementeren van een nieuw HRM beleid om draagvlak te creëren en zo de interventie meer kans van slagen te geven.

Laws and Societal Values

Elke organisatie heeft een unieke cultuur of ideologie die van invloed is op de ontwikkeling van HRM beleid. Met cultuur bedoelen Beer et al. (1984) de ongeschreven normen en waarden die in de organisatie gelden en mensen ertoe bewegen zich op een bepaalde voor de organisatie geaccepteerde manier te gedragen. Het HRM beleid is een afspiegeling van de ideologie of de cultuur

van een organisatie, maar op zijn beurt wordt de organisatie weer beïnvloedt door de ideologie van de samenleving. HRM beleid kan niet worden gevormd in een vacuüm, maar is afhankelijk van de politieke en sociale context waarin de organisatie zich bevindt.

Everyday practices

In de *situational factors* die Beer et al. (1984) noemen, schemert door dat bij de ontwikkeling van een HRM beleid rekening moet worden gehouden met de huidige gang van zaken in de organisatie, het type medewerker dat er werkt, de heersende cultuur, condities op de arbeidsmarkt en de wensen van de medewerkers/vakbonden. Toch mis ik een bepaalde verdieping. Het fenomeen 'organisatiecultuur' is al kort aangestipt onder 'laws and societal values', waar de invloed van de ideologie van de samenleving op de organisatie wordt besproken. De Nationale Politie is een landelijk korps dat bestaat uit elf eenheden. Binnen de eenheden zijn op lokaal niveau districten actief ("Organisatie: Politie, Eenheden", 2013). Naar mijn idee kan het Harvard Model goed gebruikt worden om te kijken naar wat er in de top van de organisatie gebeurt. Dit is belangrijk, omdat daar doorgaans veranderingen worden doorgevoerd. Toch is het mijn inziens ook zinvol om naar de beroepspraktijk van de organisatie te kijken. Ik verwacht dat de verschillende eenheden een bepaalde eigen manier van doen hebben: een subcultuur. De ideeën van hogerhand kunnen nog zo goed zijn en ontwikkeld zijn op basis van een gedeelde managementfilosofie, maar als de mensen op de werkvloer die visie niet delen of de meerwaarde van het HRM beleid niet snappen dan kan dit negatieve gevolgen hebben voor de implementatie van het beleid.

Voor een goede definitie van 'organisatiecultuur' moeten we eerst kijken naar wat een organisatie eigenlijk is. Een organisatie kan volgens Weick (2001) gezien worden als een open sociaal systeem dat gevormd wordt door de dynamische interactie tussen interne en externe stakeholders. In deze omschrijving wordt een organisatie gedefinieerd door de medewerkers en hun onderlinge relaties (Keyton, 2011). De medewerkers spreken een eigen taal die onderling gecreëerd wordt en op den duur leidt tot bepaalde gedeelde normen en waarden. Dit laatste houdt verband met de cultuur die in de organisatie heerst. Schein (2010) omschrijft cultuur als een dynamisch fenomeen dat ons op verschillende manieren beïnvloedt. Cultuur wordt gecreëerd door ons eigen gedrag en in interactie met anderen. Tegelijkertijd impliceert cultuur stabiliteit in de zin dat het ons laat zien welke gebeurtenissen, situaties, handelingen en gedragingen in een bepaalde omgeving begrepen en geaccepteerd worden. Samengenomen kan organisatiecultuur gedefinieerd worden als een patroon van gedeelde waarden die de groep geleerd heeft te hanteren bij het oplossen van problemen met betrekking tot externe adaptatie en interne integratie (Schein, 2010). Nieuwe leden die de organisatie binnenkomen moeten de waarden eigen maken om te weten hoe zij zich behoren te gedragen. De organisatiecultuur kan op drie verschillende niveaus worden waargenomen. Het meest zichtbaar zijn de *artifacts*, oftewel fenomenen die je kunt zien, horen en voelen wanneer je een nieuwe groep binnentreedt zoals de architectuur, kleding en rituelen. Hieronder liggen de minder goed zichtbare *espoused beliefs and values*, oftewel de waarden en normen die gelden in een organisatie en die de medewerkers als het ware vertellen hoe zij zich in bepaalde situaties horen te gedragen. Dit komt voort uit gedeelde waarden en overtuigingen die zich op het derde niveau bevinden, de *basic underlying assumptions*. Deze zijn het moeilijkst waarneembaar omdat zo grotendeels onbewust spelen (Schein, 2010). Meyerson en Martin (1987) onderscheiden drie verschillende perspectieven op organisatiecultuur: het integratieperspectief, het differentiatieperspectief en het ambiguïteitperspectief. Vanwege de verscheidenheid aan

respondenten die bevestigd worden in deze studie, maar ook de verscheidenheid aan eenheden waarin zij zich bevinden, is het differentiatieperspectief het beste toepasbaar. Volgens Janssens en Steyaert (2001) schenkt het differentiatieperspectief aandacht aan verschillen in interpretaties en gaat niet uit van een enkelvoudige dominante cultuur. Door de onderlinge interactie tussen leden van de organisatie ontstaan subgroepen of subculturen. Binnen de subgroep wordt een nieuwe set van *artifacts*, *values* en *assumptions* gecreëerd (Keyton, 2011). De auteur stelt dat subgroepen op verschillende manieren ontstaan en bijvoorbeeld gevormd worden op basis van functie, geografische locatie, hiërarchie, geslacht of etniciteit. De afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde kunnen bijvoorbeeld samen een subgroep vormen en een bepaalde eigen manier van doen hebben. Volgens Janssens en Steyaert (2001) verstaat men binnen de subculturen elkaar met een half woord, maar tussen de subculturen hoeft dit niet altijd zo te zijn. Dit kan tot gevolg hebben dat medewerkers gaan denken in 'wij-zij' verdelingen, waarbij de ene groep beweert iets te weten of te kunnen wat de andere groep niet kan of weet. De medewerker die het heeft over 'wij' doelt daarmee op de leden van de organisatie die de cultuur op een zelfde manier begrijpen en ervaren (Keyton, 2011). Deze segmentatie in het wij-zij denken kan achterhaald worden door te luisteren naar de taal die medewerkers gebruiken om zichzelf te identificeren.

Bovenstaande inzichten worden meegenomen in de gesprekken met de respondenten om te achterhalen of er sprake is van verschillende subculturen binnen de eenheden, hoe die zich kenmerken en hoe de subcultuur invloed is op de plaatsing van de studenten op een functie. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde zichzelf niet beschouwen als onderdeel van de uitvoerende politiewereld. Hierdoor gaan zij ander werk doen, waardoor de mogelijke discrepantie tussen het doel en de feitelijke inzet in de beroepspraktijk te verklaren valt. Volgens Keyton (2011) is een goede manier om iemands interpretatie van de cultuur te achterhalen door hem of haar te vragen een verhaal te vertellen dat de werkomgeving het beste omschrijft. Bij het doorvragen is het belangrijk om zoveel mogelijk dezelfde taal te gebruiken en open vragen te stellen.

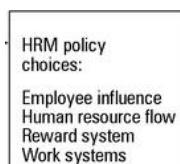
2.2.5 Tussentijdse conclusie inrichting HRM beleid

In deze paragrafen stond literatuurvraag 1A centraal: "Welke elementen uit het *Harvard Analytical Framework*, ontwikkeld voor de inrichting van HRM activiteiten, zijn bruikbaar voor het in kaart brengen van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde in 2002?". Het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) beschouwt de ontwikkeling van HRM beleid niet als iets dat in een vacuüm gebeurt. De organisatie bevindt zich in een context en wordt beïnvloed door stakeholders en situationele factoren. Middels een documentanalyse ga ik aan de hand van elementen uit het *framework* onderzoeken hoe de Bachelor Politiekunde is ontwikkeld. Ik achterhaal welke stakeholders betrokken waren bij de besluitvorming rondom de opleiding. Voornamelijk zal aandacht worden besteed aan de invloed die de overheid heeft uitgeoefend op de totstandkoming van de Bachelor Politiekunde en welke rol het management, de vakbonden en individuele medewerkers hebben gespeeld. Ik ben benieuwd wie of wat de drijvende kracht achter de initiatie tot de opleiding is geweest en op welk niveau in de organisatie de beslissingen zijn genomen. Volgens Beer et al. (1984) moet het HRM beleid namelijk passen bij de medewerkers die in de organisatie werkzaam zijn. Deze lijn volgend is het mijn inziens belangrijk dat beleid *bottom-up* ontwikkeld wordt, waarbij gekeken wordt naar de medewerkers om te achterhalen waar hun kwaliteiten liggen, maar ook op welke vlakken zij ondersteuning zouden kunnen gebruiken. Een manier om het doel van de Bachelor

Politiekunde te verduidelijken, is om de meerwaarde van de afgestudeerden helder te krijgen door te kijken naar het type medewerker waar de organisatie behoefte aan heeft en waarom. Daarnaast moet rekening worden gehouden met de heersende filosofie in de organisatie. De Bachelor Politiekunde is onderdeel van het nieuwe politieonderwijs waarin het reguliere onderwijs betrokken werd. Volgens Beer et al. (1984) is het voor slagen van een dergelijke verandering belangrijk dat het beleid past bij de filosofie en stijl van de organisatie. Ik ben benieuwd hoe men reageerde op de overgang naar het nieuwe politieonderwijs en of zij het als een logische stap zagen. Daarnaast is de Bachelor Politiekunde ook een antwoord op veranderingen in de maatschappij. Welke veranderingen dat zijn en of de politie daar het juiste antwoord op is, zal in deze studie behandeld worden. Tot slot speelt naar mijn idee de subcultuur van de verschillende eenheden een belangrijke rol. Deze kennis zal van pas komen in de gesprekken met respondenten waarin ik dieper in ga op de betekenis die respondenten geven aan culturele aspecten in het basisteam waar zij werkzaam zijn (zie hoofdstuk 4).

2.3 HRM beleidskeuzes en curriculum development

In de vorige paragrafen is duidelijk geworden met welke invloeden rekening moet worden gehouden bij de ontwikkeling van HRM beleid. In deze paragrafen staat het HRM beleid zelf centraal (zie Figuur 2.4), waarbij dieper wordt ingegaan op het loopbaanbeleid van de Bachelor Politiekunde aan de hand van het concept 'curriculum development'.



Figuur 2.4: HRM policy choices, uit het Harvard Analytical Framework (Beer et al., 1984, p. 16)

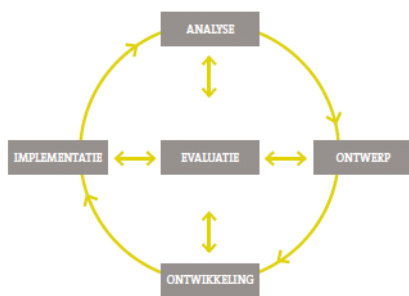
2.3.1 HRM policy choices

Beer et al. (1984) splitsen HRM beleid op in vier velden: *employee influence*, *human resource flow*, *reward system* en *work systems*. Zoals aangegeven in 2.2.2 is voornamelijk *human resource flow* voor deze studie relevant, omdat dat beleidsveld van doen heeft met de verantwoordelijkheid van managers om vorm en richting te geven aan de in-, door- en uitstroom van personeel. Activiteiten zoals rekrutering, promotie, opleiding of ontslag worden ondergebracht in dit domein. De andere beleidsvelden gaan in op de vraag hoeveel verantwoordelijkheid en macht de organisatie moet delegeren en aan wie (*employee influence*), op de geldstromen in een organisatie (*reward system*) en tot slot op de inrichting van de arbeidsorganisatie (*work systems*). Voor alle vier de beleidsdomeinen geldt dat bij de beslissingen die worden genomen, rekening moet worden gehouden met de stakeholders en situationele factoren.

2.3.2 Curriculum development

De Bachelor Politiekunde kan gezien worden als een instrument om de in-, door- en uitstroom van personeel te managen – de *human resource flow*. Geschikte sollicitanten worden toegelaten tot de opleiding om vervolgens na het succesvol afronden door te groeien in de beroepspraktijk of zij kiezen al dan niet vrijwillig voor een ander pad. In de ideale wereld worden keuzes rondom het selecteren, promoveren of ontslaan van medewerkers zo gemaakt dat er genoeg rekening wordt gehouden met hun behoeften aan baanzekerheid, ontwikkelingsmogelijkheden en vergoedingen (Beer et al., 1984). Het is daarnaast belangrijk dat het beleid rondom de personeelstroom overeenkomt met de strategische eis van de organisatie voor het juiste aantal mensen met de juiste competenties. Op dit laatste zoom ik in deze studie in. In deze context kunnen competenties worden beschouwd als

individuele kwaliteiten die de bepalende factor zijn voor het succes in de werkzaamheden (Kuijpers, 2003). Een opleiding is een manier om dergelijke competenties te verwerven. Bij het inzoomen op de opleiding, zijn er veel aspecten waar naar gekeken kan worden. Aangezien ik hoop te achterhalen voor welk doel de studenten in de Bachelor Politiekunde worden opgeleid, is het goed om naar het curriculum van de opleiding te kijken, omdat dat het geheel is van studieonderdelen dat samen een opleiding vormt (Brouwer & Toly, 2016). Taba (1962, p. 76) noemt een curriculum ook wel “a plan for learning” dat bestaat uit leerdoelen en manieren om die leerdoelen te bereiken. *Curriculum development* – of curriculumontwikkeling – is gericht op het verbeteren en vernieuwen van onderwijs (Thijs & Akker, 2009). Zoals te zien in Figuur 2.5 gebeurt dit in een cyclisch proces, waardoor het mogelijk wordt om bestaande situaties te optimaliseren. De vijf kernactiviteiten analyse, ontwerp, ontwikkeling, implementatie en evaluatie vinden afwisselend en in interactie plaats.



Figuur 2.5: Kernactiviteiten in curriculumontwikkeling (Thijs & Akker, 2009).

Als eerste stap bij *curriculum development* is het raadzaam om de beroepspraktijk te analyseren. Men brengt in kaart welke beroepen er zijn en ontwerpt daarbij beroepsprofielen, waarin wordt vastgelegd wat de essentie van een beroep is en welke taken en activiteiten daar binnen belangrijk zijn (Hermanussen, Verheijen & Visser, 2013). Aan de hand van de beroepsprofielen wordt een raamwerk van kwalificaties ontworpen dat aangeeft wat de beginnende beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen – een kwalificatiedossier. Het curriculum van de opleiding wordt dus als het ware ontwikkeld aan de hand van het kwalificatiedossier. Bij deze ontwikkeling is het belangrijk om helder te hebben waar men voor wordt opgeleid en wat het curriculum dus precies beoogt. Bij de implementatie van het curriculum wordt vervolgens een antwoord gevonden op de vraag hoe de leerprocessen verlopen. Tot slot wordt het bij de evaluatie van het curriculum duidelijk tot welke resultaten het leidt.

Goodlad (1979) onderscheidt drie niveaus van *curriculum development*: substantief, politiek-sociaal, technisch-professioneel. Op basis van zijn indeling hebben Thijs en Akker (2009) een overzicht van de verschijningsvormen van een curriculum ontwikkeld (zie Figuur 2.6).

verschijningsvormen		Toelichting
beoogd	denkbeeldig	visie (onderliggende ideeën van het curriculum)
	geschreven	bedoelingen van het curriculum, zoals uitgewerkt in documenten en materialen.
uitgevoerd	geïnterpreteerd	het curriculum zoals geïnterpreteerd door de gebruikers; de docenten.
	in actie	het daadwerkelijke proces van lesgeven en leren, dus de uitvoering van de lessenreeks
bereikt	ervaren	de leerervaringen van deelnemers en/of docenten
	geleerd	de leerresultaten van de deelnemers

Figuur 2.6: Fasen in curriculumontwerp (Thijs & Akker, 2009; Goodlad, 1979)

Zoals te zien kan er niet vanuit worden gegaan dat het curriculum zoals beoogd automatisch tot het gewenste effect leidt; er kan sprake zijn van een discrepantie tussen het beoogde en het daadwerkelijke effect. Dit hoeft niet altijd problematisch te zijn, maar indien de wens bestaat om de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen dan kan men dit model gebruiken om de onderdelen meer met elkaar in balans te brengen (Thijs & Akker, 2009). De driedeling van Goodlad (1979) wordt regelmatig in internationaal vergelijkend onderzoek toegepast, waarbij het accent vaak ligt op het meten van leerprestaties: het bereikte curriculum. Soms wordt geprobeerd de effecten te relateren aan de oorspronkelijke intenties of aan het implementatieproces. In mijn scriptie zal het bereikte curriculum vergeleken worden met het beoogde curriculum. Hierom is het belangrijk om naar de kern van het curriculum te kijken, waar het doel van en de visie op het leren besloten zitten. Zoals te zien in Figuur 2.7 vormt deze visie de centrale en verbindende schakel tussen de overige onderdelen. In de documentanalyse zal voornamelijk in worden gegaan op de visie die besloten ligt in het curriculum, waarbij tevens gekeken wordt naar de beroepsprofielen en het kwalificatiedossier dat hier ten grondslag aan ligt. Als we kijken naar Figuur 2.6 zal dit betekenen dat in de documentanalyse aandacht wordt besteed aan de beoogde verschijningsvorm van het curriculum. Die zal tegenover de bereikte verschijningsvorm van het curriculum worden gezet die achterhaald wordt door in gesprek te gaan met respondenten. In paragraaf 2.4.1 worden de aspecten genoemd die bruikbaar zijn om te achterhalen welke betekenis respondenten geven aan hun leerervaringen en leerresultaten.



Figuur 2.7: Het curriculaire spinnenweb (Thijs & Akker, 2009)

2.3.3 Corporate curriculum

De Bachelor Politiekunde is een duale opleiding, waar studenten klassikale lessen krijgen en leren in de beroepspraktijk. De leerprocessen in de beroepspraktijk worden door Kessels en Verdonschot (1996) gevat in het concept 'corporate curriculum'. Met 'corporate' wordt bedoeld op een gemeenschappelijk ontwikkelde leeromgeving die gekoppeld is aan een bepaalde werkorganisatie en een actieve inbreng van alle betrokkenen vereist (Lakerveld, 2005). 'Curriculum' kan het beste worden omschreven als een leerplan (Taba, 1962). Samengevoegd kan dit type curriculum opgevat worden als een rijk en gevarieerd landschap waarin medewerkers leren en kennis construeren, kortom als een leerlandschap (Kessels en Verdonschot, 1996; Lakerveld, 2005).

Kessels en Verdonschot (1996) stellen dat het leerlandschap moet voorzien in het verwerven of ontwikkelen van bepaalde competenties en vaardigheden. Om werkzaamheden goed uit te kunnen voeren, is een bepaalde mate van domeinspecifieke kennis en vaardigheden nodig (Lakerveld, 2005). Het opdoen van kennis en die effectief inzetten, vraagt om reflectie. Leren is niet alleen maar het verwerven en gebruiken van kennis, maar ook reflecteren op en het verder ontwikkelen van die kennis. In deze zin is het belangrijk om regelmatig van een afstandje te kijken naar de gang van zaken en de eigen handwijze onder de loep te nemen. Naast deze reflectieve vaardigheden vraagt leren van en met elkaar ook om communicatieve en sociale vaardigheden van medewerkers. Volgens Kessels en Verdonschot (1996) krijgen medewerkers die over dergelijke vaardigheden beschikken sneller toegang tot bepaalde kennis dan medewerkers die communicatief en sociaal minder vaardig zijn. Daarnaast werken de vaardigheden een veilig leerklimaat in de hand, wat bevorderlijk werkt voor het delen van kennis. Tot slot speelt de persoonlijke motivatie van medewerkers een grote rol bij het leren, ontwikkelen en kennis delen in een organisatie. Men moet wel *willen* leren, wat grotendeels een kwestie is van intrinsieke motivatie. Deze factoren geven inzicht in wat er voor nodig is om een werkomgeving te beschouwen als effectieve leeromgeving. Het is echter wel van belang dat de organisatie ruimte biedt om deze competenties te verwerven. Een effectieve leeromgeving moet volgens Lakerveld (2005) motiveren om te leren en hier gelegenheid en aangrijpingspunten voor bieden, waarbij ruimte is voor terugkoppeling en het aangaan van een dialoog.

2.3.4 Evalueren van een curriculum

Evaluatie is een belangrijke activiteit bij het ontwikkelen van een curriculum. Zoals te zien in Figuur 2.5 in paragraaf 2.3.2 neemt evaluatie in het model een centrale plaats in. Thijs en Akker (2009) stellen dat betrokkenen, zoals docenten en leerlingen, het geïmplementeerde leerplan vaak uitvoeren naar hun eigen wensen en behoeften. Als gevolg hiervan kan een discrepantie ontstaan tussen de beoogde en de bereikte uitvoering van het curriculum, zie Figuur 2.6. Om die reden is inzicht in het bereikte curriculum belangrijk. Een instrument hierbij is evaluatie. Volgens Thijs en Akker (2009) helpen evaluatieactiviteiten om de wensen en mogelijkheden van studenten, maar ook van de beroepspraktijk te verhelderen. Door te evalueren wordt een betere afstemming van het curriculum op de praktijk bereikt. Een curriculum kan worden geëvalueerd aan de hand van vier kwaliteitscriteria, namelijk relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit (Nieveen & Folmer, 2013; Thijs & Akker, 2009). De relevantie van een curriculum kan vastgesteld worden door een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre het curriculum voorziet in behoeften en berust op valide inzichten. Een curriculum dat logisch is opgebouwd en samenhang vertoont, kan consistent genoemd worden. De bruikbaarheid van een curriculum wordt vastgesteld door de praktische uitvoerbaarheid

ervan in de situatie waarvoor het bedoeld is. Tot slot noemen Nieveen en Folmer (2013) effectiviteit als vierde criterium. Hiermee wordt bedoeld op de mate waarin het werken met het curriculum leidt tot de gewenste resultaten. Naast dat het dus belangrijk is om te kijken naar de beoogde verschijningsvorm van het curriculum, is het ook belangrijk om te kijken naar de ervaringen en resultaten die ermee gepaard gaan. Daarom worden de evaluatieaspecten meegenomen in de gesprekken met respondenten (hoofdstuk 4).

2.3.5 Tussentijdse conclusie HRM beleidskeuzes en curriculum development

In dit hoofdstuk stond literatuurvraag 1B centraal: “Wat is *curriculum development* en waar moet op gelet worden bij het analyseren van het curriculum van de Bachelor Politiekunde om de in 2002 beoogde inzet van afgestudeerden in de beroepspraktijk te achterhalen?”. Allereerst zijn de vier beleidsdomeinen van Beer et al. (1984) toegelicht, waarbij al gauw in werd gezoomd op *human resource flow* – oftewel alle activiteiten om de in-, door- en uitstroom van personeel te managen, zoals het aanbieden van een opleiding. Nadat iemand een opleiding heeft afgerond, wordt verwacht dat diegene bepaalde competenties bezit: bepaalde kennis en vaardigheden die vaak beschreven staan in een voor de opleiding specifiek kwalificatiedossier. Het curriculum van de opleiding, oftewel het leerplan, moet de student helpen de competenties te verwerven waar hij als beginnend beroepsbeoefenaar over moet beschikken. In de documentanalyse zal met name gekeken worden naar het beoogde curriculum door de beroepsprofielen en het kwalificatiedossier onder de loep te nemen. Hierdoor wordt duidelijk wat de visie op het leren is en waar de afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde voor wordt opgeleid. In de gesprekken met respondenten (zie hoofdstuk 4) wordt vervolgens ingegaan op het bereikte curriculum, waarbij de werkomgeving wordt besproken. Aan de hand van de aspecten, zoals de mogelijkheid tot kennis delen, reflecteren, overleggen, leren en de invloed van de eigen motivatie en sociale en communicatieve vaardigheden wordt achterhaald hoe de werkend leren omgeving er in verschillende basisteams uitziet. Naar mijn idee hangt dit grotendeels samen met de subcultuur in het basisteam (zie ook paragraaf 2.2.4). Een cultuur waarin men de ruimte krijgt om te leren, kennis te delen en te reflecteren zal mijn inziens leiden tot een effectievere inzet van de medewerkers dan een cultuur waarin deze ruimte niet wordt geboden.

2.4 Betekenisgeving aan HRM beleid

De respondenten die ga spreken, hebben de Bachelor Politiekunde afgerond of hier op een indirecte manier mee te maken (zie hoofdstuk 4). In deze studie gebruik ik het gedachtegoed van Weick et al. (2005) om te achterhalen hoe respondenten in retrospectief betekenis geven aan de Bachelor Politiekunde en hoe zij bijvoorbeeld het curriculum evalueren.

2.4.1 Sensemaking

Mensen proberen continu betekenis te geven aan hun omgeving en veranderingen daarin om op die manier structuur aan te brengen en te begrijpen wat gaande is. Weick et al. (2005) noemen dit ook wel *sensemaking*. De volgende definitie van Taylor en Van Every (zoals geciteerd in Weick et al., 2005, p. 409) wordt aangehouden: “Sensemaking is a way station on the road to a consensually constructed, coordinated system of action. At that way station, circumstances are turned into a situation that is comprehended explicitly in words and that serves as a springboard to action.”. Door het proces van *sensemaking* worden gedachten en abstracte ideeën getransformeerd tot acties: hoe

je de omgeving waarneemt, beïnvloedt de manier waarop je handelt. Het gedrag van mensen kan grotendeels verklaard worden op basis van de betekenissen die zij verbinden aan gebeurtenissen en ervaringen in hun sociale omgeving (Boeije, 2005).

Weick (1969) benadrukt de belangrijke rol die mensen zelf spelen in het creëren van de omgeving waarin zij zich bevinden. De omgeving moet niet worden beschouwd als een statisch gegeven dat voor iedereen hetzelfde is. Situaties, organisaties en omgevingen “are talked into existence”: de fenomenen bestaan, doordat er over wordt gepraat (Weick et al., 2005, p. 409). Mensen creëren volgens Weick (1969) zelf de omgeving waar zij zich vervolgens op aan moeten passen. Organiseren betekent in deze zin dus dat men zich aanpast aan een *enacted environment* – een omgeving die wordt gevormd door menselijk handelen en door iedereen anders wordt waargenomen. Dit valt te verduidelijken aan de hand van het volgende citaat: “Experience is not what happens to a man. It is what a man does with what happens to him” (Weick, 1979, p. 147). Dit past in de lijn van het sociaal constructivisme. Binnen deze benadering heerst de gedachte dat er niet zoiets is als één ‘externe’ werkelijkheid, maar dat mensen betekenis geven aan verschijnselen en op die manier een eigen werkelijkheid construeren (Boeije, 2005).

Mensen geven altijd in retrospectief betekenis aan een situatie (Weick et al., 2005). Dat wil zeggen dat zij pas benoemen wat iets is als het al gebeurd is. Het benoemen, of labelen, van situaties gebeurt nooit neutraal en objectief. Mensen nemen voorkennis mee uit hun verleden, waardoor een verandering in de omgeving door verschillende personen anders wordt gelabeld. Een persoon die bijvoorbeeld denkt dat afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde een leidinggevende functie krijgen, kan hen labelen als bedreiging. Iemand die al eens intensief samen heeft gewerkt met een afgestudeerde en heeft ervaren dat diens inzet enkel ter ondersteuning dient, zal hen eerder labelen als kans. Hoe mensen de situatie labelen is van invloed op hoe zij die waarnemen en hoe zij vervolgens handelen (Weick et al., 2005). Zo kan de persoon die een afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde labelt als bedreiging bijvoorbeeld defensief op hem of haar reageren en besluiten diegene te negeren.

2.4.2 Tussentijdse conclusie betekenisgeving HRM beleid

In deze paragraaf stond literatuurvraag 2 centraal: “Hoe kan de theorie van Weick et al. (2005) gebruikt worden om de ervaringen van respondenten met de Bachelor Politiekunde te achterhalen?”. In hun artikel leggen Weick et al. (2005) uit dat betekenis geven, of *sensemaking*, feitelijk het labelen van een situatie die zich heeft voorgedaan is. In die zin gebeurt *sensemaking* dus in retrospectief. Het is belangrijk om te onthouden dat de betekenis die mensen geven nooit eenduidig, objectief of neutraal is. Op basis van eerdere ervaringen geeft men betekenis, waardoor hij of zij een eigen werkelijkheid construeert en vervolgens daar naar handelt. Deze inzichten zijn belangrijk voor het analyseren van de gesprekken die ik met afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, trajectbegeleiders en teamchefs ga voeren. Op basis van hun rol, maar ook op basis van individuele ervaringen en eigenschappen zullen zij betekenis geven aan aspecten met betrekking tot de Bachelor Politiekunde. Specifiek zal ik letten op welke labels zij gebruiken in hun eigen betekenisgevingsproces. Ik zal hierbij aandacht besteden aan de oorsprong en de consequenties van die labels, oftewel de ervaringen die leiden tot bepaalde labels en de gevolgen die de labels hebben op gedragingen.

Hoofdstuk 3: Documentanalyse

3.1 Methodische verantwoording

In dit hoofdstuk onderzoek ik middels een documentanalyse wat tijdens de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde de beoogde inzet van afgestudeerden in de beroepspraktijk was. Een documentanalyse is een onderzoeksmethode die past binnen de interpretatieve variant van het kwalitatieve onderzoek. Het uitgangspunt van dit type onderzoek is dat er niet zoiets bestaat als een 'externe' werkelijkheid. Mensen geven zelf betekenis aan verschijnselen en wisselen die betekenissen vervolgens weer onderling uit, waardoor een gezamenlijke werkelijkheid wordt geconstrueerd (Boeije, 2005). Met de term 'documenten' wordt gedoeld op uiteenlopende bronnen. In deze documentanalyse wordt gebruik gemaakt van persoonlijke bronnen zoals brieven en officiële documenten zoals rapporten (Bryman, 2012). In een verkennend gesprek met een informant van de Politieonderwijsraad (zie 3.1.1) heb ik een overzicht gekregen van relevante documenten over het ontstaan van de Bachelor Politiekunde. Vervolgens heb ik een bezoek gebracht aan het archief van de Politieonderwijsraad, waar ik de lijst met publicaties heb bekeken en relevante stukken heb gekopieerd. In bijlage 1 staat weergegeven welke bronnen ik daarvan heb gebruikt en per publicatie staat kort aangegeven wat voor een type document het is.

3.1.1 Respondenten

Naast de documentanalyse heb ik inzichten opgedaan door verkennende gesprekken te voeren met drie sleutelinformanten die betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde of die hier een duidelijk beeld bij hebben. Hierdoor heb ik aanvullende informatie gekregen op de documenten, wat heeft geleid tot een zo volledig mogelijke analyse.

Zoals gezegd ben ik in gesprek gegaan met een informant van de Politieonderwijsraad. Via Linda de Wals heb ik zijn naam doorgekregen, omdat die mij meer zou kunnen vertellen over het ontwikkelingsproces van de opleiding (persoonlijke communicatie, 27-01-2017). De Politieonderwijsraad adviseert de minister van Veiligheid en Justitie over het Nederlandse politieonderwijs ("Politieonderwijsraad", z.j.). Het verkennende gesprek met de informant van de Politieonderwijsraad heb ik gevoerd aan de hand van de vragenlijst die is opgenomen in bijlage 2. Het persoonlijke gesprek is gevoerd in een rustige ruimte en opgenomen met de recorder op een mobiele telefoon, zodat het gesprek later kon worden getranscribeerd. Om de anonimiteit van de respondent te borgen en overzichtelijk aan te tonen welke uitspraken hij gedaan heeft, heb ik hem de code OM1 toegekend. De 'O' staat voor onderwijsraad, 'M' voor man en de '1' geeft aan dat hij de eerste persoon in deze categorie is. Ter aanvulling heeft respondent OM1 mij aan een naam geholpen van een gepensioneerde die actief betrokken is geweest bij de ontwikkelingen naar het politieonderwijs, waarmee ik een telefonisch gesprek heb gevoerd. Het doel van dit gesprek was om achtergrondinformatie te krijgen die me zou helpen om de documenten gericht te analyseren. Het gesprek is niet gevoerd aan de hand van een vragenlijst en ook niet opgenomen. Aan deze respondent heb ik de code AM1 toegekend, wat staat voor 'academie' en 'man'. Tot slot ben ik via Linda de Wals (persoonlijke communicatie, 27-01-2017) in contact gekomen met nog een informant van de Politieacademie, wiens verhalen hebben geleid tot inzichten over culturele aspecten in de organisatie die van invloed zijn op de inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde. De

vragenlijst die ik heb gebruikt voor dit verkennende gesprek, is weergegeven in bijlage 2. Dit persoonlijke gesprek is gevoerd in een rustige ruimte en opgenomen om later te kunnen transcriberen. De code die ik aan deze respondent heb toegekend is AM2 om aan te geven dat het gaat om een mannelijke respondent die verbonden is aan de Politieacademie.

3.1.2 Interpretatie van de documenten

Bij het bestuderen van de documenten is het allereerst belangrijk om de kwaliteit ervan vast te stellen, wat volgens Scott (zoals geciteerd in Bryman, 2012, p. 544) gedaan kan worden aan de hand van de volgende vier criteria: authenticiteit, betrouwbaarheid, representativiteit en de betekenis. In bijlage 1 zal ik – naast dat ik aangeef wat voor een type document het is – de documenten ook beoordelen aan de hand van de genoemde criteria. De documenten worden geanalyseerd volgens de methodiek van de kwalitatieve inhoudsanalyse, waarbij gelet wordt op onderliggende thema's (Bryman, 2012). Er is geen vaste richtlijn hoe men tot de thema's kan komen, maar ik ben uitgegaan van de inzichten die ik in mijn literatuurreview heb opgedaan. In hoofdstuk 2.2 heb ik gekeken naar het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) en onderzocht welke aspecten daaruit bruikbaar zijn om de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde te bestuderen en te achterhalen wat destijds de afwegingen, doelen en verwachtingen waren. Hieruit is gebleken dat de totstandkoming van beleid rondom het opleiden van mensen beïnvloedt wordt door en afhankelijk is van verschillende stakeholders en situationele factoren. In de documenten en gesprekken met respondenten zal gelet worden op de rol die overheid heeft gespeeld bij de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde. Tevens zal gekeken worden naar de invloed die het management, maar ook de vakbonden en individuele medewerkers op de ontwikkeling hebben gehad. Hierdoor wordt een beeld gevormd in welke laag van de organisatie de beslissingen zijn genomen en in hoeverre de beroepspraktijk betrokken is geweest bij de beslissingen die tot veranderingen in hun werkomgevingen zouden leiden. Daarnaast is het interessant om te kijken welke situationele factoren hebben geleid tot de bepaalde beleidskeuzes. In de documenten zal gezocht worden naar hoe men rekening heeft gehouden met kenmerken van het personeel dat al rondliep in de organisatie, maatschappelijke en politieke invloeden, de managementfilosofie, condities op de arbeidsmarkt en de verschillende subculturen. Deze bevindingen zullen worden weergegeven in paragraaf 3.2, waarbij ik allereerst de periode in de aanloop naar de ontwikkeling van de opleiding in kaart breng. In hoofdstuk 3.3 zal ik ingaan op de opleiding zelf waarbij ik de inzichten uit hoofdstuk 2.3 als bril gebruik om naar de informatie uit de documenten en de gesprekken met sleutelfiguren te kijken. In dit hoofdstuk stond de vraag centraal wat *curriculum development* is en waar op gelet moet worden bij het analyseren van het curriculum van de Bachelor Politiekunde. Het is relevant om te kijken naar het beoogde curriculum van de opleiding, omdat dat een beeld geeft van de visie op het leren. Dit zal worden gedaan door de beroepsprofielen en bijbehorend kwalificatiedossier te analyseren.

3.2 Politieonderwijs in historisch perspectief

3.2.1 Periode 1993-1997: het LSOP

Tot aan 1993 waren er veel verschillende politiescholen die het onderwijs op hun eigen manier verzorgden. Je had scholen voor de gewone politieagent, recherche, verkeer, milieu, maar ook de Nederlandse Politieacademie, waar van oudsher de inspecteurs – oftewel de leidinggevenden –

werden opgeleid (OM1). Wegens onvrede over de kwaliteit van het politieonderwijs dat te gefragmenteerd was, werden de verschillende opleidingsscholen onder een grote paraplu gebracht, het Landelijk Selectie en Opleidingsinstituut van de Politie (LSOP) (OM1).

Een aantal korpschefs uit verschillende regio's achtte een hbo-opleiding voor de uitvoeringspraktijk wenselijk. Naast medewerkers voor eenvoudiger werk, hadden zij behoefte aan medewerkers voor ingewikkeldere klussen. Wat we nu zeggen over de maatschappij die alsmaar ingewikkelder wordt, kon je in de jaren '90 ook al horen (OM1). Volgens Beer et al. (1984) vindt de ontwikkeling van HRM beleid plaats onder invloed van de politieke en sociale context waarin een organisatie zich bevindt. Vanwege de multiculturaliteit, internationalisering, en digitalisering was er behoefte aan een ander type, hoogopgeleide, medewerker die de uitvoering in zou gaan en niet het leidinggevende kader (OM1). De korpschefs kregen het binnen het LSOP niet voor elkaar om hoger onderwijs in te voeren en gingen op zoek naar alternatieven (AM1). Een verklaring die Beer et al. (1984) hiervoor zouden geven is dat een dergelijke veranderingen niet paste bij de managementfilosofie van het LSOP, waardoor die niet werd doorgevoerd. In 1997 werd op initiatief van de korpsen Utrecht, Limburg-Zuid en Twente, in samenwerking met drie hogescholen de pilot Integrale Veiligheidszorg (IVZ) op hbo-niveau gestart (Grotendorst, Jellema, Stam, Vegt & Zandbergen, 2002). IVZ was een instrument om via de kanalen van het reguliere onderwijs capaciteiten op te leiden waar je als politie gebruik van kon maken en dat was eigenlijk concurrerend bedoeld ten opzichte van het LSOP waar men weinig vertrouwen in had: "Het LSOP was geen succes. Je hebt allerlei organisaties en daar wordt een papertje overheen gelegd van voortaan zijn wij één en ondertussen gaat iedereen gewoon zijn eigen gang." (OM1). Het ontbrak aan structuur, samenhang en kwaliteit waarop de ministers van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK), Justitie en Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in 1997 een nieuw perspectief innamen wat betreft het politieonderwijs (OM1; Huisjes, 2012).

3.2.2 Periode 1998-2002: PO2002

Volgens de ministers maakten maatschappelijke ontwikkelingen het noodzakelijk dat het politieonderwijs aan zou sluiten op het reguliere beroepsonderwijs (A. Peper, A.H. Korthals & L.M.L.H.A Hermans, persoonlijke communicatie, 08-04-1999). Door niet meer op te leiden voor een specifieke rang of functie, maar voor een beroep zou de in-, uit- en doorstroom naar andere beroepen en beroepsonderwijs worden vergemakkelijkt. Dit was noodzakelijk, omdat werknemers steeds vaker van functie wilden wisselen of omdat de inhoud van een functie kon veranderen (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014; A. Peper et al., persoonlijke communicatie, 08-04-1999). Volgens Beer et al. (1984) is het belangrijk om rekening te houden met de condities op de arbeidsmarkt en de kenmerken van het personeel dat in de organisatie rondloopt. Om de juiste mensen aan te trekken, maar ook te behouden is het belangrijk dat het HRM beleid in overeenstemming is met de wensen van het personeel. Opleidingen werden hierom breder ingestoken, waarbij naast vakinhoudelijke competenties ook aandacht was voor algemeen vormende competenties. Competenties zijn bekwaamheden – zoals kennis, inzicht, vaardigheden, houding en persoonlijke eigenschappen – die medewerkers nodig hebben om werkzaamheden op een passende manier uit te voeren (Politieacademie, 2007). De automatische verbinding tussen functies en de politieopleidingen moest verdwijnen, waardoor men na de studie inzetbaar is op diverse functies binnen de politie (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014). Het vernieuwde competentiegerichte onderwijs zou een belangrijke impuls leveren voor de korpsen als lerende organisatie, waarbij leren en werken meer met elkaar verweven zouden raken (Grotendorst et al., 2002). Volgens de ministers

van BZK, Justitie en OCW zou het politieonderwijs 2002 (PO2002) bijdragen aan de verbetering en vermaatschappelijking van het politieonderwijs (A. Peper et al., persoonlijke communicatie, 08-04-1999).

De stappen richting het PO2002 werden gezet in het Toekomst Onderwijs Politie (TOP) project, waarin ook het ontwerp van de Bachelor Politiekunde werd gemaakt (OM1). Het College van Bestuur van het project – onder leiding van hoofdcommissaris Peter IJzerman en onderwijskundige Ineke Stam – kreeg in 1999 de opdracht van de minister van BZK en de minister van Justitie voor het ontwikkelen en implementeren van PO2002 (P.D. IJzerman, persoonlijke communicatie, 10-07-2001; Huisjes, 2012). In het project werden diverse stakeholders en expertises bij elkaar gebracht: diverse ministeries, chefs en beheerders van diverse korpsen, vertegenwoordigers van het reguliere onderwijs en vertegenwoordigers van het openbaar ministerie. Tevens werd de expertise ingeroepen van adviesbureau 'Kessels en Smit' dat zich richt op leren en ontwikkelen (Huisjes, 2012).

Het TOP project was er onder andere op gericht om de kwaliteit van het politieonderwijs te verbeteren en de opleidingen beter op de beroepspraktijk te laten afstemmen (A. Peper et al., persoonlijke communicatie, 08-04-1999). Er is gekozen voor het ontwikkelen van competentiebeschrijvingen, omdat dit herkenbaar was voor de korpsen en tegelijkertijd een helder uitgangspunt bood voor het onderwijs (Huisjes, 2012). Met korpsen doel ik op de chefs en beheerders die betrokken waren bij het project. De gewone politiemans op straat dacht niet mee over de competentiebeschrijvingen: "Het competentiegerichte denken zette heel veel gewone politiemensen helemaal op achterstand, ze wisten niet waar het over ging." (OM1). Dit is problematisch, omdat het volgens Beer et al. (1984) belangrijk is dat naar de medewerkers wordt geluisterd en bij hen passende praktijken worden geïntroduceerd om HRM beleid een goede kans van slagen te geven. Volgens de organisatie maakte die onwetendheid het echter juist mogelijk om verandering door te zetten: "Doordat de ander niet terug kan praten, omdat hij niet snapt waar het over gaat wordt weerstand geneutraliseerd." (OM1). Het heeft jaren geduurd voordat de vakbond vragen ging stellen, zoals of de competentiebeschrijving voldoende houvast bood voor opleiden en of die daadwerkelijk overeenkwam met waar men in de beroepspraktijk behoefte aan had (OM1). Politie mensen die al een opleiding hadden afgerond, hoefden met de ingang van het PO2002 niet opnieuw de schoolbanken in. Hierdoor hebben sommigen nog nooit te maken gehad met het competentiegerichte onderwijs (OM1). Men besteedde in het TOP project echter wel de nodige aandacht aan het verkrijgen van draagvlak door in 1999 alle korpsleidingen een bezoek te brengen om de plannen voor PO2002 te bespreken. Tevens kwamen de ontwikkelingen regelmatig aan bod in de Raad van Hoofdcommissarissen (Grotendorst et al., 2002). Deze bezoeken waren meer gericht op het geven van informatie dan het krijgen ervan: "Eigenlijk gingen mensen uit de beroepspraktijk meedenken over wat er al gemaakt was." (OM1). Het belang van goede en eenduidige communicatie werd wel erkend, waarbij rekening werd gehouden met de eigen manier van communiceren van elk korps. Ineke Stam legt de nadruk op het herhalen van de boodschap: "Blijf uitleggen, verbind de lijnen van het 'waarom' met het 'wat' en het 'hoe'. Herhaal, verwoord opnieuw. En dan nog een keer." (Grotendorst et al., 2002, p. 12). Als we Beer et al. (1984) volgen, blijkt dat het erg lastig is om HRM beleid met bijbehorende praktijken te implementeren als dat eigenlijk niet bij de medewerker en de managementfilosofie past. Daarom is het goed dat er in het TOP project de nodige aandacht is besteed aan het creëren van draagvlak en het informeren van de (top van de) beroepspraktijk. Het wordt mij echter niet duidelijk of en hoe de reguliere politieagent op straat geïnformeerd is over het competentiegerichte leren.

3.3 Bachelor Politiekunde in het TOP project

In het TOP project werd het politieonderwijs in de kaders van het reguliere onderwijs gegoten, waarbij een logica werd toegepast die is ingeleend vanuit het reguliere onderwijs: “Als je de wereld en de concurrentie aan wilt kunnen, kun je niet volstaan met Mbo-ers die maar een jaar of anderhalf jaar naar school zijn gegaan.” (OM1). Mbo-ers worden opgeleid om in een bepaalde hiërarchie routinematig hun werk te doen (AM2). In het gros van het politiewerk moet de politieagent elke dag weer zelf de afweging maken of iemand van de trap is gevallen of dat er sprake is van huiselijk geweld: “Dus er zit een spanning tussen wat je aan de ene kant van politiemensen vraagt als professionals die met een bepaalde autonomie gewoon in de frontlijn hun werk doen wat gemiddeld in de meeste sectoren een Hbo-functie is.” (AM2). In het PO2002 zou naast Mbo-opleidingen ook onderwijs worden aangeboden op Hbo- en zelfs universitair niveau (OM1). De korpsleidingen hadden veel waardering voor de toename in de differentiatie in niveaus van uitvoerend werk, waardoor de diverse competenties van medewerkers beter tot hun recht zouden komen. De scheiding tussen denken en doen zou hierdoor worden opgeheven, waarbij de uitvoeringspraktijk en de beleidswereld meer met elkaar verweven zouden raken (Grotendorst et al., 2002). Een revolutionaire en gewenste wending was dat in de politieorganisatie een beroepsprofiel werd ontwikkeld op Hbo- en universitair niveau zonder koppeling aan een leidinggevende functie (Grotendorst et al., 2002). Mensen zouden moeten worden opgeleid voor de uitvoering en zich van daaruit eventueel kunnen ontwikkelen naar een leidinggevende functie (OM1). Deze wending mocht dan wel wenselijk werden geacht, toch was het makkelijker gezegd dan gedaan.

Ten tijde van het LSOP gingen de toekomstig leidinggevendenden naar de Nederlandse Politie Academie (NPA). De toekomstige straatagent ging naar één van de politiescholen. Met dat het LSOP in de ontwikkelingen naar het nieuwe politieonderwijs haar naam wijzigde in ‘Politieacademie’ verdween ook de oude indeling van de politiescholen en de NPA. Op papier veranderde een hoop, maar dit betekende niet automatisch dat de praktijk ook mee veranderde wat uit volgend citaat blijkt: “Een organisatie, zoals de politie, die kan je niet sturen over de band van een opleiding. Je kan niet denken van als je de opleiding nu verandert dan verander je de praktijk.” (OM1). In de beroepspraktijk ontstond het beeld dat het Hbo-onderwijs van nu de NPA van vroeger zou zijn en dat de hoger opgeleiden dus leidinggevendenden zouden worden (L. Wals, persoonlijke communicatie, 14-02-2017):

“Dus die Hbo-er komt in een cultuur [...] waarin de Mbo-ers denken van oh god daar komen die lui die straks onze baantjes in gaan pikken, want die dachten oh die wordt straks mijn baas. Ze krijgen letterlijk te horen van hun collega’s: oh ik moet zeker straks jouw schoenen poetsen?” (AM2).

Het werkt ook de andere kant op, doordat studenten ook de verkeerde indruk krijgen: “[...] Maar wat is het probleem met een deel van onze hoger opgeleiden, die denken dat ze heel wat worden.” (AM2). Het is dus nooit de bedoeling geweest om de studenten van de Bachelor Politiekunde op te leiden voor een leidinggevende functie. Om te achterhalen waar men dan wel voor werd opgeleid, kan het beste worden gekeken naar het beroepsprofiel dat in het TOP project werd ontwikkeld. Zoals gezegd in 2.3 wordt in een beroepsprofiel vastgelegd wat de essentie van een beroep is, welke taken en activiteiten daar binnen belangrijk zijn en welke complexiteit en verantwoordelijkheden die met zich meebrengen (Hermanussen et al., 2013). In 1999 werkte het onderzoeksinstituut ITS Nijmegen in

opdracht van de TOP projectgroep aan de constructie van de beroepsprofielen. Dit deden zij aan de hand van literatuuronderzoek, diepte-interviews met sleutelpersonen uit de beroepspraktijk en workshops met diverse stakeholders middels de Group Decision Room methode (Buis, Verhoef, Hövels, 1999). Het onderzoek resulteerde in vijf beroepsprofielen voor de uitvoerende functies onderverdeeld in verschillende niveaus, waardoor de structuur vergelijkbaar is met die van het reguliere onderwijs (Raad van Hoofdcommissarissen, 1999). De beroepsprofielen worden door de drie beraden – Raad van Hoofdcommissarissen, OM-Politieberaad en Korpsbeheerdersberaad – besproken en gelegitimeerd en uiteindelijk door de ministers van BZK en Justitie vastgesteld (LSOP, 1999) en zagen er als volgt uit:

- Assistent politiemedewerker (Mbo niveau 2)
- Politiedewerker (Mbo niveau 3)
- Allround politiedewerker (Mbo niveau 4)
- Politiekundige bachelor (Hbo niveau 5)
- Politiekundige master (WO niveau 6)

“Het was een manier van werken waar het reguliere onderwijs vertrouwd mee was, maar voor politiemensen was het abracadabra [...] een beetje intimiderend.” (OM1). Het was een hele nieuwe taal, waarmee in 2002 een nieuwe werkelijkheid werd gecreëerd (OM1). In de volgende paragraaf zal dieper worden ingegaan op de inhoud van het beroepsprofiel van de politiekundige bachelor.

3.3.1 Visie op het leren op papier

In de uitwerking van het beroepsprofiel worden feitelijk de eindkwalificaties voor het te ontwikkelen onderwijs gevormd (Politieacademie, 2004). De competenties die nodig zijn om de werkzaamheden in de beroepspraktijk uit te voeren staan centraal in het onderwijs en zijn in het beroepsprofiel beschreven volgens onderstaande indeling :

Vakmatige en methodische competenties	Bestuurlijk organisatorische en strategische competenties	Sociaal-communicatieve en cultureel-normatieve competenties	Leer- en vormgevingscompetenties
<p>De beroepsbeoefenaar kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toezicht houden en corrigerend optreden - Orde handhaven - Rechtmatig handelen - Wettelijke voorschriften toepassen - Problemen analyseren en oplossen - Beheerst optreden - Integrale beroepsvaardigheden toepassen - Adequaat rapporteren - Opsporingsonderzoeken verrichten - Omgaan met persoonlijke herkenbaarheid - Gemeenschappelijke veiligheidszorg hanteren - Analytisch denken 	<p>De beroepsbeoefenaar kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maatschappelijke ontwikkelingen analyseren - Resultaten vertalen naar politieel handelen - Inschattingen maken - Samenwerken en netwerken organiseren - Politiek-bestuurlijke omgeving stimuleren en binden - Pro-actieve beleidsinitiatieven nemen - Coördineren en begeleiden - Werkprocessen beschrijven 	<p>De beroepsbeoefenaar kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samenwerken - Omgaan met mensen en hun diversiteit - Emotioneel gedrag van mensen plaatsen - Integer en met respect handelen - Eigen standpunt innemen en verdedigen - Relaties en netwerken opbouwen en onderhouden - Zich identificeren met omgeving - Zelfstandig werken - Creatieve en onorthodoxe oplossingen vinden 	<p>De beroepsbeoefenaar kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nieuwe informatie genereren - Ervaringen omzetten in effectief handelen - Zich vernieuwend en flexibel opstellen - Kritiek geven en ontvangen - Snel relevantie van nieuwe informatie inschatten

Figuur 3.1: Schematisch overzicht van de eindkwalificaties - Gebaseerd op Politieacademie (2004)

De beoogde doelstelling van de Bachelor Politiekunde is het versterken van de denkkracht in de uitvoering op straat. Complexere werkzaamheden in de uitvoering vragen om een operationele uitvoerder die tegelijkertijd kan signaleren, analyseren en adviseren (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014). Zoals uit Figuur 3.1 blijkt, is de afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde een zelfstandig functionerende medewerker die in een multidisciplinaire omgeving kan opereren. Zijn beoogde taken zijn operationeel georiënteerd en niet gericht op leidinggeven. Management aspecten – zoals coördineren en begeleiden – zijn echter wel terug te vinden in het taakgebied. De afgestudeerde is in staat om het geheel te overzien en weet welke andere deskundigen hij wanneer in kan zitten binnen gecompliceerde (opsporings)onderzoeken en andere werkzaamheden (Politieacademie, 2004). Deze samenwerking met ketenpartners vraagt om een politieagent die kan fungeren als gelijkwaardige gesprekspartner (Inspectie Veiligheid en Justitie, 2014).

Kort samengevat is het beoogde uitstroomkarakteristiek van de Bachelor Politiekunde operationele oriëntatie (in het bijzonder met betrekking tot regie van integrale veiligheid) (Politieacademie, 2004). Hier binnen worden diverse HBO-competenties onderscheiden, waarvan een schematisch overzicht is weergegeven in bijlage 3. De inhoud is vergelijkbaar met die uit Figuur 3.1, maar aanvullend blijkt hier uit dat de afgestudeerde in staat is om relevante actoren uit de omgeving te mobiliseren, te organiseren en operationeel te regisseren gericht op het tot stand brengen van veiligheidsarrangementen en daarbij zelf ook de uitvoerende rol kan vervullen (Politieacademie, 2004). Daarbij gaat het om het managen van de context, oftewel het creëren van duurzame condities voor een effectieve aanpak van vraagstukken. De afgestudeerde doet het werk op basis van een grondige analyse van de situatie, waarbij bestaande kennis op het vakgebied politiekunde wordt opgezocht, toegepast en geëvalueerd (Politieacademie, 2004). Wat tevens opvalt is het zinnetje “Als allrounder op het HBO-niveau werkzaam zijn.”. Een allrounder is een reguliere politieagent die de niveau 4 opleiding heeft gevolgd. De randvoorwaarden om het onderscheid in niveau zichtbaar te maken, worden echter niet genoemd. Dit punt zal mee worden genomen in de interviews met respondenten (zie hoofdstuk 4).

3.4 Tussentijdse conclusie documentanalyse

In deze documentanalyse stond empirische onderzoeksvraag 3 centraal: “Wat is de beoogde inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk?”. Gebleken is dat de opleiding ontwikkeld is in een tijd waarin er veel kritiek was op de kwaliteit van het politieonderwijs. Het politieonderwijs was te gefragmenteerd en leidde op voor specifieke rangen en functies, waardoor het inflexibel was en niet overeenkwam met hoe burgers in het beroepsonderwijs werden opgeleid. Vanuit de politiek werd gesteld dat er een nieuwe weg in moest worden geslagen met het politieonderwijs. Middels het TOP project is het politieonderwijs getransformeerd tot competentiegericht onderwijs op verschillende niveaus, waarin de aankomend agent zo wordt opgeleid dat die breed inzetbaar is in de beroepspraktijk.

In het oude stelsel van het politieonderwijs belandden hoogopgeleiden na het afronden van de opleiding vrijwel direct in een leidinggevende positie. De maatschappij die alsmaar ingewikkelder werd op het gebied van bijvoorbeeld digitalisering en multiculturaliteit vroeg om een andere – beter opgeleide – agent in de uitvoering. Beoogd werd dat afgestudeerden van de opleiding zelfstandig functionerende medewerkers zijn die kunnen opereren in een multidisciplinaire omgeving, in staat zijn om het geheel te overzien en nauw kunnen samenwerken met ketenpartners. De afgestudeerde

heeft geen leidinggevende taken, maar kan wel een onderzoek, operatie of project coördineren en begeleiden.

Op papier staat – met een zekere abstractie – aardig beschreven met welke visie de Bachelor Politiekunde is gestart. Het is echter voor een hoop mensen onduidelijk wat voor een werk de afgestudeerde moet gaan doen. Met het gedachtegoed van Beer et al. (1984) in het achterhoofd, verwacht ik dat het gebrek aan een consistente en gedeelde visie op de Bachelor Politiekunde te maken heeft met de mate waarin men de plannen voor het nieuwe politieonderwijs heeft afgestemd op de reguliere politieagent in de beroepspraktijk. Ik heb niet het idee dat er genoeg aandacht is besteed aan wat er inhoudelijk zou gaan veranderen in het nieuwe politieonderwijs en wat dit zou betekenen voor de zittende medewerkers. Zo is het opvallend dat de vakorganisatie vorig jaar nog de vraag – die ten grondslag ligt aan mijn onderzoek – heeft gesteld op welke *functie* de medewerker die de Bachelor Politiekunde heeft gevolgd moet landen. Het nieuwe politieonderwijs is juist in het leven geroepen om af te stappen van het opleiden voor specifieke functies en rangen. Als je met die bril naar de documentatie omtrent de ontwikkeling van de opleiding kijkt, is het opeens niet meer zo gek dat niet specifiek beschreven staat welke functie de afgestudeerde moet gaan vervullen. Wel wordt duidelijk weergegeven over welke competenties de afgestudeerde moet beschikken. Ik denk dat de gedachtegang achter het nieuwe politieonderwijs was dat de rugzak van de student – zowel op de Politieacademie als in de beroepspraktijk – dusdanig gevuld moet worden dat diegene in staat is om de denkkraft in de uitvoeringspraktijk te vergroten in de breedste zin van het woord.

Hoofdstuk 4: Analyse

4.1 Methodische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt de betekenisgeving van respondenten aan het doel van de Bachelor Politiekunde beschreven, geïnterpreteerd en verklaard. Er wordt vanuit gegaan dat er niet zoiets is als één externe werkelijkheid, maar dat mensen betekenis geven aan verschijnselen waardoor zij een eigen werkelijkheid construeren. Dit is kenmerkend voor de interpretatieve variant van kwalitatief onderzoek (Boeije, 2005). Het begrijpen van de sociale werkelijkheid vanuit het perspectief van respondenten staat hierbij centraal. Dergelijk onderzoek vraagt om een zo open mogelijke benadering van de onderzoeker, waarom dan ook gekozen is voor het afnemen van semigestructureerde interviews (Boeije, 2014).

4.1.1 Semigestructureerd interview

Boeije (2005) stelt dat een interview beschouwd kan worden als gespreksvorm waarin de interviewer vragen stelt over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen. De mate van structurering hierin bepaalt het type interview. Ik heb gekozen voor een semigestructureerd interview, waarbij ik vragen heb opgesteld en die vervolgens heb geclusterd rondom *topics*. Het voordeel van een semigestructureerd interview is dat het ruimte laat om de volgorde van de vragen te wijzigen of om aanvullende vragen te stellen die niet van tevoren zijn voorbereid (Bryman, 2012).

Topiclijst

Aan de hand van de literatuurstudie in hoofdstuk 2, heb ik *topics* geformuleerd waarbij ik interviewvragen heb opgesteld. Aangezien ik drie groepen respondenten interview – afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, trajectbegeleiders en teamchefs – heb ik drie verschillende vragenlijsten opgesteld. Dezelfde *topics* zijn in elke vragenlijst aan bod gekomen, maar de interviewvragen verschiden per respondentcategorie, zie bijlage 5. Globaal is in elk interview eerst een algemeen beeld van de respondent vergaard. Vervolgens is een casus voorgelegd aan de respondenten over het afhandelen van een verkeersongeval, zie bijlage 4. Hier is voor gekozen om het gesprek op gang te helpen en te achterhalen waar de kracht van afgestudeerden in de uitvoering ligt – het beoogde werkveld. Vervolgens werd ingegaan op de visie en doelen van de opleiding om te achterhalen of die volgens de respondenten opleidt tot een functie in de uitvoering. Deze vragen zijn gebaseerd op de in paragraaf 2.3.4 genoemde kwaliteitscriteria voor de evaluatie van een curriculum, namelijk relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit (Nieveen & Folmer, 2013; Thijs & Akker, 2009). Om te voorkomen dat het gesprek te diep op de opleiding zelf ingaat – wat niet het zwaartepunt van dit onderzoek is – werd daarna ingegaan op het werken in de beroepspraktijk gedurende, maar ook na de opleiding. Kessels en Verdonschot (1996) noemen dit het *corporate curriculum*. Hierbij worden onderwerpen aangestipt zoals de (on)veilige leeromgeving (Lakerveld, 2005), maar ook de (sub)cultuur in het basisteam en hoe die al dan niet bijdraagt aan de beoogde inzet – meer denkkracht in de uitvoering op straat en in de wijk.

Respondenten

Naar aanleiding van het verzoek van Linda de Wals, heeft een teamchef OBT (Operationele Begeleiding en Training) de respondenten voor mij georganiseerd. Elke eenheid heeft een teamchef OBT en onder diegene staan één of twee coördinatoren die het werk van de trajectbegeleiders van de desbetreffende eenheid coördineren. Trajectbegeleiders begeleiden studenten gedurende de hele studietijd op de Politieacademie. In het landelijk coördinatorenoverleg heeft de teamchef OBT uitgelegd dat ik voor mijn onderzoek in gesprek wil met acht afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde en vier trajectbegeleiders uit zowel stedelijke als landelijke eenheden. Hierop hebben vier coördinatoren aangegeven de respondenten (drie per eenheid) te willen organiseren en de contactgegevens aan mij doorgestuurd.

De keuze om met afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde en trajectbegeleiders in gesprek te gaan, is gemaakt omdat zij zelf directe ervaring hebben met het leren op de Politieacademie en de aansluiting daarvan op het werken in de beroepspraktijk. Zij kunnen mij dus veel vertellen over hun ervaringen met de Bachelor Politiekunde. Dit wordt ook wel *purposive sampling* genoemd, waarbij doelgericht onderzoekseenheden worden geselecteerd die bepaalde kenmerken representeren (Boeije, 2005). Ik heb de teamchef OBT gevraagd de selectie binnen de groep onderzoekseenheden zoveel mogelijk *random* te laten zijn – oftewel op basis van een aselechte trekking (Boeije, 2005). Hierbij is de selectie van respondenten gebaseerd op toeval, waardoor de kans groter is dat de variabelen een afspiegeling vormen van de populatie (Hart, Boeije & Hox, 2005). Net zoals de keus om respondenten uit zowel stedelijke als landelijke eenheden te selecteren, houdt de aselechte trekking verband met de externe validiteit waar ik in 4.1.3 dieper op in ga. Naast de afgestudeerden en de trajectbegeleiders wilde ik daarnaast in gesprek met vier teamchefs C – oftewel de formeel leidinggevende van een basisteam. Gedurende hun opleiding staan de studenten onder begeleiding van de trajectbegeleiding, maar na afronding van de opleiding worden ze geplaatst in een basisteam en komen ze onder leiding te staan van een teamchef. Teamchefs zijn minder betrokken bij de gang van zaken op de Politieacademie, maar staan midden in de beroepspraktijk. Het is interessant om naar hun visie op de Bachelor Politiekunde te vragen, omdat die meer verband houdt met het bereikte curriculum dan met het beoogde curriculum (zie 2.3.3). Eén teamchef is aangedragen naar aanleiding van het hierboven besproken coördinatorenoverleg. Zij bleek als één van de acht afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde geselecteerd te zijn, maar is momenteel werkzaam als teamchef. Daarom heb ik haar ingedeeld in de categorie ‘teamchefs’. De namen van de andere drie teamchefs heb ik via de sneeuwbalmethode verkregen, waarbij ik via respondenten namen heb gekregen van teamchefs die mee willen werken (Boeije, 2005).

Respondentcodes

Uiteindelijk heb ik zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde gesproken: vier mannen en drie vrouwen waarvan vier respondenten in een landelijke eenheid werkzaam zijn en drie respondenten in een stedelijke. Ik ben daarnaast in gesprek gegaan met vijf trajectbegeleiders, waaronder één teamchef OBT met de code ‘BCMP1’. Ik heb ervoor gekozen om de teamchef in deze categorie te plaatsen, omdat hij meer aan de kant van de Politieacademie werkzaam is dan aan de kant van beroepspraktijk. Vier van de trajectbegeleiders zijn mannelijk en één vrouwelijk. Drie van hen zijn in een landelijke eenheid werkzaam en twee in een stedelijke. Tot slot heb ik vier teamchefs geïnterviewd, waarvan één vrouwelijke en drie mannelijke. Twee van hen zijn in een landelijke

eenheid werkzaam en twee in een stedelijke.

Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen heb ik hun namen vervangen door respondentcodes, bijvoorbeeld 'PVP1'. De eerste letter staat voor de categorie waartoe de respondent behoort: P: politiekundige, C: teamchef, B: trajectbegeleider. De tweede letter staat voor het geslacht (M/V) en de derde letter geeft aan of hij of zij uit een stedelijke of uit een plattelandseenheid afkomstig is (S/P). Het nummer geeft tot slot aan om welke respondent in de categorie het gaat.

Procedure en rol van de onderzoeker

Alle gesprekken zijn gevoerd in een rustige, afgesloten ruimte op een politiebureau of trainingscentrum met één uitzondering, namelijk het gesprek met respondent BMP2 dat is gevoerd in een openbaar café. Doordat de omstandigheden dusdanig waren dat we het gesprek rustig konden voeren en het ook goed terug te luisteren was, heeft dit geen invloed gehad op de kwaliteit van het onderzoek. De keuze om de andere gesprekken op werklocaties te voeren, heb ik bewust gemaakt, omdat ik hierdoor een indruk kreeg van de werkomgeving. Zoals besproken in 2.2.4 kan de organisatiecultuur volgens Schein (2010) op verschillende niveaus worden waargenomen, waaronder op het niveau van de *artifacts*, oftewel de zichtbare elementen in een organisatie. Ik vond het waardevol om de sfeer zelf te proeven, zodat ik een beeld kreeg bij de omschrijving van de werkomgeving die respondenten gaven. Daarnaast heb ik veel aandacht besteed aan het creëren van een vertrouwensband door in het begin te praten over andere onderwerpen dan het onderzoek. Dit heb ik bewust gedaan, omdat ik wilde dat de respondent zich op zijn of haar gemak zou voelen bij mij om ook gevoelige onderwerpen te delen. Ik vertelde respondenten dat ik van buiten de politieorganisatie kwam. Dit heb ik gedaan vanwege het jargon van de politieorganisatie, waardoor de respondent er van bewust was dat ik een toelichting nodig zou hebben bij bepaalde afkortingen of functies. Bij elk interview introduceerde ik mijn onderzoek aan de hand van een vooraf ingestudeerd praatje, zodat ik elk gesprek met hetzelfde verhaal begon en gelijk een afbakening bood: we zouden het gaan hebben over de inzet van de Bachelor Politiekunde in het operationele politiewerk op straat en in de wijk. De gesprekken werden, na uitleg over anonimiteit en met toestemming van de respondenten, opgenomen met een recorder op een *smartphone*. Geluidsregistratie tijdens de dataverzameling komt de kwaliteit van de gegevens ten goede, omdat de onderzoeker zich op het gesprek kan concentreren. Daarnaast vergroot dit de kwaliteit van de gegevens, omdat alles wordt opgenomen en de onderzoeker dus geen gegevens kan vervormen (Boeije, 2005).

4.1.2 Data-analyse

De opgenomen interviews heb ik allereerst getranscribeerd, waarna ik de transcripten heb gecodeerd met behulp van het computerprogramma 'Nvivo'. Coderen helpt bij het uiteenrafelen van gegevens. De onderzoeker knipt de tekst als het ware in stukjes, waardoor er tekstfragmenten ontstaan. Vervolgens wordt er een samenvattend label aan het fragment toegekend, een code. Hierdoor wordt het voor de onderzoeker duidelijk welke bouwstenen het onderzoeksmateriaal bevat en hoe verschillende categorieën samenhangen en gelinkt kunnen worden aan de theorie (Boeije, 2005). Strauss en Corbin (zoals geciteerd in Boeije, 2005, p. 85) onderscheiden drie typen codering, namelijk open, axiaal en selectief. Open coderen houdt in dat alle gegevens worden gelezen en vervolgens in fragmenten ingedeeld middels codes. Het resultaat van open coderen is een lijst met codes of een codeboom, zoals weergegeven in bijlage 6. Zoals te zien heb ik twee codebomen gemaakt – versie 0 en versie 1. Voordat ik begon met coderen heb ik op basis van de inzichten die ik

had na het transcriberen van de interviews een voorlopige codeboom opgesteld, versie 0. Na het open coderen heb ik een nieuwe codeboom gemaakt, versie 1. Vervolgens heb ik het axiaal en selectief coderen tegelijkertijd in één ronde gedaan. Axiaal coderen betekent codering rond een as of een enkele categorie en bij selectief coderen worden de gegevens in elkaar geschoven, waarna er structuur wordt aangebracht door het leggen van verbanden (Boeije, 2005). Voor het bepalen van de hoofdtakken van de codeboom ben ik terug gaan kijken naar de theorie die ik heb geanalyseerd. Dit heeft geresulteerd in codeboom versie 2 (zie bijlage 6), waarbij ik drie theoretisch geladen kerncategorieën heb onderscheiden: retrospectief, labeling en betekenisgeving. Dergelijke kerncategorieën worden ook wel *sensitizing concepts* genoemd en zullen de theoretische fundering van de data-analyse vormen (Bowen, 2006).

4.1.3 Kwaliteit van het onderzoek

Betrouwbaarheid

Twee belangrijke indicatoren voor de kwaliteit van het onderzoek zijn betrouwbaarheid en validiteit. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of onsystematische fouten (Boeije, 2005). Meestal wordt de betrouwbaarheid afgemeten aan de meetinstrumenten, waarbij een betrouwbare methode van dataverzameling bij een herhaling van het onderzoek tot een gelijke uitkomst leidt (Boeije, 2005). Een manier om de betrouwbaarheid te vergroten, is standaardisatie van de methoden van dataverzameling. Om die te waarborgen heb ik elk interview afgenomen aan de hand van een topiclijst. Vervolgens heb ik de interviews letterlijk getranscribeerd en gecodeerd en heb ik daarnaast een voldoende grote groep respondenten bevraagd. Voldoende waarnemingen leiden ertoe dat onsystematische fouten elkaar opheffen en beïnvloeding door toeval geminimaliseerd worden (Boeije, 2005).

Validiteit

Wanneer de onderzoeker meet of verklaart wat hij daadwerkelijk wil meten of verklaren, wordt dat validiteit genoemd (Boeije, 2005). Er wordt onderscheid gemaakt in interne en externe validiteit. De interne validiteit gaat over de vraag of de onderzoeksmethode de gewenste resultaten oplevert: wordt er gemeten wat men wil meten (Boeije, 2005). Om dit te ondervangen, heb ik mijn topiclijsten van te voren getest bij twee mensen om te achterhalen of de vragen juist werden geïnterpreteerd en de gewenste afbakening boden. Waar nodig heb ik vervolgens aanpassingen gedaan. Een andere manier waarop ik de interne validiteit heb gewaarborgd, is door de data in mijn analyse zo objectief mogelijk te presenteren met behulp van *quotes*. De validiteit komt namelijk in het geding als de onderzoeker de verkregen gegevens onbedoeld in een bepaalde richting interpreteert (Boeije, 2005). De externe validiteit heeft betrekking op de vraag of de resultaten van een onderzoek generaliseerbaar zijn naar andere, niet onderzochte situaties (Boeije, 2005). In mijn onderzoek heb ik de externe validiteit zoveel mogelijk proberen te bewaken door een voldoende grote en brede groep respondenten te interviewen. Zoals gezegd heb ik in totaal zestien respondenten bevraagd met verschillende functies, zowel mannen als vrouwen en afkomstig uit zowel stedelijke als landelijke eenheden.

4.1.4 Leeswijzer

In de volgende paragrafen beschrijf ik de belangrijkste bevindingen uit de gesprekken met zeven afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, vijf trajectbegeleiders en vier teamchefs.

De bevindingen uit de gesprekken met respondenten zullen geanalyseerd worden aan de hand van

de inductieve analysemethode, wat wil zeggen dat ik mij in het begin meer laat leiden door de gegevens en minder door de literatuur (Boeije, 2005). Hierdoor geef ik eerst het perspectief van de respondenten weer en bespreek ik die daarna waar mogelijk in het licht van de literatuur. Wel worden voor het overzicht de resultaten weergegeven aan de hand van drie *sensitizing concepts*: retrospectief, labeling en betekenisgeving. Zoals besproken in 2.4.1 beschouw ik betekenisgeving als het labelen van een situatie in retrospectief. Op basis van eerder ervaringen geeft men betekenis, waardoor hij of zij een eigen werkelijkheid construeert waar diegene vervolgens naar handelt (Weick et al., 2005). Ondanks dat betekenisgeving gebeurt door middel van labels en op retrospectieve wijze worden de drie *sensitizing concepts* in deze analyse los van elkaar besproken. Hierdoor wordt duidelijk hoe de verschillende onderdelen tot een bepaalde betekenisgeving over het doel van de Bachelor Politiekunde leiden. Vervolgens wordt inzichtelijk gemaakt of er sprake is van een discrepantie tussen de visie van respondenten op het doel van de Bachelor Politiekunde en de beoogde inzet zoals geschetst in hoofdstuk 3. Hierbij wordt tevens ingegaan op de interventies die nodig zijn om de eventuele discrepantie op te heffen. Tot slot worden in een synthese de bevindingen kort herhaald aan de hand van codeboom 2 in bijlage 6 en besproken in het licht van de theorie.

4.2 Retrospectief: beelden en verwachtingen

Het benoemen, of labelen, van situaties gebeurt nooit neutraal en objectief. Mensen nemen voorkennis mee uit hun verleden, waardoor de omgeving door verschillende personen anders wordt gelabeld. Hoe mensen de situatie labelen, is van invloed op hoe zij die waarnemen en hoe zij vervolgens handelen (Weick et al., 2005). Het hebben van bepaalde verwachtingen bij de aanvang van de opleiding kan invloed hebben op keuzes die gemaakt worden later in de opleiding. Hierom wordt gekeken naar de verwachtingen die afgestudeerden hadden op het moment dat zij met de opleiding begonnen. Tevens wordt besproken welke visie trajectbegeleiders en teamchefs op het doel van de opleiding hebben en met welke wederzijdse verwachtingen men binnen is gekomen in de beroepspraktijk.

4.2.1 Verwachtingen van afgestudeerden

De afgestudeerden die ik heb gesproken begonnen met uiteenlopende verwachtingen aan de opleiding Bachelor Politiekunde. Grof ingedeeld zijn hier drie categorieën in te onderscheiden: de verwachting dat zij in worden gezet als beleidsmatige schakel, als uitvoerende hoogopgeleide agent of als leidinggevende. Het grootste gedeelte van de afgestudeerden kwam binnen met de verwachting dat zij een hoogopgeleide of slimmere politieagent met betere juridische onderlegging op straat zouden worden. Naast meldingen rijden, dachten zij ook plannen van aanpak op problematiek te gaan ontwerpen en projecten op gebied van kwaliteitsvraagstukken op te gaan zetten (PMP2; PVP1; PVP2; PVS1). Iets minder respondenten kregen te horen dat zij na het afronden van de opleiding zouden fungeren als schakel tussen het beleid dat op hoog niveau wordt ontwikkeld en de vertaling daarvan in het operationele straatwerk (PMS1; PMS2; PMP2). Een enkeling kreeg te horen de leidinggevende van de toekomst te worden of operationeel bezig te zijn met complexe problematiek vanuit een sturende functie (PMP1; PMP2). Op de Politieacademie worden dus al verschillende verwachtingen gewekt, waardoor de indruk ontstaat dat er geen duidelijke visie aan de opleiding ten grondslag ligt. Dit is echter wel heel belangrijk. In 2.3.2 is namelijk gebleken dat de samenstelling van een curriculum begint met een duidelijke visie waartoe men leert (Thijs & Akker,

2009). Dat sommige lesonderdelen niet vanuit een duidelijke visie zijn gestart, blijkt ook wel uit het volgende citaat: “sommige vakken en sommige docenten wekten echt je twijfels en dan denk je ja waarom – kom op jongens hebben jullie er nou wel over nagedacht waarom je zo’n opdracht laat doen.” (PVP2). Dit houdt verband met de relevantie van het curriculum die vastgesteld kan worden door een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre het curriculum voorziet in behoeften en bijdraagt aan het opleidingsdoel (Nieveen & Folmer, 2013; Thijs & Akker, 2009). Het doel van de opleiding was voor de respondenten niet altijd duidelijk en die kon ook zomaar veranderen: zo kreeg een afgestudeerde die haar studie ooit was gestart met de verwachting om voor de uitvoeringspraktijk te worden opgeleid, gedurende haar opleiding te horen dat meer de beleidsmatige kant op moesten in de functie van Operationeel Specialist (OS) (PVP1).

4.2.2 Verkeerde beelden in beroepspraktijk

Bij binnenkomst in de beroepspraktijk worden lang niet alle afgestudeerden bevestigd in hun verwachtingen: “De student die hoort op school van ja we gaan je opleiden tot Senior GGP en die hoort in de praktijk oh jij wordt leidinggevende.” (BCMP1). Van de afgestudeerden die ik heb gesproken had bijna niemand verwacht een leidinggevende functie te gaan vervullen. Toch hebben zij in de beroepspraktijk aan den lijve ondervonden dat dit foutieve beeld van hun inzet nog steeds bestaat:

“Ik heb wel eens gehad dat een collega tegen mij zei van joh ik praat niet met jou en dan zit ik met hem op de auto en hij heeft 8 uur lang niets tegen mij gezegd, want hij zegt van je wordt mijn leidinggevende of wat dan ook en dan zeg ik dat zie je verkeerd, dat word ik niet. Maar ik kon hem niet overtuigen en hij heeft niets tegen me gezegd.” (PMS1).

De respondent legt uit dat afgestudeerden worden gezien als mensen die snel richting het leidinggeven gaat en anderen gaan beoordelen op hun werkzaamheden, waardoor zij als bedreiging worden bestempeld (PMS1). Dit is zorgelijk, omdat een effectieve leeromgeving volgens Lakerveld (2005) moet motiveren om te leren door hier voldoende gelegenheid en aangrijpingspunten voor te bieden. Dat de afgestudeerden in het verleden na drie jaar bij goed functioneren automatisch bevorderd werden tot inspecteur hielp ook niet mee: “...of het nou ligt aan gebrek aan interesse of kortzichtigheid, maar iedereen ziet de inspecteur als chef.” (PMP2). Als we door de bril van Beer et al. (1984) naar de oorzaak van dit foutieve beeld kijken dan zou dat kunnen komen doordat men bij het ontwikkelen van de opleiding niet genoeg rekening heeft gehouden met de kenmerken van het personeel dat al in de organisatie rondliep. Zoals gebleken in hoofdstuk 3 is de politie van oudsher een Mbo-organisatie, waarin hoger opgeleiden bijna allemaal het leidinggevende kader instroomden:

“We zoeken nog steeds die soldaten, niet lullen maar poetsen en gaan met die banaan. En doordat we nu in onbalans komen met de maatschappij zie je nu in één keer dat met spoed allerlei middelen ingezet worden om die Hbo-ers binnen te halen om meer aansluiting te krijgen bij de maatschappij om ons heen. [...]Niemand denkt erover na wat moeten we dan laten doen en wat betekent dat voor onze organisatie.”(BMP2).

Het gebrek aan beleid hierover leidt ertoe dat elk basisteam de invulling op zijn eigen manier regelt wat tot een hoop onrust en verschillen beelden leidt. Respondent PMS2 onderstreept dit in het gesprek dat ik met hem heb over het beroepsprofiel: “...op het moment dat je er vrijheid en abstractie in plaatst, geef je heel veel ruimte voor vrije interpretatie en dat is van oudsher het

probleem geweest.” (PMS2). Zoals gebleken in 2.2.4 hangt het succes van een HRM beleid af van verschillende factoren. Beer et al. (1984) geven bijvoorbeeld aan dat het belangrijk is om rekening te houden met de heersende filosofie in de organisatie, omdat een gebrek aan gedeelde consistente filosofie ertoe kan leiden dat er ad hoc beleid wordt ontwikkeld volgens overwegingen en waarden die op dat moment dominant zijn. Dit zie je ook bij de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde waar jaren over nagedacht is, maar toch lukt het dan niet om afgestudeerden in te zetten volgens het oorspronkelijke plan.

Samenvattend kan er gesteld worden dat er sprake is van onbekendheid op de werkvloer en bij de leiding en daarnaast is er sprake van een onduidelijke visie bij de Nationale Politie:

“En dan zegt de Nationale Politie van ze worden opgeleid voor die schaal 9 functie – Operationeel Specialist A - en de Politieacademie denkt nee we leiden ze op voor Senior, want ze krijgen schaal 8 als ze klaar zijn. [...] En daar zit die discrepantie al in, als je het daar niet over eens bent als opdrachtgever en opleider, daar moet dan wel even iets gebeuren.” (BCMP1).

4.3 Labeling: subcultuur en handelswijze

In de vorige paragraaf is een situatieschets gegeven van de verwachtingen waar afgestudeerden de organisatie mee binnenkwamen en hoe er in de beroepspraktijk tegen hen wordt aangekeken. Het blijkt dat er nog veel onduidelijkheid is als gevolg van het ontbreken van een duidelijke visie op de inzet van de afgestudeerden. In welke mate dit speelt is afhankelijk van het basisteam waarin zij gedurende, maar ook na de opleiding geplaatst worden. Daarom ga ik in deze paragraaf in op de labels die respondenten toekennen aan hun werkomgeving. Hoe mensen een situatie labelen heeft zoals gezegd gevolgen voor hun handelswijze (Weick et al., 2005). Daarom ga ik ook in op hoe zij zich in de organisatie bewegen, welke houding zij aannemen en waarom zij dit doen.

4.3.1 Subcultuur

Zoals besproken in 2.2.4 kan organisatiecultuur gedefinieerd worden als een patroon van gedeelde waarden die de groep geleerd heeft te hanteren als het gaat om externe adaptatie en interne integratie (Schein, 2010). Volgens Keyton (2011) kan iemands interpretatie van de heersende cultuur binnen een organisatie achterhaald worden door hem of haar te vragen iets te vertellen over de werkomgeving. Specifiek heb ik gevraagd hoe de afgestudeerden denken dat collega's tegen hen aankijken:

“Over het algemeen wel heel positief, maar je hebt altijd wel collega's die er heel negatief over zijn en als ik kijk in de stad was het wel iets meer macho en als ik nu kijk waar ik nu zit is dat veel minder en daar staan ze er veel meer voor open dat er een niveau 5 rondloopt.” (PMS1).

Het verschilt dus wel per basisteam, per subcultuur, hoe er op de afgestudeerden wordt gereageerd. Door de onderlinge interactie tussen leden van de organisatie ontstaan subgroepen of subculturen met bepaalde eigen manieren van doen (Janssens en Steyaert, 2001). Lange tijd bestonden er vooroordelen over de afgestudeerden, zoals dat zij betweterig zouden zijn en zichzelf te goed zouden vinden om het vuile werk op te knappen (PVP2). Doordat mensen in de beroepspraktijk zelf ervaren dat deze vooroordelen niet kloppen, vermindert de weerstand:

“En die zijn in de loop van de tijd wel ontkracht, omdat mensen ervaring hebben opgedaan, veel bachelors in de praktijk hebben laten zien wat ze doen [...] maar ook zien dat ze er op straat iets aan hebben en niet oh dat is een papieren tijger die achter een bureautje iets zit te doen.” (BMP1).

Zoals gezegd in 2.4.1 moet de omgeving niet worden beschouwd als een statisch gegeven dat objectief waarneembaar is. Mensen creëren volgens Weick (1969) zelf de omgeving waar zij zich vervolgens op aan moeten passen. Mensen zijn continu bezig met betekenis geven en dat zie je hier ook: er verandert iets in de omgeving, doordat er een afgestudeerde binnenkomt die zich anders opstelt dan werd verwacht. Dit vraagt om een nieuwe betekenisgeving. Bij binnenkomst is het dus belangrijk dat de afgestudeerden zich bewijzen en laten zien wat ze waard zijn: “Je moet jezelf eerst bewijzen dat je het kan, dat je de straat aankan, dus niet alleen maar slim in de boeken bent, maar ook op straat aankan en ook het groepsproces begrijpt.” (PMS1). Zoals besproken in hoofdstuk 2.2.4 worden mensen in een groep die hetzelfde weten en kunnen bestempeld als ‘wij’ en iedereen die daar niet aan voldoet als ‘zij’. Voor de acceptatie in het team is het dus heel belangrijk dat afgestudeerden zich letterlijk en figuurlijk mengen in de operationele wereld van de politie en zich daar niet buiten plaatsen of laten plaatsen: “Het is natuurlijk prachtig dat je een politiekundige hebt en die ligt ook languit op een verdachte. Dat schept ook wel veel *good will*.” (CMP2). Naast de operationele wereld bestaat er binnen de politie namelijk ook nog een managementwereld:

“De managementwereld die leeft van maandag tot en met donderdag van 9 tot 5 en de operationele wereld, de agentwereld, die start eigenlijk op vrijdag en die gaat het weekend in en is vaak ‘s avonds en ‘s nachts. Dus die werelden raken elkaar soms niet eens.” (CMS1).

Hier komt het foutieve beeld dat afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde leidinggevende zijn of worden ook weer om de hoek kijken: “Als je niet alleen maar in de onregelmatigheid werkt dan zal je wel chef of zoiets zijn.” (PMP1). Alle functies tot aan schaal 8 (brigadier) worden beschouwd als onderdeel van de operationele wereld en vanaf schaal 9 (inspecteur) kom je in de managementwereld (BMP2). Dat dit twee aparte werelden zijn wordt onderstreept door de volgende uitspraak van respondent PMP1: “Dan gaan ze stappen maar inspecteurs mogen niet mee. En dat wordt letterlijk gezegd. Daar zit een kloof tussen.”.

Naast dat de politie een cultuur heeft van bewijzen, wordt de cultuur ook als hiërarchisch gelabeld. De teamchef wordt gezien als de formeel leidinggevende (PVS1). Informeel zijn er echter ook leiders aan te wijzen: “Er is altijd een aantal mensen dat los van het aantal strepen dat op de schouders staan een bepaalde positie in het team innemen. Je hebt altijd wel een aapje op de rots. Die moet je wel even kennen.” (CMP1). Die informele leiders kunnen behoorlijk wat roet in het eten gooien als het gaat om de acceptatie van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in het basisteam. Trajectbegeleider BMP2 geeft een voorbeeld van een basisteam waar een machocultuur heerst:

“[...] Niet lullen maar poetsen, eerst slaan dan praten, als jij dat niet uitstraalt en meedoet dan hoor je er niet bij en ben je gewoon een loser. [...] Studenten worden meegezogen in de groeps cultuur [...] want anders hoor je er niet bij en dan is het wij tegen zij.” (BMP2).

Hier op een goede manier mee omgaan vraagt veel van de afgestudeerde zelf, maar ook van de teamchef waar ik in hoofdstuk 4.4.1 op terugkom. Naast dat de politiecultuur hiërarchisch wordt genoemd, is die ook familiair te noemen: “[...] Heel loyaal, het is wel een grote familie ja [...]die zullen

niet zeggen van hee jij bent wel richting je pensioen aan het gaan, maak ruimte voor een nieuwe plek en voor een nieuwe wind.” (PVP2). Dit heeft te maken met het uitstroombesluit van de organisatie. Beer et al. (1984) spreken over de *human resource flow* om de in-, door- en uitstroom van personeel aan te duiden. Zij stellen dat het belangrijk is dat het beleid rondom de personeelsstroom overeenkomt met de strategische eis van de organisatie voor het juiste aantal mensen met de juiste competenties. Respondent BCMP1 geeft aan dat er nog het één en ander aan oud denken in de organisatie zit: “[...] Er zitten er nog veel bij die zeggen hoeveel broeken heb jij al versleten. Want dat was vroeger de graadmeter. Met andere woorden heb jij al recht van spreken?”.

4.3.2 Persoonlijke houding

Kort samengevat is in de vorige paragraaf is gebleken dat de cultuur gelabeld wordt als hiërarchisch en familiair waar het belangrijk is dat je jezelf eerst bewijst. De labels die worden toegekend hebben gevolgen voor de manier waarop afgestudeerden in de organisatie zullen handelen (Weick et al., 2005). De studenten worden er door zowel de Politieacademie als de trajectbegeleider op attent gemaakt dat zij in de beroepspraktijk weerstand kunnen ervaren en dat hun eigen houding hierin erg belangrijk is: “Ik heb toen ook gezegd van het is heel erg afhankelijk van hoe je jezelf opstelt, ben je de wijsneus of de toon die de muziek maakt.” (BCMP1). De afgestudeerden die ik heb gesproken waren zich bewust van hun houding: “Ik heb me ook bescheiden opgesteld van ik kom hier om het werk te leren, ik doe het niet voor de rang, ik doe het omdat ik toevallig hoog ben opgeleid. Dat ging gewoon hartstikke goed.” (PVP2). Het is belangrijk hoe je je opstelt, want een stempel krijgen is heel makkelijk, maar moeilijk om vanaf te komen doordat mensen van verschillende teams contact met elkaar hebben en dergelijke oordelen worden uitgewisseld en worden overgenomen (BCMP1). Hier zie je duidelijk de relatie tussen een label en de handelwijze: iemand die een stempel heeft zal daarvan de gevolgen ondervinden in het eigen handelen, maar ook in het handelen van anderen: “Mijn hele kwartiel was gewoon over en ik merkte dat dat wat met me deed. Want in één van mijn volgende diensten ik kwam binnen en dan merk je als dat ze niet enthousiast zijn.”. (PMP2). In het geval van deze respondent was er eigenlijk sprake van een onveilige leeromgeving. Zoals besproken in 2.2.3 krijgen mensen volgens Kessels en Verdonschot (1996) die over goede communicatieve en sociale vaardigheden beschikken sneller toegang tot bepaalde informatie en kennis. Dit werkt een veilig leerklimaat in de hand wat belangrijk is om effectief te kunnen leren.

4.3.3 Professionele houding

De politieagent die in uniform loopt, draagt op de schouder een rangonderscheidingsteken dat aangeeft welke bevoegdheden diegene heeft. Gedurende hun studie hebben de studenten van de Bachelor Politiekunde de rang van Aspirant wat aan wordt geduid met één gouden streep. Na het afronden van de opleiding wordt de student bevorderd tot brigadier in de functie van Senior GGP wat wordt aangeduid met een teken dat naar eigen zeggen van de politie veel weg heeft van een bloemkooltje. Een brigadier is iemand met een coördinerende functie die enerzijds meldingen rijdt maar ook plannen van aanpak op problematiek bedenkt en uitvoert (Kraai, 2011). Het teken op de schouder leidt ertoe dat de ander weet hoe die zich tot de agent moet verhouden: “Ze kijken altijd naar wat je op je schouders hebt zitten. Dat gebeurt heel vaak onbewust en daar doen ze iets mee en daar plaatsen ze je mee.” (PMS1). Van oudsher is de brigadier – of Senior GGP – iemand die ooit de Mbo-politieopleiding heeft gevolgd en na jarenlange ervaring bevorderd wordt tot brigadier (BMP1). Het dragen van een brigadiersteken brengt bepaalde verwachtingen met zich mee, maar van de

brigadier die net van de opleiding Bachelor Politiekunde afkomt, kan eigenlijk niet hetzelfde worden verwacht als van de agent die na jarenlange ervaring doorgroeit naar de brigadierfunctie:

“En dan komen ze binnen als brigadier want ze hebben die rang op hun schouder, waarbij het verwachtingspatroon ligt dat ze zoveel ervaring hebben als die senior en dat is niet zo. Ze brengen iets extra's mee, maar juist niet die jarenlange ervaring en misschien moeten we dat ook niet willen want jarenlange ervaring betekent ook jarenlang door dezelfde bril hebben gekeken.” (BMP1).

Die frisse blik van iemand die meer inhoudelijke dan praktische kennis heeft, kan juist goed zijn om verandering teweeg te brengen in de ingesleten patronen. Toch gaat dit niet zonder slag of stoot: “Je gaat van die ene streep naar brigadier en er zijn collega's die jaren doen van 2 strepen naar brigadier. En daar hebben ze een mening over: je hebt nog niet de broek versleten zeggen ze dan.” (PVP2). Afgestudeerde PMP1 kreeg dergelijke reacties ook te horen en geeft aan dat goede communicatie hierover het sleutelwoord is:

“Ik ben geen brigadier, omdat ik zoveel kennis en ervaring in het verslijten van broeken heb maar ik heb weer andere kwaliteiten waardoor ik dit geworden ben. En ik heb er altijd wel heel erg de tijd voor genomen om dat op een zo goed mogelijke manier te verwoorden naar collega's en ik merk wel dat het daardoor geaccepteerd werd.” (PMP1).

Als we door de bril van Weick et al. (2005) naar dit fenomeen kijken dan zie je dat mensen betekenis hebben gegeven aan een situatie en daardoor een eigen werkelijkheid hebben gecreëerd: iemand die het brigadierteken op de schouder draagt is iemand met jarenlange ervaring. Dan vindt er een verandering in de omgeving plaats: mensen worden tot brigadier bevorderd na een vierjarige opleiding te hebben afgerond met minimale ervaring in de beroepspraktijk. Dit is echter geen objectief waarneembare verandering, doordat niet iedereen dezelfde implicaties van de verandering ziet. De één zal er geen respect voor kunnen opbrengen, maar de ander kan na een uitleg besluiten het te accepteren.

4.4 Betekenisgeving aan doel Bachelor Politiekunde

In de vorige paragrafen is gebleken dat de respondenten met uiteenlopende verwachting aan de opleiding begonnen en dat ook in de beroepspraktijk sprake was van verschillende verwachtingen en beelden. De afgestudeerden krijgen in de beroepspraktijk te maken met weerstand als gevolg van het label 'bedreiging' dat aan hen wordt toegekend door het verwachtingspatroon dat zij leidinggevenden worden. De mate waarin dit beeld bestaat, is echter wel afhankelijk van de cultuur in het basisteam waar zij terechtkomen. Tevens speelt de eigen houding van de afgestudeerde een belangrijk rol bij de bevestiging dan wel ontcrachting van dit label. Op welke functie zij terechtkomen is sterk afhankelijk van de eigen wensen, persoonlijke eigenschappen, maar ook van de wensen van de teamchef waar in deze paragraaf op wordt ingegaan.

4.4.1 Visie van afgestudeerden

Het grootste gedeelte van de afgestudeerden dat ik heb gesproken, is naar eigen zeggen deels of volledig bevestigd in hun verwachtingen. Respondent PMP2 heeft vrijwel alle categorieën van het verwachte opleidingsdoel voorbij horen komen en wordt in de beroepspraktijk divers ingezet in de inspecteursfunctie Operationeel Specialist (OS): zowel sturend als projectmatig en in de uitvoering.

Hij vindt het vreemd dat afgestudeerden na drie jaar bij goed functioneren automatisch OS worden: “Het hoeft niet zo in die specialisten hoek wordt geduwd wat mij betreft. Als jij zelf niets zegt en je functioneert dan word je automatisch specialist. Dat vind ik eigenlijk onrecht aan de functie doen.” (PMP2). Op mijn vraag wat hij ervan zou vinden om afgestudeerden in de uitvoering te plaatsen, antwoordt hij het volgende: “Dat zou ik perfect vinden, hij heeft bepaalde dingen meegekregen vanuit de opleiding en ook de opdrachten die hij dan meekrijgt – gewoon vertalen naar situaties op straat.” (PMP2). Respondent PMP1 verwachtte een sturende rol in de uitvoeringspraktijk te krijgen en is inmiddels werkzaam als operationeel expert sturend: “Ik draai zowel operationeel als dat ik de dingen die ik in mijn bachelor heb geleerd inzet en het stukje sturing geven, leidinggeven, coördinatie, bestuurlijk overleg.” (PMP1). Tegen respondent PMS1 werd verteld dat hij zich bezig zou houden met het veld tussen het beleid en de uitvoering in. In de rol van OS is hij beleidsmatig werkzaam. Hij geeft echter wel aan dat de OS-functie niet voor iedereen is weggelegd, waardoor je volgens hem meer mogelijkheden moet aanbieden: “Het wordt richting een OS functie gegooid, maar ik heb zoiets van als je hoger opgeleiden binnen de organisatie hebt dan moet je ze niet naar één kant proberen te blijven duwen.” (PMS1). Respondent PVS1 verwachtte plannen te gaan schrijven op problematiek en is in de rol van OS bezig met het opzetten en coördineren van projecten: “Voor mij is het belangrijk dat ik operationele vraagstukken mag behandelen, met netwerkpartners mag overleggen en aanbevelingen mag schrijven en ze ook mag uitvoeren in de praktijk en dat ik zo nu en dan wordt ingezet in het blauw.” (PVS1). Respondent PMS2 had verwacht ingezet te worden als verbindende factor tussen beleid en uitvoering, maar werd uiteindelijk ingezet op een leidinggevende functie als operationeel expert: “Veel van geleerd, maar hoort het bij je niveau. Vind ik van niet.” (PMS2).

Het is opvallend dat de verwachtingen waarmee iemand binnen is gekomen op de opleiding grotendeels overeenkomen met hun inzet na de opleiding. In deze zin klopt de theorie van Weick et al. (2005) dat men op basis van eerdere ervaringen een eigen werkelijkheid construeert waar vervolgens naar gehandeld wordt. Zo dachten respondenten PVP1 en PVP2 als hoogopgeleide agent in de uitvoering werkzaam te gaan zijn, waar zij uiteindelijk ook terecht zijn gekomen in de rol van wijkagent: “Ik denk dat die combinatie van dat je iemand hebt die met beleid bezig is, maar ook echt uitvoerend is, ik denk dat echt een super goede combinatie is. (PVP1)”. Zij hebben hier echter wel zelf veel moeite moeten doen, omdat de teamchef hen liever in de rol van OS beleidsmatig werkzaam had zien zijn: “Hij wil mij stukken laten schrijven en dat soort dingen en ik denk ja stukken schrijven, dat gaat het verschil niet maken voor de burger op straat.” (PVP2). Respondent PVP1 geeft aan wat het belang is van binnenkomen met de juiste verwachtingen: “Ik denk dat het verkeerd was dat de verwachtingen gewoon anders waren. Dat je iets wordt voorgehouden en dat je dan klaar bent en dat je dan in een bepaald hokje wordt geduwd.”. Haar teamchef wilde haar graag in de OS-functie hebben, maar zij was ooit de opleiding gestart met het idee in de uitvoering te gaan werken: “Ik heb het niet laten gebeuren, maar ik denk dat als je een verkeerde teamchef treft, een leiding die te strak in het beleid zit dan is het lastig om te doen wat je voor ogen had.” (PVP1). In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op de rol die de teamchef speelt bij de plaatsing van de afgestudeerden.

4.4.1 Visie van teamchefs

Naast dat de persoonlijke wensen en verwachtingen en de cultuur in het basisteam een belangrijke rol spelen, is de visie van de teamchef met name erg bepalend voor de uiteindelijke inzet van de

afgestudeerde in de beroepspraktijk: “Nu gaan ze gewoon hup de praktijk in en het is maar de vraag wat ze gaan doen afhankelijk van de teamchef.” (BVS1). De teamchefs waar ik in gesprek mee ben gegaan, hebben verschillende ideeën over de juiste inzet van de afgestudeerden. Volgens Beer et al. (1984) heeft dit van doen met de managementfilosofie, waarmee bedoeld wordt op de impliciete en expliciete overtuigingen die sleutelfiguren hebben over hoe de organisatie gemanaged worden. Doordat er een gebrek is aan een gedeelde consistente managementfilosofie, hebben de sleutelfiguren een eigen visie op wat de juiste inzet van de afgestudeerden is. Teamchef CMP1 heeft bijvoorbeeld het idee dat de studenten worden opgeleid om uiteindelijk zo breed mogelijk inzetbaar te zijn in de eenheden. Volgens hem is het voor een juiste inzet belangrijk om een goed overzicht te hebben van waar je in je team verandering wil hebben. Daarnaast is het belangrijk om naar de persoon zelf te kijken: “*Happy cows give more milk*: dat is absoluut een feit. Zet mensen in hun kracht, dat is wel echt van belang. (CMP1)”. Teamchef CVS1 kijkt ook naar de kwaliteiten van de afgestudeerde, maar de inzet ligt wat haar betreft meer vast: “Maar voor mij ligt het aan de bachelor, wat hun eigen kwaliteiten zijn: of ze richting leidinggeven gaan of specialist.”. De invulling van OS is niet eenduidig, maar in haar team houdt dat in dat de afgestudeerde vooral op kantoor werkzaam zijn. In haar ogen is dat niet erg: “Ik denk niet dat je op sommige functies niet perse blauw bloed moet hebben.” (CVS1). In het team van respondent CMP2 is de invulling van de OS taak per persoon verschillend, afhankelijk van diens kwaliteiten: “[...] Dan hebben we nog twee politiekundigen die in de rol van OS zitten, waarbij één vooral vakontwikkeling doet en implementatie in het team en de ander heel erg tegen mij aan is geplakt. (CMP2)”.

Als we kijken naar de uitkomst van de documentanalyse dan blijkt dat de afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde bedoeld was voor meer denkkraft in de uitvoering op straat en in de wijk. In de teams van de chefs die ik heb gesproken wordt de afgestudeerde echter niet zo ingezet. Alsnog zorgt de afgestudeerde nog wel voor een kwaliteitsslag en denkkraft, maar dan wel achter de schermen en niet direct in de uitvoering. Als ik vraag naar de meerwaarde van een afgestudeerde die fysiek in de uitvoering werkzaam is, dan kunnen de teamchefs die goed benoemen. Zo wordt er genoemd dat de afgestudeerde beter weet welke partners hij wanneer in moet schakelen, waardoor er tot bestendigere oplossingen wordt gekomen (CMP1):

“Dan hoef je over het algemeen maar twee of drie keer te rijden op een melding als je zorgt dat het goede patroon wordt gezet in de processen met de partner, dan heb je minder inzet nodig want het probleem wordt opgelost.” (CMP1).

Teamchef CMP2 geeft aan dat afgestudeerden *out of the box* kunnen denken, waardoor ze in staat zijn om andere werkwijzen te bedenken en uit te laten voeren. Daarnaast kunnen zij zorgen voor een betere relatie met de burger, doordat zij zich beter kunnen verplaatsen in het slachtoffer. Hun denkkraft is daarnaast noodzakelijk voor het tegengaan van de alsmaar complexer wordende criminaliteit. Volgens teamchef CMS1 zijn de afgestudeerden uitermate geschikt voor het adviseren over de aanpak van complexe problematiek op basis van onderzoek. Daarnaast geeft hij aan dat afgestudeerden deskundiger zijn in het schrijven van een proces verbaal en uit een breder handelingsrepertoire kunnen putten. Tot slot waardeert teamchef CVS1 het dat de afgestudeerden kritisch zijn en ook kritisch blijven. Ondanks dat de meerwaarde van de afgestudeerden in de uitvoering duidelijk benoemd kan worden, komen ze daar meestal niet terecht: “Er ligt te veel werk en ik heb te weinig bachelors. (CMP1)”. In zijn visie zou het echter heel mooi zijn als bijna iedereen Hbo geschoold zou zijn bij de politie, omdat de burger tekort wordt gedaan met het huidige niveau: “Nagenoeg bijna elke situatie vraagt om een multidisciplinaire aanpak [...]. Je vraagt ontzettend veel

van mensen die Mbo-geschoold zijn wat een Hbo-er makkelijk aan kan.” (CMP1). Niet elke teamchef die ik gesproken hebt deelt die mening: “Sommigen zijn gewoon wars van de werkelijkheid, die snappen er geen moer van en dan heb ik liever een collega [...] die weet hoe het is om met je poten in de bagger te staan.” (CVS1).

De politie heeft het streven dat de organisatie moet bestaan uit 20% hoger opgeleiden. In de maatschappij is dit percentage echter 34%. Respondent CMS1 vindt het vreemd dat het streefcijfer van de politie dan ook niet 34% is: “Als wij de kritische massa willen hebben om anders te gaan werken, voldoende veranderkracht zullen we dat niveau echt omhoog moeten halen.” (CMS1). Beer et al. (1984) geven aan dat HRM beleid een afspiegeling is van de ideologie of cultuur van de organisatie, maar dat die op zijn beurt ook weer beïnvloedt wordt door de ideologie van de samenleving. Je ziet dat de organisatie met het 20% streven meer in overeenstemming wilde komen met de maatschappij. Het streven is nog niet gehaald, maar al was dat wel het geval dan is dat percentage alsnog niet hoog genoeg om een goede afspiegeling van de maatschappij te zijn.

4.4.2 Visie van trajectbegeleiders

Gedurende de opleiding hebben de trajectbegeleiders een belangrijke rol bij het creëren van een veilige en effectieve leeromgeving voor de student: “Tijdens de opleiding loopt het eigenlijk altijd goed, dan worden ze ingezet waar ze op dat moment competent voor zijn.” (BMP1). Dit houdt verband met de bruikbaarheid van een curriculum, zoals besproken in 2.3.4 is dit het geval als het curriculum praktisch uitvoerbaar is in de situatie waarvoor het bedoeld is (Nieveen & Folmer, 2013; Thijs & Akker, 2009). Daarnaast nodigen de trajectbegeleiders de studenten uit tot reflecteren op het eigen handelen. Dit is belangrijk, omdat leren niet alleen het verwerven en gebruiken van kennis betekent, maar ook het reflecteren op en het verder ontwikkelen van die kennis (Lakerveld, 2005): “In de opleiding moeten ze verplicht reflecteren, maar ook als ze dan in de praktijk bezig zijn [...] dan zeg ik dan wil ik ook wel even wat terugzien, reflecteer daar nou eens op voor jezelf.” (BMS1). Eenmaal afgestudeerd worden de studenten geplaatst in een basisteam, zoals gebleken in de vorige paragraaf zijn ze vanaf dat moment overgeleverd aan de visie van de teamchef op hun inzet. Trajectbegeleiders erkennen dat in elk basisteam dat er anders aan toe gaat: “Als ik dan kijk naar [plaatsnaam] dan zie je dat zij de bachelors naar de opleiding sturen als toekomstig leidinggevenden en [plaatsnaam] als handjes aan de ploeg [...] als meewerkend voorman om daar een kwaliteitslag te maken.” (BMP2). Net zoals de verschillende teamchefs die ik heb gesproken, hebben de trajectbegeleiders ook verschillende ideeën over het doel van de Bachelor Politiekunde. Het is opvallend dat hun visie op een juiste inzet meer gericht is op de uitvoering dan op beleidsmatige of leidinggevende taken. Zo geeft respondent BMP1 aan dat het juist belangrijk is dat fysiek in de uitvoering werkzaam zijn en niet achter een bureau, omdat zij dan zelf de maatschappelijke veranderingen kunnen ervaren en waar nodig een plan van aanpak op problematiek ontwerpen:

“Ik zie een politiekundige bachelor als versterking in het blauw en versterking vanaf de werkvloer, dus aan de ene kant met beide benen in de politiepraktijk en daar ook in werkend, wel met een ander abstractieniveau, dus op een andere wijze kijkt naar de problemen in de wijk waar hij of zij werkzaam is en daar ook met andere oplossing kan komen.” (BMP1).

Daarnaast zien de trajectbegeleiders ook een coördinerende rol weggelegd voor de afgestudeerden, maar dan wel vanuit de uitvoering: “Als er een buurtonderzoek gedaan moet worden [...], dan kan je dat bij die bachelor neerleggen van organiseer jij even dat buurtonderzoek. [...] Iedereen wordt

aangestuurd en jij kunt mee in een koppel in het onderzoek.” (BMP2).

Over de functie waarop de afgestudeerden moeten landen zijn de meningen verdeeld. Twee trajectbegeleiders zien de afgestudeerden in de richting van de inspecteursfunctie OS gaan (BMP1; BCMP1). Trajectbegeleider BMP2 zet hier vraagtekens bij: “Ook het feit dat het operationeel specialist is. Dan vraag ik me af wat is dan het specialisme want dat is er dan niet.” (BMP2).

Misschien was de functie wel goed geweest, maar ooit is de keus gemaakt om de operationeel specialist beleidsmatig in te zetten (BMS1). Dat de afgestudeerden starten in de brigadiersfunctie Senior GGP wordt doorgaans als positieve start van de loopbaan gezien waarin ze ervaring op kunnen doen in de operationele politiewereld:

“Maar dat werk moeten ze niet gaan doen, maar dat moeten ze wel in hun rugzak hebben om goed te weten om straks als specialist die zich daar in het team beweegt en op andere wijze naar problemen kijkt en adviseert, ook wel weten waarom die adviseert en hoe de hazen lopen in het team.” (BMP1).

4.5 Discrepantie of congruentie

In de voorgaande paragrafen is duidelijk geworden hoe en welke betekenis verschillende respondenten aan het doel van de Bachelor Politiekunde geven. In deze paragraaf komen de inzichten uit het empirische onderzoek samen met die uit hoofdstuk 3. Hierdoor wordt duidelijk of er sprake is van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel waarmee de Bachelor Politiekunde is gestart – meer denkkraft in de uitvoering op straat en in de wijk – en de feitelijke inzet in de beroepspraktijk. Het combineren van verschillende onderzoeksmethoden in een analyse wordt ook wel triangulatie genoemd (Bryman, 2012).

Zoals besproken in hoofdstuk 3 is de Bachelor Politiekunde ontwikkeld omdat veranderingen in de maatschappij vroegen om een hoogopgeleide politieagent in de uitvoeringspraktijk. In 2.3.2 is aan de hand van het model van Thijs en Akker (2009) aangetoond dat het curriculum zoals beoogd niet automatisch tot het gewenste effect leidt: er kan sprake zijn van een discrepantie. Dit hoeft volgens de auteurs niet per se problematisch te zijn. Waarom zij dit vinden, wordt niet genoemd maar als ik deze uitspraak interpreteer door er met de bril van Weick et al. (2005) naar te kijken dan zou ik zeggen dat niet iedereen op dezelfde manier betekenis geeft aan het al dan niet bestaan van een discrepantie. Dit is ook gebleken uit de voorgaande paragrafen. Het ligt aan de cultuur in het basisteam of iemand geaccepteerd wordt en ook de kansen krijgt zich te ontwikkelen, maar ook hoe de student zichzelf positioneert wat deels beïnvloed wordt door de verwachtingen waarmee hij of zij binnen is gekomen. Zo is afgestudeerde PVS1 binnengehaald met het idee plannen te gaan schrijven op problematiek. Als ik haar vraag of zij denkt dat er sprake is van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de huidige inzet geeft zij het volgende antwoord:

“Doordat je op veel verschillende thema’s wordt ingezet die raakvlakken hebben met de uitvoering lever je alsnog wel een bijdrage aan de veiligheid [...] dus ik denk dat er wel denkkraft op straat is ook al ben je niet fysiek aanwezig op straat.”

Uit haar antwoord blijkt dat het maar net afhankelijk is van hoe je naar het vraagstuk kijkt. In haar werkelijkheid die zij geconstrueerd heeft op basis van haar eerdere verwachtingen is er geen sprake van discrepantie. Objectief gezien is er wel degelijk sprake van een discrepantie: “Ik denk niet dat de talenten van de bachelors naar voren zijn gekomen [...] die zitten in de aansturing, maar die

denkkracht en innovatie en verandering ik denk niet dat dat doel behaald is.” (BVS1). Ondanks dat de afgestudeerden misschien niet volgens het oorspronkelijke doel worden ingezet, komen ze wel vaak wel goed terecht. Is het doel dan misschien niet realistisch en moet de organisatie daar van af stappen? Respondent BCMP1 heeft hier een duidelijk beeld bij:

“Ik vind het wel problematisch, omdat ik het zonde vind van de inspanning die de studenten en de begeleiders hebben gedaan en ik denk dat het ook zonde is voor de burger op straat uiteindelijk. Als we het voorbeeld nemen van de aanrijding, het is natuurlijk hartstikke vervelend als je een aanrijding krijgt en als die extra denkkracht nou oplevert dat die kruising wordt aangepast waardoor er in plaats van elke dag één keer per maand een aanrijding gebeurt, daar heeft de burger baat bij.” (BCMP1).

Volgens teamchef CMP2 is het daarnaast noodzakelijk dat het doel gehaald wordt, vanwege de alsmat complexer wordende criminaliteit. Er bestaat dus een wens om de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen wat volgens Thijs en Akker (2009) bereikt kan worden door het beoogde en het bereikte curriculum naast elkaar te leggen om te kijken hoe de onderdelen meer met elkaar in balans kunnen worden gebracht.

4.5.1 Discrepantie verminderen

“Ja daar is een discrepantie in en die zit hem voornamelijk in de onduidelijkheid naar leidinggevend toe wat ze nou van de medewerker kunnen verwachten en omdat die naar de leidinggevende niet duidelijk is, is die naar de medewerker ook niet duidelijk.” (BMP1).

Zoals gebleken, en wat ook wordt ondersteund door bovenstaand citaat, ontbreekt het aan een eenduidig beleid. De beroepspraktijk heeft hier echter wel behoefte aan: “Eigenlijk wachten we wel op landelijk beleid of een visie van oké waar willen we nu uiteindelijk dat de politiekundige gaat landen.” (BVS1). Het is echter wel belangrijk dat het niet in te strakke kaders wordt gegoten: “Als je wil dat mensen hun frisse blik behouden moet je ze die kans wel gunnen door ze niet allemaal in het zelfde keurslijf te duwen.” (CVS1). Volgens teamchef CMP2 moet het ook veel meer los worden getrokken van een bepaalde richting: “Ga het niet allemaal vastleggen, ga geen standaard trajecten doen, maar beschouw niveau als primaire politieopleiding en kijk naar de persoon waar die het beste in de organisatie past.” (CMP2). Voorheen werden afgestudeerden na minimaal drie jaar goed functioneren in de brigadiersfunctie Senior GGP automatisch bevorderd tot de inspecteursfunctie Operationaal Specialist A. Ik denk dat het een goede beslissing is geweest om dit los te laten. De afgestudeerden moeten niet als speciale groep behandeld worden, maar net zoals ieder ander zouden zij op basis van hun opgedane ervaring en motivatie moeten solliciteren op dergelijke (hogere) functies. Als we kijken naar hoofdstuk 3 dan blijkt daar ook uit dat het nieuwe politieonderwijs juist ontwikkeld is om niet meer op te leiden voor specifieke functies en rangen, maar voor een brede inzetbaarheid in de beroepspraktijk. Ondanks dat er geen behoefte is aan te strakke kaders, noemt teamchef CVS1 wel dat het prettig zou zijn als er een vaste basis is. In die zin denk ik dat het goed is als de afgestudeerde begint in de brigadiersfunctie Senior GGP, waarbij die in de operationele wereld werkzaam is en niet in de managementwereld. Respondent PMS1 geeft aan dat blauwe ervaring voor je draagvlak in de organisatie heel erg van belang is. Welke kant je ook opgaat, het is belangrijk dat je de basis beheerst: “Als je beleid gaat maken voor het blauw is het wel handig dat je alle *ins* en *outs* kent van het blauw en daar ook gevoel mee blijft houden.” (PVP1). Om goed te kunnen functioneren in de operationele wereld is het echter wel belangrijk dat er in de

opleiding genoeg aandacht wordt besteed aan de zogenoemde 'blauwe vaardigheden' – vaardigheden om het praktische politiewerk goed uit te kunnen voeren. Op de vraag of er genoeg 'blauw' in de opleiding zit, kreeg ik vaak een antwoord in de trant van het volgende citaat: "In het begin voldoende, maar na 1,5 jaar veel te weinig. Erna kom je bijna nooit meer op straat, dan is het meer aan je zelf of je nog de ambitie hebt en of dat je het nog kan bolwerken." (PVP2). In het curriculum zou hier dus meer aandacht aan besteed mogen worden.

Het is echter niet zo dat de afgestudeerden ingezet moeten worden in de Senior GGP functie en het dan maar zelf moeten uitzoeken. Allereerst is het belangrijk dat de studenten binnenkomen met de juiste verwachtingen:

"Er moet helder worden gecommuniceerd bij de werving al van je wordt Senior. Dus geen leidinggevende. Gewoon werken in de wijk in de breedste zin van het woord en vanuit jouw kwaliteiten en kennis en vaardigheden proberen de veranderingen te gaan realiseren." (BMS1).

Vervolgens is het de taak van de trajectbegeleider om duidelijk te maken aan de teamchef dat er een ander soort brigadier in de beroepspraktijk komt (zie paragraaf 2.2.3). De afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde heeft weer hele andere kennis en vaardigheden (BVS1). Dit vraagt dan ook om een hele andere manier van plaatsing, die niet meer gericht is op capaciteit, maar waar veel meer sprake is van maatwerk: "Waar heb je als team nou behoefte aan? bij wat voor een soort persoonlijkheid, kwaliteiten en wat iemand in huis heeft en wij weten dan wel welke student daar dan passend is." (BVS1). In overleg met de teamchef moet dus gezocht worden naar een goede match, waarbij de teamchef vervolgens weer met de afgestudeerde in gesprek gaat om tot een juiste inzet te komen die in eerste instantie op de uitvoering is gericht: "Je krijgt een pakketje mee waardoor je bepaalde competenties hebt verworven: netwerkvaardigheden, politiek bestuurlijke sensitiviteit, organisatievermogen – op welke vlakken je dat uiteindelijk toe gaat passen, dat is in afstemming met je teamchef." (PVS1). Hierin komt het beleid rondom de invulling van de functie weer terug: er moet een flexibel kader komen waarin ieders competenties optimaal ingezet kunnen worden, maar het speelveld is in de eerste jaren wel in de fysieke operationele wereld. De afgestudeerde krijgt de ruimte om zich de blauwe vaardigheden eigen te maken, maar ook om andere competenties te ontwikkelen. Hiervoor is het wel belangrijk dat de teamchef de meerwaarde van de afgestudeerden in de uitvoering ook inzien. Volgens teamchef CMP1 is het belangrijk dat je als teamchef *overview* hebt over je team, zodat je weet waar je de slimme dingen moet doen, maar dan ben je er nog niet:

"Helder opdrachten geven, helder communiceren en positie geven. Je kunt iemand als teamchef heel makkelijk uit positie halen door het even over te pakken, maar juist die taken en verantwoordelijkheid te geven en te verwijzen naar die persoon zelf en te zorgen dat jij er van afblijft dat is de kunst." (CMP1).

Daarnaast moeten afgestudeerden tijd en ruimte krijgen om hun meerwaarde in de uitvoering te tonen: "Dus ik zou moeten faciliteren en ruimte moeten geven en scheppen. Het succes van een politiekundige is bijna op te hangen aan de ruimte die men krijgt van de teamchef." (CMS1). Afgestudeerde PMS1 onderstreept dit en vult aan: "[...] En een stukje vertrouwen ook wel dat is heel erg van belang. Je kan de tijd en ruimte krijgen maar als je continu alles moet doorgeven aan degene die erover gaat dan werkt het ook wel frustrerend." (PMS1). Een belangrijk punt bij het inzetten van de afgestudeerden in de uitvoering is het bieden van

voldoende uitdaging (CVS1). “Het vraagt dus ook wat van ons als leidinggevendenden [...] dat je die uitdaging blijft bieden. En dat je ze werk blijft bieden dat ze leuk vinden en waar ze hun tanden in kunnen zetten.” (CMP2). Volgens teamchef CMS1 is dit lastig:

“Het is niet zo maakbaar als je denkt dat het is. [...] Een student komt niet altijd op het moment dat je de juiste problematiek hebt en als je de problematiek hebt wil het niet altijd zeggen dat je de juiste mensen beschikbaar hebt om dat op te gaan pakken.” (CMS1).

Hierom is het belangrijk dat de afgestudeerde zelf ook actief op zoek gaat naar de uitdaging en in de uitvoering op kwaliteitsvraagstukken stuit. Volgens teamchef CMP2 kan je de afgestudeerden dit vertrouwen wel geven: “Ik heb het nog niet meegemaakt dat politiekundigen achterover gingen leunen van vertel het maar. Als ze dan tegen muren aan lopen of ze gaan zich vervelen dan pakken ze het initiatief en dan gaan ze zelf wat anders zoeken.” (CMP2). Respondent PMP2 legt uit dat het initiatief durven nemen wel vraagt om een bepaalde mate van ervaring of draagvlak: “Je moet eerst een heleboel draagvlak hebben of in een vorige organisatie vergelijkbare problematiek hebben ervaren dat je weet hoe je daarmee omgaat.” (PMP1). Om deze reden is het juist zo belangrijk dat de afgestudeerden zelf fysiek in de uitvoering werkzaam is en ervaring opdoet.

Samenvattend is het voor het meer in evenwicht brengen van het beoogde curriculum met het bereikte curriculum nodig dat de Bachelor Politiekunde als een primaire politieopleiding wordt beschouwd. De afgestudeerden zou in de beroepspraktijk binnen moeten komen als Senior GGP, waarbij zij de mogelijkheid krijgen om ervaring op te doen in het operationele politiewerk. Hierdoor doen zij essentiële basiskennis op over operationele processen die zij nodig hebben in de vervolgstappen die zij maken in hun loopbaan en misschien nog wel belangrijker is dat zij hierdoor een netwerk opbouwen, maar ook draagvlak creëren in het team.

4.6 Synthese

In deze paragraaf wordt aan de hand van de codeboom die is voortgekomen uit de axiaal/selectief codeerronde zoals weergegeven in bijlage 6 een samenvatting geven van de bevindingen. In deze synthese ligt de nadruk op de koppeling met de literatuur zoals besproken in hoofdstuk 2. Bovenaan de codeboom staat ‘ervaren discrepantie tussen het beoogde en het bereikte curriculum’. Om hier iets over te zeggen was het allereerst noodzakelijk om te weten welke betekenis respondenten aan het doel van de Bachelor Politiekunde geven. In 2.4.1 is gebleken dat mensen door ervaringen uit het verleden nooit neutraal en eenduidig betekenis geven aan hun omgeving; zij doen dit in retrospectief (Weick et al., 2005). Dat elk individu een eigen werkelijkheid construeert en daar vervolgens naar handelt, valt niet te voorkomen. Wanneer de wens bestaat om meer eenduidigheid in de visie op het doel van de Bachelor Politiekunde te creëren, is het om te beginnen echter wel noodzakelijk dat de organisatie een duidelijke en eenduidige visie heeft en die ook uitdraagt. Met organisatie doel ik in dit geval op de Nationale Politie. Zij moeten helder voor ogen hebben wat het doel van de Bachelor Politiekunde is en dat uitdragen aan het management van de Politieacademie en aan de leiding van de basisteams. De Politieacademie moet dit doel vervolgens kenbaar maken aan de studenten en de leiding van het basisteam aan de eigen medewerkers. Wat nu gebeurt is dat het ontbreekt aan een gedeelde consistente managementfilosofie (Beer et al., 1984), waardoor iedereen alle ruimte krijgt om een werkelijkheid te creëren en hiernaar te handelen (Weick et al., 2005). In 2.3.3 heb ik het begrip ‘corporate curriculum’ genoemd wat volgens Kessels en Verdonschot

(1996) opgevat moet worden als een rijk en gevarieerd landschap waarin medewerkers leren en kennis construeren. In het leerlandschap van de Bachelor Politiekunde is geen sprake van een gedeelde werkelijkheid, waardoor studenten op de Politieacademie binnen worden gehaald met uiteenlopende verwachtingen over het doel van de Bachelor Politiekunde. Ook in de basisteam is sprake van eenduidigheid, waardoor er verschillende verkeerde beelden bestaan. Een veelvoorkomend foutief beeld dat bestaat in de beroepspraktijk is dat afgestudeerden opgeleid worden voor een leidinggevende functie.

Dit brengt ons bij het tweede *sensitizing concept* 'labeling'. Respondenten geven aan dat dit label ertoe leidt dat de afgestudeerden als bedreiging worden gezien. Volgens Weick et al. (2005) hebben de labels die mensen toekennen aan hun omgeving invloed op hoe zij die waarnemen en hoe zij vervolgens handelen. Als gevolg van het label 'bedreiging' worden afgestudeerden bijvoorbeeld genegeerd of kunnen zij niet meer veilig leren. Een veilig leerklimaat is volgens Kessels en Verdonschot (1996) echter noodzakelijk om effectief te kunnen leren. Het foutieve label komt deels door het ontbreken van een gedeelde consistente managementfilosofie, maar deels zit het in de cultuur van de politieorganisatie. Organisatiecultuur kan volgens Schein (2010) gedefinieerd worden als een patroon van gedeelde waarde die de groep geleerd heeft te hanteren als het gaat om externe adaptatie en interne integratie. Ondanks dat er niet uit kan worden gegaan van één organisatiecultuur, omdat dat per basisteam sterk verschilt, heb ik over het algemeen wel veel teruggekregen dat de politiecultuur hiërarchisch is waar de teamchef de formeel leidinggevende is maar waar de informele leiders ook de toon kunnen zetten. Het is in deze hiërarchie belangrijk dat je je eerst bewijst en dat je laat zien dat je politiepraktijk snapt en het werk op straat aankan en niet alleen maar slim in de boeken bent. Daarnaast wordt de cultuur vaak gelabeld als familiair, wat het af en toe lastig maakt om veranderingen door te voeren. Mensen die ooit in de "oude" politieorganisatie zijn gestart, waarin onderwijs en praktijk nog grotendeels los van elkaar stonden, zitten op hoge posities en houden de hiërarchische organisatiecultuur in stand. Voor de nieuwe medewerker in de organisatie betekent dit dat zij een bepaalde houding aan moeten nemen om te passen in de cultuur. Het is belangrijk dat zij zich dusdanig opstellen dat zij het foutieve beeld dat ze de toekomstig leidinggevers worden en alleen slim in de boeken zijn, ontkrachten door zich te mengen in de operationele politiepraktijk en alle werkzaamheden mee te doen. Hierdoor bewijzen zij dat ze het werk op straat snappen en worden zij sneller als onderdeel van het team gezien: als wij en niet als zij. De medewerker die het heeft over 'wij' doelt daarmee op de leden van de organisatie die de cultuur op een zelfde manier begrijpen en ervaren (Keyton, 2011).

Gebleken is dat de verwachtingen waarmee iemand binnenkomt in de organisatie van invloed is op de labels die aan situaties worden toegekend. Hierdoor wordt een bepaalde werkelijkheid gecreëerd waarbinnen de afgestudeerden zich moeten bewegen. Dit leidt tot een bepaalde betekenisgeving aan het doel van de Bachelor Politiekunde – het derde *sensitizing concept*. Het valt op dat afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde en trajectbegeleiders vaker benoemen dat afgestudeerden zijn opgeleid voor een uitvoerende of beleidsmatige functie. De teamchefs noemen daarentegen vaker dat de afgestudeerden zijn opgeleid voor een beleidsmatige of leidinggevende functie. Hier zie je de invloed van retrospectieve elementen en labeling op de betekenisgeving. De afgestudeerden komen met bepaalde verwachtingen binnen, ervaren dat er bepaalde verwachtingen leven in de beroepspraktijk, passen hun handelen hier op aan en kijken daardoor op een bepaalde manier tegen het doel van de opleiding aan. Teamchefs ervaren zelf wat de meerwaarde van de afgestudeerden is en besluiten hierop waar hun competenties het beste passen in de organisatie. Ze construeren een eigen werkelijkheid, waardoor zij het doel anders labelen dan afgestudeerden en

trajectbegeleiders dit doen. Of er in de beleving van respondenten sprake is van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel waarmee de Bachelor Politiekunde ooit is gestart (de visie op het leren op papier) en de feitelijke inzet (de visie op het leren in de praktijk) is niet eenduidig. Net zoals de betekenisgeving aan het doel van de Bachelor Politiekunde, is de betekenisgeving aan het al dan niet bestaan van een discrepantie afhankelijk van retrospectieve elementen die van invloed zijn op de constructie van een eigen werkelijkheid waar naar gehandeld wordt (Weick et al., 2005). Als er echter objectief naar het bestaan van een discrepantie wordt gekeken dan kan gesteld worden dat daar wel degelijk sprake van is. Het opheffen ervan zit hem voornamelijk in het ontwikkelen van een eenduidige en consistente managementfilosofie (Beer et al., 1984) en het passen van de afgestudeerde in de organisatiecultuur (Schein, 2010).

Hoofdstuk 5: Conclusie

5.1 Beantwoording van onderzoeksvragen

Aan de hand van het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) en de theorie van Thijs en Akker (2009) over *curriculum development* gebaseerd op Taba (1962) en Goodlad (1979) is in deze scriptie allereerst achterhaald wat ten tijde van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde de verwachtingen en de doelen waren. Vervolgens is aan de hand van het betekenisgevingsperspectief van Weick et al. (2005) duidelijk geworden hoe afgestudeerden, trajectbegeleiders en teamchefs betekenis geven aan het doel van de Bachelor Politiekunde en hoe zij worden ingezet in de beroepspraktijk. Tot slot is het oorspronkelijke doel tegenover de feitelijke inzet in de beroepspraktijk gezet om te achterhalen of er sprake is van een discrepantie en zijn tevens interventies genoemd om deze discrepantie op te heffen dan wel te verminderen. Allereerst geef ik antwoord op de drie theoretische onderzoeksvragen die de basis vormden voor het empirische onderzoek. Vervolgens ga ik in op de beantwoording van de drie empirische onderzoeksvragen die uitmondt in aanbevelingen voor de organisatie.

Theoretische onderzoeksvraag 1A:

Welke elementen uit het *Harvard Analytical Framework*, ontwikkeld voor de inrichting van HRM activiteiten, zijn bruikbaar voor het in kaart brengen van de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde in 2002?

Het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) beschouwt de ontwikkeling van HRM beleid niet als iets dat in een vacuüm gebeurt. De organisatie bevindt zich in een context en wordt beïnvloed door stakeholders en situationele factoren. Bij stakeholders kan gedacht worden aan de invloed van de politiek, het management, vakbonden en individuele medewerkers op de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde. Volgens Beer et al. (1984) moet er bij het ontwikkelen van beleid daarnaast rekening worden gehouden met situationele factoren. Zo moet het HRM beleid passen bij de medewerkers die in de organisatie werkzaam zijn, waarbij gekeken wordt naar hun kwaliteiten maar ook naar de vlakken waarop zij ondersteuning kunnen gebruiken. Daarnaast moet rekening worden gehouden met de heersende filosofie in de organisatie. Volgens Beer et al. (1984) is het voor slagen van een interventie belangrijk dat het beleid past bij de filosofie en stijl van de organisatie. Tevens spelen maatschappelijke invloeden een belangrijke rol bij de ontwikkeling van HRM beleid. Tot slot heb ik een toevoeging gedaan aan de situationele factoren waar volgens Beer et al. (1984) rekening mee moet worden gehouden bij de ontwikkeling van HRM beleid. Ik verwacht dat de *everyday practices* een rol spelen bij het al dan niet slagen van bepaald beleid. De ideeën kunnen op papier nog zo goed zijn en aansluiten bij de managementfilosofie, maar als de mensen in de beroepspraktijk die visie niet delen of de meerwaarde van het HRM beleid niet snappen dan kan dit negatieve gevolgen hebben voor de implementatie ervan. Vertaald naar de ontwikkeling van de Bachelor Politiekunde en daarmee de intrede van een ander type medewerker denk ik dat elke eenheid met eigen gebruiken – een eigen subcultuur – anders zal reageren. Daarom kan er naar mijn idee niet van uit worden gegaan dat het beleid in elk organisatieonderdeel op een zelfde manier zal landen.

Theoretische onderzoeksvraag 1B:

Wat is *curriculum development* en waar moet op gelet worden bij het analyseren van het curriculum van de Bachelor Politiekunde om de in 2002 beoogde inzet van afgestudeerden in de beroepspraktijk te achterhalen?

Een curriculum is het geheel van studieonderdelen dat samen een opleiding vormt (Brouwer & Toly, 2016). *Curriculum development*, oftewel leerplanontwikkeling, is gericht op het verbeteren en vernieuwen van onderwijs (Thijs & Akker, 2009). Een curriculum wordt vaak opgebouwd aan de hand van een analyse van de beroepspraktijk. Men brengt in kaart welke beroepen er zijn en ontwerpt daarbij beroepsprofielen, waarin wordt vastgelegd wat de essentie van een beroep is (Hermanussen, Verheijen & Visser, 2013). Aan de hand van de beroepsprofielen wordt een raamwerk van kwalificaties ontworpen dat aangeeft wat de beginnende beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen. Dit mondt uit in een voor de opleiding specifiek kwalificatiedossier. In de opleiding moet worden toegewerkt naar het behalen van dergelijke kwalificaties. Om de beoogde inzet te achterhalen, moet dus gekeken worden naar de beroepsprofielen en het kwalificatiedossier. Er kan echter niet van uit worden gegaan dat het beoogde curriculum altijd tot het gewenste effect leidt. Om het bestaan van een dergelijke discrepantie te achterhalen moet gekeken worden naar de visie die aan het leren ten grondslag ligt: zowel op papier als in de praktijk, zowel beoogd als bereikt. De visie op het leren vormt de centrale en verbindende schakel tussen alle onderdelen van het curriculum, zoals de leeractiviteiten en leeromgeving.

Theoretische onderzoeksvraag 2:

Hoe kan de theorie van Weick et al. (2005) gebruikt worden om de ervaringen van respondenten met de Bachelor Politiekunde te achterhalen?

Om de visie op het leren op papier – oftewel het beoogde curriculum – te achterhalen, kan gekeken worden naar documentatie over de ontwikkeling van het curriculum van de Bachelor Politiekunde. Het achterhalen van het bereikte curriculum kan met behulp van de theorie van Weick et al. (2005) gedaan worden. Mensen zullen op eigen wijze betekenis geven aan het opleidingsdoel van de Bachelor Politiekunde. Betekenis geven, of *sensemaking*, is feitelijk het labelen van een situatie die zich heeft voorgedaan – in retrospectief. Het is belangrijk om te onthouden dat de betekenis die mensen geven nooit eenduidig, objectief of neutraal is (Weick et al., 2005). Op basis van hun rol, maar ook op basis van individuele ervaringen en eigenschappen zullen mensen een subjectieve betekenis geven aan aspecten met betrekking tot de Bachelor Politiekunde. Door het proces van *sensemaking* worden gedachten en abstracte ideeën getransformeerd tot acties: hoe je de omgeving waarneemt en benoemt, beïnvloedt de manier waarop je handelt (Boeije, 2005). Een student die het doel van de Bachelor Politiekunde labelt als ‘opgeleid worden voor een leidinggevende functie’ zal hier ook naar handelen en zich bijvoorbeeld autoritair op kunnen stellen naar collega’s toe. Om de visie op het leren van respondenten te achterhalen, moet dus gevraagd worden naar hun verwachtingen bij binnenkomst op de opleiding. Betekenisgeving is echter iets wat continu gebeurt, er vinden continu veranderingen in de omgeving plaats. De omgeving moet niet worden beschouwd als een statisch gegeven dat voor iedereen hetzelfde is. Mensen creëren volgens Weick (1969) zelf de omgeving waar zij zich vervolgens op aan moeten passen. Om die reden zal ook gevraagd worden

naar hoe de visie op het leren van respondenten in de loop van de tijd veranderde en welke gebeurtenissen hier aanleiding toe gaven.

Empirische onderzoeksvraag 3:

Wat is de beoogde inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde in de beroepspraktijk?

Gebleken is dat de opleiding ontwikkeld is in een tijd waarin er veel kritiek was op de kwaliteit van het politieonderwijs dat te gefragmenteerd was. Vanuit de politiek werd gesteld dat er een nieuwe weg in moest worden geslagen met het politieonderwijs, waarbij de structuren van het reguliere, competentiegerichte onderwijs over moesten worden genomen zodat de automatische verbinding tussen opleiding en functie zou verdwijnen. Het is daarom opvallend dat de vakorganisatie vorig jaar nog de vraag – die ook ten grondslag ligt aan mijn onderzoek – heeft gesteld op welke *functie* de medewerker die de Bachelor Politiekunde heeft gevolgd moet landen. Kijkend door de bril van Beer et al. (1984) zou dit te maken kunnen hebben met de aansluiting van het beleid op de heersende managementfilosofie in de organisatie en de afstemming van het beleid op de medewerkers. In het oude stelsel van het politieonderwijs belandden hoogopgeleiden na het afronden van de opleiding vrijwel direct in een leidinggevende positie. De maatschappij die alsmaar ingewikkelder werd op het gebied van bijvoorbeeld digitalisering en multiculturaliteit vroeg om een beter opgeleide agent in de uitvoering. Met die gedachte werd de Bachelor Politiekunde ontwikkeld. Beoogd werd dat afgestudeerden van de opleiding zelfstandig functionerende medewerkers zijn die kunnen opereren in een multidisciplinaire omgeving. De afgestudeerde heeft geen leidinggevende taken, maar kan wel een onderzoek, operatie of project coördineren en begeleiden. Deze is in staat is om relevante actoren uit de omgeving te mobiliseren, te organiseren en operationeel te regisseren en kan daarbij zelf de uitvoerende rol vervullen. De afgestudeerde doet het werk op basis van een grondige analyse van de situatie, waarbij bestaande kennis op het vakgebied politiekunde wordt opgezocht, toegepast en geëvalueerd. Kortom volgens het oorspronkelijke doel zou de afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde “als allrounder op het Hbo-niveau” werkzaam zijn.

Empirische onderzoeksvraag 4:

Wat is volgens afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde, trajectbegeleiders en teamchefs van verschillende eenheden het doel van de Bachelor Politiekunde en door middel van welke labels geven zij hier op retrospectieve wijze betekenis aan?

Door het ontbreken van een gedeelde consistente managementfilosofie is er geen sprake van een eenduidig beleid, waardoor elk basisteam de ruimte krijgt om het doel van de Bachelor Politiekunde op een eigen wijze te interpreteren (Beer et al., 1984). Volgens de respondenten leeft er onder sommige medewerkers in de basisteams het idee dat studenten in de Bachelor Politiekunde opgeleid worden als toekomstig leidinggevende, waardoor afgestudeerden door hen worden gelabeld als bedreiging. Het is gebleken dat het label ‘bedreiging’ ertoe leidt dat studenten minder de mogelijkheid geboden krijgen voor het aangaan van een dialoog en ruimte krijgen voor terugkoppeling wat beperkend werkt voor het effectief kunnen leren (Lakerveld, 2005). Veel afgestudeerden zien zichzelf echter helemaal niet als toekomstig leidinggevende. Zij geven namelijk aan te zijn opgeleid om onder andere ingesleten patronen tegen het licht te houden, te zorgen voor een stukje kwaliteitsverbetering in de uitvoering, effectief contact te kunnen onderhouden met samenwerkingspartners, een stuk coördinatie van projecten en operaties op zich te kunnen nemen en kwaliteitsvraagstukken te kunnen vertalen naar een project. Leidinggeven komt dus niet aan bod,

de labels 'sturing' en 'coördinatie' daarentegen wel. Dat afgestudeerden dan toch in een leidinggevende positie terecht zijn gekomen of dergelijke taken op zich nemen, heeft deels te maken met persoonlijke wensen, maar voornamelijk met de wensen en de visie van de teamchef op het doel van de Bachelor Politiekunde. De teamchefs die ik heb gesproken hebben hier verschillende ideeën over. Waar de één denkt dat de opleiding ertoe dient op studenten op te leiden dat ze breed inzetbaar zijn denkt de ander dat zij opgeleid worden om beleidsmatige of leidinggevende functies te gaan vervullen. De teamchefs kunnen de meerwaarde van een afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde in de fysieke uitvoeringspraktijk wel noemen, maar doordat er te weinig hoger opgeleiden in het team werkzaam zijn worden zij hier niet op ingezet. Trajectbegeleiders geven aan het zorgelijk te vinden dat hoe de afgestudeerden worden ingezet volledig afhankelijk is van de visie van de teamchef. Volgens hen worden de studenten in de Bachelor Politiekunde opgeleid voor "versterking in het blauw", dus gericht op de uitvoeringspraktijk maar komen ze hier nauwelijks in terecht.

Als we de perspectieven van de verschillende respondenten als één geheel bekijken dan kan gesteld worden dat het doel van de Bachelor Politiekunde niet eenduidig gelabeld wordt. Tussen, maar ook binnen de groepen respondenten is sprake van diverse beelden. Grof geschetst blijkt echter wel dat afgestudeerden en trajectbegeleiders het doel van de Bachelor Politiekunde vaker labelen als opgeleid worden voor uitvoerende en beleidsmatige taken, terwijl teamchefs vaker aangeven dat studenten worden opgeleid voor beleidsmatige en leidinggevende taken.

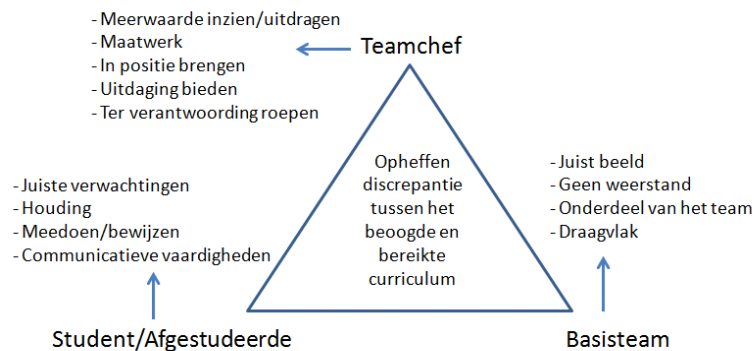
Empirische onderzoeksvraag 5:

In hoeverre is er sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel van de Bachelor Politiekunde en de huidige inzet van de afgestudeerden in de beroepspraktijk?

Of er sprake is van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel waarmee de Bachelor Politiekunde gestart is – meer denkkracht in de uitvoering op straat en in de wijk – en de feitelijke inzet in de beroepspraktijk kan niet zo eenduidig beantwoord worden. Sommige respondenten leveren namelijk niet direct een bijdrage aan extra denkkracht op straat en in de wijk, maar wel indirect door zich bezig te houden met het schrijven van beleidsstukken. Zij ervaren daardoor zelf geen discrepantie. Als de wens bestaat om de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen moet echter objectief gekeken worden naar het beoogde curriculum en het bereikte curriculum (Thijs & Akker, 2009). Als ik het antwoord op empirische onderzoeksvraag 3 vergelijk met het antwoord op empirische onderzoeksvraag 4 dan is er sprake van een discrepantie. Twee van de zeven afgestudeerden die ik heb gesproken, worden ingezet volgens het oorspronkelijke doel, waarbij zij direct een actieve bijdrage leveren aan het vergroten van de denkkracht in de fysieke uitvoeringspraktijk. De overige afgestudeerden worden beleidsmatig en leidinggevend ingezet. Zij leveren misschien indirect een bijdrage aan de denkkracht op straat, maar zijn hier niet zelf aanwezig. Hierdoor merkt de burger op straat geen verschil: zij worden nog steeds aangesproken door een reguliere politieagent en in probleemsituaties worden nog steeds dezelfde procedures toegepast. De burger heeft er baat bij als er vanuit een ander abstractieniveau naar een weg wordt gekeken waar dagelijks aanrijdingen gebeuren. Doet de politie wel de juiste dingen? Is de politie wel de juiste organisatie om het probleem op te lossen? Waarom vindt hier eigenlijk elke dag een aanrijding plaats? Dat zijn vragen die de afgestudeerden zich kunnen stellen, waardoor er sprake is van direct meer denkkracht in de uitvoering op straat en in de wijk.

5.2 Aanbevelingen

Maar weinig afgestudeerden worden op een dergelijke manier ingezet. Zoals gebleken heb ik twee afgestudeerden gesproken die als wijkagent op een dergelijke manier in de uitvoering werkzaam zijn. Onder andere aan de hand van de gesprekken die ik met hen heb gevoerd heb ik Figuur 5.1 ontwikkeld met interventies die nodig zijn om het beoogde curriculum meer met het bereikte curriculum in balans te brengen:



Figuur 5.1: Driehoek met invloedrijke partijen bij opheffen discrepantie

Om de inzet van afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde meer overeen te laten komen met het oorspronkelijke doel, zoals weergegeven bij de beantwoording van onderzoeksvraag 3, spelen drie partijen een rol: de teamchef, de student/afgestudeerde en het basisteam. De teamchef heeft veel invloed op de uiteindelijke plaatsing van een afgestudeerde op een functie. Hierom is het belangrijk dat de teamchef op de hoogte is van het oorspronkelijke doel van de Bachelor Politiekunde, hier de meerwaarde van inziet en die ook uitdraagt naar de rest van het team. In overleg met de trajectbegeleider, teamchef en de afgestudeerde moet gekeken worden waar de kwaliteiten en leerdoelen van de afgestudeerde liggen maar ook waar de behoefte in het team ligt om daar een goede match in te vinden. Vervolgens is het belangrijk voor het draagvlak in het team dat de teamchef de afgestudeerde in positie brengt en aangeeft wat diens rol in de beroepspraktijk zal zijn. Tot slot kan de teamchef een rol spelen bij het bieden van genoeg uitdaging indien de afgestudeerde daar niet zelf naar zoekt, zoals het geven van een opdracht die gericht is op kwaliteitsverbetering in de uitvoering. Het zou ook helpen als de teamchef de afgestudeerde zo nu en dan ter verantwoording roept om te vragen hoe diegene zich onderscheidt van een reguliere politieagent. De hoger opgeleide agent doet in feite hetzelfde werk, maar het is wel de bedoeling dat dit vanuit een ander abstractieniveau gebeurt waarin diegene zijn HBO-competenties te gelde maakt. Hier speelt de student/afgestudeerde zelf ook een belangrijke rol in – de tweede invloedrijke partij. Het is allereerst van belang dat de student met de juiste verwachtingen aan de opleiding begint en zich voorbereidt op een functie in de uitvoering. Vervolgens is het in de beroepspraktijk belangrijk dat de afgestudeerde zich lerend en open opstelt en zich naast zijn of haar collega's plaatst en niet boven hen. Het is belangrijk dat de afgestudeerde meedoet en het reguliere politiewerk uitvoert, waardoor die onderdeel wordt van de uitvoerende politiewereld en zich niet terugtrekt of weg laat zitten in de niet-uitvoerende managementwereld. Dit is belangrijk om draagvlak te creëren, maar ook om verandering teweeg te kunnen brengen. Het tegen het licht houden van ingesleten patronen of

mensen aanspreken op hun handelswijze vraagt behoorlijk wat van de communicatieve vaardigheden van de afgestudeerde, maar het helpt wel als diegene als onderdeel van het team wordt gezien. Dit kan de afgestudeerde bereiken door zich te bewijzen als meewerkende politieman, waarbij het beeld ontkracht dat hij of zij alleen maar slim in de boeken is. Hierdoor krijgt hij meer respect van zijn collega's wat uiteindelijk leidt tot een effectievere samenwerking. Tot slot is de cultuur in het basisteam bepalend voor de inzet van de afgestudeerde. Als de informele leiders bepalen dat een afgestudeerde van de Bachelor Politiekunde niet geaccepteerd wordt dan wordt de gewenste inzet per definitie niet bereikt. Het is belangrijk dat er in het basisteam een juist beeld is van het doel van de Bachelor Politiekunde. Het foutieve beeld dat afgestudeerden een leidinggevende functie gaan vervullen, leidt tot weerstand als gevolg van het label 'bedreiging' dat hierdoor aan hen wordt toegekend. Een goede uitleg over het doel van de Bachelor Politiekunde kan eraan bijdragen dat de afgestudeerde als onderdeel van het team wordt gezien en het draagvlak krijgt dat hij nodig heeft om zijn werk volgens de oorspronkelijke bedoeling uit te voeren.

Hoofdstuk 6: Discussie

In dit hoofdstuk blik ik terug op het onderzoeksproces en doe ik daarnaast suggesties voor vervolgonderzoek.

6.1 Onderzoeksproces

Doordat ik weinig kennis had over de politieorganisatie ben ik in het begin druk geweest met het eigen maken van de taal en het leren kennen van de organisatie, waarvan ik niet wist dat die zo breed was. Het is op voorhand niet te voorspellen wat je tegen gaat komen, waardoor ik met name het vinden van relevante theorie een opgave vond. Uiteindelijk ben ik tevreden met de theorie die ik gebruikt heb, omdat die enerzijds afbakening bood maar anderzijds ruimte liet voor het verkrijgen van onverwachte inzichten. Om deze reden ben ik bij het afnemen van de semigestructureerde interviews nu en dan enigszins afgeweken van mijn vragenlijst, maar heb ik wel geprobeerd dezelfde *topics* ter sprake te brengen. Dit kan gevolgen hebben gehad voor de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat er niet altijd sprake was van een eenduidige methode van dataverzameling. Achteraf gezien was het misschien nog interessant geweest om de data te analyseren in het licht van een theorie over acceptatieprocessen in een organisatie of over leiderschapstijlen.

Na de afronding van de data-analyse, heb ik een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvragen van de Nationale Politie waar mijn eigen vragen op gebaseerd zijn. Ik heb het als lastig ervaren om een wetenschappelijk onderzoek uit te voeren voor een organisatie die praktisch is ingesteld en voor mijn gevoel liever wil horen dat één en één twee maakt. Desalniettemin ben ik trots op mijn onderzoek en de onderstroom die ik met behulp van het betekenisgevingsperspectief van Weick et al. (2005) heb weten te identificeren. Ik heb geprobeerd weer te geven wat er in de hoofden van respondenten gebeurt met als doel de organisatie een spiegel voor te houden. Tijdens het formuleren van de antwoorden op de onderzoeksvragen van de Nationale Politie merkte ik enerzijds waardering voor mijn uitgevoerde werk, maar daarnaast verwarring. Wat moeten we hier nu concreet mee? Ik heb dit opgelost door mijn denkproces te verwoorden in een e-mail, waarin ik erken dat ik er over heb nagedacht of dit het antwoord/de inzichten waren waar de organisatie op zat te wachten. Ik heb aangegeven een andere kant te willen belichten en beargumenteerd waarom ik denk dat de oplossing niet in concrete interventies te vatten is. Het is een cultuuromslag die vraagt om tijd, voldoende uitleg over het *waarom* ervan aan de medewerkers in de organisatie en eenduidig beleid over de instroom van hoger opgeleiden.

6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Gezien de aard van de organisatie denk ik dat vervolgonderzoek naar aanleiding van de door mij geïdentificeerde onderstromen wenselijk is. Zoals te zien in de driehoek in paragraaf 5.1 geef ik aan dat drie partijen een rol spelen bij het verminderen van de discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de feitelijke inzet in de beroepspraktijk. Ik denk dat de organisatie gebaat is bij een onderzoek waarin duidelijk wordt hoe bijvoorbeeld teamchefs het beste op de hoogte kunnen worden gebracht van het doel van de Bachelor Politiekunde, maar ook hoe er bijvoorbeeld voor kan worden gezorgd dat mensen binnenkomen met de juiste verwachtingen en hoe voorkomen kan worden dat er in de beroepspraktijk verkeerde beelden ontstaan. Kortom een adviesrapport over het beleid rondom de implementatie van een ander type medewerker is raadzaam. Ik denk dat het

hierbij vooral belangrijk is dat de reguliere agent op de werkvloer naar zijn of haar visie wordt gevraagd. Gedurende mijn onderzoek kreeg ik de vraag vanuit de Nationale Politie of ik ook met deze agenten in gesprek wilde gaan om te achterhalen hoe zij tegen de afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde aankijken. Wegens de omvang van het onderzoek was dit helaas niet mogelijk. In plaats daarvan heb ik gevraagd hoe respondenten denken dat reguliere collega's tegen hen aankijken. In vervolgonderzoek is het echter interessant om dit aan de personen zelf te vragen. Als we kijken naar de theorie van Beer et al. (1984) is dit zelfs belangrijk om te doen, omdat beleid moet afgestemd worden op de medewerker die al in de organisatie rondloopt.

Daarnaast is het in vervolgonderzoek interessant om meer respondenten, maar ook meer verschillende respondenten te benaderen. Ik ben nu vooral in gesprek gegaan met mensen die iets van de Bachelor Politiekunde afwisten, maar ik heb ook gehoord dat sommige mensen in de beroepspraktijk er bijna niets van af weten. Misschien zijn juist zij wel de groep die het meeste aandacht behoeven bij het introduceren van een nieuwe medewerker.

Beer et al. (1984) hebben het over de *human resource flow* om de in-, door- en uitstroom van personeel aan te geven. In deze studie is voornamelijk gekeken naar de instroom van personeel, maar in vervolgonderzoek zou het interessant zijn om ook te kijken naar de door- en uitstroom van personeel. Ik heb het idee dat deze *flow* soepeler zou kunnen lopen. Het blijkt dat veel reguliere agenten in eigen tijd een Hbo-opleiding hebben gevolgd, maar in de wachtkamer zitten om door te stromen als gevolg van een gebrek aan ruimte. Die ruimte wordt ingevuld door medewerkers die al jaren bij de organisatie zitten. In vervolgonderzoek kan het *Harvard Analytical Framework* van Beer et al. (1984) gebruikt worden om het door- en uitstroombelief onder de loep te nemen.

De laatste suggestie die ik doe voor vervolgonderzoek betreft het curriculum van de opleiding. Gezien de aard van het vraagstuk organisatorisch was en niet onderwijskundig, is in deze scriptie nauwelijks ingegaan op de inhoud van het curriculum. Het doel was om te achterhalen met welke visie de opleiding destijds gestart is om zo iets te kunnen zeggen over de beoogde inzet van afgestudeerden. Ik ben echter bijna niet ingegaan op de andere aspecten van het spinnenweb, zoals weergegeven in Figuur 2.7 in paragraaf 2.3.2. Het is interessant om hier in vervolgonderzoek aandacht te besteden door te kijken naar het uitgevoerde curriculum. De metafoor van het spinnenweb is treffend voor een curriculum dat kwetsbaar is en in evenwicht moet zijn. Immers, een spinnenweb is flexibel maar dreigt te scheuren als er te hard aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen (Thijs & Akker, 2009). Er zal dus onderzocht moeten worden of elk deel van het web gelijkmatig bijdraagt aan de visie die ten grondslag ligt aan het curriculum.

Literatuurlijst

- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Mills, D. Q., & Walton, R. (1984). *Managing Human Assets*. New York: Free Press.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Bowen, G. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.
- Brouwer, P., & van Toly, R. (2016). Creatief met curriculum. Geraadpleegd op 09-03-2017 via <http://www.canonberoepsonderwijs.nl/curriculumontwerp>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed). Oxford: University Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Hermanussen, J., Verheijen, E., & Visser, K. (2013). *Leerplanontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 17-04-2017 via <http://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2016/12/ecbo.13-148-Leerplanontwikkeling-in-het-middelbaar-beroepsonderwijs.pdf>
- Inspectie Veiligheid en Justitie. (2014). Politieopleidingen Bachelor of Policing en Master of Criminal Investigation: kwaliteitsonderzoek (Publicatienummer: J-83317).
- Janssens, M., & Steyaert, C. (2001). *Meerstemmigheid: organiseren met verschil*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kessels, J. W. M., & Verdonschot, S. (1996). Corporate curriculum. In M. Ruijters & R.J. Simons (Red.), *Canon van het leren* (pp. 159-172). Deventer: Kluwer.
- Keyton, J. (2011). *Communication & Organizational Culture* (2nd ed.). California: Sage.
- Kleer, E., van der Weijden, C., van der Spek, M., Schut, H., Haans, J., & Rauh, M. (2016). Rapportage project instroom en effectieve inzet hoger opgeleiden (versie 1.0).
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*. (Proefschrift, Universiteit Twente, Nederland). Geraadpleegd op 17-04-2017 via <http://doc.utwente.nl/38694/1/t000001d.pdf>
- Lakerveld, J. (2005). *Het corporate curriculum: onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. (Proefschrift, Universiteit Twente, Nederland). Geraadpleegd op 17-04-2017 via http://doc.utwente.nl/50778/1/thesis_Lakerveld.pdf

Lievens, F. (2006). *Handboek Human Resource Management: Back to Basics*. Den Haag: Lannoo & Academic Service.

Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural change: an integration of three different views. *Journal of Management Science*, 24(6), 623-647.

Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In T.J. Plomp & N. Nieveen, *An introduction to educational design research* (pp. 152-169). Enschede: SLO.

Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Storey, J. (2007). *Human Resource Management: A Critical Text*. Londen: Thomson.

Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. San Francisco: Harcourt, Brace & World.

Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Weick, K. E. (1969). *The Social psychology of organizing*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.

Weick, K. E. (1979). *The Social psychology of organizing* (2nd ed.). New York: Newberry Award Records.

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden: Blackwell.

Weick, K. E., Sutcliffe, M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Secundaire bronnen

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

Grotendorst, A., Jellema, M., Stam, I., van der Vegt, M., & Zandbergen, C. (2002). *Leren in veiligheid: Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief*. Genemuiden: Hoekman Grafische Groep.

HBO-Bachelor of Policing. (z.j.). Geraadpleegd op 10-06-2017 via <https://www.politieacademie.nl/onderwijs/onderwijsaanbod/Pages/opleiding.aspx?code=5600587>

Huisjes, H. (2012). Meerstemmig evalueren: doelen, verwachtingen en opbrengsten van het Nederlandse politieonderwijs. *Cahiers Politiestudies* 22(1), p. 105-130.

Kraai, T. (2011). Rangen van de Nederlandse politie. Geraadpleegd op 01-06-2017 via <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/70951-rangen-van-de-nederlandse-politie.html>

LSOP. (1999). *Werkplan Politieonderwijs 2002, Samenvatting Werkplan*. Apeldoorn: auteur.

Organisatie: één politie, elf eenheden. (2013). Geraadpleegd op 10-04-2017 via <https://www.politie.nl/over-de-politie/een-politie-elf-eeenheden.html>

Politieacademie. (2004). *Zelfevaluatie Politiekunde Bachelor*. Apeldoorn: auteur.

Politieacademie. (2007). *Kaders voor de inrichting van het Samenhangend Stelsel van Politieonderwijs: Geactualiseerd Functioneel Ontwerp voor initieel en postinitieel politieonderwijs*. Apeldoorn: auteur.

Politieonderwijsraad. (z.j.). Geraadpleegd op 14-05-2017 via <https://www.politieonderwijsraad.nl/>

Raad van Hoofdcommissarissen. (1999). *Beroepsprofielen voor de politie: Advies van de Raad van Hoofdcommissarissen van 16 december 1999 aan de minister van Binnenlandse Zaken & Koninkrijksrelaties en de minister van Justitie*. Onbekend.

Bijlagen

Bijlage 1: Documentanalyse – type document en kwaliteitscriteria

In dit overzicht worden de geanalyseerde document ingedeeld naar de categorie ‘persoonlijke bronnen’ of ‘officiële bronnen’. Daarnaast wordt de kwaliteit ervan bepaald aan de hand van de volgende criteria (Scott, zoals geciteerd in Bryman, 2012, p. 544):

- Authenticiteit: wie is de auteur? Is het document echt?
- Betrouwbaarheid: is de informatie foutloos en zonder verdraaiing beschreven?
- Representativiteit: is het document in overeenstemming met vergelijkbare documenten?
- Betekenis: is het helder en begrijpelijk wat bedoeld wordt?

Categorie 1: persoonlijke bronnen (brieven)

- Brief met als onderwerp ‘Toekomstig Onderwijs Politie, evaluatie LSOP-wet en financiën LSOP’.
 - Datum: 8 april 1999
 - Afzender: A. Peper (minister van BZK), A.H. Korthals (minister van Justitie) en L.M.L.H.A Hermans (minister van OCW)
 - Ontvanger: de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het document is geschreven door de hierboven genoemde drie ministers en tevens door hen ondertekend.
 - Betrouwbaarheid: het document heeft een heldere opbouw en lijkt volledig met verwijzingen naar andere documenten.
 - Representativiteit: de informatie is terug te vinden in documenten die geschreven zijn in dezelfde tijd.
 - Betekenis: in de brief wordt de Wet op het LSOP geëvalueerd en wordt de inrichting van het Toekomstig Onderwijs Politie besproken.

- Brief met als onderwerp ‘Post-initiële beroepsprofielen’.
 - Datum: 10 juli 2001
 - Afzender: P.D. IJzerman (Voorzitter van het College van Bestuur van het TOP project en tevens Hoofdcommissaris van de Politie)
 - Ontvanger: dhr. mr. K.G. de Vries (minister van BZK)
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: de brief is geschreven door de voorzitter van het TOP project die in de brief tevens aangeeft een exemplaar verstuurd te hebben naar de minister van Justitie. Het document is ondertekend en bevat een formele aanhef.
 - Betrouwbaarheid: de zender verwijst waar nodig naar andere documenten middels een correcte en volledig bronvermelding.

- Representativiteit: in de brief wordt gesproken over de verschillende fasen van het TOP project die ook in het Werkplan worden beschreven (zie categorie 2).
- Betekenis: in de brief wordt aangegeven dat de ministers van Justitie en BZK opdracht hebben gegeven voor de ontwikkeling en implementatie van het politieonderwijs 2002. De fasen voor de uitvoering van het werkplan worden beschreven.

Categorie 2: officiële bronnen (rapporten)

- Adviesrapport 'Beroepsprofielen van de politie: Een onderzoek naar beroepsprofielen als basis voor herstructurering van het politie-onderwijs'.
 - Jaartal: 1999
 - Auteurs: Buis, Verhoef en Hövels
 - Onderzoeksbureau: ITS, Nijmegen
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het betreft een officieel adviesrapport van adviesbureau ITS – Nijmegen. Wegens de auteursrechten die vermeld staan, kan ervan uit worden gegaan dat het een officieel en origineel document is.
 - Betrouwbaarheid: in het rapport staan resultaten op basis van onderzoek beschreven. Er wordt gebruik gemaakt van bronvermeldingen waar nodig.
 - Representativiteit: de informatie komt voornamelijk overeen met die in het document 'Zelfevaluatie'. Ik ga er vanuit dat die auteurs zich hebben gebaseerd op Buis, Verhoef en Hövels.
 - Betekenis: het betreft een onderzoek naar de beroepsprofielen als basis voor herstructurering van het politieonderwijs.

- Boek 'Leren in Veiligheid: Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief'.
 - Jaartal: 2002
 - Auteurs: Grotendorst, Jellema, Stam, Vegt en Zandbergen
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het is een boek uitgebracht ter gelegenheid van het afscheid van Peter IJzerman – voorzitter en hoofdcommissaris – en is geschreven door leden van het LSOP.
 - Betrouwbaarheid: het boek is geschreven door mensen die actief betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van het nieuwe politieonderwijs.
 - Representativiteit: de informatie is een samenvatting van de ontwikkeling en komt overeen met de informatie die respondenten mij verteld hebben.
 - Betekenis: het boek geeft een tijdlijn weer met alle belangrijke activiteiten in de ontwikkeling van het nieuwe politieonderwijs.

- Werkplan 'Politieonderwijs 2002'.
 - Jaartal: 1999
 - Auteurs: LSOP
 - Kwaliteitscriteria:

- Authenticiteit: het is onduidelijk wie de precieze auteurs van het werkplan zijn, maar het is ontwikkeld door de TOP projectgroep.
 - Betrouwbaarheid: er wordt gestructureerd en volledig weergegeven welke stappen zijn genomen bij de ontwikkeling van het nieuwe politieonderwijs.
 - Representativiteit: de fasen zoals beschreven in het document komen overeen met de brief uit 2001 en met de informatie die respondenten mij gegeven hebben.
 - Betekenis: in het werkplan staan de fasen beschreven van de onderwijsontwikkeling. Allereerst werden beroepsprofielen ontwikkeld, toen de kwalificatiestructuur/eindtermen en werd er nagedacht over implementatie.

- Zelfevaluatie 'Politiekunde Bachelor'.
 - Jaartal: 2004
 - Auteurs: Politieacademie
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het document is geschreven door de TOP projectgroep van het LSOP met Ineke Stam als voorzitter.
 - Betrouwbaarheid: het is een zelfevaluatie dus je kunt je afvragen hoe betrouwbaar die is, maar het is een uitgebreid en volledig document met juiste verwijzingen en voldoende uitleg.
 - Representativiteit: de informatie komt overeen met andere bestudeerde documentatie. Zo zijn de beschreven beroepsprofielen gebaseerd op het document van de Raad van Hoofdcommissarissen, zie onderaan.
 - Betekenis: in de zelfevaluatie wordt teruggekeken op de eerste jaren van de Bachelor Politiekunde en teruggegrepen op de ontwikkeling ervan.

- Rapport 'Kaders voor de inrichting van het Samenhangend Stelsel van Politieonderwijs: Geactualiseerd Functioneel Ontwerp voor initieel en postinitieel politieonderwijs.'
 - Jaartal: 2007
 - Auteurs: Politieacademie
 - Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het document is geschreven door de TOP projectgroep van het LSOP met Ineke Stam als voorzitter.
 - Betrouwbaarheid: het is een soort zelfevaluatie, maar dan gericht op het nieuwe politieonderwijs. Het komt volledig en betrouwbaar over.
 - Representativiteit: het document gaat voornamelijk in op het postinitiële politieonderwijs, maar voornamelijk in de inleiding wordt ingegaan op de ontwikkeling van het nieuwe politieonderwijs in het algemeen. Deze informatie sluit goed aan bij de overige documentatie.
 - Betekenis: zie 'representativiteit'.

- Adviesrapport 'Beroepsprofielen voor de politie: Advies van de Raad van Hoofdcommissarissen van 16 december 1999 aan de minister van Binnenlandse Zaken & Koninkrijksrelaties en de minister van Justitie. politieonderwijs.'

- Jaartal: 1999
- Auteurs: Raad van Hoofdcommissarissen
- Kwaliteitscriteria:
 - Authenticiteit: het document is geschreven door de Raad van Hoofdcommissarissen, maar het wordt niet duidelijk door wie dan precies.
 - Betrouwbaarheid: het document is wel betrouwbaar te noemen, doordat het gericht is aan de minister van BZK en de minister van Justitie.
 - Representativiteit: andere documenten zijn op dit advies gebaseerd, dus ik verwacht dat anderen het document als representatief hebben bestempeld.
 - Betekenis: de beroepsprofielen van de diverse opleidingsniveaus staan beschreven. Bijlage 3 is indirect op de informatie uit dit document gebaseerd.

Bijlage 2: Vragenlijsten respondenten documentanalyse

Respondent OM1

1. Introductie

- 1.1 Achtergrond
- 1.2 Functie
- 1.3 Werkzaamheden van secretaris Politieonderwijsraad

2. Hoger opgeleiden bij de politie

- 2.1 Wat was ooit de bedoeling van de inzet van hoogopgeleiden bij de politie?
- 2.2 Welk werk werden zij geacht te doen?
- 2.3 Welke instrumenten zijn ingezet om hoogopgeleiden agenten bij de politie te krijgen?
- 2.4 Welke instrumenten worden nu nog ingezet?
- 2.5 Wat werkt wel/niet en waarom?

3. Politiekundige Bachelor (PKB)

- 3.1 Wanneer is de PKB ontwikkeld?
- 3.2 Waarom is de PKB ontwikkeld?
- 3.3 Wie is van invloed geweest op de ontwikkeling van de PKB? Aandeelhouders, management, vakbonden, overheid, communities?
- 3.4 Welke situaties waren van invloed op de ontwikkeling van de PKB? Werkdruk, businessstrategie, managementfilosofie, arbeidsmarkt, technologie, wetten en sociale waarden?
- 3.5 Hoe is bij de ontwikkeling van de PKB rekening gehouden met de beroepspraktijk?
- 3.6 Hoe wordt de beroepspraktijk geïnformeerd over de nieuwe stroom werknemers?
- 3.7 Hoe wordt hier op gereageerd?
- 3.8 Op welke manier worden de politiekundige bachelors nu vooral ingezet?

4. Kwalificatiedossier (KD)

- 4.1 Algemene informatie: wat is het KD?
- 4.2 Waar is het KD op gebaseerd?
- 4.3 Hoe wordt het KD opgesteld?
- 4.4 Door wie wordt het KD opgesteld?
- 4.5 Wordt het KD met relevante actoren gedeeld?
- 4.6 Hoe is het KD opgebouwd?
- 4.7 Hoe wordt gekomen tot de kerntaken 'noodhulp', 'handhaving', 'opsporing' en '(gemeenschappelijke) veiligheidskunde'?
- 4.8 Waarom is de onderverdeling tussen 'vakmatig', 'contextueel', 'sociaal' en 'individueel' gemaakt?
- 4.9 Hoe verhouden de opleiding en het KD zich tot elkaar? Ik begreep van Linda dat het curriculum wordt bepaald aan de hand van het KD, waar kan ik vinden hoe de doelstellingen uit het KD bereikt worden?
- 4.10 Hoe worden de competenties die in het KD worden genoemd vertaald naar de praktijk?
- 4.11 Welk gedeelte van het KD is belangrijk om voor te leggen aan de respondenten, zodat nagegaan kan worden in hoeverre zij zich hier in herkennen?
- 4.12 Waar kan ik nou het beste naar kijken als ik wil weten wat de beoogde inzet van de PKB is?

5. Studiegids Politiekundige Bachelor

- 5.1 Hoe is de studiegids opgebouwd en waarom is dat zo gedaan?

- 5.2 Waarom ontbreekt het hoofdstuk 'na de opleiding' in de studiegids?
- 5.3 Wat wordt tegen de student gezegd over hun toekomstige functie?
- 5.4 Wat gaat de student na de opleiding voor werk doen?
- 5.5 Denkt u dat de student op de hoogte is van de kwalificaties?
- 5.6 Denkt u dat mensen in het werkveld op de hoogte zijn van de kwalificaties?

6. Landelijk Functiegebouw Nederlandse Politie (LFNP)

Linda de Wals (persoonlijke communicatie, 12-01-2017) geeft aan dat mensen de opleiding doen tot politiekundige en erna geplaatst worden op een functie. Nu meestal Senior GGP, soms Senior Tactische Opsporing. Volgens het Besluit bezoldiging politie (Bbp) heeft de afgestudeerde recht op een functie op schaal 8 niveau. In het LFNP staat dat de functies op schaal 8 senior functies zijn. In het functiehuis zijn deze gelabeld als MBO 4. Daar zit dus een mismatch.

- 6.1 In welke functies belanden de afgestudeerden van de PKB?
- 6.2 Waarom in deze functies?
- 6.3 Waarom belanden zij in functies die MBO 4 gelabeld zijn?

Respondent AM2

1. Introductie

- 1.1 Achtergrond
- 1.2 Functie

2. Visie op Bachelor Politiekunde

“Vanuit de hoger opgeleiden medewerkers zelf komen veel vragen over wat de organisatie van hen verwacht (visie) en hoe dit zich vertaalt naar goede inzet van kennis en competenties in het team.” (rapport 1, p. 4).

- 2.1 Herkent u dit?
- 2.2 Zo ja, waarom wel?
- 2.3 Zo nee, waarom niet?

“Selectie vindt niet plaats op basis van een heldere visie op het werk dat hoger opgeleiden moeten gaan doen.” (rapport 1, p. 40).

- 2.4 Klopt dit?
- 2.5 Staat er ergens een visie beschreven?
- 2.6 Zo ja, Wat is die visie?
- 2.7 Zo nee:
- 2.8 Waar komt de behoefte aan hoger opgeleiden bij de politie vandaan? (maatschappelijke ontwikkelingen, ontbreken van expertise, politieke ontwikkelingen, veranderende beroepspraktijk -> zie ook 'beroepsprofielen')
- 2.9 Met welk doel is de BPK destijds ontwikkeld?

3. Inzet van de politiekundige bachelor

“Leidinggevend en medewerkers zijn nog zoekend en vinden het lastig om tot een goede inzet van de hoger opgeleiden te komen.” (rapport 1, p. 4).

- 3.1 Wat was de beoogde inzet in de beroepspraktijk van de PKB'er?
- 3.2 Hoe wordt de PKB'er ingezet in de beroepspraktijk?

- 3.3 Hoe wordt een vertaling gemaakt van onderwijs naar de beroepspraktijk?
- 3.4 Is er sprake van een discrepantie?
- 3.5 Hoe valt die te verklaren?
- 3.6 Hoe zou die opgelost kunnen worden?
- 3.7 Hoe is de begeleiding van de studenten geregeld vanuit de opleiding?
- 3.8 Is er sprake van begeleiding bij plaatsing?
- 3.9 Worden teamchefs/trajectbegeleiders van de eenheden actief betrokken bij het leerproces van de student?

“Een meervoudige uitdaging voor de Nederlandse Politie is dat de politie met haar tijd mee moet gaan en open moet staan voor hoger opgeleiden, diversiteit en fris denken.” (rapport 1, p. 12).

- 3.10 Dit impliceert dat de politie niet openstaan voor hoger opgeleiden. Wat is uw ervaring hiermee?

4. Aansluiting opleiding op beroepspraktijk

- 4.1 Hoe zou u de aansluiting omschrijven?
- 4.2 Welke geluiden hoort u hierover van studenten?
- 4.3 In de praktijk leven bij studenten, de eenheden en bij de docenten van de academie verschillende beelden over voor welk type beroep precies wordt opgeleid (eerder onderzoek, rapport 2): hoe komt dit?
- 4.4 In eerder onderzoek wordt genoemd dat er een papieren werkelijkheid dreigt: op papier staan de plannen goed uitgedacht, maar in de praktijk worden die niet of nauwelijks uitgevoerd. Hoe komt dit?
- 4.5 Uit eerder onderzoek (rapport 2) blijkt dat studenten van de MCI een beter beeld hebben bij het type beroep waar zij voor worden opgeleid dan studenten van de BaP. Klopt dat? Hoe kan dat?
- 4.6 Waarom ontbreekt het hoofdstuk ‘na de opleiding’ in de studiegids?
- 4.7 Wat wordt er tegen studenten gezegd over hun toekomstige beroep?

“Men ervaart een gat tussen het instroomarrangement en de behoefte op team- en eenheidsniveau.” (rapport 1, p. 40).

- 4.8 Dit is een resultaat uit een onderzoek dat eind 2016 is opgeleverd. Wat is hier intussen mee gedaan?
- 4.9 Hoe wordt de beroepspraktijk betrokken bij de ontwikkeling/verbetering van de opleiding?
- 4.10 Hoe vindt selectie van nieuwe studenten plaats en wordt de beroepspraktijk hierbij betrokken?

5. Kernopgaven/opleidingsdossier

- 5.1 Hoe ziet het curriculum van de Bachelor Politiekunde eruit: wat zijn visies en leerdoelen?
- 5.2 Hoe worden de kernopgaven opgesteld?
- 5.3 Hoe wordt het kwalificatiedossier vertaald naar beroepstaken?
- 5.4 Hoe wordt de beroepspraktijk op de hoogte gebracht van de competenties van politiekundige bachelors?

Bijlage 3: Algemene Hbo-competenties vertaald naar de Bachelor Politiekunde

Hbo-competenties	De vertaling naar de Bachelor Politiekunde	Speelveld
Brede professionalisering	<ul style="list-style-type: none"> - Het mobiliseren en organiseren van relevante actoren uit de omgeving - Eigen standpunt innemen en verdedigen - Beleidsinitiatieven nemen - De politiek-bestuurlijke omgeving stimuleren - Ervaringen omzetten in effectief handelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Binnen de inhoudsgebieden van het politievak, zoals beschreven in de kernopgaven, werkzaam op uitvoerend, adviserend en coördinerend niveau.
Multidisciplinaire integratie	<ul style="list-style-type: none"> - Zowel operationeel als tactisch problemen van en de samenhang tussen verschillende domeinen van het politievak overzien - Capaciteit en veiligheidsgevoelens van de burger spelen een rol bij het maken van plannen en het stellen van prioriteiten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disciplineoverstijgend werkzaam zijn.
(Wetenschappelijke) toepassing	<ul style="list-style-type: none"> - Werkzaam zijn op basis van een grondige analyse van de situatie, waarbij bestaande kennis op het vakgebied wordt opgezocht en geëvalueerd. - Het aandragen van plannen van aanpak of verbeteradviezen op basis van (toegepaste) wetenschap. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onderzoeksevaluerende rol innemen.
Transfer en brede inzetbaarheid	<ul style="list-style-type: none"> - Het kunnen vertalen van resultaten naar politieel handelen en het kunnen genereren van nieuwe informatie - Overweg kunnen met wijkproblematiek en evenementen met een dreigende escalatie, maar ook met complexe verkeers- of milieusituaties: handelen in de breedte van het politievak. 	<ul style="list-style-type: none"> - Als allrounder op het Hbo-niveau werkzaam zijn. - Leidinggeven maakt geen deel uit van het curriculum. Management aspecten daarentegen wel (zie 'basiskwalificering voor managementfuncties'.
Creativiteit en complexiteit in handelen	<ul style="list-style-type: none"> - Het vinden van creatieve en onorthodoxe oplossingen, zich vernieuwend en flexibel opstellen. - Opsporingsonderzoeken verrichten in complexe zaken 	<ul style="list-style-type: none"> - Creatief brainstormen - Toezicht houden - Corrigerend optreden
Probleemgericht werken	<ul style="list-style-type: none"> - Kunnen handelen in plotseling opkomende probleemsituaties: 	<ul style="list-style-type: none"> - Analytisch en systematisch denken en handelen

	<ul style="list-style-type: none"> - aanpakken en oplossen - Duurzame condities voor een effectieve aanpak van vraagstukken creëren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaties en posities inschatten
Methodisch en reflectief denken en handelen	<ul style="list-style-type: none"> - Noodzakelijke arrangementen voor gemeenschappelijke veiligheidszorg tot stand brengen en regisseren 	<ul style="list-style-type: none"> - Communicatie
Sociaal communicatieve bekwaamheid	<ul style="list-style-type: none"> - Algemene gespreksvaardigheden - Crisis- en conflicthantering - Vergaderen - Presenteren 	<ul style="list-style-type: none"> - Schrijven en evalueren
Basiskwalificering voor managementfuncties	<ul style="list-style-type: none"> - Managen van kwaliteitsprojecten 	<ul style="list-style-type: none"> - Context managen: trekker van projecten - Geen leidinggevende taken
Besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> - Maatschappelijke ontwikkelingen in kaart kunnen brengen - Kunnen omgaan met mensen in hun diversiteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Coördineren en begeleiden - Reageren en handelen

(Politieacademie, 2004)

Bijlage 4: Casus verkeersongeval

Resultaatgebied Veiligheid

Kernopgave 5.2.1 Afhandelen van verkeersongevallen

Titel	<i>Afhandelen van verkeersongevallen</i>
Kenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - Overtredingen van verkeersregels - Verkeersopstoppingen - Schade en/of ernstig letsel - Eventueel gevaarlijke stoffen - Uiteenlopende emoties bij 'slachtoffers' en getuigen, omstanders (paniek, schrik, woede)
Voorbeelden	Meerdere voertuigen betrokken, evt. brand, schade aan "straatmeubilair", wegdek, gebouwen, doden, gewonden
Werkpatroon (activiteiten)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eerste maatregelen ter plaatse; o.a. slachtofferzorg (EHBO e.d.), sporen beveiligen, plaats ongeval afzetten, signaleren of er sprake zou kunnen zijn van gevaarlijke stoffen 2. Contacten met de meldkamer (aangeven wat er aan de hand is, de meldkamer advies geven) 3. Samenwerken met overige instanties (ambulance, brandweer) 4. Zelfstandig opnemen van alle verkeersongevallen d.m.v. registratieset en/of PV 5. Partijen in contact brengen 6. Contact opnemen met de familie, slecht-nieuws-gesprek, nazorg 7. Schriftelijk rapporteren 8. Geven van preventieadvies
Resultaat	<ul style="list-style-type: none"> - Verkeersdoestroming is hersteld, terugkeer naar normale stabiele situatie - Aanrijding is opgenomen - Betrokkenen zijn voorzien van relevante informatie - Indien nodig is collega gewaarschuwd en van relevante informatie voorzien - Familie is in kennis gesteld c.q. opgevangen - Schriftelijk afgehandeld
Bekwaamheden	z.o.z.
Een voorbeeld situatie	Er is een ernstige aanrijding op de provinciale weg, waarbij 3 auto's betrokken zijn. Een slachtoffer zit bekneld en is er slecht aan toe. De politiemedewerker (bachelor) neemt de afhandeling van de aanrijding op zich en draagt in overleg met brandweer en GGD zorg voor veilige werkomgeving.

Bijlage 5: Vragenlijsten respondenten empirisch onderzoek

Vragenlijst politiekundige bachelor studenten – geclusterd rondom topics

Leeswijzer: met 'politekundige bachelor' wordt bedoeld op afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde.

1. Introductie

1.1 Voorstellen

1.2 Doel van het interview: onderzoek naar het doel van de Bachelor Politiekunde ten tijde van de ontwikkeling en hoe dat uiteindelijk heeft uitgepakt. Achterhalen of de inzet van de politiekundige bachelor overeenkomt met het oorspronkelijke doel om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk op straat en in de wijk in te zetten.

1.3 Uitleg procedure: opname, vertrouwelijkheid, anonimiteit

2. Voorstellen

2.1 Wie ben je?

2.2 Welke functie heb je?

2.3 Hoelang werk je al binnen deze eenheid?

2.4 Heb je hiervoor ergens anders gewerkt?

3. Casus

[voorleggen casus – voorbeeldsituatie 'afhandelen van verkeersongevallen']

3.1 Is de situatie representatief voor waar je in je werk mee te maken krijgt?

- Zo ja, waarom wel?
- Zo nee, waarom niet?

3.2 Welke activiteiten zou je ondernemen in deze situatie?

In de casus staan de volgende de te ondernemen activiteiten beschreven:

[voorleggen werkpatroon]

3.3 In hoeverre komt dat overeen met jouw inschatting van de te ondernemen activiteiten?

3.4 Wat zou in de casus jouw meerwaarde zijn ten opzichte van de allround politiemedewerker?

3.5 Wat is jouw visie op de inzet van een politiekundige bachelor in het operationele politiewerk?

4. Curriculum/de opleiding

4.1 Hoe heeft de opleiding bijgedragen aan het verwerven van de competenties die je nodig hebt om dergelijke problemen zoals beschreven in de casus op te lossen?

4.2 Wat was, bij binnenkomst, je verwachting van de opleiding?

- Waar dacht je dat je voor werd opgeleid?
- Hoe kwam je bij dat beeld?
- Is dat beeld gedurende de opleiding nog veranderd?

4.3 In hoeverre denk je dat de opleiding aansluit bij de behoeften in de beroepspraktijk: van jezelf, maar ook op die van anderen?

- In hoeverre is de opleiding in jouw ogen logisch opgebouwd en volledig?
- In hoeverre is de opleiding volgens jou effectief om het doel van meer hoger opgeleiden in het operationele politiewerk – en dus niet in een leidinggevende of beleidsmatige functie – te bereiken?

4.4 Wat is je algemene oordeel over de opleiding?

5. Corporate curriculum: lerend werken in de beroepspraktijk

5.1 Tijdens de opleiding leerde je afwisselend op de academie en in de praktijk, hoe zou je de beroepspraktijk als leeromgeving omschrijven?:

- Kennis delen: was hier ruimte voor?
- Reflectie: bestond de mogelijkheid om te reflecteren op je eigen handelen?
- Communicatieve/sociale vaardigheden: hoe stelde jij jezelf op in het leerproces?
- Eigen motivatie: was je gemotiveerd om te leren?
- Gemotiveerd worden tot leren: werd je gemotiveerd om te leren? Hoe werd je begeleid?
- Ruimte voor dialoog: was het mogelijk om in gesprek te gaan over je leerproces?
- Mogelijkheden om te leren: werd je voldoende ruimte geboden om het werk te doen wat je beoogd was te doen?

5.2 Hoe zou je de kwaliteit van de begeleiding in de beroepspraktijk gedurende je opleiding omschrijven? (opleidingsniveau, contactmomenten)

5.3 Hoe werd je gedurende je opleiding ingezet in de beroepspraktijk?

5.4 Hoe sloot dat aan bij het doel van de opleiding om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk in te zetten?

6. Beroepspraktijk/subcultuur: het werkende leven

6.1 Hoe word je nu ingezet?

- Welke voorbeelden kun je noemen van je operationele inzet waarbij jouw meerwaarde als hoger opgeleide helder werd?
- Welke competenties zette je toen in?
- In hoeverre wordt de ruimte geboden om in de uitvoering te werken?
- Wat zijn volgens jou randvoorwaarden om de meerwaarde van de politiekundige bachelor in de uitvoeringspraktijk zichtbaar te maken? (voorbeeldsituatie schetsen)

6.2 Hoe wordt er binnen jouw eenheid/team/district aangekeken tegen de politiekundige bachelor? (competenties, meerwaarde)

- Hoe werd je ontvangen in de beroepspraktijk?
- Hoe zou je je werkomgeving omschrijven?
- Hoe zou je je relaties met je collega's omschrijven?

6.3 Hoe zou jij de hiërarchische verhoudingen binnen jouw eenheid/team/district omschrijven?

- Naar wie ga je toe als er een probleem is?
- Hoe zou jij je positie in de organisatie omschrijven?
- Hoe is de hiërarchie in de organisatie van invloed op jouw inzet?

7. Discrepantie

7.1 Zoals gezegd is de Bachelor Politiekunde oorspronkelijk ontwikkeld om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk in te zetten. Is er volgens jou sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de huidige inzet van de politiekundige bachelor?

7.2 Zo nee:

- Welke factoren hebben eraan bijgedragen dat je bent ingezet volgens het oorspronkelijke doel? M.a.w. wat zijn in jouw ogen succesfactoren?

7.3 Zo ja:

- Hoe zou je die omschrijven?
- In hoeverre is die discrepantie volgens jou problematisch?
- Hoe valt die volgens jou te verklaren?
- Hoe valt die volgens jou op te lossen?

Vragenlijst trajectbegeleiders – geclusterd rondom topics

Leeswijzer: in deze vragenlijst wordt gesproken over ‘de student’. Hiermee wordt bedoeld op studenten van de Bachelor Politiekunde.

1. Introductie

1.1 Voorstellen

1.2 Doel van het interview: onderzoek naar het doel van de Bachelor Politiekunde ten tijde van de ontwikkeling en hoe dat uiteindelijk heeft uitgepakt. Achterhalen of de inzet van de politiekundige bachelor overeenkomt met het oorspronkelijke doel om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk op straat en in de wijk in te zetten.

1.3 Uitleg procedure: opname, vertrouwelijkheid, anonimiteit

2. Voorstellen

2.1 Wie ben je?

2.2 Welke functie heb je?

2.3 Welke opleiding heb je gevolgd?

2.4 Hoelang werk je al binnen deze eenheid?

2.5 Heb je hiervoor ergens anders gewerkt?

3. Casus

[voorleggen casus – voorbeeldsituatie ‘afhandelen van verkeersongevallen’]

3.1 Is de situatie representatief voor waar de student mee te maken krijgt?

- Zo ja, waarom wel?
- Zo nee, waarom niet?

3.2 Welke activiteiten zou de student in zo’n geval moeten ondernemen?

In de casus staan de volgende te ondernemen activiteiten beschreven:

[voorleggen werkpatroon]

3.3 In hoeverre komt dat overeen met jouw inschatting van de te ondernemen activiteiten?

3.4 Wat zou in de casus de meerwaarde zijn van de student ten opzichte van de allround politiemedewerker?

3.5 Wat is jouw visie op de inzet van een politiekundige bachelor in het operationele politiewerk?

4. Curriculum/de opleiding: visie op opleiding

4.1 Waar worden de studenten in de Bachelor Politiekunde volgens jou voor opgeleid?

- Hoe kom je aan dit beeld?

4.2 Hoe draagt de opleiding bij aan het verwerven van competenties die studenten nodig hebben om dergelijke problemen zoals beschreven in de casus op te lossen?

4.3 In hoeverre denk je dat de opleiding aansluit bij de behoeften in de beroepspraktijk?

4.4 In hoeverre is de opleiding in jouw ogen logisch opgebouwd en volledig?

4.5 In hoeverre is de opleiding volgens jou effectief om het doel van meer hoger opgeleiden in het operationele politiewerk – en dus niet in een leidinggevende of beleidsmatige functie – te bereiken?

4.6 Wat is je algemene oordeel over de opleiding?

5. Corporate curriculum: begeleiding in de praktijk

5.1 Hoe vindt begeleiding van de studenten in de praktijk plaats?

- Kennis delen: wordt hier ruimte voor geboden?
- Reflectie: bestaat de mogelijkheid om te reflecteren op het eigen handelen van de student?
- Communicatieve/sociala vaardigheden: hoe zou je de invloed van persoonlijke eigenschappen van studenten op het eigen leerproces omschrijven?
- Eigen motivatie: hoe zou je de motivatie van de studenten omschrijven?
- Gemotiveerd worden tot leren: hoe worden de studenten gemotiveerd om te leren?
- Ruimte voor dialoog: wordt er ruimte geboden om in gesprek te gaan over het leerproces?
- Mogelijkheden om te leren: worden er voldoende relevante leersituaties geboden?

5.2 Hoe worden studenten gedurende hun opleiding ingezet in de beroepspraktijk?

5.3 Hoe sluit dit aan bij het doel van de opleiding om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk – en dus niet in een leidinggevende of beleidsmatige functie – in te zetten?

6. Beroepspraktijk/subcultuur

6.1 Wat verwacht jij als trajectbegeleider van een politiekundige bachelor?

- Welke functie hoort daar volgens jou bij en waarom?

6.2 Hoe wordt tegen de afgestudeerden aangekeken in de beroepspraktijk?

- Hoe worden zij ontvangen?
- Wat zijn de verwachtingen omtrent hun werkzaamheden?
- In hoeverre wordt de ruimte geboden om in de uitvoering te werken?
- Wat zijn volgens jou randvoorwaarden om de meerwaarde van de politiekundige bachelor in de uitvoeringspraktijk zichtbaar te maken? (situatie schetsen)

6.3 Hoe zou jij je werkomgeving omschrijven?

- Hoe zou jij de hiërarchische verhoudingen omschrijven?
- Hoe is die van invloed op de inzet van de politiekundige bachelor?

7.4 Discrepantie

7.5 Zoals gezegd is de Bachelor Politiekunde oorspronkelijk ontwikkeld om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk in te zetten. Is er volgens jou sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de huidige inzet van de politiekundige bachelor?

7.6 Zo nee:

- Welke factoren dragen eraan bij dat de studenten worden ingezet volgens het oorspronkelijke doel? M.a.w. wat zijn in jouw ogen succesfactoren?

7.7 Zo ja:

- Hoe zou je die omschrijven?
- In hoeverre is die discrepantie volgens jou problematisch?
- Hoe valt die volgens jou te verklaren?
- Hoe valt die volgens jou op te lossen?

Vragenlijst teamchefs – geclusterd rondom topics

Leeswijzer: in deze vragenlijst wordt gesproken over ‘de politiekundige bachelor’. Hiermee wordt bedoeld op afgestudeerden van de Bachelor Politiekunde.

1. Introductie

1.1 Voorstellen

1.2 Doel van het interview: onderzoek naar het doel van de Bachelor Politiekunde ten tijde van de ontwikkeling en hoe dat uiteindelijk heeft uitgepakt. Achterhalen of de inzet van de politiekundige bachelor overeenkomt met het oorspronkelijke doel om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk op straat en in de wijk in te zetten.

1.3 Uitleg procedure: opname, vertrouwelijkheid, anonimiteit

2. Voorstellen

2.1 Wie ben je?

2.2 Welke functie heb je?

2.3 Welke opleiding heb je gevolgd?

2.4 Hoelang werk je al binnen deze eenheid?

2.5 Heb je hiervoor ergens anders gewerkt?

3. Casus

[voorleggen casus – voorbeeldsituatie ‘afhandelen van verkeersongevallen’]

3.1 Is de situatie representatief voor waar de politiekunde bachelor mee te maken krijgt?

- Zo ja, waarom wel?
- Zo nee, waarom niet?

3.2 Welke activiteiten zou de politiekundige bachelor in zo’n geval moeten ondernemen?

In de casus staan de volgende de te ondernemen activiteiten beschreven:

[voorleggen werkpatroon]

3.3 In hoeverre komt dat overeen met jouw inschatting van de te ondernemen activiteiten?

3.4 Wat zou in de casus de meerwaarde zijn van de politiekundige bachelor ten opzichte van de allround politiemedewerker?

3.5 Wat is jouw visie op de inzet van een politiekundige bachelor in het operationele politiewerk?

4. Curriculum/de opleiding: visie op opleiding

4.1 Waar worden de studenten in de Bachelor Politiekunde volgens jou voor opgeleid?

- Hoe kom je aan dit beeld?

4.2 In hoeverre sluiten de kennis en competenties van de politiekundige bachelors aan op de behoeften in de beroepspraktijk?

- 4.3 In hoeverre is de opleiding volgens jou effectief om het doel van meer hoger opgeleiden in het operationele politiewerk – en dus niet in een leidinggevende of beleidsmatige functie – te bereiken?
- 4.4 In hoeverre is de opleiding in jouw ogen logisch opgebouwd en volledig?
- 4.5 Wat is je algemene oordeel over de opleiding?

5. Corporate curriculum: begeleiding in de praktijk

- 5.1 Hoe vindt begeleiding van de studenten in de praktijk plaats?
- In hoeverre ben je daarbij betrokken?
- 5.2 Hoe worden studenten gedurende hun opleiding ingezet in de beroepspraktijk?
- 5.3 Hoe sluit dit aan bij het doel van de opleiding om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk – en dus niet in een leidinggevende of beleidsmatige functie – in te zetten?

6. Beroepspraktijk/subcultuur

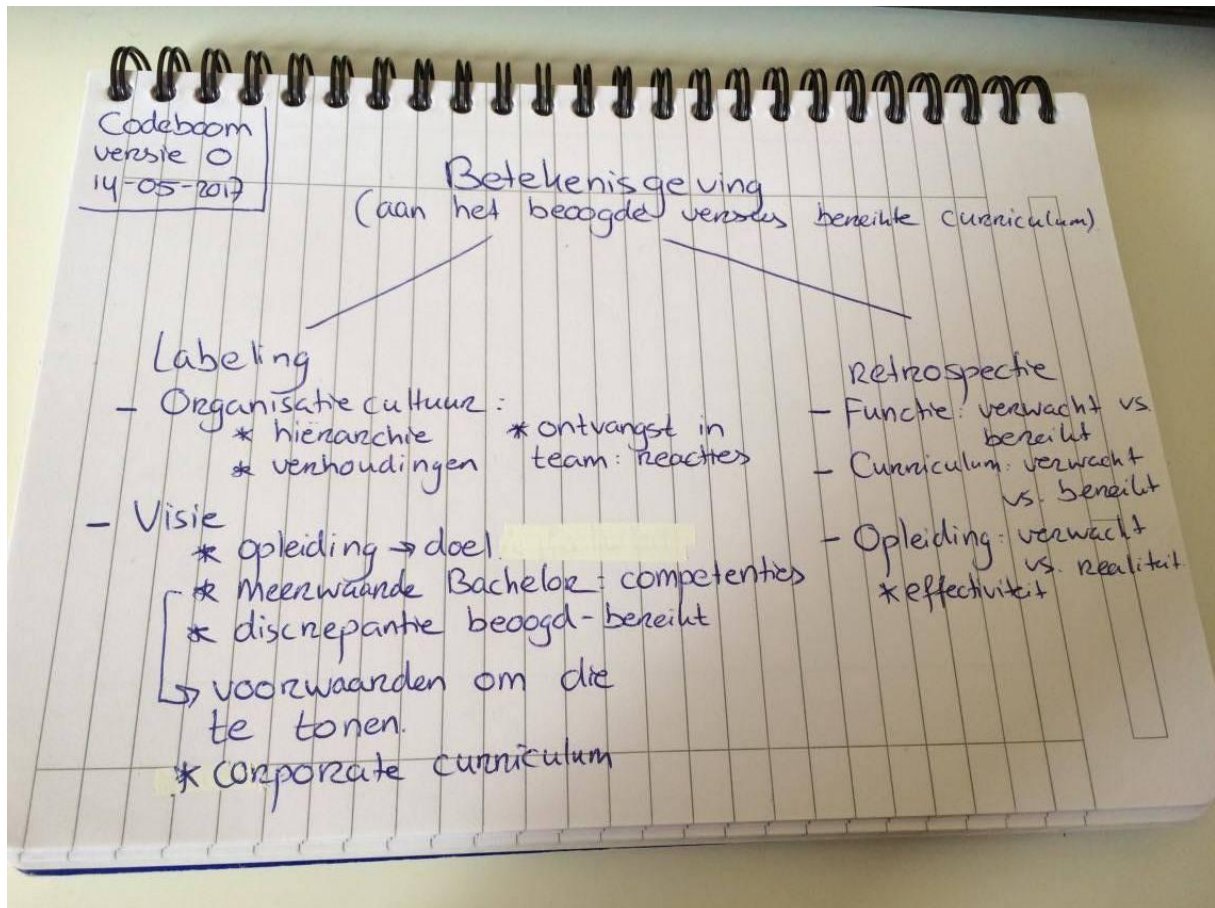
- 6.1 Wat verwacht jij als teamchef van een politiekundige bachelor?
- Welke functie hoort daar volgens jou bij en waarom?
- 6.2 Hoe wordt tegen de afgestudeerden aangekeken in de beroepspraktijk?
- Hoe worden zij ontvangen?
 - Wat zijn de verwachtingen omtrent hun werkzaamheden?
 - In hoeverre wordt de ruimte geboden om in de uitvoering te werken?
 - Wat zijn volgens jou randvoorwaarden om de meerwaarde van de politiekundige bachelor in de uitvoeringspraktijk zichtbaar te maken? (Situatie schetsen)
- 6.3 Hoe zou jij je werkomgeving omschrijven?
- Hoe zou jij de hiërarchische verhoudingen omschrijven?
 - Hoe is die van invloed op de inzet van de politiekundige bachelor?

8. Discrepantie

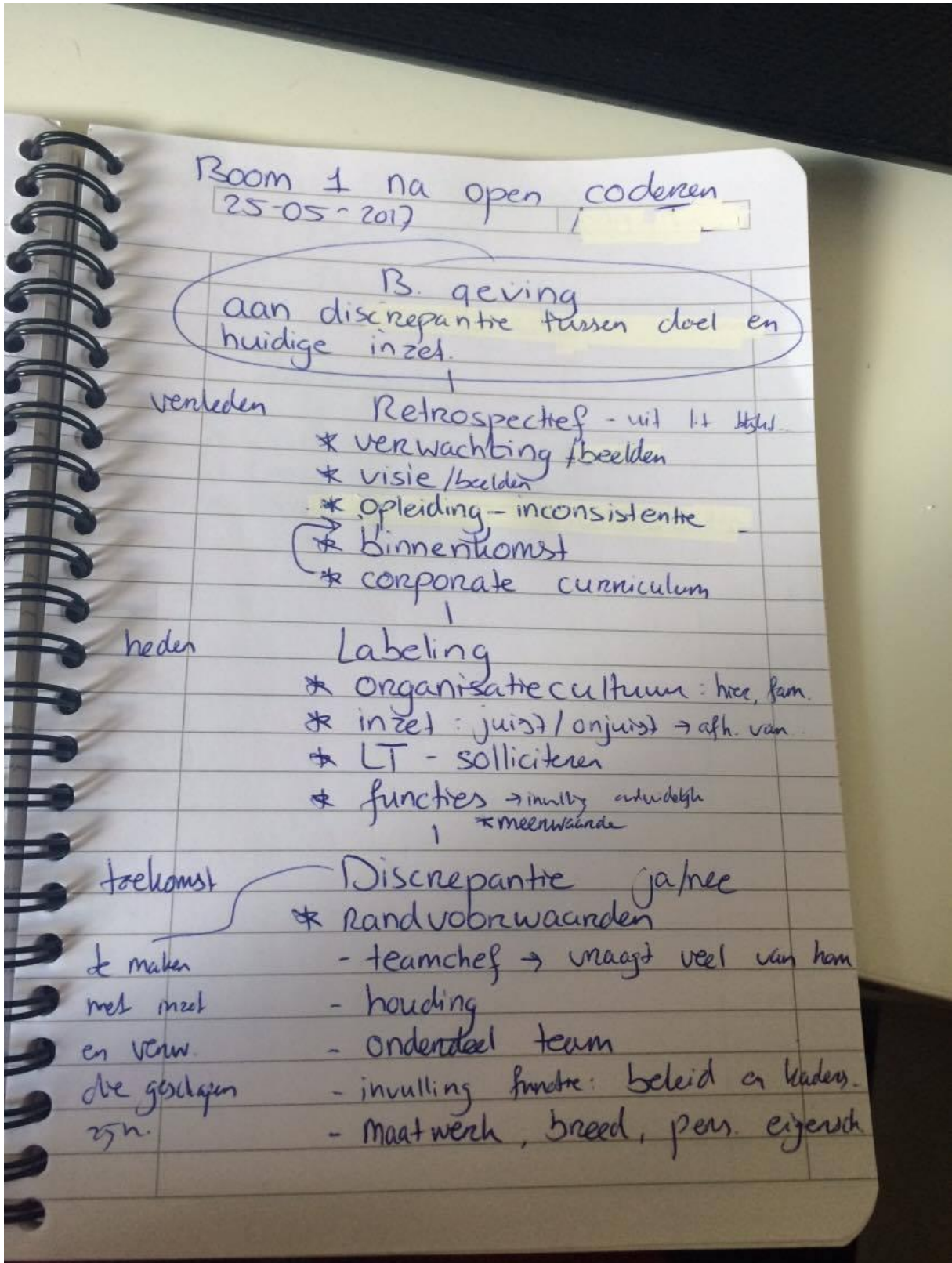
- 8.1 Zoals gezegd is de Bachelor Politiekunde oorspronkelijk ontwikkeld om meer hoogopgeleiden in het operationele politiewerk in te zetten. Is er volgens jou sprake van een discrepantie tussen het oorspronkelijke doel en de huidige inzet van de politiekundige bachelor?
- 8.2 Zo nee:
- Welke factoren dragen eraan bij dat de studenten worden ingezet volgens het oorspronkelijke doel? M.a.w. wat zijn in jouw ogen succesfactoren?
- 8.3 Zo ja:
- Hoe zou je die omschrijven?
 - In hoeverre is die discrepantie volgens jou problematisch?
 - Hoe valt die volgens jou te verklaren?
 - Hoe valt die volgens jou op te lossen?

Bijlage 6: Codebomen

Codeboom 0 – na transcriberen



Codeboom 1 – na open coderen



Codeboom 2 – na axiaal/selectief coderen

Ervaren discrepantie tussen het beoogde en het bereikte curriculum

