

MINISTERIE VAN JUSTITIE  
Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum  
's-Gravenhage

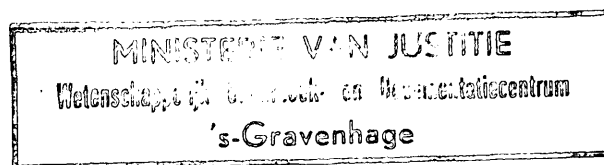
**visies van docenten  
op beroep en opleiding**

28

ministerie van justitie

I





VISIES VAN DOCENTEN OP BEROEP EN OPLEIDING

*Een onderzoek ingesteld door  
de ministeries van Justitie  
en Binnenlandse Zaken en de  
Stichting ITOBA*

drs. J.S.E. Holten-Vriesema  
projectleider Stichting Itoba

J. Baneke  
assistent projectleider  
Stichting Itoba

Dit onderzoek vormt een deel van een onderzoek naar de relatie tussen de primaire politieopleiding en de politiepraktijk, uitgevoerd door het W.O.D.C. van het Ministerie van Justitie, de afdeling Onderzoek en Ontwikkeling van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en de stichting ITOBA.

In het kader van dit onderzoek zijn de volgende publikaties verschenen:

- J. Junger-Tas en A.A. v.d. Zee-Nefkens: Een observatieonderzoek naar het werk van de politieursurveillance, W.O.D.C., januari 1977.
- J.S.E. Holten-Vriesema en J. Baneke: Visies van docenten op beroep en opleiding, W.O.D.C., december 1978.
- J.S.E. Holten-Vriesema: Visies van mentoren en ploegkommandanten op beroep en opleiding, W.O.D.C., december 1978.
- J. Junger-Tas en A.A. v.d. Zee-Nefkens: Publiek en Politie: ervaringen, houdingen en wensen, W.O.D.C., december 1978.
- J. Junger-Tas en A.A. v.d. Zee-Nefkens: Van opleiding naar praktijk: een evaluatie door adspiranten en jonge politie-ambtenaren, W.O.D.C., december 1978.
- W. Broer: Politie en Beleid; visies van beleidsfunktionarissen op politiepraktijk en -opleiding, Ministerie van Binnenlandse Zaken, Directie Politie, december 1978.
- A.W. Vermeul-van Mullém: Een oriëntatie op profielkenmerken van de agent/wachtmeester, ITOBA, Amsterdam, oktober 1978.
- J. Junger-Tas, J.S.E. Holten-Vriesema, A.A. v.d. Zee-Nefkens en W. Broer: Relatie tussen de primaire politie-opleiding en de politie-praktijk; eindrapport, W.O.D.C., december 1978.

## INHOUDSOPGAVE

	pagina
I. INLEIDING	1
II. KORTE SCHETS VAN DE SCHOLEN	6
III. DE ONDERZOEKSGROEP	8
III.1. Kenmerken van de onderzoeksgroep	8
III.2. Het docentschap	11
III.3. Samenvatting	13
IV. DE INHOUD VAN DE OPLEIDING	15
IV.1. De Leidraad	16
IV.2. De uitwerking van de Leidraad aan de drie scholen	19
IV.3. Percepties van docenten omtrent onderdelen van de opleiding	25
IV.4. Vakken door de docenten gegeven (16)	28
IV.5. Wijze van lesgeven en veranderingen die gewenst worden (18)	29
IV.6. Examens en beoordelingen	32
IV.7. Samenvatting	37
V. DE OPLEIDINGSSITUATIE	40
V.1. Algemene indruk van de opleidingssituatie	40
V.2. Organisatie en werkklimaat	43
VI. BEROEPSBEELD EN BEROEPSEISEN	45
VI.1. Politietaken: hoe vaak komen ze voor? (32 A)	45
VI.1.1. Misdaadbestrijding	46
VI.1.2. Handhaving van de orde	46
VI.1.3. Hulpverlening	46
VI.1.4. Misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulpverlening vergeleken	46

INHOUDSOPGAVE (VERVOLG)

	pagina
VI.2. Welke taken vindt men typisch politiewerk? (32 B)	47
VI.2.1. Misdaadbestrijding	47
VI.2.2. Handhaving van de orde	47
VI.2.3. Hulpverlening	47
VI.2.4. Misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulp- verlening vergeleken	47
VI.3. Het verband tussen frekventies van activiteiten en typisch politiewerk	48
VI.4. Welke eigenschappen vinden docenten belangrijk voor een goede politieman? (33)	49
VI.5. Wat voor type agent/wachtmeester wil de docent afleveren? (17)	49
VI.6. Oordeel over de geschiktheid voor het politiewerk	51
VI.7. Samenvatting	52
VII. RELATIE OPLEIDING - PRAKTIJK	54
VII.1. Kontakten met de korpsen	54
VII.2. Stages (46 t/m 50)	55
VII.3. De opleiding Mobiele Eenheden	57
VII.4. Samenvatting	60
VIII. WENSEN MET BETREKKING TOT DE OPLEIDING	61
IX. SLOTBESCHOUWING	64

## I. INLEIDING

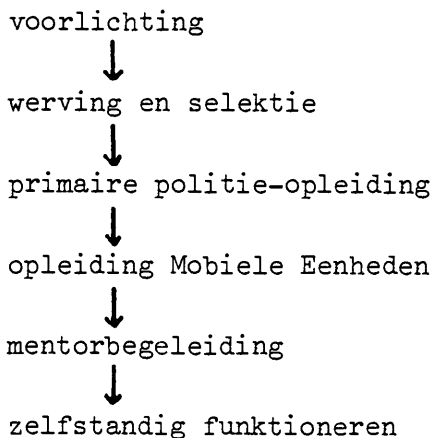
---

Het verslag van het onderzoek naar opvattingen van docenten over de primaire politie-opleiding is een onderdeel van het hoofdonderzoek "Relatie primaire politie-opleiding - praktijk".

Doelstelling hiervan is het beantwoorden van de vraag in hoeverre de huidige politie-opleiding voldoet aan de eis om de aankomend politieambtenaar op de juiste wijze op zijn taak voor te bereiden.

In dit onderzoek dient dus enerzijds naar de opleiding gekeken te worden en anderzijds naar de praktijk, om na te gaan welke de aard is van de eisen, die daar gesteld worden. Pas dan kunnen konklusies omtrent de kwaliteit van de aansluiting getrokken worden.

Ter illustratie van dit onderzoeksdoel dient het volgende schema, waarin het vormingsproces gegeven wordt van aankomend adspirant tot volwaardig politieman.



Dit deelonderzoek beperkt zich tot de primaire politie-opleiding. De onderzoekers kijken in dit rapport door de bril van de docenten naar de opleiding, het beroepsbeeld en de eisen die de praktijk van het politiewerk stelt. Alleen hún visie omtrent de kwaliteit van de aansluiting tussen opleiding en praktijk is hier weergegeven.

In een samenvattende nota worden met de mening van mentoren, praktijkfunktionarissen en adspiranten verdergaande konklusies omtrent de kwaliteit van de aansluiting getrokken, uitmondend in beleidsaanbevelingen. Voorlichting, werving en selectie en de opleiding Mobiele Eenheden zijn niet in het onderzoeksprogramma opgenomen, hoewel de rol ervan in

het vormingsproces zeker wordt onderkend door de onderzoekers.

Zoals we al stelden, is in dit deelonderzoek door de bril van de docenten naar de opleiding gekeken. De school is hoofdonderwerp van onderzoek.

- Diverse groeperingen naast de docenten bepalen uiteraard mede het gezicht van een school. Zo zijn daar het bestuur, de staf/directie en de adspiranten. De laatste groep is onderwerp van het deelrapport "Van opleiding naar praktijk". Bestuur en staven zijn niet opgenomen in het onderzoek.
- Zij allen werken, hetzij direkt hetzij indirekt, aan de realisering van doelstellingen die in de opleiding nagestreefd worden. Deze doelen zijn afkomstig vanuit verschillende nivo's in de organisatie; zo biedt de Leidraad doelen voor de primaire opleidingsscholen; we vinden ze uitgewerkt in de Examenbeschikking. De besturen/Inspektie van de scholen kunnen doelen mede vorm geven, maar ook staf en docenten zijn gedeeltelijk in de gelegenheid de onderwijsdoelen naar eigen inzicht te bepalen.

Hoe konkreter de termen waarin een doelstelling gesteld is, des te minder speelruimte er is voor uitwerking naar individuele inzichten.

- De wijze waarop de scholen hun doelstellingen realiseren, is afhankelijk van drie aspecten:
  - . een inhoudelijk aspect: het totale pakket aan expliciete kennis, vaardigheden en houdingen dat de opleiding wil overdragen
  - . een struktureel aspect: de middelen waarmee de school het pakket overdraagt (zoals lesmateriaal), maar ook de wijze waarop de cursus gestruktureerd is (het feit bijvoorbeeld dat het een éénjarige opleiding betreft, de klassegrootte, etc.)
  - . een houdings- en gedragsaspect: de manieren waarop docenten door hun houding en gedrag als voorbeeld te hanteren, bepaalde houdingen overdragen aan de adspiranten. Dat kunnen zij bewust, maar ook onbewust doen. Ook het klimaat binnen een opleidings-school willen we hieronder rekenen.

Via deze drie aspecten in het leerproces streeft de opleiding naar realisering van het opleidingsdoel in termen van kennis, vaardigheden en houdingen/gedrag bij de adspirant die na een jaar de school verlaat. Hij gaat - na de M.E.-periode - met dit pakket de praktijk in. Het is echter de vraag in hoeverre de primaire politie-opleidingen de agent/

wachtmeester geheel en al dienen af te leveren als een zelfstandig funktionerend politiemans. Ook andere leersituaties zouden ingebouwd kunnen worden om dit doel te bereiken.

Hoofddoel van het onderzoek is dus een beoordeling van de kwaliteit van de aansluiting tussen opleiding en praktijk. Wanneer ook de percepties vanuit de praktijkkant beschikbaar zijn, kan misschien meer gezegd worden over:

- de inhoud van een optimale aansluiting
- hoe de leermomenten gefaseerd kunnen worden (zo zou bijvoorbeeld de M.E.-periode tussen primaire opleiding en mentorbegeleiding het leereffekt kunnen doven)
- wat de meest geschikte kanalen zijn om praktischeisen terug te koppelen naar de opleidingssituaties om doelstellingen te kunnen formuleren. Dit laatste komt neer op een voortdurende herbezinning op de leerdoelen.

Analoog aan het voorgaande is de opbouw van het rapport als volgt: Na een korte schets van de deelnemende scholen in hoofdstuk II wordt de onderzoeksgroep beschreven, in casu de docenten (hoofdstuk III). Nader wordt ingegaan op de achtergrond van de docenten: op welke aspecten vond bijscholing plaats? Is er behoefte aan een meer didactisch gerichte opleiding voor docenten?

In het vierde hoofdstuk worden eerst de basisdoelstellingen achter de opleiding weergegeven, waarna de konkretere uitwerking van de inhoud op de drie scholen heel globaal volgt, gekoppeld aan de belangrijkheid die door docenten aan de diverse onderdelen van de opleiding wordt toegekend. Daarna komt een beschrijving van de verschillende wijzen van lesgeven, zoals door de docenten per groep vakken is ingevuld.

Het hoofdstuk sluit met een paragraaf over examens en beoordelingen. De diverse punten die de opleidingssituatie betreffen zijn onderwerp van hoofdstuk V, waarmee de opleidingskant afgesloten wordt.

Hoofdstuk VI behandelt beroepsbeeld en beroepseisen, wat is de mening van docenten hieromtrent en welke aksenten leggen zij?

De relatie tussen opleiding en praktijk (hoofdstuk VII) gaat in op kontakten met korpsen, mentoren, stages en de plaats van de opleiding Mobiele Eenheden na de primaire politie-opleiding.



In Hoofdstuk VIII keren we weer terug naar de opleiding met een weergave van de wensen hieromtrent die door de docentenkorpsen geformuleerd zijn.

En het geheel eindigt met een Slotbeschouwing (IX), waarin de voornaamste konklusies aangestipt worden en gerefereerd wordt aan gegevens die in de praktijkonderdelen van dit onderzoek verkregen worden.

In het rapport worden twee soorten onderzoeksgegevens verwerkt: aspecten met een meer feitelijk karakter - zoals programma's, lesroosters, beschreven situaties en beoordelingssystemen -, tegenover percepties van docenten omtrent dezelfde aspecten. Waarmee niet gezegd wil worden dat nu een zo compleet mogelijk beeld van de opleiding verkregen is. Onderzoek brengt immers noodzakelijkerwijs een reduktie van de werkelijkheid met zich mee en doet daarmee altijd wel in enige mate tekort aan diverse facetten van het bestudeerde onderwerp.

Onderwijs is een proces dat ontwikkelingen doormaakt. Zo ook de situatie aan de drie scholen. De momentopname die wij tijdens het onderzoek maakten, kan inmiddels op een aantal punten achterhaald zijn. Ter completering van het beeld is een weergave van de veranderde punten in de eindrapportage zinvol met het oog op te formuleren beleidsadviezen.

In dit vierde interimrapport zijn dus de percepties van de docenten aan de drie scholen te Apeldoorn, Amsterdam en Lochem weergegeven, enerzijds omtrent de inhoud van de opleiding en de wijze waarop het opleidingspakket aan de aspirant gepresenteerd wordt en anderzijds over het beroepsbeeld en de eisen, die het vak aan de politiemans stelt. Om deze gegevens te verkrijgen hebben de onderzoekers een vragenlijst opgesteld. Dit konden zij pas doen na gesprekken op de drie scholen met staf en docenten, na een literatuuroriëntatie over opleiding en praktijk, en na bestudering van uitgangspunten achter het opleidingspakket en de uitwerking daarvan aan de drie scholen.

De wijze waarop de verschillende te onderzoeken onderwerpen in de vragenlijst aan bod kwamen, werd ter beoordeling voorgelegd aan de directies van de scholen. Dit met het doel de relevantie van het deelonderzoek te verhogen. Bij die gelegenheid brachten de scholen zelf ook vraagstellingen in die hen belangrijk voorkwamen in het licht van het doel van het onderzoek.

In het voorjaar van 1977 vulden de docenten van de drie scholen de lijsten in. De onderzoekers waren daarbij aanwezig om het doel van

het onderzoek uiteen te zetten, vragen over de lijst te beantwoorden en eventuele onduidelijkheden toe te lichten.

Van deze mogelijkheid werd ruim gebruik gemaakt door de respondenten. Deelname aan het onderzoek was op vrijwillige basis; bijna alle docenten hebben echter aan de uitnodiging gehoor gegeven, uitgezonderd een klein aantal part-time docenten.

De weergave van de resultaten uit de vragenlijst vormt het hoofdonderwerp in dit rapport.

Steeds is per onderwerp in de tekst tussen haakjes het nummer vermeld van de korresponderende vraag in de vragenlijst (zie bijlagen), opdat de lezer de exakte vraagstelling en tevens de antwoordmogelijkheden desgewenst naast de tekst kan opslaan. Ook de nummering van tabellen waarnaar in de tekst wordt verwezen, is gekoppeld aan het vraagnummer in de lijst.

De verschillende hoofdstukken zijn aangevuld met materiaal dat door de scholen aan de onderzoekers ter inzage is geleverd. Het betreft gegevens omtrent de personeelsopbouw aan iedere school, uitwerking van de opleidingsdoelen in lesprogramma's, roosters, interne regels, beoordelingsformulieren, opgaven voor toetsen, en protocollen voor rollenspelen. Deze passages zijn *kursief* gedrukt.

## II. KORTE SCHETS VAN DE SCHOLEN

---

bestuur

*Het deelonderzoek werd uitgevoerd aan de Primaire Politie scholen te Amsterdam en Lochem (gemeentepolitie) en te Apeldoorn (rijkspolitie). Beide eerstgenoemde scholen ressorteren onder het Ministerie van Binnenlandse Zaken, de rijkspolitieschool onder het Ministerie van Justitie.*

*In Amsterdam en Lochem wordt het bestuur van de school gevormd door de burgemeesters en korpschefs van deelnemende gemeenten. De school te Apeldoorn ressorteert onder de Algemene Inspektie van het Korps Rijkspolitie.*

adspiranten

*Om een indruk te geven van de grootte van de scholen kan vermeld worden, dat ten tijde van het onderzoek in Apeldoorn zo'n 450 adspiranten per jaar de opleiding doorliepen, in Amsterdam tegen de 400. Beide scholen starten vier keer per jaar de cursus voor beginnende adspiranten. De school te Lochem kent echter twee lichtingen per jaar, en wel in april en oktober. Daar werden in 1976 ruim tweehonderd adspiranten aan de korpsen afgeleverd.*

*De gemiddelde omvang van de klassen is zo'n 20 à 25 leerlingen op iedere school.*

personeel

*Om een globale indruk te krijgen van de setting waarin de docent aan een politie school zijn functie vervult temidden van meerderen en collega's, wordt nu heel in het kort aangegeven welke onderwijsfuncties de drie scholen kennen. Administratie, Beheer, Civiele Dienst en Internetaatsfuncties worden hierbij buiten beschouwing gelaten.*

*Beide scholen voor de gemeentepolitie kennen een directeur, een adjunkt-directeur en een hoofd-onderwijs. Ook maakt een onderwijs-researchmedewerker/onderwijskundige deel uit van het docentenkorps, evenals een vormingsmedewerker.*

*Beide scholen kennen verder een teamleider/koördinator. Op één van de scholen is deze belast met de koördinatie van de docenten sport, wapenhandel en exercitie, benevens de part-time docenten, die onder meer Nederlands, E.H.B.O., rij-instructie, opsporingsleer, strafrecht/staatsinrichting geven.*

*Aan de andere school koördineert daarentegen het hoofd-onderwijs deze*

*part-timers, terwijl de teamleider/koördinator daar aan het hoofd staat van de politievakdocenten.*

*Iedere aanstelling (dat zijn er dus twee of vier per jaar) kent zijn politievakdocenten, terzijde gestaan door een teamleider. Deze werkt met respektievelijk vier en zeven politievakdocenten.*

*Eén school tenslotte kent nog als aparte funktie een adjudant studieprojekten/research, die in de organisatie naast de koördinator van de politievakdocenten staat.*

*Aan de rijkspolitieschool te Apeldoorn is de personeelsopbouw iets verschillend. Daar zien we een staf, bestaande uit de volgende funkties: De direkteur wordt bijgestaan door een Hoofd Stafbureau Vorming, een Hoofd Opleiding en Vorming, een Officier Toegevoegd, een Stafmedewerker Didaktiek en Pedagogiek en een Hoofddocent Lichamelijke Opvoeding. Laatstgenoemde funktionaris heeft een zestal docenten lichamelijke opvoeding onder zich. Wat de politievakken betreft, zijn er vier hoofddocenten en vervolgens per klas een klassedocent en een toegevoegd docent. Ten tijde van het onderzoek waren er op deze school 18 klassen. Tenslotte zijn ook hier part-time docenten voor vakken als Nederlands, maatschappelijke en geestelijke vorming, E.H.B.O. en sexuologie.*

Aan het invullen van de vragenlijst voor het beschreven onderzoek werd meegedaan door 131 docenten, als volgt verdeeld over de drie scholen:

Apeldoorn	51	waaronder 10 burgerdocenten
Amsterdam	40	waaronder 7 burgerdocenten
Lochem	40	waaronder 14 burgerdocenten.

In het volgende hoofdstuk volgt een aantal kenmerken voor deze onderzoeksgroep, zoals leeftijd, vooropleiding, redenen waarom men indertijd bij de politie is gaan werken.

### III. DE ONDERZOEKSGROEP

---

Zoals we al in de Inleiding aangaven, kunnen de docenten als een belangrijke groepering gezien worden bij het realiseren van de onderwijsdoelen. Zij vormen als het ware het voornaamste instrument van de school in het leerproces. Van belang bij het verkrijgen van een indruk omtrent de opleiding zijn dan ook gegevens over het docentenkorps, die een indicatie geven omtrent de kwaliteit ervan.

Verschillende hoedanigheden van deze onderzoeksgroep kunnen een rol spelen bij de overdracht van het leerprogramma aan de adspirant. Daartoe zijn vragen gesteld omtrent algemene gegevens, zoals leeftijd, geslacht, rang, dienstjaren en motivaties voor het beroep. Maar ook meer specifieke gegevens werden verkregen die iets kunnen zeggen over de mate waarin het docentenkorps zich heeft (bij-)geschoold. Hieronder volgen de resultaten.

#### III.1. Kenmerken van de onderzoeksgroep

- leeftijd (2) De gemiddelde leeftijd van de 131 docenten is 44 jaar. De jongste docent is 24 jaar, de oudste 70 jaar. Hierbij moeten we in aanmerking nemen, dat een aantal part-time docenten vakken geven, zoals E.H.B.O., maatschappelijke oriëntatie en geestelijke vorming, vakken die men ook op hogere leeftijd als part-timer kan doceren. Uit de gegevens valt op te maken dat een iets groter aantal burgerdocenten relatief wat ouder is dan de politiedocenten. Hoewel ook bij docenten jonger dan 30 jaar verhoudingsgewijs wat meer burgerdocenten zijn.
- geslacht (3) Onder de 131 docenten bevinden zich vier vrouwen.
- vooropleiding (4+5) Sinds 1972 dienen politie-ambtenaren die aan de opleidingsschool solliciteren om docent te worden, tenminste in het bezit van een Mulo-diploma te zijn. Oudere sollicitanten kunnen met minder vooropleiding evenwel ook in aanmerking komen, mits ze de psychologische test met goed gevolg afleggen.
- De meeste docenten hebben middelbaar algemeen vormend onderwijs genoten (Mulo, Mavo, 71%), een aantal hoger algemeen vormend onderwijs (Havo, HBS, gymnasium, 14.5%) en een minderheid lager algemeen vormend

onderwijs (Vglo, Ulo, 7.6%) en lager onderwijs (6.9%). Veel docenten maakten de middelbare opleidingen ook af, namelijk 83.7%.

Burgerdocenten blijken een wat hoger opleidingsnivo te hebben dan politiedocenten: 97% van hen genoten middelbaar of hoger algemeen vormend onderwijs, tegen 82% van de politiedocenten.

Ook de leeftijd en algemeen vormende opleiding vertonen in enige mate een verband. In de categorie 41 tot 60 jaar hebben 17 van de 74 docenten alleen lager (algemeen vormend) onderwijs gehad, terwijl in de overige leeftijdsgroeperingen bijna allen middelbaar of hoger onderwijs hebben genoten. De onderzoekers zijn van mening, dat dit kan samenhangen met de aard van de vakken, die gedoceerd worden door docenten boven de 60 jaar: Nederlands, E.H.B.O. en maatschappelijke en geestelijke vorming.

Deze vakken gaan vaak samen met een hogere of middelbare beroepsopleiding en dus ook met een hoger middelbaar onderwijsnivo.

Ook heeft de groep docenten jonger dan 41 jaar meer algemeen vormend onderwijs genoten, òf vanwege veranderde toelatingseisen bij de politie in de laatste twee decennia, òf vanwege een algehele ontwikkeling in de richting van meer onderwijs en verhoging van de leerplichtige leeftijd.

beroepsonderwijs (6 + 7)

Ruim een derde van de docenten heeft vóór de politieopleiding geen ander beroepsonderwijs gevolgd. Van degenen die dat wèl hebben gedaan, kan gezegd worden dat hun opleidingen qua nivo tamelijk gespeid liggen. Bijna alle docenten hebben de beroepsopleiding afgemaakt.

Twee derde van de burgerdocenten heeft een hogere beroepsopleiding gehad, tegen 3% van de politiedocenten. Dit ligt uiteraard voor de hand, want de politiedocent heeft in de meeste gevallen alleen de politieschool of -akademie gevolgd en geen andere beroepsopleiding. Géén samenhang werd gevonden tussen leeftijd en beroepsonderwijs.

dienstjaren (9)

Alle docenten tezamen hebben op het moment van het onderzoek, gemiddeld 21.5 dienstjaren (een gegeven dat aansluit bij de gemiddelde leeftijd van 44 jaar, die wij reeds eerder vermeldden, zij het dat daarbij de burgerdocenten ook gerekend zijn). Uiteraard geldt dit gegeven voor het moment van het onderzoek.

rang (10)

De rang waarin een docent aan school verbonden is, werd alleen gevraagd aan politiedocenten.

(Uiteraard zijn burgerdocenten ook in administratieve rangen ingeschaald, maar dit leek ons voor het onderzoek minder van belang.) Op de scholen voor gemeentepolitie is iets meer dan de helft van de politiedocenten adjudant, bijna alle overige politiedocenten zijn brigadier.

Aan de school voor de rijkspolitie is eveneens iets meer dan de helft van de docenten adjudant. Daar zijn vrijwel alle overige docenten opperwachtmeester.

motivatie  
(11)

Gevraagd naar de redenen waarom de politiedocenten indertijd bij de politie zijn gaan werken, kwam het volgende beeld naar voren.

De onderzoekers hebben hierbij gebruik gemaakt van zeven redenen waarom men het politieberoep aantrekkelijk vindt. Deze zijn ontleend aan eerder - vooral Amerikaans - onderzoek en aan beroepskenmerken, die in wervingsadvertenties worden benadrukt.

De rangordeining die de docenten aanbrachten in deze zeven redenen is de volgende:

1. zelfstandig werken
2. werken met mensen
3. afwisselend werk
4. de zekerheid van het beroep
5. veel buiten werken
6. goede betaling
7. avontuurlijk werk.

Er werd een verband gevonden tussen leeftijd en het belang dat men hechtte aan zekerheid op het moment dat men koos voor het politievak. Vooral bij de ouderen speelde deze reden een rol bij die keuze. Een interpretatie van dit gegeven is vooralsnog moeilijk.

referentiekader (52)

Bij het invullen van de vragenlijst geven de respondenten hun opvattingen over een aantal zaken weer. Gevraagd is aan te geven met welke groeperingen men het meest denkt overeen te komen wat deze meningen betreft. Ruim de helft van de docenten noemt de andere docenten als referentiegroep (53%). Daarna worden agenten/wachtmeesters genoemd (14.8%), vervolgens in kleine aantallen mentoren, adspiranten, de schoolleiding en de publieke opinie.

### III.2. Het docentschap

Hieronder worden een aantal gegevens beschreven die vooral betrekking hebben op het docent-zijn, het belang van een didaktische opleiding en de extra opleidingen die gevolgd zijn.

waarom  
docent (12)

Naast de vraag naar de motivatie die tot de keuze voor het politieberoep leidde, werd aan alle 131 docenten gevraagd, waarom zij aan een politie-school zijn gaan les geven. Ruim driekwart van hen begon dit werk vanuit een eigen keuze voor dit vak: het lesgeven. De overigen zeggen te zijn geplaatst en/of aangezocht.

hoe lang  
(13)

Op het moment van onderzoek waren de docenten gemiddeld zo'n 5 jaar verbonden aan de opleidingsschool.

Het verloop onder politiedocenten is vrij klein: meer dan een kwart van de docenten werkt langer dan 7 jaar aan de school.

hoedanig-  
heden

*Welke specifieke kwaliteiten moet een docent aan een primaire opleidingsschool bezitten om zijn taak te vervullen?*

*Formeel dienen docenten een aantal jaren bij de geüniformeerde dienst gewerkt te hebben. Een Mulo-diploma en het B-diploma behoren ook tot de eisen.*

didaktische  
kursussen

*Politiedocenten volgen een kaderkursus van acht weken, in blokken van een week.*

*Hoofddoelstelling is "het opleiden van ervaren politie-ambtenaren tot bekwaam funktionerende docenten, door het ontwikkelen van in potentie aanwezige pedagogische kwaliteiten". Uitgewerkt in meer konkrete doelstellingen kan de docent werken aan:*

- kennis van veranderingsprocessen in het denken over mens en samenleving (specifieker gericht ook op macht en gezag, en instrumenten tot ordening van de samenleving)*
- kennis van en vaardigheid in overdrachtsmethoden*
- kennis en begeleiding van leerprocessen*
- kennis en hantering van evaluatiemethoden*
- leiding kunnen geven aan leerlingen vanuit de positie van docent in de schoolorganisatie*
- inzicht in groepsprocessen en het eigen funktioneren daarin.*

*Eén van de scholen biedt daarnaast nog een interne opleiding van drie maanden. Deze is pedagogisch-didaktisch van aard. Bovendien is er één keer per jaar gedurende drie dagen een voortgezette docenten-*



*opleiding met het aksent op de taak van de persoonlijke vorming van de adspirant en oriëntatie op de praktische dienst.*

*Een andere school kent themadagen waar bijvoorbeeld het werken in de simulatieruimte centraal staat.*

noodzaak  
didaktische  
opleiding  
(15)

Op de vraag of men het nodig vindt dat aan docenten van de politie-school de mogelijkheid geboden wordt om een didaktische opleiding te volgen, is men het vrijwel unaniem eens: 95.4% van alle docenten achten dit (zeker) nodig. Wat niet hoeft te betekenen dat daarmee ook een persoonlijke behoefte aan een dergelijke opleiding geuit is, want de vraag of docenten zelf gebruik zouden maken van zo'n mogelijkheid, is niet gesteld.

extra  
scholing  
(14)

Uiteraard is didaktische scholing niet het enige middel voor een docent om zich te ontwikkelen. Ook meer technische en algemene kursussen kunnen hem van pas komen in de klassesituatie.

Aan zowel burger- als politiedocenten is gevraagd of er extra kursussen of bijscholing gevolgd zijn, en van welke aard deze waren.

Ook het belang ervan voor het lesgeven werd gevraagd.

De 131 docenten geven het volgende beeld te zien:

18 docenten volgden géén extra kursussen;

23 docenten noemen één gevolgde cursus;

51 docenten hebben twee keer extra kursussen gevolgd;

39 docenten zeggen drie keer bijscholing gekregen te hebben.

Uit de namen van de opgegeven kursussen hebben de onderzoekers acht typen opleiding gekonstrueerd. Hieronder zijn deze weergegeven in de volgorde, waarin ze het meest frekwent voorkwamen.

kaderkursus	werd in totaal 53 keer genoemd
didaktische cursus	49 keer
ME, recht, verkeer, techniek	47 keer
overige scholing niet in eigen vak	44 keer
talen, Nederlands, algem. ontwikkeling	21 keer
overige scholing in eigen vak	18 keer
vorming/diskussietechniek	8 keer
maatschappijleer	2 keer

De 113 docenten die zeggen extra kursussen of opleidingen te hebben gevolgd, hebben dus samen 242 kursussen gevolgd.

De tijdsduur van deze kursussen bedraagt gemiddeld zo'n één tot drie maanden. In ongeveer de helft van de gevallen is de cursus gevolgd bij een politie-instelling, in de andere helft bij een ander type instelling.

Ook ongeveer de helft van de docenten zegt de cursus belangrijk gevonden te hebben voor het lesgeven, dat deze van didaktische waarde was. Tevens is gevraagd naar het belang van de gevolgde extra opleidingen voor het werk als docent. Uit de gegevens komt naar voren, dat docenten, die meerdere kursussen hebben gevolgd, deze opleidingen wat belangrijker voor hun werk achten, dan docenten die één extra cursus hebben gevolgd.

De onderzoekers vermoeden dat men door een diversiteit aan kursussen meer zicht kan krijgen op de verschillende aspecten, die met het lesgeven te maken hebben. Met andere woorden, na het volgen van meer kursussen kan de docent eerder voor zichzelf de vraag beantwoorden:

"wat eist mijn eigen vak aan extra deskundigheid?, hoe draag ik kennis over?, wat zijn didaktische bekwaamheden?"

Ook is gekeken of burgerdocenten "andere" kursussen volgen dan politiedocenten. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn. Terwijl politiedocenten vaker een kaderkursus, didaktische cursus of een technisch gerichte bijscholing volgen, bezoeken burgerdocenten meer "overige kursussen in eigen vak" en "niet in eigen vak".

We moeten ons daarbij rekenschap geven van het feit, dat in de beroepsopleidingen Nederlands en sport het didaktische element vaak al is ingebouwd.

### III.3. Samenvatting

In dit hoofdstuk werden gegevens beschreven omtrent de hoedanigheid van het docentenkorps en gevolgde extra scholing.

De onderzoekers veronderstellen dat dit soort gegevens een rol speelt bij de wijze waarop de docenten het lespakket overdragen en ook inhoudelijk mede de kwaliteit van de opleiding bepaalt.

We hebben gezien dat de gemiddelde leeftijd 44 jaar is, dat zich onder de 131 docenten vier vrouwen bevinden, en dat de meeste docenten middelbaar algemeen vormend onderwijs hebben gevolgd. Burgerdocenten ge-

noten iets vaker hoger algemeen vormend onderwijs.

Een derde van de docenten volgde geen beroepsopleiding alvorens bij de politie te solliciteren.

Gemiddeld hebben docenten zo'n 21 dienstjaren achter de rug, en waren zij, ten tijde van het onderzoek, 5 jaar als docent aan een school verbonden, ongeveer de helft als adjudant, de andere helft als brigadier/opperwachtmeester. ')

In hun motivatie om destijds bij de politie te gaan werken, geven de politiedocenten als belangrijkste drie redenen op:

- zelfstandig kunnen werken
- werken met mensen
- afwisselend werk.

Bij het invullen van de vragenlijst zeggen de meeste docenten zich gerefereerd te hebben aan het standpunt van kollega-docenten.

In de meeste gevallen zijn politiemensen docent geworden uit eigen keuze voor deze functie.

Beschreven werd de globale inhoud van extra didactische scholing zoals die aan de Kaderschool onder meer wordt gegeven.

Gevraagd naar het belang van extra scholing op dit gebied, antwoorden bijna alle docenten dat zij het nodig vinden dat een dergelijke mogelijkheid geboden wordt.

In de praktijk blijken van de 242 kursussen die de docenten als groep gevolgd hebben, slechts 49 didactisch van aard te zijn, ongeveer 20% dus.

De diskrepantie tussen het belang dat men hecht aan didactische bijscholing en het aantal kursussen dat op dit gebied ook werkelijk gevolgd is, kan dus tamelijk groot genoemd worden.

Een opvallend gegeven tenslotte, is het feit, dat docenten die vaker een extra cursus volgden, dit ook van groter belang voor het docentschap vonden dan hun kollega's met minder extra bijscholing. Vermoedelijk heeft de eerstgenoemde groep meer zicht gekregen op de eigen leerbehoeften door onderkenning van de diversiteit van facetten die aan dit beroep vastzitten.

---

') Deze gegevens betreffen uiteraard weer het moment van onderzoek.

#### IV. DE INHOUD VAN DE OPLEIDING

---

In dit hoofdstuk komen een groot aantal onderwerpen over de inhoud van de opleiding aan bod.

Eerst wordt in paragraaf IV.1. het uitgangspunt achter de leerprogramma's aan de scholen beschreven: de Leidraad. Deze bepaalt globaal de doelstelling van de opleiding, voor sommige vakken heel gedetailleerd zoals we zullen zien, maar voor andere onderdelen in meer abstracte termen.

In paragraaf IV.2. wordt een uitwerking van de doelstellingen in de Leidraad weergegeven: wat zijn de verschillende aksenten die de scholen hierin aanbrengen?

Paragraaf IV.3. geeft de percepties van de docenten omtrent 27 onderdelen van de opleiding weer. Hoe belangrijk vinden zij deze onderdelen?

Met deze vraag wordt getracht een oordeel van de docentenkorpsen te krijgen over de prioriteiten in leerdoelen die op de verschillende scholen gesteld worden: hún houding ten opzichte van vakken bepaalt mede hoe zo'n onderdeel op de aspirant overkomt. Ook worden resultaten beschreven omtrent de hoeveelheid aandacht die - volgens de docenten - aan die onderdelen op school besteed wordt. En tenslotte is hun visie op de beste leersituatie voor elk van de 27 aspecten weergegeven: moet het onderdeel op school gegeven worden, tijdens de mentorbegeleiding, of kan hoofdzakelijk de praktijk het leren?

In paragraaf IV.4. volgt een overzicht van de groepen vakken die door de docenten gegeven worden; waarna in paragraaf IV.5. de manieren worden beschreven waarop voor elk van die vakken de stof wordt overgedragen aan de aspiranten. Gewenste veranderingen daarin worden vermeld, zowel wat betreft presentatie van de lesstof, als wat betreft structurele aspecten die daarbij van invloed kunnen zijn, zoals klasgrootte, opleidingsduur, etcetera.

Ook examens en beoordelingen kunnen mede de richting bepalen waarin de leerdoelen gerealiseerd worden. De gedragstermen waarin vormingsdoelen in een beoordelingsformulier beschreven staan, zijn dan ook illustratief hiervoor. In paragraaf IV.6. komen beschrijvingen van beoordelingscriteria en opvattingen van docenten omtrent examens en beoordelingen aan de orde.

#### IV.1. De Leidraad

Het Ministerie van Binnenlandse Zaken heeft richtlijnen opgesteld voor de primaire opleiding en vorming van gemeentepolitie-ambtenaren. Deze zijn neergelegd in de Leidraad, voor het laatst gewijzigd in september 1973.

Het Ministerie van Justitie heeft zich achter deze Leidraad gesteld als uitgangspunt bij de primaire politie-opleiding voor ambtenaren van het Korps Rijkspolitie.

Deze Leidraad wil geen bindende voorschriften geven maar aanwijzingen waarnaar de scholen zich kunnen richten bij de opleiding van de adspiranten.

Hieronder worden heel in het kort een aantal belangrijke uitgangspunten uit de Leidraad weergegeven.

Uitgangspunt voor de opleiding moet zijn de taak die de politie-ambtenaar krijgt te vervullen. Programma's en methoden moeten derhalve gelijke tred houden met de ontwikkelingen die zich op het gebied van de taak van de politie voltrekken. Daartoe dienen toekomstige politie-ambtenaren op de volgende aspecten gevormd te worden.

- A. Mentale vorming:
1. persoonlijkheidsvorming
  2. maatschappelijke vorming
  3. geestelijke vorming.

#### B. Vaktechnische scholing

- I. *theoretische vakkennis*:
1. recht
  2. staatsinrichting
  3. politiewet c.a.
  4. strafrecht
  5. wet rechterlijke organisatie
  6. bijzondere wetten
  7. verkeerswetgeving
  8. burgerlijk recht
  9. opsporingsleer.

- II. *administratieve bekwaamheden*:
1. Nederlandse taal
  2. processen-verbaal en rapporten.

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| III. praktische<br>voorbereiding: | 1. praktisch politie-optreden<br>2. optreden bij ongevallen en rampen.  |
| IV. overige vaardigheden:         | 1. exercitie en optreden in groter<br>verband<br>2. wapenleer en wapenhandel<br>3. besturen van motorrijtuigen<br>4. E.H.B.O.<br>5. machineschrijven. |

C. Lichamelijke oefening

In de Leidraad wordt een uitvoerige beschrijving gegeven van het doel van de persoonlijke vorming. De belangrijkste eigenschappen die bij de adspirant ontwikkeld dienen te worden zijn:

- verantwoordelijkheidsgevoel
- zelfdiscipline
- besluitvaardigheid
- doorzettingsvermogen
- teamgeest.

Ook worden een aantal mogelijkheden gesuggereerd om deze eigenschappen in de opleidingssituatie te ontwikkelen.

Korter is de Leidraad over de maatschappelijke vorming, die tot doel heeft het aanleren van de toekomstige rol van de politie-ambtenaar in de samenleving, inzicht bijbrengen in de structuur en de problemen van onze samenleving. Onderwerpen worden geboden om aan dit leerdoel gestalte te geven.

Wat de geestelijke vorming betreft moet "gelegenheid geboden worden tot contact met geestelijke verzorgers".

De vaktechnische scholing wordt gedetailleerder uitgewerkt in enerzijds theoretische kennis en anderzijds een aantal vaardigheden. Het zou in het kader van dit rapport te ver voeren om deze onderdelen even uitvoerig weer te geven. Wel dient opgemerkt te worden, dat de gedetailleerdheid van dit onderdeel van het vakkenpakket (evenals voor sport) in het licht gezien moet worden van de Beschikking Examens Politiediploma 1970, waarin de exameneisen omtrent al deze onderdelen van de opleiding eveneens zeer concreet zijn uitgewerkt. In hoofdstuk V komen wij hierop terug.

Bij het vak lichamelijke oefening is een aantal vaardigheden weer nauwkeurig omschreven.

Stages worden wel aanbevolen: twee perioden van elk een week zouden de voorkeur verdienen. De tweede helft van de opleidingsperiode zou zich hiervoor het beste lenen.

De Leidraad geeft tenslotte aan hoe de verschillende vakken over de lesuren verdeeld zouden kunnen worden: "...in de praktijk zal moeten worden ervaren hoeveel tijd nodig zal zijn".

SCHEMATISCH OVERZICHT OPLEIDINGSPROGRAMMA

	<u>gemiddeld aantal lesuren per week</u>
Persoonlijkheidsvorming	2
Maatschappelijke vorming	2
Staatsinrichting, burgerlijk recht	2
Politie-organisatie	1
Strafrecht	3
Strafvordering	2
Opsporingsleer, praktisch politie-optreden, optreden bij calamiteiten	5
Verkeer (inklusief situatietekenen en aanrijdingen)	3
Bijzondere wetten	2
Opmaken van processen-verbaal en rapporten	5
Nederlandse taal	3
Exercitie	1
Wapenleer en wapenhandel	2
Autorijden	1
Eerste hulp bij ongelukken	1
Lichamelijke oefening	5
	<hr/>
	40
	====

Gebrek aan tijd binnen het opleidingsprogramma voor vormingsactiviteiten leidde in 1978 tot een voorstel om de Leidraad te wijzigen. Een commissie bestaande uit vertegenwoordigers van de opleidingsscholen pleit voor inperking van het vaktechnische deel van de Leidraad,

*met name de Bijzondere Wetten.*

*In plaats daarvan 6 à 8% van de tijd aan vorming te besteden, kunnen de scholen dan 20% van de beschikbare uren hieraan wijden.*

*Voordat we overgaan tot de beschrijving van de wijze waarop ten tijde van het onderzoek, de opleidingsscholen de aanwijzingen uit de Leidraad hadden uitgewerkt, volgt hier kort de perceptie van de docenten op de Leidraad als achtergrond van de opleiding.*

Leidraad (39) Hoe kijken nu de docenten tegen deze Leidraad aan?

De helft van de docenten zegt steun te hebben aan de Leidraad; een derde meent, dat de Leidraad nauwelijks van invloed is op hun werk en 15% ziet de Leidraad als een belemmering.

In gesprekken met docenten van het Korps Rijkspolitie werd naar voren gebracht dat het tamelijk gevarieerde takenpakket van de rijkspolitie het wenselijk maakt dat de bepalingen van de Leidraad wat ruimer worden toegepast. Misschien zou aan het onderscheid tussen rijks- en gemeentepolitie in de Leidraad meer aandacht moeten worden geschonken.

#### IV.2. De uitwerking van de Leidraad aan de drie scholen

Hoewel in de veelheid van stukken omtrent doelstellingen, leerprogramma's en achtergrondfilosofieën die op de scholen het levenslicht hebben aanschouwd, niet gemakkelijk één basisgedachte is te herkennen, hebben we toch gemeend hiertoe een poging te moeten doen.

Als samenvatting van gelezen doelstellingen en uitspraken over de taak van de primaire politie-opleiding, kan gezegd worden, dat de school de toekomstige politie-ambtenaar op passende wijze moet leren reageren in - vaak onzekere - situaties met medemensen. De spanning tussen rechtsorde en sociale orde maakt het reageren vanuit vaste referentiekaders dikwijls dysfunktioneel.

De agent/wachtmeester komt in een turbulente maatschappij. De school moet hem zoveel jasjes aangeven, dat hij daar niet in de kou komt te staan, maar toch flexibel genoeg is in zijn reactiepatroon om gemakkelijk van jasje te wisselen. De opleiding moet hem de mogelijkheid bieden om daarmee in praktijksituaties te experimenteren.

Het bovenstaande kan beschouwd worden als het op gang brengen van een proces van attitude-vorming, dat uiteraard aan het eind van het opleidingsjaar niet kan zijn afgerond.



Naast deze attitude-vorming is uiteraard een grondige theoretische kennis nodig, wil de agent/wachtmeester zijn bevoegdheden leren kennen. En tenslotte is een pakket van vaardigheden vereist van uiteenlopende aard.

Bij een analyse omtrent de uitwerking van deze doelstellingen aan de scholen achten de onderzoekers een blik op het jaarrooster onvoldoende. Het aantal uren dat per onderdeel wordt besteed, is op zich zelf nog geen garantie voor het bereiken van de beoogde resultaten.

(Uiteraard is bewaking van de cursus middels het planbord een heel zinvolle zaak.)

Zoals we in de Inleiding al schreven, spelen in iedere opleidingssituatie immers ook andere factoren een belangrijke rol.

Naast de inhoud van een lespakket, moeten we ook aandacht besteden aan de wijze waarop de leersituatie gerealiseerd en beleefd wordt: welke overdrachtsmethoden worden gehanteerd, hoe groot zijn de klassen, wat is de samenstelling daarvan, hoe is het klimaat op de school, is er voldoende leerakkomodatie, in hoeverre beïnvloeden de interne regels het gedrag, is er verplichte studie?

En als derde ondersteunende faktor noemen we het model staan in gedrag van degenen die leerstof en attitudes overdragen: het exemplarische gedrag van de docent, de stijl van leiding geven, de inhoudelijke aard van gedragsregels binnen de school, de sfeer binnen de organisatie waarin de leerlingen worden gevormd.

Wanneer de school bijvoorbeeld als één van de belangrijkste leerdoelen "flexibiliteit in gedrag" nastreeft, dan kan dit doel het beste bereikt worden wanneer ook de docent in zijn gedrag de adspiranten laat zien op welke manieren iemand zich flexibel kan opstellen!

Hoe kongruenter deze drie aspecten - inhoud, leersituatie en model - op elkaar zijn afgestemd, des te beter zullen leerdoelen bereikt worden, menen de onderzoekers.

Hanteren we hetzelfde onderscheid ten aanzien van het onderzoek, dan kan gesteld worden, dat het inhoudelijke aspect het gemakkelijkst onderzoekbaar is. De lesstof is afleesbaar van roosters, lesprogramma's en ook uit de Leidraad.

Anders ligt het echter met de presentatie hiervan. Er kan naar gevraagd worden bij de docenten; soms ook staat het gebruik van bepaalde didak-

tische middelen in een programma vermeld. Regels van allerlei aard liggen op papier. Maar onderzoek wordt al moeilijker dan bij de inhoud van het vakkenpakket.

Nog lastiger wordt het voor de onderzoekers om greep te krijgen op model-aspekten in een opleiding. Ten eerste zijn de betrokkenen zichzelf niet altijd bewust van de attitude die uitgestraald wordt in persoonlijke gedrag, de wijze waarop een organisatie mensen socialiseert, de diepere betekenis die regels kunnen hebben.

Ten tweede is observatie één van de weinige methoden om model-gedrag te onderzoeken, los van de subjektieve beleving van de betrokkenen. In het kader van dit onderzoek is daarvoor niet gekozen.

In de kontakten tussen scholen en onderzoekers is dan ook minder expliciet naar voren gekomen het belang dat de opleiding toekent aan de relatie docent - aspirant en het vormende gedrag van de docent in die relatie.

De zo belangrijke integratie van inhoud, structuur en methoden van overdracht en modelgedrag is dus moeilijk onderzoekbaar als geheel. Bij een analyse van de onderdelen apart wordt dus altijd wel aan het geheel tekort gedaan. Met dit in het achterhoofd gaan we nu over naar de uitwerking van de verschillende onderdelen van de opleiding.

technische  
vakken

*Vaktechnisch gezien verschillen de scholen niet zoveel naar inhoud. Het lesprogramma laat bij deze onderdelen van het pakket niet veel speelruimte over voor improvisatie. Er wordt naar de eisen toegewerkt die in de Examenbeschikking staan geformuleerd. Hiertoe zijn de lessen strak voorgestructureerd: per week, vaak ook per uur staat van tevoren vast wat de lesstof is die behandeld wordt, welke pagina's uit het te gebruiken leerboek men bespreekt, welke stencils uitgedeeld worden, en welke overzichten onder de overhead-projector zullen komen. Bij rollenspelen tijdens het vak praktisch politie-optreden liggen de protokollen klaar. Dit voor zover het een inhoudsaspekt betreft. De presentatie van de lesstof wordt in dit hoofdstuk behandeld naar aanleiding van een hierover aan de docenten voorgelegde vraag. Omtrent het houdingsaspekt waarmee dit onderdeel van de opleiding wordt overgedragen, kunnen de onderzoekers niet veel zeggen: andere dan de nu gebruikte onderzoeksmethoden zouden daarvoor toegepast dienen te worden, zoals bijvoorbeeld observatie in de klas.*

*Verderop in dit hoofdstuk zullen we zien welk belang door de docenten aan de diverse vaktechnische onderdelen wordt toegekend, of zij de op school bestede aandacht voldoende vinden, en of de school wel de juiste plaats is om het vak te leren.*

vorming

*Onderdelen van de vorming lopen als een rode draad door de opleiding; in ieder contact dat de adspirant op school heeft, speelt dit opleidingsaspect een rol. Het is echter niet steeds even expliciet, maar zoals één van de docenten het uitdrukte "als gist in het brood". Impliciet wordt de adspirant gevormd bij sport, in het intermaatsleven, in trainingsdagen, de introductieweek, door de regels waaraan hij zich binnen de school moet houden, en voor zover mogelijk in een korte praktijk-stage.*

*Meer expliciet onderscheidt de opleiding verschillende vormingsmomenten waarvoor aparte leerplannen bestaan:*

- praktische vorming: deze vindt plaats tijdens onder meer het oefenen in praktisch politie-optreden (p.p.o.). Het is een examenvak, waarvoor richtlijnen bestaan, alsmede protocollen voor rollenspelen*
- ambtelijke vorming*
- maatschappelijke vorming*
- mentale of persoonlijke vorming.*

*De laatste twee vormingsonderdelen zijn aan de onderzochte opleidingscholen sterk in ontwikkeling. Aangezien hieromtrent (nog) geen examen-eisen bestaan - het zijn geen examenvakken - is een nauwkeurige begripsafbakening van leerdoelen niet nader gekonkretiseerd, noch in de Leidraad, noch in het Examenbesluit. Iedere school kan dus op eigen wijze en naar eigen inzicht bepaalde eigenschappen benadrukken die belangrijk geacht worden voor de aankomend politie-ambtenaar. Wel is enige jaren geleden een aanzet tot gezamenlijke ontwikkeling van deze vakken gegeven door de Werkgroep Vorming, samengesteld uit directeuren en kommandanten van opleidings- en studiecetra van de Nederlandse politie en van de in de politie-opleidingssector werkzame vertegenwoordigers van de Ministeries van Binnenlandse Zaken en Justitie. Eind 1974 resulteerden de werkzaamheden van deze groep in de nota "Vorming". In de nota wordt vorming gedefinieerd als "het ontwikkelen van hoe-*

*danigheden en eigenschappen in de adspirant, die hem in staat stellen de hem ter beschikking staande kennis en vaardigheden (technische en lichamelijke) in zijn beroep zodanig aan te wenden dat hij daarin optimaal funktioneert".*

*Benadrukt wordt het procesmatige karakter van vorming: het zichzelf beter begrijpen, maar ook de ander en de situatie.*

*Hoezeer de drie bij het onderzoek betrokken scholen de vorming een nieuw gezicht trachten te geven, mogen de volgende veranderingen illustreren.*

*Aan één van de scholen werd tot voor kort vorming gegeven door drie part-time docenten, waaronder een dominee en een pastor. Zij presenteerden onderwerpen van uiteenlopende aard, die dikwijls bij de actualiteit aansloten. Sedert januari 1977 experimenteert de school met een nieuw vormingsprogramma, waarin de integratie met de overige onderdelen van de opleiding voorop staat. De klassedocenten worden nauw betrokken bij de voorbereiding van de lesonderdelen. Onderwerpen - die worden ingebracht door diverse gastdocenten - cirkelen allen rondom de vragen: wie ben ik; wie is de ander? en wat betekent het beroep?*

*Niet alleen wordt informatie geboden, maar ook leren de adspiranten door zelf te ontdekken.*

*Aan een andere school is een vormingskommissie bezig een proefprogramma te ontwikkelen. In 1977 werd voor de vormingsvakken een medewerker aangetrokken. Tot nu toe werd de maatschappelijke vorming hoofdzakelijk verzorgd door de docenten Nederlands. Allerlei onderwerpen - meest van aktuele aard en met betrekking tot vele vormen van afwijkend gedrag - werden hierbij behandeld.*

*Centraal in de doelstelling omtrent vorming op deze school staat het op gang brengen van een voortdurend proces van zelfontdekking en relativering van bestaande referentiekaders. Gestreefd wordt naar een dynamische integratie van kennis, vaardigheden en attitudes om flexibel te kunnen reageren in onzekere situatie.*

*Op één van de opleidingsscholen experimenteert de vormingsstaf met toetsontwikkeling om ook de vormingsresultaten te kunnen beoordelen.*

*Hiertoe zijn externe deskundigen op dit gebied gekonsulteed.*

*Er wordt gebruik gemaakt van een uitgewerkt schema, waarin verschillende praktijksituaties zijn weergegeven. Aan deze praktijksituaties worden bepaalde houdingen en gedragsalternatieven gekoppeld, en vervolgens worden de didaktische methoden genoemd waarmee deze aangeleerd kunnen worden.*

*Tenslotte is in het schema aangegeven op welke wijze getoetst kan worden of de adspirant het beoogde gedrag of de gewenste attitude zich ook werkelijk eigen heeft gemaakt.*

*Ook tracht de school de vormingsdoelstellingen explicieter in het vak praktisch politie-optreden te integreren.*

*Met de vormingsvakken beoogt men de adspirant te leren op passende wijze te reageren op steeds wisselende eisen, problemen en conflicten waarvoor de praktijk hem stelt.*

*Daartoe is zelfkennis nodig, met name kennis van de eigen mogelijkheden en beperkingen. Dit is echter meer een houdingsaspect dan kennis. Uitgegaan wordt van de stelling dat mensen hun gedrag richting geven via drie aspecten: kennen (denken), kunnen (doen) en willen (voelen). Deze drie aspecten worden dan ook getraind door gebruik te maken van theorie, vaardigheden en attitude-vorming.*

*Tot zover heel globaal de verschillende aksenten in de ontwikkeling van het vormingsonderdeel aan de scholen. Als algemene tendens komt naar voren, dat een expliciete integratie van vormingselementen in allerlei aspecten van de opleidingssituatie nagestreefd wordt. Dat een daarbij passend voorbeeld in de persoon van de docent van groot belang is voor de ondersteuning van de overdracht van de leerdoelen, spreekt vanzelf. De visies van docenten op kennis, eigenschappen en vaardigheden waarover een agent/wachtmeester zou moeten beschikken, zijn dan ook van uitermate groot belang. Parallel hieraan zullen docenten sommige opleidingsonderdelen hoger waarderen dan andere. Deze waardering laat de docent in de klassituatie min of meer bewust doorklinken, waarmee ook weer een beïnvloedend moment aan de opleiding wordt toegevoegd. In dit licht dienen de nu volgende onderwerpen van onderzoek gelezen te worden: ook visies en attitudes van docenten vormen de adspirant. Daarom dient een opleidingsschool*

*bekend te zijn met de invloed die hiervan uitgaat.*

#### IV.3. Percepties van docenten omtrent onderdelen van de opleiding

Over 27 aspecten van de opleiding werden steeds de volgende vier vragen gesteld (vraag 34):

- a. hoe belangrijk vindt u dit onderdeel voor de uitoefening van de politietaak?
- b. hoeveel aandacht besteedt de opleiding hieraan?
- c. vindt u deze aandacht teveel, juist goed of te weinig?
- d. waar moet dit onderdeel hoofdzakelijk worden aangeleerd: op school, tijdens de mentorbegeleiding of in de praktijk?

(De antwoorden staan vermeld in tabel 34.1)

We zullen de opvallendste gegevens hieronder eerst kort samenvatten.

- Vrijwel geen van de 27 onderdelen vinden docenten onbelangrijk.
- Meer dan de helft van de docenten vindt dat aan de volgende zaken te weinig aandacht wordt geschonken:
  - . Nederlandse taal
  - . vreemde talen
  - . kennis van maatschappelijke problemen
  - . kennis van psychologische problemen
  - . kennis van sociale hulpverleningsinstellingen
  - . praktisch politie-optreden
  - . goede menselijke contacten kunnen leggen
  - . hanteren van geweld
  - . hanteren van conflicten
  - . initiatief tonen en zelfstandigheid.
- Bijna de helft van de docenten (46.7%) vindt dat er teveel aandacht wordt geschonken aan bijzondere wetten, behalve aan verkeer.
- Van de volgende zaken vindt meer dan de helft van de docenten dat ze beter door de mentor of in de praktijk kunnen worden geleerd dan op school:
  - . kennis van hulpverlenende instanties technisch
  - . kennis van hulpverlenende instanties sociaal

- . goede menselijke kontakten kunnen leggen
- . hanteren van geweld en conflicten
- . stipte navolging van wetten en gehoorzaamheid aan superieuren
- . initiatief en zelfstandigheid.

Daarmee is niet gezegd dat deze onderdelen niet in het schoolpakket thuis horen.

Hieronder volgt nu een meer uitgebreide weergave van de resultaten. Daartoe zijn de 27 onderdelen samengevat in 6 hoofdkategorieën.

#### 1. Kennis van de wet (onderdeel 1 tot en met 4)

Staatsinrichting, burgerlijk recht en bijzondere wetten worden door de docenten minder belangrijk gevonden dan strafrecht, strafvordering, rechterlijke organisatie, verkeersrecht en verkeerskunde.

Ruim een kwart van de docenten vindt dat er aan staatsinrichting en burgerlijk recht teveel aandacht wordt geschonken op school. Maar liefst 46.7% vindt dit met betrekking tot de bijzondere wetten. Ook strafrecht en strafvordering komen ruim voldoende aan bod. Als er aan wetskennis meer aandacht besteed zou moeten worden, komen de vakken verkeersrecht en verkeerskunde daarvoor het eerst in aanmerking.

14% van de docenten vindt dat hier te weinig aandacht aan wordt besteed, terwijl 6.5% de aandacht teveel vindt.

Samenvattend lijkt het erop dat wetskennis meer dan voldoende aan bod komt op de scholen.

#### 2. Algemene kennisaspecten (onderdeel 5 tot en met 8)

Opvallend hier is de grote waarde, die aan Nederlandse taal wordt gehecht. Meer dan de helft van de docenten vindt dat de school hier te weinig aandacht aan besteedt.

Hoewel vreemde talen minder belangrijk worden gevonden, vindt 76% van de docenten dat de school hier iets aan moet doen.

Overigens vindt ongeveer een derde van de docenten dat dit eigenlijk in de praktijk geleerd moet worden.

Bijna 40% vindt dit ook van onderzoekstechnieken. Deze zijn niet zo belangrijk en de school besteedt er ook niet veel aandacht aan.

3. Maatschappelijke achtergrondkennis (onderdeel 9 tot en met 12)

Als men naar deze zaken kijkt in tabel 34.1 valt het op, dat niemand vindt, dat de opleiding er teveel aan doet. Integendeel: van de docenten vindt 81.5% dat er aan kennis van maatschappelijke problemen, 87.5% dat aan psychologische problemen, 36.4% dat aan hulpverlenende instanties (technisch) en 76.4% dat aan hulpverlenende instanties (sociaal) te weinig aandacht wordt besteed. Zeker de eerste twee aspecten komen er erg bekaaid af, terwijl ze wel belangrijk worden gevonden. Bovendien vinden de docenten ook dat ze hoofdzakelijk op school moeten worden aangeleerd.

Dit laatste geldt veel minder voor kennis van hulpverlenende instanties. Dit kan volgens veel docenten ook tijdens de begeleiding door de mentor of in de praktijk worden bijgebracht.

4. Beheersing van technische vaardigheden (onderdeel 13 tot en met 19)

Al deze vaardigheden worden door een meerderheid van de docenten belangrijk gevonden. Over het algemeen vindt meer dan de helft van de docenten dat er veel aandacht aan wordt besteed (uitgezonderd aan typen). De meeste docenten vinden deze aandacht ook juist goed. Van de overige docenten zijn er telkens wat meer, die vinden dat er te weinig aandacht aan wordt besteed, dan die vinden dat er teveel aandacht aan besteed wordt. Het duidelijkst geldt dit voor het gebruik van de wapenstok en het schieten: 64.9% vindt de aandacht juist goed, 4.5% vindt dat er teveel aandacht aan wordt besteed en 30.6% vindt dat er te weinig aandacht aan wordt besteed.

5. Kontakten politie - burgerij (onderdeel 20 tot en met 23)

Hier vinden we hetzelfde als bij "maatschappelijke achtergrondkennis". Ditmaal gaat het echter niet om kennis maar om praktische vaardigheden. Men vindt deze zaken zeer belangrijk en is van mening dat de school er te weinig aan doet. Veel docenten zien voor het aanleren hiervan ook een taak weggelegd voor de mentoren of vinden dat ze hoofdzakelijk in de praktijk geleerd moeten worden.

6. Houdingen met betrekking tot de beroeps-uitoefening (onderdeel 24 tot en met 27)

Stipte navolging van wetten en verordeningen en gehoorzaamheid aan superieuren worden minder belangrijk gevonden dan het tonen van



initiatief en zelfstandig optreden. Ook een net uiterlijk en korrek optreden wordt belangrijk gevonden. Volgens de docenten besteedt de school te weinig aandacht aan initiatief en zelfstandigheid (64% vindt dit). Ook aan net uiterlijk en korrek optreden zou de school meer aandacht mogen besteden (volgens 27%).

Stipte navolging van wetten, gehoorzaamheid aan superieuren, initiatief en zelfstandigheid kunnen volgens meer dan de helft van de docenten beter door de mentoren of in de praktijk dan op school worden aangeleerd.

#### IV.4. Vakken door de docenten gegeven (16)

De docenten konden in de vragenlijst in eigen woorden aangeven welke vakken zij geven op de opleidingsschool. De aldus verkregen antwoorden zijn door de onderzoekers samengevoegd in een zevental categorieën, waarbij aangesloten werd bij aanwezige informatie omtrent het vakkenpakket zoals dat op de drie scholen aan de adspiranten geboden wordt.

Bekijken we de resultaten in absolute aantallen dan krijgen we het volgende overzicht.

politievakken ')	(inklusief 5 persoonlijke vorming)	92
persoonlijke vorming en maatschappelijke oriëntatie		7
sport		10
Nederlands		11
Nederlands in combinatie met maatschappelijke oriëntatie		4
E.H.B.O.		5
rijles		1
		<hr/>
		130

(1 antwoord was oncodeerbaar)

Analoog met de resultaten in het begin van hoofdstuk II, waar het aantal burgerdocenten per school werd gegeven, kunnen we vermelden dat één opleidingsschool relatief meer functies telt waarin niet-

---

')

Hieronder zijn gerekend: algemene wetten, bijzondere wetten, ambtelijke vorming, praktisch politie-optreden en schieten, wapenleer en exercitie. 5 Docenten rekenen hieronder ook de persoonlijke vorming.

politie mensen aan de school verbonden zijn, zoals sport, Nederlands en E.H.B.O.

De combinatie Nederlands en maatschappelijke oriëntatie komt maar op één school voor. Drie docenten die aan één van de scholen E.H.B.O. gaven ten tijde van het onderzoek hebben hieraan niet deelgenomen. Dit vak heeft wel een plaats in het totale pakket van deze school. Ditzelfde geldt wat de rijles betreft voor twee scholen

Er bleek een verband te bestaan tussen leeftijd en de vakken die men doceert. Zo zijn sportdocenten overwegend jonger dan veertig jaar, en docenten die E.H.B.O. geven veelal ouder dan vijftig jaar.

#### IV.5. Wijze van lesgeven en veranderingen die gewenst worden (18)

De onderzoekers veronderstelden dat bij verschillende groepen vakken de wijze waarop de leerstof wordt gepresenteerd uiteen zal lopen. Bij kennisoverdracht zal bijvoorbeeld de docent veelal aan het woord zijn, terwijl bij vakken die een vaardigheid bijbrengen, zoals sport, de zelfwerkzaamheid van de aspirant meer op de voorgrond zal staan. De feitelijke wijzen van presentatie hoeven daarbij niet altijd ook de meest ideale te zijn. Tal van factoren kunnen hier de oorzaak van zijn. Te grote klassen maken bijvoorbeeld zelfwerkzaamheid door leerlingen praktisch minder haalbaar dan kennisoverdracht via stencils, leerboeken en uitleg van de docent.

Om een beeld te krijgen van de methoden van lesgeven zoals die aan de drie scholen worden gehanteerd, hebben de docenten voor zes onderdelen van het vakkenpakket aangegeven:

- a. hoe zij de lestijd verdelen in een heel cursusjaar naar de methode van lesgeven
- b. hoe zij die lestijden eigenlijk liever zouden verdelen
- c. of daarvoor bepaalde veranderingen noodzakelijk zijn of niet.

De vakken werden gegroepeerd in: wetkennis, praktisch politie-optreden, persoonlijke vorming, maatschappelijke oriëntatie, sport/fysieke training en anders, nl. (zelf in te vullen). In deze laatste categorie werden ondergebracht de vakken Nederlands, E.H.B.O. en rij-instructie.

Als methoden van lesgeven werden genoemd:

- . docent praat, legt uit, beantwoordt een enkele vraag
- . docent biedt door middel van het stellen van vragen de stof aan
- . discussie tussen docent en leerlingen
- . zelfwerkzaamheid van de leerlingen.

Per vak werd met behulp van percentages aangegeven in welke verhouding deze methoden van lesgeven bij de betrokken docent voorkwamen. Stelt men bijvoorbeeld de lestijd op 100%, dan kan die tijd opgedeeld worden tussen de vier methoden volgens een grove schatting. Doet men hetzelfde ook voor de meest gewenste methoden van lesgeven, dan is uit de verschillen in percentages tussen de eerste en de tweede vraag de richting af te lezen van eventuele veranderingen in methoden van lesgeven die de docenten wensen.

Steeds werd deze vraag alleen voor die vakken beantwoord die de betrokken docent zelf geheel of gedeeltelijk verzorgt. Vaak vult men daarom meer dan één vakkenpakket in, omdat een groot aantal docenten èn wetskennis geven, èn praktisch politie-optreden, èn persoonlijke vorming.

Vergelijken we nu de gemiddelden van de ingevulde percentages, dan zien we de volgende tendensen.

In het totale pakket van vakken worden verschillende aksenten aangebracht in presentatie door de docenten.

Zo is bij wetskennis in het algemeen de docent aan het woord: hij praat, legt uit en beantwoordt vragen in meer dan de helft van de lestijd. Ook het stellen van vragen over de stof aan de adspirant is een middel om deze informatie aan te bieden.

Bij praktisch politie-optreden wordt meer aan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen overgelaten, hoewel de docent ook wel praat.

Diskussie tussen de docent en de klas blijkt bij persoonlijke vorming en maatschappelijke oriëntatie de meest toegepaste methode.

De sport wordt uiteraard grotendeels door de adspirant zelf bedreven. En bij de overige vakken zoals Nederlands, E.H.B.O. en rij-instructie en techniek is de docent weer het meeste aan het woord.

Bekijken we de verschuivingen die optreden bij beantwoording van de vraag hoe men de lestijd het liefst zou verdelen, dan springt vooral het vak wetskennis eruit. Liever dan dit uitgebreide onderdeel van het pakket mondeling over te dragen, zouden de docenten in het algemeen de adspiranten zelf aan het werk zetten om zich deze kennis te

verwerven. Ook zou men wat meer discussie in de klas zinvol vinden. Bij de persoonlijke vorming treedt eveneens een lichte voorkeur op voor meer zelfwerkzaamheid en discussie in plaats van overdracht door de docent.

Bij de overige vakken (Nederlands, E.H.B.O.) zien we dezelfde tendens. Geen noemenswaardige verschuivingen worden gewenst voor de presentatie van praktisch politie-optreden, maatschappelijke oriëntatie en sport.

In de vragenlijst werd aan de docenten de gelegenheid geboden om aan te geven of bepaalde veranderingen belangrijk zouden zijn bij een andere presentatie van de lesstof:

- . modernere/meer hulpmiddelen en materiaal
- . een (meer) afgestemd werklokaal
- . kleinere klassen
- . langere opleidingsduur
- . meer ruimte in de Leidraad voor veranderingen in het lesprogramma.

Bij het aanleren van praktisch politie-optreden vindt 87% van de docenten de beschikbaarheid van moderne hulpmiddelen noodzakelijk of van belang. En 81% van hen acht een meer afgestemd werklokaal nodig. Ook de sportinstructeurs uiten deze wens: modernere hulpmiddelen, het werklokaal behoeft daarentegen minder verandering.

De leraren Nederlands en E.H.B.O. sluiten de rij: 82% van hen vinden modernere hulpmiddelen noodzakelijk of belangrijk.

Als algemeen beeld komt naar voren, dat kleinere klassen en een langere opleidingsduur belangrijke zo niet noodzakelijke veranderingen zouden betekenen; zij kunnen de meer gewenste lesmethode (meer zelfwerkzaamheid en discussie) ondersteunen of bevorderen. Vooral bij de overdracht van weteskennis en praktisch politie-optreden wordt deze wens heel vaak geuit (slechts 5% van de docenten achten een dergelijke verandering niet nodig). Ook bij het vak persoonlijke vorming komt dit naar voren, hoewel in iets mindere mate.

In de aanbieding van het pakket weteskennis zou de Leidraad meer ruimte moeten bieden voor veranderingen in het lesprogramma, vindt 80% van de docenten die dit vak geven.

Hetzelfde geldt - zij het in iets mindere mate - voor maatschappelijke oriëntatie en sport. De "part-timers" (Nederlands, E.H.B.O.) voelen deze behoefte niet zozeer: driekwart van hen vindt, dat de Leidraad

hen voldoende ruimte biedt om veranderingen in de presentatie van de stof in te voeren.

#### IV.6. Examens en beoordelingen

*Examens en beoordelingen zijn van groot belang bij een nadere oriëntatie omtrent een opleiding, omdat zij - als het goed is - de belangrijkste leerdoelen vertalen in door de adspirant te leveren prestaties. De eisen die een examen stelt, kunnen bovendien van grote invloed zijn op de wijze waarop in het programma de prioriteiten worden gerealiseerd.*

*De opleidingsscholen kennen verschillende beoordelingsmomenten:*

- de eindbeoordeling, het examen aan het eind van het kursusjaar, geregeld in de Beschikking Examens Politiediploma van 1970*
- een tussentijdse beoordeling na vijf maanden (in samenwerking met de beoordelingsadviseur) en/of kwartaalbeoordelingen*
- maandelijks of zeswekelijkse beoordelingen aan de hand van schriftelijk werk en/of toetsen.*

*De prestaties waarop de adspiranten beoordeeld worden voor het eindexamen, zijn wat de technische en praktische vakken betreft nagenoeg gelijk per school. Dit zijn: ')*

- Nederlandse taal (s)*
- Rapporten (s)*
- Proces verbaal (overtreding) (s)*
- Proces verbaal (misdrijf) (s)*
- Staatsinrichting en Burgerlijk Recht (m)*
- Politie-organisatie en dienstvoorschriften/politiewet c.a. (m)*
- Wapenleer (p)*
- Wetboek van Strafrecht (m)*
- Wetboek van Strafvordering en R.O. (m)*
- Opsporingsleer (p)*
- Verkeerswetgeving (m)*
- Bijzondere Wetten (m)*
- Politieel Optreden (p)*

---

*') s = schriftelijk, m = mondeling, p = praktisch gedeelte op het examen.*

- Wapenhandel (p)
- Schietvaardigheid (Lochem) (p)
- Exercitie (Amsterdam en Lochem) (p)
- Lichamelijke vaardigheid (p)
- Zwemdiploma's (p)
- Rijbewijs BE (Apeldoorn ook ME) (p)
- E.H.B.O-diploma (p)

Bij de beoordeling van de vormingsaspecten hanteren twee scholen vrijwel identieke gedragsbeschrijvingen:

- |                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| - zelfstandigheid         | - ambtelijke vormen en gedrag |
| - netheid en akkuraatheid | - netheid en akkuratesses     |
| - spreekvaardigheid       | - spreekvaardigheid           |
| - omgang met anderen      | - omgang met anderen          |
| - werktempo               | - inzet                       |
| - belangstelling          | - belangstelling              |
| - mentale instelling      | - mentale instelling          |
| - lichamelijke houding    | - lichamelijke houding        |

Eén school geeft als steun bij de beoordeling de docenten bovendien een lijst met omschrijvingen, behorend bij ieder aspect, en wel in positieve zin, maar ook de negatieve kant op.

Een andere school kent voor de persoonsevaluatie geen vaste gedragsbeschrijvingen, waarin de docent zijn oordeel dient te geven. Daar worden de situaties waarin men de aspirant beoordeelt, weergegeven:

- gedrag in de theoretische lessen
- gedrag in de praktische lessen
- gedrag buiten de lessen (internaat)
- gedrag tijdens de vorming
- gedrag ten opzichte van andere leerlingen
- gedrag ten opzichte van docenten, enz.

De examenopgaven van de schriftelijke vakken worden ontleend aan inzendingen van de scholen zelf en geselecteerd door een examencommissie uit beide departementen.

Bij het mondelinge gedeelte examineren de docenten zelf, in bijzijn van een gekommiteerde. Zij kunnen dus bepaalde onderdelen van het pakket kiezen ter examinering, tenzij de gekommiteerde de richting van het gesprek bepaalt.

Hieronder zullen examens en beoordelingen apart behandeld worden.

examens (19) De exameneisen kunnen volgens de onderzoekers zeker van invloed zijn op de wijze waarop de lessen ingericht worden. Daarom is aan de docenten de vraag voorgelegd in hoeverre zij veranderingen ten aanzien van het examen noodzakelijk of nodig vinden. Hierbij werden vier soorten veranderingen beschreven, waaruit men kon kiezen bij de beantwoording van deze vraag. De diverse vakken werden weer in dezelfde categorieën ingedeeld als bij de vorige vraag (wetskennis, p.p.o., persoonlijke vorming, maatschappelijke oriëntatie, sport en anders). Een analyse van de gemiddelde percentages leverde de volgende resultaten.

De docenten die wetskennis geven, vinden vrijwel allemaal (99%), dat niet alleen het examenresultaat mee moet tellen, maar ook het werkresultaat tijdens de opleiding. Bovendien zou bij het examen het inzicht in maatschappelijke en intermenselijke verhoudingen, voor zover voor de polite van belang, eveneens mee moeten tellen; vindt 87% van het docentenkorps. Minder gekomprimeerde examens in ruil voor meer tentamens en meer praktijk, minder theorie op het examen wordt door respectievelijk 83% en 77% nodig en van belang geacht.

Ook bij het vak praktisch politie-optreden is de wens tot verandering van examens sterk en wel wat dezelfde aspecten betreft als bij de wetskennis. Als enige verschil springt naar voren het nog grotere belang dat gehecht wordt aan het mede beoordelen van inzicht in maatschappelijke verhoudingen (96% vindt dit nodig of van belang). De sportinstructeurs vinden allen dat de werkresultaten tijdens de opleiding een grotere rol moeten gaan spelen dan nu het geval is. (Persoonlijke vorming, maatschappelijke oriëntatie en sommige onderdelen die onder "anders" vallen, worden niet afgesloten met een examen, zoals geregeld in het Examenbesluit. De vraag is dus onjuist geweest. Toch heeft een klein aantal docenten deze vraag wel beantwoord. Het leek ons echter niet zinvol de betreffende resultaten hier weer te geven.)

beoordelingen (20 t/m 27) Aan alle drie de scholen wordt de aspirant periodiek beoordeeld. In bepaalde gevallen wordt daaruit de konsekwentie getrokken dat de aspirant de opleiding voortijdig dient te verlaten.

Aan het begin van dit hoofdstuk zagen we dat bij het examen de beoordelingscategorieën voor de vaktechnische vakken vrijwel gelijk zijn. Bij de persoonlijke beoordelingen valt echter verschil te constateren. De onderzoekers zijn van mening dat dit een indicatie is voor het feit dat de inhoud van dit soort gedrags- of persoonsaspecten moeilijk eenduidig te formuleren is en dat verschillende doelstellingen hierbij richtinggevend zijn.

Bij een nadere analyse van de resultaten rees bij de onderzoekers het vermoeden dat de begrippen "vaktechnische beoordeling" en "persoonlijke beoordeling" bij een aantal docenten verwarring hebben gesticht. Alle E.H.B.O.-docenten gaven op de adspiranten persoonlijk te beoordelen, hetgeen in de zin van een beoordeling door henzelf uiteraard een logisch antwoord is. Maar in de zin van "te beoordelen naar persoonlijk functioneren" lijken de antwoorden wat vreemd. Reden om de resultaten op deze twee vragen met enige terughoudendheid te hanteren. Bij de persoonlijke beoordeling moeten de vermelde percentages dan ook als niet geheel betrouwbaar beschouwd worden.

beoordeling  
vaktechnisc'.  
(20 t/m 23)

Een groot aantal docenten op de drie scholen beoordeelt de leerlingen vaktechnisch, en wel 82.8%.

Triekwart van hen geeft te kennen dat hiervoor een bepaald systeem en/of methode bestaat, zoals een handleiding of beoordelingsformulieren. De tevredenheid hierover is redelijk tot gematigd.

Slechts 12.4% van de beoordelaars zegt (zeer) ontevreden met het bestaande systeem te zijn. Zij allen hebben hiervoor redenen opgegeven. Enerzijds kan een aantal docenten onvoldoende uit de voeten met een vast beoordelingssysteem. Liever zouden zij een oordeel geven in eigen woorden, omdat zij het gevoel hebben, dat de leerling op deze wijze niet uit de verf komt.

Anderzijds vinden sommige docenten het beoordelingssysteem juist te subjectief. De invoering van meer uniforme toetsen lijkt hen wenselijk. Tenslotte wordt opgemerkt dat het huidige systeem te ouderwets is, andere aksenten legt dan de docent zelf zou leggen en teveel is afgestemd op parate kennis.

Er blijkt ook bijna geen behoefte te bestaan aan vaktechnisch beoordelen bij de kleine groep docenten die dit doorgaans niet doet. Dat ligt vermoedelijk aan de aard van de vakken waarbij geen beoordeling nodig is.



Van de 23 docenten die wel beoordelen, maar dit zonder systeem doen, geven 12 te kennen dat zo'n systeem er alsnog zou moeten komen.

beoordeling  
persoonlijk  
(24 t/m 27)

Nog iets meer docenten beoordelen het persoonlijk functioneren van de adspiranten, namelijk 85.6%. In veel gevallen is hierbij een systeem op school voorhanden; 82.9% gebruikt dit. Met de tevredenheid over dit systeem is het in het algemeen wat minder gunstig gesteld dan bij de vaktechnische beoordeling. Zagen we daar 12.4% (zeer) ontevredenen, bij dit type beoordeling vindt bijna 23% van de beoordelaars dat het systeem beter zou kunnen, of anders toegepast zou moeten worden.

De vraag naar de redenen van ontevredenheid leverde nogal wat reacties op en wel van 19 van de 20 ontevredenen.

Samengevat leggen deze reacties het aksent bij het tekort schieten van de beoordelingskriteria. Men acht de uitgangspunten bij de persoonlijke beoordeling te summier, te klinisch, te weinig genuanceerd, de normstelling is te onduidelijk en met de natte vinger gedaan, er is te weinig ruimte voor een eigen inbreng van de docent. Bovendien wordt gesteld dat het beoordelen aan de hand van vaste begrippen bij de beoordelaar luiheid in de hand werkt. Ook worden motivaties van de docent achter zijn oordeel gemist. Tenslotte betwijfelt men of de vaste normstelling bij de persoonlijke beoordeling niet verouderd is en nog wel aansluit bij de eisen die het politiewerk in de praktijk stelt.

Naast de normstelling vinden sommige docenten het hanteren van het beoordelingssysteem moeilijk, omdat ze zich niet deskundig genoeg voelen op dat vlak. Er zou meer psychologische scholing voor nodig zijn. En daarnaast noemen een paar docenten als bezwaar, dat de persoonlijke beoordeling een eenmanszaak is. Bovendien maakt men de leerling niet buiten de klas mee.

Een derde reden tot ontevredenheid over het systeem ligt in het tijdstip van beoordeling. Een paar docenten achten een beoordeling al na drie maanden vanaf de start van de cursus veel te snel.

En tenslotte wordt een keer opgemerkt dat ná de persoonlijke beoordeling geen enkele terugkoppeling naar de adspirant plaatsvindt.

De behoefte aan een handleiding bij dit type beoordeling, daar waar er nog niet in voorzien is, blijkt dan ook wat groter dan bij de vaktechnische beoordeling het geval is. Driekwart van de docenten die nog geen systeem hiervoor gebruiken, spreken wel de wens hiertoe uit.

Kennelijk is een beoordeling in het persoonlijke vlak moeilijker dan een meer vaktechnisch gericht toekennen van kwaliteiten.

#### IV.7. Samenvatting

In dit hoofdstuk werden beschreven:

- . de opleidingsdoelstellingen, zoals die weergegeven worden door de Leidraad (par. IV.1.)
- . de uitwerking van die doelen door de drie scholen in programma-onderdelen (par. IV.2.)
- . de waardering van de docenten voor de onderdelen afzonderlijk (par. IV.3.)
- . hun oordeel omtrent de hoeveelheid aandacht die de school aan de diverse onderdelen schenkt (par. IV.3.)
- . de wijzen waarop docenten deze onderdelen aan de adspiranten overdragen en veranderingen die zij daarbij wensen (par. IV.5)
- . meningen van docenten over de examens en hun eigen beoordelende taak, i.c. het moment waarop "be-oordeeld" wordt in hoeverre de opleidingsdoelen bereikt zijn (par. IV.6.).

In paragraaf IV.1. werd kort de Leidraad geschetst. Deze geeft vrij gedetailleerd de inhoud van het technische gedeelte van het lespakket weer. Ook zagen we de vijf eigenschappen die in de persoonlijke vorming nagestreefd dienen te worden bij de adspirant: verantwoordelijkheidsgevoel, zelfdiscipline, besluitvaardigheid, doorzettingsvermogen en teamgeest.

De helft van de 131 docenten zegt steun te hebben aan de Leidraad.

De uitwerking van de Leidraad (par. IV.2.) aan de verschillende scholen heeft als gemeenschappelijke noemer het bieden van praktijksimulaties voor de adspirant, waarin hij kan leven op passende wijze te reageren in onzekere situaties.

De scholen dragen een pakket over van kennis en vaardigheden en brengen een proces van attitudevorming op gang. In deze overdracht zijn volgens de onderzoekers drie aspecten te onderscheiden:

- . de inhoud van het opleidingsprogramma
- . de situatiestructuur waarin dit overgedragen wordt
- . het voorbeeldgedrag van degenen die overdragen en het klimaat waarin

dit plaatsvindt.

In dit hoofdstuk werd nader ingegaan op de inhoud van het lespakket en de houding van de docenten hieromtrent.

Kwa inhoud bleken de vaktechnische onderdelen van de opleiding tussen de scholen niet veel te verschillen. Ze zijn tamelijk zwaar geprogrammeerd en laten weinig ruimte voor improvisatie door de docent.

Wat de vormingsvakken betreft, waarin niet geëxamineerd wordt, laten de scholen een minder eenduidig beeld zien. Vorming is vaker impliciet en duidelijk in ontwikkeling op alle drie de scholen.

Met het oog op het belang van voorbeeldgedrag van de kant van de docenten bij de overdracht van het lespakket, hechten de onderzoekers grote waarde aan hun attitude ten opzichte van de verschillende onderdelen van het programma (par. IV.3.). De resultaten van het onderzoek laten zien, dat men met name de bijzondere wetten een te grote plaats vindt innemen in de opleiding. Te weinig wordt volgens de docenten gedaan aan:

- . Nederlandse taal
- . vreemde talen
- . kennis van maatschappelijke problemen
- . kennis van psychologische problemen
- . kennis van sociale hulpverleningsinstellingen
- . praktisch politie-optreden
- . goede menselijke contacten kunnen leggen
- . hanteren van geweld
- . hanteren van conflicten
- . initiatief tonen en zelfstandigheid.

Wat de presentatie van deze onderdelen betreft (par. IV.5.), achten de docenten wat meer zelfwerkzaamheid van de kant van de aspiranten gewenst, vooral bij de overdracht van wetskennis. Daartoe zouden er echter een aantal veranderingen van structurele aard nodig zijn: kleinere klassen, een langere opleidingsduur, meer ruimte in de Leidraad voor andere manieren van overdracht bij wetskennis en meer moderne hulpmiddelen en werklokalen. (Aan de realisering van deze laatste wens werd ten tijde van het onderzoek reeds gewerkt.)

Bij bestudering van beoordelingsformulieren (par. IV.6.) vinden we niet dezelfde eigenschappen terug die in de Leidraad bij het vormings-

onderdeel benadrukt werden. Ook worden er verschillen in gedragskategorieën gevonden tussen de scholen. Een voor de hand liggend gegeven, als we de uitwerkingen van de vormingsvakken in gedachten houden, plus het feit dat het hier geen examenonderdeel betreft.

Vrijwel unaniem zijn de docenten van mening, dat het examen meer verdeeld zou moeten worden over tentamens gedurende het kursusjaar en dat ook werkresultaten mee zouden moeten tellen.

Inzicht in maatschappelijke en intermenselijke verhoudingen zou mede beoordeeld moeten worden bij het examen. En tenslotte acht een groot aantal docenten een grotere plaats in het examen voor praktijk in plaats van theorie zeer gewenst.

Veel docenten blijken moeite te hebben met hun beoordelende taak: vooral waar het om het persoonlijk functioneren van de adspirant gaat. Uit de antwoorden blijkt, dat een instrumentarium hiertoe onvoldoende uitgewerkt is, dat docenten zich op dit gebied niet voldoende deskundig voelen en dat de beoordelingskriteria achter zouden lopen bij de praktischeisen. De diversiteit in antwoorden kan er op duiden, dat de docenten het beoordelen onvoldoende beheersen, zowel theoretisch (wat doe ik eigenlijk als ik beoordeel?), als kwa vaardigheden.

## V. DE OPLEIDINGSSITUATIE

---

Al eerder is aangestipt (hoofdstuk IV, par. 2) dat de onderzoekers binnen de school als opleidingssysteem drie aspecten onderscheiden:

- . de inhoud van de opleiding
- . de situatie/structuur waarin die inhoud wordt overgedragen
- . het modelgedrag van degenen die overdragen en het klimaat van de overdrachtsrelaties

De vorming van de adspirant zal optimaal zijn (in de zin van de opleidingsdoelstellingen), wanneer deze drie aspecten niet in strijd met elkaar op de adspirant inwerken.

In hoofdstuk IV kwamen voornamelijk de inhoud van de opleiding en de wijze van presentatie en beoordeling aan bod. In dit hoofdstuk volgen nu enkele gegevens omtrent percepties van de opleidingssituatie (zwaarte, duur, verplichte studie, internaat) en het klimaat op de scholen (zoals kontakten, discipline, organisatie en werkklimaat). Buiten het onderzoek vielen waarnemingen omtrent feitelijk modelgedrag; deze zijn alleen te realiseren via observatie.

### V.1. Algemene indruk van de opleidingssituatie

zwaarte opleiding (35)

De opleiding wordt door de meeste docenten (88.6%) als zwaar tot zeer zwaar beschouwd. Slechts een enkeling vindt de opleiding niet zwaar. De docenten vinden ook dat de opleiding te kort is (87%). Slechts 10% vindt dat de opleiding precies lang genoeg duurt. Er blijkt een verband te bestaan tussen de antwoorden "te kort" en "zeer zwaar". Deze komen dikwijls samen voor.

klasse-grootte

*Een klas telt - ten tijde van het onderzoek - gemiddeld 20 tot 25 adspiranten. Bij sport, schieten en praktisch werk worden de klassen veelal gesplitst.*

*Hoe groter de klassen, hoe meer afvallers. Eén van de scholen kent een "terugzetklas", die maximaal 15 leerlingen telt. Hier krijgen adspiranten die het normale programma niet bij kunnen houden optimale begeleiding. Konkurrentiestrijd om de beste cijfers kent deze klas niet. De persoonlijke aandacht werkt sterk motiverend en het experimenteren met deze klas heeft ertoe geleid dat het aantal afvallers sterk is afgenomen.*

internaat  
(45)

*Alle drie de scholen kennen de internaatsvorm. Het samenleven in internaatsverband wordt wel expliciet benut bij de vorming van de adspirant. Incidenten worden bijvoorbeeld onderwerp van gesprek gemaakt als middel om sociale vaardigheden aan te leren.*

De internaatsvorm wordt door 64% van de docenten belangrijk gevonden als voorbereiding op de politietaak. Bijna een kwart vindt het belangrijk, noch onbelangrijk en ruim 10% vindt het onbelangrijk.

De volgende argumenten worden aangegeven om het belang van de internaatsvorm te benadrukken:

- het bevordert de kollegialiteit tussen de toekomstige politiemensen
- het bevordert de zelfstandigheid van de adspirant
- het is goed voor de studie.

Kollegialiteit wordt door 71.5% genoemd; zelfstandigheid en de studie elk door ongeveer 10%.

Argumenten tegen het internaat worden ook genoemd:

- men is weg van huis (niet alleen van de ouders, maar voor gehuwden ook van vrouw en kinderen) (21.8%)
- er is geen privacy (16.8%)
- de adspirant is er afgezonderd van het normale leven; isolement (15.1%)
- de adspirant is er niet zelfstandig (12.6%).

Opvallend vinden de onderzoekers het verschil in perceptie dat klaarblijkelijk tussen de docenten bestaat over de invloed van het internaat op de zelfstandigheid. Sommigen vinden deze invloed gunstig, anderen ongunstig.

verplichte  
studie (41)

Eén van de argumenten vóór de internaatsstructuur is dat deze goed zou zijn voor de studie. Aan docenten is gevraagd hoe zij denken over verplichte studie. 57.3% vindt deze nodig en 42.7% vindt het niet nodig.

*Niet alle scholen kennen deze regel. Aan één van de scholen is de adspirant het hele jaar vrij in het kiezen van zijn studie-uren. Een andere school laat de leerlingen geleidelijk meer eigen verantwoordelijkheid dragen voor de studie. Het eerste half jaar is avondstudie verplicht; het derde kwartaal is de adspirant 's avonds vrij om binnen de school zijn tijd naar eigen inzicht door te brengen. En in het laatste kwartaal kan hij bovendien tot 11 uur 's avonds het internaat verlaten.*

*Een toets om de zes weken geeft de adspirant de gelegenheid om zijn studievorderingen te bewaken.*

discipline  
(40)

Discipline heeft twee functies op de scholen. Ten eerste bevordert het - aldus de schoolleiding - de studievorderingen. Ten tweede traint het de adspirant in omgangsvormen.

Ruim de helft van de docenten vindt de discipline op school niet te streng en ook niet te weinig streng (53.8%); 12.3% vindt haar wel streng, ruim een kwart van de docenten vindt haar niet streng en 8.4% vindt haar helemaal niet streng.

Het gemiddelde oordeel over de discipline is dus eerder "niet zo streng", dan "wel streng". Burgerdocenten vinden de discipline gemiddeld iets strenger dan politiedocenten.

samenwerking  
(42 t/m 44)

*Per klas zijn één of twee docenten verantwoordelijk. Eén van de scholen heeft de ervaring dat bij één docent per klas de band tussen hem en de adspirant groter is.*

De docenten vinden in grote meerderheid (96.1%) dat hun samenwerking met de adspiranten goed is. Slechts 3.9% vindt deze matig.

Omdat we de indruk gekregen hebben bij de voorbereiding van dit onderzoek, dat de samenwerking van de adspirant met medeleerlingen zich vooral beperkt tot zijn klasgenoten, zijn er twee vragen gesteld over de samenwerking tussen adspiranten onderling.

In de eerste plaats de samenwerking tussen klasgenoten:

94.6% van de docenten vindt deze goed.

Vervolgens de samenwerking tussen de verschillende klassen:

54.7% van de docenten vindt de samenwerking goed, 43.8% vindt ze matig. De docenten achten de samenwerking tussen de leerlingen dus over het algemeen goed, maar die tussen de verschillende klassen zien ze als wat minder positief.

plezier in  
de opleiding  
(54)

De sfeer op school wordt niet alleen bepaald door de samenwerking die er tussen de verschillende groeperingen bestaat. We hebben de docenten daarom ook gevraagd, of zij vinden dat de adspiranten - in vergelijking met vroeger - minder, evenveel, of meer plezier in de opleiding hebben.

Meer dan de helft van de docenten (53.1%) denkt, dat de adspiranten evenveel plezier in de opleiding hebben als vroeger. Ruim een derde

vindt dat ze er meer plezier in hebben (36.7%); 10% denkt dat de aspiranten minder plezier in de opleiding hebben dan vroeger. Over het geheel genomen zouden de aspiranten volgens de docenten dus wat meer plezier in de opleiding hebben dan vroeger.

## V.2. Organisatie en werkklimaat

In een afzonderlijke lijst zijn 41 vragen gesteld, die alle betrekking hebben op organisatie en werkklimaat. Deze waren op twee na ontleend aan een bestaande test <sup>1)</sup>, waarmee een aantal aspecten binnen een organisatie beoordeeld kunnen worden.

Bovendien zijn twee vragen opgenomen, die de directies van de drie betrokken scholen relevant vonden.

### Tabel Organisatie en Werkklimaat

#### Toelichting:

In deze tabel wordt per aspect de gemiddelde beoordeling door de docenten weergegeven.

Hoogst mogelijke waardering: 1

Laagst mogelijke waardering: 0

	N = 131
1. technisch organisatorisch (aspecten van organisatie en leiding)	0.61
2. direkte leiding	0.78
3. beloning	0.65
4. psychisch-lichamelijke inspanning	0.61
5. kommunique met hogere leiding	0.42
6. algemeen	0.71
7. autonomie	0.78
8. kontakt met kollega's	0.68

---

<sup>1)</sup> Attitude-schaal voor industriële arbeid (A.S.I.A.), publikatie van de Commissie Opvoering Produktiviteit van de Sociaal Economische Raad.



Als men de resultaten wil beschouwen als een indicatie voor de kwaliteit van de organisatie, dient men er rekening mee te houden, dat deze resultaten voortkomen uit het oordeel van de docenten.

Over het algemeen kan men zeggen dat de organisatie-aspekten positief worden gewaardeerd. Alleen de kommunikatie met de "hogere" leiding krijgt een wat meer negatieve score: de docenten achten deze minder goed.

Tenslotte de twee vragen die we extra aan de lijst hebben toegevoegd op verzoek van de direkties van de drie scholen.

Met het volgende bleek 34% van de docenten het eens te zijn:

"Ik heb het gevoel zelf erg bij alles op school betrokken te zijn en met de staf en kollega's als het ware tot één familie te behoren."

Met de uitspraak "In ons werk bemoeit niemand zich met de ander en dopt ieder zijn eigen boontjes" bleek 76% van de docenten het niet eens te zijn.

Voor alle duidelijkheid: de docenten hebben hun eigen situatie op bovengenoemde aspecten beoordeeld en niet die van de adspiranten.

## VI. BEROEPSBEELD EN BEROEPSEISEN

---

De Leidraad (zie hoofdstuk IV) stelt als uitgangspunt voor de opleiding de taak die de politie-ambtenaar krijgt te vervullen.

De taak zou dus de onderwijsdoelstellingen moeten bepalen.

Bij een eenduidige, stabiele taakomschrijving van het politieberoep zouden deze doelen gemakkelijk vanuit de praktijk af te leiden zijn. Verschillen in opvattingen omtrent de rol van de politie in de samenleving en maatschappelijke ontwikkelingen, die voortdurend tot herziening van die rol dwingen, maken een adequate afstemming tussen opleiding en praktijk echter moeilijk.

Het onderzoek tracht dan ook om verschillen in definities van de politiefunctie expliciet te maken, om eventuele diskrepanties aan het licht te brengen.

Ook de opvattingen van docenten over de taak van de politie-ambtenaar kunnen mede bepalend zijn voor de wijze waarop de adspiranten op die taak worden voorbereid. Meninge n omtrent de frekwentie waarmee bepaalde werkzaamheden zich aandienen in de praktijk, en opvattingen over "typische politietaken" zijn - zo veronderstellen de onderzoekers - van invloed op het aanbrengen van bepaalde aksenten in het lespakket. Zo zal bijvoorbeeld een docent die ordehandhaving en hulpverlening tot de belangrijkste taken van de politie rekent, waarschijnlijk meer aandacht aan sociale vaardigheden tijdens de cursus besteden, dan zijn kollega, die misdaadbestrijding als voornaamste onderdeel van het beroep beschouwt (zie VI.1., VI.2. en VI.3.).

Ook kunnen verschillen in beroepsopvatting gepaard gaan met een specifiek beeld omtrent de eigenschappen, waarover een politieman idealiter zou moeten beschikken (VI.4 en VI.5.).

De geschiktheid van adspiranten om hiertoe opgeleid te worden - in de ogen van de docenten - vormt een onderdeel van het onderzoek wat volgens de onderzoekers hierop aansluit (VI.6.)

### VI.1. Politietaken: hoe vaak komen ze voor? (32 A)

Er zijn in deze vraag steeds 13 activiteiten opgenomen, waarvan de docenten telkens moesten aangeven hoe vaak ze volgens hen voorkomen. Deze taken kunnen ondergebracht worden in drie groepen: misdaadbe-

strijding, handhaven van orde en rust en hulpverlening. De laatste van de 13 activiteiten (administratieve bezigheden) valt buiten deze indeling.

De indeling vindt u in tabel 32.1, waar tevens de gemiddelde scores op de betreffende schaaltes zijn aangegeven.

#### VI.1.1. Misdaadbestrijding

Binnen deze taak is het afhandelen van verkeersovertredingen en verkeersmisdrijven verreweg de meest voorkomende activiteit: 88% van de 131 docenten meent dat dit vaak tot zeer vaak voorkomt. Dit denkt de helft van de docenten ook van het behandelen van andere misdrijven. Maar een kwart van de docenten vindt dat het opsporen van personen en goederen vaak voorkomt, terwijl maar 10% dit vindt van optreden tegen niet-verkeers-overtredingen; ongeveer de helft van de docenten denkt dat dit laatste maar weinig plaatsvindt (zie tabel 32.2).

#### VI.1.2. Handhaving van de orde

Binnen deze taak is surveillance volgens de docenten de meest voorkomende activiteit (80% antwoordt "vaak tot zeer vaak"). 34% vindt dit ook van orde handhaven bij evenementen, en maar 18% van optreden bij gevaarlijke situaties en van optreden bij ordeverstoringen. Ruim een kwart van de docenten denkt van de laatste twee activiteiten, dat ze weinig voorkomen (zie tabel 32.2).

#### VI.1.3. Hulpverlening

Binnen deze categorie wordt hulp bij ongelukken en brand het meest genoemd als vaak voorkomend (58%). Van de docenten meent 45% dat het verstrekken van inlichtingen aan het publiek vaak voorkomt. 30% meent dit ten aanzien van hulp- en dienstverlening in ingewikkelde gevallen en maar 24% denkt het met betrekking tot eenvoudige hulpverlening. Van deze laatste activiteit denkt 29% van de docenten dat het maar weinig voorkomt (zie tabel 32.2).

#### VI.1.4. Misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulpverlening vergeleken

Op het eerste gezicht vallen bepaalde taken op die veel voorkomen: afhandelen van verkeersovertredingen en -misdrijven en surveillance. Bij vergelijking van de drie groepen: misdaadbestrijding, ordehand-

having en hulpverlening blijken de gemiddelden van de taken binnen deze drie groepen echter vrijwel gelijk te zijn (zie tabel 32.2). Over de gehele linie komen hulpverlenende taken regelmatig voor, terwijl bij misdaadbestrijding en ordehandhaving sommige taken (heel) veel, andere (heel) weinig voorkomen; de spreiding is groter binnen deze twee groepen. Door de drie hoofdgroepen te vergelijken gaat dus informatie verloren.

## VI.2. Welke taken vindt men typisch politiewerk? (32 B)

### VI.2.1. Misdaadbestrijding

Nagenoeg unaniem (ruim 95%) menen de docenten dat de misdaadbestrijdende activiteiten typisch politiewerk zijn. De enige uitzondering wordt gemaakt voor het behandelen van "andere overtredingen". Hiervan vindt 78% dat het typisch politiewerk is (zie tabel 32.2).

### VI.2.2. Handhaving van de orde

Over surveillance is men het helemaal eens: dit is typisch politiewerk volgens 99% van de docenten. Iets minder vindt men dit van het optreden bij ordeverstoringen: 88% vindt dit echt politiewerk. Zowel het handhaven van de orde bij evenementen, als het optreden bij gevaarlijke situaties wordt door ongeveer 30% niet altijd als typisch politiewerk gezien (zie tabel 32.2).

### VI.2.3. Hulpverlening

90% van de docenten meent dat hulpverlening bij brand en ongevallen typisch politiewerk is. 40% vindt dat dit met inlichtingen verstrekken niet altijd het geval is, terwijl respectievelijk 50% en 64% dit vinden van eenvoudige assistentieverlening en ingewikkelde hulp- en dienstverlening (zie tabel 32.2).

### VI.2.4. Misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulpverlening vergeleken

Het blijkt dat de hulpverleningstaak in het algemeen als minder typisch politiewerk wordt beschouwd door de docenten. Tussen misdaadbestrijding en ordehandhaving is slechts een minimaal verschil.

Voor een vergelijking tussen de gemiddelden raadplege men tabel 32.1 en 2.

### VI.3. Het verband tussen frekventies van activiteiten en typisch politiewerk

Bij vergelijking van een aantal taken op frekventie en het al dan niet als typisch politiewerk beschouwd worden, zijn er in principe drie soorten uitkomsten mogelijk.

- a. taken komen met een bepaalde frekventie voor en worden in ongeveer dezelfde mate als typisch politiewerk beschouwd
- b. taken komen niet veel voor, maar worden wel als typisch politiewerk gezien
- c. taken komen wel veel voor, maar men vindt ze niet typisch tot de politietaak behoren.

Vooraf de laatste twee situaties vragen aandacht: deze wijzen op een mogelijke diskrepantie tussen werkaanbod en taakopvatting.

Taken die vrij veel voorkomen, maar die door docenten niet tot het meest typisch politiewerk worden gerekend, zijn met name:

- mutaties, rapporten, p.v.'s
- inlichtingen verstrekken aan de burgerij
- assistentie bij eenvoudige gevallen
- hulp- en dienstverlening bij ingewikkelde gevallen.

Daarentegen komen sommige aspecten van de politietaak minder voor, terwijl ze door de docenten wel tot het typische politiewerk gerekend worden:

- optreden bij ordeverstoringen
- opsporen en behandelen van misdrijven
- opsporen van gesignaleerde personen en gestolen goederen.

Resumerend kan gesteld worden, dat de meer hulpverlenende taken vrij vaak voorkomen, maar minder als typisch politiewerk worden beschouwd. Dit in tegenstelling tot een aantal taken die betrekking hebben op misdaadbestrijding, die wat minder voorkomen, maar die volgens de docenten juist tot de taak van de politie-ambtenaar horen.

Tenslotte moet als opvallend gegeven vermeld worden, het feit dat docenten op de vraag welke taken typisch politiewerk zijn eensgezinder antwoorden, dan op de vraag naar de frekventie waarin deze taken zich in de praktijk voordoen.

VI.4. Welke eigenschappen vinden docenten belangrijk voor een goede politiemans? (33)

De docenten is een lijst voorgelegd van 23 eigenschappen die voor een agent belangrijk kunnen zijn voor een goede taakuitoefening.

Gevraagd werd uit deze 23 eigenschappen er 10 te kiezen die het belangrijkste zijn voor een politiemans.

Vervolgens werd ook gevraagd aan te geven, welke eigenschap docenten het allerbelangrijkst vinden, welke op de tweede en welke op de derde plaats komen.

Op deze manier zijn er twee volgorde van belangrijkheid aangebracht, die vermeld staan in tabel 33.1 en 33.2. Op beide manieren bleken de volgende eigenschappen het belangrijkste te zijn voor de docenten:

- in de eerste plaats verantwoordelijkheidsgevoel
- in de tweede plaats betrouwbaarheid
- in de derde plaats gezond verstand.

Zoals in tabel 33.1 en 33.2 duidelijk te zien is, gaan daarna de volgorde van belangrijkheid uiteenlopen. De tien belangrijkste eigenschappen zijn (berekend naar de keus van de drie belangrijkste):

1. verantwoordelijkheidsgevoel
2. betrouwbaarheid
3. gezond verstand
4. beroepskennis
5. efficiënt optreden
6. toewijding aan werk
7. zelfvertrouwen
- 8/9. goed samenwerken
- 8/9. tolerantie
10. initiatief tonen.

De eerste eigenschap - verantwoordelijkheidsgevoel - wordt ook in de Leidraad genoemd als eerste doel bij de persoonlijke vorming (zie pagina 17).

VI.5. Wat voor type agent/wachtmeester wil de docent afleveren? (17)

Bij de konstruktie van deze vragenlijst brachten de drie scholen zelf een vraag in, met het doel te weten te komen welke visie docenten hebben omtrent de meest gewenste houdingen van de jonge politiemans. Daar-

toe stelden zij een tiental houdingen op die hen relevant voorkwamen. De vraag zoals die letterlijk gesteld werd, luidde: "Wilt u aangeven welk soort politieman (-vrouw) u aan het einde van de opleiding wilt afleveren?"

Uit de gemiddelden van de skores die de docenten aan elk van de tien facetten toekenden, kwam een volgorde naar voren die de visie van docenten omtrent de gewenste houding voor een jonge politieman weergeeft.

Die volgorde van belangrijkheid ziet er zo uit:

1. iemand die allereerst paraat staat om praktisch op te treden
2. iemand die zich allereerst positief-kritisch opstelt tegenover hetgeen hem in zijn werk wordt aangereikt
3. een man die zich in de eerste plaats hulpverlener in de sociale sektor voelt
4. iemand die veel weet (dat wil zeggen uitgerust met een gedegen kennis van wetten en voorschriften)
5. een funktionaris die graag een eigen individuele benadering be- tracht
6. een progressieve kollega die graag met veranderingen in het norm- besef meegaat
7. iemand die het aksent legt op het bestrijden van strafbare feiten
8. een politieman die zich primair richt naar de ervaring van zijn chef
9. een ambtenaar die zich in zijn werk primair richt naar de vastge- stelde voorschriften en afspraken
10. een politieman die zich uit voorzichtigheid liever houdt aan be- staande normen.

Hieruit kunnen de onderzoekers een paar konklusies trekken. Vaardig- heden acht men kennelijk van hogere waarde dan kennis. Een kritische houding wordt meer op prijs gesteld dan volgzaamheid en het vasthou- den aan bestaande normen.

In de taakuitoefening heeft het hulpverleningsaspect meer prioriteit dan de bestrijding van strafbare feiten.

Een eigen, onafhankelijke benadering kiezen docenten boven het volgen van de meerderen.

Uit een nadere analyse van de gegevens komt een licht verband naar voren tussen enerzijds de leeftijd van de docent en anderzijds de waarde die gehecht wordt aan veel weten, zich als ambtenaar primair

richten op vastgestelde voorschriften en afspraken en een individuele benadering betrachten. Oudere docenten blijken de eerste twee aspecten wat hoger te waarderen dan jongeren, terwijl laatstgenoemden een individuele benadering wat belangrijker vinden dan de ouderen.

Daarnaast vinden burgerdocenten significant vaker het zich hulpverlener voelen in de sociale sektor van belang. In iets mindere mate geldt dat bij hen voor "veel weten", maar toch skoren zij gemiddeld hoger op dit aspect dan hun politiekollega's.

#### VI.6. Oordeel over de geschiktheid voor het politiewerk

In de voorgaande paragrafen werd een beeld gegeven van de politietaak en de eigenschappen die voor een agent/wachtmeester belangrijk geacht worden, beide gezien door de bril van de docenten.

Bij de vorming van adspiranten tot politiemensen (die idealiter met deze eigenschappen de beschreven taken moeten gaan vervullen in de praktijk) zal de mate van sukses in de opleiding mede afhankelijk zijn van de geschiktheid van de leerling voor het beroep zoals de docent dat ziet.

Geschiktheid hangt in hoge mate samen met de zwaarte van het beroep. Bij de selectie wordt in zekere zin een voorspelling gedaan of de toekomstige politiemans het beroep aan zal kunnen. Een probleem hierbij is de jonge leeftijd van de zich aanmeldende kandidaten. Hoe bij deze mensen de geschiktheid voor het beroep te bepalen als ze nog zo jong zijn, vaak 17 of 18 jaar?

Hieronder volgen nu meningen van docenten over geschiktheid van de adspirant, plezier in de opleiding en de zwaarte van de cursus.

geschiktheid  
(56)

Meer dan de helft van de 131 docenten vindt dat de adspiranten even geschikt zijn voor de hun wachtende politietaak als vroeger.

Bijna 30% vindt ze minder geschikt; 18% vindt ze daarentegen geschikter. Mogelijk speelt hierbij een rol het feit dat de gemiddelde leeftijd van de beginnende adspiranten steeds lager wordt. De onderzoekers hoorden nogal eens uitspraken die er op wezen dat men de adspiranten te jong voor het vak vond.

plezier in  
het werk (55)

Naast deze geschiktheid is het in de praktijk van groot belang of de jonge agent/wachtmeester zijn taak met plezier zal vervullen.



Ook hierover hebben we een vraag gesteld aan de docenten:

"Vindt u dat de gemiddelde adspirant meer, evenveel of minder plezier heeft in het politiewerk dan vroeger?"

Van de 131 docenten denkt bijna 70% dat de gemiddelde adspirant evenveel plezier heeft in het werk als voorheen. Volgens 16.7% zou de toekomstige politiemann minder plezier hebben in zijn taak; en 13.5% is van mening, dat adspiranten méér plezier hebben.

eisen die  
praktijk  
stelt (57)

Zowel de geschiktheid van de adspirant als het plezier in het politiewerk zijn afhankelijk van de taak, die hij moet gaan vervullen.

82.0% van de docenten is van mening dat de praktijk zwaardere eisen aan de adspirant stelt dan vroeger het geval was. 10.9% vindt dat deze eisen lichter zijn geworden; en 7.2% denkt dat de eisen hetzelfde zijn gebleven.

Als we de voorgaande drie vragen samenvatten, dan vinden de meeste docenten, dat de praktijk zwaardere eisen is gaan stellen. De helft van de docenten vindt dat de adspiranten even geschikt voor de praktijk zijn als vroeger. Gemiddeld vinden de docenten dat de adspiranten evenveel plezier in het politiewerk hebben als vroeger.

Hieruit konklusies trekken zou voorbarig zijn. Dit is pas mogelijk als we ook de mening van mentoren en andere personen uit de politiepraktijk kennen.

#### VI.7. Samenvatting

In dit hoofdstuk werden de percepties van de docenten weergegeven omtrent:

- de frekwenties waarmee bepaalde politietaken zich aandienen in de praktijk
- welke taken typisch politewerk zijn en welke minder
- over welke eigenschappen een goed politiemann idealiter zou moeten beschikken
- wat voor politiemann de docenten aan het eind van de opleiding willen afleveren
- en de geschiktheid van de gemiddelde adspirant voor het beroep.

In grote lijnen zijn docenten het meer eens over wat typisch politie-

werk is, dan over de frekwentie waarin deze taken zich aandienen in de praktijk.

Misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulpverlening blijken vrijwel even vaak voor te komen, maar de docenten vinden de laatstgenoemde groep taken toch minder bij het beroep horen dan de eerste twee.

Bij nadere beschouwing van de dertien activiteiten die aan de docenten werden voorgelegd, komt dit gegeven nog sterker naar voren: hulp- en dienstverlenende aspecten komen vrij vaak voor, maar zijn in de ogen van docenten minder typisch politiewerk.

Misdaadbestrijding daarentegen doet zich niet zo frekvent voor in de praktijk van alledag, maar wordt wel als typisch politiewerk gezien.

De belangrijkste eigenschappen waarover een aankomend politieman idealiter zou moeten beschikken zijn volgens de docenten: verantwoordelijkheidsgevoel, betrouwbaarheid en gezond verstand.

Bij de voorbereiding van de adspirant op de praktijk proberen docenten - naar eigen zeggen - een agent/wachtmeester af te leveren die vooral paraat staat om praktisch op te treden, zich positief kritisch opstelt tegenover hetgeen zijn werk meebrengt en die zich hulpverlener in de sociale sektor voelt.

Met name het laatste - het aksent op hulpverlening - trekt de aandacht in verband met de plaats die de docenten hulpverlenende taken toekennen in het politieberoep (zie boven). Men rekent dit niet zozeer tot het eigenlijke werk, behorend tot de politietaak, maar in de opleiding wil men de adspirant er wel op voorbereiden.

Gemiddeld vinden de docenten de huidige adspiranten iets minder geschikt voor het beroep dat zij gekozen hebben, waarbij onmiddellijk opgemerkt moet worden, dat volgens hen het beroep de laatste tijd zwaarder is geworden en dat de leeftijdsgrens bij toelating verlaagd is tot 17 jaar.

## VII. RELATIE OPLEIDING - PRAKTIJK

---

### VII.1. Kontakten met de korpsen

Aan de docenten van de drie scholen werd een aantal vragen voorgelegd om na te gaan in hoeverre er sprake is van kontakten tussen school en praktijk. Voor een goede afstemming van opleidingsdoelen op praktijk-eisen zijn kontakten tussen scholen en praktijk immers van groot belang.

Uit kontakten tussen bijvoorbeeld docenten en mentoren zou geleerd kunnen worden in hoeverre er sprake is van een continu leerproces dat zich ook ná de schoolopleiding in de praktijk voortzet, en waarbij nagenoeg dezelfde kennis, vaardigheden en attitudes bij de aspirant verder ontwikkeld worden.

(Buiten dit onderzoek bleven kontakten tussen opleiding en praktijk, die niet waarneembaar zijn voor de docenten. Dat neemt niet weg, dat deze kontakten van groot belang kunnen zijn voor de ontwikkeling van de opleidingsprogramma's.)

Zoals we hieronder zullen zien, blijkt het belang wat gehecht wordt aan dit soort kontakten veel groter, dan de feitelijke situatie doet vermoeden.

- bestaat  
kontakt (28) Ruim de helft van de 131 docenten (58.3%) maakt melding van enige vorm van kontakt tussen school(leiding) en mentoren of het korps. Van de overige docenten zegt 22% dat er geen kontakten zijn, terwijl 19.7% niet weet of opleiding en praktijk elkaar regelmatig ontmoeten (het betreft hier relatief veel burgerdocenten).
- tussen wie  
(28a) In de meeste gevallen (31%) onderhoudt de schoolleiding dit kontakt, zo het er is. Vaak ook samen met de docenten (27.6%). De docenten alleen doen dat bij 20.7% van de kontakten.
- zelf kontakt  
(29) Van de 74 docenten die zeggen dat er kontakten zijn tussen de opleidingsschool en de praktijk, hebben er 50 zelf kontakt met mentoren of een korps. De 24 resterende docenten die dit niet hebben, geven daarvoor als redenen op, dat zij part-time docent zijn en zich dus niet in politie-organisaties bewegen, of dat het kontakt niet gestimuleerd wordt. Ook wordt wel als reden opgegeven, dat het lesprogramma voor dit soort activiteiten te weinig tijd over laat.

Er blijkt géén verband te bestaan tussen het aantal jaren dat men docent is en het al of niet contact hebben met mentoren. Ook hebben politiedocenten niet significant méér kontakten dan burgerdocenten.

hoe frekvent  
(30)

Op de vraag hoe vaak men in 1975 en 1976 contact had met mentoren, gaven 34 docenten te kennen dat er sprake was van contact in die periode. Bekijken we de voorgaande vraag waarin 50 docenten zeggen contact met mentoren of het korps te hebben (gehad), dan moeten we dus konkluderen, dat 16 docenten òf wel met het korps maar niet met een mentor contact hadden, òf dat het contact vóór 1975 plaats had.

In die twee jaar beperkten de meeste kontakten zich tot een paar keer. Echter 9 van de 34 docenten hadden in dit tijdvak meer dan 8 kontakten met mentoren.

initiatief  
(30a)

In de meeste gevallen nam de docent zelf hierbij het initiatief (65.1%), gevolgd oor de schoolleiding (20.9%). Initiatieven vanuit de praktijk blijken volgens docenten slechts zelden in dat tijdvak voorgekomen te zijn.

belang kon-  
takt (31)

Hoewel het aantal en de frekventie van de kontakten tussen opleidings- scholen en praktijk dus gering is, achten vrijwel alle docenten het bestaan ervan (zeer) belangrijk (91.2%).

De onderzoekers vragen zich echter af, of deze vraag misschien te snel het antwoord "(zeer) belangrijk" heeft uitgelokt, omdat er een norm achter kan liggen, die kontakten met de praktijk voorschrijft. Op de vraag naar de redenen achter deze opinies kwam merkwaardig genoeg geen enkel antwoord. De formulering van de motivaties had men kennelijk niet paraat, wat erop zou kunnen wijzen, dat dit onderwerp bij de docenten zelf nog niet zo expliciet aan de orde is geweest. ')

## VII.2. Stages (46 t/m 50)

*In de Leidraad wordt de scholen geadviseerd twee stages in te lassen tijdens de eenjarige cursus, en wel twee maal een week tijdens het eerste halfjaar.*

*Aan één van de opleidingsscholen krijgt de adspirant de mogelijkheid*

---

') De kans bestaat dat bepaalde docenten het begrip mentor hebben verward met de klassenmentor op school. Dit vertekent de resultaten in de richting van een hogere kontaktfrekventie.

om kennis te maken met de praktijk in een vijfdaagse stage na de zevende maand van de cursus (twee van de vijf dagen vallen in het weekend). Hierbij heeft hij een beperkte opsporingsbevoegdheid voor verkeerszaken. De stagebegeleiders worden uitgenodigd op de school voor een nabespreking. De vormingsmedewerker is daarbij en koppelt de aldaar verkegen informatie terug naar het docententeam.

Ook de docenten kennen kontakten met het praktisch werk: eenmaal per maand zijn zij in de gelegenheid om voeling te houden met de praktijk. De ervaring van dit docentenkorps is, dat door de stage de gemotiveerdheid van de aspirant sterk toeneemt: men wil liever nog vandaag dan morgen de praktijk in. Meer inzicht wordt verkegen omtrent de noodzaak van theorie in de praktijk.

De andere scholen hebben geen stages opgenomen in het cursusjaar, al is de wens er wel. Aspiranten kunnen weekenddiensten meedraaien in de korpsen, waarin ze na de cursus werkzaam zullen zijn. Dit gebeurt op eigen initiatief.

Een groot aantal docenten acht het volgen van stages door de aspiranten tijdens de opleiding belangrijk; 53.8% vindt dit heel belangrijk, 33.8% belangrijk, samen dus 87.6%.

Gemiddeld zou men twee stages ideaal vinden tijdens het cursusjaar (41.2% noemt dit aantal), hoewel ook een groep docenten (23.7%) één stage genoeg acht.

De duur van iedere stage zou gemiddeld zo'n twee dagen moeten zijn. De eerste kennismaking met de praktijk kan het beste tegen de vijfde maand van het cursusjaar plaatsvinden. De tweede stage zo tegen de achtste maand. De derde tot en met de vijfde stage, die eventueel genoemd konden worden, weken kwa lengte in dagen en tijdstip in de opleiding hier niet van af: twee dagen tegen de achtste maand.

Uit de vraag of stages alleen bij de politie gelopen zouden moeten worden, of ook bij andere instellingen of diensten die met de politie te maken kunnen hebben, kwamen zodanige antwoorden, dat gekonkludeerd kan worden, dat politiestages de voorkeur verdienen. We moeten dit ook in het licht zien van de uitgesproken wensen omtrent het aantal stages en de duur van elk. Twee keer twee dagen geeft weinig speelruimte voor een bredere oriëntatie in de samenleving.

40% van de docenten denkt echter bij stages ook aan niet-politie-instellingen. Genoemd worden:

. instellingen van sociale aard	29 keer
. GG en GD's	14 keer
. rechtbanken	3 keer
. bedrijven en instellingen waar toezicht nodig is	2 keer
. psychiatrische inrichting	1 keer

Over de taak van docenten bij stages lopen de meningen nogal uiteen: 28.6% ziet beslist een taak voor de docent, 42.9% maar af en toe en 28.6% in het geheel niet.

### VII.3. De opleiding Mobiele Eenheden

*De opleiding van de Mobiele Eenheden wordt door alle agenten/wachtmeesters gevolgd, nadat zij de primaire opleiding hebben afgesloten.*

*De ME-opleiding onderscheidt zich van de individueel gerichte primaire opleiding door de gerichtheid op het optreden in groepsverband.*

*Tijdens de 6 weken durende opleiding wordt de organisatiestructuur van de Mobiele Eenheden in de korpsen gehanteerd, zodat de agenten/wachtmeesters zijn ingedeeld in pelotons, sekties en groepen. De opleiding vindt plaats in intermaatsverband.*

*Het doel van de opleiding is politie-ambtenaren door opleiding, vorming en training operationeel, fysiek en mentaal te leren optreden in groepsverband, al dan niet onder leiding.*

*Het beoogde optreden wordt getest met behulp van zo waarheidsgetrouw mogelijke oefensituaties, waarbij veel aandacht wordt besteed aan de groepscohesie.*

*Deze oefensituaties hebben niet alleen betrekking op het optreden bij de handhaving van de openbare orde, maar ook op dat bij kalamiteiten, evenementen en alle andere gelegenheden die een kollektief politie-optreden noodzakelijk maken.*

*De inhoud van het programma van de opleiding kan worden onderscheiden in:*

- het overdragen van theoretische kennis*
- het bereiken van een goede fysieke konditie*
- het zich eigen laten maken van vaardigheden*
- het aankweken van een juiste mentale instelling.*

*Het vaste docentenkorps van de opleiding bestaat voornamelijk uit*

*politie-ambtenaren en enkele sportinstructeurs. Bij de evaluatie van de oefeningen wordt gebruik gemaakt van de inbreng van een agoog of psycholoog, die tevens de docenten begeleidt bij het voorbereiden van de lessen en het ontwikkelen van het lesprogramma.*

ME-periode  
(51)

Aan de docenten is gevraagd naar hun opvatting over het feit, dat tussen de opleiding aan de primaire politieschool en de begeleiding door een mentor deze ME-periode gevolgd dient te worden door de adspiranten. De antwoorden op deze vraag zijn zeer gevarieerd. Gemiddeld wordt er niet uitgesproken negatief of positief op gereageerd. Dat het onderwerp relevant is voor de betrokkenen wordt geïllustreerd door de antwoorden op de vraag waarom men de ME-periode positief of negatief waardeert: maar liefst 90 docenten geven in eigen woorden weer wat ze van de ME-periode vinden. Samengevat komen die antwoorden neer op het volgende.

Van de 90 docenten die in eigen woorden hun visie op de ME-periode geven, is 52% van mening dat dit type opleiding geen goede aansluiting vormt tussen de primaire opleiding en de praktijk.

(Het betreft hier relatief veel vormingsdocenten.)

En wel om drie redenen:

- a. De adspirant moet eerst maar eens praktijkervaring opdoen. In de schoolopleiding moet hij al zoveel verwerken, dat hij het geleerde beter eerst in de praktijk kan toepassen en toetsen, opdat hij zich meer politieman voelt. Sommigen vinden adspiranten te jong voor de ME-periode, of achten dit onderdeel van de opleiding een storende onderbreking in een belangrijke groeifase. In de praktijk kan de jonge agent/wachtmeester beter eerst verder rijpen.
- b. De schoolopleiding en de mentorbegeleiding sluiten wel op elkaar aan, terwijl de ME-opleiding een ander uitgangspunt heeft.

Ook op andere fronten sluiten primaire politie-opleiding en ME-periode niet goed aan. Zo is de ME-opleiding - volgens sommige docenten - tegen het publiek gericht: de adspirant krijgt een negatief beeld van het publiek, wat laakbaar is.

Veel docenten zijn van mening dat de individuele getintheid van de primaire opleiding verloren gaat, omdat in de ME-periode het groepsoptreden voorop staat. Ook zou het een agressieve houding aankweken. De ME kan als repressief gekenschetst worden, terwijl de primaire opleiding juist preventieve aksenten legt. De primaire

opleiding biedt een geïntegreerd informatiepakket, de ME-kursus niet, hoewel de diversiteit in informatie wel de jonge agent/wachtmeester overspoelt. En tenslotte wordt opgemerkt, dat de ME-opleiding losstaat van individuele verantwoordelijkheid, in tegenstelling tot de primaire opleiding.

- c. De jonge agent/wachtmeester is niet gemotiveerd tot het volgen van de ME-opleiding; hij wil na één jaar opleiding nu in de praktijk werken.

Van 43% van de antwoorden kan gezegd worden dat de docenten de ME-periode goed vinden aansluiten, dat deze bijdraagt tot vorming in groepsverband, of dat het gewoonweg moet gebeuren. Kortom, in deze gevallen wordt deze speciale opleiding niet een negatieve onderbreking gevonden.

- a. De ME-opleiding sluit goed aan, want zo'n periode zou minder effect sorteren, als de leerling eerst aan de praktijk geroken heeft. Als overgang uit het beschermde schoolklimaat is het nog niet zo slecht. Adspiranten zijn op dat moment bovendien het schoolleven nog gewend en de cursus is een onderdeel van een totale opleiding. Tenslotte wordt nog opgemerkt, dat de ME-periode een tweede selectiemoment is na de primaire opleiding: ook daar blijken agenten/wachtmeesters niet geschikt te zijn voor de praktijk.
- b. Het draagt bij tot de vorming van groepsverband/teamgeest. Gezamenlijk op kunnen treden, kan in de praktijk nog goed van pas komen. In de ME-periode beschikt de aspirant nog over een goede lichamelijke konditie dankzij de primaire opleiding.
- c. De ME-periode is nu eenmaal onderdeel van het vak, een noodzakelijk kwaad zegt de een, het kan geen kwaad zegt de ander. Dan heeft de agent/wachtmeester het maar achter de rug en hoeft er geen onderbreking in de praktijkdienst op te treden. De politiemans komt als volwaardig medewerker in het korps.

Niet alle 131 docenten hebben hun oordeel gegeven omtrent de ME-opleiding; 23 van hen hebben deze vraag niet beantwoord. Niemand van deze 23 docenten vinden we echter terug bij de vraag: "Indien de ME-opleiding dan niet plaatsvindt, hoe u het vinden als dit wel zou gebeuren?". Een aantal mensen weet waarschijnlijk niet wat de ME-opleiding is, of kan zich hieromtrent geen oordeel vormen.



#### VII.4. Samenvatting

Hoewel de docenten aan de drie opleidingsscholen kontakten met korp-  
sen en/of mentoren van (groot) belang achten, heeft nog niet de helft  
van hen persoonlijk zo'n contact gehad. Van de 131 docenten noemen 34  
kontakten in de laatste twee jaar.

Het initiatief moet hierbij vrijwel steeds van de kant van de scholen  
komen. (Bestaande kontakten zijn verwaterd door gebrek aan belangstel-  
ling van de kant van mentoren, aldus de docenten.)

Het contact van de aspiranten met de praktijk - in de vorm van stages -  
laat voor twee scholen een zelfde beeld zien: men vindt stages wel  
belangrijk, maar ze zijn niet opgenomen in het programma. Aan de derde  
school bestaat een vijfdaagse stage. De waardering daarvoor is zeer  
groot bij de docenten. De taak van docenten bij stages blijkt tamelijk  
divers te worden opgevat.

Dat laatste is ook het geval bij het oordeel dat docenten hebben om-  
trent de ME-periode. Een veelheid van meningen komt naar voren omtrent  
de plaats van dit onderdeel van de opleiding tussen de primaire oplei-  
ding en de mentorbegeleiding. De ene helft van de docenten acht het  
een goede aansluiting op de éénjarige cursus. De andere helft ziet het  
als een verstoring of verloren gaan van het opgebouwde leerproces.  
Konkluderend kan gesteld worden, dat kontakten tussen opleiding en  
praktijk - voor zover tenminste waarneembaar voor de docenten - nog  
niet sterk ontwikkeld zijn, hoewel men zich de waarde ervan terdege  
realiseert.

## VIII. WENSEN MET BETREKKING TOT DE OPLEIDING

---

Naast een aantal expliciete wensen omtrent de opleiding - in eigen woorden door de docenten weergegeven - wordt in dit hoofdstuk ook teruggegrepen naar wensen omtrent het opleidingsprogramma die reeds eerder beschreven werden.

Zoals in paragraaf IV.3., pagina 25 al vermeld werd, vinden veel docenten, dat er te weinig aandacht op de school besteed wordt aan:

- Nederlandse taal
- vreemde talen
- kennis van maatschappelijke problemen
- kennis van psychologische problemen
- kennis van sociale hulpverleningsinstellingen
- praktisch politie-optreden
- goede menselijke contacten kunnen leggen
- hanteren van geweld
- hanteren van conflicten
- initiatief tonen en zelfstandigheid.

Bijna de helft van de docenten vindt, dat er teveel aandacht geschonken wordt aan Bijzondere Wetten.

Hieruit zouden de onderzoekers de konklusie kunnen trekken, dat de docenten vinden dat er te weinig gedaan wordt aan vaardigheden, vooral ook op kontaktueel gebied (de laatste vijf punten) en aan kennis van, respektievelijk inzicht in psychische en sociale aspecten van de politietak.

vakken (38)

Ook is gevraagd of er behalve de bestaande vakken nog andere gegeven zouden moeten worden. 60% van de docenten vindt van wel. 29 docenten geven ook aan met welke vakken het pakket uitgebreid zou moeten worden. Vooral genoemd worden psychologisch en sociologisch inzicht; ook maatschappijleer zou men hieronder kunnen rekenen.

Wat bij dit laatste vak behandeld zou moeten worden, geeft een aantal docenten konkreter aan:

- minderheidsgroeperingen
- maatschappelijke stromingen
- inzicht in crisis- en konfliktprocessen

- inzicht in communicatieprocessen
- politieke stromingen.

Ook sociale vaardigheden worden veel genoemd. Konkreter worden genoemd:

- gesprekstechniek
- benaderingstechnieken
- hanteren van conflicten
- spreekvaardigheid
- crisisinterventie.

Meer persoonlijke vorming wordt door de docenten ook expliciet als wens genoemd.

Vervolgens worden ook nog genoemd, maar duidelijk minder vaak:

- talen
- de stof van het B-diploma.

Een aantal keren wordt niet een vak genoemd, maar wordt erop gewezen, dat de hele opleiding praktischer zou moeten zijn.

Samenvattend zou men kunnen stellen dat er vooral behoefte is aan inzicht en vaardigheden met betrekking tot de sociale en psychische kanten van de politietaak.

opleiding  
als voor-  
bereiding  
politietaak  
(37)

Op de vraag in hoeverre men tevreden is over de opleiding als voorbereiding op de politietaak, werden de volgende resultaten verkregen.

De docenten zijn hier niet onverdeeld tevreden over: de helft zegt tevreden, noch ontevreden te zijn; 26% is ontevreden en 24% tevreden.

Op de vraag waarom men er ontevreden over is, geven 32 docenten redenen aan (24%).

Globaal gezien komt de opleiding uit deze antwoorden als volgt te voorschijn:

"Het is een stoomkursus, waar in te korte tijd teveel moet worden geleerd. De nadruk ligt vooral op theorie, die erin gestampt moet worden en praktische vaardigheden komen te weinig aan bod. Ook is de opleiding teveel gericht op het examen en daardoor noodzakelijk minder op de praktijk.

Op theoretisch gebied verwaarloost de opleiding vooral de menswetenschappen. Op praktisch gebied komen deze onvoldoende aan bod, maar dit geldt voor bijna alle vakken."

Samenvattend: de opleiding duurt tekort, is te theoretisch, te examen-

gericht en verwaarloost het sociale/menselijke aspekt van het politiewerk.

Slechts 32 docenten vermelden deze zaken expliciet.

Toch is er reden om aan te nemen dat veel andere docenten het hier in grote lijnen mee eens zijn:

Zoal we in paragraaf V.1. zagen, vindt 88.6% van de docenten de opleiding immers zwaar tot zeer zwaar; 87% van de docenten vindt de opleiding te kort. 24% is tevreden over de opleiding als voorbereiding op de politietaak. Deze gegevens ondersteunen het beeld, dat hierboven door 32 docenten geschetst is.

## IX. SLOTBESCHOUWING

---

De voorgaande hoofdstukken konden tot stand komen dank zij de grote bereidheid tot medewerking van de kant van de docentenkorpsen van de drie opleidingsscholen.

Uit de vele resultaten die het onderzoek heeft opgeleverd, willen de onderzoekers nu de belangrijkste punten nogmaals onder de aandacht brengen in deze Slotbeschouwing. Voor meer gedetailleerde gegevens verwijzen wij de lezer naar de samenvattingen bij de afzonderlijke hoofdstukken.

In de Inleiding van dit Interim-rapport werd in grote lijnen geschetst hoe het rapport is opgebouwd.

Ook voor de Slotbeschouwing betekent dit dat door de bril van de docenten achtereenvolgens gekeken wordt naar:

- . een aantal hoedanigheden bij de docenten zelf
- . de doelstellingen van de opleiding en de factoren die deze doelen mede bepalen
- . de wijzen waarop de doelstellingen gerealiseerd worden
- . de eisen die de praktijk stelt, als uitgangspunt voor de onderwijsdoelen.

Vooruitlopend op verdere interpretaties na de rapportage van komende deelonderzoeken, hebben de onderzoekers in hun slotbeschouwing enkele vragen geformuleerd.

Deze vragen kunnen een uitgangspunt vormen voor discussies inzake beleidsrelevante onderwerpen.

docenten

Om te beginnen een paar opmerkingen over de onderzoeksgroep: de docenten. Wat de onderzoeksresultaten betreft, zijn zeker twee zaken van belang. Ten eerste wordt vooral bijscholing op didactisch gebied heel belangrijk gevonden. Van systematische bijscholing in dit opzicht blijkt nauwelijks sprake te zijn.

Ten tweede vinden docenten die meer extra cursussen gevolgd hebben, bijscholing belangrijker voor hun werk als docent, dan hun kollega's die minder of geen extra cursussen hebben gevolgd.

De onderzoekers vragen zich in verband met dit resultaat af, in hoeverre bijscholing bijdraagt tot meer inzicht in de inhoud van het docentschap.

Meer in het algemeen kan de vraag worden gesteld in hoeverre docenten door bijscholing ondersteund willen worden en dienen te worden bij de uitoefening van hun taak.

doelstel-  
lingen

Wat de doelstellingen van de primaire politie-opleiding betreft, hebben de onderzoekers vooral zicht gekregen op:

- de Leidraad
- het Examenbesluit
- de inbreng van de docenten zelf.

De Leidraad beschrijft uitvoerig de vaktechnische kanten van de opleiding; het vormingsgedeelte biedt meer mogelijkheden tot verschillende interpretaties.

Sommige docenten zijn van oordeel, dat de Leidraad minder goed aansluit op de taak van de rijkspolitie-ambtenaar. Zijn taak is veelzijdiger, vraagt om een meer allround optreden, omdat minder een beroep wordt gedaan op specialistische takken van dienst zoals bij de gemeentepolitie.

Ook het Examenbesluit aksentueert kennisaspecten, technische en lichamelijke vaardigheden: deze zijn geoperationaliseerd in exameneisen.

Sociale vaardigheden en attitudes worden niet geëxamineerd, hoewel zij wel een rol spelen bij de eindbeoordeling van de adspirant.

Afgaande op zowel de Leidraad als het Examenbesluit kan dus worden gekonkludeerd, dat met name kennis, vaktechnische aspecten en lichamelijke vaardigheden worden beschreven. Het vormingsgedeelte in termen van sociaal gerichte vaardigheden en attitudes komen als doelstellingen minder uit de verf.

Om greep te krijgen op de doelstellingen van de docenten zelf legden de onderzoekers hen vragen voor in termen van: over welke eigenschappen dient een adspirant te beschikken om in de praktijk goed te kunnen functioneren? De docenten bleken aan de volgende eigenschappen grote waarde te hechten: zelfstandigheid, initiatief (vraag 34) verantwoordelijkheidsgevoel, betrouwbaarheid, gezond verstand (vraag 33), praktisch optreden en een positief-kritische houding (vraag 17).

Het betreft hier naar de mening van de onderzoekers voornamelijk vormingsaspecten.

Het zijn dus vooral de docenten zelf, die de doelstellingen van het vormingsgedeelte van de opleiding aangeven. Daarbij zijn er zowel tussen de scholen, als binnen de scholen min of meer duidelijke aksentverschillen te bespeuren. Dit ligt voor de hand, omdat konkretisering

niet op eenduidige wijze zijn vastgelegd.

Naar aanleiding van deze resultaten vragen de onderzoekers zich af, in hoeverre er bij de docenten behoefte bestaat aan meer eenduidige doelstellingen inzake het vormingsgedeelte van de opleiding.

Ook kan de vraag gesteld worden in hoeverre docenten de doelstellingen die zij in de vorming nastreven aan de praktijk ontlenen. De voor- en nadelen van eenduidige vormingsdoelen voor de opleidingsscholen tezamen dienen geïnventariseerd en afgewogen te worden.

Voor zover aan de onderzoekers bekend, houdt een vormingskommissie zich met dergelijke vraagstukken bezig. Bovendien kent iedere school een eigen ontwikkeling in dit opzicht. Zo worden aan een van de scholen vormingsaspecten in toetsen verwerkt, opdat op meer systematische wijze kennis, vaardigheden en attitudes van de leerlingen gepeild kunnen worden.

realisering  
van de doel-  
stellingen

Wat de realisering van de doelstellingen betreft, moet in de eerste plaats worden opgemerkt dat dit onderdeel in beperkte mate in het onderzoek werd betrokken. Met name zijn aan de docenten vragen voorgelegd over het opleidingsprogramma, over de wijzen van overdracht van de verschillende lespakketten en de invloed van strukturele c.q. situationele factoren zoals de internaatsvorm.

Om te weten te komen wat er in feite tijdens de lessen plaatsvindt, zou een andere vorm van onderzoek aangewezen zijn, namelijk observatie. Met observatie kan worden vastgesteld hoe leerlingen en leerkrachten zich gedragen en welke invloeden van hun gedrag uitgaan, welke invloed van de leerlingen ingroepsverband uitgaat, etcetera. Een dergelijke vorm van onderzoek werd echter om praktische redenen niet haalbaar geacht.

Terugkomend op de realisering van het opleidingsprogramma, werd aan de docenten gevraagd naar het belang dat zij hechten aan de diverse onderdelen van het programma en de mate van aandacht (in termen van "te veel" of "te weinig") die hieraan besteed wordt op school (34).

In IV.3. bleek dat de docenten tijdens de primaire opleiding meer tijd willen besteden aan de programma-onderdelen: initiatief en zelfstandigheid en sociale vaardigheden, en in beperkter mate ook aan een net uiterlijk en korrek optreden en maatschappelijke kennis, terwijl aan

de onderdelen staatsinrichting en bijzondere wetten, houding jegens superieuren en technische vaardigheden volgens hen minder aandacht kan worden besteed.

Het belang dat men aan bepaalde onderdelen van de opleiding hecht en de aandacht, die eraan besteed wordt op school, moeten echter gezien worden in het licht van de beperkte kursusduur.

De scholen zien zich voor het dilemma geplaatst om binnen één jaar met een groot aantal adspiranten een zwaar programma door te werken.

De vraag is welk basispakket de adspirant nodig heeft om in de praktijk te kunnen functioneren, mede rekening houdend met het feit, dat veelal een vorm van begeleiding in de praktijk voorhanden is.

Bij de samenstelling van dit basispakket, waarin bepaalde prioriteiten hun plaats dienen te krijgen, spelen een aantal factoren een rol, die een optimale voorbereiding van de adspirant kunnen bevorderen of belemmeren.

Centraal in de afweging van prioriteiten in de primaire opleiding staat de relatie tussen praktijk en opleiding.

Opleidingsdoelstellingen zullen uit een wisselwerking tussen deze twee tot stand moeten komen.

Tijdens gesprekken met docenten werd voor de doelstellingen nogal eens verwezen naar de praktijk. Ook de Leidraad beoogt een optimale afstemming van opleidingsdoelstellingen met praktijkkeisen.

Vandaar dat de onderzoekers aan de docenten enkele vragen hebben voorgelegd met betrekking tot dit onderwerp.

De docenten wijzen op het feit, dat vaste overlegsituaties met mentoren of begeleiders van adspiranten - die de school hebben verlaten - praktisch ontbreken.

Uit de vragen omtrent stages komt naar voren dat slechts één van de drie scholen deze kennismaking met de praktijk in haar programma heeft opgenomen. Het belang van stages wordt echter door veel docenten erkend.

De onderzoekers maken daaruit op, dat een systematische terugkoppeling van praktijkervaringen naar de opleiding op het concrete niveau van het functioneren van de wachtmeester c.q. agent grotendeel ontbreekt.

Over overlegsituaties op departementaal niveau en via informele contacten werden in het onderzoek geen gegevens verzameld.



Konkluderend kunnen twee vragen gesteld worden.

- Hoe zou een gesloten circuit tussen opleiding en praktijk er uit moeten zien, wil een regelmatige en optimale afstemming van opleidingsdoelstellingen en methoden van overdracht op praktischeisen plaats kunnen vinden?
- Welke samenhang bestaat tussen het belang van opleidingsonderdelen enerzijds en de op de scholen bestede aandacht anderzijds? Wat zijn de visies hieromtrent bij de verschillende groeperingen, die betrokken zijn bij de voorbereiding van de adspirant?

Veranderingen in het programma zouden ook ongetwijfeld gepaard moeten gaan met veranderingen in het Examenbesluit, aangezien kennis, technische en lichamelijke vaardigheden grotendeels vastliggen in concreet uitgewerkte exameneisen.

De docenten geven met betrekking tot bovenstaande veranderingen de volgende mogelijkheden aan:

- tijd en vooral ook emotionele energie vrij maken door het examen te vervangen door tentamens en door het laten meetellen van werkresultaten
- in samenhang met dit eerste punt: minder herhaling van de examinstof gedurende het gehele kursusjaar. Het doel van de herhaling is het geleerde paraat te houden
- wijzigingen in de wijzen van overdragen van het lespakket.

Naar de mening van de onderzoekers wordt de overdracht van programmaonderdelen beïnvloed door de Leidraad en door het Examenbesluit.

Met name bij de kennisonderdelen zouden de docenten liever wat meer speelruimte hebben om via zelfwerkzaamheid van de adspiranten te werken

- wijzigingen in structurele variabelen. Daarbij moet worden gedacht aan de duur van de opleiding (één jaar) in combinatie met het zware lespakket (veel vakken). Beide factoren staan de realisering van belangrijke leerdoelen in de weg: de docenten hebben te weinig speelruimte voor het realiseren van eigen inzichten en voor eigen indeling van de tijd.

Daarnaast staat de internaatsvorm - noodzakelijk geacht voor het handhaven van het leertempo - volgens veel docenten de ontwikkeling van belangrijke eigenschappen bij de adspirant, zoals zelfstandigheid, initiatief en verantwoordelijkheidsgevoel, in de weg.

Sommige docenten vinden het internaat echter een goede vorm om

zelfstandigheid aan te kweken.

Samenvattend kunnen de vragen gesteld worden:

- welke alternatieve examenvormen zijn denkbaar en kunnen deze meer gespreid over het cursusjaar plaatsvinden?
- wat is een optimale afstemming tussen de inhoud van het opleidingspakket, de wijze van overdracht van het lesprogramma en structurele variabelen?

eisen die  
de praktijk  
stelt

Om greep te krijgen op de eisen die de praktijk naar de mening van de docenten stelt, werden enkele vragen voorgelegd in termen van: hoe vaak komen bepaalde taken in de praktijk voor en betreft het hier typisch politiewerk?

De resultaten geven aan dat er een opvallend verschil bestaat tussen de opvattingen van docenten omtrent de frekwentie, waarmee bepaalde politietaken zich in de praktijk aandienen enerzijds en de visies omtrent typisch politiewerk anderzijds (zie hoofdstuk VI, pagina 48). Misdaadbestrijding en ordehandhaving worden meer als typisch politiewerk beschouwd dan hulpverlening. Toch komt hulpverlening in feite even vaak voor als beide andere politietaken, althans naar de mening van de docenten.

De onderzoekers veronderstellen achteraf dat bij het gebruik van het begrip "typisch politiewerk" in de vragenlijst, onvoldoende gespecificeerd is wat hieronder verstaan kan worden. Vermoedelijk is het begrip door de docenten naar twee kanten geïnterpreteerd. Dit zou althans uit de antwoordpatronen afgeleid kunnen worden.

Enerzijds kan typisch politiewerk slaan op de specifieke bevoegdheden van de politie-ambtenaar: wat onderscheidt hem van de gewone burger? Anderzijds doet de rangorde in taken bij typisch politiewerk een aksent op "thief catching" vermoeden. Invloeden van het beeld van de agent in het verleden en van de huidige aksenten op geweld in politiefilms kunnen hierbij bijvoorbeeld een rol spelen.

We zagen reeds dat de leemten die docenten in de opleiding aangeven, vooral betrekking hebben op initiatief en zelfstandigheid, sociale vaardigheden en maatschappelijke kennis.

Dit zijn aspecten die bij alle drie de soorten taken van een agent/wachtmeester - misdaadbestrijding, ordehandhaving en hulpverlening - van pas komen. Veel aandacht wordt daarentegen besteed aan onderdelen

die betrekking hebben op wat wel tot het meest typische politiewerk gerekend wordt, zoals met name bijzondere wetten, belangrijk bij misdaadbestrijdende taken.

Samengevat kan gesteld worden, dat de feitelijke opleiding - dus de aandacht die de school aan de onderdelen besteedt - beter aansluit bij de taken die de docenten tot typisch politiewerk rekenen. Kennis van bevoegdheden en beperkingen lijkt daarbij een belangrijke plaats in te nemen. Het opleidingsprogramma volgt als het ware de Leidraad, die op haar beurt weer meer parallel loopt met hetgeen docenten onder typisch politiewerk verstaan.

De docenten zelf daarentegen oriënteren zich in hun opleidingsdoelstellingen meer op de frequentie waarmee bepaalde taken zich in de praktijk aandienen.

Aandacht dient besteed te worden aan de vraag wat diskrepancies betekenen tussen enerzijds meningen over de frequentie waarmee bepaalde taken in de praktijk voorkomen, en anderzijds de mate waarin die werkzaamheden typisch tot de politietaak behoren. Met andere woorden: waaruit moet de opleiding haar doelstellingen afleiden? Uit het feitelijke werkaanbod, of uit die taken die in politiekringen als typisch politiewerk beschouwd worden?

Met betrekking tot de gebruikte terminologie willen de onderzoekers nog enkele opmerkingen maken over het begrip hulpverlening.

Meermalen wordt gesignaleerd dat dit begrip associaties met het maatschappelijk werk in de hand kan werken. Hierdoor kan de behoefte ontstaan om het beroepsterrein van de politie af te bakenen, om zo een duidelijker identiteit te handhaven.

Misschien zou gebruik van het begrip "politiële hulpverlening" de discussies over de hulpverlenende taak van de politie kunnen verhelderen.

Daarnaast dekt het begrip hulpverlening een aantal werkzaamheden niet precies. Aan misdaadbestrijdende en ordehandhavende taken zijn sociale aspecten verbonden. Bij een ongeval moet een agent/wachtmeester de schuldigen vervolgen, het verkeer regelen, maar ook het slachtoffer hulp bieden, mensen geruststellen, familieleden op de hoogte brengen. Of de politieman wil of niet, hij wordt in zijn werk gekonfronteerd met problemen, die om sociale kennis en vaardigheden vragen.

De vraag kan dus gesteld worden welke betekenis politiekringen toekennen aan het begrip hulpverlening. Wat zijn de konsekventies daarbij voor de inhoud van het beroep en de voorbereiding van de adspirant op deze dimensie?