



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

Faculteit Rechtsgeleerdheid

# **De weg naar politionele integriteit**

Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van  
ethische competentie van aspirant-inspecteurs

**Annelies DE SCHRIJVER**

Promotor: Prof. dr. Jeroen MAESSCHALCK

Copromotor: Prof. dr. Sofie DE KIMPE

Proefschrift ingediend met het oog op  
het verkrijgen van de graad van Doctor  
in de Criminologische wetenschappen

Augustus 2014



## Dankwoord

Dit dankwoord is het laatste onderdeel van het proefschrift dat ik schrijf. Ik kijk er al lang naar uit om het ook daadwerkelijk te schrijven. Niet alleen omdat dit betekent dat het proefschrift er zelf ligt, maar ook omdat dit mij de kans geeft een aantal mensen expliciet te bedanken. Zonder hen was dit niet gelukt.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor prof. Jeroen Maesschalck bedanken. Hij heeft me ongeveer zes jaar geleden aangeworven als praktijkassistente en heeft me zo de kans gegeven financiering te vinden voor dit project. Ik ben hem zeer dankbaar voor de keuzevrijheid die ik hierbij gekregen heb. Tijdens onze jaren samen heb ik ontzettend veel van hem geleerd; over onderzoek doen, over schrijven, over diplomatisch zijn en over strategische keuzes maken. De afgelopen maanden heeft hij me overladen met opmerkingen ‘om het toch naar een hoger niveau te tillen’. Hoe diep ik steeds zuchtte op die momenten, de opmerkingen waren quasi allemaal terecht. Ik ben me er dan ook terdege van bewust dat het dankzij zijn begeleiding en feedback is dat het doctoraat geworden is wat het nu is. Daarnaast wil ik ook mijn copromotor prof. Sofie De Kimpe bedanken. Wij leerden elkaar kennen tijdens mijn studies aan de Universiteit van Gent. Zij is diegene die me op cruciale momenten tijdens die opleiding het noodzakelijke duwtje in de rug gaf. Eerst was dat tijdens mijn stage, daarna bij het schrijven van mijn masterproef. Het is ook zij die me wees op de vacature voor praktijkassistente bij prof. Maesschalck. Ik ben dan ook ontzettend blij dat zij eveneens deel uitmaakt van mijn laatste grote studieproject. Ze volgde dit project meer vanop een afstand, maar wist me wel op de juiste tijdstippen mijn werk in vraag te stellen door haar weloverwogen opmerkingen en vragen. Hartelijk bedankt, Jeroen en Sofie!

Een tweede blik van dank gaat uit naar de andere leden van de jury: prof. em. Frank Hutsebaut, prof. Leo Huberts en prof. Stefaan Pleysier. Ik wil hen bedanken voor hun bereidwilligheid om in de jury te zetelen, en voor de overlegmomenten die we de afgelopen jaren gehad hebben.

Daarnaast liggen de resultaten van dit onderzoek hier eigenlijk voornamelijk dankzij de onvoorwaardelijke medewerking van de politiescholen. De directeurs wil ik bedanken om me toelating te geven in te dringen in hun school, om tot driemaal toe tijd vrij te maken in het lessenrooster voor de vragenlijstafnames en voor hun medewerking aan een interview. De docenten deontologie verdienen eveneens een bedanking omdat ze me als observator toelieten in hun lessen en om hun deelname aan een interview achteraf. Tot slot wil ik eveneens de aspiranten bedanken om tot viermaal toe mijn – zeer lange – vragenlijst in te vullen. Bijzondere woorden van dank gaan eveneens naar de geïnterviewde aspiranten en inspecteurs

voor de tijd die ze vrijgemaakten terwijl ze het al razend druk hadden. Zonder hun medewerking lag dit doctoraat er niet.

Ik ben eveneens prof. Miet Vanderhallen dankbaar voor haar hulp bij de constructie van de vragenlijst, en dr. Tom Van den Broeck voor zijn hulp bij de interpretatie van de resultaten. Ook mijn papa en Annelies Van Damme wil ik bedanken voor het nalezen van stukken tekst.

Een volgende grote groep van mensen die me de afgelopen jaren onvoorwaardelijk gesteund heeft, zijn mijn (ex-)collega's. Zij zorgden voor een aangename werkomgeving, een luisterend oor op de moeilijke momenten, en ontspanning op de momenten waarop ik het nodig had. Hartelijk bedankt hiervoor, An, Annelies, Arne, Danique, Elke R., Elke V., Emma, Evi S., Evi V., Greet, Hanne, Joke, Laura, Leen, Lore, Marijke, Nathalie, Sarah, Sofie, Vicky en Zoë. De leden van mijn huidig team verdienen een extra dankwoordje. De laatste maanden hebben zij me vrijgesteld van een aantal taken zodat ik kon schrijven. Ze hebben elk om beurt – alsof er een beurtrol achter zat – gevraagd hoe het met me ging en hoe het project vorderde. Op moeilijke momenten waren ze daar met peptalk en stimuleerden ze me om mijn 'typvingertjes' verder te laten werken. Daarnaast hebben ze ook actief met me meegedacht bij de interpretatie van de resultaten. Het was een eer om met hen te mogen werken en ik hoop dat we na mijn KU Leuven-hoofdstuk contact blijven houden. Bedankt, Ann, Heidi, Jolynn, Kim, Kristel en Maud.

Dr. Ellen Quintelier verdient een apart dankwoord. Om een of andere – voor mij nog steeds onduidelijke – reden heeft ze zich over mij ontfermd de afgelopen jaren. We leerden elkaar kennen op haar doctoraatsverdediging over politieke socialisatie. Ze bood me aan haar proefschrift door te mailen. Alsof ik 'neen' durfde zeggen. De afgelopen jaren kon ik niet alleen bij haar terecht met mijn statistische vragen, maar evenzeer voor een babbeltje. Ellen, ik apprecieer ten zeerste wat je voor mij gedaan hebt.

Ik moet eveneens mijn ouders, mijn broers en mijn schoonmoeder bedanken. Al hebben zij niet inhoudelijk meegewerkt aan het proefschrift, zij hebben wel de noodzakelijke randvoorwaarden vervuld. Ze vroegen op geregelde tijdstippen hoe het vorderde en namen de zorg voor Jakob en Norah regelmatig op zich. En dan Andreas. Ik kan eigenlijk niet met woorden omschrijven hoe dankbaar ik hem ben. Hij heeft me de volledige periode gesteund en steeds gevraagd hoe hij kon helpen. De laatste maanden nam hij daarenboven de zorg voor Jakob en Norah én het huishouden quasi volledig op zich. Bedankt, schat! Jakob en Norah krijgen ook een woord van dank, al hebben ze niets actief gedaan. Maar juist door er te zijn hebben ze me verplicht af en toe te pauzeren en andere dingen te doen. Hun geboorte heeft alles gerelativeerd. Ik ben ervan overtuigd dat dit de kwaliteit van dit werk ten goede is gekomen.

Tot slot wil ik nog een aantal vrienden en familieleden bedanken om de afgelopen jaren geïnteresseerd te vragen hoe het vorderde, of juist bewust het thema te vermijden. Bedankt, Aäron, Annelies B., Annelies V.D., Annelore, Delfine, Els, Fania, Iris, Jasmien, Joke, Kaatje R., Kaatje V.V., Lauralyn, mémé, Miel, pépé, Tine, Wing en Yasmin.

Als allerlaatste ben ik eveneens het FWO dankbaar voor de financiering die dit project mogelijk gemaakt heeft.



# Inhoudsopgave

<i>Dankwoord</i>	<i>i</i>
<i>Lijst van afkortingen</i>	<i>xi</i>
<i>Lijst van tabellen</i>	<i>xiii</i>
<i>Lijst van figuren</i>	<i>xvii</i>
<i>Inleiding</i>	<i>1</i>
<b>Hoofdstuk 1. Definiëring en conceptualisering van ethische competentie</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Inleiding</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Definiëring van ethische competentie</b>	<b>9</b>
1.2.1 Wat is ethisch?	10
1.2.2 Wat is competentie?	11
1.2.3 Wat is ethische competentie?	15
<b>1.3 Conceptualisering van ethische competentie</b>	<b>18</b>
1.3.1 Subcompetentie 1: Regelnaleving	18
1.3.2 Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit	20
1.3.3 Subcompetentie 3: Moreel redeneren	21
1.3.4 Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter	23
1.3.5 Opmerkingen bij het ethisch competentiekader	23
<b>1.4 De keuze voor ethische competentie</b>	<b>25</b>
1.4.1 Conceptuele argumenten	25
1.4.2 Methodologisch argument	26
1.4.3 Theoretisch argument	27
<b>1.5 Besluit</b>	<b>28</b>
<b>Hoofdstuk 2. Ethische competentie in ontwikkeling: een literatuurstudie</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Inleiding</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Naar een theoretisch kader</b>	<b>29</b>
<b>2.3 Integriteitsbeleid</b>	<b>33</b>
2.3.1 Begripsomschrijving van integriteitsbeleid	33
2.3.2 Bepalen en omschrijven van integriteit	34
2.3.2.1 Deontologische code	35
2.3.2.2 Functionerings- en evaluatiegesprekken	36
2.3.3 Begeleiden naar integriteit	37
2.3.3.1 Ethisch leiderschap	37
2.3.3.2 Integriteitstrainingen	39
2.3.3.3 Eedaflegging	43

2.3.3.4	Communicatie	43
2.3.3.5	Rechtvaardigheid van het personeelsbeleid	44
2.3.4	Monitoren van integriteit	45
2.3.4.1	Passief monitoren	46
2.3.4.2	Actief monitoren	46
2.3.5	Afdwingen van integriteit	47
<b>2.4</b>	<b>Socialisatie</b>	<b>48</b>
2.4.1	Organisationele socialisatie	49
2.4.1.1	Fasen in het socialisatieproces	49
2.4.1.2	De invloed van de organisatie: socialisatietactieken	50
2.4.1.3	De invloed van het individu: informatie zoeken	52
2.4.2	Politionele socialisatie	53
2.4.2.1	Politiecultuur	55
2.4.2.2	Fasen in het politionele socialisatieproces	58
2.4.2.3	Samenvatting van de hypothesen	70
<b>2.5</b>	<b>Conclusie</b>	<b>72</b>
<b>Hoofdstuk 3.</b>	<b><i>Selectie en opleiding in de Belgische politie</i></b>	<b>75</b>
<b>3.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>75</b>
<b>3.2</b>	<b>Selectieprocedure voor inspecteurs van politie</b>	<b>76</b>
3.2.1	Toelatingsvoorwaarden	76
3.2.2	Competentieprofiel	77
3.2.3	Selectieprocedure	79
3.2.3.1	Cognitieve proef	79
3.2.3.2	Persoonlijkheidsproef	80
3.2.3.3	Fysiek-medische geschiktheidsproef	82
3.2.3.4	Selectiegesprek	82
3.2.3.5	Moraliteitsonderzoek	83
3.2.3.6	Deliberatiecommissie	84
3.2.3.7	Predictieve validiteit van de selectieprocedure	84
<b>3.3</b>	<b>Basisopleiding tot inspecteur van politie</b>	<b>86</b>
3.3.1	Praktische organisatie van de politiescholen	86
3.3.2	Inhoud van de basisopleiding	89
3.3.3	Beoordeling van de aspiranten	94
<b>3.4</b>	<b>De opleiding in beweging</b>	<b>97</b>
<b>3.5</b>	<b>Zes Nederlandstalige politiescholen als onderzoekssetting</b>	<b>98</b>
<b>3.6</b>	<b>Besluit</b>	<b>99</b>
<b>Hoofdstuk 4.</b>	<b><i>Methodologie van het empirisch onderzoek</i></b>	<b>101</b>
<b>4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>101</b>
<b>4.2</b>	<b>Mixed methods design</b>	<b>101</b>
<b>4.3</b>	<b>Kwalitatief onderzoek</b>	<b>103</b>



4.3.1	Kwalitatieve dataverzameling _____	103
4.3.1.1	Interviews _____	104
4.3.1.2	Observaties van het vak deontologie _____	109
4.3.2	Analyse van de kwalitatieve data _____	111
4.3.2.1	Analyse van de interviews _____	111
4.3.2.2	Analyse van de observaties _____	111
4.3.2.3	Samenvoegen van analyse van de interviews en de observaties _____	111
4.3.3	Methodologische beperkingen van het kwalitatief onderzoek _____	112
4.3.3.1	Aanwezigheid van de onderzoeker _____	112
4.3.3.2	Onvolledige observaties _____	113
4.3.3.3	Zelfselectie bij de interviews _____	113
4.3.3.4	Definitie van integriteit en deontologie _____	113
<b>4.4</b>	<b>Kwantitatief onderzoek _____</b>	<b>114</b>
4.4.1	Kwantitatieve dataverzameling _____	114
4.4.1.1	Keuze van de meetmomenten _____	114
4.4.1.2	Meetinstrument _____	115
4.4.1.3	Vertaalprocedure _____	137
4.4.1.4	Koppeling van de vragenlijsten doorheen de tijd _____	138
4.4.1.5	Omstandigheden van de data-afname _____	139
4.4.1.6	Respons op elk meetmoment _____	140
4.4.2	Analyse van de kwantitatieve data _____	142
4.4.2.1	Paarsgewijze analyses _____	142
4.4.2.2	Longitudinale analyses _____	143
4.4.2.3	Significantietoetsen _____	146
4.4.3	Methodologische beperkingen van het kwantitatief onderzoek _____	147
4.4.3.1	Uitval _____	147
4.4.3.2	Effecten van herhaalde meting _____	150
4.4.3.3	De gevoelige aard van de vragen _____	151
4.4.3.4	Afname op papier en via websurvey _____	153
<b>4.5</b>	<b>Combinatie kwalitatieve en kwantitatieve resultaten _____</b>	<b>153</b>
<b>4.6</b>	<b>Ethische aspecten van het onderzoek _____</b>	<b>154</b>
<b>4.7</b>	<b>Besluit _____</b>	<b>156</b>
<b>Hoofdstuk 5. Aandacht voor integriteit tijdens de socialisatie van aspirant-inspecteurs</b>		<b>157</b>
<b>5.1</b>	<b>Inleiding _____</b>	<b>157</b>
<b>5.2</b>	<b>Aandacht voor integriteit op de politieschool _____</b>	<b>158</b>
5.2.1	Het integriteitsbeleid op de politieschool _____	158
5.2.1.1	Bepalen en omschrijven van integriteit _____	159
5.2.1.2	Begeleiden naar integriteit _____	164
5.2.1.3	Monitoren van integriteit _____	171
5.2.1.4	Afdwingen van integriteit _____	173
5.2.1.5	Tussentijdse conclusie _____	179
5.2.2	Het vak deontologie _____	181

5.2.2.1	Regelgevend kader	181
5.2.2.2	Organisatorische aspecten van het vak deontologie	183
5.2.2.3	Inhoud van het vak deontologie	186
5.2.2.4	Ondersteuning door de politieschool	189
5.2.2.5	Evaluatie door de aspirant-inspecteurs	189
5.2.2.6	Tussentijdse conclusie	193
5.2.3	Aandacht voor integriteit in andere vakken	195
<b>5.3</b>	<b>Aandacht voor integriteit in het werkveld</b>	<b>196</b>
5.3.1	Aandacht voor integriteit op stage	197
5.3.1.1	Begeleiden naar integriteit	197
5.3.1.2	Monitoren van integriteit	201
5.3.1.3	Tussentijdse conclusie	202
5.3.2	Aandacht voor integriteit in het korps	203
5.3.2.1	Bepalen en omschrijven van integriteit	204
5.3.2.2	Begeleiden naar integriteit	204
5.3.2.3	Monitoren van integriteit	208
5.3.2.4	Afdwingen van integriteit	210
5.3.2.5	Tussentijdse conclusie	210
<b>5.4</b>	<b>Besluit</b>	<b>211</b>
<b>Hoofdstuk 6.</b>	<b><i>De globale ontwikkeling van ethische competentie</i></b>	<b>215</b>
<b>6.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>215</b>
<b>6.2</b>	<b>Subcompetentie 1: Regelnaleving</b>	<b>215</b>
6.2.1	Kennis: regels en procedures (cel 1)	215
6.2.1.1	Globale ontwikkeling	216
6.2.1.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	217
6.2.2	Vaardigheid: regels en procedures toepassen (cel 2)	219
6.2.2.1	Globale ontwikkeling	220
6.2.2.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	221
6.2.3	Attitude: houding ten aanzien van regels (cel 3)	222
6.2.3.1	Globale ontwikkeling	222
6.2.3.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	223
<b>6.3</b>	<b>Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit</b>	<b>224</b>
6.3.1	Kennis: positie in de organisatie en maatschappij (cel 4)	224
6.3.2	Vaardigheid: verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5)	225
6.3.2.1	Globale ontwikkeling	226
6.3.2.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	226
6.3.3	Attitude: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)	228
6.3.3.1	Globale ontwikkeling	228
6.3.3.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	229
<b>6.4</b>	<b>Subcompetentie 3: Moreel redeneren</b>	<b>230</b>
6.4.1	Vaardigheid: verschillende morele argumenten gebruiken (cel 8)	230
6.4.1.1	Globale ontwikkeling	231
6.4.1.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	232

6.4.2	Attitude: flexibiliteit (cel 9)	234
6.4.2.1	Globale ontwikkeling	234
6.4.2.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	235
<b>6.5</b>	<b>Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter</b>	<b>236</b>
6.5.1	Vaardigheid: prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)	236
6.5.1.1	Globale ontwikkeling	236
6.5.1.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	238
6.5.2	Attitudes: autonomie en morele moed (cel 12)	240
6.5.2.1	Globale ontwikkeling	240
6.5.2.2	Interpretatie van de globale ontwikkeling	242
<b>6.6</b>	<b>De impact van sociaal-demografische kenmerken</b>	<b>243</b>
6.6.1	Geslacht	244
6.6.2	Familiale positionele banden	246
6.6.3	Opleidingsniveau	246
6.6.4	Leeftijd	247
<b>6.7</b>	<b>Besluit</b>	<b>248</b>
<b>Hoofdstuk 7.</b>	<b><i>De schoolspecifieke ontwikkeling van ethische competentie</i></b>	<b>253</b>
<b>7.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>253</b>
<b>7.2</b>	<b>Subcompetentie 1: Regelnaleving</b>	<b>254</b>
7.2.1	Kennis: regels en procedures (cel 1)	254
7.2.1.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	254
7.2.1.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	259
7.2.2	Vaardigheid: regels en procedures toepassen (cel 2)	260
7.2.2.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	261
7.2.2.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	263
7.2.3	Attitude: houding ten aanzien van regels (cel 3)	264
7.2.3.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	265
7.2.3.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	266
<b>7.3</b>	<b>Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit</b>	<b>267</b>
7.3.1	Kennis: positie in de organisatie en maatschappij (cel 4)	267
7.3.2	Vaardigheid: verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5)	267
7.3.2.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	268
7.3.2.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	269
7.3.3	Attitude: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)	270
7.3.3.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	270
7.3.3.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	272
<b>7.4</b>	<b>Subcompetentie 3: Moreel redeneren</b>	<b>272</b>
7.4.1	Vaardigheid: verschillende morele argumenten gebruiken (cel 8)	273
7.4.1.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	273
7.4.1.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	275
7.4.2	Attitude: flexibiliteit (cel 9)	275
7.4.2.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	276
7.4.2.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	278

<b>7.5</b>	<b>Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter</b>	<b>278</b>
7.5.1	Vaardigheid: prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)	278
7.5.1.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	279
7.5.1.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	281
7.5.2	Attitudes: autonomie en morele moed (cel 12)	281
7.5.2.1	Schoolspecifieke ontwikkeling	282
7.5.2.2	Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling	284
<b>7.6</b>	<b>Besluit</b>	<b>284</b>
<i>Algemeen besluit</i>		<b>287</b>
<b>Inhoudelijke reflecties</b>		<b>287</b>
	Onderzoeksvraag 1: Aandacht voor integriteit	288
	Onderzoeksvragen 2 en 3: Ethische competentieontwikkeling en de rol van de opleiding hierin	289
	Globale ethische competentieontwikkeling	290
	Schoolspecifieke ethische competentieontwikkeling	292
	Enkele suggesties voor verder onderzoek	294
	Enkele beleidsaanbevelingen	295
<b>Methodologische reflecties</b>		<b>297</b>
	Mixed methods design	297
	Gestandaardiseerde vragenlijst	297
<b>Conceptuele reflecties</b>		<b>300</b>
<i>Bibliografie</i>		<b>301</b>
<i>Bijlagen</i>		<b>329</b>
<b>Bijlage A.</b>	<b>Codebomen</b>	<b>331</b>
<b>Bijlage B.</b>	<b>Gestandaardiseerde vragenlijst T1</b>	<b>337</b>
<b>Bijlage C.</b>	<b>Bijkomende methodologische informatie</b>	<b>367</b>
<b>C.1</b>	<b>Analysestrategie van de factoranalyses</b>	<b>367</b>
<b>C.2</b>	<b>Analysestrategie meetinvariantie</b>	<b>368</b>
<b>C.3</b>	<b>Houding ten aanzien van regels</b>	<b>372</b>
<b>C.4</b>	<b>Inzicht in de voorbeeldfunctie</b>	<b>375</b>
<b>C.5</b>	<b>Cognitieve en emotionele empathie</b>	<b>376</b>
<b>C.6</b>	<b>Flexibiliteit</b>	<b>381</b>
<b>C.7</b>	<b>Autonomie</b>	<b>387</b>
<b>C.8</b>	<b>Ethisch leiderschap</b>	<b>391</b>
<b>C.9</b>	<b>Sociale wenselijkheid</b>	<b>395</b>
<b>Bijlage D.</b>	<b>Aanvullende statistische informatie</b>	<b>397</b>

## Lijst van afkortingen

ACS-30	Autonomy-Connectedness Scale
CFA	Confirmatorische factoranalyse
CFI	Comparative fit index
COP	Community oriented policing
DIT	Defining Issues Test
DSE	Directie van de opleidingen
DSR	Directie van de rekrutering en van de selectie
DWLS	Diagonally weighted least square
EPSI	Erikson Psychological Stage Inventory
EPZ	Excellente politiezorg
Exoduswet	Wet van 26 april 2002 houdende de essentiële elementen van het statuut van de personeelsleden van de politiediensten en houdende diverse andere bepalingen met betrekking tot de politiediensten, <i>BS</i> 30 april 2002 (ed. 2)
GCOS	General Causality Orientations Scale
GEE	Generalized estimating equation
GIP	Gewestelijke en Intercommunale Politie school (Brussel)
IRI	Interpersonal Reactivity Index
KSA	Kennis, vaardigheden, attitudes – afgeleid van <i>knowledge, skills, attitudes</i>
MI	Modification index
ML	Maximum likelihood
OPAC	Oost-Vlaamse Politieacademie (Gent)
PAF	Principal axis factoring
PIVO	Provinciaal Instituut voor Vorming en Opleiding (Asse)
PLOT	Provincie Limburg Opleiding en Training (Genk)
QME	The Questionnaire Measurement of Emotional Empathy
RLAQ 23	Revised Legal Attitudes Questionnaire
RMSEA	Root mean square error of approximation
RPPOL	KB van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, <i>BS</i> 31 maart 2001 (ed. 3)
ST 20	KB van 20 november 2001 betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten en houdende diverse overgangsbepalingen, <i>BS</i> 7 december 2001 (ed. 1)
Sv.	Wetboek van Strafvordering
Sw.	Strafwetboek
TRAPD	Translation, Review, Adjudication, Pre-testing, Documentation

UBPol	MB van 28 december 2001 tot uitvoering van sommige bepalingen van het koninklijk besluit van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, <i>BS</i> 15 januari 2002 (ed. 1)
WAS	Worhtington Autonomy Scale
WGP	Wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus, <i>BS</i> 5 januari 1999 (ed. 1)
WLS	Weighted least square
WPA	Wet van 5 augustus 1992 op het politieambt, <i>BS</i> 22 december 1992
WPS	West-Vlaamse Politieschool (Brugge)

## Lijst van tabellen

Tabel 1.1: Ethisch competentiekader	19
Tabel 3.1: Predictieve validiteit personeelsselectie-instrumenten	85
Tabel 4.1: Gerealiseerde steekproefmatrix per school	105
Tabel 4.2: Verloop respondentenwerving voor interviews met aspiranten per school	106
Tabel 4.3: Overzicht van de variabelen, hun codering en hun type	118
Tabel 4.4: Details voor codering ‘verschillende morele argumenten gebruiken’	129
Tabel 4.5: Opties voor dichotomisering ‘verschillende morele argumenten gebruiken’	130
Tabel 4.6: Opties voor dichotomisering ‘prioriteit in morele argumenten’	132
Tabel 4.7: Overzicht sociaal-demografische kenmerken van de respondenten op T1 in percentages	135
Tabel 4.8: Respons en drop-out per meetmoment uitgedrukt in absolute aantallen en percentages	140
Tabel 4.9: Verdeling van de sociaal-demografische factoren per meetmoment uitgedrukt in percentages	148
Tabel 5.1: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor ethisch leiderschap directeur per school	165
Tabel 5.2: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor ethisch leiderschap docenten per school	167
Tabel 5.3: Rangorde van significante anderen op T2	168
Tabel 5.4: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor voorbeeldgedrag collega-aspiranten per school	173
Tabel 5.5: Rangorde van significante anderen op T3	200
Tabel 6.1: Factorladingen ‘inzicht in de voorbeeldfunctie’ op de vier meetmomenten	224
Tabel 6.2: Overzicht van de gebruikte types argumenten per meetmoment in beide dilemma’s	232
Tabel 6.3: Gemiddelde van de argumenten ‘eigenbelang’ opgesplitst naar het niveau in beide dilemma’s	233
Tabel 6.4: Gebruik argumenten ‘eigenbelang’ op elk niveau per meetmoment in percentages in beide dilemma’s	239
Tabel 6.5: Percentage respondenten die ‘geen autonomie’ argumenten gebruiken in beide dilemma’s	240
Tabel 6.6: Overzicht van significante sociaal-demografische effecten op ethische competentie op basis van de GEE analyse	245
Tabel 6.7: Overzicht van de geteste hypothesen per ethische competentiecel (deel 1)	249
Tabel 7.1: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WPA’ per socialisatiefase	255
Tabel 7.2: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WGP’ per socialisatiefase	257
Tabel 7.3: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de deontologische code’ per socialisatiefase	258
Tabel 7.4: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de tuchtregeling’ per socialisatiefase	259
Tabel 7.5: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het gewelddilemma per socialisatiefase	262
Tabel 7.6: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het databankdilemma per socialisatiefase	263
Tabel 7.7: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’ per socialisatiefase	266
Tabel 7.8: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien’ per socialisatiefase	269

Tabel 7.9: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’ per socialisatiefase	271
Tabel 7.10: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘emotionele empathie’ per socialisatiefase	272
Tabel 7.11: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het gewelddilemma per socialisatiefase	274
Tabel 7.12: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het databankdilemma per socialisatiefase	275
Tabel 7.13: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘flexibel omgaan met problemen’ per socialisatiefase	277
Tabel 7.14: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘flexibele levensvisie’ per socialisatiefase	278
Tabel 7.15: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het gewelddilemma per socialisatiefase	280
Tabel 7.16: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het databankdilemma per socialisatiefase	281
Tabel 7.17: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘autonomie’ per socialisatiefase	282
Tabel 7.18: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘morele moed’ per socialisatiefase	283
Tabel C. 1: Factoranalyse ‘houding ten aanzien van regels’ per meetmoment	373
Tabel C. 2: Meetinvariantie testen voor ‘houding ten aanzien van regels’	374
Tabel C. 3: Factoranalyse ‘inzicht in de voorbeeldfunctie’ per meetmoment	375
Tabel C. 4: Meetinvariantie testen voor ‘inzicht in de voorbeeldfunctie’	376
Tabel C. 5: Factoranalyse ‘cognitieve empathie’ per meetmoment	378
Tabel C. 6: Factoranalyse ‘emotionele empathie’ per meetmoment	379
Tabel C. 7: Meetinvariantie testen voor ‘cognitieve empathie’	379
Tabel C. 8: Meetinvariantie testen voor ‘emotionele empathie’	381
Tabel C. 9: Overzicht items gebruikt voor schaal ‘flexibiliteit’	383
Tabel C. 10: Factoranalyse op 18 items van ‘flexibiliteit’ op T1	384
Tabel C. 11: Factoranalyse op 9 items van ‘flexibiliteit’ op T1	385
Tabel C. 12: Definitieve factoranalyse ‘flexibiliteit’ per meetmoment	386
Tabel C. 13: Meetinvariantie testen voor ‘flexibel omgaan met problemen’	387
Tabel C. 14: Meetinvariantie testen voor ‘flexibele levensvisie’	387
Tabel C. 15: Factoranalyse op 14 items van ‘autonomie’ op T1	389
Tabel C. 16: Factoranalyse ‘autonomie’ per meetmoment	390
Tabel C. 17: Meetinvariantie testen voor ‘autonomie’	391
Tabel C. 18: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap directeur’	392
Tabel C. 19: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap docenten’	393
Tabel C. 20: Factoranalyse ‘voorbeeldgedrag collega-aspiranten’	393
Tabel C. 21: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap mentor’	394
Tabel C. 22: Factoranalyse ‘voorbeeldgedrag stage-collega’s’	394
Tabel C. 23: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap leidinggevende’	395
Tabel C. 24: Factoranalyse ‘voorbeeldgedrag collega’s’	395
Tabel C. 25: Factoranalyse ‘sociale wenselijkheid’ per meetmoment	396



Tabel D. 1: Beschrijvende gegevens 'evaluatie vak deontologie' per school _____	397
Tabel D. 2: Absolute en (relatieve) frequenties voor 'kennis van regels en procedures' per meetmoment ____	398
Tabel D. 3: Resultaten van de GEE analyse voor kennis van regels en procedures (deel 1) _____	399
Tabel D. 4: Resultaten van de logistische regressie op T1 voor vaardigheid in toepassen van regels en procedures _____	401
Tabel D. 5: Resultaten van de GEE analyse voor houding ten aanzien van regels _____	402
Tabel D. 6: Resultaten van de GEE analyse voor verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma _	403
Tabel D. 7: Resultaten van de GEE analyse voor empathie _____	404
Tabel D. 8: Resultaten van de logistische analyse voor verschillende morele argumenten te gebruiken _____	405
Tabel D. 9: Resultaten van de GEE analyse voor flexibiliteit _____	406
Tabel D. 10: Resultaten van de GEE analyse voor prioriteit aan bepaalde morele argumenten _____	407
Tabel D. 11: Resultaten van de GEE analyse voor autonomie en morele moed _____	408



## Lijst van figuren

Figuur 2.1: Theoretisch kader	32
Figuur 2.2: Hypothesen voor kenniscellen	73
Figuur 2.3: Hypothesen voor vaardigheidscellen	74
Figuur 2.4: Hypothesen voor attitudecellen	74
Figuur 3.1: Competentieprofiel aspirant-inspecteurs van politie	78
Figuur 3.2: Attitudes algemene politionele competenties van het competentieprofiel inspecteur van politie	94
Figuur 5.1: Gemiddelde scores voor evaluatie van het vak deontologie per school	192
Figuur 6.1: Globale ontwikkeling van ‘kennis van regels en procedures’	216
Figuur 6.2: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’	220
Figuur 6.3: Globale ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’	223
Figuur 6.4: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen te zien voor een moreel dilemma’	226
Figuur 6.5: Globale ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’ en ‘emotionele empathie’	228
Figuur 6.6: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’	231
Figuur 6.7: Globale ontwikkeling van ‘flexibiliteit’	234
Figuur 6.8: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’	237
Figuur 6.9: Globale ontwikkeling van ‘autonomie’	241
Figuur 6.10: Globale evolutie van ‘morele moed’	241
Figuur 7.1: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WPA’	255
Figuur 7.2: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WGP’	256
Figuur 7.3: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘kennis van de deontologische code’	257
Figuur 7.4: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘kennis van de tuchtregeling’	258
Figuur 7.5: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het gewelddilemma	261
Figuur 7.6: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het databankdilemma	262
Figuur 7.7: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’	265
Figuur 7.8: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’ met aangepaste schaal	266
Figuur 7.9: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien’	268
Figuur 7.10: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’	270
Figuur 7.11: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘emotionele empathie’	271
Figuur 7.12: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het gewelddilemma	273
Figuur 7.13: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het databankdilemma	274
Figuur 7.14: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘flexibel omgaan met problemen’	276
Figuur 7.15: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘flexibele levensvisie’	277
Figuur 7.16: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het gewelddilemma	279
Figuur 7.17: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het databankdilemma	280

Figuur 7.18: Schoolspecifieke ontwikkeling van 'autonomie' _____	282
Figuur 7.19: Schoolspecifieke ontwikkeling van 'morele moed' _____	283
Figuur C. 1: CFA model voor meetinvariantie _____	369

## Inleiding

Beslissingen van politieambtenaren kunnen een diepe impact nalaten op het leven van burgers. De politie beschikt niet alleen over het monopolie op legaal geweld, zij is eveneens bevoegd om een arsenaal aan dwangmiddelen te gebruiken die fundamentele mensenrechten schenden (Ringeling & van Sluis, 2011, p. 15). Voorbeelden zijn de huiszoeking, vrijheidsberoving en inbeslagname. Politieambtenaren bekleden dus een machtspositie. Legitimiteit van de politieorganisatie is onontbeerlijk wil men die macht daadwerkelijk uitoefenen in een democratische maatschappij. Deze legitimiteit verwijst naar een vrijwillige aanvaarding – in tegenstelling tot dwang – van politieoptreden (Weyers & Hertogh, 2007, pp. 27-28; Tyler, 2004, pp. 86-87). Burgers moeten erop kunnen vertrouwen dat de politie “*rechtmatig en rechtvaardig optreedt naar de norm van het recht*” (Ringeling & van Sluis, 2011, pp. 15-16). Het procedurele aspect van de politionele taakinfilling is bijgevolg cruciaal (Kane, 2005, p. 471; Tyler, 2004, p. 84). Rosenthal ((2006), in Ringeling & van Sluis (2011, p. 21-22)) somt een aantal (overlappende) gedragsmatige vuistregels op om de legitimiteit van de politie te waarborgen. Ten eerste moeten gelijke situaties gelijk behandeld worden. Ten tweede vereist legitimiteit dat de politie als rechtshandhaver zelf legaal optreedt en de geldende rechtsregels volgt. Ten derde verwijst dit naar respectvol omgaan met burgers, ongeacht de hoedanigheid waarin ze contact hebben met de politie. Tot slot geeft hij het belang aan van beheerst en genormeerd geweldgebruik. Uit deze vuistregels kan afgeleid worden dat, in het licht van die legitimiteit, politionele integriteit van primordiaal belang is (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 14; Greene, Piquero, Hickman, & Lawton, 2004, pp. 2-3; Punch, 2000, p. 301; Huberts, 1998, p. 32).

Het concept ‘integriteit’ heeft een tweevoudige invulling. Enerzijds verwijst het naar het vermijden van integriteitsschendingen of “*het oneigenlijke of onrechtmatige gebruik maken van positie, kennis, macht, relaties of bevoegdheden ten behoeve van zichzelf of derden*” (Huberts & Naeyé, 2005, p. 26). Anderzijds verwijst een complexer begrip van integriteit naar ethische besluitvorming. Dit heeft betrekking op de omgang met morele dilemma’s waarmee men tijdens de uitoefening van zijn functie wordt geconfronteerd (Maesschalck, 2005, p. 7). Deze morele dilemma’s zijn “*situaties waarbij waarden en normen in het geding zijn en waarbij een keuze moet gemaakt worden uit meerdere alternatieven, terwijl voor elk van die alternatieven goede redenen te geven zijn*” (Maesschalck (2005, p. 50) naar Karssing (2001, p. 93)). Ongeacht de beslissing in dergelijk moreel dilemma, er zal altijd een morele kost zijn (Maesschalck, 2005, pp. 50-51; Kavathatzopoulos, 2003, p. 47). Kaptein en Van Reenen (2001, p. 286) schetsen drie situaties waarin een politioneel moreel dilemma kan ontstaan. In de eerste is er een conflict tussen de persoonlijke belangen van de politieambtenaar en die van

de organisatie. In de tweede situeert het conflict zich tussen de functionele belangen van individuele politieambtenaren, leidinggevend en politiediensten. In de derde situatie conflicteren belangen en verwachtingen van externe stakeholders met die van de organisatie.

De politieorganisatie is op vlak van integriteit echter bijzonder kwetsbaar omwille van haar structuur en de aard van politiewerk. Dit leidt tot opportuniteiten voor integriteitsschendingen (Frank, McConkey, Huon, & Hesketh, 1995, p. 8; Kleinig, 1990, p. 4) en morele dilemma's (Pollock & Becker, 2005, p. 105). Een eerste kwetsbaarheid is de discretionaire ruimte die politieambtenaren als *street level bureaucrats* (Lipsky, 1980) hebben in het gebruik van hun uitgebreide bevoegdheden (cf. de eerder genoemde huiszoeking, vrijheidsberoving en inbeslagname) (Loyens, 2009, pp. 465-467; Newburn, 1999, p. 16; Kleinig, 1990, p. 4). Politieambtenaren kunnen op die manier verleid worden om hun bevoegdheden te misbruiken. Dit kan bijvoorbeeld resulteren in creatief interpreteren van regels, het gebruik van illegale middelen om legale doelen te bereiken (i.e. *noble cause corruption* (Crank & Caldero, 2000)), en zelfs excessief geweldgebruik of corruptie (Loyens, 2009, p. 465). Daarnaast genereert deze keuzevrijheid in het aanwenden van de uitgebreide bevoegdheden ook potentiële dilemma's. Een tweede kwetsbaarheid is de zelfstandigheid waarmee politieambtenaren op straat hun taken uitvoeren. Vaak werken ze per twee of in kleine teams zonder direct toezicht van een leidinggevende (Newburn, 1999, pp. 18-19; Loyens, 2009, pp. 465-467; Banks, 2013, p. 28). Aangezien de meeste politionele tussenkomsten plaatsvinden in private en semipublieke ruimtes (bv. huizen, winkels, politiecommissariaten) is hun werk evenzeer verborgen voor het grote publiek. Dit situationeel kenmerk maakt het gemakkelijker om toe te geven aan de eerder vermelde verleidingen (Newburn, 1999, pp. 18-19) en maakt het tegelijk moeilijker voor leidinggevend en om onmiddellijk ondersteuning te bieden bij morele dilemma's. Een derde kwetsbaarheid ligt in de situaties waarin de politie werkt; vaak zijn daar al regels overtreden. Dit kan enerzijds de verleiding tot eigen regelovertreding vergroten. Anderzijds kan het leiden tot een vorm van cynisme ten aanzien van regelnaleving (Loyens, 2009, p. 468; Newburn, 1999, p. 21; Kleinig, 1990, p. 4). Een vierde kwetsbaarheid ligt in het belang van interne solidariteit binnen de politie (cf. politiecultuur). Al dan niet onder groepsdruk kunnen politieambtenaren schendingen van collega's toedekken of erin meestappen (Chappell & Piquero, 2004, p. 93; Newburn, 1999, p. 19; Frank et al., 1995, p. 8; Kleinig, 1990, p. 4). Bovendien kunnen verwachtingen van collega's hieromtrent tot morele dilemma's leiden. Tot slot moeten politieambtenaren vaak snelle beslissingen nemen in crisissituaties (Kleinig, 1990, p. 4) waarin emoties het al eens durven overnemen van de rede (Frank et al., 1995, p. 8).

Niet alle politieambtenaren zijn echter even vatbaar voor deze kwetsbaarheden (Lambooy, 2005, p. 63). Verschillende onderzoeken suggereren immers individuele risicofactoren voor politionele integriteitsschendingen (Datzer, Muratbegovic, Maljevic, & Budimlic, 2006; Greene et al., 2004; Lasthuizen, Huberts, & Kaptein, 2004; Pagon, Lobnikar, & Anzelj,

2004). Met haar integriteitsbeleid moet de politieorganisatie niet enkel deze kwetsbaarheden onder controle houden, zij moet dus eveneens oog hebben voor de integriteit van individuele medewerkers (Maesschalck, 2012b; Prenzler, 2009; Kaptein & Van Reenen, 2001). Ellwanger (2012, pp. 46-47) onderscheidt twee strategieën die kunnen helpen om deze laatste doelstelling te bereiken: aanwerven en aanleren. De eerste strategie verwijst naar de selectieprocedure. Tijdens deze procedure zou de integriteit van kandidaten moeten nagegaan worden en enkel kandidaten die goed scoren kunnen aangeworven worden. De tweede strategie verwijst naar de socialisatieliteratuur waarin men stelt dat mensen zich aanpassen aan de organisatie en hun nieuw takenpakket via (in)formele leerprocessen nadat ze aangeworven zijn (Ashforth, Sluss, & Harrison, 2007; Cooper-Thomas & Anderson, 2006; Chan, Devery, & Doran, 2003; Van Maanen, 1978). Toegepast op de politieorganisatie, impliceert dit een belangrijke rol voor de politieopleiding die zou moeten werken aan de integriteit van nieuwe ambtenaren. Beide strategieën zijn echter niet wederzijds uitsluitend, maar complementair (Oberfield, 2012, p. 702; Cable & Parsons, 2001, pp. 1-2; Latif, 2000, pp. 344-345; Gorgeon, 1996, p. 141; Schneider, Goldstein, & Smith, 1995, p. 766; Mortimer & Lorence, 1979, pp. 1361-1362).

Dit onderzoek wil inzicht krijgen in de impact van het socialisatieproces op ethische besluitvorming bij een cohorte nieuwe politieambtenaren. Deze doelstelling impliceert drie belangrijke keuzes. Ten eerste richt het zich op het begin van de politionele carrière. Zowel selectie als socialisatie spelen voornamelijk op dat moment hun rol. Ten tweede wordt uitsluitend gekozen voor het socialisatieperspectief. Hoe goed de politieorganisatie er ook in zou slagen om integere kandidaten te selecteren, een goed socialisatieproces blijft noodzakelijk. De politieambtenaren moeten immers vertrouwd geraken met hun nieuwe werkomgeving en bevoegdheden, en leren omgaan met de hierboven geschetste opportuniteiten voor integriteitsschendingen en morele dilemma's die daaruit voortvloeien.

Ten derde ligt de focus op ethische besluitvorming, en niet op integriteitsschendingen. De selectieprocedure zou ernaar moeten streven om kandidaten te selecteren die de officiële politionele waarden onderschrijven (bv. legaliteit, gelijkheid, objectiviteit). De politieopleiding zou vervolgens tot doel moeten hebben om hen verder te begeleiden en te ondersteunen. In tegenstelling tot deze doelstelling, suggereert de politieliteratuur dat het socialisatieproces nieuwe politieambtenaren juist leert om integriteitsschendingen te plegen. Dit zou te wijten zijn aan de negatieve waarden van de politiecultuur waarin ze gesocialiseerd worden (bv. cynisme, pragmatisme, machismo) (Reiner, 2010, pp. 119-120; Crank, 2004, p. 324; Chappell & Piquero, 2004; Kappeler, Sluder, & Alpert, 1998; Herbert, 1996; Miller & Braswell, 1992, p. 30; Sherman, 1982, pp. 16-19). Voor zover bekend bij de onderzoeker, is er daarentegen geen empirisch onderzoek naar de impact van dit politionele socialisatieproces op ethische besluitvorming. Dat is nochtans belangrijk. De literatuur over politionele socialisatie in integriteitsschendingen suggereert immers dat nieuwe politieambtenaren de

negatieve politionele waarden internaliseren ten nadele van hun persoonlijke waarden – onder de assumptie dat deze inderdaad conform de officiële waarden van de politieorganisatie zijn aangezien men slaagde in de selectieprocedure – en dat ze dit in hun gedrag tot uiting laten komen. Dit internaliseren impliceert dus een negatieve impact van het socialisatieproces op ethische besluitvorming. Miller en Braswell (1992, p. 30) schetsen een belangrijke alternatieve optie. De nieuwe politieambtenaar kan zijn eigen waarden aanhouden, maar wanneer er collega's in de buurt zijn, doen alsof hij de politionele geïnternaliseerd heeft. Dit impliceert ofwel geen impact, ofwel een positieve impact van het socialisatieproces op ethische besluitvorming: nieuwe politieambtenaren weten mogelijk wel hoe ze met morele dilemma's moeten omgaan, maar kiezen ervoor om zich niet zo te gedragen. In dat laatste geval is er een negatieve impact van het socialisatieproces op de vertaling van competentie naar gedrag. Bijgevolg is het noodzakelijk om ook naar de impact van socialisatie op ethische besluitvorming te kijken.

Hoewel voor ethische besluitvorming gekozen wordt, wordt dit in voorliggend onderzoek geoperationaliseerd als 'ethische competentie'. Dit gebeurt omwille van methodologische en conceptuele redenen (cf. hoofdstuk 1), maar ook om een praktische reden. Ethische besluitvorming verwijst immers naar de omgang met morele dilemma's in de praktijk. De respondenten bevinden zich – zoals hieronder zal blijken – voor een lange periode in opleiding. Praktisch gezien kan dit onderzoek hun ethisch besluitvormingsprocessen dus niet nagaan, maar wel hun competentie daartoe. Het socialisatieperspectief legt zich bijgevolg toe op de ethische competentieontwikkeling.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in België omwille van de interessante context van dit politieonderwijssysteem. De structuur ervan is expliciet gericht op socialiseren. De aspiranten – zoals politieambtenaren in opleiding genoemd worden<sup>1</sup> – doorlopen een opleiding op een politieschool, aangevuld met een stage in een politiedienst.<sup>2</sup> Dit onderzoek beperkt zich tot aspirant-inspecteurs van politie<sup>3</sup>, de nieuwe politieambtenaren in het basiskader. Het kader van de agenten, het middenkader en het officierenkader worden buiten beschouwing gelaten. Het lagere kader, de agenten, wordt niet meegenomen omdat zij slechts beperkte politiebevoegdheden hebben, en eigenlijk geen politieambtenaren zijn.<sup>4</sup> De hogere kaders worden buiten beschouwing gelaten omdat men hoofdzakelijk aspirant-hoofdinspecteur of

---

<sup>1</sup> Art. 5 wet van 26 april 2002 houdende de essentiële elementen van het statuut van de personeelsleden van de politiediensten en houdende diverse andere bepalingen met betrekking tot de politiediensten, *BS* 30 april 2002 (ed. 2).

<sup>2</sup> Bijlage 2 van MB van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten, *BS* 10 december 2002 (ed. 1).

<sup>3</sup> Doorheen dit onderzoeksrapport worden zij eveneens 'aspiranten' en 'aspirant-inspecteurs' genoemd.

<sup>4</sup> Art. 117 wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus, *BS* 5 januari 1999 (ed. 1).



aspirant-commissaris wordt bij interne promotie.<sup>5</sup> Deze aspiranten hebben dus vaak al ervaring met morele dilemma's in politiewerk, zodat het socialisatieproces niet meer bekeken kan worden. De eenjarige basisopleiding tot inspecteur van politie wordt verzorgd door de provinciale politiescholen en de politieschool van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Pas na hun afstuderen kunnen de aspiranten als volwaardige inspecteurs de politionele taken uitvoeren in een politiedienst. Om ook hun ervaringen als volwaardige inspecteurs mee te nemen, slaat het begin van de politionele carrière hier op de eenjarige opleidingsperiode, en het eerste jaar na het afstuderen (cf. hoofdstuk 4). In elke betrokken politieschool wordt één cohorte aspirant-inspecteurs van politie gevolgd.

De inhoud en de organisatie van de opleiding is sterk gereguleerd via wet- en regelgeving, en wordt centraal aangestuurd vanuit de federale politie. Toch slagen de politiescholen erin hun eigen accenten te leggen. Om deze diversiteit mee te nemen, wordt het onderzoek uitgevoerd in de zes Nederlandstalige politiescholen.<sup>6</sup> Omdat de ethische competentieontwikkeling dus niet plaatsvindt in een vacuüm, maar binnen verschillende organisationele contexten (politieschool, stageplaats en politiedienst), wordt ook aandacht besteed aan deze context.

De combinatie van de theoretische keuzes en de concretisering naar de Belgische context hierboven leidt tot volgende onderzoeksvragen:

1. Op welke manier is er aandacht voor integriteit in de organisationele context waarin (aspirant-)inspecteurs van politie zich bevinden?
  - a. Op welke manier is er aandacht voor integriteit op de politieschool?
  - b. Op welke manier is er aandacht voor integriteit op de stageplaats?
  - c. Op welke manier is er aandacht voor integriteit in de politiedienst waar ze één jaar na afstuderen werken?
2. Hoe ontwikkelt de ethische competentie van (aspirant-)inspecteurs zich?
  - a. Hoe ziet de globale ontwikkelingstrend eruit?
  - b. Hoe zien de schoolspecifieke ontwikkelingstrends eruit?
3. Welke factoren binnen de opleiding spelen een rol in de globale en schoolspecifieke ontwikkeling van ethische competentie?

Deze onderzoeksvragen impliceren een bias naar het proces van ethische competentieontwikkeling. Er wordt gefocust op 'tijd' als onafhankelijke variabele. Voornamelijk de globale en schoolspecifieke veranderingen tijdens de verschillende socialisatiefasen zullen nagegaan worden. Deze tijdsperiodes omvatten een veelheid van beïnvloedende factoren die hier niet ontrafeld worden. Variabelen op organisationeel en

---

<sup>5</sup> Het is echter mogelijk om extern als hoofdinspecteur of commissaris in te stromen, maar deze aantallen zijn per jaar bijzonder klein.

<sup>6</sup> Om de taalcultuur van de respondenten constant te houden, worden de Franstalige scholen niet betrokken.

individueel niveau krijgen dus minder aandacht. Enerzijds wordt de organisationele context waarin de ontwikkeling van ethische competentie zich voordoet in onderzoeksvraag 1 verengd naar de aandacht voor integriteit erin. Dit is uiteraard slechts een fractie van wat er zich binnen die context afspeelt (bv. politiecultuur, specifieke incidenten, etc.). Anderzijds worden slechts enkele individuele factoren die ethische competentie(ontwikkeling) kunnen beïnvloeden als controlevariabelen meegenomen in de beantwoording van onderzoeksvraag 2a, en wordt enkel de context van de politieschool gebruikt om schoolverschillen te duiden als antwoord op onderzoeksvraag 2b.

Aan de hand van een longitudinaal *mixed methods* onderzoek in een cohorte Belgische aspirant-inspecteurs wordt geprobeerd een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt een kwalitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van observaties van het vak deontologie op de politiescholen, en interviews met aspirant-inspecteurs, inspecteurs, de directeurs van de politiescholen en de docenten deontologie. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden wordt een longitudinaal kwantitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van een gestandaardiseerde vragenlijst. De inzichten van het kwalitatief en kwantitatief onderzoek worden vervolgens samengebracht met het oog op het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag. Deze vraag peilt niet naar causale verklaringen, en is daarom geformuleerd in termen van ‘de rol van factoren in de opleiding’. Causaliteit kan immers niet vastgesteld worden. Er zijn enerzijds in het kwantitatief onderzoek geen onafhankelijke variabelen opgenomen, en anderzijds wordt in het empirisch kwalitatief onderzoek uitsluitend gefocust op de aandacht voor integriteit als één onderdeel van de opleidingscontext. Er zullen dus enkel tentatieve verklaringen gesuggereerd worden.

Deze onderzoeksvragen worden beantwoord in zeven hoofdstukken. De eerste twee hoofdstukken vormen samen de literatuurstudie en schetsen het theoretisch kader. In hoofdstuk 1 wordt de afhankelijke variabele ‘ethische competentie’ gedefinieerd. Dit gebeurt door beide onderdelen, ‘ethisch’ en ‘competentie’, eerst apart te definiëren en vervolgens de inzichten samen te brengen. Daarna wordt ‘ethische competentie’ geconceptualiseerd op basis van die definitie. Dit resulteert in een 12-cellig kader. De rijen worden gevormd door vier subcompetenties, geïnspireerd door het Vier Componentenmodel van Rest (1986): (1) regelnaleving, (2) morele sensitiviteit, (3) moreel redeneren, en (4) morele motivatie en karakter. Deze vier rijen kruisen met drie kolommen die verwijzen naar de onderdelen van competentie: (1) kennis, (2) vaardigheden, en (3) attitudes. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader verder opgebouwd. Voor de eerste onderzoeksvraag, inzicht in de aandacht voor integriteit in het begin van de politionele carrière, wordt gekozen voor literatuur over integriteitsbeleid. Voor de tweede onderzoeksvraag, inzicht in de ethische competentieontwikkeling, wordt gekozen voor literatuur over socialisatie. Voor de

leesbaarheid wordt in deze hoofdstukken steeds naar een mannelijke politieambtenaar verwezen, maar dit zou eveneens een vrouwelijke politieambtenaar kunnen zijn.

Hoofdstuk 3 schetst vervolgens de Belgische situatie. Er wordt aandacht besteed aan de politionele selectieprocedure voor aspirant-inspecteurs van politie en aan de eenjarige opleiding die ze volgen. Hiervoor wordt de wet- en regelgeving ter zake gebruikt. Deze bronnen werden bijgehouden tot 1 april 2014. Daarnaast introduceert dit hoofdstuk de zes Nederlandstalige politiescholen waar dit onderzoek werd uitgevoerd: GIP in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, OPAC in Oost-Vlaanderen, PIVO in Vlaams-Brabant, PLOT in Limburg, VESTA in Antwerpen en WPS in West-Vlaanderen.

In hoofdstuk 4 wordt de methodologie van het empirisch onderzoek toegelicht. Voor zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve onderzoeksmethode komen de dataverzameling, data-analyse en methodologische beperkingen aan bod.

De laatste drie hoofdstukken rapporteren de resultaten van het empirisch onderzoek. In hoofdstuk 5 komen de resultaten van het kwalitatief onderzoek aan bod, en wordt de eerste onderzoeksvraag aldus beantwoord. Achtereenvolgens komen de aandacht voor integriteit in de politieschool, in de stageplaatsen en in de politiediensten waar de geïnterviewde inspecteurs werken aan bod. In elke van deze organisationele contexten biedt het *Integrity Management Framework* (Maesschalck & Bertök, 2009) de structuur van deze bespreking. Hoofdstuk 6 en hoofdstuk 7 presenteren de resultaten van het kwantitatief onderzoek en beantwoorden respectievelijk de onderzoeksvragen 2a, 2b en 3. In hoofdstuk 6 worden de globale ontwikkelingstrends eerst visueel weergegeven, vervolgens worden zij statistisch nagegaan en geïnterpreteerd. Deze globale trends worden opgesplitst naar de zes onderzochte politiescholen in hoofdstuk 7. Voor de verklaring van de globale en de schoolspecifieke trends wordt in beide hoofdstukken geput uit de kwalitatieve beschrijving van het integriteitsbeleid in hoofdstuk 5. Om de anonimiteit van de geïnterviewde respondenten te beschermen, wordt in deze drie empirische hoofdstukken steeds verwezen naar mannelijke respondenten, terwijl het eveneens vrouwen kunnen zijn.

Dit onderzoeksrapport wordt afgesloten met een algemene conclusie waarin gereflecteerd wordt over de implicaties van het empirisch onderzoek, de gehanteerde methodologie en het ethisch competentiekader.



# Hoofdstuk 1. Definiëring en conceptualisering van ethische competentie<sup>7</sup>

## 1.1 Inleiding

Ethische competentie heeft disciplinair een dubbele oorsprong waarbij ‘ethische’ afkomstig is uit literatuur over ambtelijke- en bedrijfsethiek, en ‘competentie’ uit literatuur over personeelsmanagement en pedagogie. Beide disciplines hebben zich echter onafhankelijk van elkaar ontwikkeld, en de link werd pas recentelijk gelegd. De dubbele conceptuele oorsprong van ethische competentie is zowel zijn sterkte als zwakte. De sterkte ligt in de mogelijkheden om bruggen te bouwen en tot kruisbestuiving van inzichten te komen. Het is echter tegelijk een zwak punt omdat auteurs die vanuit de ethiekdiscipline over ethische competentie schrijven de competentieliteratuur veelal naast zich laten liggen. In dit hoofdstuk zal ethische competentie in eerste instantie gedefinieerd worden. Hierbij worden beide disciplines apart gebruikt om respectievelijk ‘ethische’ en ‘competentie’ te definiëren, zodat de dubbele conceptuele oorsprong maximaal als een sterkte wordt benut. Daarna worden de inzichten samengebracht tot een brede definitie van ‘ethische competentie’. Deze definitie krijgt in tweede instantie een concrete inhoud aan de hand van een 12-cellig ethisch competentiekader. Tot slot wordt de meerwaarde van ethische competentie ten aanzien van ethische besluitvorming – zoals reeds aangestipt in de algemene inleiding – aangetoond.

## 1.2 Definiëring van ethische competentie

De twee conceptuele onderdelen waaruit ethische competentie bestaat, kennen niet alleen hun oorsprong in andere disciplines, ze vervullen elk een andere functie binnen het gecombineerde concept ‘ethische competentie’. Het onderdeel ‘ethische’ verwijst naar de inhoud van ethische competentie, terwijl ‘competentie’ de structuur ervan vastlegt. In deze paragraaf worden beide onderdelen eerst apart gedefinieerd, rekening houdend met hun disciplinaire achtergrond en de functie die ze binnen ‘ethische competentie’ vervullen. Daarna worden ze samengevoegd tot de definitie van het volledige concept. Deze definitie wordt eerst in algemene termen geformuleerd zodat ze ook voor andere doeleinden dan voorliggend onderzoek nuttig kan zijn. Pas daarna wordt ze specifiek toegepast op politieambtenaren.

---

<sup>7</sup> Dit hoofdstuk is gebaseerd op De Schrijver en Maesschalck (2013).

### 1.2.1 Wat is ethisch?

In de literatuur is er een overvloed aan visies over ethiek, wat bijgevolg leidt tot een veelheid aan definities. Hieruit blijkt onmiddellijk de relativiteit van het definiëren van wat (on)ethisch is. Cooper (2012, p. 3) onderscheidt twee types definities: normatieve en descriptieve. Het zijn voornamelijk filosofen die zich buigen over de normatieve interpretatie van ethiek. De centrale vraag is hier ‘welk gedrag is ethisch en welk onethisch?’. Hiervoor worden (normatieve) criteria gezocht die bepaalde ethische keuzes rechtvaardigen. De twee bekendste filosofische stromingen binnen de normatieve ethiek zijn deontologie en consequentialisme. Vanuit een deontologisch perspectief is een handeling ethisch als hierdoor een verplichting invulling krijgt. Daartegenover staat consequentialisme, waar gedrag beoordeeld wordt op basis van de gevolgen die het teweeg brengt (Kaptein & Wempe, 2002, pp. 54-72). In onderzoek over ambtelijke en bedrijfsethiek beperkt men zich doorgaans tot een descriptieve interpretatie van ethiek. Het gaat dan niet zozeer over het handelen zelf, maar eerder over de argumenten die gebruikt worden om het gestelde gedrag te verantwoorden (Cooper, 2012, p. 3). Centraal staat “*describing and predicting what people think, perceive, and do*” in tegenstelling tot de normatieve ethiek, waar het gaat over “*telling people what they should do*” (Warren & Smith-Crowe, 2008, p. 84).

Ethiek, zoals het binnen ‘ethische competentie’ gebruikt wordt, vereist een definitie die zowel normatieve als descriptieve elementen bevat. Ambtelijke ethiek wordt daarom gedefinieerd als de “*algemeen aanvaarde waarden, normen en regels die richtinggevend zijn voor het dagelijks handelen in de overheid*” (Maesschalck (2011, p. 3), zoals geïnterpreteerd van Hondeghem (1998)). Politieethiek is dan de “*algemeen aanvaarde waarden, normen en regels die richtinggevend zijn voor het dagelijks handelen in de politie*” (Maesschalck (2012b, p. 113), zoals geïnterpreteerd van Hondeghem (1998)). Het gaat hierbij zowel over morele waarden, normen en regels van de politieorganisatie (organisatie-ethiek) als die van het politieberoep (beroepsethiek) (van den heuvel, Huberts, Van der wal, & Steenbergen, 2010, p. 16). Voorbeelden hiervan zijn legaliteit, loyaliteit, onkreukbaarheid, zorgvuldigheid en gelijkheid die tot uiting zouden moeten komen in politiewerk wil de organisatie door de burgers als legitiem beschouwd worden. Deze definitie is in essentie descriptief, maar ze laat tegelijk ruimte voor normatieve elementen gezien de ‘algemeen aanvaarde waarden, normen en regels’ op verschillende manieren ingevuld kunnen worden. Met dergelijk brede definitie is het wel zaak om duidelijk en transparant de normatieve keuzes te verantwoorden in het gebruik ervan. In het kader van dit onderzoek zullen deze geëxpliciteerd en beargumenteerd worden bij de conceptualisering van ethische competentie (cf. 1.3).

Ethiek is nauw verwant met moraliteit en integriteit; twee concepten die reeds in de inleiding gebruikt werden. Het morele verwijst naar “*goed en kwaad, naar wat hoort en niet hoort*” (Huberts, 2005, p. 12). De algemeen aanvaarde waarden, normen en regels uit de definitie van

‘ethiek’ zijn morele waarden, normen en regels. Een moreel dilemma – zoals gedefinieerd in de inleiding – verwijst dus naar de situatie waarin morele waarden, normen en regels in het geding zijn. Ethiek en integriteit worden soms behandeld als synoniemen, maar hier wordt een onderscheid gemaakt. Politieke integriteit verwijst naar gedrag dat in overeenstemming is met die morele waarden, normen en regels die voor politieambtenaren gelden (Maesschalck, 2012b, p. 113; Huberts, 2005, p. 9; van den heuvel & Huberts, 2003, p. 19; Huberts, 1998, p. 31). In dit onderzoek worden de concepten ‘ethisch gedrag’ en ‘integer gedrag’ wel als synoniemen gebruikt. Zoals uit het voorgaande blijkt, verwijzen beide naar gedrag dat in overeenstemming is met de morele waarden, normen en regels die het politiewerk zouden moeten leiden.

## 1.2.2 Wat is competentie?

De diversiteit die opvalt bij definities van ethiek, valt eveneens op bij competentie. Verschillende auteurs verwijzen in dit kader zelfs naar een conceptuele vaagheid (bv. Sampson & Fytros, 2008, p. 5; Delamare Le Deist & Winterton, 2005, p. 29; Boon & van der Klink, 2002; Horton, 2002, p. 4; Roe, 2002, pp. 203-204; Garavan & McGuire, 2001, p. 147; While, 1994, p. 526). Stoof en collega’s (2002, p. 347) beargumenteren dat het zinloos is om te proberen consensus te bereiken over dé juiste definitie gezien het concept gebruikt wordt in de praktijk van personeels- en strategisch management enerzijds, en anderzijds ook in wetenschappelijke disciplines zoals psychologie en pedagogie. In elk van deze situaties kent competentie een andere context en dient het een ander doel (Nunes, Martins, & Duarte, 2007, pp. 10-12). Consensus is dus niet alleen onmogelijk, maar evenmin wenselijk. Stoof en collega’s (2002) stellen bijgevolg de *boundary approach* voor als een hulpmiddel om dergelijke contextuele definitie vorm te geven. Het criterium voor een goede definitie is “*not whether the definition is true, but the extent to which the constructed definition has proven to be adequate in the context in which it is used*” (Stoof, Martens, van Merriënboer, & Bastiaens, 2002, p. 347). Ze geven aan dat men bij het definiëren de grenzen van het concept in die specifieke context moet nagaan aan de hand van vijf vragen.

De eerste vraag betreft het analyseniveau van competentie; ‘is het een kenmerk van een individu of van een organisatie?’ (Stoof et al., 2002, p. 354). Wanneer competentie op individueel niveau gezien wordt, verwijst het naar een cluster van kenmerken van de werknemer die noodzakelijk is voor de uitoefening van een job. Roe (2002, p. 206) benadrukt dat het een eigenschap is van een werknemer, niet van een persoon. Zo wijst hij op het belang van de werkcontext bij individuele competentie. Organisationele competentie, of kerncompetentie, verwijst naar een cluster van kenmerken van de organisatie die noodzakelijk is om de strategische doelstellingen te behalen en het competitief voordeel te behouden (Cardy & Selvarajan, 2006; Garavan & McGuire, 2001, pp. 148-149). Individuele competentie is voorwerp van pedagogische, psychologische en personeelsmanagement

literatuur, terwijl organisationele competentie voornamelijk voorwerp is van studies over strategisch management (bv. Hamel, 1994; Porter, 1987). Stoof en collega's (2002) lijken impliciet voor een individueel perspectief te kiezen aangezien (1) ze werkzaam zijn binnen het pedagogisch domein, en (2) de vier resterende vragen van de *boundary approach* enkel relevant zijn voor het individuele niveau. Ook in voorliggend onderzoek wordt een individueel perspectief gekozen omdat de ethische competentie van individuele aspirant-inspecteurs van politie centraal staat.

De tweede vraag behelst het onderscheid tussen competentie als kenmerk van een taak of van een persoon (Stoof et al., 2002, pp. 354-355). De eerste mogelijkheid focust op kenmerken van werkactiviteiten, terwijl de tweede focust op kenmerken van de werknemer (Sandberg, 2000, p. 49). Het werkgeoriënteerde perspectief definieert competentie in termen van standaarden voor specifieke werkactiviteiten. Sandberg verduidelijkt dat “*they first identify work activities that are central for accomplishing specific work and then transform those activities into personal attributes*” (2000, p. 49). Cheng, Dainty en Moore definiëren competentie vanuit dit perspectief als “*the ability to perform activities within an occupation to the standards expected*” (2003, p. 529).<sup>8</sup> Binnen het werknemersgeoriënteerde perspectief wordt competentie daarentegen gedefinieerd als een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die een werknemer nodig heeft om zijn job effectief uit te voeren. Kennis verwijst naar “*datgene wat iemand geleerd heeft over feiten en verhoudingen, en over technieken en procedures binnen een bepaald domein*” (Roe, 2002, p. 208). Met vaardigheden wordt “*datgene wat iemand geleerd heeft door middel van oefening en in staat is om uit te voeren*” bedoeld (Roe, 2002, p. 208). Attitude, tot slot, verwijst naar “*hoe men zich opstelt ten opzichte van personen of zaken*” (Roe, 2002, p. 208). In wetenschappelijk onderzoek dat het attitudeconcept gebruikt, staat het evaluatieve aspect ervan centraal.<sup>9</sup> Het gaat hier dan over een positieve of negatieve houding ten aanzien van een thema, een object of een persoon. De attitudes die daarentegen in praktijkgerichte personeelsmanagement literatuur aan bod komen zijn niet evaluatiegericht. Voorbeelden zijn zorgvuldigheid, respect voor anderen en flexibiliteit (Roe, 2002, p. 208). De definitie van Boyatzis is een voorbeeld van dit werknemersgeoriënteerde perspectief, hij verwijst naar “*characteristics that are causally related to effective and/or superior performance in a job*” (1982, p. 23).

Anders gezegd, het werknemersgeoriënteerde perspectief focust op persoonlijke kenmerken van werknemers als inputmateriaal voor goede prestaties, terwijl het werkgeoriënteerde perspectief de focus legt op het behalen van de doelstellingen als resultaat (Horton, 2002, p.

---

<sup>8</sup> Merk op dat *ability* binnen het werkgeoriënteerde perspectief niet gezien wordt als een onderdeel van competentie, maar wel als een overkoepelende term die gebruikt wordt om competentie te definiëren.

<sup>9</sup> Een frequent gebruikte definitie is die van Eagly en Chaiken die attitude definiëren als “*a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor*” (1993, p. 1).



4). De basis van ethische competentie van politieambtenaren is hun individuele competentie tot ethische besluitvorming (cf. 1.3). Dit vereist dat ethische competentie gezien wordt als een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die in alle politionele werkaspecten toegepast wordt. Hier wordt dus het werknemersgeoriënteerde perspectief gekozen, aangezien ethische competentie niet beperkt kan worden tot specifieke politionele werkactiviteiten zoals bij het werkgeoriënteerde perspectief.

De Engelstalige literatuur gebruikt voor deze cluster van kennis, vaardigheden en attitudes het acroniem KSA, verwijzend naar *knowledge*, *skills* en *attitudes* of *abilities*. Er bestaat dus enige conceptuele verwarring over de invulling van de 'A'. Sommige auteurs verwijzen hierbij naar *attitude* (bv. Crofts, Draycott, Hunt, Siassakos, & Winter, 2010; Horton, 2002), terwijl anderen hiermee *ability* bedoelen (bv. Nunes et al., 2007; Stevens & Champion, 1994). Deze auteurs verduidelijken het verschil niet en verantwoorden evenmin waarom ze het ene concept verkiezen boven het andere. Bovendien zijn er ook auteurs die *attitude* en *ability* door elkaar gebruiken, opnieuw zonder verantwoording of duiding van het verschil (bv. Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Nochtans is dat verschil in betekenis opmerkelijk. Een *attitude* is, zoals hierboven aangegeven, een ingesteldheid van een werknemer, terwijl *ability* verwijst naar de capaciteiten van die werknemer om iets te doen. Dit leunt dichter aan bij vaardigheden.<sup>10</sup> In het kader van dit onderzoek is een brede interpretatie van attitude, zoals gedefinieerd binnen de praktijkgerichte personeelsmanagement literatuur, de beste keuze. Het wordt immers toegepast in een context waarin nieuwe personeelsleden in de organisatie worden geïntroduceerd. Dit is een personeelsmanagementinstrument bij uitstek. KSA staat hier dus voor *knowledge*, *skills* en *attitudes*, of nog, kennis, vaardigheden en attitudes.

Verder bouwend op het onderscheid tussen het werk- en werknemersgeoriënteerde perspectief, worden in de Engelstalige literatuur twee termen gebruikt voor competentie: *competence* en *competency* respectievelijk. Dit versterkt de conceptuele verwarring. Het onderscheid komt overeen met de (Britse) functionele aanpak enerzijds en de (Amerikaanse) gedragsmatige aanpak anderzijds (Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Boon & van der Klink, 2002; Stoof et al., 2002). *Competence* en *competency* kunnen echter ook op een tweede manier van elkaar onderscheiden worden zodat ze in een hiërarchische verhouding ten aanzien van elkaar komen te staan. *Competence* verwijst dan naar de competentie van een individu en *competencies* (meervoud van *competency*) verwijzen naar de verschillende onderdelen van de competentie, namelijk de kennis-, vaardigheden- en attitude-elementen (Sampson & Fytros, 2008; Eraut, 1994). Opnieuw zijn er eveneens auteurs die geen onderscheid maken tussen beide concepten en hen door elkaar gebruiken (bv. Meine & Dunn, 2013). In het Nederlands is zowel *competence* als *competency* 'competentie', maar in dit

---

<sup>10</sup> Zo definieert Attewell (1990, p. 423) *skill* bijvoorbeeld als "the ability to do something well".

proefschrift wordt hieraan de betekenis van *competency* gegeven dat verwijst naar het werknemersgeoriënteerde perspectief.

De derde vraag die gesteld moet worden binnen de *boundary approach* luidt: ‘is competentie specifiek of algemeen?’ (Stoof et al., 2002, p. 355). Een specifieke competentie is beperkt tot een specifieke organisatie of taak. De competentiedefinitie is in dat geval enkel toepasbaar op deze specificiteit. Algemene competenties verwijzen daarentegen naar een volledige beroepsgroep, of zelfs alle beroepsgroepen. In dit hoofdstuk zal in eerste instantie een algemene definitie van ethische competentie gegeven worden zodat ze breed toepasbaar is. In tweede instantie wordt een specifieke definitie voor politieambtenaren geformuleerd omwille van de specifieke kwetsbaarheden van de politieorganisatie voor integriteitsschendingen en morele dilemma’s die in de algemene inleiding geschetst werden.

Ten vierde moet de vraag gesteld worden of competentie een continuüm is dat gaat van incompetent tot competent of dat het een niveau is binnen een ander continuüm (Stoof et al., 2002, pp. 355-356). Een voorbeeld van het laatste wordt gegeven door Dreyfus en Dreyfus (2004, pp. 251-253), die een continuüm voorstellen dat gaat van novice, over geavanceerde beginner, competente en vergevorderde tot expert. Wanneer het laatste perspectief gekozen zou worden, moet dan niet gestreefd worden naar expertise in plaats van competentie? Aangezien een continuüm van incompetent tot competent gradaties van competentie toelaat is dit de beste optie in voorliggend onderzoek. Zo kan immers aangegeven worden dat twee werknemers competent zijn, maar dat de ene competenter is dan de andere.

De vijfde en laatste vraag behandelt de componenten waaruit competentie bestaat (Stoof et al., 2002, p. 356). Wanneer competentie gezien wordt binnen het opleidingsgebeuren, moet er immers voor gezorgd worden dat elk van de onderdelen beïnvloed kan worden door een opleiding (Stoof et al., 2002, p. 356). Deze restrictie is niet nodig wanneer het gebruikt wordt in andere situaties, zoals rekrutering en selectie. Sanghi (2004, p. 4) maakt in dit kader een onderscheid tussen elementen aan de oppervlakte (bv. kennis en vaardigheden), en centrale elementen (bv. attitudes) van competentie. De eerste kunnen gemakkelijker aangeleerd worden dan de laatste. De opleiding die aspirant-inspecteurs van politie op de politieschool krijgen is slechts één aspect van het socialisatieproces. Daarnaast hebben ze immers ook een stage, en ervaring als volwaardige inspecteur. Van Maanen (1978, p. 301) stelt dat de aspiranten tijdens deze stageperiode zeer vatbaar zijn voor attitudeverandering. Daarom omvat ethische competentie in dit onderzoek zowel kennis, vaardigheden als attitudes.

Aangezien de betekenis van competentie kan variëren naargelang het antwoord op deze vijf vragen, is het belangrijk dat elke auteur duidelijk definieert wat met competentie bedoeld wordt. Dit proces is echter niet objectief, maar – net zoals het definiëren van ethiek – het resultaat van normatieve keuzes (Eraut, 1994, p. 169). Deze inherente normativiteit werkt op

twee manieren. Ten eerste speelt de normativiteit bij de selectie en beschrijving van de specifieke kennis-, vaardigheden- en attitude-elementen van competentie. Ten tweede zijn normatieve grenzen nodig om te bepalen wanneer de aanwezigheid van een element voldoende bijdraagt om iemand al dan niet competent te noemen (Eraut, 1994, p. 169). Omwille van deze normativiteit wordt competentie hier in eerste instantie breed gedefinieerd als de cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die als een onderliggend kenmerk van werknemers verbonden is met effectieve prestaties op het werk (aangepast van Boyatzis (1982, p. 23)). Door niet specifiek te bepalen over welke KSA-clusters het gaat, en door de normatieve grenzen open te laten, omzeilt deze definitie de twee aangehaalde normatieve vragen. In paragraaf 1.2.3 wordt deze definitie verengd naar ethische competentie, waarna de normatieve keuzes wel geëxpliciteerd worden bij de conceptualisering in paragraaf 1.3.

### **1.2.3 Wat is ethische competentie?**

Het concept 'ethische competentie' wint de laatste jaren aan populariteit in zowel theoretische als empirische literatuur over ambtelijke en bedrijfsethiek (bv. Cooper & Menzel, 2013; Menzel, 2009b; Whitton, 2007; Kavathatzopoulos, 2003). In de medische ethiek-literatuur vindt het concept al langer ingang (bv. Eriksson, Helgesson, & Höglund, 2007; Larkin, 1999; Savulescu, Crisp, Fulford, & Hope, 1999; Scanlon, 1997; Mitchell, Myser, & Kerridge, 1993). Ethische competentie wordt vanuit deze disciplines vaak gezien als een individuele competentie, zodat een goede definitie zou moeten voldoen aan de richtlijnen van de *boundary approach*. Er kunnen drie types definities van ethische competentie onderscheiden worden: (1) algemene definities, (2) definities die bestaan uit onderdelen van het Vier Componenten Model van Rest (1986), en (3) definities die gebaseerd zijn op het model van Rest (1986), maar tegelijk de KSA-structuur van competentie meenemen. Gezien de belangrijke rol van het Vier Componenten Model (Rest, 1986) in deze typologie, zal dit model eerst beknopt toegelicht worden. Vervolgens komen elk van de drie types definities van ethische competentie aan bod.

Het Vier Componenten Model van Rest (1986) is het meest gebruikte model voor ethische besluitvorming. Rest (1986) onderscheidt vier processen die aan integer gedrag vooraf gaan: (1) morele sensitiviteit, (2) moreel oordeel, (3) morele motivatie, en (4) moreel karakter. De eerste component, morele sensitiviteit, verwijst naar de vereiste dat een moreel dilemma als dusdanig herkend wordt. Wanneer deze trigger ontbreekt, wordt het ethisch besluitvormingsproces niet in gang gezet. De tweede component, moreel oordeel, houdt in dat uit verschillende handelingsalternatieven in de dilemmasituatie de ethisch 'juiste' actie gekozen wordt. Enkel weten wat te doen is echter onvoldoende, er is ook motivatie nodig om de 'juiste' actie in de praktijk uit te voeren, zoals de derde component aangeeft. De persoon in kwestie moet tot slot over moreel karakter beschikken om in overeenstemming daarmee te kunnen handelen (Rest, 1986, pp. 3-4). Al vormt dit model de basis van veel onderzoek over

ethische besluitvorming, niet alle auteurs verwijzen hiernaar in hun definitie van ethische competentie – een concept, zoals hieronder wordt aangegeven, dat het ethisch besluitvormingsproces omvat (cf. 1.3).

De eerste groep, de algemene definities, zijn definities die noch naar de specifieke KSA-structuur van competentie verwijzen, noch naar het model van Rest (1986). In de plaats daarvan krijgt ‘ethische’ inhoud als een algemene beschrijving van een werkhouding (bv. Friedman, 2007, pp. 19-20; Campbell, Chin, & Voo, 2007, p. 432; Podolskiy, 2005, pp. 39-40). Karssing (2001, p. 40) definieert ethische competentie bijvoorbeeld als “*de bekwaamheid én bereidheid om taken adequaat en zorgvuldig uit te oefenen, rekening houdend met alle in het geding zijnde belangen, gebaseerd op een redelijke beoordeling van de relevante feiten*”.

Ook de definities in de tweede groep verwijzen naar de inhoud van ‘ethische’ zonder expliciet de competentiestructuur te hanteren (bv. Boland, 2006, p. 5; Jormsri, Kunaviktikul, Ketefian, & Chaowalit, 2005, pp. 582-583). Zij verschillen echter van de eerste groep in hun schets van de specifieke kenmerken die een ethisch competente werknemer moet bezitten. Deze kenmerken zijn vaak geïnspireerd op één of meerdere componenten van het Vier Componenten Model (Rest, 1986). Een voorbeeld van dit type definitie komt van Bowman en collega’s (2004, p. 26) volgens wie ethische competentie bestaat uit “*(a) principled moral reasoning, (b) recognition of ethisc-related conflicts, (c) refusal to do something unethical, and (d) application of ethical theory*”.

Het derde type definities verwijst eveneens naar het Vier Componenten Model (Rest, 1986) om ‘ethische’ inhoud te geven, maar probeert tegelijk om deze weer te geven in termen van de competentiestructuur (bv. Whitton, 2007, pp. 52-53; Falender, 2006, p. 3). De belangrijkste normatieve vraag is dan uit welke cluster(s) van kennis, vaardigheden en attitudes ethische competentie bestaat. Menzel (2009a, p. 18) stelt dat een ethisch competent overheidsmanager:

*(1) [is] committed to high standards of personal and professional behavior, (2) has knowledge of relevant ethics codes and laws, (3) has the ability to engage in ethical reasoning when confronted with challenging situations, (4) is able to identify and act upon public service ethics and values, and (5) promotes ethical practice and behavior in public agencies and organizations.* (Menzel, 2009a, p. 18)

Andere auteurs verwijzen naar andere kenmerken. Whitton (2007, pp. 52-53) identificeert volgende sleutelementen: inhoudelijke kennis, redeneervaardigheden, probleemoplossende vaardigheden, retorische vaardigheden, zelfbewust zijn, vaardigheden om een consensus te bereiken, attitudes en betrokkenheid. Kavathatzopoulos en Rigas (1998, p. 792) geven op hun beurt een andere opsomming van noodzakelijke kennis-, vaardigheden- en attitude-elementen. Een ethisch competente werknemer:

*must have (a) high ethical awareness, the ability to anticipate ethical problems in real life and to perceive them in time; (b) the cognitive skill to analyze and solve them in an*

*optimal way; (c) the capability to discuss and handle moral problems at group and organizational levels and, together with others, formulate ethical principles and guidelines; (d) the power to argue convincingly for preferred actions or decisions made; and (e) the strength to implement controversial decisions.* (Kavathatzopoulos & Rigas, 1998, p. 792)

Dit overzicht van definities leidt tot twee belangrijke conclusies. Ten eerste definiëren niet alle auteurs ethische competentie in termen van KSA's, ook al beschouwen ze competentie als een individueel kenmerk van een werknemer (cf. de eerste en tweede vraag van de *boundary approach*). Door geen rekening te houden met de specifieke competentiestructuur worden inzichten uit de competentieliteratuur over het hoofd gezien. Een tweede conclusie is dat auteurs die wel verwijzen naar kennis, vaardigheden en attitudes dat eerder impliciet doen aan de hand van losse elementen. Er worden met andere woorden geen duidelijk samenhangende clusters van kennis, vaardigheden en attitudes gedefinieerd. Bovendien is onduidelijk hoe de KSA's zich verhouden ten aanzien van de componenten van het Vier Componenten Model (Rest, 1986).

Aangezien geen van bovenstaande definities voldoet aan de voorwaarden van een goede ethische competentiedefinitie, wordt in het kader van dit onderzoek een nieuwe definitie geformuleerd. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de eerder beschreven definities van 'ethiek' en 'competentie'. De structuur van ethische competentie wordt gedefinieerd aan de hand van de algemene competentiedefinitie, namelijk in termen van clusters van kennis, vaardigheden en attitudes als kenmerken van een werknemer. Er wordt voor gekozen dit in dergelijk algemene bewoordingen te doen door de specifieke inhoud van 'ethische' niet vast te leggen. Dit wordt enerzijds gedaan omdat het overzicht van definities van ethische competentie aantoont dat er geen consensus is over specifieke KSA's, en anderzijds omdat het consistent is met de brede descriptieve definitie die eerder aan ethiek werd gegeven. Door de specifieke KSA's waarover een ethisch competent werknemer moet beschikken niet te definiëren, kan de definitie gebruikt worden om met ethische competentie te werken op verschillende momenten in de tijd, in verschillende contexten, en voor verschillende functies. Ethische competentie wordt daarom gedefinieerd als de cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die als een onderliggend kenmerk van werknemers verbonden is met integer gedrag in een job (gebaseerd op Boyatzis (1982, p. 23)).

Deze algemene definitie (cf. de derde vraag van de *boundary approach*) kan specifiek gemaakt worden voor de toepassing in voorliggend onderzoek als de *cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die als onderliggend kenmerk van politieambtenaren verbonden is met integer gedrag in politiewerk*.

### 1.3 Conceptualisering van ethische competentie

De specifieke, maar toch brede, definitie van ethische competentie zoals hierboven geformuleerd, krijgt invulling aan de hand van een 12-cellig kader. Dit kader structureert ethische competentie enerzijds met het Vier Componenten Model (Rest, 1986) als invulling van ‘ethische’ en anderzijds met KSA’s als invulling van ‘competentie’ (tabel 1.1). Inspiratie voor de inhoud van de cellen komt uit het model van Rest (1986) en andere definities van ethische competentie. Elke rij vormt een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes, en kan bijgevolg als een subcompetentie beschouwd worden. Naar analogie met de brede definitie van ethische competentie, is dit een breed kader dat zich leent voor gebruik in verschillende sectoren (cf. De Schrijver & Maesschalck, 2013). Hieronder worden de subcompetenties in het kader van dit onderzoek onmiddellijk toegepast op de politieorganisatie.

#### 1.3.1 Subcompetentie 1: Regelnaleving

De eerste subcompetentie, regelnaleving, wordt weergegeven in de eerste rij van het kader. Regels en procedures vormen echter geen onderdeel van het Vier Componenten Model (Rest, 1986), en er wordt evenmin belang aan gehecht in de ethiek-literatuur, zoals ook Christensen (2008, p. 451) opmerkt. In een organisatie zoals de politie, waar legaliteit één van de centrale waarden is, is dit wel belangrijk. In de inleiding van dit proefschrift werd reeds gewezen op het belang ervan voor de legitimiteit van de politieorganisaties. Enkel zeggen dat ethische competentie verwijst naar een goed begrip van de regels en procedures en deze toepassen in specifieke situaties is te simplistisch (Meine, 2009, p. 1), maar toch is ‘regelnaleving’ een eerste noodzakelijke subcompetentie.

Cel 1 geeft aan dat een ethisch competente politieambtenaar de wet- en regelgeving, interne richtlijnen en procedures, en deontologische code(s) moet kennen (Menzel, 2009a, p. 18; Whitton, 2007, p. 52; Falender, 2006, p. 3; Kavathatzopoulos, 2005, p. 277).<sup>11</sup> Enkel de regels en procedures kennen is echter onvoldoende. Een ethisch competent politieambtenaar moet eveneens de vaardigheid hebben om ze toe te passen in een specifieke situatie (Whitton, 2007, p. 52; Falender, 2006, p. 3; Kavathatzopoulos, 2005, p. 277), zoals wordt weergegeven in cel 2. De veelheid van regels in de moderne samenleving maakt dit een moeilijke taak (Eriksson et al., 2007, p. 207). Het onderscheid tussen cel 1 (theoretische kennis) en cel 2 (toepassing van de theoretische kennis) kan verduidelijkt worden door te verwijzen naar het verschil tussen *know that* en *know how* (Karssing, 2001, p. 49). Sommige ervaren professionals zijn bijvoorbeeld in staat om intuïtief de regels en procedures toe te passen (*know how*), zonder dat ze deze exact kennen (*know that*). Dit kan, en zal waarschijnlijk, leiden tot integer gedrag.

---

<sup>11</sup> Hierna wordt dit verkort tot ‘regels en procedures’.

**Tabel 1.1: Ethisch competentiekader**

	<b>Kennis</b>	<b>Vaardigheden</b>	<b>Attitudes</b>
<b>Regelnaleving</b>	Regels en procedures (1)	Regels en procedures toepassen (2)	Houding ten aanzien van regels (3)
<b>Morele sensitiviteit</b>	Positie in de maatschappij en organisatie (4)	Situatie definiëren als moreel dilemma Verschillende oplossingen zien (5)	Cognitieve empathie Emotionele empathie (6)
<b>Moreel redeneren</b>	Morele argumenten: - regels - gevolgen voor anderen - eigenbelang (7)	Verschillende morele argumenten gebruiken : - regels - gevolgen voor anderen - eigenbelang (8)	Flexibiliteit: - niet alleen regels - niet alleen gevolgen voor anderen - niet alleen eigenbelang (9)
<b>Morele motivatie en moreel karakter</b>	Regels en gevolgen voor anderen zijn belangrijker dan eigenbelang (10)	Prioriteit geven aan regels en gevolgen voor anderen bij de beslissing (11)	Autonomie Morele moed (12)

Deze professionals kunnen het wel moeilijk krijgen om ook bij nieuwe en complexe situaties de regels en procedures correct toe te passen en daarover verantwoording af te leggen (Karssing, 2001, p. 49). Beide cellen zijn bijgevolg belangrijke onderdelen van het ethisch competentiemodel. De derde cel verwijst naar de fundamentele attitude die het belang van regels en procedures erkent binnen het politiewerk. Deze attitude is een voorwaarde opdat de politieambtenaren de kennis en vaardigheden beschreven in cel 1 en cel 2 zullen toepassen.

### **1.3.2 Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit**

De tweede subcompetentie verwijst naar de eerste component van het Vier Componenten Model (Rest, 1986), namelijk morele sensitiviteit. Verschillende auteurs hebben dit aspect opgenomen als een onderdeel van hun ethische competentiedefinitie (bv. Menzel, 2009a, p. 18; Whitton, 2007, p. 52; Falender, 2006, p. 3; Boland, 2006; Bowman, West, Berman, & Van Wart, 2004, p. 26; Kavathatzopoulos & Rigas, 1998, p. 792). Bovendien wordt morele sensitiviteit in verschillende modellen van ethische besluitvorming gezien als de katalysator van het besluitvormingsproces (bv. Chen, Sawyers, & Williams, 1997, p. 856; Wittmer, 1992, p. 446; Jones, 1991; Hunt & Vitell, 1986, p. 8). In zijn beschrijving van deze component verwijst Rest (1994, p. 23) naar drie aspecten: (1) zich bewust zijn van de implicaties die gedrag kan hebben voor anderen, (2) zich bewust zijn van verschillende oplossingen voor een moreel dilemma en hoe elk van deze oplossingen anderen kan beïnvloeden, en (3) empathisch zijn en het perspectief van een ander kunnen nemen. Deze onderdelen moeten van elkaar onderscheiden worden in dit kader.

Ook al gebruikt Rest (1994, p. 23) de competenteterminologie niet, de drie genoemde aspecten kunnen gezien worden als vaardigheden (cel 5) en attitudes (cel 6). Wat de vaardigheden betreft, moet een ethisch competent politieambtenaar in staat zijn aan te voelen wanneer waarden conflicteren in een beslissingssituatie. Rest (1994, p. 23) beschrijft deze gevoeligheid als een bewustzijn van de implicaties die gedrag kan hebben voor anderen. In de literatuur wordt dit echter breder opgevat als een algemeen bewustzijn voor morele dilemma's (bv. Reynolds, 2006; May & Pauli, 2002; Barnett, 2001; Butterfield, Treviño, & Weaver, 2000; Yetmar & Eastman, 2000; Singhapakdi, 1999; Sparks & Hunt, 1998). Tegelijk beperken deze auteurs zich meestal tot dit algemeen bewustzijn wanneer ze het hebben over morele sensitiviteit. Op die manier wordt de totaliteit van de drie aspecten van Rest (1994, p. 23) hiertoe gereduceerd. Deze verbreding naar een algemeen bewustzijn is enerzijds wel een mooie samenvatting van de component, maar anderzijds wordt het in dit ethisch competentiekader toch aangevuld met de overige twee aspecten van Rest (1994, p. 23) zodat de link naar het oorspronkelijke model behouden blijft. De ethisch competente politieambtenaar moet dus niet alleen gevoelig zijn voor deze morele dilemma's (i.e. algemeen bewustzijn), hij moet evenzeer over de vaardigheid beschikken om verschillende



korte en lange termijnoplossingen te bedenken (i.e. tweede aspect van Rest (1994, p. 23)). Deze vaardigheden kunnen slechts toegepast worden als hij empathisch is, zoals weergegeven in cel 6 (Pedersen, 2009; Podolskiy, 2005, pp. 39-40; Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991). Zoals Rest (1994) met zijn derde aspect al duidde, kan een empathische reactie zowel cognitief als emotioneel zijn, waarbij de eerste verwijst naar het intellectuele begrip van andermans situatie, en de tweede naar het meeleven en -voelen met anderen (Smith, 2006, p. 3; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Davis, 1983).

In zijn beschrijving van morele sensitiviteit, heeft Rest (1994, p. 23) geen kenniselement opgenomen. Dit wordt alsnog toegevoegd met cel 4. Om ethisch competent te zijn, moet een politieambtenaar kennis hebben over zijn positie in de maatschappij als lid van de politieorganisatie. Hij moet zich bewust zijn van zijn voorbeeldfunctie, en de impact die zijn gedrag heeft op het publieke vertrouwen in de politie en de legitimiteit van de organisatie.

### **1.3.3 Subcompetentie 3: Moreel redeneren**

De conceptualisering van de derde subcompetentie, moreel redeneren, is gebaseerd op de tweede component uit het Vier Componenten Model (Rest, 1986). In zijn theoretische beschouwing over moreel oordeel benadrukt Rest (1986) het resultaat (i.e. oordeel) van een besluitvormingsproces. Dit is de keuze voor het handelingsalternatief dat vanuit een ethisch perspectief het best te rechtvaardigen is. De *Defining Issues Test* (DIT), een gestandaardiseerd instrument dat dit operationaliseert (Rest, Narvaez, Thoma, & Bebeau, 2000, p. 381), focust daarentegen op de onderliggende argumentatie voor dit oordeel. De DIT legt respondenten verschillende situaties voor waarin het hoofdpersoonage met een moreel dilemma wordt geconfronteerd. Vervolgens moeten de respondenten het belang van een aantal morele argumenten duiden voor hun eigen besluitvormingsproces.<sup>12</sup> Aangezien de definitie van een moreel dilemma juist verwijst naar een situatie waarin geen juist antwoord is, kan in empirisch onderzoek geen normatieve uitspraak gedaan worden over de ‘ethische’ dan wel ‘onethische’ aard van het oordeel. Daarom wordt ook in dit ethisch competentiekader de focus gelegd op de argumentatie, niet op de beslissing zelf. De subcompetentie wordt daarom, in navolging van de literatuur hierover, niet ‘moreel oordeel’, maar ‘moreel redeneren’ genoemd. Hieronder zal de KSA-cluster van moreel redeneren besproken worden, beginnend met de vaardigheid omdat dit de kern van deze subcompetentie vormt.

---

<sup>12</sup> Voor het formuleren van deze argumenten heeft Rest zich gebaseerd op de theorie over morele ontwikkeling van Kohlberg (1973) die kort wordt geschetst in hoofdstuk 2 (cf. 2.2). De drie niveaus van morele ontwikkeling (preconventionele, conventionele en postconventionele) heeft hij aangepast naar drie schema's van morele ontwikkeling: schema van persoonlijke belangen, schema van het behoud van normen, en het postconventionele schema (Rest et al., 2000, pp. 384-386; Narvaez & Bock, 2002, pp. 304-306). De DIT meet in welke mate de respondenten in hun besluitvormingsproces gebruik maken van het postconventionele schema.

De ethisch competente politieambtenaar heeft de vaardigheid nodig om verschillende types morele argumenten te combineren in zijn besluitvormingsproces (Bowman et al., 2004, p. 26). Dit wordt weergegeven in cel 8. Hierbij wordt uitgegaan van een ethisch pluralisme, dat suggereert “*that in most situations, there are many truths rather than one single truth*” (Banks, 2013, p. 8). Het ethisch besluitvormingsmodel van Hunt en Vitell (1986, pp. 6-7) vertrekt expliciet van de assumptie dat mensen naar aanleiding van een moreel dilemma zowel deontologische als consequentialistische argumenten gebruiken. Ook empirisch onderzoek suggereert een combinatie van verschillende types morele argumenten (Richards, Gilbert, & Harris, 2002; Vitell, Singhapakdi, & Thomas, 2001; Malhotra & Miller, 1998; Menguc, 1997). Deze morele argumenten worden in het kader van dit onderzoek opgedeeld in drie groepen: (1) argumenten die verwijzen naar regels en procedures (bv. ‘ik moet de wet volgen’), (2) argumenten die verwijzen naar de gevolgen van gedrag voor anderen (bv. ‘ik moet zorgen dat ik anderen zo weinig mogelijk schade berokken’), en (3) argumenten die verwijzen naar eigenbelang (bv. ‘ik moet zorgen dat ik hier zo goed mogelijk overkom’). Deze drie types zijn geïnspireerd op Maesschalck (2004a, pp. 35-40), die de typologie van ethische klimaat, ontwikkeld door Victor en Cullen (1988), aangepast heeft naar een typologie van ethische besluitvorming. In zijn theoretisch kader onderscheidt Maesschalck (2004a, pp. 35-40) drie ethische criteria. Deze gaan terug op de twee grote filosofische stromingen in de normatieve ethiek: deontologie en consequentialisme (cf. 1.2.1). Het consequentialisme verwijst dan enerzijds naar gevolgen voor anderen, en anderzijds naar eigenbelang. De invulling die voorliggend onderzoek aan deze types geeft, heeft niet de intentie om de complexiteit van de morele theorieën weer te geven. Daarom worden bewust andere *labels* gebruikt.

Cel 7 verwijst naar het noodzakelijke kenniselement in deze subcompetentie; een ethisch competente politieambtenaar moet kennis hebben van de drie verschillende types morele argumenten (Kavathatzopoulos, 2003, p. 45). De kennis van deze argumenten, en de vaardigheid om ze te combineren in de praktijk zijn echter onvoldoende. Men heeft eveneens de fundamentele attitude van flexibiliteit nodig (cel 9): de bereidheid om te accepteren dat er nooit slechts één oplossing is voor een probleem (Kavathatzopoulos, 2003, pp. 43-44; Carlson & Burke, 1998, p. 1181). Een ethisch competente politieambtenaar heeft de ingesteldheid:

*to think and act in a way that is not constrained by moral fixations or automatic reactions. Instead, the way to systematic and critical thinking must be open, that is, the ability to consider all relevant values, principles, interests, feelings, duties, needs and beliefs.* (Kavathatzopoulos, 2003, p. 44)

Een ethisch competente politieambtenaar zal een moreel dilemma vanuit verschillende perspectieven bekijken en begrijpen dat elk van de drie types argumenten een bepaald risico met zich meebrengt. Steeds blind de regels en procedures volgen kan in sommige gevallen tot ongewenste resultaten leiden (Whitton, 2007, pp. 52-53). Enkel kijken naar de belangen van

andere groepen is eveneens gevaarlijk, zeker binnen de politieorganisatie waar gelijkheid en legaliteit essentieel zijn. Tot slot kan een uitsluitende focus op eigenbelang eveneens risico's met zich meebrengen die de legaliteit en legitimiteit van de politieorganisatie in het gedrang kunnen brengen.

#### **1.3.4 Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter**

Morele motivatie en moreel karakter, de vierde subcompetentie, brengt de derde en vierde component van het Vier Componenten Model (Rest, 1986) samen. Het verwijst naar de kennis, vaardigheden en attitudes die noodzakelijk zijn om in een dilemmasituatie een beslissing te nemen en ernaar te handelen. Waar eigenbelang bij de derde subcompetentie nog een evenwaardige plaats had naast de andere twee types morele argumenten, verschuift de focus in de vierde subcompetentie naar regels en procedures enerzijds, en gevolgen voor anderen anderzijds. Deze morele argumenten zouden prioriteit moeten krijgen over eigenbelang (Whitton, 2007, pp. 52-53; Rest, 1994, p. 24; Kohlberg & Hersh, 1977, p. 361). Dit betekent echter niet dat gedrag dat voortvloeit uit eigenbelang a priori een integriteitsschending is. Een politieambtenaar kan bijvoorbeeld een geschenk van een burger weigeren, niet omdat hij meent dat dit zijn neutraliteit negatief kan beïnvloeden, of dat het de perceptie zou kunnen geven van corruptie, maar wel omdat hij schrik heeft van bestraffing. Dit gedrag kan integer zijn, maar deze ambtenaar toont geen morele motivatie en moreel karakter.

Het cognitieve begrip dat regels en procedures enerzijds en gevolgen voor anderen anderzijds belangrijker zijn dan overwegingen uit eigenbelang is opgenomen in cel 10. Cel 11 verwijst naar de vaardigheid om in het kiezen van het ethisch 'juiste' gedrag prioriteit te geven aan deze twee types morele argumenten (Whitton, 2007, pp. 52-53; Rest, 1994, p. 24; Kohlberg & Hersh, 1977, p. 361). Tot slot identificeert cel 12 twee attitudes die noodzakelijk zijn opdat dit kan gebeuren: autonomie en morele moed. Autonomie verwijst naar een onafhankelijk besluitvormingsproces in tegenstelling tot beslissingen die gebaseerd zijn op de verwachtingen of meningen van anderen (Falender, 2006; Kavathatzopoulos & Rigas, 1998, p. 792). Daarnaast heeft men de morele moed nodig om een moeilijke beslissing ook daadwerkelijk te implementeren en de gevolgen ervan te dragen (Bowman et al., 2004, p. 26; Kavathatzopoulos & Rigas, 1998, p. 792; Rest, 1994, pp. 24-25).

#### **1.3.5 Opmerkingen bij het ethisch competentiekader**

Voor een correct gebruik van dit kader moeten vier belangrijke opmerkingen geformuleerd worden. Ten eerste zijn de subcompetenties eerder gepresenteerd in een logische, dan in een

causale volgorde. Het model structureert de verschillende onderdelen van ethische competentie, maar is geen stappenmodel voor ethische besluitvorming.

Ten tweede zijn de twaalf cellen twaalf afzonderlijk vereiste elementen van ethische competentie. Een 'lage' score op één cel kan daarom niet gecompenseerd worden met een 'extra hoge' score op een andere cel. Bijvoorbeeld, een 'hoge' score op de eerste elf cellen kan niet compenseren voor gebrek aan autonomie en morele moed. Wanneer het ethisch competentiekader in een specifieke context gebruikt wordt, is het wel mogelijk dat sommige cellen belangrijker geacht worden dan andere. Zij kunnen dan ook zwaarder doorwegen bij de bepaling van iemands positie op het competentiecontinuüm. Voor een politieambtenaar die op straat veel discretionaire ruimte krijgt, zou een 'lage' score op cel 4 in combinatie met een 'hoge' score op cel 5 minder erg kunnen zijn dan het omgekeerde. In het eerste geval zou die ambtenaar weinig kennis hebben van zijn positie in de maatschappij, maar toch gevoelig zijn voor morele dilemma's. In de omgekeerde situatie zou hij zich bewust zijn van zijn voorbeeldfunctie, maar er niet in slagen om morele dilemma's aan te voelen. Gekaderd binnen de ruime discretionaire bevoegdheden die politieambtenaren hebben, is dit aanvoelen wel belangrijk. Er zijn immers amper organisationele richtlijnen die kunnen helpen om dit type politiewerk invulling te geven.

Ten derde moet teruggegrepen worden naar de twee normatieve vragen die geformuleerd werden bij het definiëren van competentie, namelijk (1) 'welke cluster(s) van KSA's heeft een competent persoon nodig?', en (2) 'wat zijn de normatieve grenzen om iemand meer of minder competent te labelen?' (cf. 1.2.2). Het ethisch competentiekader dat in tabel 1.1 gepresenteerd wordt, heeft enkel de eerste vraag beantwoord. De normatieve standaarden hoeven immers niet bepaald te worden om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Dit wordt daarom ook buiten beschouwing gelaten in dit onderzoek. Het kader biedt dus enkel de brede taal en structuur van ethische competentie, zonder deze normatieve keuzes te maken. Deze grenzen kunnen variëren naargelang het hiërarchische niveau van de werknemer, zijn inhoudelijke functie en het type organisatie waarin hij werkt. De grenzen voor cognitieve en emotionele empathie kunnen bijvoorbeeld hoger liggen voor politieambtenaren die verantwoordelijk zijn voor slachtofferbejegening dan voor hun collega's die instaan voor verkeershandhaving. Bovendien hoeven er niet enkel ondergrenzen te zijn, er kunnen evenzeer bovengrenzen gesteld worden. Zoals de derde subcompetentie aangeeft, is het voornamelijk zaak om een evenwicht te vinden in de verschillende types morele argumenten. Dit impliceert dat een 'te positieve' houding ten aanzien van regels (cel 3) en/of 'te hoge' scores voor cognitieve en emotionele empathie (cel 6) mogelijk niet wenselijk zijn.

Ten vierde dient opgemerkt te worden dat ethische competentie de combinatie is van alle cellen in tabel 1.1. Men kan weliswaar één of meerdere subcompetenties, of zelfs één of meerdere cellen eruit lichten voor onderzoek of gebruik in de praktijk, maar hierdoor worden

niet alle elementen van ethische competentie als theoretisch concept omvat. Zoals hierboven aangegeven, kunnen de normatieve grenzen voor ethische competentie in een specifieke situatie wel bepaald worden. Dit impliceert dat men in bepaalde omstandigheden ervoor kan kiezen om de grens van een specifieke cel op ‘nul’ te zetten wanneer men ervan overtuigd is dat het bewuste onderdeel van ethische competentie niet van toepassing is in de specifieke context. Dit gebeurt ook in voorliggend onderzoek. Van een ethisch competente leidinggevende kan men kennis verwachten van de verschillende types morele argumenten (cel 7) en van de hiërarchie die tussen hen bestaat (cel 10). Dit kan niet zozeer verwacht worden van politieambtenaren op lagere hiërarchische niveaus, zoals de aspirant-inspecteurs van politie in dit onderzoek. De vaardigheden om deze kennis toe te passen kunnen echter wel van hen verwacht worden (cf. het onderscheid tussen *know that* en *know how* in 1.3.1). Cel 7 en cel 10 blijven dus deel uitmaken van het theoretische concept ethische competentie, maar ze worden in dit onderzoek niet gemeten omdat het voor de respondenten op dit moment in hun politie carrière geen noodzakelijke elementen zijn van ethische competentie.

## **1.4 De keuze voor ethische competentie**

In de algemene inleiding werden kort aangestipt dat dit onderzoek ethische competentie kiest over ethische besluitvorming. Uit het voorgaande is ondertussen duidelijk hoe ethische competentie gedefinieerd en geconceptualiseerd wordt, en op welke manier het ethisch besluitvormingsproces erin verwerkt is. Nu kan dieper ingegaan worden op de meerwaarde die het concept ‘ethische competentie’ biedt ten opzichte van ‘ethische besluitvorming’. In deze paragraaf worden respectievelijk de conceptuele, methodologische en theoretische problemen van ethische besluitvorming geschetst en wordt aangetoond op welke manier ethische competentie hiervoor een oplossing biedt.

### **1.4.1 Conceptuele argumenten**

Er kan verwezen worden naar twee conceptuele problemen in de empirische ethische besluitvormingsliteratuur. Ten eerste is er een conceptueel misverstand met betrekking tot de onderdelen van het ethisch besluitvormingsproces. In de meeste empirische onderzoeken wordt verwezen naar het Vier Componenten Model (Rest, 1986). Zoals de naam zelf aangeeft, worden vier onderdelen van elkaar onderscheiden. Toch nemen onderzoekers vaak slechts één – soms twee – component mee, maar wel onder de noemer ‘ethische besluitvorming’ (bv. Detert, Sweitzer, & Treviño, 2008; Ritter, 2006; Spicer, Dunfee, & Bailey, 2004; Paolillo & Vitell, 2002; Au & Wong, 2000; Sims & Keon, 1999; Davis, Johnson, & Ohmer, 1998; Glover, Bumpus, Logan, & Ciesla, 1997; Verbeke, Ouwerkerk, & Peelen, 1996; Harris & Sutton, 1995; Lampe & Finn, 1992; Treviño & Youngblood, 1990). Bovendien wordt de

betekenis van morele sensitiviteit gesimplificeerd naar een algemeen bewustzijn zoals eerder is aangehaald (cf. 1.3.2).

Een tweede probleem is dat de derde en vierde component, ‘morele motivatie’ en ‘moreel karakter’, frequent ‘morele intentie’ en ‘moreel gedrag’ genoemd worden (bv. Craft, 2013, p. 221). Het gaat echter niet enkel over nieuwe *labels*, ook de theoretische betekenis van de componenten wijzigt hierdoor. Morele intentie gaat niet langer over de motivatie om een genomen beslissing ook uit te voeren, maar wordt geoperationaliseerd als de gedragsmatige keuze die gemaakt wordt (bv. Detert et al., 2008; Spicer et al., 2004; Paolillo & Vitell, 2002; Sims & Keon, 1999; Fritzsche, 1995). Moreel karakter, op zijn beurt, verwijst evenmin nog naar de moed die het uitvoeren van een moeilijke beslissing vergt, maar wordt geoperationaliseerd als gedrag (bv. Brown, Sautter, Littvay, Sautter, & Bearnese, 2010; Marquardt, 2010; Church, Gaa, Khalid Nainar, & Shehata, 2005). Als gevolg van deze conceptuele problemen is het onduidelijk wat precies met ‘ethische besluitvorming’ wordt bedoeld. De conceptualisering van ethische competentie, zoals weergegeven in tabel 1.1, is in dat opzicht duidelijker aangezien de verschillende componenten aan elkaar gelinkt worden en hen de inhoud gegeven wordt zoals die theoretisch is bedoeld.

#### **1.4.2 Methodologisch argument**

Een tweede type probleem is van methodologische aard. In empirisch onderzoek worden de componenten ‘morele sensitiviteit’, ‘moreel redeneren’ en ‘morele intentie’ (als invulling van ‘morele motivatie’, cf. 1.4.1) frequent geoperationaliseerd via morele dilemma’s in vignetten. Dit zijn *short descriptions of a person or a social situation which contains precise references to what are thought to be the most important factors in the decision-making or judgment-making processes of respondents* (Alexander & Becker, 1978, p. 94).

In het meten van ethische sensitiviteit worden respondenten bijvoorbeeld gevraagd om aan te geven of zij een bepaald probleem in het vignette interpreteren als een moreel dilemma of niet (bv. May & Pauli, 2002; Singhapakdi, Vitell, & Franke, 1999). Moreel redeneren wordt op diverse manieren gemeten. Sommige onderzoekers leggen hun respondenten een vignette voor waarin het hoofdpersonage reeds gehandeld heeft. De keuze van dit personage moet vervolgens door de respondenten beoordeeld worden, bijvoorbeeld in termen van aanvaardbaarheid, rechtvaardigheid en ethiek (bv. May & Pauli, 2002; Razaque & Hwee, 2002). Andere onderzoekers presenteren vignetten waarin de respondenten zich moeten identificeren met het hoofdpersonage dat voor een moeilijke keuze staat. Er wordt hen gevraagd aan te geven welke argumenten ze zouden gebruiken om hun gedrag te rechtvaardigen. Onderzoeken die gebruik maken van de DIT vallen in deze categorie (bv.

Sabin, 2006; Au & Wong, 2000; Eynon, Hill, & Stevens, 1997).<sup>13</sup> Voor de operationalisering van morele intentie wordt eveneens met vignetten gewerkt. In sommige studies heeft het hoofdpersonage al gehandeld en moeten de respondenten aangeven of zij al dan niet hetzelfde zouden doen (bv. Singhapakdi et al., 1999; Glover et al., 1997), terwijl respondenten in andere studies een vignette krijgen met een open einde en zelf moeten aangeven wat zij in die situatie zouden doen (bv. Ritter, 2006; Sims & Keon, 1999).

In al deze studies maken de vignetten abstractie van de realiteit door hypothetische situaties te gebruiken in plaats van eigen morele dilemma's van de respondenten. Vanuit praktisch en statistisch oogpunt is dit volledig te begrijpen. Eigenlijk meet men met deze vignetten (een onderdeel van) ethische competentie. Zij beschrijven immers een hypothetische situatie, en de resultaten van dit type besluitvorming kunnen niet veralgemeend worden naar echte morele dilemma's (Nguyen, Basuray, Smith, Kopka, & McCulloh, 2008, p. 68). Deze variabele 'ethische competentie' noemen is dus correcter en biedt bovendien kansen om de bredere context van ethische besluitvorming mee te nemen, zoals weergegeven door tabel 1.1.

### 1.4.3 Theoretisch argument

Nu duidelijk is dat onderzoek naar ethische besluitvorming voornamelijk onderzoek naar (onderdelen van) ethische competentie betreft, wordt de link naar de competentieliteratuur gelegd. Daar wordt een theoretisch onderscheid gemaakt tussen competentie en prestatie (i.e. gedrag). Messick (1984, p. 227) verduidelijkt dat competentie "*refers to what a person knows and can do under ideal circumstances, whereas performance refers to what is actually done under existing circumstances*". Dit onderscheid impliceert dat persoonlijke en contextuele factoren zoals emoties, tijdsdruk en praktische belemmeringen de causale link tussen ethische competentie en integer gedrag kunnen verstoren (Oser, 1991, pp. 194-195). Over de sterkte van de empirische relatie tussen beide kunnen echter geen uitspraken gedaan worden. Er bestaat immers geen meetinstrument dat ethische competentie in zijn totaliteit operationaliseert zoals het hier wordt gedefinieerd en geconceptualiseerd.

Er zijn wel empirische studies die suggereren dat er een verband is tussen moreel redeneren (als onderdeel van ethische competentie in cel 8) en (on)ethisch gedrag (bv. Andreoli & Lefkowitz, 2009; Harding, Mayhew, Finelli, & Carpenter, 2007; Lasthuizen, 2008; Church et al., 2005; Maesschalck, 2004a; Treviño & Youngblood, 1990). De resultaten tonen echter een matig verband, en geen één-op-één-relatie (Treviño, Weaver, & Reynolds, 2006, p. 960; Blasi, 1980, pp. 16-17; White, 2001, p. 392). Een ethisch competent persoon zal dus niet noodzakelijk in elke situatie integer handelen, terwijl een ethisch incompetent persoon

---

<sup>13</sup> Gelijkaardige instrumenten zijn: Stewart en Sprinthall's (1991) *Stewart-Sprinthall Management Survey*, en Lind en Wakenhut's (1985) *Moral Judgement Test*.

evenmin in elke situatie zal overgaan tot integriteitsschendingen. Door conceptueel een onderscheid te maken tussen competentie enerzijds en gedrag anderzijds kan inzicht verworven worden in de link tussen beide en factoren die deze link verstoren. Dit is een minder evident vraagstuk wanneer het concept ‘ethische besluitvorming’ gebruikt wordt.

## **1.5 Besluit**

Aangezien de literatuur over ethische competentie tot op heden onvoldoende uitgebouwd is om het concept goed te definiëren en te conceptualiseren werd in dit hoofdstuk in eerste instantie een nieuwe definitie van ethische competentie geformuleerd. Deze brede definitie kreeg in tweede instantie concrete inhoud aan de hand van een 12-cellig ethisch competentiekader dat vier clusters van kennis, vaardigheden en attitudes samenbrengt. De 12-cellige tabel is complex. Deze complexiteit is echter noodzakelijk om de dubbele disciplinaire oorsprong van ethische competentie als een sterkte uit te spelen. De volledige competentiestructuur (kennis, vaardigheden en attitudes) in de kolommen moest immers gecombineerd worden met de belangrijkste onderdelen van ethische besluitvorming in de rijen (morele sensitiviteit, moreel redeneren, en morele motivatie en moreel karakter). Bovendien werd daar een legalistische rij aan toegevoegd gezien de specifieke context van de politieorganisatie. Het reduceren van deze complexiteit zou het verlies van belangrijke aspecten van ethische competentie betekenen. Aan de hand van dit conceptueel schema zal in het empirisch onderzoek de ontwikkeling van aspirant-inspecteurs van politie in kaart gebracht worden (cf. hoofdstuk 6 en hoofdstuk 7).

In het volgende hoofdstuk wordt het theoretisch kader verder opgebouwd. Aan de hand van literatuur over integriteitsbeleid wordt het kader geschetst dat helpt om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, namelijk een beschrijving van de aandacht voor integriteit op de politiescholen, de stageplaatsen en de politiediensten. Aan de hand van literatuur over organisationele en politionele socialisatie wordt vervolgens het kader geschetst dat helpt om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, namelijk een beschrijving van de ethische competentieontwikkeling van de aspirant-inspecteurs. De 12-cellige conceptualisering van ethische competentie maakt het dan mogelijk om voor elke cel specifieke hypothesen te formuleren die getest worden in hoofdstuk 6. Hierbij dient benadrukt te worden dat de politieopleiding niet streeft naar de ontwikkeling ethische competentie zoals ze hier is geconceptualiseerd. De concrete doelstellingen van de politieopleiding met betrekking tot integriteit komen pas aan bod in hoofdstuk 5.



## **Hoofdstuk 2. Ethische competentie in ontwikkeling: een literatuurstudie**

### **2.1 Inleiding**

Ethische competentie, de afhankelijke variabele in dit onderzoek, werd gedefinieerd en geconceptualiseerd in het vorige hoofdstuk. Dit hoofdstuk schetst het theoretisch kader dat gebruikt wordt om de ethische competentieontwikkeling te beschrijven. Hieronder wordt eerst een overzicht gegeven van vier theoretische perspectieven, waarvan er uiteindelijk twee gekozen worden om dit theoretisch kader vorm te geven. Het eerste, integriteitsbeleid, komt aan bod in paragraaf 2.3. Het tweede perspectief, socialisatie, wordt uitgewerkt in paragraaf 2.4.

### **2.2 Naar een theoretisch kader**

Het specifieke onderzoeksthema, ethische competentie, en de specifieke populatie, aspirant-inspecteurs van politie, leiden tot vier perspectieven die nuttig kunnen zijn als theoretisch kader: competentieontwikkeling, morele ontwikkeling, integriteitsbeleid en socialisatie. In dit onderzoek worden twee perspectieven gekozen op basis van drie criteria: (1) er moet voldoende aandacht zijn voor de organisationele context, (2) het ethisch competentieconcept moet in zijn volledigheid omvat worden en (3) het theoretisch perspectief moet inhoudelijk inzicht bieden over hoe de competentieontwikkeling tot stand komt. De perspectieven ‘integriteitsbeleid’ en ‘socialisatie’ voldoen hieraan. Hieronder worden eerst de twee andere perspectieven besproken. Vervolgens worden de gebruikte perspectieven kort aangestipt; zij worden immers in de volgende paragrafen verder uitgewerkt.

Het eerste perspectief, competentieontwikkeling in personeelsmanagementliteratuur, vertrekt vanuit de prominente rol die competentie management speelt binnen het hedendaags personeelsbeleid. Competentieontwikkeling staat hierin centraal en omvat de cluster van activiteiten die de organisatie en werknemer organiseren om de competenties van die werknemer te verbeteren (De Vos, De Hauw, & Willemse, 2011, p. 6). Deze cluster omvat niet enkel voor de hand liggende activiteiten zoals een formele opleiding, maar evenzeer informele ontwikkelingsstrategieën zoals werkplekleren, loopbaanmanagement, interne coaching, stage en peter- of meterschap (De Vos et al., 2011, p. 12; Willemse, De Hauw, & De Vos, 2010, pp. 140-142; Lai & Kapstad, 2009, p. 1985; Baert, Clauwaert, & Van Bree, 2008; Poell, van Dam, & van den Berg, 2004, p. 530). In het licht van de drie criteria waaraan

een theoretisch kader hier moet voldoen, wordt aan het eerste criterium, de organisationele context, duidelijk aandacht besteed. De link met integriteit is echter niet expliciet. Ten tweede kan het perspectief toegepast worden op alle onderdelen van competentie, al is de link met integriteit opnieuw niet duidelijk. Ten derde geeft deze literatuur een eerder ongestructureerde opsomming van ontwikkelingsstrategieën die weinig indicatie geeft over de manier waarop zij tot competentieontwikkeling komen. Dit perspectief wordt bijgevolg niet gebruikt in dit onderzoek.

In het tweede perspectief, morele ontwikkeling, worden twee theorieën ondergebracht: de cognitieve morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg (1973) en de sociale leertheorie van Bandura (1986). Die eerste wordt frequent gebruikt in de literatuur over ambtelijke- en bedrijfsethiek. Kohlberg (1973, pp. 631-632) onderscheidt zes stadia, die per twee gegroepeerd worden in drie niveaus. Het eerste niveau is het preconventionele. Dit bevat de eerste twee stadia. In stadium 1 wordt 'goed' of 'slecht' gedrag geïnterpreteerd op basis van de fysieke en hedonistische gevolgen, zoals beloning en straf, die het gedrag oplevert. In stadium 2 is 'goed' gedrag dat gedrag dat de persoonlijke noden invult, en soms ook die van anderen. Het tweede niveau is het conventionele. Het bevat het derde en vierde stadium. In stadium 3 is 'goed' gedrag dat wat goedgekeurd wordt door anderen. Men conformeert zich met de meerderheid. 'Goed' gedrag in stadium 4 is vervolgens gericht op regelnaleving; het behoud van de sociale orde is belangrijk. Het postconventionele niveau is het derde niveau en bevat de laatste twee stadia. Pas op dit niveau worden morele normen en waarden meegenomen bij het bepalen van 'goed' gedrag. In stadium 5 wordt dit gedefinieerd op basis van een consensus in de samenleving over individuele rechten en vrijheden. In stadium 6, tot slot, komen de abstracte, universele, morele principes aan bod: rechtvaardigheid, wederkerigheid en gelijkheid (Kohlberg, 1973, pp. 361-362). Het rechtvaardigheidsprincipe staat in deze theorie centraal, en de verschillende stadia kunnen gezien worden als steeds betere conceptualisering ervan (Kohlberg & Hersh, 1977, p. 56). Morele ontwikkeling is het resultaat van dialoog tussen iemands cognitieve structuur en de omgeving waarin die zich bevindt. Hoe vaker men in interacties geconfronteerd wordt met morele conflicten die niet opgelost kunnen worden met het huidige stadium, hoe groter de kans dat die persoon zich zal ontwikkelen naar een complexer (i.e. hoger) stadium van morele ontwikkeling (Bandura, 1991, p. 47; Kohlberg & Hersh, 1977, p. 57). Dit theoretisch perspectief voldoet slechts aan twee van de vooropgestelde criteria: er is voldoende aandacht voor de organisationele context, en het biedt inzichten over hoe de competentieontwikkeling tot stand komt. Het richt zich daarentegen exclusief op moreel redeneren (i.e. cel 8). Zoals uit hoofdstuk 1 blijkt, omvat ethische competentie ten eerste veel meer dan dit (cf. 1.3). Ten tweede is het normatieve kader in dit onderzoek onder moreel redeneren niet dat van een stadiumtheorie die aangeeft dat rechtvaardigheid het na te streven morele principe is. Het ethisch competentiekader heeft een andere normatieve invulling gekregen, namelijk dat van ethisch pluralisme (cf. 1.3.3). Het theoretisch perspectief van cognitieve morele ontwikkeling wordt bijgevolg niet gebruikt.

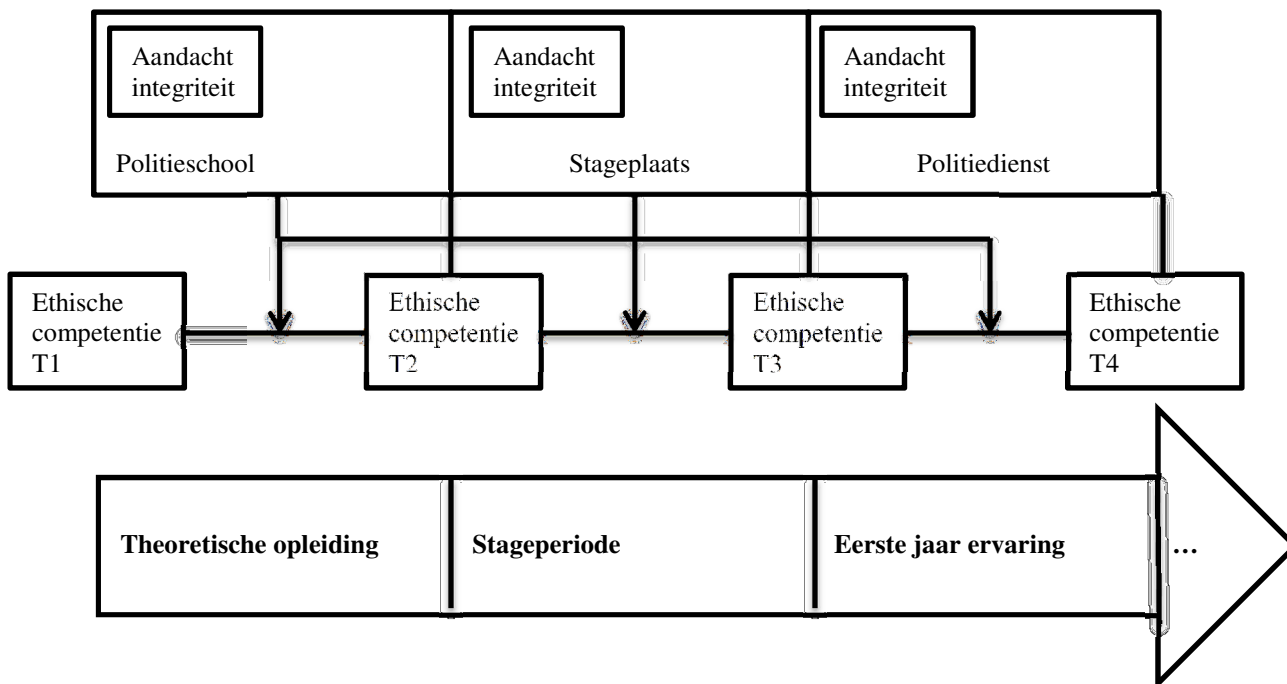
De tweede theorie over morele ontwikkeling is de sociale leertheorie van Bandura (1986). De basistheorie is van toepassing op elk menselijk gedrag. Een belangrijk principe in deze theorie is dat een persoon het vermogen heeft tot plaatsvervangend leren. Dit vermogen zorgt ervoor dat mensen leren door observaties van anderen, en op die manier hun eigen gedrag reguleren. Het is bijgevolg niet nodig dat elk individu uit persoonlijke *trial and error* ervaringen leert. Observationeel leren verloopt via *modeling*, het observeren en interpreteren van significante anderen of rolmodellen (Bandura, 1986, pp. 19-20). Bandura (1991, p. 54; 1969, p. 275) past dit principe eveneens toe op morele ontwikkeling: rolmodellen helpen bij het aanleren van moreel redeneren en moreel gedrag door het voorbeeld dat ze geven. Deze theorie wordt evenmin als theoretisch kader gebruikt, aangezien opnieuw slechts twee van de drie criteria vervuld zijn. Ten eerste is er voldoende aandacht voor de organisationele context. De theorie is voornamelijk van toepassing op kinderen en jongeren, maar het principe van rolmodellen kan zeker geëxtrapoleerd worden naar organisaties. Dit is tegelijk de bevestiging van een tweede criteria: inzicht in hoe de ontwikkeling tot stand komt. Net zoals bij de cognitieve morele ontwikkelingstheorie is het derde criteria, alle onderdelen van competentie omvatten, daarentegen niet vervuld. Dit perspectief richt zich voornamelijk op vaardigheden. Deze theorie wordt daarom evenmin gebruikt in dit onderzoek.

Het derde en vierde perspectief voldoen wel aan deze drie criteria. Het derde perspectief is integriteitsbeleid. Het beleidsmatige aspect ervan maakt dat de organisationele context bij uitstek aanwezig is en specifiek toegepast is op integriteit. Bovendien heeft het geheel aan beleidsinstrumenten betrekking op alle onderdelen van ethische competentie, en schetst het hoe deze ontwikkeld kan worden. De literatuur over integriteitsbeleid zal het kader schetsen om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden: een beschrijving van de aandacht voor integriteit in de organisationele omgeving van de aspiranten. Omwille van de exploratieve en beschrijvende aard van deze onderzoeksvraag, worden op basis van deze literatuur geen hypothesen ontwikkeld. Het vierde perspectief is socialisatie. Dit verwijst naar literatuur over organisationele en politieke socialisatie, zodat aan de organisationele context, als eerste criterium, voldoende aandacht wordt besteed. Het perspectief heeft bovendien betrekking op alle onderdelen van ethische competentie en suggereert de verschillende manieren waarlangs dit zich kan ontwikkelen. De literatuur over socialisatie zal het kader schetsen om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden: een beschrijving van de ontwikkeling van ethische competentie. Deze bespreking zal uitmonden in een set van hypothesen over de ontwikkeling van elk van de elementen van ethische competentie.

Beide perspectieven worden samengebracht in het theoretisch kader (figuur 2.1). De grote pijl onderaan figuur 2.1 symboliseert de initiële politieke carrière. Het is opgedeeld in drie socialisatiefasen: theoretische opleiding, stageperiode en eerste jaar ervaring. De drie overeenkomstige rechthoeken bovenaan figuur 2.1 tonen de organisationele context waarin deze socialisatie zich afspeelt: politieeschool, stageplaats en politiedienst. In de algemene

inleiding werd reeds aangehaald dat een complex geheel van interagerende factoren een socialiserende rol speelt in deze contexten. Dit onderzoek focust uitsluitend op de aandacht voor integriteit, weergegeven door het kleinere kader in elke context (cf. onderzoeksvraag 1). Daarnaast toont figuur 2.1 bij elk begin en einde van een socialisatiefase een meting van ethische competentie. De keuze van deze meetmomenten impliceert dat de ethische competentieontwikkeling in drie socialisatiefasen gemeten wordt (cf. onderzoeksvraag 2a). Figuur 2.1 toont geen onafhankelijke variabelen op organisationeel of individueel niveau. De centrale afhankelijke variabele in dit onderzoek is ‘tijd’, gesymboliseerd door de grote pijl onderaan. Tegelijk toont deze pijl de bias van dit onderzoek naar het proces van ethische competentieontwikkeling (cf. algemene inleiding). Er wordt dus enkel gekeken naar de evolutie die de aspirant-inspecteurs als cohorte doormaken. Hierop wordt wel een uitzondering gemaakt door te controleren voor achtergrondkenmerken en door de globale ontwikkelingstrends op te splitsen naar zes schoolspecifieke trends (cf. onderzoeksvraag 2b). In een antwoord op de derde onderzoeksvraag wordt vervolgens gekeken in welke mate factoren uit de opleiding – dit is de combinatie van theoretische opleiding en stageperiode – een rol spelen bij ethische competentieontwikkeling. Figuur 2.1 toont dit via de pijlen die vanuit beide contexten naar de drie ontwikkelingstrends vertrekken (i.e. van T1 naar T2; van T2 naar T3 en van T3 naar T4). Deze pijlen staan echter niet voor een causale impact, maar voor de rol die de opleiding kan spelen in de ethische competentieontwikkeling. Omwille van de focus bij de eerste onderzoeksvraag, zullen deze verklaringen tentatief zijn en overwegend betrekking hebben op de impact van het integriteitsbeleid.

**Figuur 2.1: Theoretisch kader**



## 2.3 Integriteitsbeleid

Literatuur over integriteitsbeleid schetst het eerste deel van het theoretisch kader; hetgeen gebruikt wordt voor het antwoord op de eerste onderzoeksvraag (cf. figuur 2.1). Lamboo (2005, p. 75) onderscheidt vier doelstellingen van een integriteitsbeleid: (1) versterken van de integriteit van de organisatie, (2) tegengaan van integriteitsschendingen, (3) versterken van de reputatie van de organisatie, en (4) versterken van de positie van de organisatie. In functie van deze doelen moet een integriteitsbeleid verschillende functies invullen. Maesschalck en Bertòk (2009) ontwikkelden het *Integrity Management Framework* waarin ze instrumenten van een integriteitsbeleid organiseren naar vier functies: (1) bepalen en omschrijven van integriteit, (2) begeleiden naar integriteit, (3) monitoren van integriteit, en (4) afdwingen van integriteit.<sup>14</sup> Dit kader wordt bovendien door Maesschalck (2012b) toegepast in de politieorganisatie. Deze paragraaf neemt de structuur van deze vier functies over. Binnen elke functie worden enkele beleidsinstrumenten besproken waarvan de praktische invulling voor de aspiranten in hoofdstuk 5 wordt behandeld. Alvorens op de eerste functie in te gaan, wordt kort stilgestaan bij een begripsomschrijving van ‘integriteitsbeleid’.

### 2.3.1 Begripsomschrijving van integriteitsbeleid

Maesschalck (2001, p. 28) definieert een ambtelijk (en dus evenzeer een politieeel) integriteitsbeleid als “*het geheel van beleidsinstrumenten dat erop gericht is de integriteit van de overheid [c.q. de politieorganisatie] in haar geheel en het integere optreden van individuele ambtenaren [c.q. politieambtenaren] afzonderlijk te bevorderen*”. In deze definitie komen twee benaderingen van een integriteitsbeleid aan bod: controlerend en stimulerend (Paine, 1994, pp. 106-107). De controlerende benadering vertrekt vanuit het pessimistische mensbeeld dat ambtenaren voornamelijk hun eigenbelang nastreven. Dit type beleid heeft als doel het gedrag van politieambtenaren te controleren. Hun discretionaire beslissingsruimte wordt ingeperkt en integriteitsschendingen worden gedefinieerd. De stimulerende benadering gaat daarentegen uit van het optimistische mensbeeld dat ambtenaren van nature geneigd zijn zich ethisch te gedragen. Dit type beleid heeft als doel hen te ondersteunen in hun omgang met de discretionaire beslissingsruimte door een klemtoon te leggen op waarden en morele dilemma’s (Maesschalck, 2005, pp. 8-11). Een goed integriteitsbeleid moet beide benaderingen combineren (Maesschalck, 2005, pp. 26-27).<sup>15</sup> De meeste instrumenten uit het

---

<sup>14</sup> Maesschalck en Bertòk (2009) formuleren naast de beleidsinstrumenten nog twee andere noodzakelijke pijlers binnen een integriteitsbeleid. Ten eerste moeten processen voorzien worden om de beleidsinstrumenten te implementeren. Ten tweede heeft men eveneens structuren nodig waaraan het beleid opgehangen kan worden. Deze twee pijlers zijn echter niet belangrijk in dit onderzoek en worden bijgevolg niet meegenomen in de literatuuranalyse.

<sup>15</sup> Maesschalck (2005, p. 11) nuanceert echter dat verschillende situaties aanleiding kunnen geven tot verschillende combinaties en verhoudingen tussen beide benaderingen.

*Integrity Management Framework* (Maesschalck & Bertòk, 2009) kunnen zowel een controlerende als een stimulerende invulling krijgen. In de volgende paragrafen volgt een overzicht van deze instrumenten georganiseerd naar de vier functies.

### 2.3.2 Bepalen en omschrijven van integriteit

Een eerste functie die het *Integrity Management Framework* aan een integriteitsbeleid toeschrijft, is bepalen welke integriteitsgerelateerde behoeften er in de organisatie zijn en in overeenkomst daarmee omschrijven welk gedrag van medewerkers wordt verwacht (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 29). Beide onderdelen zijn belangrijk, maar toch beperken veel organisaties zich tot de omschrijvingsfunctie. De bepalingsfunctie overslaan brengt echter het risico met zich mee dat het beleid niet gedragen wordt door de werknemers (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 29). Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 30-47) geven een uitgebreid overzicht van instrumenten die kunnen helpen om deze functie in te vullen: risicoanalyse, analyse van morele dilemma's, consultatie van medewerkers, deontologische codes, ongeschreven codes, structurele maatregelen zoals een beleid over belangenconflicten, geschenken, uitdiensttreding, functiescheiding en -roulatie. Daarnaast suggereren ze eveneens aandacht voor integriteit in andere beleidsdomeinen zoals personeelsbeleid, openbare aanbestedingen, financieel beleid en kwaliteitsbeleid. Het ligt buiten het bestek van de literatuurstudie om al deze mogelijkheden te bediscussiëren, daarom worden twee instrumenten geselecteerd: de deontologische code, en aandacht voor integriteit in evaluatie- en functioneringsgesprekken binnen het personeelsbeleid.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Deze selectie gebeurt op basis van twee overwegingen. Ten eerste heeft Maesschalck (2012b) in zijn politiolele toepassingen van het *Integrity Management Framework* enkele belangrijke instrumenten voor de politie eruit gefilterd. Deze selectie geldt hier als inspiratiebron. Ten tweede worden enkel instrumenten besproken die aangewend kunnen worden op een politieschool. Het kwalitatief onderzoek omvat inderdaad zowel het integriteitsbeleid op de politieschool, als dat binnen de stageplaatsen en politiediensten waar de geïnterviewde respondenten één jaar na hun afstuderen werken. De politieschool wordt hier toch als maatstaf gebruikt. Meerdere geïnterviewde respondenten omschrijven immers het beleid op eenzelfde school, zodat daar zicht op gekregen wordt op basis van verschillende bronnen. De geïnterviewde stagiairs en afgestudeerde inspecteurs omschrijven elk apart het integriteitsbeleid van hun stage- of werkplaats. Het spreekt voor zich dat deze informatie een zeer fragmentarisch beeld schetst. In hoofdstuk 5 wordt er daarom voor gekozen om voor deze contexten enkel de instrumenten te beschrijven die reeds op de politieschool aan bod komen (cf. 5.3.1 en 5.3.2).

Beide geselecteerde instrumenten dienen de omschrijvingsfunctie. De politiescholen – de geldende maatstaf – zijn praktisch belemmerd tot deze omschrijvingsfunctie om twee redenen. Ten eerste bestaat er op het niveau van de geïntegreerde politie al een deontologische code die van toepassing is op de aspiranten zodat integriteit eigenlijk al bepaald én omschreven is. Ten tweede kunnen de politiescholen wel bijkomende gedragsregels omschrijven, maar het verkennen van de integriteitsbehoeften bij de aspiranten vraagt tijd die niet beschikbaar is.

### 2.3.2.1 Deontologische code

Het bekendste instrument voor de omschrijvingsfunctie van het integriteitsbeleid is naar alle waarschijnlijkheid de deontologische code (Maesschalck, 2012b, p. 117; Maesschalck & Schram, 2006, p. 49; Lamboo, 2005, p. 83). Maesschalck en Schram (2006, pp. 50-51) schetsen vier functies van dergelijke code. Ten eerste kan het duidelijkheid creëren omdat het helpt te bepalen welk gedrag integer is en welk niet. Ten tweede verhoogt het de verantwoordelijkheid van de medewerkers. De code biedt immers een terminologie waarmee zij aangesproken kunnen worden op hun gedrag. Ten derde expliciteert een code het verwachte gedrag, en vervult het bijgevolg een gedragssturende rol. Tot slot zou een code de betrokkenheid en de loyaliteit van de medewerkers ten aanzien van de organisatie en haar doelstellingen stimuleren.

Een deontologische code geldt vaak als het pronkstuk van het integriteitsbeleid (Maesschalck & Schram, 2006, p. 49). Desalniettemin wordt de effectiviteit van dit populaire instrument niet vaak nagegaan (Craft, 2013, p. 249; Lamboo, 2005, p. 83; Pater & Van Gils, 2003, p. 762; McCabe, Treviño, & Butterfield, 1996, p. 461). De gevoerde onderzoeken leiden bovendien tot gemengde resultaten. Lamboo (2005, p. 83) geeft hiervoor vijf redenen. Ten eerste zijn de onderzochte codes op verschillende manieren tot stand gekomen; sommigen *top-down*, anderen *bottom-up*. Ten tweede kennen de codes inhoudelijke verschillen. De ene is bijvoorbeeld sterk controlerend, terwijl de andere overheelt ten voordele van de stimulerende benadering. Ten derde krijgen deze onderzochte codes een verschillende plaats in het beleid. Sommige zijn het beleid op zichzelf, terwijl de andere geïntegreerd worden in een geheel van beleidsinstrumenten. Lamboo (2005, p. 83) stelt ten vierde dat deze codes verschillend geïmplementeerd worden, en ten vijfde verschillend afgedwongen worden. Deze aspecten zijn vaak niet af te leiden uit de onderzoeksrapporten.

Sommige onderzoeken vinden een positieve relatie tussen de aanwezigheid van een code enerzijds en ethische besluitvorming of ethisch gedrag anderzijds (Kaptein, 2011; McKinney, Emerson, & Neubert, 2010; Pflugrath, Martinov-Bennie, & Chen, 2007; Adams, Tashchian, & Shore, 2001; Schwartz, 2001; Stohs & Brannick, 1999; McCabe et al., 1996; Kitson, 1996; Murphy, Smith, & Daley, 1992; Weeks & Nantel, 1992; Callan, 1992). Het onderzoek van Allen en Davis (1993, p. 456) toont echter dat een code op zich onvoldoende is, maar dat hij wel effect kan hebben wanneer hij geïntegreerd is in de organisatiecultuur en systematisch afgedwongen wordt met een belonings- en bestraffingssysteem. In andere onderzoeken wordt dan weer geen effect gevonden (Rottig, Koufteros, & Umphress, 2011; O'Leary & Stewart, 2007; Cleek & Leonard, 1998; Brief, Dukerich, Brown, & Brett, 1996; Udas, Fuerst, & Paradice, 1996).

Pater en Van Gils (2003) stellen zelfs vast dat de aanwezigheid van een code binnen een organisatie niet tot minder, maar tot meer onethisch gedrag leidt.<sup>17</sup> Ze suggereren hiervoor drie verklaringen (Pater & Van Gils, 2003, pp. 758-769). Ten eerste zijn de meeste codes opgesteld in algemene bewoordingen zodat de inhoud ervan aanvoelt als een evidentie. Op deze manier worden standaardantwoorden voor morele problemen geformuleerd die de complexiteit van reële situaties miskennen. Medewerkers die deze oplossingen volgen zonder kritische reflectie, kunnen zich bijgevolg onbedoeld onethisch gedragen. Een tweede mogelijke verklaring van het negatieve effect, zien Pater en Van Gils (2003, pp. 768-769) in een potentieel waardenconflict dat zich op twee manieren kan voordoen. Enerzijds kan er een conflict zijn tussen organisationele en persoonlijke waarden. Dit is des te meer mogelijk wanneer de medewerkers niet geconsulteerd zijn bij het opstellen van de code (cf. de bepalingfase). Zoals Maesschalck en Bertòk (2009, p. 29) ook aanhalen, kan dit ertoe leiden dat het beleid niet gedragen wordt en dat medewerkers zich cynisch opstellen. Anderzijds kunnen er tegenstrijdigheden zijn tussen organisationele waarden. Het voorbeeld dat Pater en Van Gils (2003, pp. 768-769) geven betreft een code die het belang van integriteit onderstreept, terwijl de organisatie enkel die medewerkers beloont die op korte termijn snelle winsten boeken en het daarbij niet steeds nauw nemen met de regels. Dit kan leiden tot frustraties ten aanzien van de code, wat medewerkers het idee kan geven dat de naleving van de code niet in hun eigen belang is. Een derde verklaring is dat codes die sterk gericht zijn op formele regels de medewerkers ontslaan van hun verantwoordelijkheid om zelf morele beslissingen te nemen. Het enige 'juiste' is het volgen van die regels.

### 2.3.2.2 *Functionerings- en evaluatiegesprekken*

Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 43-44) benadrukken dat er ook in andere beleidsdomeinen aandacht voor integriteit moet zijn. In het personeelsbeleid kan dit op twee manieren gebeuren: werving en selectie enerzijds, en evaluatie en promotie anderzijds. De respondenten van dit onderzoek zijn reeds aangeworven, zodat deze literatuurstudie enkel aandacht besteedt aan functionerings- en evaluatiegesprekken. Deze gesprekken vormen het ideale moment om gewenst gedrag te belonen en ongewenst gedrag te corrigeren (Lambooy, 2005, p. 82). Uit de vorige paragraaf blijkt reeds het belang van een goed evaluatiebeleid om positieve resultaten van de code te kunnen bekomen (cf. Allen & Davis, 1993, p. 456), en het potentiële belang om tegenstrijdigheden tussen de code en het beloningssysteem te vermijden (cf. Pater & Van Gils, 2003, p. 769).

Door bij de evaluatie aandacht te besteden aan integriteit dienen de leidinggevenden een dubbel doel. Enerzijds is het een krachtige manier om het thema levendig te houden, en in een open sfeer integriteitstekwesties te bespreken die in het dagelijks functioneren onbesproken

---

<sup>17</sup> Dit werd gemeten aan de hand van vignetten. Het gaat dus eigenlijk over gedragsmatige intenties.



blijven (Maesschalck, 2012b, p. 119). Bovendien worden de verwachtingen ten aanzien van elke individuele medewerker op die manier geëxpliciteerd (James, 2000, p. 49). Anderzijds geeft dit het signaal dat integriteit belangrijk is binnen de organisatie. Dit verhoogt de kans dat de medewerkers die houding overnemen en zich navenant gedragen (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 44). Lamboo (2005, p. 82) stelt echter dat leidinggevenden deze taak vaak niet ernstig nemen en al hun medewerkers een voldoende geven. Een slecht geïmplementeerd evaluatieproces loopt volgens James (2000, p. 49) bovendien niet enkel het risico integriteitsschendingen niet op te merken, maar ze eveneens aan te moedigen omdat de perceptie ontstaat dat schendingen getolereerd worden en mogelijk zelfs nodig zijn om organisationele doelstellingen te behalen.

Verschillende onderzoeken suggereren dat een positief beloningssysteem bijdraagt tot het ethisch gedrag van medewerkers (Shafer & Simmons, 2011; Nill & Schibrowsky, 2005). Het gaat bovendien niet enkel over de beloning van een specifieke medewerker. Treviño en Youngblood (1990) gebruiken het principe van plaatsvervangend leren uit de sociale leertheorie van Bandura (1986) en stellen een indirect verband van geobserveerde beloningen vast op ethisch gedrag, via het mechanisme van verwachte gevolgen op het gedrag.

### **2.3.3 Begeleiden naar integriteit**

De tweede functie die een integriteitsbeleid moet vervullen is werknemers begeleiden zodat ze weten wat van hen verwacht wordt en tegelijk gestimuleerd en ondersteund worden om aan deze verwachtingen tegemoet te komen (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 47). Het *Integrity Management Framework* somt opnieuw verschillende beleidsinstrumenten op die organisaties kunnen aanwenden: ethisch leiderschap, integriteitstrainingen, eedaflegging, aandacht voor integriteit in het dagelijks discours via communicatie, coaching en advisering, en een rechtvaardig personeelsbeleid (Maesschalck & Bertòk, 2009, pp. 47-52). Al deze instrumenten kunnen een bijzondere rol spelen binnen een politieel integriteitsbeleid. Op één uitzondering na, coaching en advisering, worden ze in deze paragraaf besproken.<sup>18</sup>

#### *2.3.3.1 Ethisch leiderschap*

Een eerste instrument binnen de functie ‘begeleiden naar integriteit’ is ethisch leiderschap, en in het bijzonder het ethisch voorbeeldgedrag van leidinggevenden (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 46). Dit is geen echt beleidsinstrument zoals een code, maar leidinggevenden kunnen

---

<sup>18</sup> Net zoals bij de eerste functie van het integriteitsbeleid, bepalen en omschrijven van integriteit, geldt de politieschool als maatstaf voor de selectie van de beleidsinstrumenten. De aspirant-inspecteurs in dit onderzoek krijgen tijdens hun opleiding een vak deontologie waarin zij gecoacht en geadviseerd kunnen worden. Dit wordt behandeld bij de integriteitstrainingen. Bijkomende coaching en advisering kan aanwezig zijn, maar dit is zeer onwaarschijnlijk. Daarom wordt dit beleidsinstrument niet meegenomen in de literatuurstudie.

er wel aandacht voor hebben in hun beleid, zodat het voor dit onderzoek toch gezien wordt als een instrument. Het betreft eigenlijk de rol die de leidinggevenden spelen in de uitvoering van het integriteitsbeleid (Lamboos, 2005, p. 85). Maesschalck en Bertòk (2009, p. 47, 62) stellen immers dat deze rol in het integriteitsbeleid belangrijker is dan die van de specifieke integriteitsactoren. Brown en Treviño (2005, p. 120) definiëren ethisch leiderschap als “*the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision-making*”. Hieruit kan afgeleid worden dat het concept uit twee aspecten bestaat, wat Treviño en collega’s (2000) ‘moreel persoon’ en ‘moreel manager’ noemen. Bovendien gaat het niet zozeer over het gedrag van die leidinggevende zelf, maar eerder over zijn reputatie. Een ethisch leider kan een slechte ethische reputatie hebben, terwijl een onethisch leider een goede ethische reputatie kan hebben. Beide kunnen evenzeer als ethisch neutraal gezien worden door hun medewerkers (Treviño, Hartman, & Brown, 2000, p. 129). De twee onderdelen van ethisch leiderschap worden hieronder toegelicht.

Eenzijds moet een ethisch leidinggevende binnen de organisatie gezien worden als een moreel persoon. Dit impliceert drie zaken. In eerste instantie moeten de medewerkers die leidinggevende goede persoonlijkheidskenmerken (zoals integer, eerlijk, betrouwbaar) toeschrijven. In tweede instantie moet de leidinggevende gedrag stellen waaruit af te leiden valt dat hij het ‘juiste’ doet, bezorgd is om anderen, open staat voor anderen, luisterbereid is, en een ‘goede’ persoonlijke moraal heeft. In derde instantie moet de ethische leidinggevende in zijn besluitvorming rekening houden met morele waarden en principes (Treviño et al., 2000, pp. 130-133).

Anderzijds moet een ethisch leidinggevende binnen de organisatie gezien worden als een moreel manager. Ook dit impliceert drie zaken. In eerste instantie impliceert dit dat de leidinggevende zich als een positief rolmodel gedraagt (Treviño et al., 2000, p. 133), wat hierboven reeds werd aangehaald bij de theorieën over morele ontwikkeling (cf. 2.2). Deze leidinggevers kunnen door goed ethisch leiderschap een positieve invloed hebben op het gedrag van hun medewerkers, maar tegelijk kan slecht ethisch leiderschap een negatieve impact hebben (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 63; Lamboos, 2005, pp. 84-85). In tweede instantie moet de ethisch leidinggevende communiceren over het belang van integriteit binnen de organisatie (Treviño et al., 2000, p. 135) zoals hieronder besproken wordt bij het instrument ‘communicatie’ (cf. 2.3.3.4). In derde instantie impliceert dit een optreden aan de hand van een belonings- en bestraffingsstelsel (Treviño et al., 2000, pp. 135-136), zoals reeds aangekaart werd bij de functioneringsgesprekken (cf. 2.3.2.2) en hieronder bediscussieerd zal worden in de afdwingingsfunctie van het integriteitsbeleid (cf. 2.3.5). Lasthuizen (2008, pp. 26-27) verwijst in dit licht eveneens naar plaatsvervangende beloningen

en bestraffingen; een ethisch leidinggevende kan alle medewerkers beïnvloeden door zijn reactie op het gedrag van één ervan.

Detert en collega's (2007) stellen empirisch geen effect vast van ethisch leiderschap op (on)ethisch gedrag van medewerkers, terwijl andere onderzoekers dat wel doen, zowel in de publieke sector (Wouters & Maesschalck, 2011; Lasthuizen, 2008; Huberts, Kaptein, & Lasthuizen, 2007) als in de private (Mayer, Aquino, Greenbaum, & Kuenzi, 2012; Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes, & Salvador, 2009; Brown et al., 2005; Treviño, Gibson, Weaver, & Toffler, 1999). In het onderzoek van Mayer en collega's (2010, p. 13) wordt dit effect gemedieerd door de ethische omgeving. Ethische leidinggevendenden zouden beter in staat zijn om een omgeving te creëren waarin medewerkers gevoelig zijn voor morele dilemma's, en ernaar streven om morele standaarden te volgen. In dergelijke omgeving is geen druk om organisationele doelstellingen te bereiken door morele standaarden te overtreden, en zou men minder geneigd zijn zich bezig te houden met integriteitsschendingen.

### *2.3.3.2 Integriteitstrainingen*

Integriteitstrainingen vormen één van de duidelijkste instrumenten in een integriteitsbeleid. Deze paragraaf biedt in eerste instantie een overzicht van de doelstellingen die verschillende types integriteitstrainingen nastreven. De onderliggende assumptie van een integriteitstraining is dat deze doelstellingen bereikt kunnen worden, i.e. dat integriteit aangeleerd kan worden. Hierover woedt echter een debat dat deze paragraaf in tweede instantie rapporteert. In derde instantie wordt de vraag naar effectiviteit behandeld; is de training wel een goed instrument om de doelstellingen te behalen?

#### A. Types integriteitstrainingen

Wanneer gesproken wordt over een integriteitstraining is de doelstelling ervan een belangrijk aandachtspunt: wat beoogt men ermee te bereiken? Het antwoord op deze vraag heeft immers implicaties voor de inhoud en de vorm ervan (Rossouw, 2002, p. 412). Maesschalck (2012a, pp. 329-332) onderscheidt drie relevante manieren om deze doelstellingen in te delen. Het zijn niet zozeer de indelingen zelf die hier belangrijk zijn, maar Maesschalcks (2012a) bespreking duidt wel op de dimensies die een integriteitstraining kan omvatten. Een eerste manier van indelen is een continuüm tussen controlerende en stimulerende trainingen. Een controlerende training heeft tot doel integriteitsschendingen te voorkomen door de deelnemers te informeren over de regels, en de sancties die op regelovertreding kunnen volgen. Een stimulerende training heeft dan weer de bedoeling om ondersteuning te bieden aan medewerkers die met morele dilemma's geconfronteerd worden. Een tweede manier van indelen richt zich op de componenten van competentie. De doelstellingen kunnen gericht zijn op kennisverwerving, vaardigheidsontwikkeling of attitudeverandering. Ten derde kunnen de doelstellingen van de training gericht zijn op de beïnvloeding van wat Maesschalck (2012a, pp. 331-332)

psychologische componenten noemt, maar in dit onderzoek subcompetenties genoemd wordt. Hiervoor grijpt Maesschalck (2012a, pp. 331-332) terug naar het Vier Componenten Model van Rest (1986): morele sensitiviteit, moreel oordeel, morele motivatie, en moreel karakter. Deze drie dimensies van een integriteitstraining situeren zich echter niet in een of/of verhaal. Eenzelfde training kan immers verschillende doelstellingen nastreven. Een dilemmatraining zoals beschreven door Maesschalck (2004b) combineert bijvoorbeeld alle dimensies.

Een tweede belangrijk aspect zijn de inhoudelijke accenten. Maesschalck (2012a, pp. 337-341) onderscheidt er vier. Het accent kan liggen (1) op wetten en regels, (2) op waarden, (3) op een moraalfilosofische benadering, en (4) op ethische besluitvorming. Deze accenten zijn niet strikt verbonden met de eerder genoemde dimensies, maar hangen er in zekere zin wel mee samen. Een training die inhoudelijk gericht is op wetten en regels, heeft zeer waarschijnlijk een controlerende en kennisverwervende doelstelling. Een training die inhoudelijk gericht is op ethische besluitvorming wordt zeer waarschijnlijk gegeven vanuit het stimulerend perspectief met als doel het aanscherpen van zowel de kennis van als de vaardigheid in de vier psychologische componenten. Opnieuw is dit geen of/of verhaal. Eenzelfde training kan meerdere accenten leggen.

Een derde belangrijk aspect zijn de didactische technieken die in een integriteitstraining gebruikt worden om de inhoudelijke accenten te leggen. Maesschalck (2012a, pp. 341-344) geeft drie frequent gebruikte technieken. Opnieuw staan zij niet in een één-op-één-relatie met de doelstellingen en inhoudelijke accenten, maar bepaalde doelstellingen kunnen voornamelijk bereikt worden, en bepaalde inhoudelijke accenten kunnen voornamelijk gelegd worden met bepaalde didactische technieken. Een eerste techniek is een klassieke uiteenzetting waarbij de trainer hoofdzakelijk aan het woord is. Hiermee wordt voornamelijk aan kennisoverdracht gedaan. Open gesprekken vormen de tweede techniek. Hierbij stimuleert de trainer de deelnemers te discussiëren en van elkaar te leren. Een derde voorbeeld is de bespreking van hypothetische of waargebeurde casussen in de vorm van morele dilemma's (Maesschalck, 2012a, pp. 341-344). Aan de hand van deze techniek kunnen bijvoorbeeld vaardigheden aangeleerd worden. Ook deze didactische technieken kunnen in één training gecombineerd worden.

## B. Kan integriteit aangeleerd worden?

Een assumptie die elke integriteitstraining impliciet maakt, moet echter geëxpliciteerd worden. Integriteit gaat immers over waarden en normen, over het 'juiste' doen. Is het niet te laat om dit tijdens een beroepsopleiding te doen? Verschillende auteurs verwijzen naar deze vraag als een discussie (bv. Ritter, 2006, pp. 154-155; Yoder & Denhart, 2001, p. 65; Adams, Tashchian, & Shore, 1999, pp. 242-243; Cragg, 1997, p. 239), maar toch werden tijdens deze literatuurstudie geen concrete voor- en tegenstanders gevonden. Integendeel, er lijkt consensus te zijn over een genuanceerde tussenpositie. Enerzijds gaat men ervan uit dat de

karakterontwikkeling tegen de volwassenheid reeds heeft plaatsgevonden en dat mensen hun waarden reeds geïnternaliseerd hebben (Campbell et al., 2007, p. 433; Williams & Dewett, 2005, p. 110; Cragg, 1997, p. 239). Parks ((1993, p. 13) in Adams et al. (1999, p. 243)) stelt anderzijds dat een professionele opleiding het beste moment is om de visie ten aanzien van morele problemen van professionals (in spe) vorm te geven.

Het compromis tussen beide visies situeert zich op twee sporen: de doelgroep en de doelstelling. Met betrekking tot de doelgroep lijkt men het erover eens te zijn dat het enkel zin heeft een integriteitstraining te voorzien voor mensen die reeds over de ‘juiste’ morele waarden beschikken (Kracher, 1998, p. 292; Cragg, 1997, p. 239). Aan de inherente bereidheid van werknemers om zich al dan niet ethisch te gedragen, kan een training immers niet veel veranderen (Maesschalck, 2005, p. 56). Met betrekking tot de doelstelling, blijkt dat diepgewortelde morele waarden quasi onmogelijk met een integriteitstraining alleen veranderd kunnen worden. Wat echter wel mogelijk is, is om de deelnemers kennis te laten maken met de morele dimensies van de specifieke jobcontext waarin ze werken. Meer specifiek gaat het dan over een duiding van de belangrijkste morele waarden die binnen deze werkomgeving spelen, en het aanreiken van analysemethoden om met morele dilemma’s om te gaan (Ritter, 2006, p. 154; Maesschalck, 2005, pp. 56-57; Adams et al., 1999, p. 243). Ritter (2006, pp. 154-155) verwijst naar deze analysemethoden als een moreel schema, een cognitief patroon dat men hanteert bij de confrontatie met morele dilemma’s.<sup>19</sup> Cursisten kunnen dergelijk schema niet ontwikkelen tijdens de beperkte tijd die traditioneel aan een integriteitstraining wordt gependend. Een training kan er enkel voor zorgen dat mensen die er reeds over beschikken, leren om dit moreel schema toe te passen (Ritter, 2006, pp. 154-155).

### C. De effectiviteit van integriteitstrainingen

Een volgende belangrijke vraag is of integriteitstrainingen hun doelstellingen kunnen behalen, mits die realistisch zijn en mits de doelgroep aangepast is. Terwijl een integriteitstraining een populair instrument is binnen het organisationele integriteitsbeleid (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 47) en verschillende beroepsopleidingen een soortgelijk vak voorzien, wordt de effectiviteit van deze trainingen zelden geëvalueerd (Van Montfort, Beck, & Twijnstra, 2013, pp. 117-118; Yoder & Denhart, 2001, p. 72). Resultaten van deze studies zijn bovendien niet eenduidig. Weber (1990, p. 183) schrijft de reden hiervan toe aan inconsistenties tussen de studies in meetinstrument, in data-analyse en in onderzoekspopulatie. Daarnaast zijn de trainingen die geëvalueerd worden eveneens inhoudelijk sterk verschillend.

---

<sup>19</sup> Bosmans en Braet (2010, p. 41) verduidelijken wat een schema is: “[E]en mentale structuur die stimuli uit de omgeving doorlicht, codeert en evalueert (Beck, 1964). Op basis van een cognitief schema interpreteren mensen nieuwe ervaringen op een betekenisvolle wijze. Schema’s richten de aandacht op eerder opgeslagen informatie om van daaruit nieuwe ervaringen te interpreteren.”

De resultaten van deze onderzoeken worden hier kort besproken, waarbij ze worden georganiseerd in drie types van onderzoeksdesign: pretest-posttest design, vergelijking van een experimentele groep en een controlegroep, en een cross-sectioneel design zonder groepen. Aan de hand van een pretest-posttest design rapporteren verschillende auteurs een positief effect van een training op morele sensitiviteit (Wu, 2003; Myyry & Helkama, 2002; Gautschi & Jones, 1998), moreel redeneren (O'Leary, 2009; Loe & Weeks, 2000; Glenn, 1992; Schlaefli, Rest, & Thoma, 1985), morele waarden (Wu, 2003; Weber & Glyptis, 2000), cognitieve flexibiliteit (Carlson & Burke, 1998) en autonoom denken (Kavathatzopoulos, 1994). Er zijn daarnaast onderzoekers die met dit pretest-posttest design geen verschillen vinden in ethische oriëntatie (DeMoss & McCann, 1997) en morele attitudes (Wynd & Mager, 1989). Tot slot zijn er eveneens onderzoeken die tot gemengde resultaten leiden. Zo vinden Van Montfort en collega's (2013) enkel voor één van de onderzochte trainingen op korte termijn een positief effect op morele sensitiviteit en moreel redeneren. De andere training leek geen effect te hebben, en op langere termijn was ook het effect van de eerste training verdwenen.<sup>20</sup> Ook Richards (1999) rapporteert enkel korte termijn effecten. Ritter (2006) vindt dan weer enkel bij vrouwen een positief effect van de training, terwijl Abdolmohammadi en Reeves (2000) juist het tegenoverstelde resultaten bekomen: enkel een positief effect bij mannen. Nguyen en collega's (2008) zien tot slot een positief effect in slechts één van de drie onderzochte dilemma's.

Een tweede frequent gebruikt design is een vergelijking tussen respondenten die een training gevolgd hebben, en zij die dat niet gedaan hebben. In deze onderzoeken worden de respondenten vaak eenvoudigweg gevraagd of ze tijdens hun algemene opleiding – bedrijfskunde of bestuurskunde in de meeste gevallen – een integriteitstraining gehad hebben. Dit kan ettelijke jaren voor het onderzoek geweest zijn. Toch vinden verschillende auteurs significante verschillen tussen beide groepen in ethische attitudes en cognitieve morele ontwikkeling die toegeschreven worden aan deze trainingen (Luthar, Dibattista, & Gautschi, 1997; Green & Weber, 1997; Delaney & Sockell, 1992). Peppas en Diskin (2001) rapporteren echter geen significante verschillen, terwijl Sparks en Hunt (1998) en Lowry (2003) zelfs een negatief effect vinden op morele sensitiviteit.

In het laatste frequent gebruikte onderzoeksdesign worden percepties cross-sectioneel gemeten. Respondenten in deze onderzoeken moeten aangeven in welke mate ze zelf een effect ervaren van de training die ze gehad hebben. Opnieuw kan deze training op het moment van het onderzoek reeds jaren achter de rug zijn. Eynon en collega's (1997) rapporteren een positieve perceptie, maar de respondenten van Menzel (1997) zijn eerder negatief.

---

<sup>20</sup> Het gaat over een nameting tussen de zes en negen maanden na de training.

### 2.3.3.3 Eedaflegging

Een volgend instrument – typisch, maar niet exclusief voor overheidsfuncties – binnen de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid, is de eedaflegging (Blok, 2013; Rutgers, 2010; Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 48). Aan de hand van de eed verbinden de werknemers zich ertoe hun taken integer en met respect voor de geldende waarden en normen uit te voeren. Steen en Rutgers (2011, pp. 349, 358) zien de eed als het hoogste morele engagement van ambtenaren, wat ook nodig is gezien de speciale verantwoordelijkheden die ze hebben. Deze symbolische daad geeft echter enkel een sterk signaal als het serieus wordt genomen door zowel de organisatie als diegene die de eed aflegt. Het komt de kracht van deze eed eveneens ten goede wanneer het ingebed is in een breder proces, zoals een uiteenzetting waarin de nieuwe medewerkers kennismaken met de krachtlijnen van het integriteitsbeleid (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 48). Uit het onderzoek van Lamboo (2005, p. 171) blijkt dat 77% van de onderzochte Nederlandse politiekorpsen dit op deze manier implementeert.

### 2.3.3.4 Communicatie

Integriteit kan via communicatie op verschillende manieren in de dagelijkse werking van een organisatie ingepast worden. Voor Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 49-50) is communicatie één van de cruciale succesfactoren wil een integriteitsbeleid een impact hebben op de werkvloer. Deze communicatie kan betrekking hebben op het belang van integriteit binnen de organisatie, maar kan ook informatief zijn (bv. over instrumenten in het integriteitsbeleid).

Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 49-50) suggereren vijf communicatiestrategieën. Ten eerste verwijzen ze naar externe communicatie over het integriteitsbeleid en de inhoud van de code via de website, het jaarverslag, een nieuwsbrief of gerichte mailing. Deze vorm van communicatie kan enerzijds een imagoverbetering opleveren en vervolgens leiden tot meer vertrouwen in de organisatie bij de stakeholders. Anderzijds kan het een effect hebben op het gedrag van de medewerkers doordat de geïnformeerde stakeholders kritisch toezien op het gedrag van de ambtenaren en hen tegelijk minder in verleiding brengen.<sup>21</sup>

Ten tweede verwijzen Maesschalck en Bertòk (2009, p. 49) naar een interne communicatiestrategie. Men kan communiceren over de deontologische code, andere beleidsinstrumenten, morele dilemma's en de manier waarop die aangepakt kunnen worden. Dit kan via intranet, informatiebladen, posters en flyers (Maesschalck, 2012b, p. 121). Het mag hier echter niet louter om informatieoverdracht gaan; het moet echt communicatie zijn (Webley & Werner, 2008, pp. 406-407). Weaver en collega's (1999, p. 541) wijzen op de praktijk dat informatie

---

<sup>21</sup> Een typisch voorbeeld hiervan is het aanbieden van geschenken. Vaak mogen ambtenaren geen geschenken ontvangen. Wanneer stakeholders kennis hebben van deze regel, zullen ze mogelijk minder (of geen) geschenken aanbieden (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 50).

gewoon ter beschikking wordt gesteld zonder daarbij de relevantie voor de medewerkers aan te tonen. Een voorbeeld is het posten van een deontologische code op intranet. Dit zal slechts een beperkt effect hebben, omdat weinig medewerkers ervan op de hoogte zullen zijn en het document aandachtig zullen doornemen. Specifiek toegepast op de deontologische code, wijst onderzoek inderdaad naar interne communicatie als belangrijke randvoorwaarde voor de effectiviteit ervan (Boo & Koh, 2001; Weeks & Nantel, 1992). Uit het onderzoek van Kaptein (2011, p. 241) blijkt bovendien dat niet alleen de frequentie, maar vooral de kwaliteit van de communicatie een toegevoegd effect teweeg kan brengen van de code.

Een derde communicatiestrategie is de institutionalisering van discussies over ethische kwesties tijdens stafvergaderingen (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 49). Wanneer morele dilemma's of andere ethische kwesties regelmatig ter sprake komen, speelt dit een belangrijke rol in het bespreekbaar maken en houden van integriteit (Maesschalck, 2012, p. 121). Deze derde strategie hangt samen met de vierde, namelijk institutionalisering van discussies over ethische kwesties in individuele overlegmomenten tussen leidinggevende en medewerkers (cf. 2.3.2.2).

De laatste communicatiestrategie die Maesschalck en Bertòk (2009, p. 50) suggereren is de creatie van een open cultuur waarin integriteit bespreekbaar is. Op die manier kunnen de verschillende beleidsinstrumenten met elkaar geïntegreerd worden. Het is echter geen gemakkelijke opgave om dergelijke cultuur te bekomen. Uit het onderzoek van Trapp (2011, p. 551) blijkt dat medewerkers meer bereid zijn over integriteit te praten wanneer aan twee voorwaarden voldaan is. Enerzijds moeten integriteitsprincipes gezien worden als richtlijnen die kunnen helpen in het omgaan met morele dilemma's, en niet als absolute wetten. Anderzijds moeten collega's elkaar vertrouwen. De positieve effecten van deze open cultuur blijken uit het onderzoek van Treviño en collega's (1999, p. 143). Zij stellen immers een impact vast op de betrokkenheid van de medewerkers, de perceptie dat slecht nieuws gemeld kan worden en het geloof dat medewerkers integriteitsschendingen zullen melden.

#### 2.3.3.5 *Rechtvaardigheid van het personeelsbeleid*

Een laatste instrument binnen de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid is de rechtvaardigheid van het personeelsbeleid. Dit gaat bijvoorbeeld over transparante selectie-, promotie- en evaluatieprocedures die gebaseerd zijn op verdiensten en over eerlijke verloning (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 52). Net zoals ethisch leiderschap is dit geen instrument *sensu stricto*, maar wel een organisationeel aspect dat in handen is van leidinggevend en bijgevolg in dit onderzoek als een instrument wordt behandeld.

Twee theoretische perspectieven worden frequent gebruikt om het belang van organisationele rechtvaardigheid in het integriteitsbeleid te duiden. Het eerste gaat terug op theorie over cognitieve heuristieken (van den Bos, Vermunt, & Wilke, 1997). Besluitvormingsheuristieken



kunnen gedefinieerd worden als “*mental shortcuts people use to make judgements quickly and efficiently*” (Aronson, Wilson, & Akert, 2005, p. 74). van den Bos en collega’s (1997, pp. 96-97) stellen dat medewerkers hun algemene indrukken over organisationele rechtvaardigheid gebruiken als heuristiek wanneer ze hun persoonlijk relatie met de organisatie evalueren. Deze evaluatie zou op zijn beurt het gedrag inspireren. Op basis van deze theorie verwachten Treviño en Weaver (2001, p. 652) dat medewerkers die hun organisatie als rechtvaardig beschouwen “*will sense no need to balance the scales of justice by looking for opportunities to improve their own outcomes at the organization’s expense*”.<sup>22</sup>

Het tweede perspectief is de billijkheidstheorie van Adams (1965). Deze theorie stelt dat medewerkers hun inbreng in de organisatie (bv. werk, vaardigheden en ervaring) afwegen tegen wat ze ervoor in de plaats krijgen (bv. loon, intrinsieke beloningen en status). Op die manier wordt een balans gemaakt (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005, p. 17). Deze balans wordt vervolgens vergeleken met de balans van significante anderen, of een vroegere eigen balans. Medewerkers die een onevenwicht ervaren zouden proberen dit te herstellen, ofwel door hun acties (bv. onethisch gedrag), ofwel door cognitieve aanpassingen (bv. met andere significante personen vergelijken). Op basis van deze theorie verwachten Treviño en Weaver (2001, p. 653) dat hoe meer medewerkers hun organisatie als rechtvaardig beschouwen, “*the less employees will engage in unethical conduct that harms the organization*”.<sup>23</sup>

Verschillende auteurs stellen dit negatieve verband tussen organisationele rechtvaardigheid en onethisch gedrag ook empirisch vast, zowel in de publieke sector (De Schrijver, Delbeke, Maesschalck, & Pleysier, 2010), als in de private (McCain, Tsai, & Bellino, 2010; Martinson, Anderson, Crain, & De Vries, 2006; Baker, Hunt, & Andrews, 2006; Treviño & Weaver, 2001; Treviño et al., 1999, pp. 142-143; Greenberg, 1990). Seifert en collega’s (2010) zien bovendien ook een stijgende bereidheid tot klokkenluiden wanneer de organisatie als rechtvaardig wordt gepercipieerd.

#### **2.3.4 Monitoren van integriteit**

Naast het omschrijven van integriteit, en het begeleiden van de werknemers naar integer gedrag, moet een organisatie ook nagaan of het beleid gevolgd wordt op de werkvloer. Maesschalck en Bertók (2009, pp. 52-57) onderscheiden passieve en actieve mogelijkheden binnen deze monitorfunctie. Beide types worden hieronder besproken.

---

<sup>22</sup> Deze paragraaf is sterk gebaseerd op De Schrijver en collega’s (2010, pp. 692-693).

<sup>23</sup> Deze paragraaf is sterk gebaseerd op De Schrijver en collega’s (2010, pp. 692-693).

#### 2.3.4.1 *Passief monitoren*

Passief monitoren verwijst naar ingebouwde rapporteringskanalen voor integriteitsproblemen waarbij de organisatie zelf geen inspanningen doet. Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 52-53) beschrijven hierbij twee instrumenten: een klokkenluidersregeling en een klachtensysteem voor burgers. Dit klachtensysteem is enkel van toepassing voor politieambtenaren die met burgers in contact komen. Tijdens de politieopleiding die de aspiranten in dit onderzoek doorlopen, is dit nog niet het geval,<sup>24</sup> zodat enkel de klokkenluidersregeling besproken wordt. Een goede klokkenluidersregeling bestaat uit twee onderdelen: een meldingssysteem en een beschermingssysteem voor de melders. Het meldingssysteem omvat een variëteit aan rapporteringskanalen zoals vertrouwenspersonen, *compliance officers*, interne en externe auditoren, ombudspersonen, toezichthoudende organen, en politionele en justitiële actoren. Daarnaast is eveneens een systeem nodig dat de melder beschermt tegen vergelding (Maesschalck & Bertòk, 2009, pp. 53-54).

#### 2.3.4.2 *Actief monitoren*

De passieve monitorfunctie is uitsluitend gericht op het monitoren van schendingen zonder actieve tussenkomst van de organisatie. De actieve monitorfunctie verschilt hiervan op twee manieren. Ten eerste gaat het niet enkel over integriteitsschendingen, maar evenzeer over het monitoren van morele dilemma's. Ten tweede gaat de organisatie zelf actief op zoek naar deze dilemma's en schendingen met als doel hen te doen stoppen en indien nodig maatregelen te treffen (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 52). In het *Integrity Management Framework* worden instrumenten opgesomd die verwijzen naar monitoring van schendingen op individueel niveau enerzijds en schendingen en dilemma's op organisatieniveau anderzijds.

In de eerste categorie, de individuele schendingen, suggereren Maesschalck en Bertòk (2009, p. 56) dagelijkse controle van de leidinggevenden, formele controles zoals inspecties, *early warning* systemen en sociale controle door belanghebbenden zoals vertegenwoordigers van de gemeenschap en academici. In de tweede categorie, organisationele dilemma's en schendingen, suggereren Maesschalck en Bertòk (2009, p. 57) systematische registratie van de dossiers die behandeld zijn door diverse controleorganen, wetenschappelijke surveys, en op informele manieren peilen naar integriteitsschendingen en morele dilemma's.

---

<sup>24</sup> Uiteraard komen aspirant-inspecteurs tijdens hun stage in contact met burgers, maar dat hoort eigenlijk bij het integriteitsbeleid van de stageplaats. Net zoals bij de eerste twee functies van het integriteitsbeleid, geldt de politie school als maatstaf voor de selectie van de beleidsinstrumenten. Een klachtensysteem voor burgers wordt dus niet bediscussieerd in dit hoofdstuk.

### 2.3.5 Afdwingen van integriteit

De laatste functie die een integriteitsbeleid moet vervullen, geldt als noodzakelijke stok achter de deur. Wanneer de regels toch overtreden worden, moet opgetreden worden. Indien dit niet gebeurt, zal het integriteitsbeleid zijn legitimiteit verliezen (Maesschalck & Bertòk, 2009, p. 58). In navolging van de sociale leertheorie van Bandura (1986) is bestraffing niet alleen een belangrijk signaal naar de overtreder zelf, maar evenzeer naar derden wegens het principe van plaatsvervangend leren (Weaver & Treviño, 2001, p. 125; Treviño, 1992, p. 649). Wanneer niet opgetreden wordt, kunnen 'ethische' medewerkers bovendien het gevoel krijgen gestraft te worden, omdat integriteitsschendingen vaak opbrengen voor de overtreiders (Weaver & Treviño, 2001, p. 125). Een belangrijke randvoorwaarde voor dit sanctioneringsbeleid is dat de procedures en sancties rechtvaardig zijn (Podsakoff, Bommer, Podsakoff, & MacKenzie, 2006, p. 135; Weaver & Treviño, 2001, p. 121; Ball, Treviño, & Sims, 1994, p. 316).

Maesschalck en Bertòk (2009, p. 58) maken een onderscheid tussen informele en formele sanctieprocedures. De informele zijn het gevolg van sociale controle door collega's en het dagelijks toezicht van de leidinggevenden. Zij kunnen de vorm aannemen van mondelinge terechtwijzingen, een wijziging van de jobinhoud of uitsluiting bij sociale activiteiten. Het risico bestaat echter dat deze sanctioneringen als onrechtvaardig beschouwd worden omdat er weinig procedurele controle is. Deze controle is er wel bij de formele sanctieprocedures. Voor de politie wordt dit in het bijzonder geregeld door een tuchtwet.

Onderzoek van Huberts en collega's (2007, pp. 595-596) bij de politie suggereert dat leidinggevenden die het sanctioneringsbeleid strikt toepassen een gewenst effect bereiken door lagere prevalentie van integriteitsschendingen. Watson doet gelijkaardige vaststellingen in de private sector (Watson & Berkley, 2009; Watson, Berkley, & Papamarcos, 2009). Aan de hand van vignetten manipuleren Jeffrey en collega's (2004) de waarschijnlijkheid dat het onethisch gedrag van de actor ontdekt zou worden. De resultaten tonen dat respondenten die een lager niveau van cognitieve morele ontwikkeling hebben zich inderdaad laten afschrikken door de sanctie, terwijl zij die een hoger niveau hebben dat niet doen. Smith en collega's (2007) vinden daarentegen geen direct effect van een dreigende sanctie op het gedrag.

Deze onderzoeken gaan eigenlijk terug op de assumptie dat mensen de potentiële gevolgen van hun gedrag mee in rekening brengen in hun besluitvormingsproces. Dit is de centrale premisse in de theorie van het gepland gedrag (Ajzen, 1991). Deze theorie stelt dat de intentie tot gedrag een functie is van drie factoren: attitude ten aanzien van het gedrag, subjectieve normen (i.e. mening van significante anderen) en gepercipieerde gedragsmatige controle. Deze attitude is op haar beurt een functie van "*one's salient belief (B) that performing the behavior will lead to certain outcomes, and an evaluation of the outcomes (E), i.e. rating of the desirability of the outcome*" (Chang, 1998, p. 1826). De theorie voorspelt dat positieve gevolgen leiden tot een positieve attitude ten aanzien van het gedrag, en dat dit op zijn beurt

de waarschijnlijkheid verhoogt dat het gedrag gesteld wordt. Hetzelfde zou dan gelden voor negatieve gevolgen zoals sancties. Verschillende onderzoekers passen deze theorie toe op (on)ethisch gedrag, maar operationaliseren daarbij de waarschijnlijkheid en de evaluatie van de gevolgen meestal niet (bv. Buchan, 2005; Carpenter & Reimers, 2005; Chang, 1998; Kurland, 1995). Randall en Gibson (1991) doen dit wel en stellen vast dat deze inschatting van de gevolgen inderdaad een rol speelt in de bereidheid van de respondenten om fouten van collega's te melden.

## **2.4 Socialisatie**

Aan de hand van literatuur over socialisatie wordt het tweede deel van het theoretisch kader geconstrueerd (cf. figuur 2.1); hetgeen gebruikt wordt voor het antwoord op de tweede onderzoeksvraag. Het schetst immers het proces waarlangs ethische competentie ontwikkeld kan worden. Dit deel van het theoretisch kader zal uitmonden in een set van hypothesen die in hoofdstuk 6 empirisch getest worden. Vanuit het standpunt van de organisatie is een 'goed' socialisatieproces belangrijk omdat het positieve gevolgen kan hebben voor het functioneren van die organisatie. Voorbeelden hiervan zijn hoge organisationele betrokkenheid (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Haueter, Hoff Macan, & Winter, 2003; Ostroff & Kozlowski, 1992; Allen & Meyer, 1990), hoge werktevredenheid (Cooper-Thomas & Anderson, 2005; Haueter et al., 2003; Major, Kozlowski, Chao, & Gardner, 1995; Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein, & Gardner, 1994; Ostroff & Kozlowski, 1992), goede taakbeheersing (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Chan & Schmitt, 2000), en een lage intentie tot ontslag (Cooper-Thomas & Anderson, 2005; Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003; Major et al., 1995).

Het concept 'organisationele socialisatie' heeft vaak de connotatie dat het enkel van toepassing is op nieuwe organisatieleden. Van Maanen en Schein (1979, p. 6) stellen echter dat het socialisatieproces zich elke keer voordoet wanneer een organisationele grens (ook intern hiërarchisch en functioneel) wordt overschreden, maar dat de impact het sterkst is wanneer een nieuwe medewerker begint. Omwille van de onderzoekspopulatie, aspirant-inspecteurs van politie, wordt het socialisatieproces in dit onderzoek enkel in deze enge betekenis gezien. Het omvangrijke veld dat nog steeds gedekt wordt door deze verengde invulling, staat centraal in deze paragraaf. De literatuur over organisationele socialisatie komt eerst aan bod. Hierin wordt de brede en algemene context van socialisatie geschetst. Vervolgens komt de literatuur over socialisatie binnen de politieorganisatie aan bod. Op basis hiervan wordt het theoretisch kader voor de tweede onderzoeksvraag geconstrueerd, en worden hypothesen geformuleerd.

## 2.4.1 Organisationele socialisatie

Organisationele socialisatie wordt op verschillende manieren gedefinieerd. Eén van de meest frequent gebruikte definities is die van Van Maanen en Schein (1979, p. 3) die organisationele socialisatie omschrijven als *“the process by which an individual acquires the social knowledge and skills necessary to assume an organizational role”*. Een ander voorbeeld is: *“the process through which a novice learns the skills, knowledge, and values necessary to become a competent member of an organization or occupation”* (Chan et al., 2003, p. 3). Definities als deze leggen de nadruk op inhoudelijke aspecten die de medewerker moet leren om zijn nieuwe functie goed te kunnen uitoefenen.

Kammeyer en collega's ((1990) in Taormina (1997, p. 29)) definiëren socialisatie dan weer als *“the process by which an individual learns and generally accepts the established ways of a particular social group or society”*. Een gelijkaardige definitie is die van Fogarty en Dirsmith (2001, p. 247): *“socialization involves the long-term internalization of the values, norms, and culture of an organization”*. Dit type definities legt de nadruk op culturele aspecten die de medewerker moet leren om goed in de nieuwe organisatie te passen.

Dit onderzoek naar ethische competentie betreft beide aspecten. Enerzijds staan inhoudelijke kennis-, vaardigheden- en attitude-aspecten centraal die noodzakelijk zijn om de nieuwe job uit te oefenen. Anderzijds is het cultureel leren even belangrijk omwille van de specifieke (negatieve) kenmerken van politiecultuur (cf. 2.4.2.1). Competentieontwikkeling kan immers beïnvloed worden door de mate waarin de respondenten de culturele kenmerken reeds geïnternaliseerd hebben. Daarom wordt in dit onderzoek geopteerd voor een definitie die zowel de nadruk legt op de inhoud van de job als de culturele aspecten: *“the process by which an individual comes to appreciate the values, abilities, expected behaviors, and social knowledge essential for assuming an organizational role and for participating as an organizational member”* (Louis, 1980, pp. 229-230). Uit deze definitie blijkt dat socialisatie een proces is. Dit impliceert een tijdsdimensie die paragraaf 2.4.1.1 behandelt. Bovendien zijn in dit proces rollen weggelegd voor de organisatie en het te socialiseren individu. Deze aspecten worden behandeld in paragraaf 2.4.1.2 en paragraaf 2.4.1.3 respectievelijk.

### 2.4.1.1 Fasen in het socialisatieproces

Er bestaan meerdere fasemodellen die de tijdsdimensie van socialisatie expliciteren. Deze modellen onderscheiden min of meer dezelfde drie fasen in dat proces zonder daarvoor een concrete termijn te bepalen: anticiperen, toetreden en aanpassen (bv. Anderson, Riddle, & Martin, 1999; Nelson, 1987; Feldman, 1976; Buchanan II, 1974).

De eerste fase, anticiperen, verwijst naar het socialisatieproces dat plaatsvindt voordat de nieuweling tot een organisatie toetreedt. Mensen identificeren zich op voorhand immers met

een groep waartoe ze graag zouden behoren, en proberen zich te socialiseren in de gepercipieerde waarden en normen. Jablin (2001, pp. 734-748) maakt een onderscheid tussen anticipatorische socialisatie in het beroep en in de organisatie. De start van een concrete selectieprocedure is het kantelpunt tussen beide. Anticipatorische socialisatie in het beroep verwijst naar invloeden vanaf de kindertijd. Via familie, vrienden, school, media en eventuele eerdere werkervaringen verzamelen mensen bewust en onbewust informatie over een bepaalde job (Jablin, 2001, p. 734; Van Maanen, 1976, p. 81). Demarée en De Kimpe (2012, pp. 15-16) noemen dit de primaire (familie en vrienden), secundaire (school en werkervaringen) en tertiaire (media) socialisatie-invloeden. Anticipatorische socialisatie in de organisatie begint wanneer een specifieke organisatie gekozen is waarin men wil toetreden. In beide socialisatiefasen ontstaan – soms onrealistische – verwachtingen ten aanzien van het beroep. De tweede socialisatiefase, toetreden, verwijst naar het moment waarop nieuwe medewerkers daadwerkelijk deel uitmaken van de organisatie. In deze fase worden de verwachtingen getoetst aan de realiteit, wat soms kan leiden tot conflicten en teleurstellingen (Ashfort et al. 2007, p. 9). De derde socialisatiefase, aanpassen, verwijst naar het moment waarop de nieuwelingen geïntegreerd zijn in de organisatie; ze hebben hun verwachtingen bijgeschaafd en voelen zich vertrouwd met de organisatiecultuur.

#### *2.4.1.2 De invloed van de organisatie: socialisatietactieken*

De hierboven geschetste definities van organisationele socialisatie verwijzen niet enkel naar een tijdsdimensie, maar schrijven eveneens een belangrijke rol toe aan de organisatie in dit proces. Van Maanen en Schein (1979, pp. 34-68) onderscheiden zes tactieken die organisaties kunnen hanteren in het socialiseren van nieuwe medewerkers. Ze noemen ze ‘bipolair’ omdat de tactieken steeds verwijzen naar dichotome mogelijkheden.

De eerste tactiek verwijst naar een collectief versus individueel socialisatieproces. In het collectieve proces worden nieuwelingen als groep gesocialiseerd en doen ze gezamenlijke ervaringen op. Door het gevoel van ‘in hetzelfde schuitje te zitten’ leren ze van elkaar. In het individuele proces worden nieuwelingen apart gesocialiseerd zodat elk van hen unieke ervaringen opdoet. Hier is geen mogelijkheid tot observationeel leren van collega-nieuwelingen, zodat elkeen zelf zijn problemen moet oplossen (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 38-43).

De tweede tactiek verwijst naar een formeel versus informeel socialisatieproces. In een formele socialisatietactiek moeten nieuwkomers, apart van andere organisatieleden, specifiek voor hen bedoelde ervaringen doormaken. Van Maanen en Schein (1979, pp. 45, 48) stellen dat deze tactiek voornamelijk gebruikt wordt voor functies waarbij het belangrijk is dat de medewerkers over de ‘juiste’ waarden beschikken, en vertrouwd zijn met de formele regels. De risico's voor de nieuweling, zijn collega's, de organisatie en de cliënten zijn in deze situaties groot. Er is met andere woorden “*a high penalty for making a mistake*” (Van Maanen

& Schein, 1979, p. 48). In een informele socialisatietactiek maakt de nieuwkomer daarentegen onmiddellijk deel uit van de dagelijkse gang van zaken. Men leert via *trial and error* ervaringen. Dit vereist echter dat de nieuwe organisatieleden zelf hun socialiserende rolmodellen kiezen. Het belang van deze significante anderen werd reeds geschetst bij de sociale leertheorie (cf. 2.2). Wanneer een organisatie begint met een formele tactiek, is dit vaak slechts de eerste fase. In veel gevallen volgt daarna immers een informele fase waarin de algemene regels toegepast worden in unieke situaties, wat onvermijdelijk leidt tot nuancering. Bovendien is er een risico op afwijzing van de formele fase wanneer het verschil tussen formeel en informeel te groot blijkt te zijn (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 43-50). Van Maanen en Schein verduidelijken dat:

*they unlearn much of what they “learned” in the formal process and begin to substitute “practical” or “smart” ways of doing things for the “proper” or “standard” strategies they were once taught. [...] When the gap separating the two sorts of learning is rather large, disillusionment with the first wave may set in, causing the newcomer to disregard virtually everything learned in the formal socialization process.* (Van Maanen en Schein (1979, p. 49, originele aanhalingstekens)

De derde tactiek verwijst naar een sequentieel versus een willekeurig socialisatieproces. Het onderscheid tussen beide ligt in de al dan niet vastgelegde volgorde van de socialiserende opdrachten en ervaringen. Bij een sequentieel proces is dit het geval, bij een willekeurig niet. Ongeacht de keuze is het belangrijk dat de verschillende rolmodellen dezelfde doelstellingen nastreven. Bij een willekeurig proces stelt zich het probleem dat deze rolmodellen elkaar niet kennen en bijgevolg niet kunnen afstemmen (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 50-55).

De vierde tactiek verwijst naar de duur van de verschillende socialisatiefasen. Van Maanen en Schein (1979, p. 55) maken een onderscheid tussen een vast en variabel socialisatieproces. In een vast socialisatieproces is er een vaste tijdsspanne voor verschillende fasen, terwijl dit niet het geval is in het variabele. Deze dimensie is voornamelijk gericht op interne promotie. Een vast proces vereist bijvoorbeeld een aantal jaar ervaring in een lagere functie alvorens men promotie kan maken. In een variabel proces is dit sterk afhankelijk van oncontroleerbare factoren zoals de economische situatie en interne opportuniteiten. Dit kan echter – meer dan de vaste tactiek – leiden tot frustraties, omdat medewerkers niet precies weten wanneer ze wat kunnen verwachten (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 55-59).

De vijfde tactiek verwijst naar een serieel versus disjunctief socialisatieproces. In een serieel proces zijn er rolmodellen die de nieuwelingen onder hun hoede nemen. In een disjunctief proces zijn die er niet en moet het nieuwe organisatielid zelf zijn weg zoeken. In de meeste organisaties is er sprake van seriële socialisatie. Een voorbeeld van disjunctieve socialisatie is *house cleaning*, waarbij ervaren medewerkers via de ‘achterdeur’ verdwijnen, terwijl nieuwe medewerkers via de ‘voordeur’ aankomen (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 59-63).

De zesde en laatste tactiek verwijst naar een identiteitsbevestigend of -ontkrachtend socialisatieproces. In de eerste situatie omarmt de organisatie de diversiteit in persoonlijkheid van de mensen die instromen. Zij wil hier zoveel mogelijk voordeel uit halen en verder bouwen op de aanwezige competenties. Daartegenover staat een ontkrachtend proces waarbij de persoonlijkheid van de nieuwkomer eerst afgebroken wordt, zodat nadien een organisationele identiteit opgebouwd kan worden. Op deze manier kan de organisatie het individu aan zich binden. Bovendien wordt deze tactiek vaak gebruikt in organisaties waar de te socialiseren individuen sowieso een sterke wil hebben om deel uit te maken van die organisatie. Van Maanen en Schein (1979, p. 65) nuanceren dit onderscheid tussen beide tactieken echter omdat verschillende nieuwkomers eenzelfde organisationeel proces op verschillende manieren kunnen beleven. De perceptie van identiteitsbevestiging en -ontkrachting wordt voor een deel bepaald door de persoonlijkheidskenmerken van het te socialiseren individu (Van Maanen & Schein, 1979, pp. 64-68).

Jones (1986, p. 266) werkt verder op deze theorie van Van Maanen en Schein (1979) en stelt dat collectieve, formele, sequentiële, vaste, seriële en identiteitsbevestigende tactieken vaak samengaan, net zoals de individuele, informele, lukrake, variabele, disjunctieve en identiteitsontkrachtende tactieken. De eerste noemt hij geïstitutionaliseerde socialisatie, de tweede geïndividualiseerde. Onderzoek suggereert dat deze twee clusters van socialisatietactieken tot verschillende resultaten leiden. De geïstitutionaliseerde socialisatie zou leiden tot behoud van roloriëntatie (Jones, 1986) en vermindering van rolconflict (Saks & Ashforth, 1997b; Mignerey, Rubin, & Gordon, 1995; Jones, 1986), rolambigüiteit (Saks & Ashforth, 1997b; Mignerey et al., 1995; Jones, 1986), en intentie tot ontslag (Saks & Ashforth, 1997b; Mignerey et al., 1995; Jones, 1986). Bovendien zou geïstitutionaliseerde socialisatie een positieve impact hebben op taakbeheersing (Saks & Ashforth, 1997b), werktevredenheid (Saks & Ashforth, 1997b; Jones, 1986), organisationele betrokkenheid (Saks & Ashforth, 1997b; Jones, 1986) en persoon-organisatie fit (Cooper-Thomas, Van Vianen, & Anderson, 2004; Cable & Parsons, 2001). Geïndividualiseerde tactieken zouden dan weer leiden tot innovatie van roloriëntatie (Mignerey et al., 1995; Jones, 1986; Ashforth & Saks, 1996; Ashforth & Saks, 1996). Deze resultaten moeten echter genuanceerd worden. Nieuwelingen kunnen dan wel hetzelfde socialisatieproces doorlopen, dit betekent niet dat iedereen er op dezelfde manier door beïnvloed wordt (Morrison & Branter, 1992, p. 926).

#### *2.4.1.3 De invloed van het individu: informatie zoeken*

Een derde aspect van organisationele socialisatie is de proactieve houding die te socialiseren individuen aannemen. De theorie over onzekerheidsreductie wordt hierbij frequent gebruikt (Ashforth et al., 2007, pp. 21-27; Saks & Ashforth, 1997a, pp. 246-248; Miller & Jablin, 1991, pp. 94-95; Louis, 1980). Deze theorie stelt dat het toetreden tot een nieuwe organisatie gepaard gaat met onzekerheden en vragen zoals ‘wat wordt van mij verwacht?’, ‘heb ik de



juiste vaardigheden wel?’ en ‘zal ik aanvaard worden door mijn collega’s?’. Informatie zoeken is een belangrijke strategie om deze onzekerheid weg te werken. In navolging van de dubbele inhoudelijke doelstellingen van socialisatie, is zowel informatie over de cultuur als over de functie noodzakelijk (Ashforth et al., 2007, p. 22). Miller en Jablin (1991, pp. 102-113) onderscheiden zeven technieken om die informatie te vergaren, die door Miller (1996, pp. 13-14) empirisch gereduceerd worden tot vijf technieken. Het gaat over openlijk vragen stellen, indirect informatie zoeken, secundaire bronnen gebruiken, de grenzen aftasten door ze te overschrijden en observeren. Op basis van een literatuurstudie besluit Jablin (2001, p. 770) dat het openlijk stellen van vragen en observeren de meest gebruikte technieken zijn.

Informatie over de jobinhoud en culturele aspecten van de organisatie kunnen van verschillende informatiebronnen verkregen worden. Miller en Jablin (1991, pp. 97-98) onderscheiden officiële berichten van het management, directe leidinggevenden, collega's en eventuele ondergeschikten, andere organisatieleden zoals secretaresses, bronnen buiten de organisatie zoals cliënten, en het werk zelf. Omdat de meeste informatie verkregen wordt in sociale interactie, stellen ze dat *“newcomers’ information-seeking efforts are likely to be focused on their supervisors and co-workers because the other sources are usually neither equally available nor helpful for new hires”* (Miller & Jablin, 1991, p. 97). Onderzoek suggereert inderdaad dat collega's, directe leidinggevenden en mentors de meest gebruikte bronnen zijn (Jablin, 2001, p. 771; Morrison, 1993; Ostroff & Kozlowski, 1992; Chatman, 1991). Zij treden dan ook op als de belangrijkste socialiserende rolmodellen.

#### **2.4.2 Politionele socialisatie**

Politionele socialisatie is organisationele socialisatie in de politieorganisatie. De eerder geschetste discussie over socialisatiefasen, socialisatietactieken en informatie zoeken kan hier dus toegepast worden. Ten eerste kent het politionele socialisatieproces eveneens een aantal fasen die doorlopen worden (Van Maanen, 1978). Na etnografisch onderzoek in een Amerikaans politiekorps onderscheidt Van Maanen (1978) vier politionele socialisatiefasen: keuze, introductie, ontmoeting en metamorfose. Deze fasen komen deels overeen met de drie hoger vermelde fasen van organisationele socialisatie: anticiperen, toetreden en aanpassen (cf. 2.4.1.1). De anticipatorische fase komt overeen met wat Van Maanen (1978) keuze noemt. Toetreden komt overeen met wat hij enerzijds introductie en anderzijds ontmoeting noemt. Aanpassen verwijst tot slot naar wat Van Maanen (1978) metamorfose noemt. Omwille van de specifieke structuur van het politionele socialisatieproces, waarbij eerst een opleiding en vervolgens een stage is voorzien, splitst Van Maanen (1978) de fase ‘toetreden’ dus op. Van Maanen (1978, p. 295) geeft echter aan dat dit enkel analytisch van elkaar te onderscheiden socialisatiefasen zijn. In de realiteit is het onderscheid niet zo rechtlijnig. In dit onderzoek worden deze fasen bijgevolg gebruikt om te verwijzen naar een specifieke context waarin het socialisatieproces zich voordoet. Deze kan immers wel duidelijk afgebakend worden. Dit is

respectievelijk de selectieprocedure, de theoretische opleiding, de stageperiode, en de tewerkstelling in een politiedienst na het afstuderen.

Ten tweede hanteert de politieorganisatie in het socialisatieproces van haar medewerkers, net zoals organisaties in het algemeen, verschillende socialisatietactieken (cf. 2.4.1.2). Het begint met een collectieve, formele socialisatie op de politieschool. Zoals aangegeven door Van Maanen en Schein (1979, p. 49) volgt hierop een informele en individuele socialisatie in de politiepraktijk. Dit betekent dat het socialisatieproces sequentieel is en een vaste tijdsdimensie heeft. Bovendien wordt ook de seriële tactiek toegepast, getuige de docenten (op de politieschool) en mentoren (tijdens de stage) als expliciete rolmodellen. Tot zover zijn deze tactieken de geïnstitutionaliseerde. In tegenstelling tot de identiteits-bevestigende tactiek binnen deze cluster, gebruikt de politieorganisatie een identiteits-ontkrachtende tactiek zodat de waarden van politiecultuur geïnternaliseerd kunnen worden (Chan et al., 2003, p. 13). Deze literatuur is voornamelijk Angelsaksisch, maar Demarée en De Kimpe (2012, p. 19) concluderen hetzelfde voor België.

Ten derde zijn aspiranten<sup>25</sup>, net zoals nieuwelingen in andere organisaties, evenmin passieve ontvangers van de socialiserende invloeden van de organisatie, maar spelen ze een proactieve rol door hun informatiezoektocht en de keuze van rolmodellen (Chan et al., 2003, pp. 106-107; Fielding, 1988, p. 20) (cf. 2.4.1.3).

Politieambtenaren leren tijdens hun socialisatieproces dus eveneens zowel de inhoudelijke aspecten van hun nieuwe functie, als de cultuur van de organisatie (Crank, 2004, p. 26; Ford, 2003, p. 85; Chan et al., 2003, p. 4; Chan, 2001, p. 114). Er is echter een groot verschil tussen literatuur over organisatiecultuur en politiecultuur. Literatuur over organisatiecultuur is eerder neutraal of zelfs positief geformuleerd, terwijl literatuur over politiecultuur een eerder pejoratieve invulling krijgt. In deze paragraaf wordt deze pejoratief ingevulde politiecultuur besproken. De invulling ervan heeft immers belangrijke gevolgen voor de hypothesen over ethische competentieontwikkeling. Deze discussie wordt gevolgd door een inhoudelijke discussie over het politionele socialisatieproces dat gestructureerd wordt volgens het fasemodel van Van Maanen (1978). Op basis van dit model wordt het theoretisch kader verder opgebouwd (cf. figuur 2.1) en worden hypothesen geformuleerd.

---

<sup>25</sup> De term 'aspirant' wordt gebruikt om te verwijzen naar een nieuwe politieambtenaar die in de Engelstalige literatuur 'recruit' genoemd wordt. Dit wijst dus niet op de specifieke Belgische situatie. Afhankelijk van het moment in het socialisatieproces, worden aspiranten soms ook studenten (tijdens de opleiding) of stagiairs (tijdens de stage) genoemd.

#### 2.4.2.1 Politiecultuur

Net zoals organisatiecultuur is politiecultuur het geheel van organisationele waarden, normen en gebruiken, maar dan in een politieorganisatie. Definities van politiecultuur verschillen bijgevolg niet fundamenteel van de definitie van organisatiecultuur van Schein (2004, p. 17):

*a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems.* (Schein, 2004, p. 17)

Manning (1995, p. 472) stelt bijvoorbeeld dat politiecultuur “*contain[s] accepted practices, rules, and principles of conduct that are situationally applied, and generalized rationales and beliefs*”. Van Ryckeghem en Easton (2002, p. 279) definiëren het als “*de waarden en normen die van invloed zijn op het gedrag en de beroepspraktijken, zoals ze gehanteerd worden door de agenten*”. Chan (2007, p. 148) omschrijft het als “*a set of assumptions, values, modes of thinking, and acting that a group of police officers developed as part of their shared understanding*”.

Het verschil met organisatiecultuur schuilt in de pejoratieve inhoud die wordt gegeven aan deze waarden, normen en gebruiken op basis van etnografisch onderzoek in de politie. Dit type onderzoek situeert de oorsprong van deze negatieve aspecten in enkele structurele kenmerken van de politieorganisatie en het politiewerk. Op basis van literatuur over politiecultuur (Reiner, 2010, pp. 118-119; Paoline, 2003, pp. 200-202; Chan, 1996, p. 112; Manning, 1995, pp. 472-473) onderscheiden Loyens en Maesschalck (2012, pp. 2-3) vijf omgevingskenmerken: (1) een permanente dreiging van gevaar die zelden realiteit wordt, (2) een prestatiedruk om daadwerkelijk impact te hebben op criminaliteitscijfers, (3) een grote discretionaire ruimte waarin weinig toezicht is van de leidinggevenden, (4) statusfrustratie omwille van het gebrekkige aanzien in de maatschappij, en (5) dagelijkse contacten met delinquenten. Paoline (2003, pp. 200-202) voegt daar ook rolambigüiteit aan toe; politieambtenaren zijn immers tegelijk ordehandhaver, criminaliteitsbestrijder en dienstverlener. Deze kenmerken van de politieorganisatie en het politiewerk zouden tot stress en angsten leiden bij de politieambtenaren (Terpstra & Schaap, 2013, p. 62; Paoline, 2003, p. 202). De aspecten van politiecultuur worden dan gezien als hulpmiddelen om met deze stress om te gaan en de angst te verminderen. In die zin speelt politiecultuur ondanks zijn pejoratieve invulling wel een positieve rol.

De visie van Reiner (2010, pp. 119-132) op politiecultuur is ongetwijfeld de populairste conceptualisering ervan, of zoals Loftus (2010, p. 1) stelt: “*It is now cliché to refer to what Reiner [...] describes as the ‘core characteristics’ of police culture*”. Er zijn vijf kernkenmerken. Een eerste kenmerk van politiecultuur is cynisme. Drie structurele aspecten van politiewerk dragen bij tot deze cynische houding, zowel ten aanzien van de bevolking als

ten aanzien van hun werk. Ten eerste schetsen dagelijkse contacten met de schaduwzijde van de samenleving een vertekend en pessimistisch beeld van deze maatschappij (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5; Reiner, 2010, pp. 119-121; McLaughlin, 2007, p. 55; Punch, Tieleman, & Van den Berg, 1999, p. 265; Goldstein, 1975, p. 25). Een tweede aspect is dat politieambtenaren zichzelf zien in een essentiële maatschappelijke rol om de sociale orde te behouden en de criminaliteit te bestrijden (Reiner, 2010, p. 119). Ze ervaren echter dat hoe goed ze hun werk ook doen, ze 'de criminaliteit' niet kunnen oplossen. Er ontstaat bijgevolg een discrepantie tussen wat van hen verwacht wordt en wat ze in de praktijk kunnen realiseren (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5; Björk, 2008, p. 88). Een derde aspect is de eerder genoemde statusfrustratie. Ze doen 'het vuile werk' van de maatschappij, maar krijgen daar amper erkenning voor (McLaughlin, 2007, p. 54; Chan, 1997, p. 45). Een cynische houding zou politieambtenaren helpen omgaan met deze kenmerken (Reiner, 2010, p. 121; Crank, 2004, p. 324).

Een tweede kenmerk van politiecultuur is wantrouwen. Dit zou samenhangen met de permanente dreiging van gevaar; politieambtenaren moeten immers steeds op hun hoede zijn (Reiner, 2010, p. 121; McLaughlin, 2007, p. 54; Punch et al., 1999, p. 265). Als gevolg hiervan zouden zij burgers en situaties stereotyperen om gevaar zo snel mogelijk te spotten, en erop te kunnen anticiperen (Reiner, 2010, pp. 121-122; McLaughlin, 2007, p. 55; Paoline, 2003, p. 202; Chan, 1997, p. 46; Reuss-Ianni, 1983, p. 59). Dit wantrouwen is niet enkel gericht op burgers, maar evenzeer op leidinggevendenden (Prenzler, 1997, p. 48). De literatuur suggereert dat politieambtenaren zich niet gesteund voelen door hun leidinggevende. Ze menen dat deze voornamelijk onvoorspelbaar en punitief reageren wanneer procedurele regels overtreden zijn. Het doel van politieambtenaren zou dan ook zijn om zo weinig mogelijk aandacht naar zich toe te trekken en onder de radar te blijven (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5; Paoline, 2003, p. 202). Herbert (1996, p. 805) noemt dit het '*cover your ass syndrome*'.

Een derde kenmerk van politiecultuur is sociale isolatie. Uit de literatuur blijkt dat politieambtenaren het moeilijk krijgen om sociale contacten buiten de organisatie te onderhouden. Deze problemen zijn enerzijds te wijten aan de arbeidsomstandigheden. Het ploegenstelsel en de lange uren maken het moeilijk om een 'gewoon' sociaal leven uit te bouwen (Reiner, 2010, p. 122; Rubinstein, 1973, p. 438). Anderzijds spelen ook eerder genoemde aspecten van politiecultuur een rol. De interne solidariteit, het wantrouwen ten aanzien van burgers, en de specifieke ervaringen die buitenstaanders niet kunnen begrijpen dragen bij tot deze isolatie (Reiner, 2010, p. 122; Paoline, 2003, p. 203). Politieambtenaren zouden als gevolg hiervan een 'wij-versus-zij' mentaliteit ontwikkelen (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5; Crank, 2004, p. 237; Punch et al., 1999, p. 265; Westley, 1970, p. 49). Op deze manier wordt de sociale isolatie in stand gehouden en zelfs versterkt.

Loyaliteit en solidariteit onder collega's is het vierde kenmerk van politiecultuur. Omwille van de inherente dreiging van gevaar moeten politieambtenaren op elkaar kunnen rekenen voor bescherming (Reiner, 2010, p. 122). Dit uit zich onder meer via spelregels zoals “*don't give up another cop*” (Paoline, 2003, p. 203; Punch et al., 1999, p. 265; Reuss-Ianni, 1983, p. 15), maar heeft als keerzijde dat er een sterk groepsgevoel ontstaat waarbij wangedrag van collega's sneller toegedekt zou worden; de zwijgcode (Reiner, 2010, p. 122; McLaughlin, 2007, p. 56; Skolnick, 2005, p. 301; Prenzler, 1997, p. 48).

Het vijfde en laatste kenmerk is machismo. Als ‘oplossing’ voor de ervaren rolambigüiteit, zouden politieambtenaren zichzelf zien als rechtshandhavers die de strijd aanbinden met criminaliteit. Ze zijn geen maatschappelijke assistenten (Reiner, 2010, p. 120; Paoline, 2003, pp. 202-203). De literatuur suggereert twee gevolgen van deze *crime fighter* missie (Loyens & Maesschalck, 2012, pp. 4-5). Enerzijds worden ‘softe’ taken zoals gemeenschapsgerichte politiezorg en slachtofferbejegening niet beschouwd als echt politiewerk. Anderzijds leidt dit tot een focus op de gevolgen van politiewerk, namelijk reduceren van criminaliteitscijfers, en kunnen de regels en procedures opzij geschoven worden om dit doel te bereiken. Een pragmatische houding ten aanzien van regels zou dan ook typisch zijn (Reiner, 2010, pp. 131-132; Punch et al., 1999, p. 266; Prenzler, 1997, p. 48). Deze *crime fighter* visie is echter een paradox omdat uit onderzoek blijkt dat de ophelderingsgraad van misdrijven eerder laag is, en dat criminaliteitsbestrijding bovendien slechts een klein onderdeel uitmaakt van politiewerk (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5). Een gevolg van dit *crime fighter* beeld is een machocultuur waarin een blanke, mannelijke, heteroseksuele politieambtenaar als de gewenste standaard wordt gezien (Reiner, 2010, p. 128; Prenzler, 1997, p. 48). Deze machocultuur bestaat uit vijf aspecten: drang naar avontuur, agressie, conservatisme, racisme en seksisme (Loyens & Maesschalck, 2012, p. 5).

Deze laatste twee kenmerken van politiecultuur zijn in dit onderzoek van bijzonder belang omdat ze verwijzen naar elementen van ethische competentie. Enerzijds gaat het over de solidariteit en de zwijgcode die de morele moed om een moeilijke beslissing daadwerkelijk uit te voeren kunnen ondermijnen (cel 12). Anderzijds betreft het een potentiële invloed van pragmatisme (als machokenmerk) op de houding ten aanzien van regels (cel 3). Deze aspecten zullen een rol spelen bij de formulering van de hypothesen die in de volgende paragrafen geformuleerd worden.

Als dit beeld over politiecultuur zou kloppen, impliceert dit nog niet dat dit ook daadwerkelijk leidt tot onethisch gedrag van politieambtenaren. Het kan evenzeer zijn dat men bijvoorbeeld cynische uitspraken doet om stoom af te blazen, of ten gevolge van groepsdruk, zonder dat men het echt meent. Indien het toch gemeente overtuigingen zijn, kan de vrees om gestraft te worden evenzeer de veruiterlijking van het gedrag afblokken (Reiner, 2010, p. 115).

Het net geschetste beeld is het cliché in de literatuur over politiecultuur. Er zijn echter heel wat redenen om te veronderstellen dat dit beeld niet overeenkomt met de empirische realiteit. Twee redenen worden vermeld. Ten eerste zijn de empirische onderzoeken waarop deze stellingen gebaseerd zijn voornamelijk Angelsaksisch en eerder gedateerd (Terpstra & Schaap, 2013, pp. 59-60; Loftus, 2010, p. 2; Loyens, 2009, pp. 475, 481-482). Dit argument hoeft echter niet overdreven te worden, want resultaten van recente en/of niet-Amerikaanse onderzoeken suggereren dezelfde kenmerken van politiecultuur. In een recent Amerikaans onderzoek analyseert Ford (2003, p. 100) politionele *war stories*. Hij concludeert dat de thema's in deze verhalen toch de typische kenmerken van politiecultuur bevatten. Ook onderzoek van Loftus (2010, p. 1) in het Verenigd Koninkrijk leidt tot gelijkaardige resultaten, wat hij verklaart door "*the basic pressures associated with the police role have not been removed*". Ook Terpstra en Schaap (2013, p. 71) concluderen op basis van onderzoek in Nederland dat:

*important aspects of police culture as described in Anglo-Saxon research may also be found in the rank and file of this Dutch police force: the feeling that the police have an exceptional mission, the attachment to direct action in police work, the distrust of the outside world, which may cause danger and risk, and the emphasis on mutual solidarity among colleagues.* (Terpstra & Schaap, 2013, p. 71)

Ten tweede nuanceren verschillende auteurs deze kenmerken van politiecultuur door te wijzen op subculturele variaties binnen de politie (Reiner, 2010, pp. 132-134; Loyens, 2009, pp. 477-480; Paoline, 2003, pp. 204-207). Deze paragraaf gaat niet in op deze nuanceringen, omdat ze enkel tot doel heeft een algemeen overzicht te bieden van politiecultuur dat kan helpen de pejoratieve connotatie van het socialisatieproces te begrijpen. Hoewel er dus redenen zijn om te twijfelen aan de stelligheid waarmee de centrale kenmerken van politiecultuur geponeerd worden, worden enkele aspecten ervan toch meegenomen in het theoretisch kader. Hiermee wordt uitgegaan van een plausibiliteit van deze politieculuurliteratuur die door het empirisch testen van de hypothesen weerlegd kan worden.

#### 2.4.2.2 Fasen in het politionele socialisatieproces

In de algemene inleiding werd reeds gewezen op structurele kenmerken (bv. uitgebreide bevoegdheden en brede discretionaire ruimte) die de politieorganisatie kwetsbaar maken voor integriteitsschendingen en morele dilemma's. De hierboven beschreven negatieve aspecten van politiecultuur – die zelf ook het resultaat zijn van structurele kenmerken – kunnen hier, in de mate dat ze correct zijn, een extra risico aan toevoegen. Deze paragraaf beschrijft het socialisatieproces dat aspiranten doorlopen zodat ze enerzijds de noodzakelijke kennis, vaardigheden en attitudes verwerven om hun nieuwe functie uit te oefenen, en ze zich anderzijds kunnen inpassen in de politiecultuur. Het fasemodel van Van Maanen (1978) biedt hiervoor de structuur. Deze bespreking wordt zoveel als mogelijk toegespitst op integriteit, en

mondt per socialisatiefase uit in een set van hypothesen. Als laatste punt wordt de alomvattende impact van dit proces deels genuanceerd.

#### A. Anticipatorische socialisatie

De eerste socialisatiefase die Van Maanen (1978, pp. 295-296) onderscheidt, is het keuzeproces of de anticipatorische socialisatie. Formeel legt hij het beginpunt van deze fase op het moment waarop de selectieprocedure start – de anticipatorische socialisatie in de organisatie. Vanuit het standpunt van de organisatie heeft deze fase tot doel kandidaten te helpen bij de aanname van een professionele identiteit (Conti, 2006, p. 222). Via dit proces worden zij reeds aan de organisatie gebonden nog voor ze er daadwerkelijk deel van uitmaken (Van Maanen, 1978, pp. 295-296). Voor de bespreking in deze literatuurstudie wordt echter anticipatorische socialisatie in het beroep als startpunt genomen (cf. 2.4.1.1). Deze bredere beïnvloeding wordt impliciet ook door Van Maanen (1978, pp. 295-296) erkend in zijn bespreking van deze fase.

Tijdens deze socialisatiefase verzamelt men bewust en onbewust informatie over een bepaalde job, zoals eerder werd gesteld in paragraaf 2.4.1.1 (Jablin, 2001, p. 734; Van Maanen, 1976, p. 81). Bennett (1984, pp. 48-49) onderscheidt twee types referentiegroepen die deze politionele informatie verschaffen. Ten eerste is er een niet-politionele referentiegroep, bijvoorbeeld de media, vrienden en familie die niet bij de politie werken. Ten tweede is er een politionele referentiegroep. Dit betreft enerzijds persoonlijke politionele contacten als verdachte, slachtoffer, getuige of een vraag naar informatie. Anderzijds blijkt uit onderzoek dat de meerderheid van de aspiranten ook kennissen of familie heeft die bij de politie werken (Nieuwkamp, Kouwenhoven, & Krommendijk, 2007, p. 60; Conti, 2006, p. 228; Chan et al., 2003, pp. 65-66; Fielding, 1988, p. 54; Sherman, 1982, p. 12).<sup>26</sup> De percentages van deze banden van de aspiranten verschillen echter sterk van onderzoek tot onderzoek, wat deels te wijten is aan verschillen in operationalisatie (bv. enkel ouders versus alle kennissen). Ongeveer 30% van de respondenten uit het onderzoek van Chan en collega's (2003) heeft politionele familieleden. 4% van de respondenten van Fielding (1988, p. 54) heeft een vader die bij de politie werkt. Uit het onderzoek van Nieuwkamp en collega's (2007, p. 60) blijkt dat, voor de aanvang van de eigen politionele carrière, 78% van de respondenten iemand kent die bij de politie werkt. Bij 26% van de respondenten was dit een familielid, en bij 12% zelfs hun vader. Deze politionele banden kunnen een belangrijke rol spelen in de anticipatorische socialisatie in de politiecultuur, al werd hierover geen empirisch onderzoek gevonden.

---

<sup>26</sup> Specifiek onderzoek over politionele banden van kandidaat-aspirant-inspecteurs is niet voor handen. Bijgevolg is het mogelijk dat zij slechts een kleine groep uitmaken van de kandidaten, maar dat voornamelijk deze groep – bijvoorbeeld omdat ze beter gesocialiseerd zijn op voorhand – geselecteerd wordt om aan de opleiding te beginnen.

Een belangrijke vraag hierbij is waarom mensen een job bij de politie ambiëren. Idealistische motieven om mensen te helpen en een bijdrage te leveren aan de samenleving worden als de belangrijkste genoemd, samen met gunstige arbeidsvoorwaarden zoals werkzekerheid en loon. De typische *crime fighting* motieven worden als minder belangrijk geacht (Raganella & White, 2004, p. 505; Chan, 2001, p. 120; Fielding, 1988, p. 205; Van Maanen, 1978, pp. 295-296; Van Maanen, 1975, p. 207). Uit de onderzoeken van Fielding (1988, 205) en White en collega's (2010, p. 524) blijkt wel dat dit idealisme met het verstrijken van de tijd afneemt en dat het belang van de arbeidsvoorwaarden stijgt.

In dit anticipatorische socialisatieproces speelt de selectieprocedure een dubbele rol. Enerzijds moet deze procedure de juiste mensen selecteren. Dit zijn kandidaten die idealiter bij aanvang reeds confirmeren met de organisationele waarden en dus zo weinig mogelijk socialisatie nodig hebben (Conti, 2006, p. 223). De vraag is echter welke waarden dit zijn. Gaat het om de 'officiële waarden' van de politieorganisatie die bijvoorbeeld in de deontologische code geëxpliciteerd worden? Of gaat het eerder over 'informele waarden' uit de politiecultuur? Dit is een empirische vraag die zeer belangrijk is in een organisatie die de rekrutering en selectie volledig intern organiseert (Bloeyaert, 2002, p. 50). Ten tweede heeft de lange duur van deze procedure – vaak ettelijke maanden<sup>27</sup> – een socialiserende functie. Telkens men voor een onderdeel slaagt, krijgt men het gevoel een stap dichterbij lidmaatschap van een elite organisatie (Van Maanen, 1978, pp. 295-296). Dit biedt de kandidaten nog meer kansen om kennis te maken met ervaren politieambtenaren en die als rolmodellen te gebruiken (Conti, 2006, p. 226).

Zoals in de algemene inleiding aangegeven, legt dit onderzoek zich toe op aspiranten die reeds deel uitmaken van de politieorganisatie, niet op sollicitanten. Er worden dan ook geen hypothesen geformuleerd met betrekking tot deze socialisatiefase.

## B. Theoretische opleiding

De tweede socialisatiefase die Van Maanen (1978, pp. 296-299) ziet, is de theoretische opleiding die aspiranten op de politieschool volgen. Hij noemt dit 'introductie'. Dit onderdeel van het socialisatieproces wordt vaak gezien als de formele socialisatie in de officiële waarden van de politieorganisatie (Fielding, 1988, p. 1; Van Maanen & Schein, 1979, pp. 43-50). Hiernaast spelen ook andere invloeden een rol. Het geheel van deze invloeden wordt het verborgen curriculum genoemd en omvat eigenlijk de informele socialisatie in politiecultuur tijdens de formele opleiding (Macvean & Cox, 2012, p. 16; Chappell & Lanza-Kaduce, 2010, p. 187; Ford, 2003, p. 88; Fielding, 1988, p. 54).

---

<sup>27</sup> Dit is uiteraard sterk afhankelijk van land tot land. Dit is zeker in België het geval (DGS, 2011b, p. 26), en wordt eveneens gerapporteerd voor de Verenigde Staten door Van Maanen (1978) en Conti (2006).



De centrale doelstelling van deze training is aspiranten de kennis bij te brengen die noodzakelijk is om hun nieuwe functie te kunnen uitvoeren (Marion, 1998, p. 60). Sherman (1982, pp. 10-11) ziet deze socialisatiefase als het ideale moment om aspiranten vertrouwd te maken met de morele aspecten van het politiewerk en hen te helpen omgaan met de onvermijdelijke morele dilemma's. Dit stelt hen in staat om in een veilige schoolomgeving moeilijke keuzes te overdenken voordat ze gemaakt moeten worden. Het alternatief is immers dat de aspiranten hiermee leren omgaan *on the job* waar tijdsdruk en emoties storende factoren kunnen zijn. Uit onderzoek over integriteitstrainingen bij de politie blijkt echter dat aspiranten er niet tevreden over zijn. Respondenten van Frank en collega's (1995, p. 7) vinden hun integriteitstraining voornamelijk verwarrend en nutteloos voor de politiepraktijk. Dit blijkt eveneens uit de resultaten van Massey (1993, pp. 77-78), waar de aspiranten expliciet aangeven dat de kostbare tijd die tijdens de opleiding beschikbaar is, beter besteed moet worden aan relevante en praktische aspecten van politiewerk. Zij menen bovendien dat ze al 'ethisch' zijn, en zien geen meerwaarde in een opleiding. Een verklaring voor deze negatieve percepties wordt mogelijk gevonden in de manier waarop de integriteitstraining wordt gegeven. Conti en Nolan III (2005, p. 166) vinden immers dat de docenten de morele ontwikkeling van hun studenten beknotten door in hun lessen stringent vast te houden aan het beeld van de politie als wetshandhaver.

Dit type (on)bedoelde effecten in de politieopleiding toont aan dat er naast de formele training ook andere socialisatie-invloeden een rol spelen: het verborgen curriculum. De invloeden van dit verborgen curriculum bevinden zich in twee aspecten van de politieopleiding: de schoolcultuur en de docenten (Demarée & De Kimpe, 2012, pp. 26-28). Ten eerste heeft de schoolcultuur een belangrijke impact op aspiranten. Tijdens de opleiding merken ze volgens Van Maanen (1978, p. 229) dat formele huishoudelijke regels inconsistent afgedwongen worden, en dat ze best proberen om zoveel mogelijk onder de radar te blijven om problemen te vermijden (cf. wantrouwen als kenmerk van politiecultuur). Daarnaast leren de aspiranten omwille van de discipline op school en de frequente groepswerken dat solidariteit onder collega's belangrijk is (Van Maanen, 1978, p. 298-299). Een tweede manier waarop het verborgen curriculum informele politionele waarden communiceert, is via de docenten. Dit zijn voornamelijk ervaren politieambtenaren die niet altijd pedagogisch geschoold zijn en bijgevolg vatbaar zijn om subtiele en onbedoelde boodschappen door te geven (Van Maanen, 1978, p. 297). Eén van de belangrijkste communicatiemiddelen zijn de eerder aangehaalde *war stories*, "*recounting of idealized events, entertaining humor, or police-related social commentary*" (Ford, 2003, p. 86) (cf. 2.4.2.1). Uit het onderzoek van Prokos en Padavic (2002) blijkt bijvoorbeeld dat de opleiding doorspekt is met de boodschap dat masculiniteit essentieel is voor goed politiewerk.

Deze *war stories* spelen eveneens een belangrijke rol in de communicatie van morele waarden (Sherman, 1982, p. 12). Uit Fords (2003, pp. 92, 100) inhoudsanalyse van *war stories* in de

Verenigde Staten blijkt dat 48% van de verhalen ethisch neutraal zijn, dat 38% ervan verwijst naar onethische zaken en dat 15% ervan verwijst naar ethische zaken. De onethische verhalen verwijzen bijvoorbeeld naar geschenken ontvangen, seksuele betrekkingen hebben tijdens de diensturen, tips om tijdens de uren te slapen of zich te onttrekken aan oproepen, mensenrechtenschendingen, geweldgebruik en valse verklaringen afleggen in de rechtbank. De ethische verhalen leggen zich dan weer toe op aspecten van gemeenschapsgerichte politiezorg. Sherman (1982, p. 13) ziet dat de aspiranten deze verhalen ook buiten de lessen bediscussiëren en nagaan hoe ze zelf zouden reageren in dergelijke situaties. Hij is echter kritisch ten aanzien van deze oefeningen aangezien *“the decisions they reach in these informal bull sessions are probably more attributable to peer pressure and the desire to “fit in” to the culture of the department than a careful reflection on moral principle”* (Sherman, 1982, p. 13, originele aanhalingstekens).

Op basis van deze literatuur kunnen voor alle cellen van ethische competentie hypothesen ontwikkeld worden voor de socialisatiefase ‘theoretische opleiding’. Aangezien het de formele doelstelling is van deze socialisatiefase om aspiranten kennis bij te brengen die noodzakelijk is voor een goed functionerende politieambtenaar (Marion, 1998, p. 60), wordt een stijging verwacht in de kenniscellen van het ethisch competentiekader (i.e. cel 1 en cel 4, cf. 1.3.5 voor argumentatie met betrekking tot cel 7 en cel 11)<sup>28</sup>:

Hypothese 1a. Het kennisniveau van de regels en procedures stijgt tijdens de theoretische opleiding.

Hypothese 4a. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij stijgt tijdens de theoretische opleiding.

De ontwikkeling van vaardigheden vergt echter een oefening die niet aan bod komt tijdens deze kennis-gecentreerde socialisatiefase (Marion, 1998, p. 61). Bijgevolg wordt een stabiliteit verwacht in de vaardighedencellen van het ethisch competentiekader (i.e. cel 2). Omwille van de mogelijkheid om tijdens de formele opleiding een integriteitstraining te voorzien die de vaardigheden van aspiranten in ethische besluitvorming kan ontwikkelen, wordt op deze algemene hypothese een uitzondering voorzien. Voor de vaardigheidscellen in het ethisch competentiekader die betrekking hebben op ethische besluitvorming wordt bijgevolg een stijging verwacht tijdens de theoretische opleiding (i.e. cel 5, cel 8 en cel 11):

Hypothese 2a. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.

---

<sup>28</sup> De hypothesen krijgen een nummer dat verwijst naar de cel waarop ze betrekking hebben.

- Hypothese 5a. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens de theoretische opleiding.<sup>29</sup>
- Hypothese 8a. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 11a. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens de theoretische opleiding.

Attitudeverandering, tot slot, is moeilijker te bekomen via een opleiding dan kennisverwerving en vaardighedenontwikkeling (Sanghi, 2004, p. 4) zoals reeds aangehaald bij de *boundary approach* (cf. 1.2.2). Conti (2006, p. 223) stelt dat het daarom belangrijk is dat de politionele selectieprocedure die kandidaten toelaat die zo min mogelijk socialisatie nodig hebben. Bijgevolg wordt voor de attitudecellen van het ethisch competentiekader een stabiliteit verwacht (i.e. cel 6, cel 9 en autonomie in cel 12). Hierop gelden echter twee uitzonderingen. De eerste uitzondering op de verwachte stabiliteit betreft cel 3, i.e. de houding ten aanzien van regels. Uit de discussie over politiecultuur kan afgeleid worden dat ondanks het belang van legaliteit in de politieorganisatie, en ondanks de aandacht voor kennis van regels en procedures in de opleiding, de houding ten aanzien van regels toch negatief beïnvloed kan worden tijdens de theoretische opleiding. Dit zou een effect kunnen zijn van het verborgen curriculum waarin men communiceert dat politieambtenaren vooral moeten proberen zo efficiënt mogelijk hun resultaten te halen, en de regels daarbij pragmatisch kunnen gebruiken. Ook Oberfield (2010, pp. 745-747) stelt in zijn onderzoek een daling vast in deze attitude tijdens de theoretische opleiding. De tweede uitzondering heeft betrekking op morele moed in cel 12. Omwille van de mogelijkheid om een integriteitstraining te geven tijdens deze socialisatiefase kan verwacht worden dat aspiranten weerbaarder gemaakt worden voor druk van anderen om zich onethisch te gedragen. Een situatie waarin een collega vraagt om bijvoorbeeld te zwijgen over zijn integriteitsschending ten aanzien van leidinggevendenden kan voor veel aspiranten een moreel dilemma zijn. In de integriteitstraining zouden aspiranten een methodiek voor ethische besluitvorming kunnen aanleren om met dergelijke situaties om te gaan. Bijgevolg wordt hier een stijging verwacht. Dit leidt tot volgende hypothesen:<sup>30</sup>

- Hypothese 3a. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 6a. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.

---

<sup>29</sup> Cel 5 bevat twee vaardigheden: (1) een situatie definiëren als een moreel dilemma, en (2) hiervoor verschillende oplossingen kunnen formuleren. In paragraaf 4.4.1.2E zal beargumenteerd worden dat enkel de tweede vaardigheid meegenomen wordt in het empirisch onderzoek. Bijgevolg zullen de hypothesen zich enkel hierop toelagen.

<sup>30</sup> De cellen die twee attitudes omvatten krijgen een letter a voor de eerste attitude en een letter d voor de tweede.

- Hypothese 6d. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 9a. De flexibele attitude blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 12a. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 12d. Het niveau van morele moed stijgt tijdens de theoretische opleiding.

### C. Stageperiode

De derde socialisatiefase is wat Van Maanen (1978, pp. 299-304) ‘ontmoeting’ noemt, de praktische opleiding die aspiranten als stagiairs krijgen in het werkveld. De theoretische opleiding is immers noodgedwongen onvolledig aangezien zij niet alle specifieke situaties kan voorzien (Van Maanen & Schein, 1979, p. 49). Chan en collega’s (2003, p. 143) rapporteren echter dat het werkveld deze mening niet deelt; men verwacht volledige operationeel opgeleide stagiairs. De frustratie dat dit niet het geval is, neemt de vorm aan van kritiek op de opleiding die ook ten aanzien van aspiranten geuit wordt, en door hen kan overgenomen worden.

Formele en informele mentoren die de stagiairs in deze fase begeleiden zijn belangrijke rolmodellen (Engelson, 1999, p. 13; Fielding, 1988, pp. 91-92). Deze mentoren spelen op drie manieren een rol tijdens deze socialisatiefase. Ten eerste bieden ze een interpretatiekader voor de ervaringen die stagiairs opdoen (Van Maanen, 1978, p. 302). Ten tweede bevestigen ze via *war stories* de politionele waarden die mogelijk al door het verborgen curriculum gecommuniceerd waren. De mentoren spelen op een derde manier een rol door de aspiranten short-cuts en straatwijsheid te leren. Het cliché uit de politiecultuurliteratuur wil dat ze aspiranten verzekeren dat de opleiding een noodzakelijk kwaad is, waar iedereen door moet, maar dat eigenlijk weinig met echt politiewerk te maken heeft (Ford, 2003, p. 88; Van Maanen, 1978, p. 300). Dit creëert echter de kloof tussen theorie en praktijk waarvoor Van Maanen en Schein (1978, p. 49) waarschuwen dat die niet te groot mag zijn wil men het effect van de opleiding behouden (cf. 2.4.1.2). Deze kloof lijkt dat wel te zijn, en wordt door Chan en collega’s (2003, p. 4) een ‘opleidingsverval’ genoemd; het verdwijnen van het opleidingseffect omwille van ervaringen in de politiepraktijk. Tijdens hun stage kijken aspiranten terug naar hun opleiding op de politieschool als “*bullshit castle*” en “*Alice in Wonderland stuff*” (Care (1990) in Chan (2001, p. 116)). Ook de bevindingen van Gorgeon (1996, p. 151) suggereren dat aspiranten doorheen de tijd negatiever kijken naar hun opleiding.

De toekomstige carrière van de stagiairs kan afhangen van de evaluatie die ze van hun formele mentor krijgen. Deze mogelijke afhankelijkheid heeft twee gevolgen. Enerzijds hebben de aspiranten er alle belang bij om op een goed blaadje te staan bij hun mentor. In Nieuw-Zeeland zien Chan en collega’s (2003, p. 159) dat aspiranten strategieën gebruiken om

hiermee om te gaan: luisteren, observeren, vragen stellen en niet te veel zeggen. De belangrijkste strategie is nooit openlijk de mentor bekritisieren: “*the aim was to come across ‘as someone who was prepared to listen and learn’, and not someone who questioned senior officers’ actions ‘in front of the public’*” (Chan et al., 2003, p. 159, originele aanhalingstekens). Anderzijds zouden mentoren hun stagiairs vaak onmiddellijk als collega’s zien, waardoor ook in deze relatie solidariteit speelt; ze willen/durven hen niet steeds kritisch evalueren (Van Nijlen, 2013, p. 25; Chan et al., 2003, p. 151).

De rol van de mentoren wordt vaak – zoals hierboven weergegeven – negatief geschetst. Kwalitatief onderzoek van Chan en collega’s (2003, p. 150) in Nieuw-Zeeland nuanceert dit beeld deels. De meeste mentoren die door hen geobserveerd werden waren niet cynisch ten aanzien van de opleiding, maar zeer gemotiveerd om hun kennis over te brengen. Ondanks het gebrek aan een concreet opleidingsprogramma voor de stage, blijkt dat sommigen toch een eigen ‘leerplan’ ontwikkeld hebben. Bovendien zijn aspiranten in staat om de slechte rolmodellen te onderscheiden van de goede, en daaruit een eigen stijl te ontwikkelen (Chan et al., 2003, p. 114; Fielding, 1988, p. 94), al zouden slechte rolmodellen eerder uitzonderingen zijn (Chan et al., 2003, pp. 121-122). Hierbij dient echter opgemerkt te worden, dat de inschatting van stagiairs van ‘goede’ en ‘slechte’ rolmodellen zeer subjectief is en niet per definitie verwijst naar wat ‘officieel’ als ‘goed’ en ‘slecht’ beschouwd wordt. De respondenten Chan en collega’s (2003, pp. 121-122) vinden short-cuts vaak verantwoord omwille van de prestatiedruk en de complexe tegenstellingen waarmee ze op straat geconfronteerd worden, wat al sneller kan leiden tot een positieve evaluatie van de mentor.

Desalniettemin suggereren resultaten van kwantitatief longitudinaal onderzoek een negatieve impact van deze socialisatiefase. Onderzoeken stellen bijvoorbeeld een daling vast in de motivatie van aspiranten (Poole & Regoli, 1979, p. 243; Van Maanen, 1975, p. 207). De respondenten van Chan en collega’s (2003, p. 209) duiden de demotivatie aan de hand van teleurstelling omdat hun verwachtingen niet ingelost zijn:

*Police spent most of their time doing paperwork and ‘covering their asses’ rather than catching criminals. It was frustrating trying to help people because people did not want to be helped and did not appreciate the help they got. Police could make very little difference, yet they were expected to solve everyone’s problems. Far from being treated as members of a noble occupation, police did not get the respect they expected from the public.* (Chan et al., 2003, p. 209)

Bovendien stellen onderzoeken tijdens die stageperiode ook een daling vast van de organisationele betrokkenheid van de aspiranten (Nieuwkamp et al., 2007, p. 116; Chan et al., 2003, p. 122; Van Maanen, 1975, p. 217), een stijging in cynisme (Chan, 2001, p. 122; Singer, Singer, & Burns, 1984, p. 77), en negatievere houding ten aanzien van de samenleving (Chan et al., 2003, pp. 210-213). De kracht van deze socialisatiefase wordt duidelijk uit het onderzoek van Haarr (2001, pp. 413-414). Zij bekijkt de impact van een speciale training

gericht op *community oriented policing* (COP) op de houding van de aspiranten ten aanzien van COP en ten aanzien van de bevolking. Aspiranten in deze training worden longitudinaal opgevolgd en vergeleken met andere aspiranten die de traditionele training volgen. De analyses tonen dat de speciale COP training een positief effect heeft op de attitudes, maar dat dit verdwijnt tegen het einde van de stageperiode. Op dat moment zijn de attitudes negatiever en is er geen verschil meer met aspiranten die de traditionele training gevolgd hebben. De scores zijn bovendien lager dan bij de aanvang (Haarr, 2001, 413-414).

Ook met betrekking tot integriteit worden negatieve tendensen geobserveerd tijdens de stageperiode. Chan en collega's (2003, pp. 231-246) leggen hun respondenten een aantal vignetten voor waarin een politieambtenaar zich onethisch gedraagt. De respondenten moeten aangeven in welke mate ze het gedrag corrupt vinden of niet, en hoe gerechtvaardigd het gedrag is. Tijdens de theoretische opleiding blijven deze antwoorden stabiel, maar na de stageperiode beoordelen de aspiranten de vignetten als meer corrupt, maar tegelijk ook meer gerechtvaardigd. Na de stage zijn de respondenten bovendien meer bereid om kleine schendingen (bv. een alcoholconsumptie tijdens de diensturen) te negeren, terwijl ze voor zwaardere zaken (bv. corruptie) een grotere bereidheid rapporteren om tot formele actie over te gaan<sup>31</sup>. Alain en Grégoire (2008, pp. 182-185; 2007, pp. 269-271) komen tot gelijkaardige inzichten. Ook zij zien tijdens de stageperiode dat de integriteitsschendingen in hun vignetten als aanvaardbaarder worden beschouwd dan bij het begin van de opleiding. Daarnaast merken Alain en Baril (2005, p. 143) op basis van dezelfde data op dat aspiranten na de stageperiode de dilemma's minder zwart-wit zien, en gevoeliger zijn voor de grijze zone ertussen.

Catlin en Maupin (2004, pp. 293-297; 2002, pp. 494-495) bekijken de ethische waarden van aspiranten. Ze gebruiken hiervoor de *Ethics Position Questionnaire* van Forsyth (1980). Op basis van deze vragenlijst krijgen respondenten een score voor relativisme (i.e. de mate waarin ze geloven dat er universele ethische waarden zijn), en idealisme (i.e. de mate waarin ze geloven dat de 'juiste' actie steeds tot de gewenste resultaten leidt). In hun onderzoek van 2002 stellen Catlin en Maupin (2002, pp. 494-495) een verschil vast tussen aspiranten en ervaren politieambtenaren: de aspiranten scoren hoger op idealisme en lager op relativisme. In hun onderzoek van 2004 gaan ze longitudinaal na in welke mate deze scores veranderen. De cohorte wordt gemeten bij de aanvang van de opleiding, en één jaar later. Uit de resultaten blijkt een daling in idealisme en een stijging in relativisme (Catlin & Maupin, 2004, pp. 293-294).

---

<sup>31</sup> Wat dit precies inhoudt wordt niet verduidelijkt door de auteurs. Dit is de letterlijke antwoordcategorie die de respondenten gepresenteerd kregen. Zeer waarschijnlijk verwijst dit naar een officiële melding van het gedrag binnen de politieorganisatie.

Op basis van deze literatuur kunnen de hypothesen voor de socialisatiefase ‘stageperiode’ ontwikkeld worden. Kennis staat centraal tijdens de theoretische opleiding. Aspiranten zouden dan een voldoende hoog kennisniveau ontwikkeld moeten hebben om te functioneren in de praktijk. Er wordt dan ook een stabiliteit in de kenniscellen verwacht (i.e. cel 1 en cel 4):

- Hypothese 1b. Het kennisniveau van de regels en procedures blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 4b. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij blijft stabiel tijdens de stageperiode.

Voor de ontwikkeling van vaardigheden werd hierboven reeds gewezen op het belang van oefening. De stageperiode is het ideale moment om dit te doen onder begeleiding van de mentor. Er wordt dan ook een stijging verwacht in elke vaardighedencel (i.e. cel 2, cel 5, cel 8 en cel 11). Ondanks de pejoratieve politiecultuurliteratuur met betrekking tot integriteit worden hier toch positieve effecten verwacht. Het gaat immers niet zozeer over ‘ethisch’ handelen zelf, maar wel over cognitieve vaardigheden die niet beoordeeld kunnen worden als ‘ethisch’ of ‘onethisch’. In theorie zouden deze vaardigheden evenzeer ontwikkeld kunnen worden in een ‘onethische’ omgeving:

- Hypothese 2b. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 5b. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 8b. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 11b. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens de stageperiode.

In navolging van de attitudehypothesen tijdens de vorige socialisatiefase, wordt ook tijdens de ‘stageperiode’ een algemene stabiliteit verwacht voor de attitudecellen (i.e. cel 6, cel 9 en autonomie in cel 12). Het is immers belangrijk dat de politieorganisatie de ‘juiste’ mensen selecteert. Hierop gelden echter opnieuw dezelfde twee uitzonderingen. Ten eerste wordt een daling in de attitude ten aanzien van regels (cel 3) verwacht omwille van de politiecultuur waarin de aspiranten gesocialiseerd worden (cf. pragmatisme). Ten tweede wordt om diezelfde reden een daling in de scores van morele moed (cel 12) verwacht (cf. solidariteit):

- Hypothese 3b. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens de stageperiode.
- Hypothese 6b. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 6e. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 9b. De flexibele attitude blijft stabiel tijdens de stageperiode.

Hypothese 12b. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens de stageperiode.

Hypothese 12e. Het niveau van morele moed daalt tijdens de stageperiode.

#### D. Eerste jaar ervaring

De laatste fase in het socialisatieproces noemt Van Maanen (1978, pp. 304-306) metamorfose. Dit verwijst naar de tijd die een politieambtenaar nodig heeft om zich comfortabel te voelen in zijn nieuwe rol. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze metamorfose zich snel voordoet na het verlaten van de politieschool. Van Maanen (1975, p. 223) stelt bijvoorbeeld dat de attitudes van aspiranten met zes maanden praktijkervaring heel sterk lijken op die van ervaren collega's. Ford (2003, p. 85) geeft daarentegen aan dat dit proces een jaar duurt. Uit het onderzoek van Catlin en Maupin (2004, p. 294) blijkt eveneens dat er zich na één jaar ervaring geen veranderingen meer voordoen in de ethische waarden van de aspiranten.

Om deze reden wordt de laatste socialisatiefase in dit onderzoek gedefinieerd als het eerste jaar ervaring in een politiedienst na het afstuderen. Inhoudelijk verschilt deze fase amper van de vorige socialisatiefase. Het betreft in beide fasen politiewerk in de praktijk. Het enige verschil is dat de nieuwe politieambtenaren in deze fase niet langer aspirant zijn. Omwille van die gelijkenissen worden dezelfde hypothesen geformuleerd. Voor kennis betekent dit stabiliteit (i.e. cel 1 en cel 4):

Hypothese 1c. Het kennisniveau van de regels en procedures blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Hypothese 4c. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Voor vaardigheden betekent dit een stijging (i.e. cel 2, cel 5, cel 8 en cel 11):

Hypothese 2c. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Hypothese 5c. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Hypothese 8c. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Hypothese 11c. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

Voor attitudes betekent dit tot slot stabiliteit (i.e. cel 6, cel 9 en autonomie in cel 12), met uitzondering van een daling in de attitudes ten aanzien van regels (cel 3) en morele moed (cel 12) omwille van de invloeden van politiecultuur:

Hypothese 3c. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens het eerste jaar



- ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 6c. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 6f. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 12c. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 12f. Het niveau van morele moed daalt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

E. Een nuancering bij de veronderstelde alomvattende impact van socialisatie

Toetreden tot de politieorganisatie en het socialisatieproces ondergaan, impliceert – in tegenstelling tot wat uit het voorgaande afgeleid zou kunnen worden – geen automatische internalisering van de culturele waarden en attitudes. Dit werd reeds aangekaart bij de drie opties van Miller en Braswell (1992) bij conflicten tussen politionele waarden en persoonlijke waarden (cf. algemene inleiding). Fielding (1988, p. 54) vat het als volgt samen:

*But one must not forget that entry to the police is not automatically entry to the culture, that some officers will not and never will wish to fit into that culture, that there is more than one police culture, and that individual decisions are always an expression of the individual's perspective at the time as he or she uniquely makes sense of all perceived influences.* (Fielding, 1988, p. 54)

Zowel organisationele als individuele aspecten kunnen de impact van het socialisatieproces beïnvloeden (Van Maanen, 1976, p. 115). Er zijn twee organisationele nuanceringen. Ten eerste werd hierboven reeds kort aangestipt dat de politiecultuur niet monolithisch is, maar dat er variaties zijn. Dit weerspiegelt zich in het onderzoek van Muir (1977) en Worden (1995) die empirisch verschillende politiestijlen vaststellen. Aspiranten observeren deze stijlen aangezien ze zowel bewust als onbewust beïnvloed worden door verschillende rolmodellen (Filstad, 2004, p. 400). Sommigen van hen geven het ‘goede’ voorbeeld, en anderen niet (Chan et al., 2003, p. 116). Ten tweede doorlopen de aspiranten tijdens hun socialisatieproces een sterk individueel traject. Enerzijds kunnen ze in het collectieve deel op de politieschool verschillen in hun banden met collega-aspiranten, docenten en andere rolmodellen. Anderzijds doen ze tijdens hun stage individuele ervaringen op in verschillende politiediensten onder toezicht van verschillende mentoren (Chan, 2001, p. 122; Gorgeon, 1996, p. 150; Manning & Van Maanen, 1978, p. 271).

Naast deze organisationele nuanceringen zijn er ook drie individuele. Ten eerste verschillen aspiranten in hun motivatie om deel uit te maken van de politieorganisatie. Hoe sterker die wens is, hoe meer men geneigd zou zijn zich te conformeren naar de culturele aspecten (Engelson, 1999, pp. 12-13). Ten tweede toont onderzoek van Haarr (2001, p. 420) dat er een

sterke diversiteit is onder aspiranten in hun attitudes bij de aanvang van de opleiding, en dat deze verschillen voor een deel aanwezig blijven tijdens het socialisatieproces. Ze zijn bovendien belangrijke voorspellers van de mate waarin politionele waarden overgenomen worden. In haar onderzoek neemt de kracht van deze attitudes echter af met de tijd, ten voordele van organisationele beïnvloedende factoren. Ten derde blijkt uit onderzoek van Chan en collega's (2003, p. 247) dat aspiranten het socialisatieproces niet automatisch en onbewust doorlopen, maar zelf reflectieve keuzes maken. Keuzes die verschillen van aspirant tot aspirant.

Bovenstaande nuanceringsen zijn belangrijk, maar worden niet meegenomen als specifieke onafhankelijke variabelen in dit onderzoek. De globale ontwikkelingstrend van alle respondenten samen staat centraal in dit onderzoek (cf. hoofdstuk 6). Zoals reeds aangekondigd in de algemene inleiding en in het theoretisch kader (cf. figuur 2.1 in paragraaf 2.2) heeft dit onderzoek een bias naar het traject. Beide types nuanceringsen – individueel en organisationeel – worden wel deels meegenomen. Enerzijds wordt in paragraaf 6.6 ingegaan op de vraag of deze globale trend zich op dezelfde manier manifesteert naargelang het geslacht, opleidingsniveau, leeftijd en politionele familiale banden van de respondenten. Op die manier wordt gecontroleerd voor individuele sociaal-demografische variabelen. Anderzijds wordt nagegaan of deze trend zich op dezelfde manier manifesteert in de zes onderzochte politiescholen (cf. onderzoeksvraag 2b die wordt beantwoord in hoofdstuk 7). Op die manier wordt gecontroleerd voor de organisationele omgeving van de socialisatie tijdens de politieopleiding.

#### *2.4.2.3 Samenvatting van de hypothesen*

De onderzoekshypothesen werden hierboven per socialisatiefase opgesteld. In het empirisch hoofdstuk worden zij echter binnen de subcompetenties cel per cel gepresenteerd omdat dit op die manier een afgebakende cluster van kennis, vaardigheden en attitudes vormt. Voor de duidelijkheid worden zij hieronder per cel opnieuw weergegeven.

#### **Kennis: regels en procedures (cel 1):**

- Hypothese 1a. Het kennisniveau van de regels en procedures stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 1b. Het kennisniveau van de regels en procedures blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 1c. Het kennisniveau van de regels en procedures blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

#### **Vaardigheid: regels en procedures toepassen (cel 2):**

- Hypothese 2a. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.

- Hypothese 2b. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 2c. Het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

**Attitude: Houding ten aanzien van regels (cel 3)**

- Hypothese 3a. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 3b. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens de stageperiode.
- Hypothese 3c. De attitude ten aanzien van regels wordt negatiever tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

**Kennis: positie in de organisatie en de maatschappij (cel 4):**

- Hypothese 4a. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 4b. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 4c. Het kennisniveau van de positie in de organisatie en de maatschappij blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

**Vaardigheid: verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5)**

- Hypothese 5a. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 5b. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 5c. Het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

**Attitude: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)**

- Hypothese 6a. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 6b. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 6c. Het cognitieve empathieniveau blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 6d. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 6e. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 6f. Het emotionele empathieniveau blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

### **Vaardigheid: verschillende morele argumenten gebruiken (cel 8):**

- Hypothese 8a. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 8b. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 8c. Het vaardigheidsniveau om verschillende morele argumenten te gebruiken stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

### **Attitude: Flexibiliteit (cel 9)**

- Hypothese 9a. De flexibele attitude blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 9b. De flexibele attitude blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 9c. De flexibele attitude blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

### **Vaardigheid: prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)**

- Hypothese 11a. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 11b. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 11c. Het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten stijgt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

### **Attitude: autonomie en morele moed (cel 12)**

- Hypothese 12a. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 12b. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens de stageperiode.
- Hypothese 12c. Het niveau van autonomie blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.
- Hypothese 12d. Het niveau van morele moed stijgt tijdens de theoretische opleiding.
- Hypothese 12e. Het niveau van morele moed daalt tijdens de stageperiode.
- Hypothese 12f. Het niveau van morele moed daalt tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.

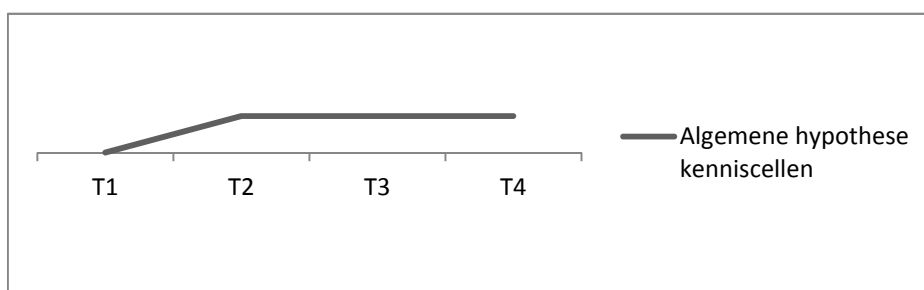
## **2.5 Conclusie**

Dit hoofdstuk had tot doel het theoretisch kader voor dit onderzoek te construeren. Het *Integrity Management Framework* van Maesschalck en Bertòk (2009) biedt het kader voor het antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Dit kader onderscheidt vier functies van een integriteitsbeleid en somt voor elk daarvan verschillende beleidsinstrumenten op. In hoofdstuk 5 zal nagegaan worden in welke mate en op welke manier deze instrumenten

aanwezig zijn in de organisationele omgeving van de aspirant inspecteurs in de onderzochte politiescholen in België.

Drie fasen uit het model voor politionele socialisatie van Van Maanen (1978) structureren samen het kader voor het antwoord op de tweede onderzoeksvraag: de theoretische opleiding, de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst.<sup>32</sup> Tijdens deze socialisatiefasen leren de aspiranten niet enkel de inhoudelijke aspecten van hun nieuwe job, ze geraken eveneens vertrouwd met de politiecultuur. De combinatie van beide processen resulteert in een aantal concrete hypothesen met betrekking tot de elementen van ethische competentie. Deze hypothesen worden hieronder kort samengevat en visueel weergegeven. De algemene hypothese voor kennis is dat de ontwikkeling zich tijdens de theoretische opleiding voordoet, en stabiel blijft tijdens de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst (figuur 2.2).<sup>33</sup>

**Figuur 2.2: Hypothesen voor kenniscellen**

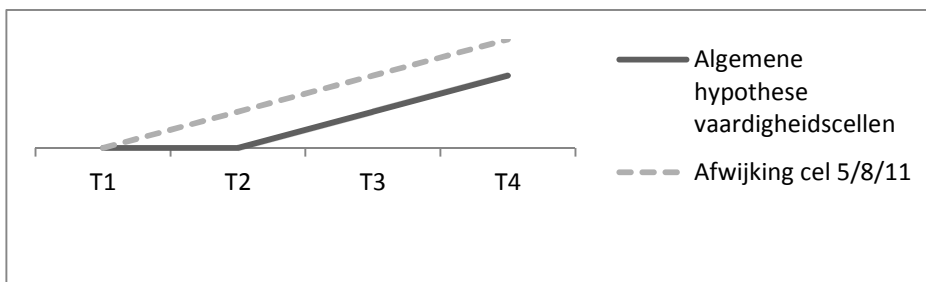


Vaardigheden vormen de tweede component van competentie. Op basis van algemene literatuur kan verwacht worden dat de aspirant-inspecteurs hun vaardigheden ontwikkelen tijdens de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst, en niet tijdens de theoretische opleiding. Tijdens deze socialisatiefasen krijgen zij immers de kansen om de theoretische kennis verworven tijdens de theoretische opleiding in de praktijk te brengen. De algemene hypothese is er dan ook één van stabiliteit – stijging – stijging. De eerste vaardigheid in dit onderzoek – regels en procedures toepassen (cel 2) – volgt deze algemene trend. De overige drie vaardigheden in het ethisch competentiekader verwijzen echter allemaal naar een specifieke vaardigheid in ethische besluitvorming (i.e. cel 5, cel 8 en cel 11). Omwille van de mogelijkheid om op deze vaardigheid te werken tijdens de theoretische opleiding wordt in deze cellen al een stijging verwacht vanaf T1 (figuur 2.3).

<sup>32</sup> Van Maanen (1978) onderscheidt ook een anticipatorische socialisatiefase die onder meer de selectieprocedure omvat. Zoals beargumenteerd in de algemene inleiding van dit onderzoeksrapport ligt de focus hier exclusief op socialisatie na aanwerving.

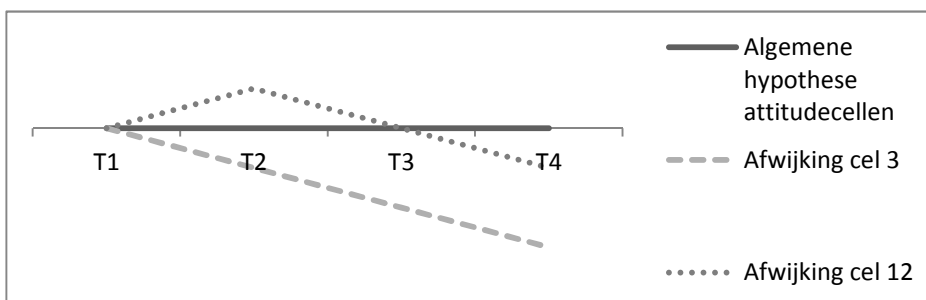
<sup>33</sup> Deze figuur (en de twee volgende figuren) hanteert noodgedwongen een schaal om het theoretisch idee van de evolutie visueel weer te geven. Deze schaal maakt zelf geen deel uit van de hypothesen.

**Figuur 2.3: Hypothesen voor vaardigheidscellen**



Met betrekking tot de attitudes wordt er voor de algemene hypothese vanuit gegaan dat politieambtenaren hierop geselecteerd worden. Bijgevolg wordt volledige stabiliteit verwacht (i.e. cel 6, cel 9 en autonomie in cel 12). Hierop gelden twee uitzonderingen: houding ten aanzien van regels (cel 3) en morele moed (cel 12). Bovenstaande literatuurstudie suggereerde dat pragmatisme en solidariteit centrale kenmerken zouden zijn binnen de politiecultuur. Bijgevolg wordt voor beide elementen van ethische competentie een daling verwacht. Omwille van het positieve effect dat een integriteitstraining op morele moed kan hebben, wordt voor dit element echter eerst een stijging verwacht tijdens de theoretische opleiding. Dit wordt samengevat in figuur 2.4.

**Figuur 2.4: Hypothesen voor attitudecellen**



In hoofdstuk 6 zullen deze hypothesen empirisch getest worden. Het volgende hoofdstuk schetst de Belgische politieopleiding. Dit is immers de context waarbinnen socialisatie van Belgische aspirant-inspecteurs van politie zich voordoet.

## Hoofdstuk 3. Selectie en opleiding in de Belgische politie

### 3.1 Inleiding

De Belgische politie is een geïntegreerde politiedienst gestructureerd op een lokaal en een federaal niveau. Tussen deze autonome niveaus bestaan functionele banden.<sup>34</sup> De lokale politie is in 195 politiezones verantwoordelijk voor de basispolitiezorg, terwijl de federale politie op het volledige Belgische grondgebied verantwoordelijk is voor gespecialiseerde politiezorg en ondersteuning biedt aan de lokale politie.<sup>35</sup> Zowel bij de lokale als bij de federale politie bestaat het operationeel kader uit drie niveaus van politieambtenaren: het basiskader, het middenkader en het officierenkader. Bij de lokale politie bestaat eveneens een niveau onder het basiskader: agenten van politie. Zij hebben beperkte politionele bevoegdheden, maar zijn geen politieambtenaren.<sup>36</sup> Burgers kunnen op elk niveau instromen, al doet de meerderheid dit in het basiskader. Dit zijn de aspirant-inspecteurs die centraal staan in dit onderzoek.

Dit hoofdstuk heeft tot doel de selectieprocedure en de opleiding van deze aspiranten te schetsen als context voor de empirische onderzoeksresultaten in de hoofdstukken 5, 6 en 7. Deze bespreking is hoofdzakelijk gebaseerd op de wet- en regelgeving hieromtrent. Hierbij dient opgemerkt te worden dat deze ‘theoretische’ situatie niet noodzakelijk strookt met de realiteit. Dit is echter een empirische vraag waar dit onderzoek niet kan op ingaan. Daar waar mogelijk worden ter aanvulling resultaten van een onderzoek van het Comité P (Van den Broeck & Bourdoux, 2008) gebruikt, alsook de resultaten van een recentelijke visitatiecommissie van de basisopleiding tot inspecteur (DGS, 2011a; 2011b).<sup>37</sup> Na de uiteenzetting over de selectieprocedure en de opleiding, worden op til staande veranderingen omtrent de opleiding kort aangestipt. Tot slot worden de zes Nederlandstalige politiescholen geïntroduceerd waar het empirisch onderzoek werd uitgevoerd.

---

<sup>34</sup> Art. 3, eerste lid wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus, *BS* 5 januari 1999 (ed. 1) (hierna verkort WGP).

<sup>35</sup> Art. 3, tweede en derde lid WGP.

<sup>36</sup> Art. 117 WGP.

<sup>37</sup> Deze visitatie van de basisopleiding tot inspecteur werd door twee teams uitgevoerd. Het Nederlandstalige team visiteerde de scholen in de provincies Antwerpen, Oost-Vlaanderen, Limburg, Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen. Het Franstalige team visiteerde de scholen in de provincies Luik en Namen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

## 3.2 Selectieprocedure voor inspecteurs van politie

Jaarlijks bepaalt de minister van Binnenlandse Zaken hoeveel kandidaten per taalstelsel toegelaten worden tot de basisopleiding inspecteur van politie.<sup>38</sup> In 2014 zijn dat er bijvoorbeeld 1050 (sco, 2014). Ondanks dit hoge aantal vacante plaatsen is het slaagpercentage slechts 14%; er zijn immer duizenden kandidaten (sco, 2014). De selectieprocedure heeft als taak dit grote aantal kandidaturen te evalueren en te reduceren. De directie van de rekrutering en van de selectie van de federale politie (DSR) draagt hiervoor de verantwoordelijkheid. Deze procedure krijgt een exclusieve politonele invulling; niet-politiepersoneel wordt er niet in betrokken (Bloeyaert, 2002, p. 508). Deze paragraaf beschrijft in eerste instantie de objectieve voorwaarden waaraan een kandidaat moet voldoen. In tweede instantie komt het competentieprofiel aan bod dat wordt gehanteerd tijdens de verschillende proeven die in derde instantie besproken worden.

### 3.2.1 Toelatingsvoorwaarden

Burgers die zich kandidaat willen stellen als inspecteur moeten aan verschillende objectieve criteria voldoen. Dit betreft een uitgebreide lijst van medische criteria (bv. lengte, gewicht en ontbreken van bepaalde ziektebeelden)<sup>39</sup>, en volgende toelatingsvoorwaarden:

- *de Belgische nationaliteit bezitten;*
- *de burgerlijke en politieke rechten genieten;*
- *van onberispelijk gedrag zijn;*
- *voor de mannelijke kandidaten, voldoen aan de dienstplichtwetten;*
- *ten minsten 18 jaar oud zijn;*
- *over de vereiste fysieke vaardigheden beschikken en vrij zijn van alle gebreken die onverenigbaar zijn met de eisen van het beoogde ambt;*
- *niet het voorwerp uitmaken van een wettelijk verbod om wapens te dragen, noch weigeren of zich onthouden, verklaren te weigeren of zich te onthouden van gelijk welk gebruik van wapens en andere ter beschikking gestelde verdedigingsmiddelen [...];*
- *naar gelang het geval, houder zijn van het bij dit besluit vereiste diploma of studiegetuigschrift;*
- *naargelang het geval, slagen in of slagen in en matig gerangschikt zijn voor de selectieproeven die toegang verlenen tot de basisopleiding [...];*
- *er zich toe verbinden het reglementaire uniform te dragen.*<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Art. IV.I.3 KB van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, *BS* 31 maart 2001 (ed. 3) (hierna verkort RPPol).

<sup>39</sup> Bijlage 4bis van MB van 28 december 2001 tot uitvoering van sommige bepalingen van het koninklijk besluit van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, *BS* 15 januari 2002 (ed. 1) (hierna verkort UBPol).

<sup>40</sup> Art. 12 wet van 26 april 2002 houdende de essentiële elementen van het statuut van de personeelsleden van de politiediensten en houdende diverse andere bepalingen met betrekking tot de politiediensten, *BS* 30 april 2002 (ed. 2) (hierna verkort Exoduswet).



Inspecteurs van politie hebben een diploma hoger secundair onderwijs nodig.<sup>41</sup> Agenten van politie die intern doorstromen naar het basiskader hoeven niet te voldoen aan deze diplomaveristen mits zij twee jaar anciënniteit hebben en slagen voor de kaderproef.<sup>42</sup> De aandacht voor integriteit in deze toelatingsvoorwaarden is noodzakelijkerwijs op een controlerende manier geformuleerd, gericht op het vermijden van integriteitsschendingen: kandidaten moeten van onberispelijk gedrag zijn.

### 3.2.2 Competentieprofiel

Kandidaat-inspecteurs die voldoen aan bovenstaande medische criteria en toelatingsvoorwaarden kunnen deelnemen aan de selectieprocedure. Tijdens deze procedure wordt nagegaan of zij voldoen aan het competentieprofiel voor aspirant-inspecteurs van politie (figuur 3.1). In dit competentieprofiel worden verschillende waarden opgenomen, waaronder ‘normbesef-integriteit’. Enerzijds is het een verrassende keuze om ‘waarden’ op te nemen in een competentieprofiel dat traditioneel bestaat uit kennis-, vaardigheden- en attitudecomponenten. Een rechtlijnigere KSA-herformulering van de aspecten uit het competentiekader zou kandidaten mogelijk meer duidelijkheid geven over wat precies van hen verwacht wordt. Zoals hieronder in paragraaf 3.2.3 zal blijken, lijkt er immers geen perfecte aaneensluiting te zijn tussen het competentieprofiel en de selectieproeven. Het profiel is immers voornamelijk afgestemd op de persoonlijkheid van kandidaten (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 35), terwijl de selectieprocedure eveneens peilt naar bijvoorbeeld cognitieve vaardigheden.

Anderzijds is de formulering van deze waarde eerder controlerend dan stimulerend. Van een kandidaat-aspirant-inspecteur wordt verwacht dat hij zich identificeert met de normen en verwachtingen van de politieorganisatie. Het woord ‘discipline’ in de beschrijving van deze waarde doet vermoeden dat men hier voornamelijk doelt op integriteit als het naleven van regels en het vermijden van integriteitsschendingen. Toch ontnemt deze controlerende formulering de selectiepsychologen de mogelijkheid niet om ook een stimulerende invulling te geven aan ‘integriteit’ door bijvoorbeeld de ethische besluitvormingscapaciteiten van kandidaten na te gaan.<sup>43</sup>

Het valt alvast op dat ethische competentie in zijn geheel, zoals gedefinieerd en geconceptualiseerd in dit onderzoek, niet opgenomen is in het competentieprofiel.

---

<sup>41</sup> Art. 15 Exoduswet.

<sup>42</sup> Deze kaderproef test de intellectuele en professionele kennis van de kandidaat-inspecteurs. Art. 5 KB van 20 november 2001 betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten en houdende diverse overgangsbepalingen, *BS* 7 december 2001 (ed. 1) (hierna verkort ST 20).

<sup>43</sup> Deze waarde had bijvoorbeeld geformuleerd kunnen worden als de attitude ‘integriteit belangrijk vinden’. Hier zou zowel een controlerende als stimulerende invulling aan gegeven kunnen worden tijdens de selectieprocedure.

### **Figuur 3.1: Competentieprofiel aspirant-inspecteurs van politie<sup>44</sup>**

#### **Managen van informatie**

##### *Informatie verwerken*

Binnen de beschikbare termijnen informatie op een doeltreffende manier verzamelen, ontcijferen en verwerken. Gegevens gestructureerd samenbrengen, behandelen en naar voor brengen. Eventuele hiaten in deze informatie onderkennen.

#### **Managen van taken**

##### *Werk structureren*

Structuur aanbrenge in een veelheid aan verschillende taken door een prioriteitenlijst op te stellen en deze op een systematische en logische manier af te werken binnen de gegeven tijd.

#### **Managen van interpersoonlijke relaties**

##### *(intern) Samenwerken*

Groepsgeest creëren en bevorderen door de eigen mening en ideeën te delen, door zich te identificeren met de gemeenschappelijke doelstellingen en door conflicten met collega's bij te leggen.

##### *(extern) Klantgericht optreden*

Partners (publiek en overheid) de best mogelijke dienst verlenen en hen begeleiden naar de meest passende oplossing door op een constructieve manier contacten te onderhouden.

#### **Managen van zichzelf**

##### *Inzet tonen*

Zich ten volle inzetten voor het werk door steeds het beste van zichzelf te geven en hoge kwaliteit na te streven.

##### *Coping*

Reageren op frustraties, obstakels en tegenwerking en hierbij de resultaten voor ogen te houden, door kalm te blijven, de eigen emoties te controleren en constructief te reageren op kritiek.

#### **Waarden**

##### *Betrokkenheid-motivatie*

Een intrinsieke motivatie aantonen door interesse te tonen voor de functie en door over een professioneel bewustzijn te beschikken.

##### *Normbesef-integriteit*

Aan geloofwaardigheid winnen door op een gedisciplineerde manier te werk te gaan, door zijn eigen opvattingen in te schrijven in de normen en verwachtingen van de organisatie.

##### *Afwezigheid van extremisme*

De rechten en de vrijheden van het individu respecteren. Mensen niet discrimineren op basis van geslacht, levensovertuiging, etnische afkomst, enz. Gedrag dat afwijkt van de eigen waarden niet veroordelen en de mensen die dit gedrag stellen niet verwerpen.

##### *Afwezigheid van psychopathologie*

Emotionele stabiliteit vertonen, t.t.z. zich kunnen beheersen en emotionele impulsen kunnen onderdrukken. Er is sprake van psychopathologie als men gedrag vertoont dat afwijkt van de sociale norm en als dit gedrag een belemmering uitmaakt voor of ongemak bezorgt aan de betrokkene zelf of aan de omgeving en op deze manier een verstoring van het sociaal en professioneel functioneren veroorzaakt.

<sup>44</sup> Letterlijk overgenomen uit bijlage 4 UBPol.

### 3.2.3 Selectieprocedure

Het hierboven geschetste competentieprofiel voor aspirant-inspecteurs wordt gehanteerd tijdens vier selectieproeven: (1) een cognitieve proef, (2) een persoonlijkheidsproef, (3) een fysiek-medische geschiktheidsproef en (4) een selectiegesprek met een selectiejury.<sup>45</sup> Daarnaast wordt eveneens een moraliteitsonderzoek uitgevoerd om na te gaan of de kandidaat daadwerkelijk ‘van onberispelijk gedrag’ is.<sup>46</sup> De volgorde van deze proeven moet gerespecteerd worden, zodat de selectieprocedure stopt voor kandidaten die de minimumdrempel van een bepaalde proef niet halen.<sup>47</sup> Omwille van het grote aantal vacante betrekkingen worden deze selectieproeven doorlopend georganiseerd.<sup>48</sup> De vier proeven en het moraliteitsonderzoek worden in deze paragraaf bekeken. Daarna wordt de deliberatiecommissie aangestipt die de finale beslissing neemt. Tot slot volgt een korte reflectie over de predictieve validiteit van de selectieprocedure.

#### 3.2.3.1 Cognitieve proef

De eerste proef in de selectieprocedure gaat na of de kandidaten over voldoende cognitieve vaardigheden beschikken om de opleiding aan te vatten. Dit is bijvoorbeeld een aspect dat niet aan bod komt in het competentieprofiel dat hierboven werd geschetst (cf. 3.2.2). Deze proef bestaat uit drie onderdelen: (1) een test die peilt naar het abstract redeneervermogen, het vermogen tot informatieverwerking en het vermogen om te redeneren met cijfers, (2) een taaltest, en (3) een test die peilt naar de vaardigheden om een verslag te maken van en meerkeuzevragen te beantwoorden over een videofragment (Van Nijlen, Vervaeke, Vander Steene, De Witte, & Goethals, 2000, pp. 5-6).<sup>49</sup> Uit onderzoek van Van den Broeck en Bourdoux (2008, pp. 37-38) blijkt echter dat de verschillende versies van dit videofragment reeds meerdere jaren meegaan. Het gevolg hiervan is dat kandidaten er reeds vertrouwd mee zijn wanneer ze een tweede of derde poging ondernemen voor deze proef. Bovendien circuleren op internet verschillende concrete tips hierover.<sup>50</sup> In een antwoord op deze kritiek verwijst Goergen (2008, pp. 106-107) naar een verbeterproject van DSR om verschillende testbatterijen te vernieuwen. Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 38) wijzen daarnaast op een gebrek aan verbeter- en quoteercriteria voor de beoordelaars. Dit kan de objectiviteit en gelijkheid onder de kandidaten in het gedrang brengen.

---

<sup>45</sup> Deze procedure geldt enkel voor burgers die instromen op niveau van het basiskader. Agenten van politie die willen promoveren tot inspecteur van politie hoeven dit niet te doen. Zij moeten wel slagen in de kaderproef zoals hierboven werd aangehaald.

<sup>46</sup> Art. IV.I.15 RPPol.

<sup>47</sup> Art. IV.I.16 RPPol.

<sup>48</sup> IV.I.13, tweede lid RPPol.

<sup>49</sup> Art. IV.5, §1, 1° en 2° UBPOL.

<sup>50</sup> Dit kan bijvoorbeeld gevonden worden op de website [www.politieforum.be](http://www.politieforum.be).

### 3.2.3.2 *Persoonlijkheidsproef*

Met de tweede proef probeert DSR inzicht te krijgen in de persoonlijkheid van de kandidaten. Het hierboven geschetste competentieprofiel vormt daarbij de leidraad (cf. 3.2.2). Het is immers de bedoeling dat elke kandidaat voor elke aspect in dit profiel een score krijgt gaande van ‘(1) competentie is niet verworven door de kandidaat’ tot ‘(9) competentie is sterk aanwezig en is een troef voor de kandidaat’ (DSR, 2013, p. 5). Deze proef bestaat uit een biografische vragenlijst, een persoonlijkheidstest, een gestructureerd interview, en zogenaamde ‘andere selectietechnieken die de competenties evalueren’.<sup>51</sup>

In de biografische vragenlijst wordt de kandidaat gevraagd een overzicht te geven van zijn verleden, inclusief die feiten die mogelijk aantonen dat hij niet ‘van onberispelijk gedrag’ is, zoals de toelatingsvoorwaarden wel vereisen (Goergen, 2008, p. 100). Deze vragenlijst legt zich dus uitsluitend toe op de controlerende interpretatie van integriteit; schendingen moeten vermeden worden. Dit type instrument laat immers niet toe vanuit een stimulerend perspectief te kijken naar ethische besluitvorming.

Met betrekking tot de persoonlijkheidstest uiten Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 39-43) hun bezorgdheid over de validiteit. Tijdens hun onderzoeksperiode (2005-2007) werd hiervoor de *Business Attitudes Light* test gebruikt die de gangbare *big five* persoonlijkheidskenmerken meet (extraversie, vriendelijkheid, zorgvuldigheid, emotionele stabiliteit en intellectuele autonomie), samen met professionalisme. Ze noemen dit een originele keuze omdat men in het buitenland andere persoonlijkheidstesten gebruikt waarvan de validiteit en voorspellende waarde wetenschappelijk wordt aangetoond. Dit zou niet het geval zijn voor de *Business Attitudes Light* test. Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 40) menen dat deze test de ‘waarden’ ‘integriteit’ en ‘het ontbreken van psychopathologie’ uit het competentieprofiel onvoldoende meet. Bovendien stellen zij vast dat de mogelijkheden van deze test onderbenut blijven. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om via combinaties van de verschillende dimensies gewenste en ongewenste persoonlijkheidsprofielen te onderscheiden. Dit zou niet gebeuren (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, pp. 41-42). Van Nijlen en collega’s (2000, p. 8) adviseren de politieorganisatie nochtans om in deze proef enerzijds met een algemene persoonlijkheidstest te werken, bijvoorbeeld één die de *big five* kenmerken meet. Anderzijds stellen zij voor een specifieke vragenlijst te gebruiken voor extremisme en psychopathologie in combinatie met een sociale wenselijkheidsschaal (Van Nijlen et al., 2000, pp. 9-10).

Deze keuze van de persoonlijkheidstest(en) wordt ingeperkt door een aantal praktische aspecten. Een eerste aspect is dat DSR hiervoor een openbare aanbesteding moet uitschrijven.

---

<sup>51</sup> Art. IV.6, 1°, 2° en 3° UBPol.

Firma's die dergelijke testen verkopen, moeten hier dus op inschrijven. Indien zij dit niet doen, kan de test niet gebruikt worden (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, pp. 40-41). Goergen (2008, p. 107) voegt hieraan toe dat sommige van deze firma's inderdaad weigeren deel te nemen, voornamelijk omwille van de zware administratieve last die deze procedure met zich meebrengt. Een tweede aspect is dat de test zowel in het Nederlands, Frans als Duits beschikbaar moet zijn zodat voor elke taalgroep dezelfde test kan afgenomen worden (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, pp. 40-41).

Tijdens de persoonlijkheidsproef wordt de kandidaat eveneens geïnterviewd door een lid van DSR. De mate waarin de kandidaten de waarden 'betrokkenheid-motivatie', 'normbesef-integriteit', 'afwezigheid van extremisme' en 'afwezigheid van psychopathologie' onderschrijven, wordt hier nagegaan. Waar de biografische vragenlijst uitsluitend gericht was op een controlerende invulling van integriteit, biedt dit interview wel mogelijkheden om ook een stimulerende component toe te voegen. Uit het onderzoek van Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 54) blijkt echter dat deze mogelijkheden – op dit moment in de selectieprocedure – niet benut worden. In het kader van integriteit worden de kandidaten tijdens dit gesprek gevraagd of ze al in contact gekomen zijn met de politie. Op deze manier zoekt de interviewer bevestiging voor hetgeen de kandidaat in de biografische vragenlijst antwoordde. Of dit al dan niet strookt met de realiteit kan de interviewer nog niet nagaan omdat het moraliteitsonderzoek pas later in de selectieprocedure uitgevoerd wordt (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 54).

De 'andere selectietechnieken die de competenties evalueren' zijn het laatste onderdeel van de persoonlijkheidsproef. Dit verwijst naar een collectief en individueel assessment. In het collectieve deel moeten de kandidaten een groepsdiscussie voeren (bv. over de inrichting van een nieuw politiecommissariaat). In het individuele deel moeten ze een artikel over een maatschappelijk relevant thema toelichten aan een groep medekandidaten en een persoonlijke reflectie geven (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, pp. 46-52). Tijdens deze assessments worden de kandidaten geobserveerd. Er zijn verschillende assessoren die elk twee of drie kandidaten scoren op de vereiste competenties. Van Nijlen en collega's (2000, p. 34) benadrukken het belang van een gestructureerde manier van scoren, maar Van den Broeck en Bourdoux (2008, pp. 46-51) stellen op basis van observaties vast dat deze assessoren er moeilijk in slagen om objectief te blijven, om hun taken gedetailleerd uit te voeren en om alle competenties aan bod te laten komen. Integriteit zou bijvoorbeeld noch in het collectieve, noch in het individuele assessment aan bod komen. Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 52-53) stellen ter verklaring van deze problemen het volgende:

*Het nogal repetitieve karakter van de assessments en de beperkte tijdsperiode voor afname, gezien de druk van de te verwerken aantallen, is anderzijds misschien niet de beste context om creatief en alert te blijven omgaan met deze testen, wat de bedenking omtrent*

*mogelijk instrumentalisme en conformisme onderstreept.* (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, pp. 52-53)

In een antwoord op deze kritische punten, stelt Goergen (2008, p. 107) een verbeterproject voor waarin systematisch vergaderingen worden georganiseerd met assessoren waarin zij worden herinnerd aan “*de te evalueren competenties en aan de gedragsindicatoren die ze in overweging moeten nemen*”.

### 3.2.3.3 *Fysiek-medische geschiktheidsproef*

De derde proef gaat de fysieke en medische geschiktheid van de kandidaten na. Er is enerzijds een functioneel parcours dat zij moeten afleggen met onder andere een trap, een afsprong van 2 meter hoog, een sprong van 1.5 meter ver, een tunnel en een evenwichtsbalk (DSR, 2013, p. 6). Anderzijds worden de kandidaten onderworpen aan een uitgebreid medisch onderzoek.<sup>52</sup>

### 3.2.3.4 *Selectiegesprek*

Wanneer de kandidaat slaagt voor de eerste drie proeven, mag hij deelnemen aan de laatste, het gesprek met de selectiecommissie. In deze commissie zit een vertegenwoordiger van DSR, één van de lokale politie, één van de federale politie en één van de directie van de opleiding van de federale politie.<sup>53</sup> Dit gesprek is een gestructureerd interview (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 54). In dit type interview is er een vaste set van vragen die specifiek gericht is op de job en een vaste procedure om de antwoorden van kandidaten te scoren (Schmidt & Hunter, 1998, p. 267). Er worden situationele vragen gesteld die de kandidaten hypothetische situaties voorleggen, en gedragsmatige vragen die peilen naar het gedrag van de kandidaat in het verleden. Voor beide types vragen geldt de assumptie dat dit de organisatie iets leert over het gedrag in de toekomst (Van Nijlen et al., 2000, pp. 16-17). Van den Broeck en Bourdoux (2008, pp. 60-61) identificeren uit de meest gestelde vragen twee vragen die betrekking hebben op integriteit: “*ben je een inspecteur volgens de geest of de letter van de wet*” en “*ben je al in contact geweest met de politie*”. Van de eerste vraag is geweten dat dit een klassieker is. Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 72) observeren immers dat verschillende kandidaten erop antwoorden nog voor ze gesteld is. Zij illustreren dat het ‘gewenste’ antwoord zeker niet verwijst naar een controlerende invulling van integriteit, maar eerder naar stimulerende invulling als capaciteit tot ethische besluitvorming:

*De jury was hierbij op zijn hoede voor sociaal wenselijke antwoorden, maar de kandidaten blijkbare ook. Het kwam er dan op aan handig te laveren tussen de valkuilen van het sociaal wenselijk antwoorden aan beide uitersten van het antwoordspectrum. Dit*

---

<sup>52</sup> Art. IV.8, 1° en 2° UBPOL.

<sup>53</sup> Art. IV.6ter UBPOL.

*leidde dikwijls tot 'het hangt ervan af'-antwoorden.* (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 72, originele aanhalingstekens)

Bovendien wordt bij sommige kandidaten eveneens gevraagd of integriteit een gekend begrip is. In deze gevallen zoekt men in de directe leefwereld van de kandidaat naar hypothetische dilemma's (bv. de sporttrainer die bij een verkeerscontrole aankomt en zijn gordel niet draagt) (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 71). De tweede vraag verwijst naar een herhaling van een vraag uit het interview in de tweede proef en is wel controlerend geformuleerd. Het verschil met die tweede proef is dat de resultaten van het moraliteitsonderzoek nu wel gekend zijn. Op die manier kan de eerlijkheid van de kandidaat nagegaan worden. Deze twee frequent gebruikte vragen verwijzen naar een combinatie van stimulerende en controlerende aandacht voor integriteit tijdens het gesprek met de selectiecommissie.

### 3.2.3.5 *Moraliteitsonderzoek*

Tijdens de selectieprocedure wordt eveneens een moraliteitsonderzoek uitgevoerd om na te gaan of de kandidaat daadwerkelijk van onberispelijk gedrag is.<sup>54</sup> De lokale politie van de woonplaats van de kandidaat en de directie van de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk van de federale politie nemen deze taak op zich.<sup>55</sup> In een eerste stap – dit gebeurt bij aanvang van de selectieprocedure – gaat de lokale politie zonder gedetailleerd onderzoek na of de kandidaat al dan niet gekend is. Indien de korpschef meent dat de kandidaat niet van onberispelijk gedrag is, zendt hij een gemotiveerd verslag naar DSR. Het is DSR die deze 'afwijking' toetst aan de vereisten en daaromtrent een oordeel velst. Bij een negatieve beslissing wordt de selectieprocedure beëindigd.<sup>56</sup> DSR kan echter ook beslissen om de kandidaat verder te laten deelnemen aan de procedure al dan niet met een beperking van de territoriale inzetbaarheid van de kandidaat.<sup>57</sup>

In een tweede stap – dit vindt plaats tussen de derde en vierde proef – gaat de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk na of de kandidaat gekend is in de Algemene Nationale Gegevensbank.<sup>58</sup> Daarnaast voert de lokale politie van de woonplaats van de kandidaat een dieper onderzoek. Zij maakt een overzicht van de woonplaatsen op basis van het rijksregister. Daarnaast controleert zij het centraal strafregister en gaat ze na of er gerechtelijke antecedenten zijn bij het parket en of er andere harde informatie beschikbaar is in de politonele databanken.<sup>59</sup>

---

<sup>54</sup> Art. 12 Exoduswet.

<sup>55</sup> Art. IV.14 UBPol.

<sup>56</sup> Art. IV.15 UBPol.

<sup>57</sup> Art. IV.I.18 RPPol.

<sup>58</sup> Art. IV.16 UBPol.

<sup>59</sup> Art. IV.17 UBPol.

Het ministerieel besluit UBPol voorziet vervolgens een nog grondiger onderzoek in een derde stap wanneer DSR twijfelt aan het onberispelijk gedrag van de kandidaat. Hierbij wordt gekeken naar veroordelingen van de politierechtbank, de rechtbank van koophandel en de burgerlijke rechtbank. Bovendien kan de lokale politie eveneens een gesprek organiseren met de kandidaat.<sup>60</sup> Uit het onderzoek van Van den Broeck & Bourdoux (2008, p. 58) blijkt dat slechts een minderheid van de politiezones dit gesprek organiseert. In dezelfde periode signaleert ook het evaluatierapport over 10 jaar politiehervorming dat er geen wettelijke verplichting is om tijdens het moraliteitsonderzoek contact te hebben met de kandidaat. De auteurs menen echter dat dit de kwaliteit van dergelijke onderzoeken zou verbeteren (Bruggeman et al., 2008, pp. 30-31). Dit is ondertussen ingevoerd. Om ongelijkheid tussen kandidaten – de ene uit een ‘ijverige’ zone de andere uit een ‘minder ijverige’ – weg te werken en het proces te stroomlijnen, werd een standaardformulier ontwikkeld. Hierbij is het verplicht om voor alle kandidaten een aantal concrete velden in te vullen én de kandidaat persoonlijk te ontmoeten (Hendrick, 2013, pp. 12-13).

Na deze onderzoeken stuurt de korpschef een gemotiveerd advies naar DSR.<sup>61</sup> Op basis van deze informatie neemt de directeur van DSR een eindbeslissing: de kandidaat toelaten tot de basisopleiding, al dan niet met een beperking van territoriale inzetbaarheid, of de kandidaat niet toelaten (Goergen, 2008, p. 101). Zoals hierboven reeds meermaals werd opgemerkt, is de aandacht die naar integriteit uitgaat binnen de toelatingsvoorwaarde ‘onberispelijk gedrag’, noodzakelijkerwijs controlerend. Het moraliteitsonderzoek toetst deze toelatingsvoorwaarde, en is bijgevolg ook controlerend.

### 3.2.3.6 *Deliberatiecommissie*

In 2009 werd een deliberatiecommissie opgericht die de finale beslissing neemt over de kandidaten.<sup>62</sup> Hierin zetelt de directeur van DSR, een vertegenwoordiger van de lokale en een van de federale politie.<sup>63</sup> Zij bekijken het volledige dossier van de selectieprocedure transversaal en de resultaten van het moraliteitsonderzoek van de kandidaten die tot de laatste proef geraakt zijn (Goergen, 2008, pp. 109-110).

### 3.2.3.7 *Predictieve validiteit van de selectieprocedure*

Zoals uit het voorgaande afgeleid kan worden, worden veel financiële en personele middelen gespendeerd aan de selectieprocedure. Deze inspanningen kunnen enkel verantwoord worden indien de selectieprocedure slaagt in de doelstelling om kandidaten te selecteren die

---

<sup>60</sup> Art. IV.20 UBPol.

<sup>61</sup> Art. IV.21 UBPol.

<sup>62</sup> Art. IV.I.17, §1 RPPol.

<sup>63</sup> Art. IV.22 UBPol.



daadwerkelijk beantwoorden aan het competentieprofiel. De verschillende proeven moeten dus een voldoende hoge predictieve validiteit hebben. Op basis van een meta-analyse over 85 jaar onderzoek naar selectieproeven, kennen Schmidt en Hunter (1998) verschillende instrumenten van personeelsselectie een validiteitsscore toe. Deze instrumenten worden gescoord op een schaal van 0 (geen predictieve validiteit) tot 1 (volledige predictieve validiteit). Ook al zijn deze scores gemiddelden en worden ze sterk beïnvloed door de inhoud van de instrumenten, de manier waarop ze gehanteerd worden en de populatie bij wie ze afgenomen worden; ze kunnen toch een indicatie geven over de waarde van de gebruikte instrumenten in de politie selectieprocedure (tabel 3.1). Hieruit blijkt dat een intelligentietest en een gestructureerd interview de hoogste voorspellende waarde hebben.

**Tabel 3.1: Predictieve validiteit personeelsselectie-instrumenten**

Selectie-instrument	Validiteitsscore (Schmidt & Hunter, 1998, p. 266)
Intelligentietest (cf. cognitieve proef)	0.51
Biografische vragenlijst (cf. persoonlijkheidsproef)	0.35
Consciëntieusheidstest (cf. persoonlijkheidsvragenlijst in persoonlijkheidsproef)	0.31
Assessment (cf. persoonlijkheidsproef)	0.37
Gestructureerd interview (cf. persoonlijkheidsproef en selectiegesprek)	0.51

Naast de observaties van de selectieprocedure voerden Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 22) eveneens een beperkt dossieronderzoek uit. Hierbij vergelijken ze de selectiedossiers van dertig politieambtenaren die in hun carrière betrokken waren bij integriteitsproblemen (experimentele groep), met de selectiedossiers van dertig politieambtenaren bij wie dit (tot op dat punt) niet het geval is (controlegroep). Op die manier proberen ze inzicht te krijgen in de predictieve validiteit van de selectieprocedure. Omwille van de kleine steekproef waren ze echter niet in staat om de groepsverschillen statistisch te testen. Hun resultaten worden hieronder kort gedeut, maar hierbij dient opgemerkt te worden dat – zoals reeds werd aangekaart – sommige testen ondertussen reeds veranderd zijn (bv. moraliteitsonderzoek).

Van den Broeck en Bourdoux (2008, pp. 43-44, 55-57) stellen eerder lage predictiviteit vast bij de cognitieve proef, de persoonlijkheidsvragenlijst, de assessments en het gestructureerde interview tijdens de persoonlijkheidsproef. In tegenstelling tot de verwachting op basis van de validiteitsscores van Schmidt en Hunter (1998, p. 266) blijkt uit het onderzoek van Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 55-57) dat het gestructureerde interview tijdens de persoonlijkheidsproef weinig voorspellende waarde heeft voor functioneringsproblemen.

In de vierde proef, het selectiegesprek, worden de kandidaten opnieuw onderworpen aan een gestructureerd interview. Uit het dossieronderzoek blijkt dat in beide groepen kandidaten zitten die negatieve punten krijgen tijdens dit gesprek. Het valt wel op dat het voornamelijk kandidaten in de experimentele groep zijn die ‘het voordeel van de twijfel’ krijgen en waarbij wordt vastgesteld dat ze enerzijds nood hebben aan sturing en opvolging, en anderzijds te rigide zijn (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 75). Op het moment van hun onderzoek bestond de deliberatiecommissie nog niet, en Van den Broeck en Bourdoux (2008, p. 75) menen dat deze kandidaten nu niet langer zouden toegelaten worden tot de organisatie. De resultaten van dit dossieronderzoek moeten wel genuanceerd worden omdat slechts een beperkt aantal dossiers werd geanalyseerd.

### **3.3 Basisopleiding tot inspecteur van politie**

Wie slaagt in de selectieprocedure komt in een wervingsreserve terecht en kan aan de basisopleiding beginnen van zodra er een plaats beschikbaar is.<sup>64</sup> De kandidaten kunnen een voorkeurschool aanduiden, maar het is niet zeker dat ze daar terecht zullen komen.<sup>65</sup> Aangezien de wervingsreserve drie jaar geldig is, kunnen zij wel de start van hun opleiding uitstellen tot er plaats is in hun voorkeurschool. De ervaring van de onderzoeker leert echter dat de meeste kandidaten in deze situatie hier niet op wachten en er toch mee instemmen om hun opleiding op een andere school aan te vangen. Deze paragraaf behandelt de basisopleiding tot inspecteur van politie. De praktische organisatie van de politiescholen komt in eerste instantie aan bod, gevolgd door de inhoud van de opleiding en de beoordeling van de aspiranten.

#### **3.3.1 Praktische organisatie van de politiescholen**

Artikel 142ter van de WGP bepaalt dat de basisopleiding tot inspecteur van politie georganiseerd wordt in één van de erkende politiescholen. Dit zijn negen provinciale scholen en één school in het Brussel Hoofdstedelijk Gewest.<sup>66</sup> Om een erkenning te krijgen moeten deze scholen voldoen aan een aantal voorwaarden zoals beschikken over infrastructuur en de

---

<sup>64</sup> Art. IV.I.30, §2 RPPol.

<sup>65</sup> Art. 11, tweede lid ST 20.

<sup>66</sup> Naast deze erkende politiescholen zijn er eveneens door de federale overheid ingerichte politiescholen: nationale school voor officieren (art. IV.II.27 RPPol), federale school (art. IV.II.28 RPPol) en nationale recherschool (art. IV.II.29 RPPol). Wanneer in dit onderzoeksrapport over ‘politieschool’ wordt gesproken, worden enkel de erkende politiescholen bedoeld.

medewerking van docenten<sup>67</sup>, praktijkmonitoren<sup>68</sup>, opleiders<sup>69</sup> en omkaderingspersoneel.<sup>70</sup> De Kimpe (2014, p. 70) merkt op dat deze bepalingen pas later werden toegevoegd aan de WGP<sup>71</sup>, en stelt zich de vraag of het bij de politiehervorming reeds de bedoeling was om deze opleidingen wettelijk te verankeren. De wet legt immers de aansturing van de politieopleiding bij de directie van de opleiding van de federale politie (DSE), wat weinig bewegingsruimte voor de politiescholen over laat.

Met het KB op de kwaliteitsstandaarden van 2008 wordt elke school verplicht een directie, een opleidingsraad en een pedagogisch comité in te richten.<sup>72</sup> De directie, het eerste orgaan, bestaat uit een directeur die al dan niet bijgestaan wordt door adjuncten en/of medewerkers.<sup>73</sup> Zij zijn verantwoordelijk voor de beheerscontracten, het missiestatement, het pedagogisch project, het opleidingsplan, het schoolreglement en het jaarverslag.<sup>74</sup> De opleidingsraad, het tweede orgaan, bestaat uit verschillende leden waaronder de directeur en een vertegenwoordiger van DSE.<sup>75</sup> Deze raad heeft als taak jaarlijks het opleidingsplan op te stellen en de schooldirectie te adviseren over de opleidingen.<sup>76</sup> Ook in het derde orgaan, het pedagogisch comité, zetelen onder meer de schooldirecteur en een vertegenwoordiger van DSE.<sup>77</sup> Dit comité is bevoegd om aanbevelingen en voorstellen te formuleren over:

*1° de nieuwe ontwikkelingen inzake overdracht van kennis, politiebekwaamheden en –gedragingen;*

---

<sup>67</sup> Art. IV.II.1, 3° RPPol: de persoon aangewezen om in een politieschool een welbepaalde materie te onderwijzen die gespecialiseerde competenties vereist en die niet behoort tot het bevoegdheidsdomein van de praktijkmonitor.

<sup>68</sup> Art. IV.II.1, 4° RPPol: het personeelslid belast met het aanleren in een politieschool van politionele technieken en praktijken.

<sup>69</sup> Art. IV.II.1, 5° RPPol: de persoon aangewezen in een politieschool en die instaat voor de begeleiding van de aspiranten of cursisten tijdens de volledige schoolse opleiding.

<sup>70</sup> Art. IV.II.16, 2° en 3° RPPol.

<sup>71</sup> Art. 44 – 49 wet van 30 mei 2001 tot wijziging van de wet van 13 mei 1999 houdende het tuchtstatuut van de personeelsleden van de politiediensten en van de wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst gestructureerd op twee niveaus, *BS* 16 juni 2001.

<sup>72</sup> Art. 27 KB van 6 april 2008 betreffende de kwaliteitsstandaarden, de pedagogische- en omkaderingsnormen van de politiescholen en het college van de directeurs van de politiescholen en tot wijziging van het koninklijk besluit van 28 februari 2002 betreffende de terbeschikkingstelling van opleiders van de federale politie in de erkende politiescholen en betreffende de nadere regels voor de toekenning van een financiële tussenkomst voor de organisatie van selectieproeven en van beroepsopleidingen door de erkende politiescholen, *BS* 25 april 2008 (ed.2) (hierna verkort KB kwaliteitsstandaarden).

<sup>73</sup> Art. 28 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>74</sup> Art. 29 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>75</sup> Daarnaast zetelt eveneens een vertegenwoordiger van de inrichtende macht, een procureur des Konings of zijn vertegenwoordiger, een gouverneur of zijn vertegenwoordiger, minstens één vertegenwoordiger van de lokale politie en minstens één vertegenwoordiger van de federale politie: Art. 33 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>76</sup> Art. 32 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>77</sup> Daarnaast zetelt eveneens een lid van de pedagogische cel van de politieschool, minstens twee vertegenwoordigers van het onderwijzend personeel, minstens één stagecoördinator van de politieschool, minstens één mentor en minstens één leerling: Art. 37 KB kwaliteitsstandaarden.

- 2° de verwezenlijkingen van de omkaderingsnormen en kwaliteitsstandaarden;
- 3° de pedagogische en didactische aanpak van de opleidingen;
- 4° de omkadering en de ondersteuning van de leerlingen;
- 5° de verbetering van het profiel en van de selectiecriteria van het onderwijzend personeel;
- 6° de voortgezette opleiding van het onderwijzend personeel;
- 7° de concretisering van het algemeen studiereglement en van de examens;
- 8° het reglement van inwendige orde van de politieschool.<sup>78</sup>

Naast deze drie structuren verplicht het KB op kwaliteitsstandaarden de politiescholen om zeven functionaliteiten te organiseren: onderzoek en ontwikkeling, documentaire steun, pedagogische steun, sociaal aanspreekpunt, planning, leerlingenadministratie en logistieke steun.<sup>79</sup> Zij moeten enkel een inhoudelijke invulling krijgen; er hoeven geen nieuwe structuren voor ingericht te worden.<sup>80</sup> De Kimpe (2014, pp. 77-78) hekelt echter de gebrekkige expertise en financiële middelen van de politiescholen om hieraan tegemoet te komen. Ze poneert dat het mogelijk beter was geweest mocht de federale politie – vanuit haar steunfunctie – deze functionaliteiten overkoepelend vormgeven.

Deze structuren en functionaliteiten werden in het leven geroepen om de kwaliteit van de politieopleiding te waarborgen. De Kimpe (2014, p. 77) vat de definitie van een kwalitatief hoogstaande opleiding<sup>81</sup> als volgt samen: “[dit] veronderstelt een globale, geïntegreerde benadering, een planmatige, multidisciplinaire, doeltreffende en efficiënte aanpak, een goede evaluatie van de opleidingsprocessen en een gemotiveerd en beschikbaar korps”. Zij stelt zich de vraag wat dit precies betekent, en hoe dit de kwaliteit van het politieonderwijs garandeert aangezien er geen kwaliteitsindicatoren geïdentificeerd zijn. Dit punt wordt eveneens opgemerkt door de Franstalige visitatiecommissie (DGS, 2011a, p. 20).

De Kimpe (2014, pp. 72-79) staat kritisch ten aanzien van deze kwaliteitsstandaarden. Ten eerste verwijst ze naar de sterke sturingsbevoegdheden van DSE. Deze directie is belast met de kwaliteitsbewaking<sup>82</sup>, al zijn het de scholen zelf die de instrumenten moeten aanreiken om een kwaliteitsmeting mogelijk te maken.<sup>83</sup> DSE krijg in functie van die kwaliteitsbewaking armslag via het definiëren van de aanwervingsvoorwaarden van het personeel van de politieschool<sup>84</sup>, en het toezicht op de pedagogie.<sup>85</sup> Dit uit zich enerzijds door lidmaatschap van een vertegenwoordiger van DSE in de opleidingsraad en het pedagogisch comité. Anderzijds moeten de scholen via een erkenningsdossier hun opleidingsprogramma ter goedkeuring

<sup>78</sup> Art. 36 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>79</sup> Art. 11, eerste lid KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>80</sup> Art. 11, tweede lid KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>81</sup> Art. 1 KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>82</sup> Art. 9, eerste lid KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>83</sup> Art. 2, tweede lid KB kwaliteitsstandaarden.

<sup>84</sup> Art. IV.II.16, 3° RPPol.

<sup>85</sup> Art. IV.II.16, 5° RPPol.

voorleggen aan de minister van Binnenlandse Zaken, die op advies van DSE beslist.<sup>86</sup> Deze gang van zaken impliceert dat de politiescholen zich in een afhankelijke positie ten aanzien van DSE bevinden. Bovendien zou de aansturing van DSE volgens De Kimpe (2014, p. 73) eerder taakgericht dan kwaliteitsgericht verlopen via opgelegde opleidingsopdrachten. Wat wordt gedoceed (cf. 3.3.2) lijkt daarbij belangrijker te zijn dan hoe het wordt gedoceed. DSE zou de erkenningsdossiers immers enkel toetsen aan de regelgeving, niet aan de kwaliteit (De Kimpe, 2014, p. 76). Zij besluit dat er op inhoudelijk vlak weinig sturing is in de praktijk. Sommige scholen hebben zelf het initiatief genomen om een kwaliteitsbeleid te voeren (bv. door de aanstelling van een kwaliteitscoördinator), maar worden hiervoor niet (financieel) beloond (De Kimpe, 2014, p. 79). Ten tweede merkt De Kimpe (2014, p. 73) op dat de kwaliteitseisen voor het politieonderwijs minder streng zijn dan die voor het reguliere hoger onderwijs.

### 3.3.2 Inhoud van de basisopleiding

De doelstelling van de basisopleiding tot inspecteur van politie is de aspirant de noodzakelijke professionele basiscompetenties bij te brengen zodat hij in staat is:

- 1° *het geheel van taken van bestuurlijke en gerechtelijke politie verbonden aan de uitoefening van het politieambt binnen het kader waartoe de opleiding toegang geeft [c.q. basiskader] te vervullen, alsook het geheel van de taken die voortvloeien uit zijn bevoegdheid binnen de politiediensten op zich te nemen;*
- 2° *een loopbaan aan te vangen in eender welke niet-gespecialiseerde betrekking binnen het kader waartoe hij wenst toe te treden [c.q. basiskader].<sup>87</sup>*

De basisopleiding tot inspecteur van politie bestaat uit twee onderdelen, waarvan het eerste deel de basisopleiding tot agent van politie omvat.<sup>88</sup> Aspiranten moeten aanwezig zijn tijdens de lessen en oefeningen<sup>89</sup>, omdat dit gelijkgesteld wordt aan dienstactiviteit waarvoor ze een wedde ontvangen.<sup>90</sup> Zij zijn dus geen gewone studenten, maar onmiddellijk leden van de politieorganisatie met een eigen statuut (Bloeyaert, 2002, p. 505). Het eerste deel van de opleiding bestaat uit minimum 450 uur opleidingsmodules en minimum twee weken stage.<sup>91</sup> Dit komt overeen met ongeveer vijf maanden opleiding. Het algemeen studiereglement lijst volgende te doceren modules op:<sup>92</sup>

---

<sup>86</sup> Art. IV.II.18 RPPol.

<sup>87</sup> Art. 3 ST 20.

<sup>88</sup> Art. 16, 1° ST 20.

<sup>89</sup> Art. IV.II.4 RPPol

<sup>90</sup> Art. IV.II.12 RPPol.

<sup>91</sup> Art. 13 ST 20.

<sup>92</sup> Bijlage 2 van MB van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten, BS 10 december 2002 (ed. 1) (hierna verkort algemeen studiereglement).

- module 1: de plaats en de rol van de aspirant in een politieschool
- module 2: de plaats, de functie en de rol van de politie in onze samenleving
- module 3: de plaats, de functie en de rol van de kaders in de geïntegreerde politie
- module 4: de gemeenschapsgerichte politiezorg
- module 5: technische basiscompetenties
- module 6: initiatie in de primaire politionele processen
- module 7: de aanpak van courante fenomenen
- module 8: actualiteitsfenomenen
- module 9: fysieke en mentale training
- module 10: geweldbeheersing
- module 11: eerste en tweede taal
- geïntegreerde oefeningen
- gewenningsstage
- opleidingsstage in operationele situaties

Zoals in hoofdstuk 5 gedetailleerder uiteengezet wordt, maken de aspiranten in module 3 kennis met de politionele deontologie (cf. 5.2.2.1). Ook bij geweldsbeheersing (module 10) moet deontologie aan bod komen. Deze module moet er immers voor zorgen dat de aspirant-inspecteurs “*een klare kijk hebben op de politionele deontologie inzake gebruik van geweld*”<sup>93</sup>. Voor elk van deze modules bepaalt het algemeen studiereglement het minimum aantal lessen, de doelstellingen en de inhoud.<sup>94</sup> Tijdens dit eerste opleidingsonderdeel zijn er twee stages in een lokale politiezone. De gewenningsstage duurt minstens 24 uur (i.e. 2 à 3 werkdagen) waarbij de aspirant de basisfunctionaliteiten van de lokale politie observeert, met een bijzondere nadruk op de onthaalfunctie.<sup>95</sup> De opleidingsstage duurt minstens 80 uur (i.e. anderhalve week à twee weken). Hierin moet de aspirant niet enkel observeren, maar zelf ook meewerken in de verkeersdienst, de wijkwerking en het onthaal.<sup>96</sup>

Dit eerste opleidingsonderdeel wordt afgesloten met een eindexamen.<sup>97</sup> Enkel geslaagde aspirant-inspecteurs kunnen overgaan naar het tweede deel.<sup>98</sup> Dat tweede deel bestaat uit minimum 500 uur opleidingsmodules en minimum zes weken stage.<sup>99</sup> Dit komt overeen met

---

<sup>93</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>94</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>95</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>96</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>97</sup> Art. 142sexies WGP.

<sup>98</sup> Art. 17 ST 20.

<sup>99</sup> Art. 16, eerste lid, 2° ST 20.

ongeveer zeven maanden opleiding. Opnieuw bepaalt het algemeen studiereglement de te doceren modules:<sup>100</sup>

- module 1: de plaats, de functie en de rol van de kaders in de geïntegreerde politie
- module 2: de gemeenschapsgerichte politiezorg
- module 3: openbare orde en algemene politieoperaties
- module 4: initiatie en ontwikkeling van primaire politionele processen
- module 5: de aanpak van courante fenomenen
- module 6: de aanpak van specifieke situaties
- module 7: actualiteitsfenomenen
- module 8: fysieke en mentale training
- module 9: geweldsbeheersing
- module 10: eerste en tweede taal
- geïntegreerde oefeningen
- opleidingsstage in operationele situaties

Ook voor deze modules bepaalt het algemeen studiereglement het minimum aantal lessen, de doelstelling en de inhoud.<sup>101</sup> In tegenstelling tot het eerste deel van de opleiding, is in het tweede deel geen specifieke aandacht voor integriteit voorzien. Opnieuw wordt wel bij geweldsbeheersing (module 9) aandacht voorzien voor de deontologie van het geweldgebruik.<sup>102</sup> In dit deel van de opleiding is er eveneens een opleidingsstage. Tijdens deze stage moet de stagiair deelnemen in de werking van de interventiedienst en de lokale rekerchedienst.<sup>103</sup> Bovendien bestaat de mogelijkheid om een deel van deze stage uit te voeren in een federale politiedienst. Op basis van hun gesprekken met betrokkenen van de opleiding, stellen zowel de Nederlandstalige als de Franstalige visitatiecommissie dat de opleidingsstages te kort zijn (DGS, 2011a, p. 24; 2011b, p. 29). Enerzijds hebben de stagiairs tijd nodig om vertrouwd te geraken met hun nieuwe werkomgeving, anderzijds hebben de mentoren tijd nodig om zicht te krijgen op de stagiair en bij te sturen indien nodig (DGS, 2011b, p. 29).

Tijdens de politieopleiding worden de aspiranten begeleid door docenten, praktijkmonitoren, opleiders en mentoren die hoofdzakelijk politieambtenaren zijn. Het politieonderwijs kan dus samengevat worden als “*een onderwijs van, voor en door de politie*” (Bloeyaert, Milis, & Vastmans, 2012, p. 70). De rol van deze actoren komt hieronder beknopt aan bod. De docenten zijn hoofdzakelijk gastdocenten wiens hoofdtaak bestaat uit een operationele functie in de politiepraktijk. Vaak zijn dit politieambtenaren, maar het kunnen evenzeer magistraten

---

<sup>100</sup> Bijlage 6 van algemeen studiereglement.

<sup>101</sup> Bijlage 6 van algemeen studiereglement.

<sup>102</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>103</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

of anderen zijn.<sup>104</sup> De Franstalige visitatiecommissie signaleert dat hun operationele taken prioriteit krijgen over hun lesopdrachten; wat in functie van kwaliteitsvol onderwijs niet optimaal is (DGS, 2011a, p. 24). Deze docenten zijn experts. Men kan zich echter de vraag stellen of experts wel de ideale docenten zijn om nieuwe politieambtenaren de basis van politiewerk aan te leren (DGS, 2011a, pp. 23-24). Beide visitatiecommissies stellen zich bovendien vragen bij de vermeende gebrekkige pedagogische competenties van deze docenten. Zij zijn immers niet verplicht enige pedagogische opleiding te volgen, en de meeste hebben dit dan ook niet gedaan (DGS, 2011a, p. 24; 2011b, p. 29).

De praktijkmonitoren staan in voor de sportvakken, het schietonderricht en de geweldbeheersing. Zij zijn voltijds verbonden met de politieschool.<sup>105</sup> Daarnaast werken er ook opleiders op de scholen. Dit zijn personeelsleden van de federale politie die ter beschikking gesteld worden van de politiescholen om enerzijds een aantal vakken te doceren, en anderzijds om de begeleiding van de aspiranten op de school te verzorgen.<sup>106</sup> Omwille van hun detachering naar de politiescholen, zouden deze opleiders hun voeling verliezen met de politiepraktijk (DGS, 2011b, p. 28). Vanuit hun begeleidingsfunctie is deze voeling niet cruciaal, maar afhankelijk van de vakken die zij doceren kan dit wel tot problemen leiden. Zij moeten zich in die gevallen sterk baseren op de theorie en kunnen minder putten uit praktijkvoorbeelden. Het zijn echter die praktijkvoorbeelden die het voor aspiranten zonder straatervaring gemakkelijker maken om de theorie te vatten. Het voordeel van deze opleiders is dat zij wel een – zij het zeer beperkte – pedagogische opleiding krijgen (DGS, 2011b, p. 29), en mogelijk beter in staat zijn dan de expert-gastdocenten om de leerstof te doceren op het niveau van de aspiranten.

Tijdens de stages worden stagiairs begeleid door een mentor. Dit is een politieambtenaar die werkt in de lokale zone waar de aspirant stage loopt. De mentor is verantwoordelijk voor de omkadering, begeleiding en beoordeling van zijn stagiairs.<sup>107</sup> Hij moet de aspirant bijstaan in de praktische activiteiten en stimuleert een correct professioneel gedrag door de klemtoon te leggen op het in de praktijk brengen van de verworven theoretische kennis. Bovendien wordt hij verondersteld regelmatig contact te houden met de politieschool om de symbiose tussen opleiding en stage te optimaliseren.<sup>108</sup> Uit het Franstalige visitatierapport (DGS, 2011a, pp. 23-24) blijkt echter dat deze relatie tussen mentor en school vaak onbestaande is. Dit impliceert een grote inhoudelijke verantwoordelijkheid van de mentor. Gezien de beperkte

---

<sup>104</sup> Art. IV.II.35 RPPol.

<sup>105</sup> Art. IV.II.1, 4° RPPol.

<sup>106</sup> Art. 12 KB van 28 februari 2002 betreffende de terbeschikkingstelling van opleiders van de federale politie in de erkende politiescholen en betreffende de nadere regels voor de toekenning van een financiële tussenkomst voor de organisatie van selectieproeven en van beroepsopleidingen door de erkende politiescholen, *BS* 29 maart 2002.

<sup>107</sup> Art. 10 algemeen studiereglement.

<sup>108</sup> Art. IV.II.38 RPPol.



opleiding<sup>109</sup> die zij krijgen (Van Nijlen, 2013, p. 19) zijn ze hier mogelijk niet voldoende op voorbereid.

Op het einde van de basisopleiding moeten de aspirant-inspecteurs voldoen aan het competentieprofiel van een inspecteur van politie. Dit competentieprofiel bestaat uit algemene politionele competenties (kennis, vaardigheden, attitudes en potentieel), specifieke politionele competenties (kennis, vaardigheden en potentieel) en technische politionele competenties (vaardigheden).<sup>110</sup> Opvallend hierbij is dat dit competentieprofiel van de aspirant-inspecteur, in tegenstelling tot dat van de kandidaat-aspirant-inspecteur, wel de typische KSA-structuur van competentie krijgt. De Franstalige visitatiecommissie merkt op dat dit competentieprofiel eigenlijk te ambitieus is om te bereiken met de eenjarige opleiding zoals ze nu bestaat (DGS, 2011, pp. 22-23). Bovendien is er geen één-op-één-relatie tussen het inhoudelijke opleidingsprogramma en dit competentieprofiel. Het is met andere woorden niet zeker of deze competentiedoelstellingen daadwerkelijk behaald worden. De aspiranten worden geëvalueerd op basis van het verplichte opleidingsprogramma, en ook de scholen hebben enkel de verplichting dit programma vorm te geven (DGS, 2011b, p. 27). Dit is een merkwaardige vaststelling. De Nederlandstalige visitatiecommissie pleit dan ook voor meer autonomie voor de scholen in deze opleiding, zolang die de eindtermen – het competentieprofiel dus – maar bereiken (DGS, 2011b, p. 27).

Met betrekking tot het ethisch competentiekader zijn voornamelijk de attitudes van de algemene politionele competenties in dit competentieprofiel interessant. Deze worden weergegeven in figuur 3.2. Het belang van integriteit in het algemeen kan teruggevonden worden in de attitudes ‘verantwoordelijkheidszin’ en ‘democratische ingesteldheid’. Het belang van cognitieve en emotionele empathie (cel 6) kan teruggevonden worden in ‘inlevingsvermogen’. Daarnaast verwijst ‘emotionele stabiliteit’ echter naar het belang van een niet te verregaande emotionele empathie. Het belang van een flexibele attitude (cel 9) is eveneens expliciet opgenomen in dit competentieprofiel. Tot slot verwijzen de attitudes ‘actiebereidheid’ en ‘zelfvertrouwen’ naar het belang van autonomie (cel 12). Dus, hoewel het niet de expliciete doelstelling is van de opleiding om de ethische competentie te ontwikkelen zoals zij in dit onderzoek is geformuleerd, komen verschillende aspecten ervan toch terug in het competentieprofiel. Al moet hierbij opnieuw de opmerking gemaakt worden dat de verworven competenties van de aspirant-inspecteurs van politie niet zozeer geëvalueerd worden met dit competentieprofiel (cf. supra).

---

<sup>109</sup> Art. 5.7 UBPol.

<sup>110</sup> Bijlage 5 van algemeen studiereglement.

### **Figuur 3.2: Attitudes algemene politionele competenties van het competentieprofiel inspecteur van politie<sup>111</sup>**

De gewenste politionele basisgedragingen bezitten en identificeren van deze die disciplinair of strafrechtelijk gevolg kunnen hebben:

- Actiebereidheid zodat de inspecteur van politie durft en wil handelen, beslissingen neemt assertief is, zin voor initiatief toont en terughoudendheid vermijdt.
- Emotionele stabiliteit zodat de inspecteur van politie zich kan beheersen, emotionele impulsen kan onderdrukken, niet agressief wordt in stress-situaties [sic] en zijn emotioneel incasseringsvermogen vergroot.
- Verantwoordelijkheidszin zodat de inspecteur van politie plichtsbewust handelt volgens sociaal morele normen, integer is, eerlijk is, eenmaal begonnen handelingen doorzet, ook onder moeilijke omstandigheden, en blijk geeft van zelfdiscipline.
- Zelfvertrouwen zodat de inspecteur van politie zelfachting heeft, een positief oordeel heeft over zichzelf, zichzelf niet geringschat en bijgevolg weerbaar is tegen kritiek.
- Flexibiliteit zodat de inspecteur van politie bereid is een mening te herzien, zo open en objectief mogelijk denkt, afstand kan doen van vooroordelen, en zijn aanpassingsvermogen ontwikkelt.
- Een zelf-kritische [sic] ingesteldheid zodat de inspecteur van politie bereid is om na te denken over zijn eigen handelen, zich rekenschap geeft van het eigen handelen en dit voortdurend in vraag stelt, en zichzelf kent.
- Sociabiliteit en betrokkenheid zodat de inspecteur van politie zich in om het even welk gezelschap kan begeven en sociaal contact op een actieve overtuigende manier wil onderhouden.
- Inlevingsvermogen zodat de inspecteur van politie zich in andermans plaats kan stellen, zich inspannt om anderen te begrijpen en meevoelt met hun emoties.
- Samenwerkingszin zodat de inspecteur van politie, als gelijke, met anderen kan samenwerken, conflicten in groep kan oplossen, ploeggeest bezit en loyaal is.
- Autonomie zodat de inspecteur van politie bereid is om zijn competenties op permanente wijze en uit eigen beweging, te actualiseren en te verbeteren.
- Een correcte en beleefde houding zodat de inspecteur van politie alle mensen in alle omstandigheden met tact kan bejegenen.
- Een democratische ingesteldheid zodat de inspecteur van politie de individuele rechten en vrijheden van alle burgers eerbiedigt en niet discrimineert op basis van geslacht, etnische afkomst, politieke, religieuze of levensovertuiging, seksuele geaardheid, taal, ... en zijn taken op een integere manier uitvoert.
- Creativiteit zodat de inspecteur van politie een gepast antwoord kan bieden om een probleem op te lossen.

#### **3.3.3 Beoordeling van de aspiranten**

In beide delen van de opleiding worden de aspirant-inspecteurs enerzijds beoordeeld op de opleidingsmodules en anderzijds op hun professioneel functioneren.<sup>112</sup> Voor de opleidingsmodules gebeurt dit aan de hand van een cijfer voor dagelijks werk en een

<sup>111</sup> Letterlijk overgenomen uit bijlage 5 van algemeen studiereglement.

<sup>112</sup> Art. 30 ST 20.

eindexamen.<sup>113</sup> Het eindexamen bestaat uit een schriftelijke, een mondelinge en een praktische proef. Alle aspiranten van eenzelfde opleidingscyclus krijgen binnen eenzelfde school hetzelfde schriftelijk examen, ongeacht de klas waarin ze zitten en de docenten waarvan ze les gekregen hebben.<sup>114</sup> De mondelinge proef bestaat uit een presentatie van een persoonlijk werk, de beoordelingen van de mentor, de zelfevaluatie van de aspirant in kwestie en een eventuele mondelinge verdediging van (delen van) de schriftelijke proef. In de praktische proef moeten zij tot slot een functioneel parcours afleggen en in een rollenspel hun politionele competenties tonen.<sup>115</sup>

De beoordeling van het professioneel functioneren gebeurt in een evaluatiegesprek, dat wordt voorafgegaan door een functioneringsgesprek waarin de aspirant eveneens een zelfevaluatie voorlegt.<sup>116</sup> Tijdens deze gesprekken zou de opleider een beoordeling moeten geven van hun professionele bekwaamheden, hun prestaties, hun potentieel en hun persoonlijkheid.<sup>117</sup> De opleiders gebruiken hiervoor een functionerings- of evaluatiefiche met een lijst van persoonlijkheidskenmerken.<sup>118</sup> Integriteit is er één van. Het is echter verwarrend vast te stellen dat integriteit hier als een persoonlijkheidskenmerk wordt gezien, terwijl het bij het competentieprofiel van kandidaat-aspirant-inspecteurs een waarde is en verwerkt zit als attitude in het competentieprofiel van inspecteurs. Hieronder wordt de volledige lijst met persoonlijkheidskenmerken opgesomd:

- *eerlijkheid – integriteit*
- *discretie*
- *objectiviteit – onpartijdigheid – oordeel – open geest*
- *meningsvorming en -uiting – assertiviteit – karaktervastheid*
- *bekwaamheid tot het bevorderen van een positieve werksfeer*
- *klantgerichtheid (extern en intern)*
- *zin voor maat – doordacht en gematigd gebruik van het toevertrouwde gezag*
- *zelfbeheersing – koelbloedigheid – stressbeheer*
- *orde – methode – stiptheid – respect voor de termijnen*
- *loyauteit – correcte uitvoering van de richtlijnen*
- *opvoeding – beleefdheid – handigheid om met mensen om te gaan – tact*
- *voorkomen*<sup>119</sup>

Om te slagen in de opleiding moet de aspirant voldoende hoog scoren op de drie proeven van het eindexamen en op dagelijks werk. Daarnaast moet hij ‘goed’ of ‘bevredigend’ scoren op

---

<sup>113</sup> Art. 32, §1 ST20.

<sup>114</sup> Art. 17, eerste lid algemeen studiereglement.

<sup>115</sup> Art. 37, eerste lid ST 20.

<sup>116</sup> Art. 31, §1 ST 20; art. 12 algemeen studiereglement.

<sup>117</sup> Art. 31 ST 20.

<sup>118</sup> Art. 12 en art. 13 algemeen studiereglement.

<sup>119</sup> Bijlage 23 en bijlage 24 van algemeen studiereglement.

het evaluatiegesprek.<sup>120</sup> Een neveneffect van deze clustering van punten is dat aspiranten die niet slagen op één of meerdere modules, toch geslaagd kunnen zijn voor de opleiding. Er is als het ware sprake van compensatie. Dit is opnieuw een illustratie van het feit dat het competentieprofiel voor inspecteurs van politie niet als maatstaf gehanteerd wordt (DGS, 2011b, p. 30).

De aspiranten moeten slagen in beide opleidingsonderdelen (agent en inspecteur) afzonderlijk. Indien dit niet het geval is, kan de directeur van de politieschool de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer een voorstel formuleren tot definitieve afwijzing.<sup>121</sup> Dit komt in essentie neer op een ontslag. Deze voorstellen impliceren dat de politiescholen zelf geen beslissingsbevoegdheden hebben op dit vlak en dat de opleiding zelf geen selectie-instrument is voor de toegang tot het beroep (DGS, 2011b, pp. 26-27, 31). Omwille van het statuut van de aspiranten als politieambtenaren, is het heel moeilijk om deze aspiranten te ontslaan (DGS, 2011b, p. 27; Bloeyaert, 2002, p. 517). Als volwaardige personeelsleden van de geïntegreerde politie kunnen zij beroep doen op bijstand van de syndicaten in de formulering van een memorie van antwoord op dit voorstel tot definitieve afwijzing en een eventueel gesprek met de directeur-generaal.<sup>122</sup>

Op het einde van de opleiding slagen bijna alle aspiranten (DGS, 2001a, p. 26; 2011b, p. 31). Dit suggereert enerzijds dat de grote meerderheid van de toegelaten aspiranten inderdaad voldoet aan het competentieprofiel van aspirant-inspecteurs. Anderzijds kan dit ook te maken hebben met het hierboven gesignaleerde probleem dat slecht-functionerende aspiranten – zowel op vlak van kennis, vaardigheden, als attitudes om het toch in termen van het competentieprofiel te formuleren – moeilijk ontslaan kunnen worden. Veel aspiranten die het voorwerp uitmaken van een voorstel tot definitieve afwijzing krijgen immers de kans om al dan niet op een andere politieschool de volledige opleiding, of het tweede deel opnieuw te doen (DGS, 2011b, p. 31). De Kimpe (2014, p. 80) legt de reden hiervan bij de hoge kostprijs van de opleiding; een aspirant krijgt tijdens de opleiding immers ook een wedde en een volledige politionele uitrusting.

Geslaagde inspecteurs die reeds bij het begin van de opleiding getekend hebben voor een politiedienst met personeelstekort, kunnen daar na de opleiding onmiddellijk aan de slag.<sup>123</sup> De overige inspecteurs kunnen deelnemen aan ‘de mobiliteit’, een systeem dat alle vacante betrekkingen binnen de geïntegreerde politie opsomt.<sup>124</sup> Zij die tijdens de sollicitatieperiodes

---

<sup>120</sup> Art. 41 ST 20.

<sup>121</sup> Art. 40 ST 20.

<sup>122</sup> Art. 29undecies en art. 29duodecies algemeen studiereglement.

<sup>123</sup> Art. VI.II.4 RPPol.

<sup>124</sup> Art. VI.II.4ter, eerste lid RPPol.

niet aangeworven worden op de beoogde betrekking, krijgen een functie toegewezen in de federale politie tot de volgende mobiliteitsronde.<sup>125</sup>

### 3.4 De opleiding in beweging

Zoals uit het voorgaande blijkt, hebben de rapporten van de Nederlands- en Franstalige visitatiecommissies verschillende pijnpunten van de politieopleiding blootgelegd. Deze visitatieoefening zelf is tot stand gekomen vanuit het project ‘Politie, een lerende organisatie’ dat in 2009 werd opgericht en streefde naar “*politieonderwijs aangestuurd door kwaliteitszorg met een status van het publiek onderwijs*” (De Kimpe, 2014, p. 70). Dit project vertrok immers van de vaststelling dat de politieorganisatie een “*dead-end street*” is (De Kimpe, 2014, p. 88). Nadat een aspirant de politieopleiding succesvol afgerond heeft, krijgt hij een brevet, maar geen diploma. De verworven competenties kunnen dus moeilijk verzilverd worden buiten de politieorganisatie. Dit heeft bovendien tot gevolg dat ook ‘externen’ hun diploma’s uit het reguliere hoger onderwijs (bv. master criminologie) niet kunnen verzilveren in de politieorganisatie (De Kimpe, 2014, p. 88-89). De Kimpe (2014, p. 88-89) pleit daarom voor een geaccrediteerde kwaliteitsvolle politieopleiding om die uitstroom en instroom vlotter mogelijk te maken. Deze ideeën worden eveneens teruggevonden bij andere auteurs (bv. Bloeyaert et al., 2012, pp. 81-82; Ponsaers, 2012, pp. 36-46; 2007, pp. 6-7).

Het was de doelstelling om met de resultaten van deze visitaties de politieopleiding grondig te hervormen, maar De Kimpe (2014, p. 81) stelt dat dit tot op heden dode letter blijft. In de ministeriële omzendbrief GPI 73 van 14 mei 2013 stelt minister van Binnenlandse Zaken Milquet nochtans een opleidingshervorming voor die gekoppeld wordt aan een beperkte hervorming van de aanwervingsprocedure.<sup>126</sup> De wijzigingen in de aanwervingsprocedure werden reeds doorgevoerd in de RPPol en gelden voor alle aspiranten die de opleiding op 1 september 2013 of erna aanvagen.<sup>127</sup> De vernieuwing schuilt in een betere afstemming van vraag en aanbod. De lokale en federale politiediensten moeten nu bij aanvang van de basisopleiding tot inspecteur van politie hun aantal vacante betrekkingen doorgeven, en de aspiranten kunnen voor het begin van de opleiding hun keuze kenbaar maken voor één of meerdere van deze betrekkingen. Na de opleiding stromen de aspiranten dus gemakkelijk door

---

<sup>125</sup> Art. VI.II.4quater, eerste lid RPPol.

<sup>126</sup> Ministeriële omzendbrief GPI 73 van 14 mei 2013 betreffende de aanwerving, de selectie en de opleiding van de personeelsleden van de politiediensten, *BS* 24 mei 2013.

<sup>127</sup> KB van 14 april 2013 tot wijziging van verschillende teksten betreffende de rechtspositie van het personeel van de politiediensten aangaande de eerste aanwijzing van de personeelsleden van het operationeel kader, *BS* 24 mei 2013.

naar deze diensten. Het is echter onduidelijk tot op welke hoogte dit ook zo uitgevoerd wordt in de praktijk.

Het in de omzendbrief GPI 73 aangekondigde KB over de opleidingshervorming is bij het afsluiten van de bronnen op 1 april 2014 nog in voorbereiding. De inhoud ervan is dus voorlopig onduidelijk. De ministeriële omzendbrief GPI 73 verduidelijkt wel dat afgestudeerde inspecteurs van politie eerst een probatiestage van zes maanden zouden moeten volgen bij hun nieuwe werkgever. Wanneer het KB gepubliceerd wordt, en wanneer het inwerking zal treden is evneens onduidelijk.

### **3.5 Zes Nederlandstalige politiescholen als onderzoekssetting**

Het empirisch luik van dit onderzoek werd uitgevoerd in de politiescholen van de vijf Vlaamse provincies en in de Nederlandstalige politieschool van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Zij moeten allemaal voldoen aan de hierboven beschreven wet- en regelgeving. In die zin zijn de opleidingen die ze verzorgen sterk gelijkaardig, al legt elke school zijn eigen accenten zoals duidelijk zal worden in hoofdstuk 5. Daarnaast verschillen ze eveneens in grootte, en in organisationele inbedding. De zes onderzochte scholen worden hieronder kort besproken. In de hiernavolgende hoofdstukken krijgen deze scholen een codenaam om hun anonimiteit te waarborgen: Alfa, Bèta, Gamma, Delta, Epsilon en Zèta. Deze namen zijn willekeurige toegewezen aan de scholen en komen dus niet noodzakelijk overeen met de volgorde hieronder.

Er zijn een aantal politiescholen die als dienst binnen de provincie deel uitmaken van een de koepel van veiligheidsopleidingen. In deze situaties worden de opleidingen voor politie, brandweer en geneeskundige hulpverlening (i.e. ambulanciers) samengebracht onder één dak. Deze situatie geldt in de provincies Antwerpen, Limburg en Vlaams-Brabant. In Antwerpen wordt de politieopleiding verzorgd door Campus Vesta. Een gedelegeerd bestuurder is verantwoordelijk voor de volledige campus; een directeur staat aan het hoofd van de politieschool.<sup>128</sup> In Limburg wordt de opleiding georganiseerd op PLOT, Provincie Limburg Opleiding en Training. PLOT wordt geleid door een directeur. Een opleidingscoördinator is verantwoordelijk voor het opleidingsdepartement politie.<sup>129</sup> In Vlaams-Brabant wordt de politieopleiding verzorgd door PIVO, het Provinciaal Instituut voor Vorming en Opleiding. Aan het hoofd staat een algemeen directeur, met onder hem een opleidingsdirecteur voor de politieopleiding.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Interview met commissaris Leo Van den Eynde, directeur politieopleiding, op 14 augustus 2012 in Ranst.

<sup>129</sup> Interview met commissaris Jacky Vastmans, directeur PLOT, op 21 augustus 2012 in Leuven.

<sup>130</sup> Interview met commissaris Marc Dillen, opleidingsdirecteur politieopleiding PIVO, op 15 juni 2012 in Asse.

Sinds 2012 maakt de West-Vlaamse Politieschool (WPS) als vzw eveneens deel uit van een soortgelijke structuur binnen het Provinciaal Opleidingscentrum voor de Veiligheidsdiensten. Er staat een opleidingscoördinator aan het hoofd. Op het ogenblik van het empirisch onderzoek was deze politieschool nog geen onderdeel van een koepelstructuur, maar een zelfstandige vzw met aan het hoofd een directeur.<sup>131</sup> Ook de Oost-Vlaamse Politieacademie<sup>132</sup> en de Gewestelijke en Intercommunale Politieschool (GIP) in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn vzw's met een directeur aan het hoofd.<sup>133</sup> GIP verzorgt zowel een Nederlandstalige als een Franstalige opleiding, maar in dit onderzoek werd enkel de Nederlandstalige school betrokken.

### 3.6 Besluit

Dit hoofdstuk had tot doel de Belgische situatie inzake selectie en opleiding van aspirant-inspecteurs van politie toe te lichten. Hiervoor werd het wet- en regelgevend kader geschetst. Dit impliceert dat de geschetste situatie voornamelijk 'theorie' is; het is immers een empirische vraag om na te gaan in welke mate dit eveneens een vertaling krijgt in de praktijk. Het weinige onderzoek dat hieromtrent aanwezig is, werd wel gebruikt om waar mogelijk dergelijke discrepanties te duiden.

De discussie over de selectieprocedure en de opleiding tot inspecteur van politie heeft aangetoond dat hier moeilijk een rode draad in gevonden kan worden. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van aandacht voor integriteit. Het competentieprofiel voor kandidaat-aspiranten is niet geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en attitudes. Integriteit is hierin opgenomen als een 'waarde'. Daartegenover staat het competentieprofiel voor inspecteurs van politie dat wel opgebouwd is uit KSA-clusters, maar dat integriteit daarin geen plaats krijgt. Enkele attitudes komen echter wel overeen met attitudecellen uit het ethisch competentiekader dat in hoofdstuk 1 werd geschetst. Toch gaat in de regelgeving op twee manieren aandacht uit naar integriteit. Enerzijds verplicht het algemeen studiereglement de politiescholen hun aspiranten vertrouwd te maken met de deontologische code en de deontologische principes van geweldgebruik. Anderzijds is integriteit één van de persoonlijkheidskenmerken – dus niet langer een waarde zoals in het competentieprofiel – die tijdens de functionerings- en evaluatiegesprekken aan bod zou moeten komen.

Hieruit kan alvast afgeleid worden dat ethische competentie zoals geconceptualiseerd in dit onderzoek slechts in beperkte mate een aandachtspunt is van de selectieprocedure en van de

---

<sup>131</sup> Interview met mijnheer Marc Bloeyaert, directeur WPS, op 4 juni 2012 in Zedelgem.

<sup>132</sup> Interview met commissaris Patrick Van Parys, directeur OPAC, op 31 mei 2012 in Gent.

<sup>133</sup> Interview met commissaris Francis Peetroons, directeur GIP, op 5 juni 2012 in Evere.

opleiding. De aandacht voor integriteit gebeurt bij de selectieprocedure voornamelijk vanuit een controlerend perspectief. Men streeft ernaar kandidaten te selecteren die geen integriteitsschendingen zullen plegen. Uit het onderzoek van Van den Broeck en Bourdoux (2008) blijkt dat er ook beperkte aandacht is voor de stimulerende invulling van integriteit tijdens het gesprek met de selectiecommissie. De aandacht die tijdens de opleiding op een controlerende dan wel stimulerende manier uitgaat naar integriteit komt aan bod in hoofdstuk 5.



## Hoofdstuk 4. Methodologie van het empirisch onderzoek

### 4.1 Inleiding

In dit onderzoek staan drie vragen centraal (cf. algemene inleiding). Als antwoord op de eerste onderzoeksvraag wordt de aandacht voor integriteit binnen drie socialisatiecontexten beschreven: de politieschool, de stageplaats, en de politiedienst. Als antwoord op de tweede onderzoeksvraag wordt de ethische competentieontwikkeling beschreven die zich binnen deze socialisatiecontexten voordoet. Als antwoord op de derde onderzoeksvraag worden de resultaten van de eerste twee vragen samengebracht om na te gaan in welke mate de aandacht voor integriteit binnen de politieopleiding een rol speelt in de ontwikkeling van ethische competentie van aspirant-inspecteurs. Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd een longitudinaal *mixed methods* onderzoek uitgevoerd bij de cohorte aspirant-inspecteurs die in het najaar van 2010 de politieopleiding op één van de zes Nederlandstalige politiescholen aanving.<sup>134</sup> Het *mixed methods* design combineert kwalitatieve en kwantitatieve methoden, maar de doelstelling is hier niet om tot triangulatie te komen. De kwalitatieve methode wordt gebruikt om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, en de kwantitatieve voor de tweede. De derde vraag wordt beantwoord door de combinatie van beide.

Dit hoofdstuk beschrijft het onderzoeksdesign. In eerste instantie komt een korte reflectie aan bod over *mixed methods* designs. Daarop volgt de aanpak van het kwalitatief en het kwantitatief onderzoek. In deze onderdelen komen de dataverzameling, de data-analyse en enkele methodologische beperkingen aan bod. Daarna wordt aangegeven hoe de kwalitatieve en kwantitatieve data in de rapportage verwerkt zijn. Tot slot wordt kort gereflecteerd over de ethische aspecten van dit onderzoek.

### 4.2 Mixed methods design

Zoals hierboven gesteld, maakt dit onderzoek gebruik van een longitudinaal *mixed methods* design. Teddlie en Tashakkori (2003, p. 15) stellen dat een *mixed methods* design onderzoeksvragen kan beantwoorden die niet beantwoord kunnen worden wanneer slechts één van beide methodes gebruikt wordt. Er moeten echter goede redenen zijn om ze te combineren. Uit de opsomming van typische redenen die Bryman (2006, p. 106) geeft, is ‘context’ van toepassing op dit onderzoek. Hij verduidelijkt dat “[it] refers to cases in which

---

<sup>134</sup> Op deze manier wordt de regionale cultuur en de taal constant gehouden.

*the combination is rationalized in terms of qualitative research providing contextual understanding coupled with either generalizable, externally valid findings or broad relationships among variables uncovered through a survey”* (Bryman, 2006, p. 106).

Creswell en Plano Clark (2011, pp. 64-68) identificeren vier centrale beslissingen in een *mixed methods* design. De eerste beslissing betreft de mate van interactie tussen de kwalitatieve en kwantitatieve data. Ze identificeren twee uitersten: onafhankelijkheid en interactie. Bij ‘onafhankelijkheid’ worden beide methodes apart geanalyseerd en worden de resultaten apart gepresenteerd. Bij ‘interactie’ worden de resultaten van beide methodes samengebracht voor de interpretatie (Creswell & Plano Clark, 2011, pp. 64-65). Dit onderzoek benut beide mogelijkheden. Er is onafhankelijkheid omdat de eerste onderzoeksvraag beantwoord wordt op basis van kwalitatieve, en de tweede op basis van kwantitatieve data. Tegelijk wordt interactie toegelaten bij het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag. Hiervoor wordt immers nagegaan in welke mate de kwalitatief beschreven context de kwantitatief geobserveerde trend kan verduidelijken.

Een tweede beslissing betreft de hiërarchie tussen beide methodes. Creswell en Plano Clark (2011, p. 65) zien drie opties: gelijkheid, kwalitatieve prioriteit en kwantitatieve prioriteit. Dit onderzoek gebruikt beide onderzoeksmethodes dan wel om verschillende onderzoeksvragen te beantwoorden, toch is er kwantitatieve prioriteit. De ethische competentieontwikkeling van aspirant-inspecteurs staat centraal. Het kwalitatief onderzoek wordt enkel gevoerd om de socialisatiecontext van deze ontwikkeling te duiden.

Een derde beslissing betreft de timing van de dataverzameling. Hier zijn drie mogelijkheden: gelijktijdig, sequentieel, en gefaseerd. In de gelijktijdige mogelijkheid worden de kwalitatieve en kwantitatieve data op hetzelfde moment verzameld. In de sequentiële mogelijkheid wordt eerst één type data verzameld en geanalyseerd, en vervolgens het andere type. In de gefaseerde dataverzameling bestaat het onderzoek uit verschillende kwalitatieve en/of kwantitatieve fasen die gelijktijdig en/of sequentieel lopen (Creswell & Plano Clark, 2011, pp. 65-66). Voorliggend onderzoek bevindt zich in de laatste groep. Het kwantitatief onderzoek wordt gevoerd op vier meetmomenten. Op twee sleutelmomenten worden kwalitatieve interviews met de aspiranten georganiseerd: na de theoretische opleiding en na één jaar ervaring in een politiedienst. In een derde interviewfase komen eveneens de directeurs en docenten aan bod.

De vierde en laatste beslissing betreft de manier waarop de kwalitatieve en kwantitatieve data samengebracht worden. Creswell en Plano Clark (2011, pp. 66-68) zien hiervoor volgende opties: bij de dataverzameling, bij de data-analyse of bij de interpretatie. In de eerste optie wordt de dataverzameling van één type data afgestemd op eerdere analyse van het andere type. In de tweede optie worden beide types data gelijktijdig geanalyseerd. In de laatste optie

– diegene die in dit onderzoek gebruikt wordt – worden beide types van data eerst apart geanalyseerd en pas bij de rapportage samengebracht.

De verschillende wetenschapsparadigma's die aan beide onderzoeksmethodes ten grondslag liggen, vormen een moeilijkheid bij een *mixed methods* design. Vanuit wetenschapsfilosofisch perspectief neigt kwalitatief onderzoek eerder naar sociaal constructivisme, en kwantitatief onderzoek eerder naar positivisme. Vanuit deze logica stelt men dat beide methodes moeilijk te combineren zijn (Pashaeizad, 2009, pp. 8-10; Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14; Saunders, Lewis, & Thornhill, 2004, pp. 86-88; Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 3). Een *mixed methods* onderzoeker kan zich echter baseren op het pragmatische wetenschapsparadigma. Hierbij wordt voornamelijk gekeken naar de waarde die bovenstaande wetenschapsfilosofische principes – en dus ook de methodes – hebben voor concrete onderzoeksproblemen. De sterktes van beide worden gebruikt zodat tegelijk voor de zwaktes gecompenseerd wordt (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14).

### **4.3 Kwalitatief onderzoek**

In een antwoord op de eerste onderzoeksvraag wil dit onderzoek inzicht krijgen in de aandacht voor integriteit tijdens de verschillende socialisatiefasen. Het beantwoorden van deze onderzoeksvraag moet resulteren in een nauwkeurige beschrijving van het integriteitsbeleid op de politieschool, en de plaats die integriteit inneemt in de stageplaats en in de politiedienst waar de inspecteurs werken. Zoals in het theoretisch kader aangegeven, wordt immers enkel de aandacht voor integriteit geselecteerd uit het complex geheel van beïnvloedende factoren in deze socialisatiecontexten (cf. figuur 2.1 in paragraaf 2.2). Dit noodzaakt een kwalitatieve aanpak (Mortelmans, 2009, p. 84; Cambré & Waeye, 2006, p. 316; Boeije, 2005, pp. 35-36). Deze paragraaf beschrijft de dataverzameling, de data-analyse en enkele methodologische beperkingen van het kwalitatief onderzoek.

#### **4.3.1 Kwalitatieve dataverzameling**

Om inzicht te krijgen in de aandacht voor integriteit binnen de organisationele context van de aspirant-inspecteurs worden zowel kwalitatieve interviews als observaties gebruikt. Een interview is geschikt om deze beschrijvende informatie te verkrijgen van aspiranten op de politieschool, inspecteurs in politiediensten, directeurs van de politiescholen en docenten deontologie. Zoals reeds kort aangestipt werd in hoofdstuk 3 toont het opleidingsprogramma aandacht voor integriteit tijdens het vak deontologie (cf. 3.3.2). Interviews met docenten en aspiranten kunnen slechts een beperkt beeld schetsen van de manier waarop dit vak wordt aangepakt. Zij geven immers voornamelijk de perceptie van de betrokkenen hierover weer (Boeije, 2005, p. 152). Een observatie van dit vak biedt daarentegen de mogelijkheid om op

elke school dezelfde onderdelen te bekijken. De kwalitatieve dataverzameling komt in deze paragraaf aan bod. Eerst worden de interviews besproken, gevolgd door de observaties.

#### *4.3.1.1 Interviews*

Er werden interviews afgenomen met drie groepen respondenten: (1) aspirant-inspecteurs en inspecteurs, (2) schooldirecteurs en (3) docenten deontologie. Deze paragraaf behandelt de organisatie en het verloop van deze interviews.

##### A. Aspirant-inspecteurs en inspecteurs

De eerste en grootste groep geïnterviewde respondenten waren de aspirant-inspecteurs en de inspecteurs. De interviews met de aspirant-inspecteurs vormden de eerste interviewfase. Ze hadden als doel inzicht te krijgen in de aandacht voor integriteit op de politieschool en de stageplaats, en de beleving van het vak deontologie. De interviews met de inspecteurs vormden de tweede interviewfase. Deze inspecteurs behoorden tot dezelfde cohorte aspiranten als de geïnterviewde aspiranten, maar omwille van het moment van de interviews – na één jaar ervaring – waren ze niet langer aspirant. Deze interviews hadden als doel in te gaan op de overgang van de school naar de praktijk, en de plaats die integriteit daarbij inneemt. In deze paragraaf komt de steekproeftrekking en het verloop van de interviews aan bod.

#### *Kwalitatieve steekproeftrekking*

Bij de aanvang van het onderzoek werd een steekproefmatrix opgesteld (Mortelmans, 2009, p. 114). Het was de bedoeling een gevarieerde groep van respondenten samen te stellen met een evenwicht naar school, geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Tabel 4.1 toont de (gerealiseerde) steekproefmatrix. Om een volledig beeld te krijgen van het vak deontologie en de aandacht voor integriteit op de politiescholen, werden in de eerste interviewfase drie tot vijf interviews per politieschool vooropgesteld. De aspiranten doorlopen immers als groep de opleiding. Door meer dan één aspirant te interviewen, kon de spreiding van de meningen nagegaan worden. Een voldoende vertegenwoordiging van elke school was minder belangrijk bij de tweede interviewfase. De inspecteurs doorlopen immers sterk geïndividualiseerde trajecten. Daarom werd voor deze fase geen richtquotum opgesteld. Het doel was in eerste instantie te kijken hoeveel kandidaten er voor de interviews waren. Indien het over een beperkt aantal zou gaan, zou hen gevraagd worden deel te nemen aan beide fasen. Indien het over een groot aantal zou gaan, zouden ze opgesplitst worden. Het was dus niet de bedoeling elke cel in de steekproefmatrix in elke interviewfase te vertegenwoordigen, maar bij voorkeur wel tot unieke profielen (i.e. één respondent per cel) te komen.

**Tabel 4.1: Gerealiseerde steekproefmatrix per school**

			-21 jaar			21 – 30 jaar			30+ jaar		
			C	F1	F2	C	F1	F2	C	F1	F2
<b>Alfa</b>	Geen hoger onderwijs	Man	1	1	-	1	1	-			
		Vrouw							1	1	-
	Hoger onderwijs	Man				2	1	1	1	-	-
		Vrouw				1	1	-			
<b>Bèta</b>	Geen hoger onderwijs	Man				3	1	-	1	1	-
		Vrouw				1	1	-			
	Hoger onderwijs	Man				3	1	1	1	-	-
		Vrouw				1	-	-			
<b>Gamma</b>	Geen hoger onderwijs	Man				1	-	1	2	-	-
		Vrouw				1	1	-			
	Hoger onderwijs	Man				2	1	1	2	-	1
		Vrouw				2	2	-			
<b>Delta</b>	Geen hoger onderwijs	Man				3	-	-	1	1	-
		Vrouw				3	1	1	1	1	-
	Hoger onderwijs	Man				2	-	1			
		Vrouw				1	-	-			
<b>Epsilon</b>	Geen hoger onderwijs	Man	2	1	-	2	1	1			
		Vrouw				2	1	1	2	1	1
	Hoger onderwijs	Man							2	1	-
		Vrouw				2	-	1			
<b>Zèta</b>	Geen hoger onderwijs	Man				1	-	1	2	1	-
		Vrouw									
	Hoger onderwijs	Man				2	2	-			
		Vrouw									

C: Concrete informatie na contact

F1: Geïnterviewd als aspirant-inspecteur van politie

F2: Geïnterviewd als inspecteur van politie

De potentiële respondenten werden tijdens het eerste kwantitatieve meetmoment (T1) uitgenodigd. Om de anonimiteit van de gestandaardiseerde vragenlijst niet in het gedrang te brengen, werd geen vraag tot deelname aan het meetinstrument zelf toegevoegd. In plaats daarvan kregen de aspiranten een aparte brief die eveneens mondeling werd toegelicht. Deze brief schetste enerzijds het doel van het onderzoeksproject, en vroeg anderzijds naar kandidaten voor een interview. Geïnteresseerden konden zich via e-mail of telefoon kandidaat stellen. Slechts vijf aspirant-inspecteurs reageerden op deze oproep. De stap om zelf het contact te initiëren bleek dus te groot. Tijdens de tweede vragenlijstafname (T2) werd daarom een nieuwe poging ondernomen. Opnieuw werd een aparte brief toegevoegd aan de vragenlijst die na afloop teruggegeven moest worden. Met het oog op de websurvey voor het

vierde meetmoment werd het e-mailadres van de respondenten gevraagd (cf.4.4.1.5). Tegelijk konden de aspirant-inspecteurs aankruisen of ze geïnteresseerd waren om na afloop van het onderzoek een samenvatting van de resultaten te ontvangen, en om deel te nemen aan een interview. Deze keer reageerden 62 aspiranten positief. Dit bracht het totaal op 67 potentiële respondenten.

Tabel 4.2 geeft het verloop weer vanaf de respondentenwerving tot de daadwerkelijke afname van interviews die in tabel 4.1 worden samengevat. In tabel 4.2 wordt ten eerste aangegeven hoeveel bereidwille aspiranten er op het eerste (T1) en tweede meetmoment (T2) waren. Dit aantal was voldoende hoog om de respondenten in te delen in twee groepen: geïnterviewde aspiranten in fase 1 (F1) en geïnterviewde inspecteurs in fase 2 (F2). Zij werden allemaal gecontacteerd met de vraag volgende gegevens door te geven: geslacht, leeftijd en hoogste behaald diploma. Op die manier kon voor beide interviewfasen een gevarieerde steekproef samengesteld worden.

**Tabel 4.2: Verloop respondentenwerving voor interviews met aspiranten per school**

	T1	T2	Informatie	Contact F1	Deelname F1	Contact F2	Deelname F2
<b>Alfa</b>	2	6	7	5	5	2	1
<b>Bèta</b>	1	12	10	6	4	4	1
<b>Gamma</b>	-	11	10	6	4	4	3
<b>Delta</b>	-	11	11	6	3	5	2
<b>Epsilon</b>	2	13	12	6	5	6	4
<b>Zèta</b>	-	9	5	3	3	2	1
<b>Totaal</b>	5	62	55	32	24	23	12

Na herhaaldelijke contactname gaven 55 kandidaten de gevraagde informatie (cf. kolom 'informatie' in tabel 4.2). Hun gegevens staan in de C-kolommen in tabel 4.1. Op Bèta, Gamma, Delta en Epsilon waren er voldoende kandidaten om er steeds zes uit te nodigen voor de eerste interviewfase. De overige werden uitgenodigd voor de tweede interviewfase. Op Alfa en Zèta was de bereidwilligheid lager.<sup>135</sup> Bijgevolg werden minder aspiranten uitgenodigd voor de eerste fase, zodat er zeker over zouden blijven voor de tweede. In totaal werden 32 aspirant-inspecteurs uitgenodigd voor de eerste interviewfase (contact F1 in tabel 4.2) waarvan er 24 op de uitnodiging ingingen (deelname F1 in tabel 4.2). Deze interviews vonden plaats in de periode mei – september 2011. Dit was het tweede deel van de opleiding tot inspecteur van politie. De gegevens van deze respondenten staan in de F1-kolommen in tabel 4.1. De resterende 23 kandidaat-respondenten werden uitgenodigd voor een interview als inspecteur (contact F2 in tabel 4.2), waarvan er 12 op de uitnodiging ingingen in de maanden oktober – november 2012 (deelname F2 in tabel 4.2). Deze interviews werden

<sup>135</sup> De reden hiervoor is onduidelijk. De vragenlijstafname verliep daar op dezelfde manier als op de andere scholen.

bewust afgenomen na het vierde kwantitatieve meetmoment om de vragenlijstdata niet te beïnvloeden (cf. 4.4.1.1).<sup>136</sup> De gegevens van deze respondenten staan in de F2-kolommen in tabel 4.1. Uit deze tabel blijkt dat de geïnterviewde aspiranten en inspecteurs op sociaal-demografische vlak inderdaad van elkaar verschillen.

### *Verloop van het interview*

Voor de semigestructureerde interviews werd een vragenprotocol gebruikt waarin de inleiding en de conclusie gestandaardiseerd waren, en de vraagformuleringen min of meer vast lagen (Beyens & Tournel, 2009, p. 203). Het vragenprotocol voor de aspirant-inspecteurs bestond uit drie delen: (1) politieopleiding en vak deontologie, (2) aandacht voor integriteit op de politieschool en gedrag van significante anderen, en (3) sociaal-demografische gegevens van de respondent. Het vragenprotocol van de inspecteurs bestond uit vier delen: (1) hun huidige werksituatie en sociaal-demografische gegevens, (2) beleidsmatige aandacht voor integriteit op de werkplaats en gedrag van significante anderen, (3) vak deontologie, en (4) een korte reflectie op enkele opmerkelijke kwantitatieve resultaten.

De respondenten konden vrij een locatie voor het interview kiezen. Van de 36 interviews vonden er 14 plaats in een café, 11 bij de respondent thuis, 5 op de politieschool, 3 bij de onderzoeker thuis, 2 op de werkplaats van de onderzoeker en 1 op het politiecommissariaat. Vanuit een methodologisch perspectief zijn dit niet allemaal ideale locaties. Ten eerste kan het lawaai en de drukte in de caféomgeving de respondenten afgeleid hebben (Beyens & Tournel, 2009, p. 221). Deze interviews vonden echter plaats in de vroege vooravond, zodat het er vaak nog rustig was. Ten tweede kan de politieschool als locatie de gegarandeerde vertrouwelijkheid van het interview teniet gedaan hebben (cf. 4.6). Personeelsleden van de politieschool konden op die manier immers zien dat de aspirant deelnam aan het onderzoek. Dit gebeurde slechts in één interview. De respondent maakte zich daar echter niet druk om; hij meende dat dit personeelslid hem toch niet bij naam kende. Hetzelfde argument gaat op voor het interview dat werd afgenomen op het politiecommissariaat. Bij vier interviews waren derden aanwezig die mogelijk de antwoorden van de respondenten beïnvloed hebben (Beyens & Tournel, 2009, p. 221). Het gaat over een politie-huisgenoot, een politie-partner en twee niet-politie-partners. Deze derden hebben zich niet actief gemengd in het gesprek, maar

---

<sup>136</sup> De interviews uit de eerste fase werden kort na het tweede kwantitatieve meetmoment afgenomen, en kunnen dus in theorie het derde kwantitatieve meetmoment beïnvloed hebben. Dit is echter geen probleem om twee redenen. Ten eerste zaten er meerdere maanden tussen de interviews enerzijds en het derde kwantitatieve meetmoment anderzijds. De tweede interviewfase en het vierde kwantitatieve meetmoment liggen dicht op elkaar, zodat de volgorde daar belangrijker is. Ten tweede handelden de interviews in de eerste fase over het integriteitsbeleid op de politieschool, een aspect dat niet aan bod komt in de gestandaardiseerde vragenlijst. Tijdens de tweede interviewfase werden echter een aantal resultaten van de gestandaardiseerde vragenlijst voorgelegd aan de respondenten, zodat het noodzakelijk was dat de data van het vierde kwantitatieve meetmoment aan de hand van diezelfde gestandaardiseerde vragenlijst al was verzameld.

zouden wel de spreekvrijheid van de respondenten beïnvloed kunnen hebben. Dit leek echter niet het geval.

Na afloop van het interview werd voor elke respondent een fiche ingevuld die het verloop van het gesprek samenvatte (Miles & Huberman, 1994, p. 51). De duur van de interviews varieerde van 45 minuten tot 2 uur. De interviews in de eerste fase werden volledig opgenomen op tape en vervolgens letterlijk uitgeschreven (Beyens & Tournel, 2009, p. 223; Cambré & Waeghe, 2006, p. 327). De bandopnemer werd niet gebruikt voor de interviews in de tweede fase. Na één jaar ervaring in een politiedienst hadden de respondenten immers een duidelijker zicht op het (on)ethisch gedrag van collega's. De bandopnemer werd achterwege gelaten om hen niet te belemmeren in het vertellen van deze verhalen. Tijdens deze gesprekken werd uitgebreid nota genomen. Achteraf werd een verslag gemaakt. Dit verslag is een samenvatting van het interview vanuit het perspectief van de onderzoeker. Er werd niet geprobeerd het interview te reconstrueren om de geïnterviewde respondenten geen woorden in de mond te leggen die ze niet letterlijk gezegd hebben. Respondenten die dit wouden, kregen het uitgetypte interview of het verslag achteraf toegestuurd. De meesten maakten van deze gelegenheid gebruik. Enkele van hen hadden hierbij opmerkingen. Dit betrof voornamelijk kleine correcties (bv. de concrete begin- en einduren van een shift). Eén respondent vroeg een bepaalde passage te schrappen uit het verslag, omdat hij niet wou dat dit in het onderzoeksrapport verscheen.

Tijdens de interviews met de inspecteurs bleek dat drie van hen in dezelfde zone werkten. De gegevens van de twaalf inspecteurs kent dus een bias naar die specifieke politiezone. Daarom wordt de informatie die deze twaalf inspecteurs over het integriteitsbeleid verschaffen enkel gebruikt in het vijfde hoofdstuk dat de kwalitatieve resultaten presenteert, maar niet in het zesde en zevende hoofdstuk die de kwantitatieve resultaten presenteren. Hun reflectie over enkele opmerkelijke kwantitatieve resultaten (cf. supra) wordt in het zesde hoofdstuk wel gebruikt.

## B. Directeurs van de politiescholen

De tweede groep geïnterviewden zijn de zes schooldirecteurs. De doelstelling van deze gesprekken was zicht te krijgen op het integriteitsbeleid op de politieschool. Opnieuw werd een vragenprotocol gebruikt bij deze semigestructureerde interviews (Beyens & Tournel, 2009, p. 203). Dit protocol bestond uit vier delen: (1) directeursfunctie, (2) politieopleiding in zijn geheel, (3) integriteitsbeleid op de politieschool, en (4) algemene aandacht voor integriteit en gedrag van significante anderen. De interviews werden afgenomen in de maanden mei – augustus 2012. Aangezien de gevolgde cohorte aspiranten de opleiding aanvatte in van najaar 2010, werd aan de directeurs gevraagd zich tijdens het gesprek te beperken tot deze opleidingsperiode. Verschillende ontwikkelingen die daarna plaats vonden, worden dus niet meegenomen in dit onderzoek.



Op het moment van het interview was één respondent niet langer directeur van de politieschool. Hij was dat echter wel op het moment van het kwantitatief onderzoek, zodat hij een beter geschikte respondent was dan de nieuwe directeur. Deze gesprekken varieerden in duur van 1 uur tot 1 uur en 45 minuten. Vijf ervan vonden plaats op de politieschool, het zesde op de werkplaats van de onderzoeker. Ook deze gesprekken werden met de toestemming van de respondenten volledig opgenomen en letterlijk uitgeschreven (Beyens & Tournel, 2009, p. 223; Cambré & Waege, 2006, p. 327).

### C. Docenten deontologie

De tien docenten deontologie zijn de laatste groep geïnterviewden. Er werden echter slechts negen interviews afgenomen omdat één docent tegelijk directeur is van de politieschool. De specifieke vragen over het vak deontologie werden voor hem samengevoegd in het directeursinterview. Deze interviews hadden tot doel inzicht te krijgen in de visie van de docent op integriteit en het vak deontologie. Ook voor deze semigestructureerde interviews werd een vragenprotocol gebruikt (Beyens & Tournel, 2009, p. 203). Dit bestond uit twee delen: (1) functie van docent, en (2) vak deontologie.

Tijdens de interviews werd bijzondere aandacht besteed aan enkele specifieke kenmerken van integriteitstrainingen zoals beschreven in paragraaf 2.3.3.2A. Ten eerste werd aandacht besteed aan de doelstelling van de cursus: In welke mate wordt de training controlerend dan wel stimulerend aangepakt? In welke mate wordt er gewerkt op kennis, vaardigheden en attitudes? In welke mate wordt er gewerkt op regelnaleving, morele sensitiviteit, moreel redeneren, moreel karakter en morele moed. Ten tweede werd aandacht besteed aan de inhoudelijke accenten: In welke mate liggen die bij wetten en regels, waarden, een moraal filosofische benadering of ethische besluitvorming? Ten derde werd aandacht besteed aan de didactische technieken: In welke mate betreft het een klassieke uiteenzetting, open gesprekken en bespreking van casussen?

De interviews vonden plaats in de maanden juli – september 2012 op de werkplaats van de docent. Ook de docenten werden gevraagd zich te beperken tot het vak dat ze doceerden aan de specifieke cohorte. Deze gesprekken varieerden in duur tussen 45 minuten en anderhalf uur. Na toestemming van alle respondenten werden deze gesprekken opgenomen en letterlijk uitgeschreven (Beyens & Tournel, 2009, p. 223; Cambré & Waege, 2006, p. 327).

#### 4.3.1.2 *Observaties van het vak deontologie*

Het opleidingsprogramma van de basisopleiding tot inspecteur van politie bepaalt dat de aspiranten een module gedoceerd krijgen waarin ze kennis maken met de politionele deontologie (cf. 3.3.2). Het tweede deel van het kwalitatief onderzoek betrof dan ook een participerende observatie van deze lessenreeks (Zaitch, Mortelmans, & Decorte, 2009, pp.

298-304). Op vijf scholen begon de politieopleiding op dezelfde dag, met als gevolg dat het vak deontologie ongeveer op hetzelfde moment werd gedoceerd. Er werd geprobeerd om elke school het volledige lessenpakket te volgen, maar omwille van praktische problemen is dit niet overal gelukt:

- Alfa: 4 uren gemist
- Bèta: 2 uren gemist
- Gamma: alle uren bijgewoond
- Delta: alle uren bijgewoond
- Epsilon: alle uren bijgewoond
- Zèta: 8 uren gemist<sup>137</sup>

In een poging om dit informatieverlies te compenseren, werd tijdens de interviews met de docenten extra aandacht besteed aan deze lessen. Bovendien hebben twee scholen verschillende docenten deontologie. Op deze scholen werd echter maar één lessenreeks geobserveerd. De niet-geobserveerde docenten werden wel geïnterviewd.

Tijdens de lessen werd aandacht besteed aan twee aspecten. Ten eerste werd gekeken naar de context waarin de lessen gegeven werden: de klasopstelling, het gebruik van pedagogische hulpmiddelen, interactie tussen docent en studenten en interactie tussen studenten onderling. Ten tweede ging de aandacht naar de inhoud van het vak en de manier waarop de docent dit bracht. Alles werd zo nauwkeurig mogelijk neergeschreven. Tijdens deze observaties werd – net zoals in de interviews met de docenten – specifiek aandacht besteed aan de kenmerken van een integriteitstraining zoals beschreven in paragraaf 2.3.3.2A: de doelstellingen, de inhoudelijke accenten en de didactische technieken.

Aangezien de observaties zich in een klassituatie voordeden, was het gemakkelijk om nota te nemen. De onderzoeker zat immers tussen de aspiranten (Zaitch et al., 2009, p. 304). Zij moesten regelmatig in groep een aantal thema's bespreken. De onderzoeker voegde zich tijdens deze oefeningen bij een groep, maar probeerde een evenwicht te vinden tussen meewerken en louter observeren. Het was belangrijk dat het denkproces van de studenten niet werd beïnvloed door de onderzoeker, maar tegelijk moest het hun vertrouwen gewonnen worden door toch mee te werken. In klasdiscussies participeerde de onderzoeker niet. Omwille van de grote groepen viel dit niet op. De meerderheid van de aspiranten nam immers niet deel aan deze klasdiscussies.

---

<sup>137</sup> Het exacte aantal varieert tussen 8 en 14 uren maar wordt hier niet vermeld om de anonimiteit van de codenamen te bewaken.

### 4.3.2 Analyse van de kwalitatieve data

Het kwalitatief onderzoek leverde twee types data op: enerzijds interviewtranscripten en verslagen van interviews, anderzijds uitgeschreven veldnota's van de observaties. De manier waarop deze data geanalyseerd werden, komt in deze paragraaf aan bod. Eerst wordt de werkwijze bij de interviewdata behandeld, gevolgd door die bij de observatiedata.

#### 4.3.2.1 Analyse van de interviews

De analyse van de interviewdata gebeurde met NVivo 10 via de methode beschreven door Boeije (2005, pp. 84-120): een proces van open, axiale en selectieve codering. De eerste stap was de open codering. Deze stap werd voor elk van de drie geïnterviewde groepen apart doorlopen. Alle transcripten en verslagen werden gelezen en gecodeerd. Een aantal van deze codes was op voorhand gedefinieerd, zoals *docent deontologie* en *nut en belang van vak deontologie*. Andere codes, zoals *geruchten vanuit het werkveld*, werden gecreëerd tijdens het codeerproces. De tweede stap was de axiale codering. Ook deze fase werd voor elke groep apart gedaan. In deze stap werden de gecodeerde fragmenten opnieuw bekeken en gereorganiseerd; codes werden samengevoegd, opgesplitst, verwijderd, of hernoemd en er werd een hiërarchische structuur aangebracht. Dit resulteerde in drie codebomen. Deze codebomen zijn bijgevoegd in bijlage A. De laatste stap was selectieve codering. Hierbij werden verbanden tussen de drie codebomen gezocht, werden aanvullingen en tegenstrijdigheden in kaart gebracht, en werden de codes in een logische volgorde geplaatst. Deze laatste stap resulteerde in een conceptueel geclusterde matrix zoals beschreven door Miles en Huberman (1994, pp. 127-131) waarin codes in rijen tegen scholen in kolommen werden uitgezet.

#### 4.3.2.2 Analyse van de observaties

Voor de analyse van de observatiedata werd dezelfde strategie gebruikt als voor de interviewdata. Opnieuw werden de drie coderingsfasen van Boeije (2005, pp. 84-120) doorlopen in NVivo 10. De selectieve codering resulteerde ook hier in een conceptueel geclusterde matrix (Miles & Huberman, 1994, pp. 127-131). Naast de observatiedata werd hier eveneens gekeken naar het cursusmateriaal: de syllabus en – indien die tijdens de lessen werd gebruikt – de PowerPoint presentatie.

#### 4.3.2.3 Samenvoegen van analyse van de interviews en de observaties

Zoals hierboven werd geschetst, resulteerden de analyses in twee matrices: één van de interviews en één van de observaties. Omdat de stap van deze matrices naar een geïntegreerde rapportage te groot was, werden zij in een Excelmatrix samengevoegd. De rijen verwezen nog steeds naar de codes, en de kolommen nog steeds naar de scholen. In deze matrix werden de

cellen van een uitgebreide inhoudelijke analyse voorzien. Op deze manier kwamen gelijkenissen en verschillen tussen de scholen duidelijker naar voor.

### **4.3.3 Methodologische beperkingen van het kwalitatief onderzoek**

Er zijn verschillende methodologische beperkingen aan het kwalitatief onderzoek, waarvan er vier worden besproken. Een eerste probleem is te wijten aan de aard van de observatiemethode. De aanwezigheid van de onderzoeker tijdens het vak deontologie kan niet alleen de inhoud en vorm ervan beïnvloeden, maar kan eveneens gevolgen hebben voor de resultaten van de kwantitatieve survey. Het tweede en derde probleem hebben een logistische oorsprong. Enerzijds zijn de observaties onvolledig, anderzijds hebben de geïnterviewde aspiranten en inspecteurs zichzelf geselecteerd. Een vierde probleem is inherent aan elk onderzoek; de resultaten zijn afhankelijk van de definities van integriteit en deontologie die geïnterviewde respondenten hanteren. In deze paragraaf komen deze problemen aan bod.

#### *4.3.3.1 Aanwezigheid van de onderzoeker*

Een gekend nadeel van participerende observatie is dat de aanwezigheid van de onderzoeker de resultaten kan beïnvloeden (Zaitch et al., 2009, p. 278). Dit kan in dit onderzoek op twee manieren meespelen. Ten eerste kan de aanwezigheid tijdens de lessen deontologie de inhoud en didactische aanpak ervan beïnvloeden. De docenten kunnen zich anders gedragen hebben. Indien dit het geval is, leveren de observaties enerzijds geen correct beeld van de manier waarop het vak ‘normaal’ gedoceerd wordt. Anderzijds beïnvloedt dit de leerstof van de aspiranten – de respondenten in het kwantitatief onderzoek – wat een effect op hun ethische competentieontwikkeling kan hebben. Er werd geprobeerd deze vorm van bias te beperken door bij de docenten te benadrukken dat het niet de bedoeling was om hun lessen te evalueren.

De tweede manier waarop de observaties van het vak deontologie tot een vertekening kunnen leiden, heeft te maken met het benadrukken van het thema. De aspiranten zouden omwille van het onderzoek een bijzondere aandacht voor integriteit en deontologie kunnen ontwikkeld hebben. Dit aspect wordt eveneens behandeld bij de beperkingen van het kwantitatief onderzoek in paragraaf 4.4.3.2. Het is onzeker in welke mate deze vorm van bias aanwezig is, maar indien de bias er is, lijkt die niet groot te zijn. Uit de interviews met aspiranten en inspecteurs blijkt immers dat zij bijzonder weinig interesse hebben voor het vak deontologie en de problematiek van morele dilemma's in politiewerk.

#### 4.3.3.2 *Onvolledige observaties*

Zoals hierboven reeds geschetst zijn de observaties van het vak deontologie op twee vlakken onvolledig (cf. 4.3.1.2). Ten eerste was het onmogelijk om op elke school het volledig lessenpakket bij te wonen. Ten tweede werd op elke school slechts één lessenpakket gevolgd, ook indien er meerdere docenten waren die elk voor één of meerdere klassen dit pakket verzorgden. Er werd echter geprobeerd dit probleem in de mate van het mogelijke op te vangen door extra aandacht te besteden aan de interviews met de docenten. Desalniettemin legt elke docent al dan niet bewust eigen accenten, en heeft hij zijn eigen lesstijl. Dit kan moeilijk uit het interview afgeleid worden. Dit heeft tot gevolg dat de analyses in hoofdstuk 5 op onvolledige data gebaseerd zijn. Waar dit van toepassing is, zal dit geëxpliciteerd worden.

#### 4.3.3.3 *Zelfselectie bij de interviews*

Bij de werving van de aspiranten en inspecteurs voor de interviews werd reeds kort aangehaald dat zij zich als het ware zelf geselecteerd hebben (cf. 4.3.1.1A). De gehanteerde werkwijze verwijst naar een pragmatische steekproeftrekking (Mortelmans, 2009, pp. 105-106). In de methodologische literatuur staat men hier kritisch tegenover omdat het tot informatie-arme data kan leiden (bv. Maxwell, 2013, p. 97; Yin, 2011, p. 88; Merriam, 2009, p. 79). Voor dit onderzoek is dit toch de beste steekproefstrategie. Een alternatief zou zijn om op basis van de resultaten van de kwantitatieve survey respondenten selecteren voor de interviews. Dit zou echter de anonimiteitsgaranties ten aanzien van de respondenten kunnen ondermijnen. Een selectie op basis van objectieve data over de aspiranten is evenmin een goed alternatief. Hiervoor is medewerking van de politiescholen noodzakelijk. Er wordt echter bewust voor geopteerd om de kandidaten te selecteren zonder hulp van de politiescholen, zodat de onafhankelijkheid van de onderzoeker duidelijk blijft. Op die manier wordt aan de respondenten een signaal gegeven dat de onderzoeker te vertrouwen is; wat ook een positieve weerslag kan hebben op de kwantitatieve dataverzameling. De directeurs van de politiescholen gaven wel eerst principiële toestemming voor de interviews met hun aspiranten. Zij waren echter niet op de hoogte van de namen van de geïnterviewde aspiranten.

Uit de interviews blijkt dat de geïnterviewde aspiranten en inspecteurs inhoudelijk een andere kijk hebben op de politieopleiding en hun eerste werkervaringen. Er kan dus voorzichtig besloten worden dat deze strategie van steekproeftrekking toch diverse en informatierijke data heeft opgeleverd, en dat de zelfselectie niet tot bias geleid heeft.

#### 4.3.3.4 *Definitie van integriteit en deontologie*

Een vierde beperking die hier besproken wordt, is de definitie van integriteit en deontologie zoals de geïnterviewde aspirant-inspecteurs en inspecteurs die hanteren. Om niet sturend te zijn, werden immers algemene vragen over integriteit en deontologie gesteld, zoals “*Wat kan*

*je me vertellen over de aandacht die de politieschool aan integriteit en deontologie besteedt*". Verschillende respondenten verwezen naar het belang van een proper uniform en een verzorgd voorkomen. Wanneer duidelijk was dat de respondenten een beperkte definitie hanteerden werd met bijvragen geprobeerd toch zicht te krijgen op het integriteitsbeleid. Dit neemt niet weg dat een aantal aspecten niet door de respondenten werden verteld omdat ze het niet onder de noemer integriteit en deontologie plaatsten.

## **4.4 Kwantitatief onderzoek**

In een antwoord op de tweede onderzoeksvraag wil dit onderzoek de ethische competentieontwikkeling van aspirant-inspecteurs beschrijven. Hiervoor zijn kwantitatieve onderzoeksmethoden bijzonder geschikt. Deze paragraaf behandelt de methodologische aspecten eigen aan het kwantitatief onderzoek: dataverzameling, data-analyse en methodologische beperkingen.

### **4.4.1 Kwantitatieve dataverzameling**

Voor de kwantitatieve dataverzameling werd een gestandaardiseerde vragenlijst vier keer afgenomen. Deze paragraaf behandelt in eerste instantie de keuze van de meetmomenten. In tweede instantie komt het meetinstrument zelf aan bod waarin de variabelen worden geoperationaliseerd. Ten derde komt de vertaalprocedure aan bod, gevolgd door de methode om de vragenlijsten van eenzelfde respondent aan elkaar te koppelen als vierde punt. De omstandigheden van de vragenlijstafname worden besproken als vijfde punt en de responscijfers als zesde punt.

#### *4.4.1.1 Keuze van de meetmomenten*

Het theoretisch kader dat in paragraaf 2.4 werd geschetst, onderscheidt drie socialisatiefasen in dit onderzoek op basis van het politieel socialisatiemodel van Van Maanen (1978): (1) introductie tijdens de theoretische opleiding op de politieschool, (2) ontmoeting tijdens de stageperiode in een stageplaats, en (3) metamorfose tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst (cf. figuur 2.1 in paragraaf 2.2). Om de ontwikkeling van ethische competentie in deze drie fasen na te gaan, zijn vier meetmomenten nodig. Het begin van de theoretische opleiding geldt als startpunt voor dit onderzoek (T1). Dit is een nulmeting, aangezien het onderzoek niet tot doel heeft om uitspraken te doen over het ethische competentieniveau.<sup>138</sup> In

---

<sup>138</sup> Op sommige plaatsen wordt wel gekeken naar de score op één bepaald meetniveau. Hierbij worden echter geen normatieve uitspreken gedaan in de zin van 'hoog' of 'laag'. Deze scores worden dan vergeleken – opnieuw relatief dus, maar niet doorheen de tijd – met scores van andere variabelen op hetzelfde meetmoment.

plaats daarvan zullen relatieve uitspraken gedaan worden waarbij de scores op de volgende meetmomenten met deze nulmeting worden vergeleken. Het tweede meetmoment (T2) vindt plaats na de theoretische opleiding, in concreto is dit na het eerste deel van de opleiding (agent van politie) en een stuk theorie van het tweede deel (inspecteur van politie) (cf. 3.3.2).<sup>139</sup> Op deze manier valt dit meetmoment juist voor het moment waarop de aspiranten hun inspecteursstage aanvangen. Het derde meetmoment (T3) wordt na deze stage gepland. Dit valt samen met het einde van de politieopleiding. Het laatste meetmoment (T4) wordt georganiseerd wanneer de respondenten ongeveer één jaar ervaring hebben als inspecteur van politie. Concreet werd de gestandaardiseerde vragenlijst op volgende momenten afgenomen:

- T1: oktober 2010 op vijf politiescholen – december 2010 op de zesde politieschool
- T2: april 2011 op vijf politiescholen – juni 2011 op de zesde politieschool
- T3: september 2011 op vijf politiescholen – november 2011 op de zesde politieschool
- T4: september 2012 op de zes politiescholen

#### 4.4.1.2 Meetinstrument

Ethische competentie werd op de vier meetmomenten op dezelfde manier geoperationaliseerd. Afhankelijk van het meetmoment werden bijkomende vragen toegevoegd aan deze basisvragenlijst: sociaal-demografische vragen (T1), evaluatie van het vak deontologie (T2), ethisch leiderschap<sup>140</sup> (T2, T3, T4), en sociale wenselijkheid (T1, T2, T3, T4).<sup>141</sup> Het meetinstrument van T1 is toegevoegd in bijlage B.<sup>142</sup> De operationalisatie van de ethische competentievragenlijst en de toegevoegde vragen wordt hieronder besproken.

Wanneer een concept geoperationaliseerd wordt aan de hand van een schaal, wordt steeds dezelfde procedure toegepast. In eerste instantie wordt op elk meetmoment een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, waarvan de analysestrategie toegelicht wordt in bijlage C.1. Ten tweede wordt voor de analyse van de betrouwbaarheid van de (sub)schalen die op basis van

---

<sup>139</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat de aspirant-inspecteurs op dat moment reeds een gewenningsstage van enkele dagen en een opleidingsstage van twee weken achter de rug hebben in het deel agent van politie. De periode van theorie voor de gewenningsstage is immers te kort (i.e. enkele weken) om als eerste socialisatiefase (de theoretische opleiding) te gelden. Bovendien volgt in het begin van het deel inspecteur van politie opnieuw een groot theoretisch stuk. Deze twee stages zorgen er inderdaad voor dat de socialisatiefase ‘theoretische opleiding’ niet puur theoretisch is. Aangezien deze stages heel kort zijn, en de stagiairs voornamelijk observeren, is dit niet problematisch voor de onderscheiden socialisatiefasen in dit onderzoek.

<sup>140</sup> Meer specifiek gaat het over ethisch leiderschap van de directeur en docenten, en ethisch voorbeeldgedrag van collega-aspiranten op T2; ethisch leiderschap van de mentor en stage-collega’s op T3; ethisch leiderschap van de leidinggevende en ethisch voorbeeldgedrag van collega’s op T4.

<sup>141</sup> De verschillende vragenlijsten bevatten ook een aantal vragen die uiteindelijk niet gebruikt zijn voor de definitieve analyses: motieven om bij de politie te werken (T1), ambitie binnen de politieorganisatie (T1), klas van de respondent (T2), verwachtingen van significante anderen (directeur, collega-aspiranten en docenten op T2, mentor en collega’s op stage op T3), tevredenheid algemene opleiding (T3), evaluatie van de stage (T3).

<sup>142</sup> De overige meetinstrumenten zijn op vraag beschikbaar bij de auteur en promotor.

deze factoranalyses worden gecreëerd, lambda 2 gebruikt.<sup>143</sup> Ten derde gaat een Shapiro-Wilk test na of deze variabelen al dan niet normaal verdeeld zijn.<sup>144</sup> Tot slot wordt de assumptie van meetinvariantie getest met confirmatorische factoranalyses (CFA). In longitudinaal onderzoek moeten de meetinstrumenten immers invariant zijn doorheen de tijd (Pleysier, Pauwels, Vervaeke, & Goethals, 2005; Horn & McArdle, 1992, p. 117). Dit verwijst naar de situatie waarin de numerieke antwoorden van de respondenten op elk meetmoment op eenzelfde schaal gegeven worden; de respondenten moeten als het ware doorheen de tijd dezelfde definitie van het concept hanteren (Ferrer, Balluerka, & Widaman, 2008, p. 24). Indien dit niet het geval is – of niet wordt getest – zijn de tijdseffecten niet valide. Een temporeel verschil kan immers verwijzen naar een echte evolutie, maar evenzeer naar een veranderde interpretatie van het concept (Pleysier et al., 2005, p. 274). De analysestrategie voor deze testen wordt beschreven in bijlage C.2. Hieronder wordt de operationalisatie van elke variabelen gedetailleerd toegelicht. De codering ervan wordt samengevat in tabel 4.3.

#### A. Cel 1: Kennis van regels en procedures

De eerste cel van het ethisch competentiemodel verwijst naar de kennis van regels en procedures. Uit de omvangrijke politionele wet- en regelgeving werden voor dit onderzoek vier relevante bronnen geselecteerd. Als eerste werd de wet op het politieambt (WPA) gekozen aangezien deze de voorschriften voor correct politioneel gedrag bevat.<sup>145</sup> De tweede bron is de wet op de geïntegreerde politiedienst (WGP), omdat deze de structuur van en bevoegdheidsverdeling binnen de geïntegreerde politie vastlegt.<sup>146</sup> De gedragsregels voor politieambtenaren worden gebundeld in een deontologische code die als derde bron werd opgenomen.<sup>147</sup> Als laatste bron werd de tuchtregeling van het politiepersoneel opgenomen omdat ze toegepast kan worden wanneer zich integriteitsschendingen voordoen.<sup>148</sup>

---

<sup>143</sup> In dit onderzoek wordt Guttman's lambda 2 gebruikt als maat voor betrouwbaarheid in plaats van de frequent gebruikte Cronbach's alfa. Methodologisch onderzoek heeft immers uitgewezen dat alfa vaak leidt tot een onderschatting van de effectieve betrouwbaarheid (Drenth & Sijtsma, 2006, p. 220; ten Berge & Zegers, 1978, p. 575) en dat lambda 2 die beter benadert (Sijtsma, 2009, p. 566). In zijn meta-analyse van Cronbach's alfa criteria geeft Peterson (1994, p. 382) een overzicht van betrouwbaarheidsniveaus. Hieruit kan geconcludeerd worden dat waarden vanaf 0.7 aanvaardbaar worden geacht. Aangezien zowel Cronbach's alfa als lambda 2 aan de hand van dezelfde betrouwbaarheidsschaal gemeten worden, wordt ook voor lambda 2 de grens van 0.7 gebruikt.

<sup>144</sup> Op basis van Monte Carlo experimenten besluiten Razali en Wah (2011, p. 32) dat Shapiro-Wilk meer statistisch onderscheidingsvermogen heeft dan alternatieve testen om de normaliteitsassumptie te meten zoals de Kolmogorov-Smirnov test, de Lilliefors test en de Anderson-Darling test.

<sup>145</sup> Wet van 5 augustus 1992 op het politieambt, *BS* 22 december 1992 (hierna verkort WPA).

<sup>146</sup> Art. 117 wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus, *BS* 5 januari 1999 (ed. 1) (hierna verkort WGP).

<sup>147</sup> KB van 10 mei 2006 houdende vaststelling van de deontologische code van de politiediensten, *BS* 30 mei 2006.

<sup>148</sup> Wet van 13 mei 1999 houdende het tuchtstatuut van de personeelsleden van de politiediensten, *BS* 16 juni 1999 (ed. 2).



Kennis van deze wet- en regelgeving kan op twee manieren gemeten worden. Een eerste manier gebruikt inhoudelijke kennisvragen zodat elke respondent een score krijgt op basis van het aantal correcte antwoorden. Het voordeel van deze methode is dat de scores objectief en bijgevolg vergelijkbaar zijn. Het nadeel is dat er veel vragen nodig zijn om het kennisniveau volledig te testen. Een tweede manier is respondenten vragen zelf een inschatting te maken van hun kennisniveau. Deze methode vereist substantieel minder vragen, maar heeft als keerzijde subjectief te zijn en geen directe vergelijking tussen respondenten toe te laten. Toch werd deze tweede methode gekozen. Voor dit onderzoek is immers de evolutie doorheen de tijd van belang; er wordt op een relatieve manier gekeken naar de ontwikkeling vanaf T1. Er worden geen uitspaken gedaan over absolute verschillen in kennisniveau tussen respondenten. Bovendien zijn voor deze methode minder vragen nodig. De aspirant-inspecteurs konden voor elke bron van wet- en regelgeving aangeven in welke mate die gekend was aan de hand van volgende antwoordcategorieën:

- Neen, ik heb er nog nooit van gehoord.
- Ja, ik weet dat die bestaat, maar ik ken de exacte inhoud niet.
- Ja, ik ken de grote lijnen.
- Ja, ik ken de onderdelen die ik als politieambtenaar nodig heb in de praktijk.
- Ja, ik ken de volledige inhoud.

Op het eerste meetmoment bevinden zich zowel voor de WPA, de WGP, de deontologische code en de tuchtregeling respondenten in elke antwoordcategorie. Vanaf het tweede meetmoment is dit niet langer het geval, wat begrijpelijk is gezien de theoretische opleiding die de aspiranten achter de rug hebben (cf. 6.2.1.1). Omdat het vanuit een statistisch perspectief moeilijk werken is met ordinale variabelen waarbij bepaalde antwoordcategorieën op bepaalde momenten in de tijd leeg zijn, worden deze variabelen gedichotomiseerd. De eerste drie antwoordcategorieën komen samen in één categorie, net zoals de laatste twee. De grens ligt dan op het al dan niet hebben van praktische kennis (cf. tabel 4.3).

**Tabel 4.3: Overzicht van de variabelen, hun codering en hun type**

<b>Cel</b>	<b>Variabele</b>	<b>Codering</b>	<b>Type variabele</b>
<b>1</b>	Kennis van regels – WPA	0. Geen praktische kennis 1. Praktische kennis	Dichotoom
	Kennis van regels – WGP	0. Geen praktische kennis 1. Praktische kennis	Dichotoom
	Kennis van regels – deontologische code	0. Geen praktische kennis 1. Praktische kennis	Dichotoom
	Kennis van regels – tuchtregeling	0. Geen praktische kennis 1. Praktische kennis	Dichotoom
<b>2</b>	Regels toepassen – gewelddilemma	0. Niet correct 1. Correct	Dichotoom
	Regels toepassen – databankdilemma	0. Niet correct 1. Correct	Dichotoom
<b>3</b>	Houding ten aanzien van regels	Schaal van 7 tot 42	Continu
<b>4</b>	Inzicht in de voorbeeldfunctie	Schaal van 5 tot 30	Continu
<b>5</b>	Aantal oplossingen	Van 1 tot 8	Telvariabele
<b>6</b>	Cognitieve empathie	Schaal van 5 tot 30	Continu
	Emotionele empathie	Schaal van 6 tot 36	Continu
<b>8</b>	Verschillende argumenten – gewelddilemma	0. Twee types 1. Drie types	Dichotoom
	Verschillende argumenten - databankdilemma	0. Twee types 1. Drie types	Dichotoom
<b>9</b>	Flexibel omgaan met problemen	Schaal van 5 tot 30	Continu
	Flexibele levensvisie	Schaal van 3 tot 18	Continu
<b>11</b>	Prioriteit – gewelddilemma	0. Geen prioriteit 1. Prioriteit	Dichotoom
	Prioriteit – databankdilemma	0. Geen prioriteit 1. Prioriteit	Dichotoom
<b>12</b>	Autonomie	Schaal van 6 tot 36	Continu
	Morele moed	0. Geen morele moed 1. Morele moed	Dichotoom
<b>/</b>	Tijdsvariabele	0. T1 1. T2 2. T3 3. T4	Categorisch
<b>/</b>	Ethisch leiderschap	Meerdere schalen	Continu
<b>/</b>	Sociale wenselijkheid	Schaal van 3 tot 18	Continu
<b>/</b>	Verschillende items ‘evaluatie vak deontologie’	Schalen van 1 tot 6	Continu

## B. Cel 2: Regels en procedures toepassen

De tweede cel van het competentiekader verwijst naar de vaardigheid om regels en procedures in concrete situaties toe te passen. Hiervoor werden twee vignettes gebruikt<sup>149</sup>. In het eerste vignette komt een situatie aan bod waarbij een collega geweld gebruikt<sup>150</sup>:

*Jouw collega Tom leeft voor zijn werk. Door zijn gedrevenheid is het steeds fijn met hem samen te werken. Op een avond voeren Tom en jij samen een verkeerscontrole uit. Jullie vinden verboden wapens in een voertuig. De bestuurder en de passagier van het voertuig zetten het op een lopen. Tom gaat achter de bestuurder aan en jij gaat achter de passagier aan. De bestuurder verzet zich hevig wanneer hij wordt ingerekend, maar Tom overmeestert hem hardhandig. De passagier kan nipt ontsnappen. Wanneer jullie tijdens het verhoor de naam van de passagier willen te weten komen, weigert de bestuurder te praten. Het lukt jullie niet om tot hem door te dringen. Tom wordt hierbij zo kwaad dat hij de bestuurder enkele keren hard in zijn buik slaat. Uiteindelijk geeft hij de naam van de passagier. Die wordt even later gearresteerd. De volgende dag verneem je dat jullie twee grote vissen in het illegaal wapencircuit te pakken hebben.*

De respondenten moesten aangeven welk gedrag de wetten en regels in deze situatie voorschrijven.<sup>151</sup> Ze konden één of meerdere antwoorden uit onderstaande lijst aanduiden:

- De wetten en regels zeggen niets, dus ik moet niets doen
- De wetten en de regels zeggen dat ik het geweldgebruik van Tom met Tom zelf moet bespreken
- De wetten en de regels zeggen dat ik onze leidinggevende moet melden dat Tom geweld heeft gebruikt om de tweede verdachte te identificeren
- De wetten en de regels zeggen dat ik de dienst intern toezicht moet melden dat Tom geweld heeft gebruikt om de tweede verdachte te identificeren
- De wetten en regels zeggen iets anders, namelijk.....(vul aan)
- Ik weet niet wat de wetten en regels zeggen

Op basis van de artikelen 257 en 398 Sw.<sup>152</sup> is duidelijk dat het gedrag van Tom een misdrijf behelst. Ook punt 62 uit de deontologische code stelt dat dit ongeoorloofd is:

---

<sup>149</sup> Hierbij wordt de assumptie gemaakt dat de situatie beschreven in het vignette een moreel dilemma is voor de respondent. Dit werd immers niet als dusdanig bevestigd.

<sup>150</sup> Voor het meten van cel 5 (cf. 4.4.1.2E) wordt een derde vignette gebruikt. Er worden verschillende vignettes gekozen omdat onderzoek heeft aangetoond dat de morele intensiteit van een moreel dilemma een impact heeft op het ethische besluitvormingsproces (bv. Barnett, 2001; Singhapakdi et al., 1999; Marshall & Dewe, 1997; Jones, 1991). Morele intensiteit verwijst naar de verzameling van kenmerken van het moreel dilemma zelf (Jones, 1991, p. 371). Om diversiteit in de dilemma's te verkrijgen, verwijst elk dilemma naar een ander type relatie dat een politieambtenaar aangaat: (1) de politieambtenaar met zijn collega's, (2) de politieambtenaar zijn privéleven, en (3) de politieambtenaar met burgers. Dit komt overeen met de typologie van morele dilemma's van Kaptein en Van Reenen (2001, p. 286).

<sup>151</sup> Deze opties werden getest in een pretest van de vignettes bij 6 inspecteurs van politie in september 2010.

<sup>152</sup> Strafwetboek 8 juni 1867, BS 9 juni 1987 (hierna verkort Sw.)

*De onderzoekers besteden zo veel mogelijk aandacht aan de kwaliteit en de getrouwheid van de registratie en de weergave van de verhoren, ondervragingen en confrontaties die zij uitvoeren. Ze delen aan de betrokken personen mee welke hun rechten zijn overeenkomstig het Wetboek der Strafvordering. Ze respecteren hun recht om te zwijgen en dwingen hen niet om een misdrijf te bekennen. Ze gebruiken nooit geweld, mishandeling of immorele handelingen om bekentenissen of informatie te bekomen.*

Artikel 29 Sv.<sup>153</sup> verplicht elke ambtenaar die in de uitoefening van zijn ambt kennis krijgt van dergelijk feit dit te melden aan de procureur des Konings. Specifiek voor de politie is een gelijkaardige bepaling opgenomen in artikel 15 van de WPA. Bovendien geldt er eveneens een aangifteplicht bij de Dienst Enquêtes van het Comité P<sup>154</sup> voor elke politieambtenaar die een misdaad of wanbedrijf vaststelt dat gepleegd is door een lid van een politiedienst.<sup>155</sup> Tot slot bepaalt punt 13 van de deontologische code:

*De personeelsleden sporen elkaar aan tot de actieve naleving van de deontologie. De personeelsleden die getuige zijn van een zware schending van de deontologische regels die een onmiddellijk of onherstelbaar nadeel met zich kan mee brengen, treffen alle nuttige maatregelen om deze schending te doen ophouden. In dit raam stelt elk personeelslid dat direct getuige is van strafbaar of gevaarlijk gedrag, onrechtmatig geweld of een onmenselijke of vernederende behandeling vanwege een collega, alles in het werk om, in de mate van zijn mogelijkheden, dat te doen ophouden en de bevoegde overheid hiervan op de hoogte te brengen.*

Op basis van deze wet- en regelgeving moet de politieambtenaar uit het vignette het geweldgebruik van Tom verbaliseren. Ook al staat het juiste antwoord niet letterlijk bij de antwoordcategorieën, toch worden het derde (de leidinggevende) en het vierde antwoord (intern toezicht) als ‘correct’ gehercodeerd. De politieambtenaar die het incident hoger in de hiërarchie meldt, zet een eerste stap richting strafrechtelijke en/of tuchtrechtelijke actie. Respondenten die geen van beide antwoordcategorieën aanduiden krijgen de code ‘niet correct’ (cf. tabel 4.3). Verschillende respondenten kozen voor de categorie ‘de wetten en regels zeggen iets anders’ en verwezen daarbij naar een combinatie of een variant van andere

---

Art. 257 Sw.: “Wanneer een openbaar officier of ambtenaar, een bestuurder, agent of aangestelde van de Regering of van de politie, [...], in de uitoefening of ter gelegenheid van de uitoefening van zijn bediening, zonder wettige reden tegen personen geweld gebruikt of doet gebruiken, wordt het minimum van de op die feiten gestelde straf verhoogd overeenkomstig artikel 266.”

Art. 398 Sw.: “Hij die opzettelijk verwondingen of slagen toebrengt, wordt gestraft met [...].”

<sup>153</sup> Wet 17 april 1878 houdende de voorafgaande titel van het wetboek van strafvordering, BS 25 april 1878; Wetboek van strafvordering – boek I 17 november 1808, BS 27 november 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel I 19 november 1808, BS 29 november 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel II 9 december 1808, BS 29 19 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel III 10 december 1808, BS 20 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel IV 12 december 1808, BS 22 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel V en VI 14 december 1808, BS 24 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel VII 16 december 1808, BS 26 december 1808 (hierna verkort Sv.)

<sup>154</sup> Dit is de afkorting voor het ‘Vast comité van toezicht op de politiediensten’.

<sup>155</sup> Art. 26 wet van 18 juli 1991 tot regeling van het toezicht op de politie- en inlichtingendiensten en op het Coördinatieorgaan voor de dreigingsanalyse, BS 26 juli 1991.

antwoordcategorieën. Deze antwoorden werden manueel gehercodeerd naar ‘correct’ of ‘niet correct’.

Het tweede dilemma is een situatie waarin iemand uit het privéleven van de politieambtenaar een ongeoorloofde opzoeking in de politionele databanken vraagt:

*Je hebt een heel goede relatie met je buurman Frank. Als jij en je partner laat moeten werken, is hij steeds bereid de kinderen van school op te halen en op hen te letten tot jullie thuis komen. Sinds enkele jaren verhuurt Frank een huis iets verderop in jullie straat. Met zijn vorige huurder heeft hij veel problemen gehad. De huurder was een druggebruiker die de huur heel onregelmatig betaalde en het huis niet goed onderhield. Bovendien weet je dat die huurder regelmatig de nacht op het politiecommissariaat moest doorbrengen. Na een vermoeiende strijd is Frank er toch in geslaagd de huurder op straat te zetten en gaat hij op zoek naar nieuwe bewoners. Frank heeft drie kandidaten en vraagt jou om na te gaan of ze bij de politie gekend zijn.*

De respondenten duiden opnieuw het gedrag aan dat de wetten en regels in deze situatie voorschrijven.<sup>156</sup> Zij konden één of meerdere antwoorden uit onderstaande lijst selecteren:

- De wetten en regels zeggen niets, dus ik moet niets doen
- De wetten en regels zeggen dat ik moet nagaan of de kandidaten in de datasystemen van de politie gekend zijn
- De wetten en regels zeggen dat ik niet mag nagaan of de kandidaten in de datasystemen van de politie gekend zijn
- De wetten en regels zeggen iets anders, namelijk ..... (vul aan)
- Ik weet niet wat de wetten en regels zeggen

De artikelen 44/1 en 44/2 van de WPA stellen dat politieambtenaren enkel privégegevens van burgers mogen inwinnen en verwerken in de uitoefening van hun opdrachten, en dat ze deze slechts kunnen overmaken aan bevoegde overheden, niet aan burgers. Deze bepalingen worden herhaald in punt 55 van de deontologische code. Bovendien bepaalt punt 54 van die code:

*De personeelsleden eerbiedigen en beschermen in de uitoefening van hun ambt het privéleven [sic] van de burgers en de personeelsleden. Zij vermijden nodeloos indringen in de werk- en woonomgeving van personen die het voorwerp uitmaken van een onderzoek. Zij onthouden zich van misplaatste nieuwsgierigheid en van indiscretie, zowel bij het verzamelen van informatie van persoonlijke aard, dit wil zeggen met betrekking tot een geïdentificeerde of identificeerbare persoon, als bij de verschillende al dan niet geautomatiseerde verwerkingsprocédés, de raadpleging, de exploitatie en de onthulling ervan.*

---

<sup>156</sup> Deze opties werden getest in een pretest van de vignetten bij 6 inspecteurs van politie in september 2010.

De politieambtenaar in het vignette mag dus in eerste instantie de potentiële huurders niet opzoeken, en in tweede instantie zou hij die informatie evenmin mogen doorgeven aan zijn buurman Frank. Respondenten die de derde antwoordcategorie (weigeren) aanduiden, krijgen de code ‘correct’, terwijl zij die dat niet deden ‘niet correct’ krijgen. Opnieuw verkozen een aantal respondenten hun antwoord te verduidelijken onder ‘de wetten en regels zeggen iets anders’. Deze antwoorden werden manueel gehercodeerd naar ‘correct’ of ‘niet correct’.

### C. Cel 3: Houding ten aanzien van regels

De derde cel in het ethisch competentiekader verwijst naar een positieve houding ten aanzien van regels. Deze variabele werd geoperationaliseerd aan de hand van zeven items uit de *Rule Abidance* schaal van DeHart-Davis (2009). De schaalconstructie wordt beschreven in bijlage C.3. Voor elke stelling konden de respondenten aan de hand van een 6-puntenschaal aanduiden in welke mate ze er akkoord mee gaan: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens.

Deze schaal heeft eerder lage betrouwbaarheidscijfers; lambda 2 is immers 0.662 op T1, 0.697 op T2, 0.704 op T3 en 0.663 op T4. Aangezien deze schaal enkel op het derde meetmoment het vereiste betrouwbaarheidsniveau haalt, moeten de resultaten met de nodige voorzorg geïnterpreteerd worden. Op elk meetmoment verschilt de verdeling bovendien van een normaalverdeling<sup>157</sup>, zodat niet-parametrische analysetechnieken gebruikt moeten worden.

Tot slot moet de meetinvariantie getest worden (uitgebreide analyses in bijlage C.3). Die wordt enkel vastgesteld tussen T2 en T3. Gedeeltelijke meetinvariantie wordt vastgesteld tussen T1 en T2, en tussen T1 en T3. Ook al zijn sommige *modification indices*<sup>158</sup> problematisch, de basismodellen met alle restricties zijn wel aanvaardbare modellen. Daarom kunnen de longitudinale analyses toch uitgevoerd worden. Aangezien er geen meetinvariantie kan vastgesteld worden tussen T3 en T4, worden de data van het laatste meetmoment niet meegenomen in de verdere analyses. Gegeven de relatief lage betrouwbaarheidscijfers, de gedeeltelijke meetinvariantie en het feit dat vele modellen slechts aanvaardbare fit indices tonen in plaats van goede, moeten de resultaten van deze schaal echter met de uiterste voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

---

<sup>157</sup> Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>:  $W=0.984$ ,  $df=483$ ,  $p=0.000$ ; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>:  $W=0.988$ ,  $df=425$ ,  $p=0.001$ ; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>:  $W=0.990$ ,  $df=381$ ,  $p=0.012$ ; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>:  $W=0.986$ ,  $df=152$ ,  $p=0.119$ . Deze schaal is – in tegenstelling tot de bewering in de tekst – op het vierde meetmoment wel normaal verdeeld. Dit vierde meetmoment wordt echter uit de analyses geweerd omwille van problemen met meetinvariantie (zie volgende alinea).

<sup>158</sup> Deze term en de manier waarop er mee gewerkt wordt, staat uitgebreid beschreven in bijlage C.2.

#### D. Cel 4: Kennis van de positie in de organisatie en de maatschappij

Voor de kenniscomponent van de tweede subcompetentie, kennis van de positie in de politieorganisatie en de maatschappij, werd een eigen schaal ontwikkeld, 'inzicht in de voorbeeldfunctie'. In de literatuur kon immers geen geschikt instrument gevonden worden. Elke van de zes stellingen vertrok van correct gedrag van een individuele politieambtenaar. De respondenten moesten aangeven hoe belangrijk dat gedrag is voor verschillende zaken (voor de stellingen zie tabel C.3 in bijlage C.4). Deze formulering had tot doel na te gaan in welke mate de aspirant-inspecteurs er zich bewust van zijn dat zij met hun gedrag de volledige politieorganisatie vertegenwoordigen. Tijdens de vragenlijstafname op T1 bleek echter dat het item '...het in stand houden van de democratische samenleving' onvoldoende concreet was voor de respondenten. Ook uit de betrouwbaarheidsanalyses bleek dat het item beter verwijderd werd. Daarom werden op de daaropvolgende meetmomenten slechts vijf stellingen voorgelegd. De respondenten konden antwoorden aan de hand van een 6-puntenschaal: helemaal onbelangrijk – onbelangrijk – eerder onbelangrijk – eerder belangrijk – belangrijk – heel belangrijk.

De exploratieve factoranalyses bevestigen op elk meetmoment de unidimensionaliteit (gedetailleerde beschrijving in bijlage C.4). De lambda 2-waarden halen op elk meetmoment eveneens het vereiste niveau: 0.703, 0.840, 0.904 en 0.809 respectievelijk. De schalen zijn echter niet normaal verdeeld<sup>159</sup>, zodat niet-parametrische analysetechnieken noodzakelijk zijn. Tot slot wordt de meetinvariantie getest in bijlage C.4. Uit de resultaten blijkt dat deze assumptie geen stand houdt. De longitudinale analyses mogen dus niet uitgevoerd worden.

#### E. Cel 5: Verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma

De vijfde cel uit het ethisch competentiekader bevat twee vaardigheden. Een ethisch competente politieambtenaar moet ten eerste over de vaardigheid beschikken om een situatie als ethisch te definiëren, en ten tweede moet hij in staat zijn om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien. Vanuit een theoretisch perspectief zijn beide vaardigheden cruciaal. De mate waarin aspiranten over de eerste vaardigheid beschikken is echter moeilijk te meten, omdat dit beïnvloed wordt door hun ervaringen met het specifieke dilemma waarmee de vaardigheid geoperationaliseerd wordt. De eerste keer dat de aspirant-inspecteur geconfronteerd wordt met een gelijkaardige situatie zoals beschreven in het vignette, kan de gevoeligheid gemeten worden. Deze confrontatie kan zowel een persoonlijke ervaring zijn, als een ervaring uit tweede hand (bv. via kennissen, of zelfs via media via het principe van observationeel leren zoals uiteengezet in paragraaf 2.2). De daarop volgende confrontaties kan

---

<sup>159</sup> Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.946, df=497, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.933, df=434, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.924, df=391, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.960, df=163, p=0.000

het dilemma mogelijk niet als een dilemma gepercipieerd worden omdat men de ervaring van die eerste keer naar de nieuwe situatie overbrengt.

Die eerste ervaring kan zich echter op elk moment in de levensloop van de aspiranten voordoen. Iemand die bijvoorbeeld opgroeit met een vader die bij de politie werkt, kan reeds op jonge leeftijd met verhalen over soortgelijke situaties – al dan niet gepercipieerd als dilemma – in aanraking komen. Anderen kunnen er bijvoorbeeld mee in aanraking komen tijdens hogere studies, tijdens hun (voorbereiding op de) selectieprocedure, of nog later, tijdens het vak deontologie op de politieschool. Een aspirant op elk meetmoment vragen of de situatie beschreven in het vignette al dan niet een moreel dilemma is, zegt bijgevolg niets over zijn morele sensitiviteit. Om deze reden ligt de focus in dit onderzoek op de tweede vaardigheid, de mogelijkheid om verschillende oplossingen te zien voor dit moreel dilemma. Dit werd geoperationaliseerd aan de hand van een nieuw vignette:

*Gisteren heb je de 56-jarige Annie naar huis gebracht nadat ze met haar fiets gevallen was toen ze van haar werk kwam. Vandaag staat Annie op het politiecommissariaat. Met een stralende glimlach biedt ze je twee flessen goede wijn aan ter bedanking. Je weet dat je geen geschenken mag aannemen, maar je weet ook dat Annie zeer teleurgesteld zou zijn mocht je de wijn niet aanvaarden.*

Geschenken aannemen is inderdaad niet toegestaan voor politieambtenaren, zoals art. 130 WGP bepaalt:

*Het statuut van de politieambtenaren waarborgt hun integriteit. De politieambtenaren moeten elk misbruik bij hun optreden uitsluiten.  
Het is de personeelsleden verboden, zelfs buiten hun functie, maar uit dien hoofde, hetzij rechtstreeks, hetzij door tussenpersonen, giften, beloningen of welke voordelen ook te vragen, te eisen of aan te nemen.*

Dit wordt herhaald in punt 26 van de deontologische code, dat daar aan toevoegt:

*Zij mogen echter wel kleine symbolische geschenken aanvaarden die hun wegens hun ambt of wegens de uitvoering van hun plichten worden aangeboden.*

Wat een symbolisch geschenk is, is echter niet gedefinieerd. De respondenten werden gevraagd alle mogelijke oplossingen voor dit moreel dilemma op te sommen. Het aantal oplossingen dat ze geven, wordt gebruikt als telvariabele. In het codeerproces werd de kwaliteit van de oplossingen nagegaan. Dubbele antwoorden van dezelfde respondent werden niet meegeteld (bv. ‘flessen schenken aan OCMW’ en ‘flessen schenken aan rusthuis’).

Op T1 kregen alle respondenten bovenstaand vignette voorgelegd. Uit tussentijdse analyses bleken er echter twee potentiële problemen te zijn. Ten eerste gaven sommige respondenten aan dat het aanvaarden van het geschenk problematisch was omwille van de alcohol. Dit kan mogelijk hun creativiteit ingeperkt hebben. Ten tweede vermeldden sommige respondenten



dat Annie de flessen bij hen thuis kon komen afzetten. Mogelijk dachten zij dat de politieambtenaar Annie kende omdat haar voornaam gebruikt werd. Deze verschillen in interpretatie onder de respondenten zouden kunnen leiden tot een verschillend aantal oplossingen. Op het tweede, derde en vierde meetmoment werd daarom een tweede vignette geïntroduceerd bij de helft van de respondenten.<sup>160</sup> In dit vignette wordt gesproken over een vrouw die pralines aanbiedt:

*Gisteren heb je tijdens je dienst een vrouw naar huis gebracht nadat ze met haar fiets gevallen was toen ze van haar werk kwam. Vandaag staat zij op het politiecommissariaat. Met een stralende glimlach biedt ze je een doos pralines aan ter bedanking. Je weet dat je geen geschenken mag aannemen, maar je weet ook dat ze zeer teleurgesteld zou zijn mocht je de pralines niet aanvaarden.*

Op het eerste meetmoment worden gemiddeld 2.67 oplossingen gegeven.<sup>161</sup> Op het tweede meetmoment is dat 2.67 voor vignette 1 en 2.53 voor vignette 2, terwijl het op het derde meetmoment respectievelijk 2.37 en 2.44 is, en op het vierde respectievelijk 3.13 en 2.82. Op geen enkel meetmoment zijn de verschillen tussen deze vignetten significant, zodat voor de analyses geen onderscheid tussen de condities gemaakt wordt.<sup>162</sup>

#### F. Cel 6: Cognitieve en emotionele empathie

De zesde cel uit het ethische competentie kader verwijst naar empathie, opgesplitst in een cognitieve en een emotionele component. Hiervoor werden vijf items uit de subschaal *Perspective Taking* en zes items uit de subschaal *Empathic Concern* van de *Interpersonal Reactivity Index* van Davis (1983; 1980) gebruikt. De uitgebreide schaalconstructie staat beschreven in bijlage C.5. De respondenten konden voor elk van de stellingen aangeven in welke mate ze ermee akkoord gaan op een 6-puntenschaal: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens.

De lambda 2-waarden voor cognitieve empathie zijn 0.684, 0.716, 0.727 en 0.676 op de respectievelijke meetmomenten. Op het eerste en laatste meetmoment haalt dit de vereiste grens van 0.7 niet, zodat de resultaten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. De schaal ‘emotionele empathie’ heeft volgende betrouwbaarheidscijfers: 0.720,

---

<sup>160</sup> Op elk meetmoment werd dit willekeurig gedaan. Over de vier meetmomenten heen zijn er dus acht verschillende combinaties, bijvoorbeeld: vignette 1 – vignette 1 – vignette 2 – vignette 1.

<sup>161</sup> Respondenten die deze vraag open lieten en dus nul antwoorden gaven, werden gecodeerd als ontbrekende waarde. Deze 0 wordt dus niet meegenomen in de berekening van het gemiddelde.

<sup>162</sup> Mann-Whitney U test<sub>T2</sub>: Z=-1.336, p=0.181, n=426; Mann-Whitney U test<sub>T3</sub>: Z=-0.234, p=0.815, n=348; Mann-Whitney U test<sub>T4</sub>: Z=-1.091, p=0.275, n=147

0.765, 0.763 en 0.779. Op elk meetmoment wijkt de verdeling van beide variabelen af van de normaalverdeling.<sup>163</sup> Niet-parametrische testen zijn dus noodzakelijk.

Tot slot wordt ook voor deze schalen de assumptie van meetinvariantie getest (details in bijlage C.5). Bij cognitieve empathie houdt de assumptie stand voor vier van de zes geteste paren. Tussen T1 en T2 enerzijds, en T2 en T4 anderzijds is er slechts gedeeltelijke meetinvariantie omwille van te hoge *modification indices*. Omdat voor beide testen de basismodellen met zwakke meetinvariantie (i.e. met 'slechte' restricties) toch aanvaardbare fit statistieken hebben, worden alle meetmomenten betrokken in de longitudinale analyses. Bij emotionele empathie houdt de assumptie stand voor T2-T3, T1-T4 en voor T2-T4. Tussen het eerste en tweede meetmoment is gedeeltelijke meetinvariantie. Tussen T3 en T4 enerzijds en T1 en T3 anderzijds is er geen meetinvariantie. De paarsgewijze vergelijking tussen T3 en T4 is echter speciaal. De fit indices suggereren een slechte fit, maar de *modification indices* van de factorladingen zijn niet problematisch. De resultaten voor emotionele empathie zijn dus niet eenduidig. Omdat de restricties voor elk paar van opeenvolgende meetmomenten stand houden, worden de longitudinale analyses op de volledige dataset uitgevoerd. Omwille van de problemen tussen T1 en T3 zullen directe vergelijkingen tussen deze meetmomenten wel achterwege gelaten worden.

#### G. Cel 8: Verschillende morele argumenten gebruiken

De achtste cel van het ethisch competentiekader vereist van politieambtenaren dat ze verschillende types morele argumenten gebruiken in hun ethisch besluitvormingsproces. In het theoretisch kader wordt een driedelige opsplitsing gemaakt naar argumenten die verwijzen naar (1) regels en procedures, (2) naar gevolgen van gedrag voor anderen, en (3) naar eigenbelang (cf. 1.3.3). Zoals eerder gesteld, werd de inspiratie voor deze drie types gevonden bij Maesschalck (2004a, pp. 35-40) (cf. 1.3.3). Ook voor de operationalisatie van deze cel wordt inspiratie gezocht in deze bron (2004a, pp. 105-106, lxxv-xcvi). In zijn onderzoek heeft Maesschalck (2004) de typologie van ethische klimaat zoals ontwikkeld door Victor en Cullen (1988) aangepast naar een typologie van ethische besluitvorming. Daarbij nam hij ook de tweedimensionale structuur over. In navolging van Victor en Cullen (1988) zet Maesschalck immers drie ethische criteria (i.e. de drie types argumenten in dit onderzoek)<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> Cognitieve empathie: Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.985, df=493, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.981, df=432, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.977, df=394, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.972, df=161, p=0.002  
Emotionele empathie: Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.989, df=494, p=0.001; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.987, df=430, p=0.001; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.984, df=391, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.968, df=156, p=0.001

<sup>164</sup> Deze drie types worden 'egoism', 'benevolence' en 'principle' genoemd. 'Egoism' verwijst naar het maximaliseren van het eigenbelang. 'Benevolence' verwijst naar teleologische argumenten, een stroming binnen de consequentialistische ethiek. 'Principles' verwijst naar deontologische argumenten (Maesschalck, 2004, pp. 36-37). Deze worden in onderzoek respectievelijk, 'eigenbelang', 'gevolgen voor anderen' en 'regels en procedures' genoemd, en hebben niet de intentie om de volledige ethisch-filosofische betekenis te omvatten.

af tegen drie analyseniveaus: *individual*, *local* en *cosmopolitan*, die in dit onderzoek omschreven worden als: mirco-, meso- en macroniveau. Op die manier bekomt hij negen types van ethische besluitvorming. Deze typologie combineert Maesschalck (2004, pp. 105-106) met de methode van vignetten, waarvan hij de vraagstelling ontleent bij de *Defining Issues Test* van Rest (1994).

Dit onderzoek neemt deze werkwijze over. Dezelfde vignetten van cel 2 werden opnieuw gebruikt: één over geweldgebruik door een collega en één over een vraag van de buurman om de politionele databanken te consulteren. Aan de respondenten werd gevraagd wat ze in elk van de beschreven situaties zouden doen. De antwoorden op deze vraag zijn niet relevant voor de analyses, maar hadden als doel het besluitvormingsproces van de respondenten te stimuleren. Er werden enkele voor de hand liggende oplossingen geformuleerd, aangevuld met de optie 'ik weet het niet' en de optie 'andere' (cf. Maesschalck, 2004, p. 106). Vervolgens kregen de respondenten een lijst met verschillende argumenten gepresenteerd, waarbij hen gevraagd werd op een 6-puntenschaal aan te duiden hoe belangrijk die waren in hun beslissingsproces: helemaal onbelangrijk – onbelangrijk – eerder onbelangrijk – eerder belangrijk – belangrijk – heel belangrijk.<sup>165</sup> Deze lijst bevat voor elk van de drie types argumenten drie versies: één op microniveau, één op mesoniveau en één op macroniveau.

Voor het gewelddilemma wordt een extra argument toegevoegd in het type 'gevolgen voor anderen'. 'Anderen' kan hier immers dubbel geïnterpreteerd worden. Enerzijds kan het verwijzen naar burgers die altijd recht hebben op een correcte behandeling. Anderzijds kan het verwijzen naar de samenleving die behoed moet worden voor meer problemen door de wapenhandelaars uit te schakelen. Voor dit dilemma werden bijgevolg volgende argumenten gebruikt:

- In deze situatie moet ik aan mijn eigen belang denken (eigenbelang – micro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat ik het imago van de politie niet schaad door mijn beslissing (eigenbelang – meso)
- In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe het meest kostenbesparend is voor de maatschappij (eigenbelang – macro)
- In deze situatie moet ik rekening houden met mijn persoonlijke band met Tom (gevolgen anderen – micro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat ik de leden van mijn team niet in de problemen breng door mijn beslissing (gevolgen anderen – meso)
- In deze situatie moet ik denken aan de andere burgers: als Tom en ik de verdachten niet hadden gearresteerd, dan hadden er meer slachtoffers kunnen vallen (gevolgen anderen – macro)

---

<sup>165</sup> Deze argumenten werden getest in een pretest van de vignetten bij 6 inspecteurs van politie in september 2010.

- In deze situatie moet ik rekening houden met mijn verantwoordelijkheid tegenover de verdachten: alle burgers hebben het recht om correct behandeld te worden (gevolgen anderen – macro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe overeenstemt met mijn eigen waarden en normen (regels – micro)
- In deze situatie moet ik rekening houden met wat de regels en procedures binnen de politie voorschrijven (regels – meso)
- In deze situatie moet ik rekening houden met wat de wet voorschrijft (regels – macro)

Voor het databankdilemma werden volgende argumenten gebruikt:

- In deze situatie moet ik aan mijn eigen belang denken (eigenbelang – micro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat ik het imago van de politie niet schaad door mijn beslissing (eigenbelang – meso)
- In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe het meest kostenbesparend is voor de maatschappij (eigenbelang – macro)
- In deze situatie moet ik rekening houden met mijn persoonlijke band met Frank (gevolgen anderen – micro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat ik de leden van mijn team niet in de problemen breng door mijn beslissing (gevolgen anderen – meso)
- In deze situatie moet ik rekening houden met de belangen van de kandidaten die als burger het recht hebben op bescherming van hun gegevens (gevolgen anderen – macro)
- In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe overeenstemt met mijn eigen waarden en normen (regels – micro)
- In deze situatie moet ik rekening houden met wat de regels en procedures binnen de politie voorschrijven (regels – meso)
- In deze situatie moet ik rekening houden met wat de wet voorschrijft (regels – macro)

Daarnaast werden bij elk vignette nog drie extra argumenten toegevoegd die verwijzen naar een niet-autonoom beslissingsproces. Zij zijn niet relevant voor de operationalisering van deze variabele, maar komen later aan bod (cf. 4.4.1.2I). Deze argumenten verwijzen naar iets doen (of niet doen) omdat dit door een ander gevraagd wordt:

- In deze situatie moet ik gewoon doen wat Tom/Frank van mij zou verwachten (micro)
- In deze situatie moet ik nagaan wat andere collega's zouden doen en dan hetzelfde doen (meso)
- In deze situatie moet ik gewoon doen wat mijn leidinggevende van mij zou verwachten (macro)

Deze variabele kent een complex codeerproces. Voor de duidelijkheid worden de drie codeerstappen samengevat in tabel 4.4. In de eerste stap werden drie nieuwe dichotome

variabelen aangemaakt; één voor elk van de types argumenten (cf. bovenste rij van de eerste kolom in tabel 4.4). Deze types zijn: (1) regels en procedures, (2) gevolgen voor anderen, en (3) eigenbelang. In de tweede stap werden de hierboven beschreven drie (c.q. vier) argumenten per type gegroepeerd. Wanneer een respondent minstens voor één van de argumenten binnen een type aanduidde dat dit ‘eerder belangrijk’, ‘belangrijk’ of ‘heel belangrijk’ was, krijgt deze respondent ‘code 1’ voor dat type. Wanneer een respondent voor elk van de argumenten binnen een type aanduidde dat het ‘helemaal onbelangrijk’, ‘eerder onbelangrijk’ of ‘onbelangrijk’ was, krijgt deze respondent code ‘0’ (cf. bovenste rij van de tweede kolom in tabel 4.4). Op die manier hebben de respondenten drie scores (i.e. één voor elk type). In de derde stap worden deze drie scores opgeteld zodat de respondenten een algemene score hebben tussen 0 en 3 (cf. onderste rij in tabel 4.4). Dit cijfer verwijst naar het aantal types argumenten die ze rapporteren gebruikt te hebben in het besluitvormingsproces.

**Tabel 4.4: Details voor codering ‘verschillende morele argumenten gebruiken’**

Type	Codes	Betekenis
<b>Regels en procedures</b>	0. Niet gebruikt 1. Gebruikt	De respondenten krijgen code 1 indien ze op één van de drie stellingen in dit type minstens ‘eerder belangrijk’ antwoorden.
<b>Gevolgen voor anderen</b>	0. Niet gebruikt 1. Gebruikt	De respondenten krijgen code 1 indien ze op één van de drie (c.q. vier) stellingen in dit type minstens ‘eerder belangrijk’ antwoorden.
<b>Eigenbelang</b>	0. Niet gebruikt 1. Gebruikt	De respondenten krijgen code 1 indien ze op één van de drie stellingen in dit type minstens ‘eerder belangrijk’ antwoorden.
<b>Totaalscore = som</b>	0. Nul types 1. Eén type 2. Twee types 3. Drie types	Code 0 en code 1 worden bij de analyses achterwege gelaten wegens het beperkte aantal respondenten in deze categorieën.

Uit de analyses blijkt echter dat slechts enkele respondenten nul types of één type gebruiken (cf. 6.4.1.1). De eerste twee categorieën van deze categorische variabele zijn dus vaak leeg. Het is moeilijk om hier statistisch mee op te gaan. De beste optie is een dichotomisering. Hiervoor zijn drie mogelijkheden die worden weergegeven in tabel 4.5. De eerste mogelijkheid die in tabel 4.5 wordt weergegeven, is een hercodering: ‘drie types argumenten’ kan onderscheiden worden van ‘minder dan drie types argumenten’. Het theoretische oorspronkelijke onderscheid tussen de samengevoegde categorieën (i.e. nul, één of twee types) is echter wel belangrijk. Dit is dus geen goede oplossing. De tweede mogelijkheid uit tabel 4.5 is de respondenten uit de analyse weren die zich in de categorieën ‘nul types’ of ‘één type’ bevinden. Dit betekent echter dat veel informatie verloren zou gaan in de paarsgewijze analyses. Wanneer zij bijvoorbeeld op één meetmoment voor één dilemma ‘nul types’ hebben, zouden ook hun antwoorden voor de andere meetmomenten en het andere dilemma

verwijderd worden. Ten derde kunnen de respondenten die zich in deze situatie bevinden (i.e. ‘nul types’ of ‘één type’), voor dat specifiek dilemma op dat specifieke meetmoment een ontbrekende waarde krijgen. Op deze manier wordt de overige informatie van deze respondenten behouden. Deze optie is de beste keuze.

**Tabel 4.5: Opties voor dichotomisering ‘verschillende morele argumenten gebruiken’**

<b>Optie</b>	<b>Codering</b>
1. Hercoderen	0. Nul, één of twee types 1. Drie types
2. Respondenten verwijderen	0. Twee types 1. Drie types
3. Data op specifiek meetmoment verwijderen	0. Twee types 1. Drie types

Om de impact van deze beslissing op de conclusies na te gaan werden alle analyses uitgevoerd op alle drie de opties. Enkel de resultaten van de derde optie worden gepresenteerd in paragraaf 6.4.1. De resultaten van de andere twee opties verschillen hier niet fundamenteel van: er is een minimaal verschil in effectgrootte, maar op basis van de significantietesten moet in elk van bovenstaande opties dezelfde conclusie genomen worden. De manier van dichotomiseren heeft dus geen impact op de resultaten van de analyses.

#### H. Cel 9: Flexibiliteit

De negende cel van het ethisch competentiekader vereist dat een ethisch competente politieambtenaar een flexibele ingesteldheid heeft waarbij hij er nooit vanuit gaat dat er slechts één oplossing is voor een probleem. De gedetailleerde uitleg over de schaalconstructie staat in bijlage C.6. Er werden items uit verschillende meetinstrumenten gebruikt voor de operationalisering. Na exploratieve factoranalyses op al deze items worden twee schalen geconstrueerd: ‘flexibel omgaan met problemen’ (5 items) en ‘flexibele levensvisie’ (3 items). De respondenten konden voor elke stelling aangeven in welke mate ze ermee akkoord gaan: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens.

‘Flexibel omgaan met problemen’ heeft goede lambda 2-waarden, namelijk 0.746, 0.755, 0.809 en 0.775 op de respectievelijke meetmomenten. De lambda 2-waarden van ‘flexibele levensvisie’ zijn eerder laag: 0.573, 0.578, 0.609 en 0.630 voor de vier opeenvolgende meetmomenten. De resultaten moeten dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Beide schalen zijn niet normaal verdeeld zodat niet-parametrische analysetechnieken gebruikt

zullen worden.<sup>166</sup> Tot slot moet ook hier de assumptie van meetinvariantie nagegaan worden. De specifieke modellen worden weergegeven in bijlage C.6. Voor beide schalen houdt de assumptie volledig stand.

#### I. Cel 11: Prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten

Cel 8 van het ethisch competentiekader verwacht dat de politieambtenaren drie types morele argumenten gebruiken in hun ethisch besluitvormingsproces. In cel 11 wordt een hiërarchie onder deze argumenten verwacht. Regels en procedures enerzijds, en gevolgen van gedrag voor anderen anderzijds, staan boven eigenbelang. Om deze vaardigheid bij de respondenten te meten, werden opnieuw het gewelddilemma en het databankdilemma gebruikt.

Voor het meten van cel 8 moesten de respondenten verschillende stellingen evalueren op het belang ervan in hun beslissingsproces. De operationalisatie van cel 11 gaat hierop verder en bestaat eruit dat de respondenten een rangorde moeten aanbrengen in deze stellingen: de drie belangrijkste moesten geselecteerd worden. De argumenten die verwijzen naar een niet-autonoom beslissingsproces worden nu wel meegenomen in het codeerproces (cf. 4.4.1.2G). Deze argumenten verwijzen naar beslissingen nemen omdat iemand anders dat verwacht. De respondenten worden in drie groepen ingedeeld. Respondenten die regels en procedures enerzijds en/of gevolgen voor gedrag anderzijds niet boven eigenbelang en/of 'geen autonomie' stellen (categorie 1) worden onderscheiden van zij die dat deels wel doen (categorie 2), en zij die dat volledig doen (categorie 3):

1. Respondenten die in hun top 3 enkel stellingen hebben die verwijzen naar 'eigenbelang' en/of 'geen autonomie'.
2. Respondenten die in hun top 3 een combinatie hebben van stellingen die enerzijds verwijzen naar 'regels en procedures' en/of 'gevolgen van gedrag voor anderen' en die anderzijds verwijzen naar 'eigenbelang' en/of 'geen autonomie'.
3. Respondenten die in hun top 3 enkel stellingen hebben die verwijzen naar 'regels en procedures' en/of 'gevolgen van gedrag voor anderen'.

Er werd dus geen rekening gehouden met de volgorde van de argumenten binnen de top 3. Enkel de respondenten die een volledige top 3 geven worden bij deze analyses betrokken. Net zoals bij cel 8 blijkt uit de resultaten dat slechts enkele respondenten zich in deze laatste categorie bevinden (cf. 6.5.1.1). Opnieuw dringt een dichotomisering zich op. Dezelfde drie opties uit cel 8 zijn hier voor handen (cf. 4.4.1.2G). Zij worden samengevat in tabel 4.6.

---

<sup>166</sup> Flexibel omgaan met problemen: Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.978, df=496, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.973, df=429, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.964, df=385, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.953, df=157, p=0.002  
Flexibele levensvisie: Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.980, df=491, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.976, df=434, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.978, df=391, p=0.000; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.968, df=155, p=0.001

**Tabel 4.6: Opties voor dichotomisering ‘prioriteit in morele argumenten’**

Optie	Codering
1. Hercoderen	0. Enkel ‘regels’ en/of ‘gevolgen’ 1. Ook andere argumenten
2. Respondenten verwijderen	0. Enkel ‘regels’ en/of ‘gevolgen’ 1. ‘Regels’ en/of ‘gevolgen’ in combinatie met ‘eigenbelang’ en/of ‘geen autonomie
3. Data op specifiek meetmoment verwijderen	0. Enkel ‘regels’ en/of ‘gevolgen’ 1. ‘Regels’ en/of ‘gevolgen’ in combinatie met ‘eigenbelang’ en/of ‘geen autonomie

Volgens de eerste optie in tabel 4.6 kunnen de categorieën gehercodeerd worden: ‘enkel regels en/of gevolgen’ enerzijds en ‘ook andere argumenten’ anderzijds. Volgens de tweede optie in tabel 4.6 kunnen de respondenten verwijderd worden die zich op één of meerdere meetmomenten in de laatste categorie bevinden. Ten derde kunnen de respondenten die zich in deze situatie bevinden, voor dat specifiek dilemma op dat specifieke meetmoment een ontbrekende waarde krijgen. Op deze manier wordt de overige informatie die deze respondenten geven behouden. Deze derde optie lijkt opnieuw de beste keuze. Om de impact van deze beslissing op de conclusies na te gaan werden alle analyses uitgevoerd op alle drie de opties. Enkel de resultaten van de derde optie worden gepresenteerd in paragraaf 6.5.1. De resultaten van de andere twee opties verschillen hier niet fundamenteel van: er is een minimaal verschil in effectgrootte, maar op basis van de significantietesten moet in elk van bovenstaande opties dezelfde conclusie genomen worden. De manier van dichotomiseren heeft dus geen impact op de resultaten van de analyses.

#### J. Cel 12: Autonomie en morele moed

De twaalfde en laatste cel van het ethisch competentiekader bevat twee attitudes: autonomie en morele moed. Voor autonomie werden zes items uit de *Sociotropy-Autonomy Scale* van Clark en Beck (1991) gebruikt. De gedetailleerde schaalconstructie wordt beschreven in bijlage C.7. De respondenten konden voor elk van de stellingen aangeven in welke mate ze ermee akkoord gaan op een 6-puntenschaal: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens. De betrouwbaarheidscijfers op de respectievelijke meetmomenten zijn: 0.689, 0.696, 0.692 en 0.725. Deze cijfers zijn eerder laag, maar halen slechts nipt de vereiste grens van 0.7 niet. Ook voor deze variabele zijn niet-parametrische analysetechnieken nodig wegens de schending van de normaliteitsassumptie.<sup>167</sup>

<sup>167</sup> Shapiro Wilk test<sub>T1</sub>: W=0.992, df=496, p=0.007; Shapiro Wilk test<sub>T2</sub>: W=0.988, df=429, p=0.002; Shapiro Wilk test<sub>T3</sub>: W=0.987, df=384, p=0.002; Shapiro Wilk test<sub>T4</sub>: W=0.975, df=156, p=0.007



De testen voor meetinvariantie worden eveneens beschreven in bijlage C.7. Tussen de paren T3 en T4 enerzijds en T1 en T4 anderzijds is er volledige meetinvariantie. Er is gedeeltelijke meetinvariantie tussen volgende paren: T1 en T2; T2 en T3; T1 en T3; en T2 en T4. De problematische items zijn respectievelijk item 3, item 1, item 5 en item 2. Aangezien het problematische item steeds een ander is, lijkt er dus geen fundamenteel probleem te zijn met één (of meerdere) van de items. Bijgevolg kunnen de autonomiescores op de meetmomenten met elkaar vergeleken worden.

Zoals bij de operationalisatie van cel 8 en cel 11 reeds werd aangegeven, werd autonomie ook op een tweede manier gemeten, namelijk via drie stellingen (op micro-, meso-, macroniveau) die verwijzen naar 'geen autonomie' in het gewelddilemma en het databankdilemma. Wanneer deze argumenten samengebracht worden in een schaal zijn de lambda 2-waarden echter te laag om betrouwbare resultaten op te leveren.<sup>168</sup> Deze tweede manier van operationaliseren wordt dus niet gebruikt in dit onderzoek.

De tweede attitude in cel 12 is morele moed, de moed die nodig is om een moeilijke beslissing daadwerkelijk uit te voeren. De eerder besproken attitude-cellen werden gemeten met meetschalen die uit verschillende items bestaan, maar morele moed is een buitenbeentje. Een zoektocht naar bestaande meetinstrumenten leverde immers geen bruikbare resultaten op.<sup>169</sup> Daarom werd, net zoals voor de vaardigheden, een vignette gebruikt dat verder bouwt op het gewelddilemma:

*De verdachte dient klacht in tegen Tom wegens geweldgebruik. Tom vraagt jou om te getuigen. Hij wil dat je zegt dat hij de verdachte inderdaad hardhandig heeft moeten arresteren omdat deze zich verzette, maar dat hij na de arrestatie geen geweld heeft gebruikt. Jij weet echter dat het in werkelijkheid niet zo gelopen is. Binnen een half uur zal je gehoord worden door de dienst intern toezicht.*

Vervolgens werden de respondenten gevraagd wat ze zouden doen:

- Ik getuig dat Tom geen geweld gebruikte na de arrestatie
- Ik getuig dat Tom wel geweld gebruikte na de arrestatie
- Ik doe iets anders, namelijk..... (vul aan)
- Ik kan niet beslissen wat ik zal doen

Het vignette is zeer duidelijk geformuleerd: Tom heeft geweld gebruikt en de politieambtenaar in het vignette heeft het gezien. Daarom wordt eerder de ingesteldheid (i.e. attitude) om al dan niet te liegen gemeten, dan een vaardigheid. Respondenten die aanduiden dat ze de waarheid zouden vertellen, stellen dat ze morele moed zouden demonsteren. Zij die

---

<sup>168</sup> Gewelddilemma: 0.501 op T1, 0.497 op T2, 0.543 op T3, 0.541 op T4.

Databankdilemma: 0.361 op T1, 0.386 op T2, 0.453 op T3, 0.407 op T4.

<sup>169</sup> Hiervoor werd *ego-strength* als belangrijkste zoekterm gebruikt.

bereid zijn om te liegen, geven aan dit niet te doen. Respondenten die aangeven niet te kunnen beslissen, worden niet bij de analyses betrokken. De open antwoorden bij ‘ik doe iets anders’ worden gecodeerd in dezelfde dichotomie: morele moed versus geen morele moed. Hierbij kwamen twee antwoorden regelmatig terug: (1) raad vragen aan een collega of leidinggevende, en (2) aangeven dat men niets gezien heeft. Voor de beschrijvende analyses wordt deze vierdeling behouden. Het zou interessant zijn ook met deze categorieën verder te werken voor de longitudinale analyses, maar dit zou tot onbetrouwbare resultaten leiden. Aangezien dit niet als gestandaardiseerde oplossing was geformuleerd heeft niet elke respondent hieraan gedacht. Met andere woorden, waarschijnlijk zou de verdeling over de antwoordcategorieën anders zijn mochten beide opties ook gestandaardiseerd aangeboden zijn. De longitudinale analyses worden dus uitgevoerd op een gedichotomiseerde versie hiervan (i.e. morele moed versus geen morele moed). Respondenten die zeggen dat ze niets gezien hebben, krijgen de code ‘geen morele moed’, en zij die eerst advies willen inwinnen worden uit de analyses verwijderd.

Bij het analyseren werd een methodologisch probleem opgemerkt. De normatieve assumptie werd immers gemaakt dat de respondent het vertellen van de waarheid als het gewenste gedragsoptief ziet. Het is echter evenzeer mogelijk dat het ethisch besluitvormingsproces resulteert in een beslissing om te liegen tegen intern toezicht. In dat geval tonen respondenten morele moed wanneer ze rapporteren dat ze zouden liegen. Desalniettemin is het duidelijk uit het vignette dat het gedrag van Tom een misdrijf behelst en dat vanuit een legaal perspectief de waarheid moet verteld worden. Daarom wordt deze variabele toch meegenomen in het empirisch onderzoek.

#### K. Sociaal-demografische kenmerken

Op het eerste meetmoment bevat de vragenlijst niet enkel de operationalisatie van ethische competentie, maar ook enkele sociaal-demografische achtergrondvragen. Dit werd gedaan om drie redenen. Ten eerste helpen deze variabelen de gerealiseerde steekproef te beschrijven. Ten tweede worden enkele van deze kenmerken gebruikt om de representativiteit van de gerealiseerde steekproef op T2, T3 en T4 na te gaan (cf. 4.4.1.6). Tot slot worden zij gebruikt als controlevariabelen in de longitudinale analyses (cf. 6.6).

Een eerste sociaal-demografische variabele is het geslacht van de respondent. Ten tweede wordt hun leeftijd bevestigd. De respondenten moesten aangeven in welk jaar ze geboren zijn. Dit wordt vervolgens afgetrokken van 2010; het jaar waarin het empirisch onderzoek van start ging. Gedurende de volledige duur van het onderzoek wordt met deze variabele gewerkt, die eigenlijk de leeftijd van de respondenten op T1 aangeeft. Het opleidingsniveau is een derde variabele. Uit een lijst van 10 opleidingsniveaus moesten de respondenten hun hoogst behaalde diploma aanduiden. Er werd eveneens een optie ‘andere’ voorzien voor zij die zich niet in de typologie konden inschrijven. Na de analyse werd deze variabele gehercodeerd naar

‘geen diploma hoger onderwijs’ en ‘diploma hoger onderwijs’. Ten vierde werd de respondenten gevraagd of zij reeds betaald werk hadden voordat ze bij de politie begonnen werken, welk type werk dat was, hoe lang ze daar gewerkt hebben, en of ze daarvoor ook nog andere jobs gehad hebben. Ten vijfde werd het beroep van de vader, moeder en partner bevraagd. Meer concreet werd voor elk van deze personen de opsplitsing gemaakt tussen een politiefunctie, een andere veiligheidsfunctie of een ander beroep. Een zesde sociaal-demografische factor was de leefsituatie. Respondenten werden gevraagd aan te duiden of ze thuis wonen, alleen wonen met of zonder kinderen, samen wonen met vrienden, samenwonen met een partner met of zonder kinderen, of nog een andere leefsituatie hebben. Tot slot moesten de respondenten aanduiden hoeveel mensen ze kennen die bij de politie werken: vader, moeder, broer(s), zus(sen), andere familieleden, partner, vrienden, kennissen of andere personen. Dit werd gehercodeerd naar ‘ nabije familie bij de politie’ en ‘geen nabije familie bij de politie’. Onder nabije familie worden de vader, moeder, broers, zussen en de partner verstaan.

Enkele van deze achtergrondvragen worden in tabel 4.7 hieronder reeds beschreven.<sup>170</sup> Uit deze tabel valt op dat de meerderheid van de respondenten mannelijk is, jonger dan 26 jaar is, geen diploma hoger onderwijs heeft, en geen nabije familie bij de politie heeft.

**Tabel 4.7: Overzicht sociaal-demografische kenmerken van de respondenten op T1 in percentages**

	<b>Totale gerealiseerde steekproef</b>
<b>Geslacht</b>	
Man	66.2
Vrouw	33.8
<b>Leeftijd</b>	
-26 jaar	60.6
26 – 30 jaar	21.6
31 – 35 jaar	11.7
36 – 40 jaar	4.0
+40 jaar	2.0
<b>Opleidingsniveau</b>	
Geen hoger	63.3
Hoger	36.7
<b>Familie politie</b>	
Neen	80.3
Ja	19.7

<sup>170</sup> Hiervoor worden enkel die achtergrondvragen geselecteerd die ook als controlevariabelen meegenomen worden in de longitudinale analyses in paragraaf 6.6.

## L. Ethisch leiderschap

Aangezien ethisch leiderschap een belangrijk aspect van een integriteitsbeleid is (cf. 2.3.3.1), werd dit eveneens in de survey bevraagd. Op die manier kan een algemener beeld geschetst worden dan wat mogelijk is op basis van het kwalitatief onderzoek alleen. Op het tweede, derde en vierde meetmoment werd het ethisch leiderschap van verschillende significante personen bevraagd. Hiervoor werd de *Ethical Leadership Scale* van Brown en collega's (2005) gebruikt. Deze schaal bestaat uit twee subschalen: 'moreel persoon' en 'moreel manager'. Voor elke stelling konden de respondenten aan de hand van een 6-puntenschaal aanduiden in welke mate ze er akkoord mee gaan: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens. Deze schaal werd voor verschillende significante anderen gebruikt. Voor de personen die in een leidinggevende positie staan ten aanzien van de aspiranten werden beide subschalen gebruikt: schooldirecteur op T2 (10 items, lambda 2 is 0.928), de docenten op T2 (9 items, lambda 2 is 0.895), de mentoren op T3 (10 items, lambda 2 0.929), en de directe leidinggevende op T4 (9 items, lambda 2 is 0.896). Voor de personen die niet in een leidinggevende positie staan ten aanzien van de aspiranten werd ervoor gekozen om enkel de subschaal 'moreel persoon' te gebruiken. Op deze manier kon inzicht verkregen worden in hun ethisch (voorbeeld)gedrag met dezelfde items als de leiderschapstijl: de collega-aspiranten op T2 (6 items, lambda 2 is 0.870), de stage-collega's op T3 (6 items, lambda 2 is 0.878), en tot slot de collega's op T4 (6 items, lambda 2 is 0.845). De gedetailleerde schaalconstructie wordt beschreven in bijlage C.8.

## M. Sociale wenselijkheid

Voor de operationalisatie van sociale wenselijkheid werden drie items uit de frequent gebruikte schaal van Crowne en Marlowe (1960) gebruikt. Voor elke stelling konden de respondenten aan de hand van een 6-puntenschaal aanduiden in welke mate ze ermee akkoord gaan: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens. De gedetailleerde schaalconstructie wordt beschreven in bijlage C.9. Deze schaal heeft echter te lage lambda 2-waarden om betrouwbaar te zijn: 0.483 op T1, 0.518 op T2, 0.651 op T3 en 0.597 op T4. Bijgevolg zal deze schaal niet in de analyses gebruikt worden. Het is dan ook niet nodig de meetinvariantie te testen.

## N. Evaluatie van het vak deontologie

Op het tweede meetmoment werden vragen toegevoegd die peilen naar de percepties over het vak deontologie. Dit heeft de bedoeling om hierop een breder zicht te krijgen dan wat mogelijk is met de kwalitatieve interviews. De geïnterviewde respondenten hebben zich immers zelf kandidaat gesteld en zouden een specifieke kijk op deze materie kunnen hebben. Hiervoor werden zes onderstaande vragen geformuleerd die de respondenten konden

beantwoorden op een 6-puntenschaal: helemaal oneens – oneens – eerder oneens – eerder eens – eens – helemaal eens.

- Ik vond de lessen deontologie nuttig om later het politieberoep goed te kunnen uitoefenen
- De tijd die aan de lessen deontologie gespendeerd werd, kon beter gespendeerd worden aan een ander vak (-)
- Tijdens de lessen deontologie heb ik geleerd hoe ik in de praktijk met deontologische vraagstukken moet omgaan
- De lessen deontologie waren te theoretisch (-)
- Ik heb geen training in deontologie nodig (-)
- De lessen deontologie hebben me aangemoedigd om na te denken over mijn eigen gedrag

#### 4.4.1.3 Vertaalprocedure

Zoals uit paragraaf 4.4.1.2 reeds blijkt, worden verschillende cellen van het ethische competentiemodel aan de hand van bestaande betrouwbare en valide Engelstalige meetinstrumenten geoperationaliseerd. Die goede psychometrische kwaliteiten kunnen echter enkel meegenomen worden naar een Nederlandstalige versie van de instrumenten wanneer de items goed vertaald zijn. Een belangrijk principe hierbij is dat de Nederlandstalige vraag zowel linguïstisch als conceptueel equivalent is aan het Engelstalige origineel (Willis et al., 2010, pp. 141-142; Billiet, Devacht, & Loosveldt, 2003, p. 6; Harkness & Schoua-Glusberg, 1998, p. 93). Het TRAPD model voor vertaling wint de laatste jaren aan populariteit. Het acroniem TRAPD staat voor *Translation, Review, Adjudication, Pre-testing* en *Documentation*. In tegenstelling tot de individuele vertalingen die daarvoor frequent gebruikt werden, wordt hier met een teamvertaling gewerkt zoals ontwikkeld door Harkness en collega's ((2003), in Forsyth et al. (2007, p. 266)). Deze methode wordt bijvoorbeeld ook gebruikt bij de *European Social Survey* (Harkness, 2007; Billiet et al., 2003). Billiet en collega's (2003, p. 7) leggen de verschillende stappen als volgt uit:

<i>Translation</i>	<i>onafhankelijke vertalingen</i>
<i>Review</i>	<i>vertalingen worden met elkaar vergeleken en verschillen worden eruit gehaald</i>
<i>Adjudication</i>	<i>er wordt beslist, in groep, over een finale versie</i>
<i>Pretesting</i>	<i>de vertaalde vragenlijst wordt getest</i>
<i>Documentation</i>	<i>de vertaling en het proces wordt [sic] gedurende de loop van het werk gedocumenteerd</i>

Omwille van tijdsgebrek was het onmogelijk deze procedure te volgen met professionele vertalers. Daarom werd de focus gelegd op het principe van een groepsdiscussie. Een Nederlandstalige vertaling van de *Interpersonal Reactivity Index* (De Corte et al., 2007, p. 260) en de *Ethical Leadership Scale* (Delbeke, Maesschalck, Hondeghem, & Van Gils, 2008,

pp. 32-33) was reeds voorhanden. Voor de overige variabelen werd eerst een eigen vertaling gemaakt. Hierbij werd geprobeerd twee belangrijke principes in rekening te brengen. Ten eerste werden de woorden en zinnen zo eenvoudig mogelijk gehouden omwille van het sterk uiteenlopende opleidingsniveau (middelbaar – universitair) van de respondenten. Ten tweede werd getracht consequent te zijn in het woordgebruik. Dit impliceert dat soms ook items van de IRI of leiderschapsschaal lichtelijk aangepast werden. Deze eerste vertaling werd besproken met een collega-onderzoeker. De aanpassingen werden besproken met een andere collega-onderzoeker. Vervolgens werd een nieuw versie van de vertaling besproken met een bachelor Nederlands-Engels. Na de noodzakelijke aanpassingen werd de vragenlijst tot slot getest bij één inspecteur van politie, en twee 18-jarige pasafgestudeerden<sup>171</sup> aan de hand van cognitieve interviews (Willis, 2005, pp. 42-45). Hierna werden geen aanpassingen meer gedaan.

#### 4.4.1.4 Koppeling van de vragenlijsten doorheen de tijd

De vragenlijsten van eenzelfde respondent moesten aan elkaar gekoppeld worden om inzicht te kunnen krijgen in de evolutie van hun ethische competentie. Om toch de anonimiteit te behouden en een unieke code te vinden voor elke respondent, werd op de vier meetmomenten gevraagd naar de geboortedatum van de moeder van de respondent. Inspiratie voor deze unieke code werd gevonden in Beck en collega's (2010). Dit was een betere methode dan de respondenten random een uniek identificatienummer toe te wijzen. Chan en collega's (2003, p. 56) gaven hun respondenten bij een gelijkaardig onderzoek immers een uniek identificatienummer tijdens de eerste data-afname. De respondenten moesten dit kaartje bijhouden en de daaropvolgende meetmomenten hetzelfde nummer noteren. Een groot deel van de respondenten deed dit niet, met als gevolg dat Chan en collega's (2003) geen individuele groeitrajecten konden identificeren. Dit sluit een aantal interessante statistische analysemethodes uit, zoals Wilcoxon en McNemar testen, of *Generalized Estimating Equations* (GEE) die wel gebruikt worden in dit onderzoek (cf. 4.4.2).

Tijdens de vragenlijstafname en de analyses achteraf bleek echter dat een deel van de respondenten niet met 100% zekerheid deze geboortedatum kende. Om dit probleem op te vangen, werd op elk meetmoment de vraag naar het geslacht én de leeftijd van de respondenten herhaald. Wanneer de geboortedatum van de moeder op T2 bijvoorbeeld een jaar of een maand verschilde van een geboortedatum van de moeder op T1, werd naar deze achtergrondkenmerken gekeken. Kwamen deze overeen én was er niemand anders die de unieke datum van T1 opgaf, dan werden de vragenlijsten alsnog aan elkaar gekoppeld. Enkel de data van respondenten die aan hun code gekoppeld zijn, wordt gebruikt in dit onderzoek.

---

<sup>171</sup> Beide hadden technisch onderwijs afgerond.

Dit beïnvloedde uiteraard de responscijfers, omdat sommige volledig ingevulde vragenlijsten toch onbruikbaar zijn (cf. 4.4.1.6).

#### 4.4.1.5 *Omstandigheden van de data-afname*

De gestandaardiseerde vragenlijsten werden in de mate van het mogelijke in aanwezigheid van de onderzoeker op de politiescholen zelf afgenomen om drie redenen. Ten eerste kon de anonimiteit van de antwoorden op deze manier extra benadrukt worden. Ten tweede impliceert dit dat de ingevulde vragenlijsten op geen enkel moment in handen kwamen van medewerkers van de politieschool, wat een extra garantie op anonimiteit vormt.<sup>172</sup> De derde meerwaarde van deze aanwezigheid is dat het de respondenten de mogelijkheid biedt extra vragen te stellen over het onderzoek, de anonimiteitsgaranties, of de vragenlijst.

Op de eerste twee meetmomenten, het begin van de opleiding en voor de stageperiode, lukte dit op alle scholen. Op de meeste scholen werd een moment tijdens de lessen vrijgemaakt. Op één school verliep de afname echter niet ideaal. Het was voor beide meetmomenten na de lessen gepland, en de aspiranten konden naar huis nadat ze de vragenlijst ingevuld hadden. Op het eerste meetmoment leken de meeste respondenten zeer aandachtig de vragenlijst in te vullen. Ze namen daar eveneens de nodige tijd voor. Op het tweede meetmoment waren er echter een paar die zich heel snel van deze ‘taak’ kweten om naar huis te gaan of om andere afspraken na te komen. Zij waren immers niet op voorhand op de hoogte gebracht door de politieschool van de vragenlijstafname. Deze situatie heeft een negatief effect gehad op de responscijfers in die school, en mogelijk ook op de kwaliteit van de ingevulde vragenlijsten. Hierover kan echter geen uitsluitsel gegeven worden. Aangezien de resultaten van deze school sterk gelijken op die in de andere scholen, is het kwaliteitsprobleem vermoedelijk niet ernstig.

De vragenlijstafname op het derde meetmoment verliep moeizamer om drie redenen. Ten eerste kwamen de af te studeren aspirant-inspecteurs na hun stageperiode enkel voor de examens en de proclamatie terug naar school. Op één school werd de afname na het laatste examen gepland. Omwille van een communicatieprobleem was een deel van de aspiranten echter reeds naar huis bij aankomst van de onderzoeker op de politieschool. Bijgevolg werden de vragenlijsten op de politieschool achtergelaten. Een medewerker zou de aspiranten vragen deze in te vullen wanneer ze hun wapen kwamen inleveren. Achteraf werden de ingevulde vragenlijsten opnieuw opgehaald. Dit heeft een nadelig effect gehad op de respons. Op vier andere scholen werd de afname ingepland juist voor de proclamatie. Dit is tegelijk de tweede reden voor het moeizame verloop. De respondenten waren enerzijds uitgelaten omwille van het einde van de opleiding, en anderzijds onrustig voor hun resultaten zodat ze zich moeilijk

---

<sup>172</sup> Een alternatieve werkwijze zou kunnen zijn om de vragenlijsten op de scholen af te geven en ze enkele dagen later opnieuw op te halen. Op die manier zou een medewerker van de politieschool de vragenlijsten moeten uitdelen en opnieuw verzamelen wat mogelijk de indruk zou kunnen geven dat de anonimiteitsgarantie geschonden wordt.

op de vragenlijst konden concentreren. Ten derde waren de aspirant-inspecteurs op één school niet meer gezamenlijk aanwezig na de stageperiode, met uitzondering van de examens. Daarom werd er in samenspraak met de school voor geopteerd een websurvey te organiseren voor deze respondenten. Deze nieuwe vorm van dataverzameling heeft eveneens een nadelig effect op de respons gehad (cf. 4.4.1.6). Het vierde meetmoment werd geplaatst na één jaar ervaring in een politiedienst. Aangezien de inspecteurs op dat moment niet langer gebonden zijn aan de school, werd een websurvey gebruikt. Ook dit heeft een heel nadelig effect gehad op de responscijfers (cf. 4.4.1.6).

#### 4.4.1.6 Respons op elk meetmoment

De responscijfers worden weergegeven in tabel 4.8. In het najaar van 2010 startten 507 aspirant-inspecteurs hun opleiding op één van de zes politiescholen; 498 (98.22%) van hen vulden de eerste vragenlijst in. Daarnaast startten eveneens 14 aspirant-agenten. Zij waren aanwezig bij en namen deel aan de vragenlijstafname, maar hun antwoorden worden niet gebruikt. Voorliggend onderzoek handelt immers over aspirant-inspecteurs. Bovendien zouden deze respondenten op het tweede meetmoment niet langer in de opleiding zitten, en dus sowieso uitvallen.

**Tabel 4.8: Respons en drop-out per meetmoment uitgedrukt in absolute aantallen en percentages**

	Populatie	Drop-out populatie	Respons	Gekoppeld
<b>Begin opleiding</b>	507		498 (98.22%)	498 (98.22%)
		26		
<b>Voor stage</b>	481		453 (94.18%)	435 (90.44%)
		3		
<b>Einde opleiding</b>	478		433 (90.59%)	400 (83.68%)
		9		
<b>Jaar ervaring</b>	469		183 (39.02%)	166 (35.39%)

Tijdens het eerste deel van de politieopleiding, het luik ‘agent van politie’, vielen 12 aspirant-inspecteurs uit omwille van medische redenen of vrijwillig ontslag. Bovendien slaagden 14 aspiranten niet voor het eerste examen.<sup>173</sup> Bijgevolg startten 481 aspirant-inspecteurs aaneensluitend aan het tweede deel van hun opleiding; 453 (94.18%) van hen vulden de vragenlijst op T2 in. Daarnaast stroomden 36 nieuwe aspirant-inspecteurs in, waarvan de meerderheid eveneens deelnam aan de vragenlijstafname. Deze aspiranten waren eerder

<sup>173</sup> Dit betekent niet noodzakelijk dat zij de politieorganisatie verlaten. In paragraaf 3.3.3 werd immers aangehaald dat de directeurs van de politiescholen slechts een adviesfunctie hebben, en niet zelf kunnen bepalen of een aspirant al dan niet slaagt. Deze niet-geslaagde aspiranten kunnen van de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer de mogelijkheid krijgen om in een latere cohorte de opleiding opnieuw aan te vangen. In dit onderzoek worden ze echter behandeld als drop-out omdat ze niet langer deel uitmaken van de onderzochte cohorte.



tewerkgesteld als agent van politie en volgden enkel het tweede deel in het kader van hun promotie. Dit is een specifieke groep aspirant-inspecteurs; ze hebben al ervaring en zijn mogelijk op een andere manier gesocialiseerd binnen de politieorganisatie. Bijgevolg worden ook zij niet betrokken bij de analyses.<sup>174</sup> Tijdens het tweede deel van de opleiding vielen opnieuw drie aspiranten uit omwille van medische redenen of vrijwillig ontslag, zodat de populatie op T3 bestond uit 478 aspiranten, waarvan er 433 (90.59%) deelnamen.

Tot slot gaven de politiescholen aan dat 6 aspirant-inspecteurs niet geslaagd waren voor het tweede deel van de opleiding.<sup>175</sup> Bij de respondenten op T4 gaf één persoon aan dat hij als agent van politie werkte op dat moment, een andere respondent nam opnieuw deel aan de politieopleiding, en nog een andere werkte niet langer bij de politie. Deze respondenten kunnen deel uitmaken van het groepje niet-geslaagde respondenten, maar het kan evenzeer zijn dat zij reeds eerder uitvielen<sup>176</sup> of dat het extra uitval is.<sup>177</sup> Om zo strikt mogelijk te zijn, wordt er daarom vanuit gegaan dat er tussen T3 en T4 een uitval is van 9 respondenten<sup>178</sup>, wat de totale populatie op 469 inspecteurs brengt. Slechts 183 (39.02%) van hen namen deel aan de laatste data-afname.

Zoals in paragraaf 4.4.1.4 reeds werd aangehaald, werden sommige ingevulde vragenlijsten niet gebruikt voor de analyse omdat de geboortedatum van de moeder van de respondent niet correct bleek te zijn. Het aantal aspiranten bij wie dit wel mogelijk was, wordt weergegeven in de kolom ‘gekoppeld’ in tabel 4.8. De uitval bedraagt 18 vragenlijsten op T2, 33 vragenlijsten op T3 en 17 vragenlijsten op T4.

De responscijfers zijn zo hoog op de eerste drie meetmomenten omwille van de aanwezigheid van de onderzoeker (cf. 4.4.1.5). De non-respons is voornamelijk te wijten aan aspiranten die niet aanwezig waren op het moment van de vragenlijstafname, bijvoorbeeld wegens ziekte. Een gelijkaardige collectieve bevraging was echter niet mogelijk voor de laatste vragenlijstafname (cf. 4.4.1.5). Voor deze laatste afname werd een websurvey gebruikt. De e-mailadressen daarvoor werden niet rechtstreeks aan de scholen gevraagd om het opgebouwde

---

<sup>174</sup> Voor deze respondenten werd alle data verwijderd, zelfs wanneer zij op T2, T3 én T4 deelnamen.

<sup>175</sup> Ook zij kunnen van de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer de mogelijkheid krijgen om in een latere cohorte het tweede deel van de opleiding opnieuw aan te vangen. In dit onderzoek worden ze echter behandeld als drop-out omdat ze niet langer deel uitmaken van de onderzochte cohorte.

<sup>176</sup> De e-mailadressen werden immers verzameld op T2. Tussen T2 en T3 zijn er 3 aspiranten uitgevallen.

<sup>177</sup> De respondent die niet langer bij de politie werkt, kan bijvoorbeeld afgestudeerd zijn – en deelgenomen hebben aan T3 – en enkele maanden in een politiedienst gewerkt hebben.

<sup>178</sup> Deze drie respondenten worden bij de eerder genoemde 6 geteld. Bijgevolg worden hun gegevens van T4 verwijderd uit het databestand. De gegevens op de voorafgaande meetmomenten blijven behouden. Hiermee wordt dezelfde logica als voor de overige drop-out gevolgd. Bij respondenten die wegens medische redenen, vrijwillig ontslag, of niet-slagen uit de populatie zijn verwijderd, wordt de eerder gegeven data meegenomen. Deze mensen kunnen immers niet geïdentificeerd worden, én behoren op deze meetmomenten tot de populatie.

vertrouwen bij de aspiranten niet te schaden. Dit zou immers de indruk kunnen wekken dat de politiescholen toch gegevens doorgeven aan de onderzoeker, en mogelijk gegevens terugkrijgen. Op het tweede meetmoment werd daarom een aparte brief toegevoegd aan de vragenlijst. De respondenten konden daar hun e-mailadres invullen (cf. 4.3.1.1A). Slechts 360 (74.84%) aspirant-inspecteurs gaven een bestaand e-mailadres op. De lagere respons op T4 is dus niet alleen te wijten aan unit non-respons, maar evenzeer aan een onvolledig databestand van e-mailadressen. Dit betekent dat slechts 39.02% van alle inspecteurs meewerkten aan T4, maar dit is tegelijk wel 50.83% van alle inspecteurs die een correct e-mailadres hebben opgegeven. Gebaseerd op de resultaten van de meta-analyse van Randall en Gibson (1990, p. 461) is dit een normaal responspercentage in integriteitsonderzoek. In een poging om de respons te verhogen, werden bij T4 tien cadeaubonnen verloot onder alle 360 inspecteurs met een correct e-mailadres.

#### **4.4.2 Analyse van de kwantitatieve data**

De vier herhaalde metingen van ethische competentie aan de hand van gestandaardiseerde vragenlijsten, leiden tot een groot en complex databestand. Deze paragraaf behandelt de analyse van dit databestand. Er zijn twee grote types analyses: de paarsgewijze analyses en de longitudinale analyses. Deze komen hieronder als eerste en tweede onderdeel aan bod. Tot slot komt als derde onderdeel het nut van significantietesten aan bod.

##### *4.4.2.1 Paarsgewijze analyses*

In dit onderzoek worden drie types paarsgewijze analyses gebruikt (cf. hoofdstukken 6 en 7). Elk van deze types vereist andere analysetechnieken. Een eerste type zijn de paarsgewijze vergelijkingen doorheen de tijd. De scores op een bepaalde variabele worden voor twee – al dan niet opeenvolgende – meetmomenten vergeleken. Belangrijk hierbij is dat de statistische test de afhankelijkheid in de data, veroorzaakt door de herhaalde metingen, mee in beschouwing neemt. Voor de dichotome variabelen wordt hiervoor de McNemar test gebruikt (Field, 2009, p. 555; Sheskin, 2007, pp. 633-634; Huizingh, 2006, pp. 240, 321; Twisk, 2003, p. 121). Voor de continue variabelen wordt de niet-parametrische Wilcoxon signed-rank test gebruikt (Field, 2009, p. 552; Sheskin, 2007, p. 609; Huizingh, 2006, p. 321; Twisk, 2003, p. 21). Een alternatief voor deze Wilcoxon test is de tekentest. Deze kijkt echter enkel naar de richting van de evolutie, zonder de grootte ervan in rekening te brengen. Bijgevolg heeft deze test minder statistisch onderscheidingsvermogen dan de Wilcoxon test (Field, 2009, p. 555; Huizingh, 2006, pp. 321-322).

Een tweede type paarsgewijze analyses betreft de vergelijking van twee onderdelen van eenzelfde ethische competentiecel. Een voorbeeld hiervan zijn de vier bronnen van wet- en regelgeving die voor kennis van regels en procedures gebruikt worden (cel 1). Op sommige

momenten is het zinvol om bijvoorbeeld na te gaan of de scores van WPA en WGP significant verschillen van elkaar op T1. In de resultatenhoofdstukken wordt deze paarsgewijze vergelijking enkel gebruikt voor dichotome variabelen. Hiervoor is de binomiaal test het meest geschikt (Sheskin, 2007, pp. 245-246; Huizingh, 2006, pp. 307-308).

Een derde type paarsgewijze analyses betreft de vergelijking van twee scholen op eenzelfde variabele. Bij de dichotome variabelen wordt op deze manier een twee-op-twee kruistabel gevormd, wat impliceert dat de chi-kwadraat test de meest aangewezen analysetechniek is (Field, 2009, pp. 688-689; Sheskin, 2007, p. 493; Huizingh, 2006, p. 237). Eén van de assumpties van een chi-kwadraat test is echter dat maximaal 20% van de verwachte celfrequenties kleiner dan vijf mag zijn (Huizingh, 2006, p. 238). Aangezien hier met twee-op-twee tabellen gewerkt wordt, is dit maximum reeds overschreden bij één te kleine celfrequentie (nl. 25%). In dit geval wordt de Fisher's exact test gebruikt (Field, 2009, p. 690; Huizingh, 2006, p. 239). Voor de continue variabelen binnen dit type paarsgewijze analyses wordt de niet-parametrische Mann-Whitney U test gebruikt (Black, 2012, p. 692; Field, 2009, p. 49). Al deze analyses worden met SPSS 22 uitgevoerd.

#### 4.4.2.2 Longitudinale analyses

De afhankelijkheid in de data speelt ook een belangrijke rol bij de keuze van de longitudinale analysetechnieken. De McNemar en Wilcoxon testen die in de vorige paragraaf werden beschreven, zijn in theorie ook longitudinale analysetechnieken aangezien zij twee meetmomenten vergelijken. In deze paragraaf wordt echter verwezen naar technieken die de vier meetmomenten simultaan in rekening brengen. Er bestaan twee grote types technieken: zij die *random* effecten kunnen schatten en zij die dat niet kunnen (Heck, Thomas, & Tabata, 2012, p. 196).

Technieken van het eerste type kunnen individuele groeitrajecten schatten doordat zij variantie toelaten op het intercept en de richtingscoëfficiënten. Op die manier kunnen het intercept en de richtingscoëfficiënten voor elke respondent vrij geschat worden. De assumptie hier is dat er heterogeniteit is op de afhankelijke variabele die niet door de onafhankelijke variabelen in het model omvat wordt (Heck et al., 2012, p. 196; Gardiner, Luo, & Roman, 2009, p. 223; Molenberghs & Verbeke, 2005, p. 47). Typische voorbeelden zijn latente groeicurves die bijzonder interessant zijn voor latente variabelen (bv. Duncan, Duncan, & Strycker, 2013; Bollen & Curran, 2006; Hox & Stoel, 2005) en multilevel modellen (bv. Heck et al., 2012, pp. 195-259; 2011, pp. 160-188; Molenberghs & Verbeke, 2005, pp. 265-280; Hox & Stoel, 2005; Twisk, 2003, p. 77).

Technieken van het tweede type kunnen enkel marginale modellen schatten. Dit wil zeggen dat een model van gemiddelden geschat wordt. De resultaten van alle respondenten worden samengenomen in de schatting van een vast intercept en vaste richtingscoëfficiënten. De

variantie-covariantie die in de data aanwezig is, wordt behandeld als een storende factor (Hedeker & Gibbons, 2006, p. 132). De assumptie hier is dat de steekproef van respondenten *random* uit de populatie is getrokken, en dat er bijgevolg onafhankelijkheid is tussen de respondenten (Heck et al., 2012, p. 196; Gardiner et al., 2009, p. 223; Molenberghs & Verbeke, 2005, p. 47). Typische voorbeelden zijn een variantieanalyse voor herhaalde metingen (Heck, Thomas, & Tabata, 2011, pp. 141-159; Field, 2009, pp. 462-463; van den Bercken & Voeten, 2002, pp. 255-283) en *generalized estimating equations* (GEE) (Heck et al., 2012, pp. 195-259; Molenberghs & Verbeke, 2005, pp. 151-187; Zeger & Liang, 1986).

De technieken van het eerste type laten dus toe om complexere modellen te schatten en meer informatie uit de analyses te halen dan de technieken van het tweede type. Deze complexe modellen vragen echter veel van de data. Zeker in kleinere databestanden, zoals in voorliggend onderzoek, kan dit leiden tot niet-convergerende modellen. Heck en collega's (2011, p. 4) stellen daarom dat compromissen noodzakelijk zijn. Soms overschrijden de statistische mogelijkheden immers de mogelijkheden van de data (en software). Dit onderzoek heeft als doelstelling de ethische competentieontwikkeling van aspirant-inspecteurs in kaart te brengen. De nieuwe definitie en conceptualisering van het concept impliceren dat de statistische analyses in eerste instantie verkennend en beschrijvend moeten zijn. Eens de competentieontwikkeling globaal geschetst is, kan deze in navolgend onderzoek gedetailleerder bekeken worden. Het schatten van individuele groeitrajecten schiet bijgevolg het doel van dit onderzoek voorbij. Marginale modellen zoals de variantieanalyse voor herhaalde metingen en GEE volstaan.

Een opmerking hierbij is dat het wel belangrijk is na te gaan in welke mate de respondenten clusteren binnen de scholen en zich zo van hun collega's in andere scholen onderscheiden. Dit kan niet met marginale modellen, maar vereist een multilevel model met drie niveaus: meetmomenten op niveau 1, die binnen de respondenten op niveau 2 geclusterd worden, die op hun beurt binnen de scholen op niveau 3 geclusterd worden. Met zes politiescholen wordt de vereiste van minimum 20 observaties op elk analyseniveau echter grondig geschonden (Hox, van de Schoot, & Matthijsse, 2012, p. 87; Kreft & De Leeuw, 1998, p. 126). De verschillen tussen de scholen worden bijgevolg meegenomen door de hierboven beschreven paarsgewijze vergelijkingen ook per school uit te voeren (cf. hoofdstuk 7).

Binnen de marginale analysetechnieken moet nu een keuze gemaakt worden. De statistische mogelijkheden van de variantieanalyse zijn te beperkt voor de doelstellingen van dit onderzoek. Ten eerste kan de variantieanalyse voor herhaalde metingen enkel modellen schatten met continue afhankelijke variabelen (Ma, Mazumdar, & Memtsoudis, 2012, p. 100; Hedeker & Gibbons, 2006, p. 13). De operationalisatie van elk van de ethisch competentiecellen heeft echter geleid tot zowel continue variabelen, als dichotome variabelen en een telvariabele (cf. 4.4.1.2). Ten tweede gaat deze techniek uit van de assumptie van

sfericiteit (Ma et al., 2012, p. 100; Field, 2009, p. 459; Hedeker & Gibbons, 2006, p. 13; Twisk, 2003, p. 25). Dit is enkel het geval wanneer de correlaties tussen elk van de meetmomenten gelijk zijn, net zoals de varianties van de afhankelijke variabele op elk meetmoment (Field, 2009, p. 459; Twisk, 2003, p. 25). In dit onderzoek is dit zeer onwaarschijnlijk. Ten derde kan deze techniek enkel omgaan met een volledige dataset, wat bekend dat elke respondent op de vier meetmomenten moet deelgenomen hebben. Wanneer dit niet het geval is, wordt alle data van die respondent uit de analyses geweerd (Ma et al., 2012, p. 100; Hedeker & Gibbons, 2006, p. 13). Gezien de grote non-respons op T4, zou dit leiden tot veel informatieverlies.

De mogelijkheden van de GEE analyse reiken verder dan die van de variantieanalyse voor herhaalde metingen en zijn beter geschikt voor longitudinale analyses. Ten eerste laat deze techniek toe om link functies te gebruiken zodat de afhankelijke variabelen ook dichotome of telvariabelen kunnen zijn (IBM, 2013, p. 47; Ma et al., 2012, p. 101; Hedeker & Gibbons, 2006, p. 131; Ghisletta & Spini, 2004, p. 422; Pan & Connett, 2002, p. 476; Zorn, 2001, p. 471). Ten tweede kan de correlatiestructuur binnen de analyse aangepast worden, de assumptie van sfericiteit geldt bijgevolg niet. Heterogeniteit kan opgevangen worden (Ma et al., 2012, p. 101; Twisk, 2003, p. 62; Zorn, 2001, p. 471). Ten derde gebruikt een GEE analyse een persoon-periode databestand. Dit is een 'lang' databestand waarbij elk individu verschillende rijen vertegenwoordigt, één per meetmoment. Wanneer een respondent niet deelneemt aan één meetmoment, maar wel aan de andere, wordt deze informatie toch meegenomen (Ghisletta & Spini, 2004, p. 425). GEE analyses zijn bijgevolg de meest geschikte techniek voor dit onderzoek. In deze GEE analyses worden de individuele meetmomenten geclusterd binnen de respondenten; een structuur die lijkt op een multilevel model met twee niveaus.

De heterogeniteit binnen de variantie-covariantie matrix die de GEE analyse toelaat, wordt opgevangen aan de hand van een werkcorrelatiematrix. Verschillende structuren van deze matrix zijn mogelijk (Heck et al., 2012, p. 202; IBM, 2013, p. 46; Ghisletta & Spini, 2004, p. 424; Twisk, 2003, pp. 62-64). Het voordeel van een GEE analyse is dat de schattingen robuust zijn ten aanzien van verkeerd gespecificeerde werkcorrelatiestructuren. De parameterschattingen wijzigen licht maar de conclusies op basis van de significantietoetsen blijven gelijk (Heck et al., 2012, p. 197; Ghisletta & Spini, 2004, p. 425; Twisk, 2003, p. 64; Pan & Connett, 2002, p. 475). Een belangrijk aspect hierbij is dat de verschillende correlatiestructuren een verschillend aantal parameters hebben. Hoe eenvoudiger de correlatiematrix, hoe minder parameters geschat moeten worden, wat het onderscheidingsvermogen van de analyse ten goede komt (Twisk, 2003, p. 65). Pan en Connett (2002, p. 476) stellen daarom voor steeds de onafhankelijke structuur te gebruiken, aangezien onderzoek heeft uitgewezen dat dit tot efficiënte modellen leidt. In deze structuur worden alle correlaties tussen de meetmomenten gelijk gesteld aan nul. Deze

werkcorrelatiematrix zal bij de longitudinale analyses gebruikt worden die gepresenteerd worden in paragraaf 6.6.

De tijdsvariabele kan als continue of als categorische variabele in het model gebruikt worden. Het voordeel van een continue tijdsvariabele is dat de specifieke vorm van de evolutie duidelijk kan worden: lineair, kwadratisch of kubisch wanneer er vier meetmomenten zijn. Het voordeel van een categorische tijdsvariabele is enerzijds dat de trend gemodelleerd kan worden zoals die zich in realiteit heeft voorgedaan, zonder assumpties over de lineaire, kwadratische of kubische functie. Anderzijds laat deze optie toe om de interactie-effecten tussen tijd en andere onafhankelijke variabelen gemakkelijker te interpreteren (Heck et al., 2012, pp. 201-202; Twisk, 2003, pp. 95-96). Omwille van de voordelen van de categorische tijdsvariabele wordt deze manier van coderen gebruikt. Dit heeft echter tot gevolg dat in plaats van één regressiecoëfficiënt meerdere regressiecoëfficiënten geschat moeten worden, wat het onderscheidingsvermogen van de analyse negatief kan beïnvloeden.<sup>179</sup> Voor deze studie met vier meetmomenten zijn dat drie coëfficiënten.<sup>180</sup> Dit zijn er slechts twee extra in vergelijking met een continue tijdsvariabele, wat de keuze voor een categorische variabele ondersteunt. De tijdsvariabele wordt als volgt gecodeerd: code 0 voor T1, code 1 voor T2, code 2 voor T3 en code 3 voor T4. Op deze manier is de interpretatie van de parameters rechtlijnig. De hoofdeffecten verwijzen naar het effect op het eerste meetmoment, en de interactie-effecten verwijzen naar effecten op de daaropvolgende meetmomenten. Al deze analyses worden uitgevoerd met SPSS 22.

#### 4.4.2.3 *Significantietoetsen*

Zoals uit het voorgaande reeds afgeleid kan worden, werd voor dit onderzoek geen steekproef getrokken; de volledige cohorte aspirant-inspecteurs die in het najaar van 2010 aan één van de zes Nederlandstalige politiescholen hun opleiding begon, kon deelnemen aan het onderzoek. Dit betekent dat het testen op significantie van effecten en verbanden nutteloos is. Inferentiële statistiek heeft immers tot doel na te gaan in welke mate de resultaten uit de steekproef veralgemeend kunnen worden naar de populatie. Binnen de methodologische literatuur woedt echter een discussie over het al dan niet testen op significantie bij dit type populatieonderzoek (Summerfield, 1983, p. 143). Vaak worden deze gegevens toch weergegeven (Bernasco & Elffers, 2010, p. 704). Ze kunnen immers een indicatie geven van het belang van het effect of verband. Bovendien kan deze cohorte gezien worden als een steekproef in de tijd, representatief voor andere cohorten die dezelfde opleiding hebben gevolgd of zullen volgen op dezelfde zes politiescholen. Daarom worden de significantietesten ook hier waardevol

---

<sup>179</sup> Dit is het aantal meetmomenten -1 voor het referentieniveau.

<sup>180</sup> Dit betekent ook dat voor elke interactieterm die aan het model wordt toegevoegd, eveneens twee bijkomende parameters geschat moeten worden.

geacht. De traditioneel gebruikte overschrijdingswaarde 0.05 wordt ook hier als significantieniveau gehanteerd. Deze grens heeft als voordeel te zorgen voor coherentie in interpretatie en argumentatie. De keerzijde is echter dat niet-relevante resultaten evenzeer significant kunnen zijn, en omgekeerd. Daarom wordt steeds in eerste instantie een visuele weergave van de resultaten geïnterpreteerd, vervolgens wordt gekeken naar het significantieniveau.

#### **4.4.3 Methodologische beperkingen van het kwantitatief onderzoek**

Deze paragraaf beschrijft vier methodologische beperkingen van het kwantitatief onderzoek. De eerste beperking is uitval van de respondenten. Een tweede beperking zijn de effecten van het herhaaldelijk afnemen van eenzelfde vragenlijst. Deze eerste twee punten zijn het gevolg van het longitudinale onderzoeksdesign. Een derde beperking ligt in de gevoelige aard van de vragen. Dit probleem is te wijten aan het ethisch competentietheema en de opleidingssetting van dit onderzoek. De combinatie van papieren vragenlijsten en websurveys vormt een vierde probleem. Dit is te wijten aan logistieke aspecten.

##### *4.4.3.1 Uitval*

Uit paragraaf 4.4.1.6 blijkt dat het grootste deel van de cohorte heeft deelgenomen op de eerste drie meetmomenten, terwijl een aanzienlijk deel uitviel voor het vierde meetmoment. Hiervoor zijn drie redenen. Zoals hierboven geschetst, heeft ongeveer 25% van de aspirant-inspecteurs hun e-mailadres niet ter beschikking gesteld. De uitval kan eveneens te wijten zijn aan de websurvey die de respondenten in hun vrije tijd zonder aanwezigheid van de onderzoeker moesten invullen. Ten slotte liet één respondent via mail weten dat de respondenten enkel voor deze vragenlijst volledig vrij zijn in hun beslissing om al dan niet deel te nemen gezien het niet langer binnen de opleidingscontext plaatsvindt:

*Gedurende de opleiding konden we van nabij ervaren wat autoritair onderwijs juist inhoud [sic] binnen [NAAM SCHOOL]. [...] Misschien ligt hier het antwoord waarom maar 30% van de mensen de vragen hebben beantwoord, los van het feit dat U geen docent bent. Ik zou dit vooral niet persoonlijk opnemen. Ik denk dat velen denken...het mag maar, ik moet het niet ... dus deze keer doe ik het ook niet.*

Deze ‘dwang’ die respondenten potentieel gevoeld hebben, kan mogelijk de kwaliteit van de eerste drie vragenlijsten aangetast hebben. Om drie redenen lijkt dit slechts in beperkte mate het geval te zijn. Ten eerste waren de aspiranten steeds vrij al dan niet deel te nemen. Niemand, noch de onderzoeker, noch de politie school heeft hen verplicht de vragen te beantwoorden. Ten tweede hebben verschillende respondenten bepaalde delen van de vragenlijst niet ingevuld, zij voelden met andere woorden deze ‘dwang’ niet. Ten derde tonen de analyses – bijvoorbeeld van morele moed (cf. 6.5.2.1) – dat de respondenten ook op gevoelige vragen eerlijke antwoorden durfden geven.

Om uit te sluiten dat een specifiek type respondenten doorheen het onderzoek uitgevallen is, wordt voor elk meetmoment de representativiteit van de gerealiseerde steekproef statistisch nagegaan voor een aantal sociaal-demografische kenmerken (tabel 4.9).

**Tabel 4.9: Verdeling van de sociaal-demografische factoren per meetmoment uitgedrukt in percentages**

	T1	T2	T3	T4
<b>Geslacht</b>				
Man	66.2	66.4	65.2	65.7
Vrouw	33.8	33.6	34.8	34.3
<b>Leeftijd</b>				
-26 jaar	60.6	61.3	60.7	57.2
26 – 30 jaar	21.6	21.8	21.9	21.7
31 – 35 jaar	11.7	11.3	11.8	14.5
36 – 40 jaar	4.0	3.9	3.8	4.2
+40 jaar	2.0	1.6	1.8	2.4
<b>Werkervaring</b>				
Werkte niet	24.8	25.5	24.4	25.6
Werkte wel	75.2	74.5	75.6	74.4
<b>Opleidingsniveau</b>				
Geen hoger	63.3	61.1	61.7	56.0
Hoger	36.7	38.9	38.3	44.0
<b>Beroep vader</b>				
Politie	11.6	12.5	12.6	7.9
Veiligheid	3.3	3.1	3.4	4.9
Andere	85.1	84.4	84.0	87.2
<b>Beroep moeder</b>				
Politie	1.4	1.4	1.3	2.5
Veiligheid	1.8	1.9	2.0	2.5
Andere	96.7	96.7	96.7	95.1
<b>Beroep partner</b>				
Politie	8.2	8.1	8.2	14.4
Veiligheid	2.6	3.0	2.5	3.4
Andere	89.1	88.9	89.2	82.2
<b>Leefsituatie</b>				
Thuis ouders	46.8	48.4	45.1	42.8
Alleen zonder kind	8.8	9.4	9.5	8.4
Alleen met kind	1.6	0.9	1.0	1.2
Samen met vrienden	1.6	1.8	1.8	3.6
Partner zonder kind	21.5	20.3	22.3	22.9
Partner met kind	16.9	17.1	18.0	19.3
Andere	2.8	2.1	2.3	1.8



De respons op T1 is 98.22%, dit is quasi gelijk aan de volledige populatie. Voor de representativiteitsanalyses met chi-kwadraattesten wordt de data van T1 als populatie beschouwd.<sup>181</sup> Op T2 is de gerealiseerde steekproef voor alle sociaal-demografische kenmerken representatief.<sup>182</sup> Dit is eveneens het geval voor de respondenten op T3.<sup>183</sup> De lagere respons op het vierde meetmoment zorgt echter voor problemen. Enerzijds kan er representativiteit vastgesteld worden met betrekking tot het geslacht van de respondent, de werkervaring, het opleidingsniveau en het beroep van de vader.<sup>184</sup> Anderzijds zijn de verwachte celfrequenties voor leeftijd, beroep van de moeder, beroep van de partner en leefsituatie te klein geworden. Om de analyses alsnog uit te voeren worden voor deze variabelen enkele categorieën samengenomen. Voor leeftijd wordt de categorie 36 – 40 jaar en +40 jaar samengenomen; het verschil tussen de respondenten op T4 en die op T1 is niet significant. De gerealiseerde steekproef is dus representatief.<sup>185</sup> Bij het beroep van de moeder en partner is een onderscheid tussen politie enerzijds en niet-politie anderzijds interessant. Voor de moeder is dit echter niet mogelijk omdat de verwachte celfrequentie dan nog te klein is. Daarom worden de politie- en veiligheidsfuncties samengenomen, en ook hier is representativiteit.<sup>186</sup> Voor de partner is het echter wel mogelijk dit onderscheid te maken. Opnieuw is er representativiteit.<sup>187</sup> Ook voor de leefsituatie van de respondenten wordt een nieuwe onderverdeling gemaakt: zij die thuis wonen bij hun ouders, zij die alleen of met partner zonder kinderen wonen, zij die alleen of met partner met kinderen wonen, en andere. De data op T4 zijn representatief aan die op T1.<sup>188</sup> Hieruit kan besloten worden dat op basis van deze sociaal-demografische factoren de niet-respondenten op elk meetmoment geen specifiek profiel hebben.

Dit betekent echter niet noodzakelijk dat de uitval op T4 (en de andere meetmomenten) niets te maken heeft met de afhankelijke variabele ethische competentie. Het is mogelijk – en zelfs waarschijnlijk – dat de kennis, vaardigheden en attitudes van respondenten op T4 verschillen

<sup>181</sup> De scholen hadden voor een aantal sociaal-demografische kenmerken de cijfers kunnen geven, maar niet voor anderen. Omdat het slechts over een verlies van 1.88% gaat, is het geen probleem om T1 als referentiepopulatie te gebruiken.

<sup>182</sup> Chi-kwadraattest<sub>geslacht</sub>:  $\chi^2=0.005$ ,  $df=1$ ,  $p=0.944$ ; Chi-kwadraattest<sub>leeftijd</sub>:  $\chi^2=0.407$ ,  $df=4$ ,  $p=0.982$ ; Chi-kwadraattest<sub>werkervaring</sub>:  $\chi^2=0.102$ ,  $df=1$ ,  $p=0.750$ ; Chi-kwadraattest<sub>opleidingsniveau</sub>:  $\chi^2=0.937$ ,  $df=1$ ,  $p=0.333$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroepvader</sub>:  $\chi^2=0.389$ ,  $df=2$ ,  $p=0.823$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroepmoeder</sub>:  $\chi^2=0.012$ ,  $df=2$ ,  $p=0.994$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroeppartner</sub>:  $\chi^2=0.218$ ,  $df=2$ ,  $p=0.897$ ; Chi-kwadraattest<sub>leefsituatie</sub>:  $\chi^2=2.974$ ,  $df=6$ ,  $p=0.812$

<sup>183</sup> Chi-kwadraattest<sub>geslacht</sub>:  $\chi^2=0.192$ ,  $df=1$ ,  $p=0.661$ ; Chi-kwadraattest<sub>leeftijd</sub>:  $\chi^2=0.185$ ,  $df=4$ ,  $p=0.996$ ; Chi-kwadraattest<sub>werkervaring</sub>:  $\chi^2=0.029$ ,  $df=1$ ,  $p=0.866$ ; Chi-kwadraattest<sub>opleidingsniveau</sub>:  $\chi^2=0.465$ ,  $df=1$ ,  $p=0.495$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroepvader</sub>:  $\chi^2=0.410$ ,  $df=2$ ,  $p=0.815$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroepmoeder</sub>:  $\chi^2=0.169$ ,  $df=2$ ,  $p=0.919$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroeppartner</sub>:  $\chi^2=0.010$ ,  $df=2$ ,  $p=0.995$ ; Chi-kwadraattest<sub>leefsituatie</sub>:  $\chi^2=2.282$ ,  $df=6$ ,  $p=0.892$

<sup>184</sup> Chi-kwadraattest<sub>geslacht</sub>:  $\chi^2=0.021$ ,  $df=1$ ,  $p=0.884$ ; Chi-kwadraattest<sub>werkervaring</sub>:  $\chi^2=0.058$ ,  $df=1$ ,  $p=0.810$ ; Chi-kwadraattest<sub>opleidingsniveau</sub>:  $\chi^2=3.783$ ,  $df=1$ ,  $p=0.052$ ; Chi-kwadraattest<sub>beroepvader</sub>:  $\chi^2=3.230$ ,  $df=2$ ,  $p=0.199$ .

<sup>185</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=1.498$ ,  $df=3$ ,  $p=0.683$

<sup>186</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=1.528$ ,  $df=1$ ,  $p=0.216$

<sup>187</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=2.356$ ,  $df=1$ ,  $p=0.125$

<sup>188</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=5.117$ ,  $df=3$ ,  $p=0.163$

van die van niet-respondenten. De respondenten zouden bijvoorbeeld meer geïnteresseerd kunnen zijn in politionele integriteit dan niet-respondenten. Respondenten zouden evenzeer meer gemotiveerd kunnen zijn als politieambtenaar, of meer sympathie kunnen hebben voor de onderzoeker dan niet-respondenten. Deze potentiële verschillen kunnen echter niet achterhaald worden.

#### 4.4.3.2 *Effecten van herhaalde meting*

Geheugeneffecten, leereffecten en conditionering vormen samen een tweede methodologische beperking. Meer specifiek gaat het over verandering of stabiliteit in ethische competentie die niet te wijten is aan het tijdseffect, maar wel aan de deelname aan het onderzoek zelf (Warren & Halpern-Manners, 2012, p. 492). Geheugeneffecten verwijzen naar de situatie waarin respondenten onthouden wat ze antwoordden, zodat ze op het volgende meetmoment hetzelfde kunnen antwoorden (Waage, 2006, p. 139). In dit onderzoek wordt geprobeerd via twee strategieën deze geheugeneffecten zoveel mogelijk te beperken. Ten eerste zit er ongeveer zes maanden tijd tussen het eerste en tweede meetmoment, evenals tussen het tweede en derde meetmoment. Het tijdsinterval tussen het derde en vierde meetmoment is een jaar. Dit zijn zeer lange periodes om specifieke antwoorden op een lange vragenlijst te onthouden. Bovendien – en dit is tegelijk de tweede strategie – zijn de metingen eerder complex. Het gaat bijvoorbeeld over attitudevragen met een 6-puntenschaal en rangschikken van twaalf of dertien morele argumenten. Geheugeneffecten zouden meer kunnen spelen bij eenvoudigere metingen zoals intentie van gedrag naar aanleiding van een moreel dilemma. Dit wordt enkel gevraagd in het kader van de vaardigheid om verschillende oplossingen te geven (cel 5), maar het is niet de inhoud van de gedragsalternatieven die wordt meegenomen, wel het aantal (cf. 4.4.1.2E).

Leereffecten zijn specifiek van toepassing op de operationalisatie van de vaardigheden. Het verwijst naar het trainen van de vaardigheden door deelname aan het onderzoek. Steeds opnieuw dezelfde vragen beantwoorden, is tegelijk een herhaalde meting en een oefening (van den Bercken & Voeten, 2002, p. 257). Wanneer dit effect zich zou voordoen binnen dit onderzoek, zou met verloop van tijd, het vaardigheidsniveau van de respondenten moeten stijgen; niet omdat ze het tijdens de socialisatiefasen aangeleerd krijgen, maar wel door het beantwoorden van de vragenlijsten. Uit de resultaten van hoofdstuk 6 zal echter blijken dat deze stijging zich slechts in beperkte mate voordoet.

Conditionering is een derde potentieel effect dat opnieuw voornamelijk voor de vaardigheidscellen geldt. Het verwijst immers naar de situatie waarin respondenten onderzoeksrelevante attitudes of gedragingen wijzigen omwille van het onderzoek zelf (Warren & Halpern-Manners, 2012). Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de respondenten in dit onderzoek een bijzondere interesse voor politionele integriteit ontwikkeld hebben. De morele dilemma's kunnen hen tijdens het eerste meetmoment gestimuleerd hebben extra op te letten

tijdens het vak deontologie, of meer oog te hebben voor morele kwesties tijdens de opleiding. Net zoals voor de leereffecten, zou zich een stijging in het vaardigheidsniveau moeten voordoen wanneer deze conditionering een probleem zou zijn in dit onderzoek. Zoals eerder gesteld is deze stijging niet het geval (cf. hoofdstuk 6).

#### 4.4.3.3 *De gevoelige aard van de vragen*<sup>189</sup>

De meeste cellen van ethische competentie bevatten potentieel gevoelige vragen voor de aspirant-inspecteurs. De gevoelige aard van de vragen kan leiden tot drie negatieve responsreacties: (1) unit non-respons of weigering om deel te nemen, (2) item non-respons of weigering om een bepaalde vraag te beantwoorden, of (3) oneerlijk antwoorden (Tourangeau & Yan, 2007, pp. 862-863). Het probleem met systematische non-respons en oneerlijke antwoorden is dat het kan leiden tot een over- of onderschatting van de kennis, vaardigheid of attitude. Op zijn beurt kan dit leiden tot een vertekening van de relaties tussen variabelen en foute conclusies (Tourangeau & Yan, 2007, p. 863; Rasinski, Willis, Baldwin, Yeh, & Lee, 1999, p. 465). Tourangeau en Yan (2007, p. 860-861) onderscheiden drie theoretische criteria die een vraag gevoelig maken: (1) ingrijpende aard, (2) dreiging van openbaarmaking, en (3) sociale (on)wenselijkheid.

Een onderwerp is ten eerste gevoelig in een ingrijpende manier wanneer het vraagt naar een taboe, een thema waarover normaal niet gepraat wordt of waarvoor de respondent beschaamd is. Typische voorbeelden zijn inkomen, religie en seksuele geaardheid (Tourangeau & Yan, 2007, p. 860). In dit onderzoek gaat het bijvoorbeeld over kennis van de wet- en regelgeving. Voor een student die de WPA na de theoretische opleiding nog niet goed kent, kan dit beschamend zijn.

Ten tweede is er een dreiging van openbaarmaking wanneer respondenten zich zorgen maken over de gevolgen die eerlijke antwoorden kunnen hebben (Tourangeau & Yan, 2007, p. 860). Opnieuw kan het voorbeeld van de student met gebrekkige WPA kennis aangehaald worden. Er kunnen immers nadelige gevolgen optreden mocht zijn eerlijk antwoord de grenzen van het onderzoek overschrijden. Mogelijkheden zijn: een geschonden vertrouwen van collega's die op zijn bijstand rekenen of extra vragen over de wetgeving op het mondeling examen van het deel inspecteur van politie. Een ander voorbeeld is morele moed. Wanneer de politieschool kennis heeft van de specifieke aspiranten die bereid zijn te liegen voor hun collega – en daarmee tegen de deontologische code ingaan – kan zij maatregelen nemen. De school kan deze studenten bijvoorbeeld een opmerkingsnota geven<sup>190</sup>, of zelfs een advies formuleren ter verwijdering van de politieschool omwille van gebrekkig professioneel functioneren.

---

<sup>189</sup> De theorie die in deze paragraaf behandeld wordt, is voornamelijk gebaseerd op De Schrijver (2012).

<sup>190</sup> Deze opmerkingsnota is één van de instrumenten die een schooldirecteur kan gebruiken om op te treden ten aanzien van aspiranten die zich niet aan de regels houden (cf. 5.2.1.4A).

Ten derde is een onderwerp gevoelig wanneer respondenten gevraagd worden om gedrag of attitudes te rapporteren die tegen de sociale norm ingaan. Typische voorbeelden hier zijn racisme en criminaliteit (Tourangeau & Yan, 2007, p. 861). Hier geldt opnieuw het voorbeeld van morele moed, maar dan op een andere manier dan hierboven. Binnen de politiecultuur is het eerder de regel – of sociale norm om het zo te stellen – dat collega's het voor elkaar opnemen. In de vragenlijst toegeven dan men toch de waarheid zal vertellen, kan op deze manier gevoelig zijn.

Wanneer dergelijke gevoeligheid wordt vermoed, moeten maatregelen genomen worden om enerzijds de non-respons zo klein mogelijk te houden, en anderzijds de respondenten te stimuleren zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Een eerste mogelijkheid is de respondenten anonimiteit garanderen (Ong & Weiss, 2000, p. 1691; Barnett, 1998, pp. 64-65). Dit werd gedaan door een mondelinge uitleg bij de vragenlijstafname op T1, en door een inleidende brief die op elk meetmoment aan de papieren vragenlijst vooraf ging. Hierin werd de respondenten volgende zaken gegarandeerd (cf. bijlage B):

- Er wordt naar hun naam gevraagd.
- Enkel de onderzoekers hebben inzage in de vragenlijsten, maar niemand die bij de politieopleiding betrokken is.
- De resultaten worden enkel als samenvatting openbaar gemaakt. Individuele antwoorden kunnen nooit geïdentificeerd worden.
- De geboortedatum van de moeder die als unieke code wordt gebruikt, stelt de onderzoekers niet in staat hun identiteit te achterhalen.
- De sociaal-demografische vragen die op de eerste pagina's gesteld worden dienen enkel voor de analyses.

Zoals reeds aangehaald in paragraaf 4.4.1.5 wordt een websurvey gebruikt voor één school op T3 en voor alle scholen op T4. In deze gevallen werd aan bovenstaand lijstje toegevoegd:

- De software maakt geen koppeling tussen de e-mailadressen en de antwoorden.
- Het IP-adres wordt niet opgeslagen.

Een tweede mogelijkheid impliceert een aanpassing van de vraagstelling (Barnett, 1998, pp. 65-66). Dit werd op twee manieren geïmplementeerd. Enerzijds werd benadrukt dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, en dat het onderzoek voornamelijk geïnteresseerd is in de persoonlijke mening van de respondenten. Anderzijds werd per vragenlijstonderdeel een introductie geschreven die – indien mogelijk en noodzakelijk – de respondenten stimuleert om eerlijk te antwoorden. Bij 'kennis van regels' staat bijvoorbeeld: *“Hieronder volgen enkele vragen over jouw kennis van de regels en procedures. Niet iedereen kent elke regel even goed. Het is immers onmogelijk om ze allemaal even goed te kennen. Bovendien is dat helemaal niet erg. We vragen ons af hoe het bij jou zit.”*

Een derde mogelijkheid is het meten van de bias aan de hand van een sociale wenselijkheidsschaal zoals hierboven reeds werd aangehaald. Omwille van de kwaliteit van de gebruikte items kan deze schaal echter niet gebruikt worden in dit onderzoek (cf. 4.4.1.2M).

#### 4.4.3.4 *Afname op papier en via websurvey*

Een vierde methodologische beperking betreft de combinatie van papieren vragenlijsten op de eerste drie meetmomenten en een websurvey op het laatste meetmoment.<sup>191</sup> Een andere manier van vragenlijstafname kan immers leiden tot een methode-effect, i.e. verschillen in de scores die enkel aan de methode kunnen worden toegeschreven. In longitudinaal onderzoek met verschillende methodes op verschillende meetmomenten vallen de tijdseffecten en de methode-effecten bovendien samen (De Leeuw, 2005, p. 242). Het is bijgevolg niet zeker of de verschillen in scores tussen T3 en T4 te wijten zijn aan de tijdsperiode. Bovendien kunnen bepaalde vormen van bias, zoals sociale wenselijkheid, meer of minder spelen in de ene of de andere afnamemethode (Dillman et al 1996, p. 48). Methodologische onderzoeken naar deze kwestie resulteren echter in wisselende resultaten. Carini en collega's (2003) vinden wel verschillen in de antwoorden, terwijl Layne en collega's (1999) en Grandcolas en collega's (2003) die niet vinden. Uit haar meta-analyse van telefoonsurveys, face-to-face interviews en postenquêtes, stelt De Leeuw (1992, p. 34) vast dat het enerzijds moeilijker is respondenten te laten antwoorden in postenquêtes, maar dat de antwoorden daar anderzijds wel van hogere kwaliteit zijn dan die in telefoonsurveys en face-to-face interviews. Ze situeert dit verschil dus tussen de methode zonder aanwezige interviewer, en die met aanwezige onderzoeker. Dit onderscheid komt terug in de papierenvragenlijsten en websurvey die hier gebruikt werden.

Of de geobserveerde evolutie van T3 naar T4 er al dan niet is, is onzeker. Op T3 werd echter op één school een websurvey gebruikt, terwijl op de andere vijf scholen de vragenlijst op papier werd afgenomen. Uit de analyses van de ethische competentiescores op T3 blijkt dat de respondenten in deze school zich niet anders gedragen dan die in de andere scholen. Indien er toch methode-effecten zouden zijn, lijken die dus klein te zijn.

## 4.5 **Combinatie kwalitatieve en kwantitatieve resultaten**

De resultaten van het kwalitatief onderzoek worden gepresenteerd in hoofdstuk 5 dat de eerste onderzoeksvraag en bijhorende subvragen beantwoordt. De resultaten van het kwantitatief onderzoek worden gepresenteerd in de hoofdstukken 6 en 7 die de tweede onderzoeksvraag beantwoorden. In hoofdstuk 6 wordt de globale ontwikkelingstrend geschetst als antwoord op

---

<sup>191</sup> Hierbij wordt even buiten beschouwing gelaten dat één school reeds een websurvey had op T3.

vraag 2a, terwijl hoofdstuk 7 de schoolspecifieke trends beschrijft als antwoord op vraag 2b. Beide hoofdstukken beschrijven de ontwikkeling van ethische competentie cel per cel. In eerste instantie wordt dit statistisch gedaan (cf. onderzoeksvraag 2), in tweede instantie wordt over deze trends gereflecteerd op basis van de kwalitatieve data. De derde onderzoeksvraag krijgt dus als dusdanig eveneens een antwoord in de hoofdstukken 6 en 7. In die zin is voorliggend onderzoek een voorbeeld van wat Creswell en collega's (2003, pp. 223-227) een *sequential explanatory* design noemen. In dergelijk design is er prioriteit van het kwantitatief onderzoek, aangevuld met een kwalitatief onderzoek om de resultaten ervan te verduidelijken. In een typisch *sequential explanatory* design worden de resultaten van het kwantitatief onderzoek afgewacht alvorens het kwalitatieve aan te vangen. Dit onderzoek wijkt hiervan af om twee redenen. Enerzijds duurde de kwantitatieve dataverzameling te lang om te wachten, namelijk twee jaar. Anderzijds was het belangrijk dat de observaties en de interviews met de aspiranten simultaan met de kwantitatieve vragenlijst werden uitgevoerd om er een accuraat zicht op te krijgen.

#### **4.6 Ethische aspecten van het onderzoek**

Zowel tijdens de dataverzameling als bij de rapportering van de resultaten werden enkele ethische principes voor onderzoek toegepast. Deze paragraaf gaat dieper in op drie principes: geïnformeerde toestemming, anonimiteit en vertrouwelijkheid, en het vermijden van schade aan respondenten.

Geïnformeerde toestemming is een eerste ethisch principe. Het verwijst naar het voldoende informeren van de respondenten over het onderzoek zodat zij een doordachte keuze kunnen maken om hun medewerking al dan niet te verlenen (O'Gorman, 2010, pp. 521-524; Maesschalck, Beyens, & Decorte, 2008, pp. 4-5; Billiet, 2006, pp. 368-369). Deze geïnformeerde toestemming speelt op twee niveaus in dit onderzoek: de politieschool en de individuele respondenten. Op het niveau van de politieschool is er volledige geïnformeerde toestemming. Voor de aanvang van het onderzoek werd elke schooldirecteur gecontacteerd met de vraag tot medewerking. Aan elk van hen werd het volledige project toegelicht op een vergadering aan de hand van een projectvoorstel. Hierin werd aandacht besteed aan het onderzoeksteam, de doelstelling van het onderzoek, de dataverzameling, de vooropgestelde timing en anonimiteit en vertrouwelijkheid.

De geïnformeerde toestemming op het niveau van de individuele respondenten, verschilt voor de drie vormen van dataverzameling. Ten eerste werd voor de gestandaardiseerde vragenlijst een mondelingen toelichting gegeven bij het onderzoeksproject op T1. Deze informatie werd ook schriftelijk meegegeven aan de aspirant-inspecteurs. In deze toelichting werd gesproken over 'professionele waarden en normen' in plaats van 'integriteit' of 'deontologie'. Enerzijds

werd dit gedaan om de respondenten niet af te schrikken en het onderzoek als minder bedreigend voor te stellen. Anderzijds was bij aanvang van het onderzoek onduidelijk in welke mate de concepten 'integriteit' en 'deontologie' gekend waren bij het doelpubliek. Hierboven werd echter gewezen op een respondent die 'dwang' ondervond bij het invullen van de vragenlijst. Ook al stond het de aspiranten vrij al dan niet deel te omwille van de context van de vragenlijstafname (i.e. de politieschool) zou er inderdaad een perceptie van dwang kunnen geweest zijn. Er is echter slechts één aspirant die dit opmerkt, en bovendien hebben andere aspiranten toch (bepaalde delen van) de vragenlijst niet ingevuld, zodat deze perceptie genuanceerd moet worden. De tweede vorm van dataverzameling zijn de interviews met directeurs, docenten, aspiranten en inspecteurs. Zowel tijdens de contactnamen, als voor de aanvang van het gesprek werd het doel van het onderzoek geschetst en de plaats die het bewuste interview hierbij inneemt. De derde vorm van dataverzameling zijn de observaties van het vak deontologie. De meeste docenten werden door de politieschool zelf ingelicht over het onderzoek en de aanwezigheid van de onderzoeker tijdens de lessen. Zij hadden via deze weg ook het projectvoorstel gekregen. Hun eventuele bijkomende vragen werden tijdens de eerste les beantwoord. Twee docenten werden echter niet door de school ingelicht. De eerste werd door de onderzoeker zelf – op vraag van de school – op voorhand gecontacteerd en geïnformeerd. De tweede docent was niet op de hoogte bij aanvang van de lessenreeks. Voor de eerste les van start ging werd het onderzoek en het doel van de observatie kort mondeling toegelicht. Aan de aspiranten die tijdens deze lessen in de klas zaten, werd geen geïnformeerde toestemming gevraagd. Er waren geen indicaties dat zij problemen hadden met de aanwezigheid van de onderzoeker.

Het tweede ethische principe betreft anonimiteit en vertrouwelijkheid. Anonimiteit verwijst naar de situatie waarin de onderzoeker de identiteit van de respondenten niet kent. Vertrouwelijkheid verwijst naar de situatie waarin de onderzoeker die identiteit wel kent, maar inspanningen levert om te vermijden dat anderen die identiteit achterhalen (O'Gorman, 2010, pp. 526-527; Maesschalck et al., 2008, pp. 3-4; Billiet, 2006, pp. 367-368). De gestandaardiseerde vragenlijsten waren anoniem. De aangewende strategieën om deze garantie te communiceren werden reeds behandeld in paragraaf 4.4.3.3. De geboortedatum van de moeder kan in theorie wel leiden tot identificatie, maar niet door de onderzoeker (cf. 4.4.1.4). Het is enkel de onderzoeker die toegang heeft tot de data. Daarnaast werd het principe van vertrouwelijkheid toegepast tijdens de afname, de verwerking en de rapportage van de interviews. De vertrouwelijkheid tijdens de afname ervan werd gegarandeerd door de respondenten vrij te laten kiezen waar het interview plaatsvond. Tijdens het transcriberen van de interviews kregen de respondenten een codenaam, bovendien werden specifieke plaatsnamen, namen van collega's en schoolnamen geanonimiseerd. In de rapportage worden tot slot verschillende citaten gebruikt, waarbij enkel de codenaam van de respondent wordt vermeld.

Het derde ethisch principe is vermijden dat respondenten schade ondervinden van hun deelname aan het onderzoek (O'Gorman, 2010, p. 530; Maesschalck et al., 2008, p. 3). Aan dit principe werd bijzondere aandacht besteed bij de rapportage van de resultaten. Daarom worden de codenamen van de scholen enkel gebruikt wanneer het relevant is voor patronen en verklaringen. Op die manier worden zowel de individuele respondenten binnen de scholen als de scholen zelf beschermd. Indien het gebruik van een codenaam schade zou kunnen toebrengen, werd deze achterwege gelaten (bv. een citaat over integriteitsschendingen).

## **4.7 Besluit**

Dit hoofdstuk bood een overzicht van de data die via kwalitatieve en kwantitatieve methoden verzameld werden en de manier waarop deze geanalyseerd werden. Beide aspecten van het onderzoek werden zo gedetailleerd mogelijk beschreven zodat de resultaten die in volgende hoofdstukken aan bod komen, zo duidelijk mogelijk geïnterpreteerd kunnen worden.



## Hoofdstuk 5. Aandacht voor integriteit tijdens de socialisatie van aspirant-inspecteurs

### 5.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, doet de ethische competentieontwikkeling van aspirant-inspecteurs zich niet voor in een vacuüm, maar in een organisationele context waarin een kluwen van elkaar wederzijds beïnvloedende factoren een socialiserende rol speelt. Het ontwarren van de unieke impact van elk van deze variabelen is echter een onbegonnen taak. Gekaderd binnen de doelstelling van dit onderzoek, ligt de focus daarom exclusief op de aandacht die binnen de drie onderscheiden socialisatiefasen, al dan niet bewust, naar integriteit uitgaat. Dit hoofdstuk beschrijft, als antwoord op de eerste onderzoeksvraag, deze integriteitscontext. In de volgende twee hoofdstukken wordt deze situatieschets gebruikt ter ondersteuning van de interpretatie van de kwantitatieve resultaten. Het kan slechts suggesties bieden om de longitudinale trends en eventuele schoolverschillen te verklaren. Dit onderzoek heeft immers niet de ambitie om oorzakelijke verbanden te leggen en is bijgevolg ook ontoereikend hiervoor.

De kwalitatieve gegevens vormen de basis voor dit hoofdstuk. Deze werden verzameld aan de hand van observaties van het vak deontologie<sup>192</sup> en interviews met de 6 schooldirecteurs, de 10 docenten deontologie, 24 aspirant-inspecteurs en 12 inspecteurs. Aangezien deze kwalitatieve dataverzameling ondergeschikt was aan de kwantitatieve, kan hier slechts een oppervlakkig beeld geschetst worden (cf. 4.2). Bovendien bleek tijdens de interviews dat drie van de twaalf geïnterviewde inspecteurs in dezelfde zone werkten. Deze interviewfase kent dus een bias naar deze zone. De gegevens over het integriteitsbeleid op de werkplaatsen van deze geïnterviewde inspecteurs zullen enkel gebruikt worden in dit hoofdstuk om de aandacht voor integriteit te beschrijven, en niet in de volgende twee hoofdstukken (cf. 4.3.1.1A). Op sommige plaatsen in dit hoofdstuk zal de kwalitatieve data ondersteund en aangevuld worden met beschrijvende gegevens uit de gestandaardiseerde survey (bv. bij de evaluatie van het vak deontologie). Deze kwantitatieve gegevens hebben niet tot doel om triangulatie te bereiken met de kwantitatieve gegevens; er worden immers verschillende zaken gemeten.

Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen. Het eerste deel behandelt de aandacht die de politiescholen besteden aan integriteit, opgesplitst naar het integriteitsbeleid, het vak deontologie en andere vakken. Dit deel is het zwaartepunt van dit hoofdstuk. De duidelijk

---

<sup>192</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat deze observaties omwille van praktische problemen onvolledig zijn (cf. 4.3.3.2).

afgebakende context van de politieschool maakt het immers mogelijk om de aandacht voor integriteit te beschrijven omdat de geïnterviewde aspirant-inspecteurs hier gedeelde ervaringen opdoen. Ook informatie verkregen uit de observaties en interviews met directeurs en docenten kan gekoppeld worden aan deze gedeelde context. Het tweede deel van het hoofdstuk behandelt de aandacht die de politiepraktijk besteedt aan integriteit. Hier gaat het zowel over de stageperiode, als de eerste werkervaringen in een politiedienst. Dit deel is eerder beperkt omdat de stage-ervaringen en ervaringen als inspecteurs van de geïnterviewde respondenten zeer individueel zijn. Het is daarom moeilijk om hierin een rechte lijn te trekken.

## **5.2 Aandacht voor integriteit op de politieschool**

De politiescholen kunnen op drie manieren aandacht besteden aan integriteit. Ten eerste kan op elke school – na initiatief van de directeur of anderen – een integriteitsbeleid gevoerd worden. De tweede manier is minder vrijblijvend. Het opleidingsprogramma van de basisopleiding tot inspecteur van politie voorziet immers een module waarin de aspiranten onder andere kennis maken met de deontologische code van de politiediensten.<sup>193</sup> Ten derde kan integriteit eveneens aan bod komen in andere vakken in de opleiding tot inspecteur van politie. Elk van deze types aandacht voor integriteit komt hieronder aan bod.

### **5.2.1 Het integriteitsbeleid op de politieschool**

De directeurs van de politiescholen hebben veel autonomie in het besturen van hun school<sup>194</sup>, wat ook de vrijheid impliceert om een integriteitsbeleid te voeren. Sommige typische instrumenten van dergelijk integriteitsbeleid zijn echter wettelijk verplicht (bv. aandacht voor integriteit in functioneringsgesprekken). Dit integriteitsbeleid kan invulling krijgen vanuit twee rollen die een politieschool vervult. Vanuit de eerste rol, die van werkgever, kan een beleid gevoerd worden ten aanzien van de werknemers net zoals elke andere organisatie dat kan. Dit type integriteitsbeleid kan alle typische beleidsinstrumenten aanwenden. De specifieke context van de politieschool laat echter ook toe om vanuit een tweede rol, die van opleidingsinstelling, een integriteitsbeleid te voeren ten aanzien van de aspirant-

---

<sup>193</sup> Aandacht voor integriteit kan eveneens een onderdeel zijn van andere opleidingsprogramma's (bv. opleiding tot hoofdinspecteur), maar dit ligt buiten het bereik van het onderzoek.

<sup>194</sup> Deze autonomie moet echter genuanceerd worden. Op papier is die er inderdaad, maar enkele belangrijke randvoorwaarden (bv. financiële en personele middelen) zijn vaak ontoereikend om die autonomie ten volle te kunnen benutten. Politiescholen zijn in die omstandigheden dan genoodzaakt tot pragmatisme. Deze autonomie geldt bovendien enkel voor het besturen van hun school. Zoals in hoofdstuk 3 reeds werd geschetst, zijn ze gebonden aan een stringent wet- en regelgevend kader met betrekking tot de inhoud van de opleiding (cf. 3.3).

inspecteurs.<sup>195</sup> De scholen hebben echter geen inspraak in de selectie van de aspiranten en hebben hen slechts één jaar op school met de uitsluitende taak om hun opleiding te verzorgen. Bijgevolg zijn enkele traditionele instrumenten voor een integriteitsbeleid vanuit deze tweede rol irrelevant (bv. aandacht voor integriteit bij aanwerving of functiescheiding). Omwille van de doelstellingen van dit onderzoek beperkt deze paragraaf zich tot de mogelijkheden van een integriteitsbeleid ten aanzien van de aspirant-inspecteurs.

Aangezien er weinig verschillen vastgesteld worden tussen de scholen, wordt in deze paragraaf een algemeen beeld geschetst, maar waar nodig zullen schoolspecifieke afwijkingen geduid worden. Zoals in hoofdstuk 4 werd aangekondigd, worden de codenamen van de scholen zo min mogelijk gebruikt met het oog op de vertrouwelijkheid. Dit wordt enkel gedaan wanneer het relevant is voor de interpretatie in dit hoofdstuk of de volgende (cf. 4.6). De vier functies van het integriteitsbeleid zoals gedefinieerd in het *Integrity Management Framework* van Maesschalck en Bertòk (2009) bieden de structuur van deze bespreking (cf. 2.3): (1) bepalen en omschrijven van integriteit, (2) begeleiden naar integriteit, (3) monitoren van integriteit en (4) afdwingen van integriteit. Voor elk van deze functies worden de relevante instrumenten besproken.

#### 5.2.1.1 *Bepalen en omschrijven van integriteit*

Zoals reeds aangegeven in paragraaf 2.3.2 moet een integriteitsbeleid ten eerste de integriteitsbehoeften bepalen en de gedragsmatige verwachtingen omschrijven. Binnen de politieopleiding zijn twee instrumenten van bijzonder belang in deze functie. Beide komen in deze paragraaf aan bod. Het eerste instrument is het schoolreglement. Gedragsmatige verwachtingen worden daarnaast ook gecommuniceerd via de deontologische code van de politiediensten (cf. 2.3.2.1) en het verborgen curriculum (cf. 2.4.2.2B). Deze drie bronnen worden samen besproken onder ‘formele en informele verwachtingen’. Het tweede instrument is de aandacht voor integriteit tijdens evaluatie- en functioneringsgesprekken.

##### A. Formele en informele verwachtingen

De integriteitsgerelateerde verwachtingen ten aanzien van aspirant-inspecteurs van politie worden hen voornamelijk op drie manieren kenbaar gemaakt: via de deontologische code, het formele schoolreglement, en informele verwachtingen op de politieschool. In deze paragraaf worden deze drie bronnen beschreven.

---

<sup>195</sup> Dit is echter een beperkte interpretatie van wat een integriteitsbeleid op een politieschool kan zijn. De provinciale politiescholen verzorgen niet alleen de basisopleiding tot inspecteur, maar ook de basisopleiding tot agent (aspirant-agenten) en hoofdinspecteur (aspirant-hoofdinspecteurs). Daarnaast is er eveneens een uitgebreid gamma aan (korte) functionele en voortgezette opleidingen die gevolgd kunnen worden door politieambtenaren uit de politiezones. Het integriteitsbeleid dat ten aanzien van deze groepen wordt gevoerd, wordt niet meegenomen in dit onderzoek.

### *Deontologische code van de politiediensten*

De deontologische code van de politiediensten verscheen in mei 2006 in het Belgisch Staatsblad onder de vorm van een bijlage bij een koninklijk besluit.<sup>196</sup> Eigenlijk bevat deze code amper nieuwe informatie; zij verzamelt deontologische gedragsregels die eerder verspreid stonden in wet- en regelgeving zoals de WPA, de WGP, de RPPol, het Strafwetboek<sup>197</sup> en het wetboek van Strafvordering<sup>198</sup>. De code, die uit 81 punten bestaat, is van toepassing op het operationele federale en lokale politiepersoneel – inclusief de aspirant-inspecteurs van politie – en op het burgerpersoneel. Deze deontologische code ligt buiten de controle van de politiescholen. Eén van de expliciete doelstellingen van het vak deontologie is echter de aspiranten vertrouwd maken met deze code. De manier waarop dit gebeurt, wordt besproken in paragraaf 5.2.2.3B.

### *Formeel schoolreglement*

Een instrument dat de politieschool kan helpen om de verwachtingen op hun specifieke school te omschrijven, is het schoolreglement. Artikel IV.II.16 RPPOL<sup>199</sup> vereist immers op elke politieschool een schoolreglement. Dit document is dan ook op alle zes de onderzochte scholen aanwezig, zij het onder verschillende namen: ‘Aspirantengids’, ‘Charter van de student’, ‘Huishoudelijk reglement’, ‘Onthaalinformatie en gedragscode’ of ‘Schoolreglement’. De naam van het reglement mag dan wel verschillen, de inhoud is sterk gelijkaardig. Er is een onderdeel dat verwijst naar huishoudelijke regels, en een onderdeel dat verwijst naar gedragsregels. Deze gedragsvoorschriften zijn sterk controlerend geformuleerd en worden in het begin van de opleiding toegelicht om te garanderen dat de studenten weten wat van hen verwacht wordt.

Er zijn echter twee scholen die naast de controlerende formulering, een stimulerend tegengewicht voorzien door in het schoolreglement te verwijzen naar waarden. Zo is ‘integriteit’ op één school één van de centrale waarden, naast openheid, verantwoordelijkheid en professionaliteit. Het is echter opvallend dat geen van de geïnterviewde aspiranten deze waarden aanhaalt tijdens het interview. De tweede school vraagt de aspiranten bij het begin

---

<sup>196</sup> KB 10 mei 2006 houdende vaststelling van de deontologische code van de politiediensten, *BS* 30 mei 2006.

<sup>197</sup> Strafwetboek 8 juni 1867, *BS* 9 uni 1987.

<sup>198</sup> Wet 17 april 1878 houdende de voorafgaande titel van het wetboek van strafvordering, *BS* 25 april 1878; Wetboek van strafvordering – boek I 17 november 1808, *BS* 27 november 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel I 19 november 1808, *BS* 29 november 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel II 9 december 1808, *BS* 29 19 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel III 10 december 1808, *BS* 20 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel IV 12 december 1808, *BS* 22 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel V en VI 14 december 1808, *BS* 24 december 1808; Wetboek van strafvordering boek II titel VII 16 december 1808, *BS* 26 december 1808.

<sup>199</sup> KB van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, *BS* 31 maart 2001 (ed. 3) (hierna verkort RPPol).

van de opleiding een waardencharter te ondertekenen waarin bijvoorbeeld verwezen wordt naar onpartijdigheid, menselijkheid, integriteit en beschikbaarheid. De directeur benadrukt dat de aspiranten het charter niet blindelings mogen ondertekenen, maar eerst moeten nagaan of ze zich met deze waarden kunnen vereenzelvigen. Indien dit niet het geval is, is de directeur bereid het charter met hen te bespreken. Het is echter onduidelijk in welke mate de aspiranten dit doen. De andere scholen hebben subtitels in het schoolreglement die stimulerend klinken (bv. ‘instrument voor dialoog’ of een verwijzing naar ethiek en attitude), maar waarbij de tekst zelf controlerend is.

### *Informele verwachtingen*

Wat formeel van de aspiranten verwacht wordt, staat ofwel in de wet- en regelgeving (bv. deontologische code, WPA en evaluatiecriteria), ofwel in het schoolreglement. Desalniettemin kunnen aspiranten daarnaast geconfronteerd worden met bijkomstige, of zelfs tegenstrijdige niet-geformaliseerde verwachtingen. Dit is geen beleidsinstrument *sensu stricto*, maar zoals uit hoofdstuk 2 blijkt, is het wel belangrijk omdat Pater en Van Gils (2003, pp. 768-769) suggereren dat dit het positieve effect van een formele code teniet zou kunnen doen (cf. 2.3.2.1). Uit de interviews met de directeurs blijkt dat elk van hen integriteit als een belangrijke eigenschap van aspirant-inspecteurs ziet. Het is echter onzeker in welke mate dit hun eigen mening reflecteert of eerder een sociaal wenselijk antwoord is in een gesprek waarvan aangekondigd was dat het over integriteit zou gaan. In een poging om het risico op sociaal wenselijke antwoorden te verminderen, werd hen gevraagd concrete kenmerken van de ideale aspirant op te sommen. Vier directeurs verwijzen naar integriteit, al wordt het vaak verwoord als ‘over de juiste attitude beschikken’, zoals onderstaand citaat aantoont. Enkel de directeurs van Gamma en Delta doen dat niet in diezelfde expliciete bewoording.

*Ja, dat moet een beetje een mengeling zijn van de drie grote zaken. Hij moet over voldoende kennis beschikken. Want zonder of te weinig kennis natuurlijk gaat hij die problemen niet kunnen oplossen. Hij gaat misschien zelfs niet kunnen zien waarover het gaat. Dus dat is zeker belangrijk. Twee, hij moet ook over een groot aantal vaardigheden beschikken, op technisch gebied, op communicatie gebied, dat is toch een zeer complexe job. En drie, bon, de attitude moet er ook zijn. Of dat nu is ten opzichte van een burger, van een slachtoffer, van een dader. (Directeur)*

Ook aan de aspiranten werd gevraagd welk gedrag van hen op de politieschool verwacht wordt. Alle geïnterviewde respondenten van Alfa en Bèta verwijzen (in)direct naar integriteit met termen als beleefdheid, eerlijkheid, geloofwaardigheid, integriteit, oprechtheid, legaliteit en respect ten aanzien van burgers. Sommige van hen verwijzen bovendien naar gedrag dat in overeenstemming moet zijn met de deontologische code. Op Delta en Epsilon is er meer variatie in de antwoorden. Een deel van de geïnterviewde aspiranten verwijst naar soortgelijke verwachtingen zoals discretie en respect, een goede attitude en de voorbeeldfunctie. Enkele van hun collega's komen daarentegen niet verder dan het belang van goede punten en

sportiviteit. Op Gamma en Zèta, tot slot, verwijst geen enkele geïnterviewde aspirant naar integriteit. Integendeel, ze vermelden het belang van niet kritisch te zijn, maar wel sportief te zijn en een goede theoretische kennis te hebben. Het citaat hieronder van een aspirant-inspecteur uit Gamma is hiervan een voorbeeld. Deze laatste verwachtingen worden bovendien ook op de andere scholen vernoemd, weliswaar in combinatie met verwijzingen naar integriteit.

*Hij kan zeker 5km lopen binnen de tijd. Hetgeen er verwacht wordt op school is in elk geval zeer veel slikken en gewoon doen wat er gezegd wordt. Ja, toch wel. Dan val je niet te veel op, hebben ze niet te veel opmerkingen. Terwijl ik eigenlijk vind dat je wel nog kritisch mag blijven. Maar wat is nu een goede aspirant-inspecteur? Ja, een combinatie tussen wat goed zijn in de theorie, het begrijpen in het algemeen, en dat kunnen toepassen op je rollenspelen. Dat is tijdens de opleiding wel van belang. (aspirant-inspecteur Gamma)*

Ook al gaat het hier slechts over een beperkt aantal interviews<sup>200</sup>, en zijn de antwoorden sterk afhankelijk van de persoon van de respondenten, toch kan vermoed worden dat de verwachtingen van de directeur van Alfa en Bèta duidelijk gecommuniceerd worden naar de aspiranten. Er is immers overeenkomst tussen de antwoorden van de directeurs en hun geïnterviewde studenten. Deze boodschap lijkt minder goed over te komen op Delta en Epsilon, en blijkt niet duidelijk te zijn op Gamma en Zèta. Dit hoeft enerzijds niet te verbazen voor Gamma en Delta, aangezien de directeurs evenmin deze verwachting expliciteerden tijdens het interview (cf. supra). Anderzijds is het tegelijk wel opmerkelijk voor Delta, omdat op deze school meer rond integriteit wordt gewerkt dan op de andere scholen. Deze aandacht wordt echter niet steeds ‘integriteit’ of ‘deontologie’ genoemd; men gebruikt soms ook het label ‘mensenrechten’. Aangezien de respondenten in hun eigen woorden de verwachtingen beschrijven, is hun eventuele beperkte definitie van ‘integriteit’ geen geldige verklaring voor de ruis die op deze communicatie tussen directeur en studenten kan zitten (cf. 4.3.3.3). Geen van de geïnterviewde aspiranten verwijst immers naar de verwachting aandacht te hebben voor mensenrechten.

## B. Functionerings- en evaluatiegesprekken

Een tweede instrument dat de politiescholen kan helpen in de omschrijvingsfunctie, is aandacht besteden aan integriteit tijdens de functionerings- en evaluatiegesprekken. Aspirant-inspecteurs worden immers niet alleen geëvalueerd voor de theoretische en sportieve modules, maar ook voor hun professioneel functioneren.<sup>201</sup> Het evaluatiegesprek vindt plaats

---

<sup>200</sup> Het zijn er 5 in Alfa, 4 in Bèta, 4 in Gamma, 3 in Delta, 5 in Epsilon en 3 in Zèta.

<sup>201</sup> Art. 12 MB van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten, BS 10 december 2002 (ed. 1) (hierna verkort algemeen studiereglement).

op het eindexamen<sup>202</sup> en wordt vooraf gegaan door minstens één functioneringsgesprek.<sup>203</sup> Concreet betekent dit dat de aspiranten in dit onderzoek een functionerings- en evaluatiegesprek hebben in beide opleidingsonderdelen. Zoals reeds toegelicht werd in paragraaf 3.3.3 gebruikt de opleider hiervoor een functionerings- of evaluatiefiche waarbij ‘integriteit’ één van de te evalueren persoonlijkheidskenmerken is (cf. 3.3.3).

De manier waarop deze persoonlijkheidskenmerken geformuleerd zijn, laat toe om de gesprekken op een stimulerende en ondersteunende manier te voeren. De meeste geïnterviewde aspirant-inspecteurs geven echter aan dat de focus hoofdzakelijk ligt op negatieve zaken die vanuit een controlerend perspectief benadrukt worden. Bovendien duren deze gesprekken slechts enkele minuten omdat eenzelfde opleider een grote groep aspiranten op korte tijd moet beoordelen.<sup>204</sup> Twee directeurs erkennen dit probleem, maar hebben te weinig personeelscapaciteit om meer tijd te spenderen aan de ‘goede’ aspiranten. De kostbare tijd wordt immers geïnvesteerd in aspiranten die voor problemen zorgen, zodat een voldoende sterk dossier tegen hen gemaakt kan worden ter anticipatie op een eventuele ontslagprocedure. De eerste directeur voegt hieraan toe dat op deze manier sommige ‘randgevallen’ door de mazen van het net glijpen. Op het einde van de rit kan de school immers van oordeel zijn dat een bepaalde aspirant niet geschikt is voor de politieorganisatie, maar zijn er mogelijk onvoldoende bewijzen om het gebrekkig professioneel functioneren objectief vast te stellen. De betrokken aspirant was in dit geval immers niet van bij het begin geïdentificeerd als ‘problematisch’. Ook de tweede directeur verwijst naar het capaciteitsprobleem. Hij spendeert de kostbare tijd echter niet alleen aan aspiranten met problemen, maar ook aan de aspiranten die er ‘duidelijk bovenuit steken’. Met die tweede groep proberen de opleiders uit te zoeken hoe die een ambitieuze carrière binnen de politie waar kunnen maken.

De meeste geïnterviewde aspiranten zijn zich bewust van deze tactiek van de scholen. Zij geven aan dat collega-aspiranten die erin slagen om als ‘grijze muis’ onder de radars van de school te blijven, problemen vermijden en de opleiding vlotter doorlopen dan zij die er niet in slagen. Dit verwijst naar een wantrouwen gericht op docenten als één van de kenmerken van politiecultuur (cf. 2.4.2.1 en 2.4.2.2B). Hieruit kan voorzichtig afgeleid worden dat aspirant-inspecteurs op de politieschool een rol spelen en dat dit ook loont.

Twee geïnterviewde aspiranten storen zich echter aan de dubbele rol die de opleiders op hun school – maar evenzeer op de andere scholen – vervullen. Zij worden hierin bijgetreden door één directeur. Tijdens de les- en stageperiodes zijn de opleiders namelijk de eerste

---

<sup>202</sup> Art. 31 KB van 20 november 2001 betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten en houdende diverse overgangsbepalingen, *BS* 7 december 2001 (ed. 1) (hierna verkort ST 20).

<sup>203</sup> Art. 12 algemeen studiereglement.

<sup>204</sup> Elke student wordt toegewezen één opleider, enkel hij voert het functionerings- of evaluatiegesprek. Eén opleider heeft bijgevolg 20 of meer aspiranten te evalueren.

contactpersonen in geval van problemen. Hier treden ze als het ware op als vertrouwenspersoon. Tegelijk zijn ze ook evaluator, zodat ze tijdens de functionerings- en evaluatiegesprekken de informatie uit de vertrouwensfunctie zouden kunnen misbruiken. Eén geïnterviewde aspirant geeft daarom toe zijn opleider niet te vertrouwen. Om deze functies toch van elkaar te onderscheiden, neemt de pedagogische cel op één school de vertrouwenstaak in de mate van het mogelijke op zich.

#### 5.2.1.2 *Begeleiden naar integriteit*

De tweede functie die een integriteitsbeleid moet vervullen is begeleiden naar integriteit. Medewerkers moeten weten wat van hen verwacht wordt en tegelijk gestimuleerd worden om aan deze verwachtingen tegemoet te komen (cf. 2.3.3). Het *Integrity Management Framework* somt opnieuw verschillende beleidsinstrumenten op die organisaties kunnen aanwenden (Maesschalck & Bertòk, 2009, pp. 47-52). Vier daarvan kunnen vertaald worden naar de onderzoekscontext: (1) ethisch leiderschap, (2) eedaflegging, (3) communicatie over integriteit, en (4) rechtvaardigheid in het personeelsbeleid. Eén van de belangrijkste elementen die Maesschalck en Bertòk (2009, pp. 47-48) binnen deze functie situeren is training. Binnen de politieopleiding wordt een vak deontologie gedoceerd. Dit beleidsinstrument wordt echter niet binnen deze functie besproken, maar verder in dit hoofdstuk als een apart punt (cf. 5.2.2).

#### A. Ethisch leiderschap

Ethisch leiderschap is één van de meest onderzochte instrumenten van het integriteitsbeleid (Lasthuizen, 2008, p. 1). Zoals reeds aangehaald in paragraaf 2.3.3.1 is dit leiderschap geen instrument *sensu stricto*, maar kan het toch een belangrijke rol spelen in het integriteitsbeleid. Aangezien vooral de perceptie van belang is, is dit de focus van deze paragraaf. Binnen de theoretische politieopleiding is de directeur de voor de hand liggende hoogste leidinggevende. Zijn ethisch leiderschap wordt dan ook als eerste punt in deze paragraaf besproken. Ook de opleiders en (gast)docenten staan hiërarchisch boven de aspiranten en spelen op die manier een rol als leidinggevende. Hun ethisch leiderschap wordt als tweede punt besproken.

#### *Ethisch leiderschap van de directeur*

Alle directeurs benadrukken tijdens het interview het belang van als leidinggevende het 'goede' voorbeeld te geven. Gezien de professionele afstand – en op sommige scholen ook de fysieke afstand tussen de leslokalen en het bureau van de directeur – hoeft het echter niet te verbazen dat bijna alle geïnterviewde aspiranten aangeven dat ze hun directeur niet persoonlijk kennen. Ze voelden zich dan ook ongemakkelijk om uitspraken te doen over hem. Alle geïnterviewde respondenten vermoeden wel dat hun directeur zich over het algemeen integer gedraagt. Enkelen leggen uit dat ze dit vermoeden omdat hij een hoge functie



bekleedt.<sup>205</sup> Sommige geïnterviewde aspiranten verwijzen echter naar een aantal zaken die hen hier soms aan doen twijfelen. Eén geïnterviewde aspirant vindt het bijvoorbeeld opvallend dat het uniform van de studenten streng gecontroleerd wordt, terwijl de directeur zelf zelden zijn uniform draagt. Een andere respondent stoort zich dan weer aan het feit dat de directeur de aspiranten niet teruggroet wanneer ze hem op school tegenkomen. Nog een andere geïnterviewde aspirant merkt op dat dat directeur zelf vaak te laat komt (bv. op het appel). Een ander voorbeeld is dat sommige geïnterviewde aspiranten menen dat hun directeur discrimineert tussen studenten op basis van geslacht. Tot slot verwijzen twee respondenten (van Alfa en Epsilon) naar negatieve geruchten die ze over hun directeur horen tijdens de stage, terwijl ze zelf geen slechte ervaringen met hem hebben.

Om een breder, kwantitatief beeld te krijgen van deze percepties van de directeurs werd de totale populatie aspiranten op het tweede kwantitatieve meetmoment (i.e. voor de stage) gevraagd om het ethisch leiderschap van de schooldirecteurs te beoordelen. Hiervoor werden 10 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt. Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 10 tot 60, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Ondanks het gebrek aan verschillen tussen de scholen tijdens de interviews, lijken de directeurs zich toch van elkaar te onderscheiden (tabel 5.1).

**Tabel 5.1: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor ethisch leiderschap directeur per school**

	Gemiddelde	Stand. afwijking
<b>Alfa</b>	62.31	13.04
<b>Bèta</b>	73.43	8.36
<b>Gamma</b>	74.88	9.47
<b>Delta</b>	81.03	11.92
<b>Epsilon</b>	65.71	11.62
<b>Zèta</b>	56.97	15.26

De directeur van Zèta krijgt een neutrale score, al toont de hoge standaardafwijking dat de aspiranten binnen deze school sterk uiteenlopende percepties hebben. Deze lage score en grote variatie, toch in vergelijking met de andere directeurs, kan mogelijk verklaard worden door het gebrek aan contact tussen directeur en aspiranten dat tijdens de interviews geschetst werd. De directeurs van Alfa en Epsilon krijgen een matig positieve score, waar de geruchten uit de politiezones de reden voor kunnen zijn (cf. supra). De directeurs van Bèta, Gamma en Delta krijgen een positieve score. Gezien de grote afstand tussen directeurs en aspiranten enerzijds, en de voorzichtigheid van de respondenten in hun uitspraken tijdens de interviews

<sup>205</sup> In deze paragraaf wordt voornamelijk gesproken over de dimensie ‘moreel persoon’ van ethisch leiderschap. De tweede dimensie ‘moreel manager’ komt voornamelijk aan bod bij communicatie (cf. 5.2.1.2 C) en afdwingen van integriteit (cf. 5.2.1.4).

anderzijds, moet hier de vraag gesteld worden hoe groot de impact is van het ethisch leiderschap van de directeur als socialiserende factor.

### *Ethisch leiderschap van opleiders en docenten*

Ook de opleiders en docenten hebben in zekere zin een leidinggevende functie ten aanzien van de aspirant-inspecteurs. Drie directeurs wijzen er zelf op dat ze geen correcte houding en gedrag van aspiranten kunnen verwachten als het personeel van de politieschool niet het goede voorbeeld geeft. Zij proberen medewerkers dan ook bewust te maken van hun voorbeeldfunctie. Dit lijkt te lukken, aangezien de meeste geïnterviewde aspiranten vinden dat er in het algemeen niets aan te merken valt op opleiders en docenten.<sup>206</sup> Er zijn echter enkele respondenten die moeite hebben met de veralgemening 'opleiders en docenten' omdat een heel kleine minderheid wel gedrag vertoont dat volgens hen ongepast is. De voorbeelden die zij geven verschillen niet tussen de scholen: machogedrag, het uniform slordig dragen, racistische en seksistische uitspraken doen, en op café doordrinken met aspiranten. Op vier scholen verwijzen de respondenten ook naar opleiders die bij hen hun hart komen luchten over strubbelingen die ze met hun directeur hebben, zoals in dit citaat:

*Awel, ik moet eens zeggen, één opleider, dat vond ik ook al niet gepast, is eens tegen mij uit de biecht geklapt. Dan dacht ik van 'allez, waar zit ik hier nu'. Zulke dingen zeg je niet. Zo van 'ja, met de directeur en si en la'. (Aspirant-inspecteur)*

Tot slot blijkt uit de interviews dat de geloofwaardigheid van de opleiders als rolmodel bij sommige respondenten aangetast is. Enerzijds verwijzen enkele geïnterviewde aspiranten van twee scholen naar geruchten die in het werkveld rondgaan over weggepromoveerde opleiders die op een politieschool gearresteerd worden. Anderzijds hebben verschillende respondenten een negatief beeld over de praktijkkennis van de opleiders omdat zij ofwel niet op straat gestaan hebben, ofwel hun praktijkcarrière reeds lang achter zich hebben gelaten.<sup>207</sup> Deze geïnterviewde aspiranten menen dat hun kennis van de realiteit van het politiewerk achterhaald is. Het contrast met de geloofwaardigheid die gastdocenten krijgen, is scherp. Dit zijn voornamelijk politieambtenaren uit de praktijk die rechtstreeks vanuit hun ervaring doceren. Op basis van deze percepties lijken het voorbeeldgedrag en de woorden van gastdocenten zwaarder door te wegen binnen de socialisatiecontext dan die van de opleiders.

Op het tweede kwantitatieve meetmoment werd eveneens gepeild naar de perceptie van ethisch leiderschap van docenten.<sup>208</sup> Hiervoor werden 9 items van de *Ethical Leadership*

---

<sup>206</sup> Deze geïnterviewde respondenten maken hierbij wel expliciet abstractie van het gekende knelpunt binnen de politieopleiding dat niet alle docenten over goede pedagogische capaciteiten beschikken (cf. DGS, 2011b, p. 29).

<sup>207</sup> Dit werd eveneens in het Nederlandstalige visitatierapport van de basisopleiding signaleerd (DGS, 2011b, p. 28).

<sup>208</sup> Er werd enkel gevraagd naar docenten – daarmee ook de opleiders bedoelend (cf. 3.3.2) – omdat het belangrijke onderscheid tussen opleiders en docenten pas aan bod kwam tijdens de interviews die na de afname van de tweede

Scale (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>209</sup> Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 9 tot 54, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Zoals tabel 5.2 toont verschillen de gemiddelden hier tussen de scholen, net als bij het ethisch leiderschap van de directeurs. De verschillen zijn wel minder uitgesproken. Dit kan te wijten zijn de grote groep docenten waarover als collectief vragen werden gesteld; de uitzonderlijke negatieve incidenten wegen mogelijk niet op tegen het voorbeeldige gedrag van de meerderheid. De docenten van Alfa krijgen de laagste score; dit is bovendien de school waar tijdens de interviews de meeste negatieve voorbeelden genoemd werden. Desalniettemin is deze score nog steeds matig positief.

**Tabel 5.2: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor ethisch leiderschap docenten per school**

	Gemiddelde	Stand. afwijking
<b>Alfa</b>	69.43	10.06
<b>Bèta</b>	75.55	9.15
<b>Gamma</b>	76.84	9.56
<b>Delta</b>	71.90	11.24
<b>Epsilon</b>	73.99	8.86
<b>Zèta</b>	74.71	10.50

De afstand tussen docenten en de aspiranten is bovendien kleiner dan die tussen de directeur en de aspiranten. Het merendeel van de geïnterviewde aspiranten getuigt immers dat de meeste docenten hen van in het begin aanspreken en behandelen als collega's. De socialiserende rol van deze docenten lijkt dan ook sterker dan die van de directeur.

In een poging om dit te objectiveren, rangschikten de respondenten op het tweede kwantitatieve meetmoment het belang van de verwachtingen die drie significante anderen ten aanzien van hen hebben: de collega-aspiranten, de docenten<sup>210</sup> en de directeur. Enkel de 425 respondenten die elk van deze drie groepen rangschikten worden in de analyse gebruikt (tabel 5.3).<sup>211</sup> De belangrijkste actor krijgt een gewicht van 3, de tweede belangrijkste een gewicht van 2, en de derde belangrijkste krijgt geen extra gewicht. Na het maken van de sommen

---

vragenlijst plaats vonden. De aspiranten zullen hier naar alle waarschijnlijkheid enkel de gastdocenten als referentiepunt genomen hebben.

<sup>209</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs.

<sup>210</sup> Ook hier werd enkel gevraagd naar docenten – daarmee ook de opleiders bedoelend – omdat het belangrijke onderscheid tussen opleiders en docenten pas aan bod kwam tijdens de interviews die na de afname van de tweede vragenlijst plaatsvonden. De aspiranten zullen hier naar alle waarschijnlijkheid enkel de gastdocenten als referentiepunt genomen hebben, zodat er geen uitspraken kunnen gedaan worden over de opleiders.

<sup>211</sup> Er was immers ook een aantal respondenten die één groep op twee plaatsen in de top drie stelde, of die slechts twee van de drie groepen rangschikten.

blijkt dat de directeur de laagste score krijgt, gevolgd door de collega-aspiranten en de docenten. Dit versterkt het vermoeden dat het ethisch leiderschap van docenten zwaarder doorweegt in de socialisatiecontext dan dat van de directeur.

**Tabel 5.3: Rangorde van significante anderen op T2**

	Belangrijkste	2 <sup>de</sup> belangrijkste	3 <sup>de</sup> belangrijkste	Gewicht
<b>Docenten</b>	197	180	48	999
<b>Collega-aspiranten</b>	186	150	89	947
<b>Directeur</b>	42	95	288	604
<b>Totaal:</b>	425	425	425	

## B. Eedaflegging

De eed die elke aspirant verplicht moet afleggen, vormt een tweede potentieel instrument van het integriteitsbeleid op de politiescholen. De directeurs kunnen vrij kiezen wanneer ze dit moment plannen, maar het moet plaatsvinden voor de eerste opleidingsstage. De meeste directeurs wachten hiermee tot de aspiranten hun uniform hebben, zodat de plechtigheid een formelere uitstraling krijgt. Uit de interviews met de directeurs blijkt alvast dat zij dit een belangrijk moment vinden; elk van hen geeft aan deze kans te grijpen om het belang van integriteit te duiden. Tijdens hun speech verwijzen de directeurs bijvoorbeeld naar de voorbeeldfunctie, democratie, het belang van waarden in acht te nemen bij de uitoefening van hun macht, het vertrouwen van de burger, legaliteit en responsabilisering. Op één school wordt dit moment daarenboven aangegrepen om de deontologische code van de politiediensten aan de aspiranten te overhandigen.

Een deel van de geïnterviewde aspiranten herinnert zich dat er tijdens de speeches naar integriteit wordt verwezen, onder bewoordingen als: correct optreden, de impact van de job op hun privéleven, de voorbeeldfunctie, eerlijkheid, geloofwaardigheid, objectiviteit, en ten dienste staan van de burger. Daarnaast zijn er op elke school eveneens respondenten die zich hier niets meer kunnen herinneren omdat ze te zenuwachtig waren voor hun eigen eedaflegging.

## C. Communicatie over integriteit

Het derde beleidsinstrument, of eerder categorie van instrumenten, in de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid is communicatie. Binnen deze paragraaf komen vier communicatiemiddelen aan bod: affiches, formele communicatie van de directeur, een open organisatiecultuur waar zaken bespreekbaar zijn en een aanspreekpunt voor morele dilemma's.

Een eerste communicatiemiddel zijn de integriteitsaffiches die de federale politie verdeelt. Deze affiches presenteren het integriteitslogo ('i'), vergezeld van een cartoon, een slogan of

een wetsartikel, bijvoorbeeld over het respecteren van het beroepsgeheim (Devis, Maesschalck, & Hutsebaut, 2007, p. 23). Enkele geïnterviewde aspiranten van twee scholen hebben deze affiches op hun school gezien. Ze hangen er gewoon, er wordt niet bijkomend over gecommuniceerd. Het valt één aspirant wel op dat ze af en toe veranderen, zodat gedurende het jaar verschillende thema's aan bod komen. Over het algemeen geven deze respondenten echter aan dat ze niet lezen wat erop staat wegens de vluchtige locatie waar ze hangen: de gang of achteraan een leslokaal. Het feit dat deze respondenten tijdens het interview wel aangeven dat de affiches er hangen, toont echter dat ze deze toch minstens snel bekeken hebben.

Een tweede communicatiemiddel is de formele boodschap van de directeur dat politionele integriteit belangrijk is. Dit komt deels overeen met de dimensie 'moreel manager' van ethisch leiderschap (cf. 2.3.3.1). Op vijf scholen rapporteren de geïnterviewde aspiranten dat de directeur sowieso zelden formeel communiceert, en dat wanneer het gebeurt, het niet over integriteit gaat.<sup>212</sup> Op Delta communiceert de directeur wel rechtstreeks over integriteit naar de aspirant-inspecteurs.

Een derde instrument dat helpt om de communicatie over integriteit te versterken, is een organisatiecultuur waar alles bespreekbaar is. Dit gaat zowel over *top-down* en *bottom-up* communicatie als over horizontale communicatie tussen de aspiranten onderling. Ten eerste is er de communicatie tussen de hiërarchische niveaus. Wanneer de geïnterviewde aspiranten op vier scholen een probleem hebben, kunnen ze bij hun opleiders of bij de pedagogische cel terecht. Die opleiders komen dan in hun dubbele rol van vertrouwenspersoon en evaluator terecht (cf. 5.2.1.1B). Diezelfde geïnterviewde respondenten, met uitzondering van die op één school, vinden eveneens dat hun directeur in tweede instantie laagdrempelig aanspreekbaar is. Eén directeur spreekt hen bovendien zelf aan wanneer hij merkt dat ze een schoolgerelateerd of een persoonlijk probleem hebben. Een open cultuur impliceert ten tweede dat aspiranten niet alleen met problemen naar het kader kunnen stappen, maar dat ze eveneens de vrijheid krijgen om hun eigen (kritische) mening te formuleren. Op vier scholen vinden de meeste geïnterviewde aspiranten echter dat ze best niet te kritisch zijn, ze hebben immers het gevoel erop afgestraft te worden.<sup>213</sup> Het volgende eerder extreme citaat toont dit aan:

*Zo werkt het nu eenmaal niet. Het is een hiërarchie, jij moet luisteren, doen wat ze je zeggen. Initiatief of opmerkingen, dat wordt eerder afgestraft dan aangenomen. Dus je leert rap om je mond te houden en gewoon te doen wat ze zeggen, ook al is het totaal onzinnig. Dat leer je rap. (Aspirant-inspecteur)*

---

<sup>212</sup> Een uitzondering hierop is de communicatie naar individuele aspiranten wanneer zij over de schreef gegaan zijn. Deze vorm van optreden zal echter behandeld worden bij de functie 'afdwingen van integriteit' (cf. 5.2.1.4).

<sup>213</sup> Dit zijn niet dezelfde vier scholen die eerder in de alinea besproken werden met betrekking tot de laagdrempeligheid van opleiders en pedagogische cel.

De aspiranten van de twee overige scholen ondervinden hier geen problemen. Deze twee scholen, samen met een derde school, hebben wel een studentenraad, al lijkt dit niet het kanaal te zijn waarlangs opmerkingen gegeven kunnen worden; het zijn eerder praktische problemen die op de agenda staan. De tweede manier van open communicatie bevindt zich op het niveau van de aspiranten onderling. Ongeacht de school rapporteren alle geïnterviewde respondenten dat er open en vriendelijke contacten zijn tussen de studenten waarbij veel bespreekbaar is.

Een vierde communicatiemiddel is een aanspreekpunt voor morele dilemma's. Zoals bepaald door art. III.VII.3 RPPol heeft elke school een vertrouwenspersoon. Vier directeurs vermelden deze dan ook als het contactpunt voor morele dilemma's. Geen enkele geïnterviewde aspirant van deze scholen verwijst echter naar deze functie als aanspreekpunt. Zij verwijzen wel naar hun medeaspiranten, bepaalde opleiders en docenten, de pedagogische cel en vooral hun stage-mentor.

#### D. Rechtvaardigheid van het personeelsbeleid

Het laatste instrument dat besproken wordt in de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid is de rechtvaardigheid van het personeelsbeleid. Opnieuw is dit geen instrument *sensu stricto* (cf. 2.3.3.5). Binnen de schoolcontext verwijst dit naar quoteringen en de algemene omgang met aspiranten. Over het algemeen ervaren de geïnterviewde aspiranten het puntensysteem als rechtvaardig, al baseren sommigen zich voornamelijk op indrukken omdat niet elke school systematisch feedback of inzage voorziet. Opnieuw is er echter een aantal respondenten dat knelpunten aanwijst. Enkele voorbeelden zijn de formulering van examenvragen door docenten van wie bepaalde aspiranten geen les krijgen, twee verbeteraars voor één vak waarbij de ene strenger lijkt te zijn dan de andere, of de subjectiviteit van het quoteren van iemands inzet. De quotering van het schriftelijk eindexamen gebeurt anoniem<sup>214</sup>; een praktijk die als zeer rechtvaardig wordt beschouwd. Twee respondenten van verschillende scholen menen echter dat deze objectiviteit niet aanwezig is bij het mondeling eindexamen. Bovendien hebben twee andere hetzelfde vermoeden voor de testen van dagelijks werk. Of dit echt zo is of niet, is in het kader van dit onderzoek minder relevant. Net zoals bij ethisch leiderschap is voornamelijk de perceptie van rechtvaardigheid van belang.

Ook met betrekking tot de algemene behandeling vinden de geïnterviewde aspirant-inspecteurs dat het er rechtvaardig aan toegaat op de politieschool. Het lukt hen evenwel niet om hier concrete voorbeelden van te geven. Voorbeelden van de uitzonderlijke onrechtvaardige situaties komen gemakkelijker. Opnieuw vallen geen verschillen tussen de scholen op te tekenen; overal hebben zich gedurende het opleidingsjaar enkele incidenten

---

<sup>214</sup> Art. 17 algemeen studiereglement.

voorgedaan. Zo hebben sommige geïnterviewde aspiranten het gevoel dat er vriendjespolitiek speelt waardoor collega-aspiranten bevoordeeld worden omdat ze vrouw zijn, omdat ze de lieveling van een docent zouden zijn, of omdat ze goed zijn in sport en daardoor ook op andere vlakken meer toegevingen krijgen. Tot slot vindt één aspirant dat er grote verschillen zijn in de begeleiding die opleiders bieden, je kan daar geluk of pech mee hebben.

### 5.2.1.3 *Monitoren van integriteit*

De derde functie van het integriteitsbeleid is monitoren van integriteit (cf. 2.3.4). Deze paragraaf behandelt passief en actief monitoren. Het is echter enkel toegespitst op integriteitsschendingen (controleerend) omdat aan monitoren van morele dilemma's (eerder stimulerend) geen aandacht wordt besteed.

#### A. Passief monitoren

Een klokkenluidersregeling is bij uitstek een instrument in de passieve monitorfunctie. Zoals in hoofdstuk 2 reeds werd geschetst moet dergelijke regeling uit een meldingssysteem en een beschermingssysteem bestaan (cf. 2.3.4.1). Binnen de Belgische politie zijn verschillende rapporteringskanalen aanwezig die deze meldingsfunctie kunnen invullen: hiërarchische leidinggevendenden, diensten intern toezicht van de lokale en federale politie, de Algemene Inspectie, het Comité P en de Procureur des Konings (Maesschalck, 2012b, p. 122; Voorhoof & Gombeer, 2008, pp. 250-251). Deze kanalen vormen echter geen geïntegreerd meldingssysteem; ze bestaan naast elkaar. Bovendien zijn hun verhoudingen onduidelijk. Een melder weet enerzijds niet ten aanzien van wie hij zich moet richten, en blijft anderzijds in het ongewisse over potentiële gevolgen van zijn melding (Maesschalck, 2012b, p. 122). Een formeel beschermingssysteem bestaat evenmin, zodat er voor de Belgische politie geen klokkenluidersregeling is.<sup>215</sup> Het eerste punt van de deontologische code bepaalt wel dat het naleven van deze code geen enkele vorm van sanctionering met zich kan meebrengen. Op deze manier worden politieambtenaren impliciet beschermd die in navolging van punt 13 van de deontologische code een melding maken van “*strafbaar of gevaarlijk gedrag*,

---

<sup>215</sup> Het is onduidelijk of de wet van 15 september 2013 betreffende de melding van een veronderstelde integriteitsschending in de federale administratieve overheden door haar personeelsleden, *BS* 4 oktober 2013 van toepassing is op politieambtenaren. Artikel 2, 2° van deze wet bepaalt immers dat de ‘federale administratieve overheden’ in de titel van de wet verwijzen naar die overheden zoals bedoeld in artikel 14 §1, 1° van de wetten op de Raad van State, gecoördineerd op 12 januari 1973, *BS* 21 maart 1973. Deze wetten geven echter geen duidelijke opsomming. Artikel 3, §2 van de wet van 15 september 2013 betreffende de melding van een veronderstelde integriteitsschending in de federale administratieve overheden door haar personeelsleden stelt wel dat de Koning de regels moet vaststellen met betrekking tot “*de oprichting, de organisatie, de werking, de verantwoordelijkheden, de bevoegdheden, de rollen, de functies, de selectie en alle andere noodzakelijke modaliteit voor de goede werking van de interne component van het systeem voor de melding van een veronderstelde integriteitstraining die niet in deze wet zijn geregeld*”. Dit KB bestaat echter nog niet, zodat de wet – in het geval de politie zou vallen onder de federale administratieve overheden – nog niet toegepast kan worden.

*onrechtmatig geweld of een onmenselijke of vernederende behandeling vanwege een collega*". Deze regelgeving is van toepassing op alle personeelsleden van de geïntegreerde politie, en dus ook op aspirant-inspecteurs van politie.

Binnen de opleidingscontext waarin de aspiranten zich bevinden, kunnen zij eveneens integriteitsschendingen intern op school melden. Uit de interviews met zowel de directeurs als de aspiranten blijkt dat de scholen een eerder afwachtende, en dus passieve houding aannemen. De directeurs verwachten in eerste instantie geïnformeerd te worden door hun studenten wanneer zij tijdens de opleiding in het kader van strafbare feiten met de politie in aanraking komen. Zelfs als aspiranten dit niet melden, komt het vroeg of laat wel via politionele kanalen op school terecht. In tweede instantie zijn er ook gedragingen van aspiranten die strafbaar zijn, maar niet door de politie worden opgemerkt, én gedragingen die niet strafbaar zijn, maar toch een integriteitsinbreuk vormen. Deze zaken kunnen zich voordoen op de politieschool, op de stageplaats, en in het privéleven van aspiranten. Verschillende geïnterviewde aspiranten, verspreid over de zes scholen, hebben kennis van dergelijk gedrag van één of meerdere collega-aspiranten. Het gaat grotendeels over verkeersmisdrijven (bv. overdreven snelheid, GSM-gebruik, te veel drinken), maar evenzeer over alcoholgebruik op school, in het zwart bijverdienen of de politiekaart ongeoorloofd gebruiken.

Dit ethisch voorbeeldgedrag – of gebrek daaraan – van de collega-aspiranten werd eveneens op het tweede kwantitatieve meetmoment bevraagd. Hiervoor werden 6 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>216</sup> Respondenten kunnen op deze schaal een waarde krijgen van 6 tot 36, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Zoals tabel 5.4 toont, geven de aspiranten hun collega's een matig positieve score. Het feit dat dit niet met volle overtuiging is, bevestigt dat er zich toch integriteitsproblemen voordoen. Gamma steekt er op een positieve manier bovenuit, maar de interviews geven hiervoor geen verklaring; ook op deze school rapporteren geïnterviewde aspiranten wangedrag van medestudenten.

---

<sup>216</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs en docenten.



**Tabel 5.4: Kwantitatieve beschrijvende gegevens voor voorbeeldgedrag collega-aspiranten per school**

	Gemiddelde	Stand. afwijking
<b>Alfa</b>	65.31	12.61
<b>Bèta</b>	64.63	10.80
<b>Gamma</b>	75.16	11.04
<b>Delta</b>	65.78	11.93
<b>Epsilon</b>	70.40	9.08
<b>Zèta</b>	71.67	8.78

De meeste aspiranten verduidelijken tijdens het interview dat enkel hun medestudenten, en niet de school, op de hoogte zijn van dit gedrag. Ze kiezen er ook voor dit niet te melden, omdat ze op die manier voornamelijk zelf in de problemen zouden komen, zoals het citaat hieronder aangeeft:

*Mocht ik dat gaan zeggen, wat er zou gebeuren? De opleider zou die waarschijnlijk bij zich roepen, ik denk zelfs dat de opleiders zelf goed weten dat dat gebeurt. Hij zou ze niets kunnen maken, want ze zijn eigenlijk niet betrappt, ze hebben niet moeten blazen. En voor mij zou het sociale zelfmoord zijn. Dus, wie is erbij gebaat? Niemand. (Aspirant-inspecteur)*

Eén geïnterviewde aspirant verwijst expliciet naar een ongeschreven regel dat je elkaar helpt in plaats van een melding te maken bij de directeur of opleiders. Dit suggereert dat de typische zwijgcode als kenmerk van politiecultuur mogelijk ook al (deels) aanwezig is binnen de opleiding.

## B. Actief monitoren

De bespreking van de passieve monitorfunctie maakt duidelijk dat de scholen op dat vlak weinig inspanningen leveren. De interviews leveren evenmin bewijs dat de scholen op een actieve manier op zoek gaan naar integriteitsschendingen. Er is echter wel toezicht op het gedrag van de studenten, zij het niet systematisch. Daar ligt de focus voornamelijk op het naleven van de praktische regels met betrekking tot uniform en stiptheid. Dit lijkt eerder gekaderd in discipline dan aandacht voor integriteit.

### 5.2.1.4 Afdwingen van integriteit

Afdwingen van integriteit is de laatste functie die het integriteitsbeleid moet invullen door op te treden wanneer zich schendingen hebben voorgedaan (cf. 2.3.5). De aspirant-inspecteurs zijn van bij de start van de opleiding volwaardige politieambtenaren, wat een stringent regelgevend kader met zich meebrengt. In eerste instantie zal dit kader geschetst worden, omdat dit de scholen zowel mogelijkheden biedt, als beperkingen oplegt. In tweede instantie wordt het afdwingen van huishoudelijke regels besproken. Ook al heeft dit niet rechtstreeks

betrekking op integriteitsschendingen, het is toch relevant. Enerzijds omdat de actieve monitorfunctie vanuit de school zich quasi uitsluitend op dit gedrag toelegt, en anderzijds omdat uit het voorgaande blijkt dat de scholen vaak niet op de hoogte zijn van de integriteitsschendingen en bijgevolg evenmin kunnen optreden. Ze zijn in de praktijk dus grotendeels beperkt tot het afdwingen van deze huishoudelijke regels. Tot slot wordt het optreden ten aanzien integriteitsschendingen bekeken.

#### A. Regelgevend kader

Wanneer een opleider of docent klachten heeft over het gedrag van een aspirant, kan hij een beknopt verslag van de feiten opstellen en voorleggen aan de directeur<sup>217</sup>. Deze klachten kunnen onder andere handelen over integriteitsschendingen van de betrokken aspirant. Dit verslag wordt een educatief opvolgingsrapport genoemd.<sup>218</sup> Op basis van dit rapport kan de directeur vier mogelijke beslissingen nemen:

- Hij kan de klacht zonder gevolg klasseren.
- Hij kan één of meerdere educatieve schoolmaatregelen nemen.
- Hij kan een voorstel doen tot definitieve afwijzing van de aspirant.
- Hij kan de tuchtverheid voorstellen om een tuchtprocedure op te starten.<sup>219</sup>

De laatste drie mogelijke beslissingen worden hieronder van naderbij bekeken. Wat de tweede optie betreft, educatieve schoolmaatregelen, geeft het algemeen studiereglement van de basisopleiding een opsomming van de mogelijkheden:

- 1° *een bijkomende schriftelijke opleidingsactiviteit;*
- 2° *een bijkomende praktische opleidingsactiviteit;*
- 3° *een bijzondere taak in verband met de vastgestelde tekortkoming;*
- 4° *één of meerdere uren verplichte inhaalcurssussen [...];*
- 5° *één of meerdere verplichte aanvullende testen [...];*
- 6° *uitsluiting van de lopende opleidingsactiviteit;*
- 7° *de betekening van een in het schooldossier op te nemen opmerkingsnota;*
- 8° *de tijdelijke uitsluiting van de betrokken aspirant van één of meerdere opleidingscursussen of -activiteiten, [...], om gedurende die periode in de politieschool of in een dienst van de federale politie of de lokale politie een schriftelijke en/of praktische opleidingsactiviteit en/of een bijzondere taak in verband met de vastgestelde tekortkoming te verrichten;*
- 9° *de tijdelijke uitsluiting van de betrokken aspirant van het geheel van opleidingsactiviteiten of van de politieschool, [...], om gedurende die periode in de politieschool of in een dienst van de federale politie of de lokale politie een schriftelijke en/of praktische opleidingsactiviteit en/of bijzondere taak in verband met de vastgestelde tekortkoming te verrichten.*<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup> Het gaat hier eigenlijk steeds over de directeur of iemand anders die daarvoor aangewezen is, maar om de leesbaarheid van de tekst niet in het gedrang te brengen, wordt hier uitsluitend over de directeur geschreven.

<sup>218</sup> Art. 29quinquies algemeen studiereglement.

<sup>219</sup> Art. 29septies algemeen studiereglement.

<sup>220</sup> Art. 29ter algemeen studiereglement.

De documenten die in het kader van deze educatieve schoolmaatregelen opgesteld worden, kunnen enkel opgenomen worden in het schooldossier om in aanmerking genomen te worden voor de evaluatie van het professioneel functioneren.<sup>221</sup> Het schooldossier blijft echter op de school, zodat politiediensten waar de betrokken aspirant na afstuderen gaat werken, niet van deze maatregelen op de hoogte zijn.

Wanneer de directeur echter vindt dat een bepaalde aspirant niet in de politieorganisatie thuis hoort, kiest hij voor optie drie, het voorstel tot definitieve afwijzing (i.e. ontslag). Dit kan pas ten vroegste na de eerste opleidingsstage<sup>222</sup> en wordt voorafgegaan door minstens één functionerings- en één evaluatiegesprek.<sup>223</sup> De directeur is slechts bevoegd om een voorstel te doen, de uiteindelijke beslissing wordt door de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer genomen op basis van de stukken die de school hem bezorgt.<sup>224</sup> Ook bij de vierde optie, het dossier overmaken aan de tuchtoverheid, blijft de bevoegdheid van de directeur beperkt tot een voorstel omdat de school geen tuchtbevoegdheden heeft. De tuchtwet van de Belgische politie is van toepassing op aspirant-inspecteurs. Deze wet stelt dat de tuchtoverheid voor leden van de federale politie het diensthoofd is.<sup>225</sup> Voor de aspirant-inspecteurs – die quasi allemaal leden van de federale politie zijn – is dit de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer.

## B. Huishoudelijke regels afdwingen

Binnen het hierboven geschetste regelgevend kader kunnen de politiescholen in eerste instantie hun huishoudelijke regels afdwingen. Zoals eerder gesteld bevatten alle schoolreglementen immers een onderdeel met deze praktische regels (cf. 5.2.1.1A). Enkele typische voorbeelden van deze regels zijn de momenten waarop de studenten op het appel of in de klas verwacht worden, hoe ze hun uniform moeten dragen, dat er niet mag gegeten worden in de klaslokalen, etc. Er heerst algemene consensus bij de geïnterviewde aspiranten dat er veel regels zijn, maar dat deze in de meeste gevallen informeel noch formeel afgedwongen worden. Dit is eerder onverwacht. De tijd die in het begin van de opleiding wordt vrijgemaakt om deze regels te overlopen doet immers vermoeden dat de scholen hier veel belang aan hechten (cf. 5.2.1.1A). De opmerkingen of opleidingsnota's die hiervoor toch uitgedeeld worden, lijken de geïnterviewde aspiranten eerder toevalstreffers te zijn, al is het ook afhankelijk van welke opleider of docent de overtreding vaststelt. De meeste

---

<sup>221</sup> Art. 29quater algemeen studiereglement.

<sup>222</sup> Art. 40 ST 20.

<sup>223</sup> Art. 29decies algemeen studiereglement.

<sup>224</sup> Art. 29unodecies algemeen studiereglement.

<sup>225</sup> Art. 19, 2°, a wet van 13 mei 1999 houdende het tuchtstatuut van de personeelsleden van de politiediensten, *BS* 16 juni 1999.

geïnterviewde aspiranten nuanceren dit zelf door te benadrukken dat de regels wel streng afgedwongen worden in het begin van de opleiding, maar dat na enige tijd een zekere soepelheid volgt. Sommigen durven zich cynisch de vraag stellen waarom die regels er in de eerste plaats nog zijn, en waarom zijzelf in de tweede plaats nog de moeite doen om ze na te leven.

De directeurs geven daarentegen aan dat ze de naleving van deze regels wel belangrijk vinden en van hun medewerkers een onmiddellijk mondeling optreden verwachten. Dit gebeurt dus niet steeds. Wanneer er opgetreden wordt, is dat volgens de geïnterviewde aspiranten inderdaad in eerste instantie een informele aansporing om zich toch aan de regels te houden. Twee aspiranten van dezelfde school hekelen echter de praktijk dat opleiders overtredingen wel zien, maar daar pas een informele opmerking over maken tijdens het functioneringsgesprek en niet op het moment zelf. Een directeur verwijst in dit kader naar het gebrek aan morele moed bij opleiders en docenten om studenten hierop aan te spreken. Hij wordt hiertoe bijgetreden door één van zijn collega's. Deze ervaart dat gastdocenten zich niet geplaatst voelen, en het evenmin relevant vinden, om opmerkingen aan de aspiranten te geven omdat hun lesopdracht zo beknopt is. Volgend citaat toont dit aan:

*Mensen worden aangesproken op hun gedrag, worden erop bijgestuurd en weten dat ook. Ze worden dan ook nauwkeurig opgevolgd. Een probleem daar is nog het feit dat de opleiders niet zo heel veel in de klas komen, maar dat de lessen grotendeels gegeven worden door docenten, maakt ook natuurlijk dat de opleiders niet elk gedrag zien. Ook niet kunnen bijsturen dus altijd. Terwijl dat docenten vaak zo iets hebben van, ja, ik ben hier maar twee uur, wie ben ik om in die twee uur een oordeel te vellen. (Directeur)*

Wanneer het gedrag ernstig is<sup>226</sup>, of wanneer bepaalde kleine overtredingen, zoals nalaten een hoofddekseel te dragen, zich herhaaldelijk voordoen, wordt er overgegaan naar een formele reactie. Elke school heeft hiervoor een eigen vaststellingssysteem waarbij incidenten geregistreerd worden in het schooldossier van de aspiranten. Het wordt noch door de directeurs, noch door de geïnterviewde aspiranten letterlijk 'een opleidingsnota' genoemd, maar deze 'negatieve evaluaties', 'vaststellingen' of 'tuchtverslagen' voldoen alvast aan de definitie van een opleidingsnota, namelijk een nota "*schriftelijk aan de aspirant gericht, om hem uit te nodigen zijn gedrag, zijn werk- of studiemethode aan te passen, voor zover deze op negatieve wijze zijn studieresultaten of evaluatie van zijn persoonlijke kwaliteiten kunnen beïnvloeden*".<sup>227</sup>

---

<sup>226</sup> Deze ernstige gedragingen vallen meestal onder de noemer 'integriteitsschendingen' en worden dan ook meer in detail besproken in de volgende paragraaf.

<sup>227</sup> Art. 29octies algemeen studiereglement.

Deze formele vastlegging van de overtreding kan al dan niet gepaard gaan met een tweede educatieve maatregel.<sup>228</sup> Enkel op Zèta verwijzen de geïnterviewde aspiranten naar dergelijke bijkomende maatregelen: nablijven of een extra taak uitvoeren. Ze menen echter dat dit vaak te streng en onrechtvaardig is. Een directeur geeft aan deze officiële mogelijkheden echter enkel als ultimatum remedium te gebruiken en probeert in eerste instantie het probleem met een gesprek op te lossen. Onderstaand citaat toont dit aan:

*Maar meestal kies ik daar ook niet voor omdat, als ze beginnen, dat zijn dan procedureslagen waarbij je op voorhand bijna weet dat je in een conflictmodel ook terecht komt. En ze gaan dan naar hun vakbond en dit en dat. De rollen worden dan bijna omgekeerd. Je moet je dan beginnen verantwoorden waarom je dan die maatregel genomen hebt. Ik tracht het dus op mijn niveau een beetje formeel informeel te regelen.*  
(Directeur)

Deze functie van het integriteitsbeleid wordt dus voornamelijk, en vanzelfsprekend, vanuit een controlerend perspectief ingevuld, maar de geïnterviewde aspiranten van twee scholen rapporteren in zeer uitzonderlijke gevallen ook formeel positieve ‘vaststellingen’ te krijgen, bijvoorbeeld voor de beste examenscores of voor een uitzonderlijke sportprestatie.

### C. Optreden ten aanzien van integriteitsschendingen

De tweede vorm van afdwingen heeft betrekking op integriteitsschendingen. Bij de bespreking van de passieve monitorfunctie kwam reeds aan bod dat de school niet op de hoogte is van het merendeel van de integriteitsschendingen (cf. 5.2.1.3B). Bijgevolg kunnen ze evenmin optreden en beperken ze zich voornamelijk tot het afdwingen van huishoudelijke regels (cf. 5.2.1.4B). Voor die integriteitsschendingen waarvan de scholen wel op de hoogte zijn, hebben de meeste geïnterviewde aspiranten het gevoel dat er niet of onvoldoende streng wordt opgetreden. Het blijft vaak bij een informele opmerking of een opmerkingsnota. Eén geïnterviewde aspirant vermeldt dat hijzelf discreet bij de directeur is geroepen naar aanleiding van een incident. Omwille van deze discretie kan het beeld van de geïnterviewde respondenten dus vertekend zijn. Desalniettemin verwijzen sommige geïnterviewde aspiranten naar een inconsequent optreden, wat de gepercipieerde rechtvaardigheid van het sanctioneringsbeleid kan ondermijnen. Bovendien kan deze gepercipieerde ongelijkheid ook vanuit een pedagogisch perspectief problematisch zijn doordat de leerkansen van (een groep) aspiranten dan niet gelijk zijn. Voorbeelden van deze praktijken zijn twee aspiranten die een verschillende sanctie krijgen voor dezelfde inbreuk of twee aspiranten die dezelfde sanctie krijgen voor enerzijds het niet naleven van kledijvoorschriften, en anderzijds het plegen van strafbare feiten. Bovendien wijzen enkele van hen erop dat de reactie sterkt afhankelijk is van de opleider. De ene treedt op tegen lachen in de klas, terwijl de andere niet reageert op een

---

<sup>228</sup> Art. 29septies algemeen studiereglement.

verkeersovertreding. De invulling van deze functie verschilt dus eerder tussen docenten dan tussen scholen.

Aspiranten die dermate over de schreef gaan dat de directeur of andere personeelsleden van de politieschool menen dat hij geen inspecteur van politie hoort te worden, kunnen zoals aangegeven het voorwerp uitmaken van een voorstel tot definitieve afwijzing omwille van professioneel functioneren (cf. 5.2.1.4A).<sup>229</sup> Omwille van een aantal knelpunten worden deze aspiranten echter zelden ontslagen. Ten eerste verklaart een directeur, zoals hierboven reeds aangehaald (cf. 5.2.1.1B), dat hij over onvoldoende personeelscapaciteit beschikt om elke student gedurende het opleidingsjaar nauwgezet op te volgen. Het gevolg is dat het dossier mogelijk te zwak is om de gronden van het voorstel tot afwijzing juridisch te staven. Eén van zijn collega's treedt hem hierin bij en getuigt van een moeilijk evenwicht tussen fouten toelaten in een leerproces, maar toch voldoende registeren om een potentieel dossier gewicht te geven. Dit citaat illustreert dit:

*Het probleem is altijd, ik vind dat nogal moeilijk, ik vind niet dat een school het zover mag brengen dat een student het gevoel heeft dat hij constant, dat constant Big Brother daar is, en dat elk detail uitvergroot op papier staat en zijn sporen nalaat. Ik bedoel, we zitten ook op een school, mensen moeten in een school fouten kunnen maken, die moeten rechtgezet worden, zonder dat er continu een zwaard van Damocles boven uw hoofd hangt, want dan kan je jezelf niet goed ontwikkelen enzo. Dat is geen goede, dat is geen goed leerklimaat. In een goed leerklimaat, daar moet de student zich juist op zijn gemak voelen, daar moet die weinig druk ervaren op dat vlak en daar moet die vooral durven fouten maken. En durven vallen en opstaan, met een goede professionele begeleiding. En goede feedback. De vraag is alleen, het risico is dat als je dat nooit op papier gaat zetten, dan heb je dus, dan riskeer je wel op het einde van de rit iemand te hebben waarvan je zegt, ja, nu hebben we iemand die we eigenlijk zouden moeten afwijzen, maar we hebben geen dossier. We hebben niets op papier. (Directeur)*

Een tweede knelpunt situeren twee directeurs bij de stage-mentoren die zij een grote rol toeschrijven in deze motiveringsplicht. Deze directeurs hebben echter de indruk dat niet elke mentor deze verantwoordelijkheid op zich neemt. Hiervoor zien ze verschillende redenen zoals de druk van diens leidinggevende, vrees voor de reacties van diens directe collega's, vrees om het te moeten opnemen tegen vakbonden, of een bereidheid om het gedrag van een stagiair als collega toe te dekken. Andere knelpunten die genoemd worden, maar buiten de controle van de scholen liggen, zijn de rol die de vakbonden spelen in de beroepsprocedures tegen de beslissing van de school, en de financiële middelen die tegen het einde van de opleiding reeds in een aspirant-inspecteur geïnvesteerd zijn.

---

<sup>229</sup> Studenten die zich wel 'goed' gedragen, maar onvoldoende punten hebben voor de examens na de tweede zitting, kunnen ook een voorstel tot definitieve afwijzing krijgen op basis van hun leerprestatie. Deze vorm van definitieve afwijzing ligt echter buiten het bestek van voorliggend onderzoek.

Het feit dat de directeur-generaal van de algemene directie van de ondersteuning en het beheer het voorstel van de scholen tot definitieve afwijzing zelden lijkt te volgen (cf. hoge slaagcijfers en ervaringen van directeurs), zorgt bij vijf directeurs voor frustraties. De ene geeft aan desondanks toch elke keer een voorstel te doen, terwijl een andere directeur niet steeds zijn tijd investeert in de procedure als hij op voorhand meent dat zijn dossier niet sterk genoeg zal zijn. Nog een andere directeur vindt het vervelend dat de opleiding steeds de kritiek krijgt van geen goede inspecteurs af te leveren, terwijl diegene die ze willen tegenhouden door de directeur-generaal toch het werkveld ingestuurd worden. Hij vraagt zich af waarom de school enkel het vertrouwen krijgt om op te leiden, maar niet om beslissingen te nemen. De zesde directeur deelt de frustraties van zijn collega's niet; hij vindt het juist een positieve zaak dat de directeur-generaal een objectieve beslissing kan nemen, zodat er gelijkheid is tussen alle aspiranten die dergelijk voorstel krijgen, ongeacht de school waar ze les volgen.

De combinatie van het gepercipieerde zeldzame optreden van de schooldirecteur, opleiders en docenten en een gepercipieerde onrechtvaardigheid van het optreden doet vermoeden dat de politie scholen niet goed scoren op deze functie van het integriteitsbeleid. In situaties waarin de school niet optreedt, betekent het niet dat de aspirant in kwestie niet aangesproken wordt op zijn gedrag. De meeste geïnterviewde aspiranten getuigen immers van een goede sfeer en een open communicatiecultuur onder de collega's (cf. 5.2.1.2C), zodat sommigen van hen zich comfortabel voelen om medeaspiranten aan te spreken op hun integriteitsschendingen. Dit wordt echter niet door iedereen geapprecieerd. Daarnaast zijn er ook enkele geïnterviewde aspiranten die menen dat het niet hun taak is om collega's aan te spreken, maar wel de taak van de school.

#### *5.2.1.5 Tussentijdse conclusie*

De eerste manier waarop de politie scholen aandacht kunnen besteden aan integriteit is via een integriteitsbeleid ten aanzien van de aspirant-inspecteurs. Ook al vinden alle zes de directeurs dat integriteit een belangrijk onderdeel van de basisopleiding is, toch werd op geen enkele school een coherent integriteitsbeleid gevonden dat de vier functies van Maesschalck en Bertòk (2009) vervult. Vooral de monitorfunctie wordt over het hoofd gezien.

De scholen beperken zich voornamelijk tot de wettelijk verplichte instrumenten, namelijk het schoolreglement, de functionerings- en evaluatiegesprekken, de eedaflegging en de mogelijkheden om op te treden naar aanleiding van een educatief opvolgingsrapport. Ten eerste is het schoolreglement op vier scholen een uitsluitend controlerend beleidsinstrument. Op de vijfde school wordt wel verwezen naar integriteit als één van de centrale waarden, maar dit wordt niet opgemerkt door de geïnterviewde aspiranten. Op de zesde school bestaat een stimulerend geformuleerd waardencharter. Ten tweede biedt het regelgevend kader over de functionerings- en evaluatiegesprekken mogelijkheden om een stimulerende en controlerende

aanpak te combineren. De evaluatiecriteria zijn immers breed geformuleerd in termen van persoonlijkheidskenmerken. Opnieuw blijkt echter uit de interviews dat deze evaluaties voornamelijk vanuit een controlerend perspectief benaderd worden. Enkele geïnterviewde aspiranten geven wel aan dat sommige opleiders zich de moeite nemen om af en toe ook positieve zaken te benadrukken, maar dit is sterk afhankelijk van persoon tot persoon. De eedaflegging is ten derde een instrument bij uitstek waarin de directeurs op een stimulerende manier het belang van politionele integriteit kunnen duiden. Deze mogelijkheid wordt dan ook door hen gebruikt, maar de boodschap komt niet voor alle geïnterviewde aspiranten even duidelijk over. Ten vierde is het optreden ten aanzien van integriteitsschendingen per definitie een controlerend beleidsinstrument dat ook in die mate aangewend wordt. Deze sanctioneringsfunctie lijkt echter ondermijnd te worden. Dit gebeurt enerzijds omdat de meerderheid van de schendingen onder de radars van de scholen blijft, en anderzijds omdat de respondenten de perceptie hebben dat het optreden soms onrechtvaardig verloopt. Hier dient wel toegevoegd te worden dat de scholen in eerste instantie proberen om deze controlerende functie op een informele manier in te vullen. De informatie waarover de geïnterviewde aspirant-inspecteurs beschikken komt echter vaak uit tweede hand, en kan dus vertekend zijn.

Bij de overige beleidsinstrumenten die werden besproken is de vrijheid van de scholen om aandacht voor integriteit te hebben groter. Enerzijds betreft dit informele verwachtingen, leiderschap en rechtvaardigheid die geen beleidsinstrumenten *sensu stricto* zijn. Anderzijds betreft het communicatie over integriteit en het integriteitsbeleid. Al deze instrumenten kunnen eveneens een controlerende dan wel stimulerende rol spelen. Wat de informele verwachtingen als eerste instrument betreft, vermelden vier directeurs integriteit als een kenmerk van een ideale aspirant. Ook het merendeel van de geïnterviewde respondenten begrijpt dat integer gedrag van hen verwacht wordt op de politieschool. Aangezien deze verwachtingen geformuleerd worden in termen van waarden en attitudes, wordt dit 'instrument' eerder op een stimulerende manier gebruikt. Het tweede instrument is het ethisch voorbeeldgedrag – bij uitstek een stimulerend beleidsinstrument – van de directeur enerzijds en de opleiders en docenten anderzijds. Ook dit wordt positief beoordeeld door de geïnterviewde aspiranten. Op elke school worden echter wel enkele incidenten beschreven, maar die lijken een onvoldoende tegengewicht te bieden voor de algemene positieve perceptie. Ten derde beoordelen de geïnterviewde aspirant-inspecteurs het puntensysteem en de algemene behandeling als rechtvaardig. Op elke school hebben zich enkele incidenten voorgedaan, maar deze lijken opnieuw niet op te wegen tegen het algemene gevoel van rechtvaardigheid. Communicatie over integriteit scoort tot slot minder goed. Op vijf van de zes scholen wordt hierover niet expliciet gecommuniceerd.

Uit bovenstaande beschrijving blijkt dat de scholen de beschikbare vrijheid in het uitbouwen van een integriteitsbeleid slechts in beperkte mate aanwenden. Er is één school die hier meer



moeite voor doet, Delta, maar deze inspanningen worden amper opgemerkt door de geïnterviewde aspiranten van deze school.

## 5.2.2 Het vak deontologie

Een integriteitsbeleid ten aanzien van de aspiranten is maar één van de mogelijkheden om tijdens de basisopleiding aandacht te besteden aan integriteit. De scholen zijn immers wettelijk verplicht ook een module te doceren waarin aspiranten kennis maken met de politionele deontologie. Deze paragraaf bespreekt de manier waarop de scholen hieraan invulling geven. Zowel in teksten (bv. regelgeving en cursusmateriaal) als tijdens de lessen wordt eerder gesproken over ‘deontologie’ dan over ‘integriteit’, daarom zal ook hier de term ‘deontologie’ gebruikt worden, zonder hiermee de filosofische interpretatie van plichtenethiek te bedoelen (cf. 1.2.1).

Deze paragraaf behandelt ten eerste het regelgevend kader waarbinnen het vak deontologie gedoceerd wordt, om ten tweede te beschrijven hoe de verschillende scholen hier organisatorisch invulling aan geven, en ten derde hoe ze dit inhoudelijk doen. Er wordt ten vierde dieper ingegaan op de ondersteuning die de docenten krijgen vanuit de politiescholen, en tot slot wordt stilgestaan bij de evaluatie van het vak door de aspirant-inspecteurs zelf. De kwalitatieve gegevens worden in dit laatste onderdeel aangevuld met enkele surveyresultaten.

### 5.2.2.1 Regelgevend kader

Het algemeen studiereglement legt de verschillende modules vast waaruit de basisopleiding tot inspecteur moet bestaan.<sup>230</sup> Module drie ‘De plaats, de functie en de rol van de kaders in de geïntegreerde politie’ van de basisopleiding tot agent van politie – dus het eerste deel in de opleiding tot inspecteur van politie – bevat drie onderdelen:

- 3.1 *Zich houden aan de gewenste politionele deontologie en identificeren van de gedragingen die een disciplinair of strafrechtelijk gevolg kunnen hebben.*
- 3.2 *De statutaire en administratieve regels kennen die hem aanbelangen.*
- 3.3 *De bevoegdheden van agent van politie kennen om zich zo goed mogelijk te integreren in de politiedienst.<sup>231</sup>*

De politiescholen zijn verplicht om minstens 22 lessen aan deze module te spenderen; vrij te verspreiden over de drie onderdelen.<sup>232</sup> Dit impliceert dat ze hier eventueel ook extra uren aan kunnen toevoegen. Het eerste onderdeel van deze module verwijst naar de kennismaking met politionele deontologie.

---

<sup>230</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

<sup>231</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

<sup>232</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

Het algemeen studiereglement geeft aan dat de aspirant tijdens deze lessen kennis moet maken “*met de aan te nemen houdingen en waarden waardoor hij/zij zich moet laten leiden in zijn [sic] werk*”<sup>233</sup> en specificeert wat de aspiranten na afloop moeten kunnen, namelijk:

- *legt uit wat politie-ethiek is en hoe deze impact moet hebben op het politiegedrag*
- *legt de elementen uit van de politiedeontologie zoals beschreven in artikelen 123 t.e.m. 131 van de wet op de geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus*
- *herkent normafwijkend gedrag en kan ermee omgaan*
- *toont het belang aan van de waarden van de geïntegreerde politie en meer bepaald van de begrippen integriteit, beschikbaarheid, onpartijdigheid, onkreukbaarheid en pluralisme in het politiewerk*
- *onderscheidt de bestanddelen van de inbreuken tegen goederen die zowel gepleegd kunnen worden door personen die een openbare ambt uitoefenen als door particulieren en bespreekt de omstandigheden die de toepassing van de wet wijzigen*
- *is zich bewust van zijn discretionaire bevoegdheid*<sup>234</sup>

Gebaseerd op deze doelstellingen definieert het studiereglement ook de inhoud van het vak:

- *De politie-ethiek*
- *De politiedeontologie – de deontologische code*
- *Normafwijkend gedrag*
- *De waarden van de geïntegreerde politie; begrippen integriteit, beschikbaarheid, onpartijdigheid, onkreukbaarheid en pluralisme*
- *Titels IV en V van het Strafwetboek*
- *De discretionaire bevoegdheid*<sup>235</sup>

Eenzijds valt op dat dit kader op verschillende manieren sterk controlerend geformuleerd is. Ten eerste zijn er de artikelen van de WGP die naar een waarde verwijzen (bv. beschikbaarheid of onpartijdigheid), maar toch controlerend geformuleerd zijn. Ten tweede verwijst het regelgevend kader naar algemeen normafwijkend gedrag en de specifieke ambtsmisdrijven uit het Strafwetboek.<sup>236</sup> Dit kader is op een derde manier controlerend omwille van de verwijzing naar de deontologische code die op zichzelf controlerend verwoord is. Enkele formuleringen laten daarentegen wel toe om een meer stimulerend tegengewicht aan de lessen toe te voegen: verwijzingen naar waarden, discretionaire bevoegdheid, en politie-ethiek. Deze elementen zijn echter in algemenere termen geformuleerd en bieden dus minder handvaten voor zij die met dit kader aan de slag moeten. Zo is het bijvoorbeeld niet duidelijk wat precies met politie-ethiek bedoeld wordt. Door deze

---

<sup>233</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

<sup>234</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

<sup>235</sup> Bijlage 2 van het algemeen studiereglement.

<sup>236</sup> Titel IV Sw. betreft de misdaden en wanbedrijven tegen de openbare orde, gepleegd door personen die een openbaar ambt uitoefenen of door bedienden der eredienssten in de uitoefening van hun bediening. Titel V Sw. betreft de misdrijven en wanbedrijven tegen de openbare orden door bijzondere personen gepleegd.

vaagheid in de formulering wordt het initiatief om hier op een stimulerende manier mee aan de slag te gaan grotendeels overgelaten aan de scholen en in het bijzonder aan de docenten deontologie.

Anderzijds valt op dat het regelgevend kader bijna uitsluitend gericht is op kennisverwerving. Ook de verwijzingen naar de centrale waarden van het politieberoep zijn immers eerder als een kennisonderdeel geformuleerd dan als een vaardigheid om de taken volgens deze waarden uit te voeren, of als een algemene attitude ten aanzien van politiewerk. Het lijkt er dan ook op dat de wetgever voornamelijk streeft naar de ontwikkeling van cel 1 van het ethisch competentiekader, namelijk kennis van regels en procedures. De vaardigheden die nodig zijn om met de typische en onvermijdelijke morele dilemma's om te gaan, worden hier niet opgenomen.

#### 5.2.2.2 *Organisatorische aspecten van het vak deontologie*

Uit het regelgevend kader blijkt dat de scholen slechts in beperkte mate autonomie hebben in de organisatie van het vak deontologie. Het moet immers gedoceerd worden binnen de opleiding tot agent van politie; en er kan slechts een beperkt aantal uren aan gespendeerd worden. Er blijken dan ook maar verschillen tussen de scholen te zijn. Hieronder komt de organisatorische invulling van het vak op de verschillende politiescholen aan bod. In het eerste deel wordt stilgestaan bij de praktische organisatie ervan, in het tweede deel komen de docenten aan bod.

##### A. Praktische organisatie

Op vier scholen verzorgt één docent het vak deontologie in alle klassen. Hij geeft dezelfde lessenreeks dan twee- of driemaal. Op de twee andere scholen zijn er drie docenten die samen het lessenpakket in meerdere klassen verzorgen.<sup>237</sup> Hierbij dient nogmaals vermeld te worden dat op deze scholen slechts één lessenreeks gevolgd werd door de onderzoeker; de werkwijze van de andere docenten kon dus niet geobserveerd worden (cf. 4.3.1.2). De docenten van deze scholen geven aan de doelstellingen met elkaar af te stemmen. Dit neemt echter niet weg dat elke docent zijn eigen didactische aanpak kan hebben, en eigen inhoudelijke accenten kan leggen. Om de blinde vlekken tot een minimum te beperken werden wel alle docenten geïnterviewd (cf. 4.3.1.1C). In de tekst hieronder wordt echter geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende docenten om de anonimiteit van de codenamen niet in het gedrang te brengen. De praktische organisatie van het vak deontologie wordt op drie aspecten besproken: het moment in de opleiding, het aantal uren en de grootte van de groepen.

---

<sup>237</sup> Op één school heeft elke aspirant steeds les van dezelfde docent; op de andere school hadden de aspiranten les van meerdere docenten die elk onderdelen van het vak gaven. Dit was te wijten aan problemen met het lessenrooster.

Een eerste aspect is het moment waarop het vak gedoceerd wordt. Zoals door het regelgevend kader bepaald, is dit in het luik agent van politie. Meer nog, alle scholen kiezen ervoor het vak zeer vroeg in die opleiding aan bod te laten komen.<sup>238</sup> Op één school is het volledige lessenpakket bijvoorbeeld afgewerkt in de eerste maand. Er zijn bovendien drie scholen die hier – de ene meer geïnstitutionaliseerd dan de andere – een vervolg aan breien in het tweede opleidingsonderdeel (i.e. inspecteur van politie). Zij voorzien een terugkoppeling tijdens vakken die ze in dat deel doceren. De mogelijkheid om ook in het tweede deel van het opleidingstraject integriteit opnieuw ter sprake kunnen brengen, vinden ze positief. De aspiranten hebben op dat moment immers de observatiestage achter de rug, wat hen volgens deze docenten doet beseffen dat er veel morele dilemma's zijn in de praktijk. Bovendien biedt deze terugkoppeling de docenten de kans om eventuele inconsistenties die de aspiranten ervaren tussen theorie en praktijk vanuit een deontologisch perspectief te duiden. Om diezelfde reden vinden de docenten van de andere scholen dergelijk terugkoppelingssysteem ook op hun school wenselijk. De regelgeving laat deze koppeling ook impliciet toe, maar het initiatief moet van de scholen zelf komen. Desalniettemin vinden alle docenten dat de theoretische onderbouw van het vak deontologie wel voor de observatiestage moet gegeven worden omdat het noodzakelijk is dat de aspiranten weten wat van hen op straat verwacht wordt.

Een tweede aspect binnen de praktische organisatie is het aantal lesuren dat de scholen voor deontologie vrijmaken. Op één school is dat veertien lesuren tijdens het luik agent van politie en nog eens acht uur dilemmatraining in het deel inspecteur van politie. Op drie andere scholen zijn dat twaalf lesuur, terwijl het er tien zijn op de vijfde. Het minste aantal lesuren, namelijk acht, is voorzien op de zesde school. Deze school voegt hier wel een uitstap van een halve dag aan toe waarin onder meer integriteit aan bod komt. De docenten van de drie scholen waarin de docenten in het tweede opleidingsonderdeel een terugkoppeling kunnen voorzien vinden het aantal lesuren voldoende, juist omwille van die mogelijkheid. De docenten van twee andere scholen zijn eveneens tevreden, maar vinden meer uren toch wenselijk. Enkel de docent van de zesde school vindt dat hij onvoldoende uren ter beschikking krijgt om zowel de brede context van politionele deontologie als de inhoud van de deontologische code te schetsen. Hij legt daarom de focus op de fundamentele waarden en normen in de code, en bespreek de overige punten uit de code snel. Hij vindt de bredere context immers te belangrijk.

Een laatste aspect binnen de praktische organisatie is de grootte van de groepen. De vrijheid die de scholen hebben om naar eigen mogelijkheden en goeddunken de aspiranten in klassen

---

<sup>238</sup> Deze beschrijving is enkel van toepassing op de cohorte die in het najaar van 2010 aan de basisopleiding begon. Omwille van agendaproblemen van docenten is het bijvoorbeeld mogelijk dat het vak in andere cohorten later of vroeger aan bod komt.

in te delen, kwam bij deze cohorte onder druk te staan wegens een eenmalige inlijving. Grote groepen aspiranten vatten immers op hetzelfde moment de opleiding aan. Sommige scholen zagen zich omwille van deze organisatorische redenen gedwongen om grote klassen te maken. Toch varieert die grootte sterk tussen de scholen, gaande van ongeveer 25 tot 40 aspiranten per klas. De docenten verkiezen echter groepen van 20 tot 25 aspiranten om les te geven; wat slechts op twee scholen realiteit is. Kleine groepen zouden hen immers in staat stellen om de interactie met en tussen aspiranten te versterken en op die manier betere resultaten te behalen. Bovendien zou hen dat ook gemakkelijker toelaten de typische klassituatie (i.e. rijen met banken) aan te passen naar een comfortabelere setting om met elkaar in dialoog te gaan (bv. U-vorm).<sup>239</sup> De docenten menen echter dat het opsplitsen van de groepen een heikele kwestie is omdat zij hun lessen dan dubbel moeten geven. Enerzijds kunnen zijzelf die tijd moeilijk vrijmaken, maar anderzijds brengt het eveneens extra loonkosten voor de politiescholen met zich mee.

## B. Docenten deontologie

De docenten deontologie zijn allemaal politieambtenaar, maar daar houdt de vergelijking ook op; ze hebben immers een verschillende achtergrond. Sommige van hen komen uit de politieopleiding: ze hebben een vaste functie op de provinciale politieschool, of werken bij de Federale School<sup>240</sup>. Anderen hebben een operationele functie of werken bij het Comité P. Voor docenten die binnen de opleiding werken, is het doceren van deontologie een onderdeel van hun takenpakket. De anderen verzorgen de lessen in hun vrije tijd en krijgen daarvoor een aanvullende vergoeding.

Een frequent gehoorde kritiek op de politieopleiding is dat de gastdocenten niet pedagogisch geschoold zijn (DGS, 2011b, p. 29), zoals ook de aspiranten in dit onderzoek ondervinden (cf. 5.2.1.2). Deze kritiek lijkt niet volledig op te gaan voor een deel van de docenten deontologie. Drie van de tien docenten hebben een achtergrond in het reguliere onderwijs. Nog eens drie andere docenten hebben binnen de toenmalige Rijkswacht of gemeentepolitie, of op de politieschool waar ze werken, een pedagogische opleiding gekregen. De inhoud en omvang van deze opleiding is echter onduidelijk. Aldus zijn er slechts vier docenten die helemaal geen didactisch opleiding gekregen hebben. Twee van hen geven aan dat de politieschool hen wel de mogelijkheden biedt, maar dat het hen daarvoor aan tijd ontbreekt wegens hun operationele taken.

---

<sup>239</sup> Dit werd eveneens opgemerkt door de Nederlandstalige visitatiecommissie van de basisopleiding (DGS, 2011b, p. 26).

<sup>240</sup> Deze school heeft als taak voortgezette en functionele opleidingen te voorzien voor de leden van de federale politie, en in tweede instantie ook voor de lokale politie. Recentelijk werden wel basisopleiding verzorgd voor aspirant-hoofdinspecteurs met bijzondere specificaties. Zij verzorgen echter geen basisopleidingen voor inspecteurs van politie; al kunnen zij wel door een provinciale politieschool gevraagd worden één of meerdere vakken te doceren.

Ondanks het verschil in aantal uren en de verschillende achtergronden van de docenten, is hun werkwijze sterk gelijklopend.<sup>241</sup> De lessen worden – mede omwille van de grote groepen – hoofdzakelijk ex cathedra gegeven. In de mate van het mogelijke proberen alle docenten de aspirant-inspecteurs wel zoveel mogelijk bij de lessen te betrekken, bijvoorbeeld door uitgebreid te antwoorden op vragen van aspiranten, door advocaat van de duivel te spelen om de discussie te stimuleren, en door discussie in kleine groepen te organiseren. Dit type discussie werd niet geobserveerd op Bèta en Zèta.<sup>242</sup> De inspanningen van de docenten om de lessen zo interactief mogelijk te houden, worden wel geapprecieerd door de meerderheid van de geïnterviewde aspiranten.

### 5.2.2.3 *Inhoud van het vak deontologie*

Uit het voorgaande blijkt duidelijk op welke manier het vak deontologie organisatorisch vorm krijgt. Binnen deze organisatorische grenzen hebben de docenten vrij spel zodat inhoudelijk een grotere diversiteit tot stand komt. Deze paragraaf bespreekt de inhoud van het vak deontologie aan de hand van drie thema's: (1) de manier waarop de docenten politionele deontologie kaderen, (2) de manier waarop de deontologische code aan bod komt, en (3) de manier waarop de docent met morele dilemma's werkt.

#### A. Kadering politionele deontologie

Een eerste inhoudelijke aspect is de manier waarop de docenten tijdens het vak het belang van politionele deontologie schetsen en de bredere context van de deontologische code weergeven. De federale politie bracht in 2007 de dvd 'De deontologische code. Voor wie? Waarom?' uit waarin deze aspecten aan bod komen. Met betrekking tot het belang van politionele deontologie wordt bijvoorbeeld gewezen op de voorbeeldfunctie die de politie heeft, en het belang daarvan voor het vertrouwen van de burger en de legitimiteit van de organisatie. De bredere context van de code wordt geschetst door verwijzingen naar mensenrechten, naar het evolutieve karakter van waarden en normen, en naar andere beroepen die eveneens een code hebben. De dvd is een goed instrument om politionele deontologie te situeren, ware het niet dat hij ongeveer een half uur duurt en dus veel van de schaarse tijd inneemt. Deze film wordt op twee scholen aan de aspiranten getoond. De ene docent koppelt niet terug tijdens de les naar wat erin aan bod komt. Het is aan de aspiranten om er zelf de boodschap uit te halen. De tweede docent verwijst wel naar deze aspecten op verschillende momenten tijdens de lessenreeks, zonder daarbij expliciet de link met de dvd te maken. De situering van het belang van politionele deontologie en de context van de code wordt op de

---

<sup>241</sup> Hierbij moet opnieuw vermeld worden dat op twee scholen slechts één van de meerdere lessenreeksen gevolgd werd.

<sup>242</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat op Bèta twee lesuren en op Zèta acht lesuren niet konden geobserveerd worden. Tijdens het interview verwezen deze docenten niet naar discussies in kleine groepen.

andere scholen mondeling toegelicht waarbij de docenten inhoudelijk dezelfde boodschap als de dvd meegeven.

## B. Deontologische code

Een tweede inhoudelijk aspect is de manier waarop tijdens de lessen met de deontologische code van de politiediensten wordt gewerkt. Het regelgevend kader schrijft deze code immers een centrale rol toe in het vak aangezien de verwijzingen naar de politionele waarden, de WGP en het Strafwetboek ook verwerkt zijn in de deontologische code. De manier waarop de docenten de code inleiden is grotendeels gelijk. Zèta is hierop een uitzondering omdat de docent heel kritisch is ten aanzien van de code. De andere docenten verwijzen bijvoorbeeld naar het feit dat de code een hulpmiddel is, maar geen sleutel-op-de-deur oplossing biedt, dat de inhoud evolutief zou moeten zijn en dat het naast plichten ook rechten bevat. Ze schetsen daarbij ook het ontstaan van het instrument.

De mate waarin de deontologische code een plaats krijgt binnen het lessenpakket verschilt wel tussen de scholen. Er is een continuüm dat gaat van minimale tot maximale aandacht. Op Zèta is er minimale aandacht voor de deontologische code. De docent stelt dat de code van de Belgische politie opgevat is als een wet en voorbij gaat aan de morele dilemma's uit de praktijk. Hij spreekt daarom liever over ethiek en gebruikt een ander waardenkader om de centrale politionele waarden en mensenrechten te bespreken. Op Bèta en Delta is er een losse bespreking van de code: de onderdelen worden besproken waarbij de docenten de meeste aandacht spenderen aan de fundamentele waarden en hoe die invulling kunnen krijgen in de praktijk. Vervolgens moeten de aspirant-inspecteurs het gedrag van politieambtenaren uit fictieve casussen linken aan punten uit de code. De docent van Epsilon bespreekt de code ook op een losse manier, maar hij start onmiddellijk met de fictieve casussen. Aan de hand van de thema's die daarin aan bod komen, en de vragen die de aspiranten erbij stellen, bespreekt hij de inhoud ervan. De bespreking van de deontologische code op Alfa gaat een stap verder; die is grondig. Alle onderdelen worden besproken, maar de nadruk ligt wel op de vertaling naar de praktijk. Ook hier moeten de aspiranten de code zelf als instrument gebruiken. Tot slot is er op Gamma sprake van een maximale aandacht voor de deontologische code. De docent beperkt zijn lessen tot een gedetailleerde bespreking van alle punten in de code. Hij geeft wel praktijkvoorbeelden om de abstracte tekst duidelijker te maken voor de aspiranten.

## C. Aandacht voor morele dilemma's

Ook al vereist het regelgevend kader niet dat de aspiranten met morele dilemma's aan de slag gaan, dit wordt toch als derde inhoudelijk punt behandeld. De docenten wijzen tijdens hun lessen immers op de grijze zone binnen politionele deontologie. Ze verduidelijken hun studenten dat sommige zaken uit de code voor interpretatie vatbaar zijn, en dat waarden met elkaar in conflict kunnen komen. Er wordt op vier manieren met casussen gewerkt. Ten eerste

werken de docenten van Alfa, Delta, Epsilon en Zèta met morele dilemma's. Op één van deze scholen krijgen de studenten een tool aangereikt, namelijk een stappenplan voor ethische besluitvorming.<sup>243</sup> Dit kan hen helpen om met deze situaties om te gaan. Op de andere scholen discussiëren ze over de dilemma's, vaak met de deontologische code ter hand. Deze studenten krijgen niet aangeleerd hoe ze in de praktijk met dergelijke dilemma's kunnen omgaan. De discussies beperken zich voornamelijk tot een verzameling van verschillende meningen, zonder dat de vraag 'hoe moet het nu verder' ter sprake komt.

Ten tweede werken de docenten van Bèta, Delta en Epsilon met uitgeschreven casussen waarin de betrokken politieambtenaar reeds gehandeld heeft. Dit zijn geen morele dilemma's in de strikte zin van het woord omdat de aspiranten niet zelf in een moeilijke positie gebracht worden. Zij krijgen de taak om het gedrag van de personages te beoordelen aan de hand van de deontologische code.

Ten derde wordt een ethische vragenlijst gebruikt tijdens de lessen op Bèta, Gamma en Delta. Hierin worden integriteitsschendingen als stelling geformuleerd. De studenten moeten vervolgens de aanvaardbaarheid van de gedragingen beoordelen. De aspiranten op Bèta vullen de vragenlijst tijdens de eerste les in, maar pas tijdens de laatste les bekijken ze de antwoorden gekaderd binnen de materie die ze in tussentijd gezien hebben. Op Gamma en Delta wordt de test afgenomen en besproken op hetzelfde moment. Beide docenten beoordelen elke stelling echter als onaanvaardbaar, zonder te duiden op een potentiële grijze zone.

Ten vierde heeft de federale politie ter ondersteuning van de docenten een cd-rom uitgebracht waarop fragmenten van politieseries (bv. *Flikken*) staan waarin de acteurs zich al dan niet aan de deontologische code houden (Devis et al., 2007, pp. 18-19). Slechts één de docent maakt gebruik van deze casussen om de discussie te stimuleren.

In de kwantitatieve vragenlijsten van dit onderzoek zijn eveneens drie morele dilemma's als vignette opgenomen (cf. 4.4.1.2). De manier waarop deze thema's tijdens de lessen aan bod komen, kan een impact hebben op de resultaten, en wordt hieronder kort geschetst.<sup>244</sup> Het eerste dilemma handelt over excessief geweldgebruik van een collega. Op Delta krijgen de aspiranten geen concreet antwoord, terwijl de docent van Bèta zijn studenten aanraadt dit geweldgebruik te melden. De docenten van Alfa, Gamma en Epsilon vinden daarentegen dat

---

<sup>243</sup> Deze school wordt bewust niet bij codenaam genoemd om de anonimiteit te behouden. Uit de schoolspecifieke analyses in hoofdstuk 8 blijkt bovendien dat deze school zich niet van de andere scholen onderscheidt in de vaardigheden van ethische besluitvorming (cf. 7.3.2, 7.4.1 en 7.5.1). Het gebruik van de codenaam is bijgevolg niet nodig.

<sup>244</sup> Omdat op Zèta slechts een beperkt aantal lessen werd geobserveerd, kan voor deze school geen uitspraken gedaan worden.



je de situatie best eerst met de collega bespreekt en pas gaat melden als het heel zwaar is. Het tweede dilemma handelt over het ongeoorloofd raadplegen van politionele databanken. Dit komt aan bod op Alfa, Gamma, Delta en Epsilon, waarbij de docenten duidelijk stellen dat dit niet kan. Het laatste dilemma over geschenken, komt aan bod op Alfa, Gamma, Delta en Epsilon. De docenten vinden dit een moeilijke kwestie, en dus een mooi voorbeeld van de grijze zone. Ze suggereren geen concreet antwoord aan de studenten, al geven de docenten van Alfa en Gamma aan dat pralines bijvoorbeeld wel kunnen als ze op het commissariaat uitgedeeld worden, maar dat het moeilijker ligt met alcoholische dranken.

#### *5.2.2.4 Ondersteuning door de politieschool*

De organisatorisch en inhoudelijk verschillende invullingen van het vak deontologie zijn ondertussen duidelijk. De vraag is echter of deze verschillen hun oorsprong kennen bij de school of bij de specifieke docenten deontologie. De interviews met docenten maken duidelijk dat die laatste optie het meest waarschijnlijk is: docenten mogen in alle vrijheid hun eigen cursus opstellen en krijgen daarbij weinig hulp of aansturing van de politieschool. Eens de cursus gefinaliseerd, wordt deze evenmin gescreend of geëvalueerd. Aanpassingen en actualiseringen zijn bijgevolg evenzeer afhankelijk van het persoonlijk initiatief van de docent. Eén school geeft op dit vlak meer ondersteuning door voor elk vak een fiche te maken die het wettelijk kader weergeeft en een aantal handvaten aanreikt voor de docenten. Hierbij dient opgemerkt dat de federale politie zoals eerder aangegeven wel een dvd en cd-rom als ondersteuningsmateriaal ter beschikking stelt, maar dat deze door de meerderheid van de docenten niet gebruikt worden.

Naast het gebrek aan ondersteuning bij het opmaken van het cursusmateriaal, zijn er evenmin kwaliteitscontroles op de lessen. Opnieuw doet één school – dezelfde als hierboven – op dit vlak wel inspanningen; zij organiseren lesbegeleidingen waarbij een medewerker van de politieschool lessen bijwoont en nadien feedback geeft. Andere scholen verdelen sporadisch een tevredenheidsenquête onder de aspiranten. Eén docent weet dat dit gebeurt, maar is niet op de hoogte van zijn eigen resultaten. Twee andere docenten krijgen hun resultaten wel, maar zij moeten er hun eigen lessen uit trekken. De directeur van één van deze scholen verduidelijkt dat de docenten bij een positieve evaluatie hun resultaten zonder meer krijgen, maar dat hij bij een negatieve evaluatie een gesprek met de docent organiseert en eventuele maatregelen neemt. Meestal blijft het bij een functioneringsgesprek omdat er te weinig capaciteit is om een pedagogische begeleiding uit te bouwen. Met slecht geëvalueerde docenten wordt de samenwerking op die school echter wel stop gezet.

#### *5.2.2.5 Evaluatie door de aspirant-inspecteurs*

In de voorgaande paragrafen werd geprobeerd een zo duidelijk mogelijk beeld te schetsen van het vak deontologie op elk van de scholen. Net zoals bij de andere instrumenten van het

integriteitsbeleid is niet alleen de reële situatie van belang, maar ook de gepercipieerde. Daarom werden de geïnterviewde aspiranten gevraagd hoe belangrijk ze het vak deontologie vinden en wat ze erin geleerd hebben. Beide aspecten komen hieronder aan bod.

Ongeacht de school waar ze hun opleiding volgen, vinden de meeste geïnterviewde aspiranten dat de materie een evidentie is; een goede opvoeding en gezond verstand zouden moeten volstaan. Voor hun medestudenten vinden ze het wel een noodzakelijk vak, omdat die niet over die goede opvoeding en dat gezond verstand zouden beschikken. Sommige respondenten vinden het wel een nuttig vak omdat ze nu weten waar ze aan toe zijn, en omdat het hen gestimuleerd heeft over bepaalde zaken na te denken. Bovendien zorgt de praktijkgerichte aanpak van de docenten ervoor dat ze het ook een interessant vak vinden. Voor één geïnterviewde aspirant was het een uiterst nuttig vak, hij heeft immers een carrière in de privésector achter de rug en zag daar dat ethische principes permanent met de voeten getreden werden. De politionele deontologie omschrijft hij als een openbaring. Daarnaast zijn er drie geïnterviewde aspiranten die eruit springen met hun negatieve houding. Ze vinden het vak nutteloos omdat het slecht gegeven wordt, of omdat er te veel tijd aan dilemmatraining wordt gespendeerd. Deze laatste aspirant voegt er bovendien aan toe dat ook de begeleider van de dilemmatraining aangeeft dat hij de beschikbare tijd moeilijk kan invullen. De volgende twee citaten illustreren deze visie:

*Ja, misschien komt dat door een goede opvoeding of zo, maar voor mij is dat allemaal... Je moet gewoon mens zijn en meer niet. En ik vind het eigenlijk erg dat mensen ogen open trekken door een deontologische code te bekijken. Dan schaam ik mij voor die mensen in hun plaats. Dat zijn toch gewoon opvoedingsregels. En als je daar van verbaasd staat, dan klopt er gewoon iets niet. Dan vraag ik mij af hoe je door de selectie geraakt bent. (Aspirant-inspecteur Bèta)*

*Als je een klein beetje met de juiste normen en waarden groot wordt, weet je dat allemaal wel. En dan vind ik dat zo een beetje kinderachtig dat dat nogal ingepeperd wordt. Ik voelde mij juist, ja, je zit sowieso op een school, maar met de vinger gewezen van 'en dat mag je niet doen en dat mag je niet doen en dat mag je niet doen'. (Aspirant-inspecteur Gamma)*

Tijdens de interviews werd daarnaast nagegaan wat de aspiranten geleerd hebben. Op basis van de observaties werd de focus op drie aspecten gelegd: kennis van de deontologische code (cel 1), gevoeligheid voor morele dilemma's (cel 5), en het besluitvormingsproces (cel 8 en 11). Ten eerste menen alle geïnterviewde respondenten dat ze de algemene inhoud van de deontologische code kennen. Er is echter één geïnterviewde respondent van Zèta bij wie dit niet het geval is, vermoedelijk omdat de docent deontologie de code enkel vernoemt, maar niet bij de hand neemt (cf. 5.2.2.3B). Dit wordt weergegeven in onderstaand citaat:

*Naar wat ik onthouden heb, heeft onze politie geen deontologische code. [...] Wij hebben in ieder geval geen uitgewerkte deontologische code. Niet dat ik weet. (Aspirant-inspecteur Zèta)*

Een deel van de geïnterviewde aspiranten – verspreid over alle scholen – vindt ten tweede dat ze na het vak deontologie niet gevoeliger zijn voor morele dilemma's, terwijl anderen dat gevoel wel hebben. Eén school vormt hierop een uitzondering; geen enkele geïnterviewde aspirant meent een evolutie in gevoeligheid waar te nemen. Uiteraard kan deze evolutie zich onbewust hebben voorgedaan, zodat het niet door de respondenten gerapporteerd wordt. Zij die geen verandering merken, verwijzen naar hun persoonlijkheid, een vooropleiding of eerdere werkervaring die deze gevoeligheid eerder heeft aangewakkerd. Eén geïnterviewde aspirant geeft aan geen verandering ondervonden te hebben na het vak deontologie, maar hij schrijft zijn stage-ervaringen een belangrijke rol toe in het bewustwordingsproces.

Ten derde geven de geïnterviewde respondenten van twee scholen aan dat ze tijdens het vak deontologie niet geleerd hebben hoe ze met morele dilemma's moeten omgaan. Op de andere scholen is er variatie; sommige geïnterviewde respondenten vinden dat ze het wel geleerd hebben, anderen vinden van niet. Op geen van deze scholen, met één uitzondering, kregen de studenten een concreet stappenplan aangereikt in een dilemmatraining. Opmerkelijk is wel deze verdeeldheid zich ook voordoet op de school. Een geïnterviewde aspirant van deze school verduidelijkt dat de gebruikte casussen te duidelijke overtredingen van de deontologische code inhouden. Ze zouden te extreem en onvoldoende subtiel zijn zodat ze voorbij gaan aan de praktijk van kleine morele dilemma's die politieambtenaren dagelijks tegenkomen. Deze mening deelt hij met een collega-aspirant van een andere school. Tot slot geeft een andere geïnterviewde aspirant aan dat hij niet tijdens het vak deontologie, maar tijdens zijn stage geleerd heeft hoe hij met dergelijke situaties moet omgaan.

Om een breder zicht te krijgen op deze evaluaties van het vak deontologie, werd op het tweede meetmoment een blok van zes evaluatievragen ingevoegd in de gestandaardiseerde vragenlijst. De antwoorden reflecteren de persoonlijke visies van de respondenten, zodat op geen enkele manier uitspraken gedaan kunnen worden over het al dan niet bereiken van leerdoelstellingen. Een visuele weergave van de gemiddelde resultaten is te zien in figuur 5.1. De beschrijvende statistische gegevens staan in tabel D.1 in bijlage D. Voor de scholen waar meerdere docenten het vak verzorgen, zijn de resultaten geclusterd.

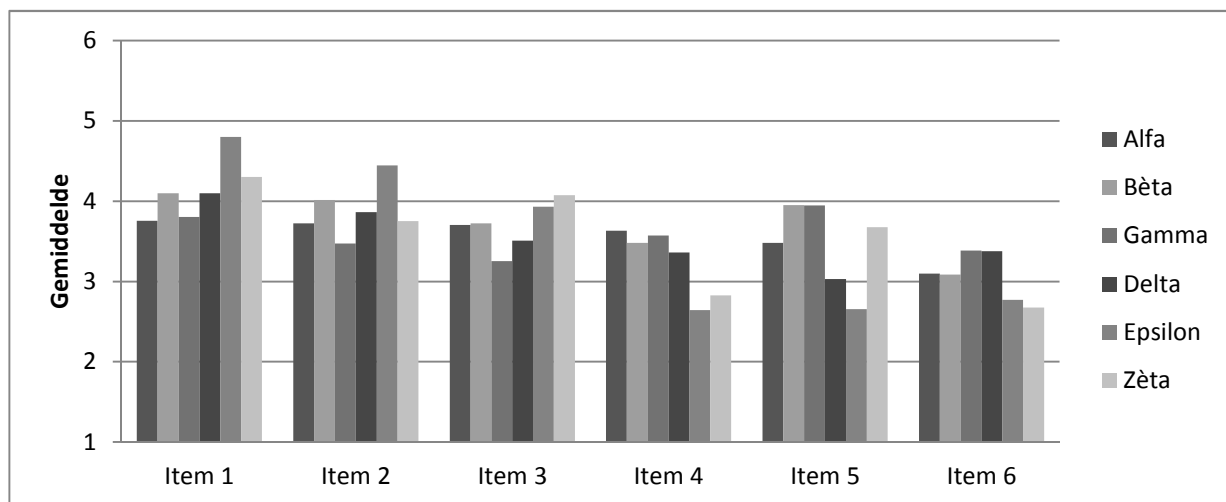
Alle scholen scoren gematigd op de eerste drie positief geformuleerde items aangezien het gemiddelde rond '4, eerder eens' schommelt. Gamma heeft elke keer de laagste score. Dit is geen verrassing omdat deze lessen uitsluitend de deontologische code omvatten, en ook de ethische vragenlijst op een controlerende manier wordt aangewend (cf. 5.2.2.3B en 5.2.2.3C). Epsilon scoort op alle items hoog in vergelijking met de andere scholen.<sup>245</sup> De interactieve vorm van lesgeven, het frequent werken met casussen en het feit dat pure kennisoverdracht

---

<sup>245</sup> Op het derde item 'de lessen deontologie hebben me aangemoedigd om na te denken over mijn eigen gedrag' scoort Zèta echter een beetje hoger.

beperkt is, kan hiervoor verantwoordelijk zijn.<sup>246</sup> Ook de scores van de andere scholen liggen in de lijn van wat op basis van de observaties en interviews verwacht kan worden, al zijn er een aantal opmerkelijke vaststellingen. Ten eerste krijgt Bèta relatief hoge scores. Dit is eerder onverwacht omwille van de sterk controlerende onderbouw van de lessen en het ontbreken van concrete tools voor ethische besluitvorming (cf. 5.2.2.3). Ten tweede zijn de scores van Delta zoals verwacht, met uitzondering van de vraag die peilt naar het nadenken (item 3). De docent investeert immers veel tijd en moeite in het stimuleren van het denkproces, maar blijkbaar wordt het niet op die manier ervaren door zijn studenten. Tot slot is het opmerkelijk dat alle scores op item 2 (i.e. ethische besluitvorming) relatief laag zijn. Dit is dus ook zo op de ene school waar de aspiranten dergelijke instrument aangereikt krijgen. Mogelijk merken zij tijdens de dilemmatraining dat het echt moeilijke kwesties zijn, en dat ze onvoldoende voorbereid zijn op de praktijk. De aspiranten op andere scholen hebben deze *reality shock* niet, waardoor ze het aanleren van deze vaardigheid misschien hoger inschatten.

**Figuur 5.1: Gemiddelde scores voor evaluatie van het vak deontologie per school**



- Item 1. Ik vond de lessen deontologie nuttig om later het politieberoep goed te kunnen uitoefenen
- Item 2. Tijdens de lessen deontologie heb ik geleerd hoe ik in de praktijk met deontologische vraagstukken moet omgaan
- Item 3. De lessen deontologie hebben me aangemoedigd na te denken over mijn eigen gedrag
- Item 4. De tijd die aan de lessen deontologie gespendeerd werd, kon beter gespendeerd worden aan een ander vak (-)
- Item 5. De lessen deontologie waren te theoretisch (-)
- Item 6. Ik heb geen training in deontologie nodig (-)

Ook op de laatste drie negatief geformuleerde items scoren de scholen goed, aangezien het gemiddelde rond '3, eerder oneens' schommelt. Opnieuw krijgt Epsilon over het algemeen de beste (dus de laagste) score, die verklaard kan worden door de manier waarop het vak wordt

<sup>246</sup> Op Epsilon wordt de inhoud deontologische code immers besproken via casussen (cf. 5.2.2.3B).

gegeven en de positieve reacties van de aspiranten over het gebruik van casussen en discussie tijdens de lessen. Ook Zèta scoort goed, al is de vraag over de theorie (item 5) een verrassende uitschieter. De docent werkt immers niet met de deontologische code, volgt de cursus niet strikt, maar stelt in de plaats daarvan veel vragen en geeft veel praktijkvoorbeelden (cf. 5.2.2.3).

Zoals de minimum en maximum scores en de standaardafwijkingen in tabel D.1 tonen, liggen de resultaten in de lijn van de interviews: de respondenten antwoorden zeer verdeeld op de vragen. Dit suggereert dat eventuele bias omwille van zelfselectie tijdens de interviews waarschijnlijk geen impact heeft gehad bij dit topic (cf. 4.3.1.1A). De verrassende resultaten die hierboven geduid werden, liggen bij inconsistenties tussen de observaties enerzijds en de percepties van de respondenten anderzijds. De realiteit lijkt dus op een andere manier geïnterpreteerd door de onderzoeker, dan dat hij door de aspiranten ervaren wordt. Zoals aangegeven in de inleiding van dit hoofdstuk is dit geen probleem. Beide methodes hebben iets anders gemeten, en hadden niet tot doel te trianguleren.

#### *5.2.2.6 Tussentijdse conclusie*

Met het vak deontologie besteden de politiescholen – of eerder de docenten deontologie gezien de gebrekkige ondersteuning van de scholen – op een tweede manier aandacht aan integriteit. De vorige paragrafen schetsen de inhoud van het vak deontologie. Deze paragraaf trekt hierdoor drie rode lijnen die eerder in hoofdstuk 2 theoretisch geschetst werden: doelstellingen van de training, inhoudelijke accenten en didactische technieken (cf. 2.3.3.2A).

In hoofdstuk 2 werden drie indelingen van doelstellingen van elkaar onderscheiden (cf. 2.3.3.2A): (1) controlerend en stimulerend, (2) kennis, vaardigheden en attitudes, en (3) morele sensitiviteit, moreel redeneren, morele motivatie en moreel karakter. Ten eerste kan een integriteitstraining, wat het vak deontologie eigenlijk is, zowel controlerend als stimulerend ingevuld worden. De docenten van Alfa, Delta, Epsilon en Zèta combineren het controlerend en stimulerend perspectief. Zij doen dit in eerste instantie door de code op een stimulerende manier te bespreken in termen van fundamentele waarden en hoe deze waarden in conflict kunnen komen met andere waarden. In tweede instantie wordt op deze scholen op een stimulerende manier over morele dilemma's gediscussieerd. De controlerende component komt op Alfa en Zèta aan bod door aandacht te schenken aan integriteitsschendingen, en hoe bepaalde waarden invulling moeten krijgen in de praktijk. De docenten van Delta en Epsilon bouwen het controlerende tegengewicht in bij de bespreking van de casussen en de ethische vragenlijst door het ontoelaatbare van de gedragingen te duiden. De stimulerende invalshoek kwam op Bèta en Gamma niet aan bod. De docenten wijzen wel op de grijze zone, maar ze bespreken de fundamentele waarden uit de deontologische code op een controlerende manier. De docent van Bèta gebruikt dan wel fictieve casussen; hij doet dat niet om dilemma's te duiden, wel om te wijzen op wat kan en wat niet kan.

Ten tweede kan dergelijke training streven naar kennisverwerving, vaardigheidsontwikkeling en/of attitudeverandering. Zoals eerder gesteld kenmerkt het regelgevend kader zich door een focus op kennis (cf. 5.2.2.1). Op basis van de observaties en interviews is het duidelijk dat niet alle docenten zich tot deze kennisoverdracht beperken en hun takenpakket als het ware uitbreiden. Op Alfa, Delta, Epsilon en Zèta wordt gewerkt op kennis en attitudes. Zoals reeds aangehaald, wordt op één van deze scholen een dilemmatraining gegeven zodat op die ene school ook een vaardighedencomponent aan bod komt. De docenten op Bèta en Gamma lijken uitsluitend op de kenniscomponent te werken; dit sluit goed aan bij hun exclusieve controlerende benadering. Tijdens de interviews geven alle tien de docenten echter aan dat ze met hun vak niet enkel streven naar kennisoverdracht, maar evenzeer de attitude van de aspiranten willen beïnvloeden. Ze verwijzen hierbij naar een bewustwording van wat de functie met zich meebrengt, wat het betekent om een uniform aan te hebben en wat de gevolgen daarvan zijn.

Ten derde kan een integriteitstraining focussen op de vier componenten van het model van Rest (1986). Morele sensitiviteit, als eerste mogelijkheid, verwijst naar een gevoeligheid voor morele dilemma's. Zowel uit de interviews met de docenten als uit de observaties blijkt dat zij allemaal streven naar een bewustwording voor de morele aspecten van het politiewerk. Ze verwijzen niet steeds letterlijk naar morele dilemma's, maar hebben het bijvoorbeeld ook over de reikwijdte van hun voorbeeldfunctie. Moreel redeneren, als tweede mogelijkheid, verwijst naar het besluitvormingsproces bij een moreel dilemma. Zoals meermaals aangehaald, wordt slechts op één school een dilemmatraining gegeven waar de aspiranten een stappenplan als hulpmiddel aangeleerd krijgen. Op de andere scholen is deze doelstelling niet expliciet aanwezig. Morele motivatie, de derde mogelijkheid, verwijst naar de motivatie om naar aanleiding van een moreel dilemma prioriteit te geven aan de 'ethische' oplossing. Alle docenten proberen met hun lessen de aspiranten te motiveren om zich 'ethisch' te gedragen. De reden waarom de aspiranten beslissen om dit gedrag te stellen lijkt voor hen niet prioritair, maar is in het kader van dit onderzoek wel belangrijk. Het afschrikkingseffect van persoonlijke nadelige gevolgen is op elke school immers sterk aanwezig. Daarnaast wijzen alle docenten eveneens op het belang van regels en procedures, en gevolgen voor anderen. Moreel karakter, als laatste mogelijkheid, verwijst naar de moed om een moeilijke beslissing ook daadwerkelijk uit te voeren. Op de vier scholen waar met morele dilemma's wordt gewerkt – Alfa, Delta, Epsilon en Zèta – worden de studenten gestimuleerd om dit te doen. Op de overige twee scholen komt dit niet als dusdanig aan bod.

In hoofdstuk 2 werden eveneens vier mogelijke inhoudelijke accenten van een integriteitstraining opgesomd: (1) wetten en regels, (2) waarden, (3) moraalfilosofische benadering en (4) ethische besluitvorming (cf. 2.3.3.2A). Ten eerste is het inhoudelijk accent op wetten en regels op alle scholen aanwezig. De rechten en plichten uit de deontologische code werden immers overall behandeld. Hetzelfde geldt ten tweede voor het inhoudelijke

accent op waarden. De centrale waarden van het politieberoep zoals gedefinieerd in de deontologische code kwamen aan bod. De scholen verschillen echter in de controlerende dan wel stimulerende aanpak van dit inhoudelijk accent (cf. supra). Ten derde hanteert geen enkele docent het inhoudelijk accent van moraalfilosofie. Zoals reeds eerder gesteld, is er ten vierde, slechts één school die een inhoudelijke accent op ethische besluitvorming legt en de aspiranten een stappenplan aanreikt.

Met betrekking tot de didactische technieken worden evenmin grote verschillen tussen de scholen vastgesteld. In hoofdstuk 2 werden drie technieken opgesomd: (1) klassikale uiteenzetting, (2) open gesprek en (3) dilemmatraining (cf. 2.3.3.2A). De hoofdmoot van alle lessen op alle scholen bestaat uit een klassikale uiteenzetting. Vier docenten maken ook gebruik van open gesprekken door klassikale en groepsdiscussies en te stimuleren. Tot slot is er nog steeds één school die ook gebruikt maakt van de dilemmatraining.

### **5.2.3 Aandacht voor integriteit in andere vakken**

Door integriteit ook in andere vakken aan bod te laten komen, kunnen de scholen op een derde manier aandacht besteden aan integriteit. Vakken zoals ‘verhoor’ of ‘WPA’ bieden hiertoe verschillende mogelijkheden. Op één school is aandacht voor deontologie één van de rode draden doorheen de opleidingsmodules; elk vak moet de link leggen. De fiches die de docenten krijgen bevatten daarom suggesties over hoe ze dit kunnen aanpakken: verwijzen naar punten uit de deontologische code, of discussiëren over een moreel dilemma (cf. 5.2.2.4). Onderstaand citaat toont dit aan:

*Ja, dus de overheid heeft een opleidingsprogramma voorzien, en wij hebben bij dat opleidingsprogramma vijf zes rode draden gemaakt. [...] Eén van die rode draden is mensenrechten deontologie. Eén van die rode draden is COP [community oriented policing], EPZ [excellente politiezorg]. Zie je, zo link naar pv, link naar andere partners. Het staat er eigenlijk dus meer dan één keer in, de link naar onze waarden, maar onder verschillende rubriekjes. En elke docent, als hij begint les te geven, krijgt zijn opdrachtbeschrijving die uit het programma komt, en daar staan die dingen ook op. En dan bespreken we dat, hoe kan je dat waarmaken. En ik ben nu zinnens om nu zelf nog wat dilemma's te gaan bijzetten, zodat ze nog wat meer gevoed zijn om dat te brengen.*  
(Directeur)

Ook tijdens de lesbegeleidingen die deze school organiseert, wordt nagegaan of de docenten de rode draden inderdaad voldoende aan bod laten komen. De directeur zegt hier een goed gevoel over te hebben, al verwijst geen enkele aspirant tijdens het interview naar deze rode draad. Ze vermelden wel docenten die in andere vakken het belang van gemeenschapsgerichte politiezorg en respect voor burgers behandelen.

De andere scholen hebben deze rode draad niet ingewerkt in het opleidingsprogramma, maar toch zijn de resultaten van de interviews gelijklopend. De meeste geïnterviewde aspiranten

vinden niet dat docenten naar deontologie verwijzen. Een uitzondering hierop is het legale perspectief dat frequent aangehaald wordt. De linken naar deontologie zijn dan sterk controlerend, gericht op kennis van de wet- en regelgeving om voornamelijk procedurefouten te vermijden. Twee voorbeelden hieromtrent worden door verschillende geïnterviewde aspiranten vermeld: informatie opzoeken in politionele databanken, en het belang van proportioneel geweldgebruik. Dit zijn twee thema's die ook in de kwantitatieve vragenlijst aan bod komen, die de geïnterviewden aspiranten op dat moment al twee keer hadden ingevuld. Enerzijds kan de vragenlijst hen gevoelig gemaakt hebben voor deze materies, zodat ze deze thema's ook sneller oppikken tijdens de lessen. Anderzijds zijn de thema's gekozen op basis van frequent voorkomende problemen, en is het ook vanzelfsprekend dat dit in verschillende vakken aan bod komt. Helaas kan geen uitsluitsel gegeven worden welk van beide opties realiteit is.

Er zijn wel enkele geïnterviewde aspiranten die voorbeelden geven van lessen waarin integriteit aan bod komt door andere docenten. Eerst worden enkele positieve voorbeelden gegeven. Verschillende docenten op drie politiescholen schetsen aan aspiranten de dilemma's waarmee ze op straat geconfronteerd zullen worden, ze vermelden daarbij de fouten die ze zelf gedurende hun carrière gemaakt hebben. Ze zouden dit doen om de aspiranten bewust te maken van hun voorbeeldfunctie. Daarnaast worden eveneens enkele negatieve voorbeelden gegeven. Een geïnterviewde aspirant verwijst naar een docent die vindt dat je pas een goede politieambtenaar kan zijn als je regelmatig de wet overtreedt. Een andere geïnterviewde aspirant ervaart dat sommige docenten laten merken dat ze niet achter de deontologische code staan en de aspiranten tips geven hoe regels te buigen.<sup>247</sup> Tot slot hebben de aspiranten regelmatig rollenspelen, ook voor het eindexamen. Op elke school is er bij de beoordeling aandacht voor de attitude van de aspiranten, maar ze worden bij deze praktijkoefeningen niet in morele dilemmasituaties gebracht.

### **5.3 Aandacht voor integriteit in het werkveld**

De hierboven beschreven aandacht die de politiescholen aan integriteit besteden kan voornamelijk een impact hebben tijdens de eerste socialisatiefase, namelijk de theoretische opleiding. In de tweede fase, de stageperiode, en de derde fase, het eerste jaar ervaring in een politiedienst, komen de respondenten in een andere context terecht. Dit is een praktijkcontext waarin integriteit eveneens een plaats kan krijgen. In deze paragraaf worden beide socialisatiefasen achtereenvolgend besproken. De ervaringen van de geïnterviewde aspiranten

---

<sup>247</sup> Ze raden de aspiranten bijvoorbeeld aan alles wat gebeurt in het proces-verbaal te vermelden, ook als er geweld gebruikt is. Dat geweldgebruik formuleren ze dan best anders dan het in realiteit heeft plaatsgevonden, bijvoorbeeld door de arrestant weerspanning te noemen.



en inspecteurs zijn echter individueel omdat zij in verschillende politiediensten terecht gekomen zijn. Bijgevolg is het vergelijken van scholen niet langer opportuun.

### **5.3.1 Aandacht voor integriteit op stage**

De aspiranten hebben verschillende stages waarbij de politiescholen een deel van de opleiding uit handen geven. Dit is een gewenningsstage van enkele dagen, en een eerste opleidingsstage van twee weken in het luik agent van politie, en een tweede opleidingsstage van ongeveer anderhalve maand in het luik inspecteur van politie (cf. 3.3.2). Ook al vallen de eerste twee stages temporeel gezien in de eerste socialisatiefase, toch zijn de ervaringen van de aspiranten relevant in het beschrijven van de aandacht voor integriteit op de stageplaatsen. Des te meer omdat er met 24 aspiranten over deze stages werd gesproken, en slechts met 12 inspecteurs over de opleidingsstage die feitelijk de tweede socialisatiefase omvat. In onderstaande beschrijving worden deze gegevens gecombineerd.

Net zoals de beperkingen die scholen als opleidingsinstellingen ervaren in hun mogelijkheden om een integriteitsbeleid te voeren, zijn de stageplaatsen beperkt in hun beleid ten aanzien van de stagiairs. Dit is onder meer te wijten aan het ontbreken van de vrije keuze in de aanwerving van stagiairs. Bovendien zijn de stageperiodes te kort om stagiairs volledig zicht te laten krijgen op het integriteitsbeleid in de politiezone.<sup>248</sup> Daarenboven zijn de geïnterviewde respondenten als stagiair geen volwaardig lid van de zone, waardoor mogelijk een deel van de interne werking voor hen afgeschermd blijft. Zij hebben te weinig zicht op de eerste en laatste functie van een integriteitsbeleid: bepalen en definiëren van integriteit enerzijds en afdwingen van integriteit anderzijds. In deze paragraaf komen bijgevolg enkel de twee overige functies aan bod vanuit hun rol als stagiair: (1) begeleiden naar integriteit en (2) monitoren van integriteit. Binnen elk van deze functies ligt de focus op de instrumenten die ook binnen het schoolbeleid aan bod kwamen.

#### *5.3.1.1 Begeleiden naar integriteit*

De begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid heeft tot doel de verwachtingen ten aanzien van de stagiairs duidelijk te maken, om hen te stimuleren om hieraan tegemoet te komen en hen daarbij te ondersteunen (cf. 2.3.3). Binnen deze functie worden twee instrumenten besproken: (1) ethisch leiderschap van de mentor en voorbeeldgedrag van de stage-collega's, en (2) communicatie over integriteit. In de bespreking van het integriteitsbeleid op de politiescholen werd ook aandacht besteed aan de eedaflegging. Aangezien een stagiair geen eed hoeft af te leggen op zijn stageplaats, wordt dit in deze paragraaf achterwege gelaten.

---

<sup>248</sup> Hier wordt bewust gesproken over politiezones, en niet over korpsen, omdat de stages tijdens de opleiding uitgevoerd worden in een lokale politiezone.

Daarnaast wordt procedurele rechtvaardigheid hier evenmin behandeld. De stagiairs gaan immers met verschillende personen relaties aan waarin ze (on)rechtvaardig behandeld kunnen worden. Op de politieschool was dit nog toe te schrijven aan de directeur, opleiders en docenten, maar tijdens de stage verschilt dit sterk per stagiair. De beschrijving hiervan zou resulteren in te individuele situaties, wat niet strookt met de doelstelling van deze paragraaf.

#### A. Ethisch leiderschap

Een eerste instrument in de begeleidingsfunctie is ethisch leiderschap. Binnen de stage verwijst dit allereerst naar het leiderschap van de mentor. Deze mentor heeft immers als taak de stagiair bij te staan bij de praktische uitoefening van politiewerk en hem te stimuleren zich professioneel te gedragen.<sup>249</sup> Dit leiderschap komt als eerste aan bod binnen deze paragraaf. Daarnaast verwijst ethisch leiderschap ook naar het voorbeeldgedrag van de ervaren inspecteurs op de stageplaats. Hier wordt leiderschap dus heel breed geïnterpreteerd. Zij vervullen geen leidinggevende functie *sensu stricto*, zodat bij hen enkel de dimensie ‘moreel persoon’ – het voorbeeldgedrag – wordt behandeld. Als inspecteur hebben zij een hogere rang dan de aspirant-inspecteurs, maar ze worden tegelijk door de aspiranten als gelijken beschouwd. Dit maakt hen belangrijke rolmodellen. In deze situaties moeten zij zeker het goede voorbeeld geven. Dit voorbeeldgedrag komt als tweede aan bod binnen deze paragraaf.

##### *Ethisch leiderschap van de mentor*

Elke stagiair wordt tijdens de stage begeleid door een mentor. Tijdens de interviews werd echter duidelijk dat niet alle mentoren hun taken op eenzelfde manier aanpakten. Daarom wordt eerst een overzicht gegeven van deze verschillende praktijken voordat de perceptie van hun ethisch leiderschap belicht wordt.<sup>250</sup>

Er blijken grote kwaliteitsverschillen tussen de mentoren te bestaan. Een groep geïnterviewde aspiranten heeft een mentor die een al-doende-leert-men-stijl hanteert. Deze mentoren laten hun stagiairs zelfstandig werken terwijl ze toch toezicht houden en ingrijpen wanneer nodig. Achteraf krijgen de stagiairs feedback. Sommige mentoren koppelen bovendien ook expliciet terug naar de theorie; ze duiden op de verschillende interpretaties ervan door collega’s en op afwijkingen en onhaalbaarheden van de theoretische principes die op de politieschool werden aangeleerd. Het andere uiterste zijn de geïnterviewde aspiranten die hun mentor zelden (of soms niet) zien: omdat hij in andere shiften ingedeeld is, omdat hij verlof heeft tijdens de stageperiode, of omdat de communicatie via email verloopt. Eén van deze geïnterviewde

---

<sup>249</sup> Art. IV.II.38 RPPOL.

<sup>250</sup> Het betreft hier net zoals bij directeurs en docenten voornamelijk de dimensie ‘moreel persoon’. De invulling van de dimensie ‘moreel manager’ komt aan bod binnen communicatie (cf. 5.3.1.1B) en de monitorfunctie (cf. 5.3.1.2).

stagiairs vindt dit onrechtvaardig in het kader van zijn evaluatie, maar klaagt niet omdat die positief was.

Aangezien niet elke stagiair even intensieve contacten met zijn mentor heeft, durven niet alle geïnterviewde respondenten uitspraken doen over hun mentor. De meeste respondenten vinden dat er niets aan te merken is op hun mentor. Een kleinere groep sluit zich hier algemeen bij aan, maar verwijst toch naar enkele incidenten zoals excessief geweldgebruik, nalaten een proces-verbaal op te stellen voor kennissen, en respectloos omgaan met burgers. Eén geïnterviewde inspecteur voegt hier echter aan toe dat hij, nu hij zelf in de praktijk staat, begrijpt waarom zijn mentor in sommige situaties de regels overtrad.

Om een breder zicht te krijgen op deze percepties, werd de totale populatie aspiranten op het derde kwantitatieve meetmoment (i.e. na de stage) gevraagd om het ethisch leiderschap van hun mentor te beoordelen. Hiervoor werden 10 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>251</sup> Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 10 tot 60, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Het gemiddelde is 79.90 met een standaardafwijking van 12.48. Dit is een positieve score die bevestigt wat uit de interviews komt.

#### *Voorbeeldgedrag van stage-collega's*

De meeste geïnterviewde stagiairs beoordelen het ethisch voorbeeldgedrag van hun stage-collega's positief. Niettemin zijn er opnieuw enkele respondenten die verwijzen naar incidenten zoals alcoholgebruik, buitensporig geweld, kennissen doorlaten bij controles, luiheid, racisme, gebrek aan respect voor burgers, roddelen en situaties anders in het proces-verbaal vermelden. Tot slot is er één geïnterviewde stagiair die een algemeen negatieve sfeer heeft waargenomen: de mentaliteit in die stageplaats is dat iedereen tijdens zijn carrière wel eens met het Comité P in aanvaring komt, en dat dit volstrekt normaal is.

Om ook hier een breder beeld te krijgen op deze percepties werd de totale populatie aspiranten op het tweede kwantitatieve meetmoment (i.e. voor de stage) gevraagd om het voorbeeldgedrag van hun collega's te beoordelen. Hiervoor werden 6 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>252</sup> Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 6 tot 36, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Het gemiddelde is 72.64 met een standaardafwijking van 11.25. Deze positieve

---

<sup>251</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs, het ethisch leiderschap van de docenten en het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten.

<sup>252</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs, het ethisch leiderschap van de docenten, het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten en het ethisch leiderschap van mentoren.

score toont dat deze negatieve incidenten over het algemeen het positieve beeld over deze collega's slechts minimaal beïnvloeden.

Nu alle belangrijke personen uit de theoretische en praktische politieopleiding met betrekking tot hun leiderschap en voorbeeldgedrag besproken zijn, kan hun belang met elkaar vergeleken worden zoals eerder werd gedaan voor collega-aspiranten, directeurs en docenten (cf. 5.2.1.3A). Op het derde meetmoment rangschikten 374 respondenten deze personen naar het belang dat zij aan hun verwachtingen hechten (tabel 5.5). Aangezien het nu over vijf personen/groepen gaat, krijgt de belangrijkste een gewicht van 5, de tweede belangrijkste een gewicht van 4, etc. Respondenten plaatsen de drie actoren uit de theoretische opleiding nog steeds in dezelfde volgorde: docenten, collega-aspiranten en directeur (cf. 5.2.1.3A). Zij worden nu echter vooraf gegaan door de actoren uit het werkveld, namelijk de mentor als belangrijkste en de stage-collega's als tweede belangrijkste. Deze resultaten duiden op het belang van personen met praktijkervaring voor de aspiranten: docenten, mentor en stage-collega's. Er kan dan ook verwacht worden dat hun voorbeeldgedrag een grotere rol speelt in de socialisatie van aspirant-inspecteurs dan de directeur en mede-aspiranten. Het onderzoeksdesign laat echter niet toe om hierover uitspraken te doen.

**Tabel 5.5: Rangorde van significante anderen op T3**

	1 <sup>ste</sup>	2 <sup>de</sup>	3 <sup>de</sup>	4 <sup>de</sup>	5 <sup>de</sup>	Gewicht
<b>Mentor</b>	232	90	42	3	6	1658
<b>Stage-collega's</b>	100	197	47	27	4	1487
<b>Docenten</b>	14	32	116	174	38	932
<b>Collega-aspiranten</b>	10	43	142	93	86	920
<b>Directeur</b>	18	12	27	77	240	613
<b>Totaal:</b>	374	374	374	374	374	

## B. Communicatie over integriteit

Communicatie wordt als tweede element van de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid besproken. Alle geïnterviewde stagiairs ervaren dat er niet formeel gecommuniceerd wordt over integriteit op de stageplaats; door mentoren noch stage-collega's. Ook een aanspreekpunt voor morele dilemma's hoort thuis onder de communicatiefunctie. Wanneer de geïnterviewde stagiairs op stage met een moreel dilemma geconfronteerd zouden worden, zouden de meeste zich in eerste instantie richten tot hun opleider op de politieschool of hun mentor, niet tot andere personen die deze functie binnen de zone vervullen. De geïnterviewde stagiairs geven echter aan geen ervaring te hebben met morele dilemma's tijdens de stage. De observatie van bovenvermelde integriteitsschendingen van hun mentor en stage-collega's wordt dus niet gedefinieerd als een moreel dilemma. Zoals uit de volgende paragraaf duidelijk zal worden, vinden ze dit wel een moeilijke kwestie.

### 5.3.1.2 *Monitoren van integriteit*

De tweede functie van het integriteitsbeleid die binnen de context van de stage wordt besproken is de monitorfunctie (cf. 2.3.4). Opnieuw beperkt de praktijk – en bijgevolg ook deze paragraaf – zich tot het monitoren van integriteitsschendingen. Morele dilemma's komen niet aan bod. Er wordt een opsplitsing gemaakt tussen monitoren van integriteitsschendingen van de stagiairs aan de ene kant, en van de operationele medewerkers aan de andere kant. Net zoals de politiescholen lijken de stageplaatsen niet te investeren in een actief monitorsysteem. De bespreking beperkt zich dus tot de passieve functie die verwijst naar de afwachtende houding van de mentor ten aanzien van de stagiair enerzijds, en de stageplaats als geheel ten aanzien van het operationeel kader anderzijds.

De controlefunctie van de mentoren beperkt zich volgens de geïnterviewde stagiairs tot het toezien op procedurefouten, niet op andere integriteitsschendingen. Dit hoeft niet te verbazen omdat de gastdocenten op de politiescholen – die uit dezelfde politiepraktijk als mentoren komen – evenzeer de focus leggen op een legalistische benadering (cf. 5.2.2.6), al moet het deels genuanceerd worden. De stageperiode is immers kort. Enerzijds hebben aspiranten weinig tijd om zich niet-integer te gedragen. Anderzijds zijn zij nog steeds in opleiding, en hebben ze er alle belang bij hun beste beentje voor te zetten om een zo goed mogelijke indruk te maken. Vermoedelijk gedragen de meeste stagiairs zich om deze redenen integer, zodat er weinig te melden valt met betrekking tot passief monitoren van integriteitsschendingen.

Wat betreft het algemene integriteitsbeleid in de zone, menen de geïnterviewde stagiairs, net zoals op de politiescholen, dat er veel gebeurt op het terrein waarvan de leidinggevenden niet op de hoogte zijn. De meeste geïnterviewde stagiairs geven aan dat hun school van hen verwacht dat ze informeel of formeel reageren wanneer ze getuige zijn van een integriteitsschending op stage. Op die manier zouden ze de monitorfunctie van het integriteitsbeleid van deze zone kunnen invullen, maar dat doen ze niet. Twee geïnterviewde stagiairs hebben hiermee een negatieve ervaring. De eerste verwijst naar een collega-aspirant die tijdens de les vertelt over het wangedrag dat hij op stage observeerde. De betrokken docent raadt hem aan hierover te zwijgen omdat de politieorganisatie nog niet klaar is om met dergelijke meldingen om te gaan. De geïnterviewde respondent ervaart dit voorval als frustrerend, omdat aspiranten enerzijds leren dat ze moeten optreden, terwijl ze anderzijds de boodschap krijgen deze theorie best niet in de praktijk om te zetten. De tweede respondent heeft op een 'gespeeld naïeve manier' een inspecteur te kennen gegeven dat de reactie op een oproep naar zijn mening anders is verlopen dan neergeschreven in het proces-verbaal. Hij heeft het incident echter laten rusten toen de inspecteur aangaf zeker te zijn van zijn zaak. Nog een andere aspirant meent dat men niet van stagiairs mag verwachten dat ze daadwerkelijk optreden, zoals onderstaat citaat illustreert:

*Omdat je daar, je bent stagiair, je hangt af van de punten die je mentor geeft. Dus dat is wel een probleem. Op het moment dat je die twee sterren hebt, is dat geen probleem. Maar op het moment dat je maar één ster hebt, is dat wel een probleem. Je mag dat niet eisen van stagiairs om daarop te reageren. Je mag al blij zijn dat die stagiaire dat hij het er goed vanaf brengt, met die man die drinkt. Laat staan dat je hem gaat wijzen op. (Aspirant-inspecteur)<sup>253</sup>*

De andere geïnterviewde stagiairs hebben gezwegen (indien ze getuige zijn geweest) of zouden zwijgen (wanneer het gaat over hypothetische situaties) om verschillende redenen. Ze benadrukken allemaal hun statuut als stagiair, en de meeste stellen dat ze wel zouden optreden als ze volwaardig lid van die politiezone zouden zijn. Ten eerste verwijzen enkele respondenten naar de evaluatiecomponent van de stage. De geïnterviewde stagiairs bevinden zich immers op een cruciaal punt in hun opleiding en zijn ervan overtuigd dat slechte punten een vergaande impact op hun carrière kunnen hebben. Ten tweede voelt de meerderheid van de geïnterviewde stagiairs zich als hiërarchisch ondergeschikte zonder straatervaring niet geplaatst ervaren collega's aan te spreken of het incident hoger in de hiërarchie te melden. Ten derde verwijzen enkele geïnterviewde stagiairs tijdens de eerste opleidingsstage (agent van politie) naar de tweede (inspecteur van politie) die ze in dezelfde zone moeten doen. Ze menen dat die tweede stage bijzonder lastig kan worden wanneer ze in de eerste integriteitsschendingen zouden melden. Sommige geïnterviewde stagiairs leggen ten vierde de verantwoordelijkheid bij de betrokken inspecteurs zelf. Ze menen dat die beter weten wat kan en wat niet kan en zich navenant zullen gedragen. Een vijfde argument dat enkele respondenten noemen is dat ze als stagiairs de stage-collega's onvoldoende kennen om enerzijds de beweegredenen te begrijpen, en anderzijds hun potentiële reactie in te schatten wanneer ze aangesproken zouden worden. Tot slot is er één geïnterviewde stagiair die niets zou zeggen wanneer het over disproportioneel geweld ten aanzien van verdachten gaat, omdat die via de officiële kanalen onvoldoende gestraft zouden worden:

*Persoonlijk heb ik ook zo iets van 'kijk, als iemand zware fouten maakt, iemand half dood slaan in een verhoorkamer of zo, ja OK, erover gaat erover hé'. Dat laat ik ook niet zo. Maar als er één daar een smeerlap een koek op zijn bakkes geeft, ... Sorry hé, maar het is niet dat ze al zo zwaar gestraft worden. Een slag op hun gezicht, daar lig ik niet wakker van. Daar lig ik echt niet wakker van. (Aspirant-inspecteur)*

### 5.3.1.3 Tussentijdse conclusie

Tijdens de stages komen de aspirant-inspecteurs in een andere leercontext terecht. De hierboven geschetste aandacht voor integriteit in deze context is echter onvolledig omwille van drie redenen. Ten eerste komen slechts twee functies aan bod. Ten tweede omvat deze beschrijving slechts enkele van de vele stageplaatsen aangezien een beperkt aantal stagiairs

---

<sup>253</sup> Deze respondent verwijst naar één en twee sterren. Een aspirant-inspecteur krijgt immers als symbool één ster op zijn uniform. Bij een inspecteur zijn dat twee sterren.

werd geïnterviewd. Ten derde hebben de stagiairs als informatiebron mogelijk een vertekend en/of onvolledig zicht op het integriteitsbeleid van de stageplaats. Ook al kunnen daarom geen veralgemenende uitspraken gedaan worden, de beschrijving brengt wel de diversiteit in leercontexten van stagiairs aan het licht.

Met betrekking tot de functie ‘begeleiden naar integriteit’, hebben de meeste geïnterviewde stagiairs een mentor en stage-collega’s die het goede voorbeeld geven. Er zijn wel enkele geïnterviewde stagiairs die in een negatievere integriteitscontext terecht gekomen zijn. De toegevoegde kwantitatieve data tonen aan dat deze actoren als belangrijke rolmodellen worden beschouwd. De stage kan daarom een grotere socialiserende impact hebben dan de theoretische opleiding. Die stage valt echter grotendeels buiten de controle van de politiescholen omwille van de geografische spreiding en het tekort aan goede mentoren die sommige directeurs signaleren. Deze potentieel negatieve leercontext corrigeren is dus moeilijk. Zoals uit de interviews blijkt zijn de politiescholen bovendien niet steeds op de hoogte van wanpraktijken tijdens de stage, wat van het bewaken van de positieve leercontext nog een grotere uitdaging maakt.

Wat betreft de passieve monitoring ervaren de geïnterviewde stagiairs geen controle vanuit een integriteitsdenken, maar vanuit een legalistisch denken. De nadruk ligt op vermijden van procedurefouten. Dit is slechts één vorm van integriteitsschendingen. Net zoals op de politiescholen blijkt echter uit de interviews dat er zich op de stageplaatsen integriteitsproblemen voordoen waarvan leidinggevenden niet op de hoogte zijn. Van de stagiairs – en uiteraard ook van hun stage-collega’s – wordt dan wel verwacht dat ze hiertegen optreden, ze spreken de politieambtenaar in kwestie zelden aan, en melden de incidenten evenmin binnen de politiezone of politieschool. Hun (gepercipieerde) zwakke positie als stagiair in de politieorganisatie vormt de basis van hun argumentatie. Concluderend blijkt dus dat tijdens de stage van de geïnterviewde aspirant-inspecteurs weinig aandacht naar integriteit uitgaat.

### **5.3.2 Aandacht voor integriteit in het korps**

Tijdens de laatste socialisatiefase die in dit onderzoek onderscheiden wordt, komen de geïnterviewde respondenten – inspecteurs op dat moment – voor het eerst in een context terecht waarbinnen een traditioneel integriteitsbeleid gevoerd kan worden. De bespreking van dit beleid is echter beknopt, aangezien slechts 12 inspecteurs geïnterviewd werden. Bovendien bleek tijdens de interviews dat drie ervan in dezelfde zone werkten. Deze interviews worden enkel hieronder gebruikt om een beperkt beeld te schetsen van de aandacht voor integriteit op de werkplaats. In de volgende hoofdstukken met kwantitatieve resultaten zal hier niet naar terugverwezen worden. Deze inspecteurs hebben ongeveer één jaar ervaring in het werkveld, maar dit betekent niet dat ze dat volledige jaar in hetzelfde korps hun functie uitoefenden.

Tijdens de interviews lag de focus op het integriteitsbeleid binnen hun huidige politiezone.<sup>254</sup> De vier functies uit het *Integrity Management Framework* (Maesschalck & Bertòk, 2009) worden hieronder achtereenvolgens besproken. Omwille van de linken met de theoretische opleiding en de stageplaatsen, komen enkel die instrumenten aan bod die hierboven reeds behandeld zijn.

#### *5.3.2.1 Bepalen en omschrijven van integriteit*

De eerste functie van een integriteitsbeleid is bepalen en omschrijven van integriteit (cf. 2.3.2). De bepalingsfunctie werd op de politiescholen achterwege gelaten omwille van de opleidingscontext. Binnen de omschrijvingsfunctie werden twee instrumenten besproken: (in)formele verwachtingen en functioneringsgesprekken. De bespreking van het integriteitsbeleid binnen de zones beperkt zich echter tot de officiële richtlijnen. Ten eerste worden de informele verwachtingen achterwege gelaten omdat de inspecteurs in verschillende zones werken. Ze staan daar in relatie met verschillende personen die verwachtingen ten aanzien van hen kunnen hebben. Op de politieschool was dit nog toe te schrijven aan de directeur, opleiders en docenten. De beschrijving hiervan zou resulteren in te individuele situaties, wat niet strookt met de doelstelling van deze paragraaf. De functioneringsgesprekken worden ten tweede niet behandeld omdat het de geïnterviewde inspecteurs op dit vlak aan ervaring ontbreekt.

Uiteraard geldt in elke zone de deontologische code van de politiediensten als basis (cf. 5.2.1.1A). Daarbovenop kunnen de zones bijkomende gedragsregels opleggen, of specifieke centrale waarden specificeren. Slechts één geïnterviewde inspecteur verwijst naar een aanvulling op deze code. Aan de hand van korpsnota's verbiedt zijn korpschef een aantal zaken, en beperkt hij op die manier de grijze zone. Deze aanvulling is met andere woorden sterk controlerend. Andere geïnterviewde inspecteurs verwijzen eerder naar reminders van punten uit de deontologische code die via intranet of omzendbrieven verspreid worden, maar deze komen aan bod bij het onderdeel communicatie (cf. 5.3.2.2).

#### *5.3.2.2 Begeleiden naar integriteit*

Wat de tweede functie van een integriteitsbeleid betreft, begeleiden naar integriteit (cf. 2.3.3), kwamen binnen de schoolcontext vier instrumenten aan bod: ethisch leiderschap van de directeur en docenten, eedaflegging, communicatie en rechtvaardigheid. Dezelfde instrumenten worden hier besproken met enige wijzigingen. Ten eerste wordt de eedaflegging achterwege gelaten omdat niet alle geïnterviewde inspecteurs de eed reeds afgelegd hadden in

---

<sup>254</sup> Theoretisch gezien kunnen de inspecteurs zowel in een lokale politiezone als in een federale dienst werken. De geïnterviewde inspecteurs werkten echter allemaal bij de lokale politie op het moment van het interview. Sommigen hadden daarvoor tijdelijk in een federale politiedienst gewerkt.



hun zone.<sup>255</sup> Ten tweede wordt, net zoals voor de stageplaatsen, rechtvaardigheid niet behandeld omdat de rechtvaardige dan wel onrechtvaardige behandeling niet toegeschreven kan worden aan gelijkaardige personen, terwijl dit wel mogelijk was op de politieschool (i.e. directeur, opleiders en docenten). Ten derde wordt het instrument training hier wel bij het integriteitsbeleid besproken, terwijl het binnen de opleidingscontext gedetailleerd behandeld werd onder de vorm van het vak deontologie. Bijgevolg worden hieronder drie instrumenten besproken: (1) ethisch leiderschap van de korpschef en directe leidinggevende, (2) communicatie en (3) integriteitstraining.

#### A. Ethisch leiderschap

Naar analogie met de schooldirecteur, vervult de korpschef in de lokale politiezone de hoogste leidinggevende functie. Zijn ethisch leiderschap speelt dan ook een eerste belangrijke rol binnen de begeleidingsfunctie van het integriteitsbeleid. Het ethisch leiderschap van de directe leidinggevers is een tweede belangrijk instrument binnen de bepalingsfunctie. Beide worden in deze paragraaf besproken.

##### *Ethisch leiderschap van de korpschef*

Geïnterviewde inspecteurs werkzaam in sterk verstedelijkte politiezones hebben, omwille van de grootte van het korps, weinig tot geen contacten met hun korpschef. Net zoals bij de schooldirecteurs vermoeden deze geïnterviewde inspecteurs wel dat de korpschef zich voorbeeldig gedraagt. Ze baseren zich hiervoor op zijn hoge functie. De geïnterviewde inspecteurs uit kleinere zones hebben daarentegen wel persoonlijke contacten met hun korpschef. Hun antwoorden liggen in dezelfde lijn; ook zij vinden dat de korpschef zich correct gedraagt. Bovendien is er niemand die in het interview negatieve incidenten aanhaalt.

##### *Ethisch leiderschap van de directe leidinggevende*

Tijdens het interview beoordelen de twaalf geïnterviewde inspecteurs ook het ethisch leiderschap van hun directe leidinggevende als positief. Enkele geïnterviewde inspecteurs noemen hier wel een aantal negatieve voorbeelden. Eén respondent getuigt bijvoorbeeld dat het middenkader in zijn zone niet kan optreden ten aanzien van alcoholgebruik in het basiskader, omdat ze er even schuldig aan zijn. Een andere respondent beschrijft dan weer dat een hoofdinspecteur in zijn vrije tijd contact zou opnemen met het commissariaat om te horen waar de alcoholcontroles zich bevinden zodat hij niet gevat zou worden. In een andere zone staat een geïnterviewde inspecteur onder twee hoofdinspecteurs die elkaar niet kunnen luchten en bijgevolg geruchten over elkaar verspreiden. Hierdoor ondervindt de respondent

---

<sup>255</sup> De aspiranten hebben de eed reeds afgelegd tijdens de politieopleiding. Alle geïnterviewde inspecteurs zijn één jaar na hun afstuderen tewerkgesteld in een lokale politiezone. Daar moeten zij opnieuw de eed afleggen als inspecteur.

loyaliteitsproblemen. Tot slot vermoedt een geïnterviewde inspecteur dat zijn leidinggevende vaak op café gaat omdat die soms voor ettelijke uren ‘verdwijnt’.

Om toch een breder zicht te krijgen op de percepties van het ethisch leiderschap van de directe leidinggevende, werden de respondenten op het vierde kwantitatieve meetmoment (i.e. één jaar ervaring) gevraagd dit te beoordelen. Hiervoor werden 9 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>256</sup> Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 9 tot 54, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Het gemiddelde is 70.28 met een standaardafwijking van 11.78. De directe leidinggevende krijgt dus een gemiddeld tot matig positieve score. Ook tijdens de interviews bleken de twaalf inspecteurs matig positief, in tegenstelling tot overtuigend positief. Ze duiden immers op een aantal (vermeende) integriteitsschendingen.

## B. Communicatie over integriteit

Als tweede instrument, of eerder categorie van instrumenten, is communicatie ook in een politiezone een cruciale factor voor een succesvol integriteitsbeleid. Net zoals bij de bespreking van het integriteitsbeleid op de politieschool, komen verschillende communicatiemiddelen aan bod: affiches, communicatie van de leidinggevenden, een algemeen open cultuur waar zaken bespreekbaar zijn en een aanspreekpunt voor morele dilemma's.

Ten eerste is er slechts één geïnterviewde inspecteur die aangeeft dat de i-affiches in het politiecommissariaat hangen. Daar wordt echter niet verder over gecommuniceerd. Ten tweede verwijst ongeveer de helft van de geïnterviewde inspecteurs naar herinneringen aan punten uit de deontologische code die door de korpschef verspreid worden. Enkele voorbeelden zijn: benadrukken van het belang van het beroepsgeheim gekoppeld aan de vraag om steeds een reden te vermelden bij opzoeken in de Algemene Nationale Gegevensbank, de vraag om 's nachts enkel in noodzaak met sirenes door woonwijken te rijden en de vraag om geen misbruik te maken van het premiesysteem (n.a.v. mediaberichten over de zogenaamde 'graaicultuur'). Ook de directe leidinggevenden van ongeveer de helft van de geïnterviewde respondenten communiceert via intranet of tijdens de (de)briefing over integriteit. Dit gebeurt meestal naar aanleiding van verkeerd gelopen acties of specifieke klachten van burgers. De leidinggevenden van de andere geïnterviewde inspecteurs zouden niet communiceren over integriteit, en zeker niet over de deontologische code. Deze zou in die zones als een vanzelfsprekendheid beschouwd worden. De formele communicatie over

---

<sup>256</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs, het ethisch leiderschap van de docenten, het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten, het ethisch leiderschap van mentoren en het voorbeeldgedrag van stage-collega's.

integriteit die uitgaat van zowel de korpschefs als de leidinggevenden is bijgevolg sterk controlerend.

Een open cultuur waarin zaken bespreekbaar zijn is een derde communicatiemiddel dat de meerderheid van de twaalf geïnterviewde inspecteurs herkent. Als er problemen zijn in het team, of er hebben zich incidenten voorgedaan, dan is dat binnen de meeste teams bespreekbaar. Sommige respondenten verwijzen bovendien ook naar een ingebakken reflectiemoment met hun (vaste) partner na elke actie waarbij ze kritisch overlopen wat goed was en wat beter kan.

Een laatste communicatiemiddel is een aanspreekpunt voor morele dilemma's. Verschillende geïnterviewde inspecteurs verwijzen naar de sociale dienst, de vertrouwenspersoon of preventieadviseur die hiervoor in hun zone bevoegd is. Slechts één van hen heeft deze persoon al gecontacteerd naar aanleiding van een moreel dilemma. De anderen vinden de drempel te hoog omdat ze die collega's enerzijds niet persoonlijk kennen en omdat ze anderzijds op voorhand een afspraak moeten maken. De meeste geïnterviewde inspecteurs richten zich daarom tot hun directe collega's of leidinggevenden wanneer ze een moreel dilemma hebben. Deze dilemma-ervaringen hebben ze ook in de praktijk, in tegenstelling tot de geïnterviewde stagiairs die dit niet hadden. Het gaat over situaties zoals vragen krijgen van kennissen om ongeoorloofde opzoekingen te doen in de politionele databanken, druk voelen van collega's om iets wel of niet te doen, geschenken aangeboden krijgen, getuige zijn van integriteitsschendingen van collega's, regels overtreden omdat het resultaat beter is voor de burger of verplicht worden door de leidinggevende om een zaak te behandelen waarbij een collega betrokken is. Onderstaand uittreksel van een interviewverslag illustreert dit:

*In zijn praktijkervaring is hij reeds geconfronteerd met een moreel dilemma. Het voorbeeld dat hij geeft gaat over dronken bestuurders. Wanneer je die volgens het boekje zou aanpakken ben je ongeveer twee à drie uur aan het werk. Sommige collega's laten dergelijke bestuurders rijden. [...] In het tweede geval waren hij en zijn – ook jonge – collega beide overtuigd dat ze die persoon niet op de openbare weg konden laten rijden; ze hebben toen volledig de procedure toepast zoals ze voorzien is, maar kregen commentaar van collega's omdat ze zich met dergelijke zaken bezighielden. Deze commentaar van collega's wordt waarschijnlijk met twee redenen gegeven. Ten eerste houdt dit hen twee tot drie uur van de straat waar zich mogelijk ernstige feiten kunnen voordoen, en dan zijn ze niet beschikbaar voor hun collega's. Ten tweede is het ook saai werk. Er is dus een zekere vorm van druk, maar de respondent heeft het gevoel dat hij niet alles zomaar kan laten passeren. (Uittreksel verslag inspecteur)*

### C. Trainingen in integriteit

Een laatste instrument binnen de ondersteuningsfunctie van het integriteitsbeleid is de integriteitstraining. Drie geïnterviewde inspecteurs uit dezelfde zone krijgen op gezette tijden een dilemmatraining. Tijdens deze trainingen worden enerzijds casussen opgelost aan de hand van een stappenplan, en anderzijds specifieke thema's besproken (bv. geweldgebruik). De

geïnterviewde inspecteurs ervaren dit echter als een verplicht nummertje. In een andere zone kunnen dergelijke trainingen op vrijwillige basis gevolgd worden, maar deze zouden niet populair zijn. De overige geïnterviewde inspecteurs hebben geen weet van mogelijkheden in hun zone om dergelijke training te volgen, en geven aan daar evenmin interesse in te hebben.

### 5.3.2.3 *Monitoren van integriteit*

Het passief en actief monitoren van integriteitsschendingen en morele dilemma's is de derde functie die een integriteitsbeleid moet vervullen (cf. 2.3.4). Bij de bespreking van het integriteitsbeleid op de politiescholen en op de stageplaatsen bleek de actieve monitorfunctie geen invulling te krijgen. Bovendien wordt deze functie vaak beperkt tot het monitoren van integriteitsschendingen, eerder dan van morele dilemma's. Binnen de lokale politiezones van de twaalf geïnterviewde inspecteurs is er wel, zij het in beperkte mate, sprake van een actieve monitoring. Daarom worden hieronder de passieve en de actieve monitorfunctie apart besproken, weliswaar opnieuw uitsluitend toegepast op integriteitsschendingen.

#### A. Passief monitoren

Net zoals op de politiescholen en op de stageplaatsen, blijken de lokale politiezones waar de twaalf geïnterviewde inspecteurs werkzaam zijn voornamelijk een afwachtende houding aan te nemen in het monitoren van integriteitsschendingen. Hierdoor zijn ook zij vaak niet op de hoogte van een groot aantal incidenten op straat. Al getuigen alle geïnterviewde inspecteurs dat de meerderheid van hun collega's zich correct gedraagt, ze verwijzen wel naar enkele integriteitsschendingen die ze zien, of waar ze zich zelf schuldig aan gemaakt hebben:

- alcoholgebruik
- eerst handelen, en later in het proces-verbaal de zaken recht trekken
- illegalen oppakken en elders droppen
- luiheid en gebrek aan motivatie
- misbruik maken van baaldagen
- niet optreden ten aanzien van kennissen
- officieuze inbeslagname (i.e. niet registreren en zelf vernietigen)
- onbeleefd zijn ten aanzien van burgers
- verhalen onder collega's op elkaar afstemmen alvorens bij intern toezicht te gaan
- verkeersmisdrijven
- zelf verdachten op straat 'straffen' omwille van perceptie van straffeloosheid

Het volgende uittreksel van een interviewverslag illustreert de praktijk van eerst te handelen en later op papier die handelingen recht te trekken:

*Het kan inderdaad gebeuren dat die [allochtonen] soms te snel opgepakt worden, terwijl hij op school geleerd heeft dat je niet zomaar iemand van zijn vrijheid kan beroven omdat*

*dat toch één van de fundamentele rechten is. Ook al is het in realiteit niet gerechtvaardigd om iemand op te pakken, op papier kan je het achteraf steeds rechte trekken. Je kan altijd een reden vinden waarom het opportuun was die persoon mee te nemen naar het bureau, bijvoorbeeld omdat een uitvoerige controle noodzakelijk was. De respondent stelt zich vaak de vraag of die uitvoerige controle echt nodig was. Het is een vage grens, en het helpt niet dat het administratief recht getrokken kan worden. Hij heeft het gevoel dat het eerder gaat over het ambeteren van die mensen. Maar, stel dat de persoon in kwestie daar toch gevolg aan geeft, dan is het nog steeds woord tegen woord, en het woord van een politieambtenaar wordt sneller geloofd. (Uittreksel verslag inspecteur)*

Net zoals tijdens de vorige socialisatiefasen melden de geïnterviewde respondenten deze integriteitsschendingen niet hoger in de hiërarchie. De meest gegeven argumenten zijn dat de ze nog met de betrokken collega's moeten verder werken, dat ze zich op die manier zelf onpopulair maken en bijgevolg hun eigen toekomst op het spel zetten. Bovendien verwijzen sommigen ook naar het horen-zien-zwijgen-principe van de zwijgcode, namelijk collega's worden niet verraden. Bij de interviews met aspiranten over de theoretische opleiding was er een respondent die hier eveneens naar verwees (cf. 5.2.1.3B). Eén geïnterviewde inspecteur wijst collega's op hun gedrag wanneer hij er niet akkoord. Hij meent dat hem op die manier later niets verweten kan worden.

Om opnieuw een breder beeld te krijgen van het ethisch voorbeeldgedrag van de rechtstreekse collega's, werd op het vierde meetmoment ook aan de respondenten gevraagd dit in de vragenlijst te beoordelen. Opnieuw werden 6 items van de *Ethical Leadership Scale* (Brown et al., 2005) gebruikt.<sup>257</sup> Respondenten kunnen op deze schaal waarden krijgen van 6 tot 36, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de interpretatie. Het gemiddelde is 68.58 met een standaardafwijking van 10.94. Dit toont dat de inspecteurs hun collega's een matig positieve score geven, wat in de lijn ligt van de resultaten van de interviews.

## B. Actief monitoren

Het tweede onderdeel van de monitorfunctie van een integriteitsbeleid is de actieve variant. De twaalf geïnterviewde inspecteurs geven aan dat de leidinggevenden in hun zone op verschillende manieren controle op hen uitoefenen: door zelf aanwezig te zijn op acties of door de processen-verbaal aandachtig na te lezen. Een geïnterviewde inspecteur ziet bijvoorbeeld een duidelijk verschil in het gedrag van zijn collega's bij acties waar de leidinggevende wel en niet aanwezig is. Een andere respondent geeft aan dat de functie van hoofdinspecteur binnen zijn team al enige tijd vacant is, en dat zijn collega's daar soms

---

<sup>257</sup> In paragraaf 4.4.1.2L en in bijlage C.8 wordt besproken hoe deze meting afwijkt van die van het ethisch leiderschap van de directeurs, het ethisch leiderschap van de docenten, het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten, het ethisch leiderschap van mentoren, het voorbeeldgedrag van stage-collega's en het ethisch leiderschap van de directe leidinggevenden.

misbruik van durven maken door achteraf acties op papier recht te trekken. Bovendien werken vier geïnterviewde inspecteurs steeds met dezelfde partner. Ze vinden dat dit een vorm van sociale controle is die hen van integriteitsschendingen behoedt. Deze vaste partner zou echter evenzeer een katalysator kunnen zijn voor integriteitsschendingen van het duo, maar de respondenten bekijken het niet op deze manier.

#### *5.3.2.4 Afdwingen van integriteit*

Als laatste functie moet het beleid integriteit kunnen afdwingen als stok achter de deur (cf. 2.3.5). Met betrekking tot deze functie zijn de ervaringen van de respondenten sterk uiteenlopend. Deze worden opgesplitst naar het officiële optreden van leidinggevende en het informele optreden van collega's. Wat betreft het officiële optreden van de korpschef of de leidinggevende getuigen verschillende geïnterviewde inspecteurs dat dit inderdaad snel gebeurt naar aanleiding van incidenten en integriteitsschendingen om de verantwoordelijken te zoeken en die terecht te wijzen. Anderen herinneren zich geen concrete voorbeelden, maar vermoeden dat het er in hun zone ook zo aan toe gaat. Daarentegen zijn er eveneens geïnterviewde inspecteurs die merken dat de leidinggevendenden niet kunnen optreden omdat ze volgens de respondenten even schuldig zijn, te veel vriend willen zijn, te weinig op het terrein zijn en onvoldoende bewijs hebben om op te treden. Eén geïnterviewde inspecteur verwijst naar de vrees van leidinggevendenden dat de betrokkenen zich als tegenreactie ziek zouden melden waardoor de andere collega's in de problemen komen. Tot slot geeft één respondent aan dat zijn hoofdinspecteur goed op de hoogte is van wat op straat gebeurt, maar dat hij het 'niet weet' wanneer het hem niet wordt verteld.

Opnieuw geldt echter dat wanneer de leidinggevendenden niet optreden, dit niet betekent dat er niet op het gedrag wordt gereageerd. De meeste respondenten geven aan er ruimte is om collega's aan te spreken (cf. open communicatiecultuur in 5.3.2.2B), maar dat niet iedereen dat ook doet. Eén geïnterviewde inspecteur vindt het moeilijk zoiets aan te kaarten en doet het daarom niet. Een andere vindt het vooral moeilijk ten aanzien van collega's met meer ervaring, omdat hiërarchie in de zone zeer belangrijk wordt geacht. Andere geïnterviewde inspecteurs verwijzen naar de latere samenwerking met die collega's en het feit dat ze nieuw zijn en zich nog niet geplaatst voelen om iets te zeggen.

#### *5.3.2.5 Tussentijdse conclusie*

Op het moment dat de aspirant-inspecteurs inspecteur van politie worden, komen ze voor het eerst terecht in een organisationele context waarbinnen 'opleiden' niet het doel is. Bijgevolg kunnen deze politiekorpsen alle traditionele instrumenten van een integriteitsbeleid aanwenden. Toch schetst de bespreking hierboven een onvolledig beeld over de aandacht die de werkplaatsen aan integriteit spenderen. Ten eerste lag de focus exclusief op instrumenten die ook in de school- en stagecontext werden besproken. Ten tweede werden slechts twaalf

inspecteurs geïnterviewd, waarvan sommigen pas enkele maanden in hun huidige zone werkten. Bovendien werkten drie ervan in dezelfde zone. Er is dus onvoldoende spreiding om enige representativiteit te claimen. Wat zelfs deze beperkte resultaten duidelijk maken is dat de aspiranten in sterk verschillende contexten terecht gekomen zijn.

Ondanks deze diversiteit ervaren de meeste respondenten een beperkte aandacht voor integriteit op hun werkplaats. De zones van sommige geïnterviewde inspecteurs zouden echter wel concrete initiatieven nemen, al zijn deze overwegend geïnspireerd door een controlerend integriteitsbeleid: extra gedragsmatige regels of communicatie naar aanleiding van problemen. Drie geïnterviewde inspecteurs van eenzelfde politiezone verwijzen naar een stimulerende integriteitstraining. Daarnaast zijn er ook een aantal organisationele aspecten zoals de open communicatiecultuur en ethisch leiderschap die een stimulerende invulling krijgen en door de meeste geïnterviewde respondenten positief geëvalueerd worden.

## 5.4 Besluit

De organisationele context waarbinnen de ethische competentieontwikkeling van de aspirant-inspecteurs zich voordoet verschilt sterk tussen de drie onderscheiden socialisatiefasen: de theoretische opleiding, de stage, en het eerste jaar werkervaring. Elk van deze fasen vindt plaats binnen een andere socialisatiecontext. De specificiteit van deze contexten bepaalt de mogelijkheden en beperkingen van hun integriteitsbeleid. Op basis van de verkregen informatie in het beperkte kwalitatief onderzoek werd noch in de scholen, noch in de politiezones als stage- of werkplaats een coherent en expliciet integriteitsbeleid gevonden dat de vier functies van het *Integrity Management Framework* (Maesschalck & Bertók, 2009) omvat. Dit betekent echter niet dat een integriteitsbeleid volledig afwezig is om drie redenen. Ten eerste fungeren geïnterviewde (aspirant-) inspecteurs als informatiebron. Dit impliceert dat het eerder over percepties gaat dan over beschrijvingen van de realiteit. De respondenten bevinden zich immers op de laagste trappen van de hiërarchie zodat ze mogelijk een onvolledig zicht hebben op de beleidsmatige processen. Ten tweede werden slechts 24 aspirant-inspecteurs en 12 inspecteurs geïnterviewd die zich bovendien vrijwillig aanboden. De selectie is met andere woorden ongecontroleerd, zodat er geen goede spreiding over de stage- en werkplaatsen is. Ten derde werd een selectie gemaakt uit alle mogelijke instrumenten voor het integriteitsbeleid op basis van de mogelijkheden binnen de schoolcontext. Er kan dus meer aanwezig zijn dan in dit hoofdstuk wordt behandeld.

De afwezigheid van een coherent integriteitsbeleid betekent echter niet dat er geen aandacht naar integriteit zou gaan. Enerzijds zijn er verschillende concrete beleidsinstrumenten aanwezig in de scholen en politiezones, al vloeien die voornamelijk voort uit een wettelijke verplichting (bv. integriteit binnen functioneringsgesprekken). Anderzijds zijn er

instrumenten die vaak hun invulling krijgen vanuit andere beleidsmatige invalshoeken dan integriteit (bv. ethisch leiderschap en rechtvaardigheid). Een vergelijking van de concrete invulling van het integriteitsbeleid tussen de scholen, de stage- en werkplaatsen is echter weinigzeggend omdat de specificiteit van elke context niet toeliet dezelfde instrumenten te bespreken. Een vergelijking van de meer abstractie dichotomie controlerend-stimulerend is daarentegen betekenisvoller.

De eerste functie van het integriteitsbeleid, omschrijven van integriteit, wordt deels ingevuld op niveau van de geïntegreerde politie door de (controlerende) deontologische code. Waar alle scholen integriteit bijkomend omschrijven aan de hand van controlerende gedragsregels in de schoolreglementen en de stimulerende informele verwachting om de ‘juiste’ attitude te hebben, lijkt dit, op basis van de beperkte gegevens, niet te gebeuren op de werkplaatsen van de inspecteurs. Slechts één geïnterviewde inspecteur verwijst naar een controlerende aanvulling op de code in zijn zone. De korpschefs van de andere geïnterviewde inspecteurs lijken voldoende te hebben aan de deontologische code.

Begeleiden naar integriteit is de tweede functie die een integriteitsbeleid moet vervullen. Het belangrijkste instrument hierbij is ethisch leiderschap. De dimensie ‘moreel persoon’ verwijst naar integer gedrag van rolmodellen; een stimulerend instrument bij uitstek.<sup>258</sup> Uit de kwantitatieve gegevens in dit hoofdstuk blijkt dat zowel de schooldirecteurs, de opleiders en docenten, de mentoren, de stage-collega’s, de korpschefs en de directe leidinggevenden een overwegend positieve score krijgen. Dit wordt door meeste geïnterviewde respondenten bevestigd. In elke socialisatiefase heeft zich echter een aantal ‘incidenten’ voorgedaan die enkele geïnterviewde respondenten hieraan doen twijfelen. Op de politiescholen bevinden de aspiranten zich in een gedeelde en sterk gecontroleerde leercontext waarin deze personen expliciete rolmodellen zijn. Toch zouden niet alle opleiders en docenten zich integer gedragen, al zou dit slecht over een minderheid gaan. Van zodra de aspirant-inspecteurs op stage gaan, komen ze in een individuele leer- en werkcontext terecht. Sommigen krijgen goede rolmodellen, terwijl anderen het met minder goede voorbeelden moeten doen. Het feit dat deze laatste groep geïnterviewden zich bewust is van de negatieve voorbeelden, toont wel hun eigen positieve ingesteldheid ten aanzien van integriteit. Een tweede belangrijk instrument binnen deze begeleidingsfunctie is communicatie. Op de politiescholen noch op de stageplaatsen pikken de geïnterviewde respondenten formele boodschappen met betrekking tot integriteit op, al zijn er hier en daar wel een aantal uitzonderingen (bv. op één politieschool). Ten aanzien van de inspecteurs in het werkveld lijkt er echter meer over integriteit gecommuniceerd te worden, al zou dit voornamelijk controlerend gebeuren naar aanleiding van fout gelopen acties of concrete problemen. Communicatie onder *peers* gebeurt

---

<sup>258</sup> De dimensie ‘moreel manager’ komt immers voornamelijk tot uiting bij communicatie, monitoren en afdwingen.



echter wel op de politieschool én op de werkplaatsen. Verschillende geïnterviewde aspiranten en inspecteurs getuigen immers van een gemoedelijke open communicatiesfeer waarbij zo goed als alles op een stimulerende manier bespreekbaar is. Dit zou niet het geval zijn tijdens de stage, mogelijk omdat de stagiair zich op zijn stageplaats moeilijk kan vereenzelvigen met de collega's en omwille van de evaluatie die hij nog van zijn mentor moet krijgen.

Waar de passieve invulling van het monitoren als derde functie van een integriteitsbeleid in elke socialisatiefase sterk gelijkaardig is, is dit niet het geval voor de actieve invulling. Passieve rapporteringskanalen voor integriteitsschendingen zijn er wel, maar worden amper gebruikt. De geïnterviewde respondenten geven in elke fase aan dat er zich verschillende (vaak kleine) integriteitsschendingen voordoen waarvan de leidinggevenden niet op de hoogte zouden zijn, en evenmin over worden geïnformeerd. De belangrijkste reden die de respondenten hiervoor aangeven is zelfbehoud. In elke fase is de meerderheid van de geïnterviewde aspiranten ervan overtuigd dat ze zelf in de problemen zouden komen mochten ze hier melding van maken. Op de politiescholen en op de werkplaatsen zouden de aspiranten en inspecteurs elkaar – gekaderd binnen de open communicatiecultuur – wel aanspreken op dergelijk gedrag. Dit gebeurt niet op stage, omdat de stagiairs zich mogelijk geen deel voelen van de groep en afhankelijk zijn van de beoordeling van hun mentor. Wat de actieve monitoring van integriteitsschendingen betreft, lijken er tijdens de theoretische en praktische opleiding geen inspanningen geleverd te worden. De respondenten hebben het gevoel op school gecontroleerd te worden op hun voorkomen en stiptheid, en op stage behoed te worden voor procedurefouten. Eens ze als inspecteur in het werkveld staan lijkt die controle zich echter van procedurefouten naar integriteitsschendingen in het algemeen te verbreden. Zowel de passieve als de actieve monitorfunctie richten zich in elke socialisatiecontext op integriteitsschendingen, en niet op morele dilemma's, zodat ook deze functie van het integriteitsbeleid op een controlerende manier ingevuld wordt.

Het afdwingen van integriteit als laatste functie is onvermijdelijk een controlerend beleidsinstrument, al geven de respondenten aan dat er vaker niet dan wel opgetreden wordt. Sommigen verwijzen wel naar collega's die elkaar aanspreken en op die manier een informele, stimulerende invulling aan deze functie geven.

De aandacht die binnen de drie onderscheiden socialisatiefasen naar integriteit uitgaat, is dus in de eerste plaats geïnspireerd door een controlerende invulling van de beleidsinstrumenten, en slechts in mindere mate door een stimulerende invulling. Deze conclusie is gelijkaardig aan die voor de invulling van het vak deontologie op de politiescholen. Met uitzondering van twee scholen waar de docenten uitsluitend controlerend doceren, lijken de docenten wel een evenwicht tussen de controlerende en stimulerende aanpak te vinden. Dit beeld is echter opnieuw fragmentarisch aangezien op elke school de lessenreeks slechts in één klas werd bijgewoond. Bovendien konden op drie scholen niet alle lessen gevolgd worden.

Uit dit hoofdstuk blijkt in elk geval dat elke aspirant een individueel leertraject, en dus ook een individueel socialisatietraject, doorloopt omwille van de sterke verschillen tussen scholen – niet in het integriteitsbeleid, maar wel in het doceren van het vak deontologie – tussen de stageplaatsen en tussen de werkplaatsen. Het volgende hoofdstuk behandelt de ontwikkeling van ethische competentie binnen de drie beschreven socialisatiefasen. De verschillende individuele socialisatietrajecten worden hierin even achterwege gelaten, ten voordele van een algemeen beeld. In paragraaf 6.6 wordt hier echter wel beknopt voor gecontroleerd.

## **Hoofdstuk 6. De globale ontwikkeling van ethische competentie**

### **6.1 Inleiding**

Om de ethische competentieontwikkeling van aspirant-inspecteurs in kaart te brengen, worden drie socialisatiefasen van elkaar onderscheiden: de theoretische opleiding, de stage, en het eerste jaar ervaring in een politiedienst. De mate waarin de politiescholen, stageplaatsen en politiediensten aandacht besteden aan integriteit tijdens deze fasen was voorwerp van het vorige hoofdstuk. Dit hoofdstuk beschrijft voor de volledige respondentenpopulatie de ontwikkeling van ethische competentie die zich binnen deze socialisatiecontexten heeft voorgedaan, subcompetentie per subcompetentie en cel per cel. Voor elke cel worden in eerste instantie de centrale hypothesen zoals geformuleerd in paragraaf 2.4.2.3 statistisch getest. In tweede instantie worden de resultaten geïnterpreteerd, gebruikmakend van de contextschets die hoofdstuk 5 biedt, extra informatie die uit de interviews verkregen is, en andere bronnen zoals de regelgeving ter zake.

### **6.2 Subcompetentie 1: Regelnaleving**

De eerste subcompetentie uit het ethisch competentiekader is regelnaleving. Zij bevat de kennis van regels en procedures, de vaardigheid om deze in concrete situaties toe te passen en een positieve houding ten aanzien van regels. De ontwikkeling van elk van deze componenten komt in deze paragraaf aan bod.

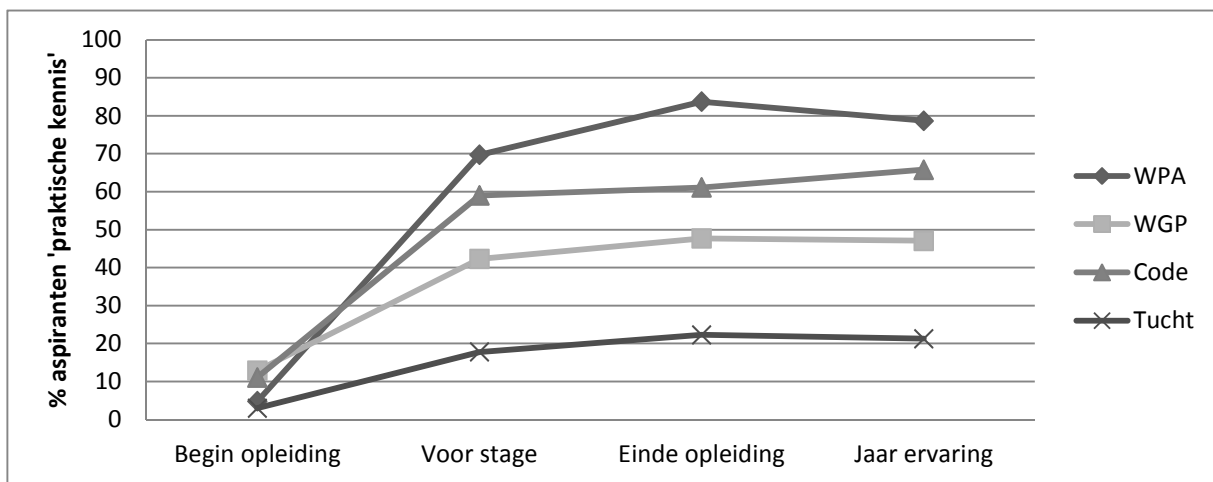
#### **6.2.1 Kennis: regels en procedures (cel 1)**

De eerste cel uit het competentiekader vereist dat de aspirant-inspecteurs van politie de regels en procedures kennen. Dit werd gemeten aan de hand van het zelf gepercipieerd kennisniveau van de WPA, de WGP, de deontologische code van de politiediensten en de tuchtregeling. De respondenten behoren op elk meetmoment tot één van de twee groepen: zij die geen praktische kennis rapporteren, en zij die dat wel doen (cf. 4.4.1.2A). Op basis van hypothesen 1a, 1b en 1c wordt voor elke bron een stijging verwacht in kennisniveau tijdens de theoretische opleiding en stabiliteit vanaf dan. De vier bronnen van wet- en regelgeving worden hieronder eerst apart besproken, gevolgd door een discussie waarin de resultaten worden samengebracht en geïnterpreteerd.

### 6.2.1.1 Globale ontwikkeling

De globale ontwikkeling van het zelf gepercipieerde kennisniveau van de respondenten wordt visueel weergegeven in figuur 6.1. De WPA komt als eerst bron aan de beurt. Bij het begin van de studie rapporteren 95.2% van de respondenten dat ze geen praktische kennis hebben van de WPA, terwijl 4.8% aangeeft wel over die kennis te beschikken. Vanaf het tweede meetmoment ziet deze verhouding er volledig anders uit: het merendeel van de respondenten geeft aan die kennis wel te hebben. McNemar testen tonen dat het kennisniveau inderdaad stijgt tijdens de theoretische opleiding en de stageperiode.<sup>259</sup> De lichte daling die figuur 6.1 tijdens het eerste jaar ervaring toont, is niet significant.<sup>260</sup>

**Figuur 6.1: Globale ontwikkeling van ‘kennis van regels en procedures’**



De tweede bron van wet- en regelgeving is de WGP. In het begin van de opleiding geeft de grote meerderheid (87.1%) van de respondenten aan hier geen praktische kennis van te hebben. Ook de daaropvolgende meetmomenten blijft de groep die geen praktische kennis rapporteert de grootste, al komt de verdeling meer in evenwicht. De ruwe gegevens met de vijf oorspronkelijke antwoordcategorieën bieden beter inzicht in deze verhouding (cf. 4.4.1.2A). De groep die aangeeft nog nooit van de WGP gehoord te hebben, of enkel te weten dat de hij bestaat, wordt kleiner vanaf het tweede meetmoment (tabel D.2 in bijlage D). De groep die aangeeft de WGP in grote lijnen te kennen, blijft steeds ongeveer even groot. De groep zonder praktische kennis bestaat dus vanaf het tweede meetmoment voornamelijk uit aspiranten die aangeven de WGP in grote lijnen te kennen. McNemar testen leiden hier tot dezelfde conclusie als bij de WPA, namelijk een stijging van het kennisniveau tijdens de

<sup>259</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=267.419$ ,  $p=0.000$ ,  $n=432$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=35.104$ ,  $p=0.000$ ,  $n=373$

<sup>260</sup> McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=0.735$ ,  $p=0.391$ ,  $n=144$

theoretische opleiding en de stageperiode.<sup>261</sup> Eens de aspiranten inspecteurs worden, blijft hun kennisniveau stabiel.<sup>262</sup>

De zelf gepercipieerde kennis van de deontologische code is de derde bron. Het percentage respondenten dat aangeeft praktische kennis te hebben van de code stijgt van 11.1% op het eerste meetmoment, naar 59% op het tweede en blijft vervolgens quasi stabiel met 61% op het derde en 65.8% op het vierde. De ruwe data tonen dat bij het begin van de opleiding 39.8% van de aspiranten aangeeft nog nooit gehoord te hebben van de deontologische code, of enkel te weten dat ze bestaat (tabel D.2 in bijlage D). Dit percentage daalt naar 2.1%, 2.8% en 0.6% op de daaropvolgende respectievelijke meetmomenten. De relatief grote groep respondenten in de categorie 'geen praktische kennis' is op het tweede, derde en vierde meetmoment dus te wijten aan respondenten die aangeven de deontologische code slechts in grote lijnen te kennen. De McNemar testen bevestigen de visueel geobserveerde trend: het kennisniveau stijgt tijdens de theoretische opleiding, maar blijft stabiel na de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst.<sup>263</sup>

De laatste bron van wet- en regelgeving is de tuchtregeling. In tegenstelling tot de andere bronnen, kan hier geen sterke stijging in kennisniveau tijdens de theoretische opleiding opgetekend worden (figuur 6.1). Bij het begin van de politieopleiding rapporteert 97% van de respondenten niet over praktische kennis van de tuchtregeling te beschikken. Dit percentage daalt significant tot ongeveer 80% na de theoretische opleiding en blijft vervolgens stabiel.<sup>264</sup> In vergelijking met de andere bronnen van wet- en regelgeving blijft dit wel een hoog percentage. De ruwe data tonen echter aan dat bij het begin van het onderzoek 71% van de respondenten stelt nog nooit van de tuchtregeling gehoord te hebben, of enkel te weten dat die bestaat (tabel D.2 in bijlage D). Op de daaropvolgende meetmomenten daalt dit percentage tot 0.5%. De grootte van de groep aspiranten zonder praktische kennis is dus te wijten aan het grote aantal respondenten dat vanaf het tweede meetmoment aangeeft de tuchtregeling slechts in grote lijnen te kennen.

### 6.2.1.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

Op basis van de algemene trends die hierboven werden beschreven, moeten vier belangrijke vaststellingen gedaan worden. De eerste vaststelling focust op veranderingen tijdens de opleiding. Daar valt op dat waar de kennis van de WPA aanvankelijk minder is dan die van de

---

<sup>261</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=84.950$ ,  $p=0.000$ ,  $n=432$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=6.007$ ,  $p=0.014$ ,  $n=375$

<sup>262</sup> McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=0.020$ ,  $p=0.888$ ,  $n=144$

<sup>263</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=185.626$ ,  $p=0.000$ ,  $n=432$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=0.917$ ,  $p=0.338$ ,  $n=374$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=2.132$ ,  $p=0.144$ ,  $n=144$

<sup>264</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=47.250$ ,  $p=0.000$ ,  $n=432$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=3.160$ ,  $p=0.075$ ,  $n=374$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=1.441$ ,  $p=0.230$ ,  $n=144$

WGP en de code, ze sterker stijgt tijdens de theoretische opleiding. Omwille van de centrale plaats die de WPA in het opleidingsprogramma krijgt, is dit geen verrassing. Verschillende opleidingsmodules vereisen – zij het niet steeds even expliciet – dat de docent naar de WPA verwijst.<sup>265</sup> Sommige geïnterviewde (aspirant-)inspecteurs geven aan dat veel docenten naar de WPA terugrijpen, een wet die door hen ‘de bijbel van de politie’ wordt genoemd. De WGP, de deontologische code en de tuchtregeling komen ook aan bod tijdens de opleiding, maar in mindere mate.<sup>266</sup> Dit kan de bescheidenere stijging verklaren. Desalniettemin wordt hypothese 1a voor alle bronnen van wet- en regelgeving bevestigd.<sup>267</sup>

Wat de stageperiode betreft, is het kennisniveau van de WPA ook hier het sterkste. Voor deze bron wordt hypothese 1b weerlegd; er werd immers stabiliteit verwacht. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het vooral de theoretische voorschriften uit de WPA zijn die tijdens de stage in de praktijk moeten omgezet worden. Het kennisniveau van de WGP stijgt eveneens tijdens deze socialisatieperiode, maar minder sterk. Het verschil met de WPA kan liggen in de aard van de wetgeving. De WGP is immers meer vanuit een beleidsmatig perspectief belangrijk, en dit is niet het niveau waarop de respondenten van dit onderzoek werken. Toch wordt hypothese 1b ook voor deze bron weerlegd. Het kennisniveau van de deontologische code en de tuchtregeling blijft stabiel tijdens de stageperiode; voor deze bronnen is hypothese 1b bevestigd. Het verschil met de WPA en de WGP is wel opvallend. Voor tucht lijkt de stabiliteit een evidentie aangezien de aspiranten daar slechts mee geconfronteerd worden wanneer er iets fout gaat. Dit gaat over uitzonderlijke gevallen. Dat het kennisniveau van de deontologische code niet stijgt is in dit vergelijkingsopzicht wel verrassend, ook al strookt het met de hypothese. De code is immers net zoals de WPA en de WGP theorie die in de praktijk moet/kan omgezet worden. De meeste geïnterviewde respondenten geven echter aan dat tijdens hun stage amper aandacht is voor integriteit in het algemeen, en dat de deontologische code in het bijzonder quasi niet aan bod komt (cf. 5.3.1.1C).

De derde vaststelling betreft de derde socialisatiefase. Het zelf gerapporteerde kennisniveau van elke bron van wet- en regelgeving blijft stabiel tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst. Hypothese 1c wordt dus voor alle bronnen bevestigd.

---

<sup>265</sup> Bijlage 2 van van MB van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten, *BS* 10 december 2002 (ed. 1) (hierna verkort algemeen studiereglement).

<sup>266</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

<sup>267</sup> In deze tekst wordt ‘bevestigd’ gebruikt wanneer de hypothese niet ontkracht wordt. Hiermee wordt eigenlijk ‘gecorroboereerd’ bedoeld zoals bepaald door Karl Popper, i.e. de hypothese is niet noodzakelijk correct, maar kan voorlopig niet weerlegd worden (Putnam, 1991, p. 123).

Uit deze resultaten kan afgeleid worden dat de impact van de opleidingsperiode – voornamelijk het theoretisch deel en in mindere mate het praktisch deel – sterk is met betrekking tot de kennisverwerving. Desondanks geeft nog steeds een aantal respondenten aan dat ze die praktische kennis niet hebben na één jaar ervaring in een politiedienst. Zeker voor de WPA en de code is dit een verrassende vaststelling, al zou dit voor de deontologische code te wijten kunnen zijn aan school Zèta. Daar wordt immers niet met dit instrument gewerkt (cf. 5.2.2.3B). De schoolspecifieke analyses tonen dat er op alle scholen aspiranten zijn die ‘geen praktische kennis’ rapporteren, en dat dit percentage op Zèta inderdaad het hoogste is (cf. 7.2.1).

Ten vierde toont figuur 6.1 dat de groep respondenten die praktische kennis rapporteert bij het begin van de opleiding voor elke bron ongeveer even groot is. De WGP en de deontologische code scoren wel iets hoger dan de WPA en de tuchtregeling.<sup>268</sup> Dit kan mogelijk verklaard worden door de voorbereiding van de respondenten op de selectieprocedure. Tijdens de selectiegesprekken worden immers vaak vragen gesteld over de structuur van de geïntegreerde politie en de bevoegdheidsverdeling (Van den Broeck & Bourdoux, 2008, p. 54; 60-67); informatie die de WGP omvat. Daarnaast geven enkele geïnterviewde respondenten aan dat ze de deontologische code hebben doorgenomen ter voorbereiding van deze gesprekken. Ook de WPA en de tuchtregeling zijn belangrijk voor de Belgische politie, maar zij bevatten eerder concrete richtlijnen voor politiewerk in de praktijk. Deze kennis wordt niet van kandidaat-aspirant-inspecteurs verwacht.

## **6.2.2 Vaardigheid: regels en procedures toepassen (cel 2)**

De vaardighedencomponent van de eerste subcompetentie verwijst naar de toepassing van regels en procedures in concrete situaties. Om dit te meten moesten de respondenten voor twee dilemma's aangeven welk gedrag de regels en procedures voorschrijven. Het gewelddilemma behandelt een situatie waarin een collega geweld gebruikt dat uiteindelijk tot een positief resultaat leidt. In het databankdilemma krijgt de inspecteur de vraag van een buurman om potentiële huurders op te zoeken in de politionele databanken. Op basis van hypothese 2a wordt stabiliteit verwacht in de eerste socialisatiefase. Op basis van hypothesen 2b en 2c wordt verwacht dat de aspiranten deze vaardigheid verder ontwikkelen tijdens de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst. Elk dilemma wordt hieronder eerst apart besproken. Nadien worden de resultaten voor beide dilemma's samen bediscussieerd en geïnterpreteerd.

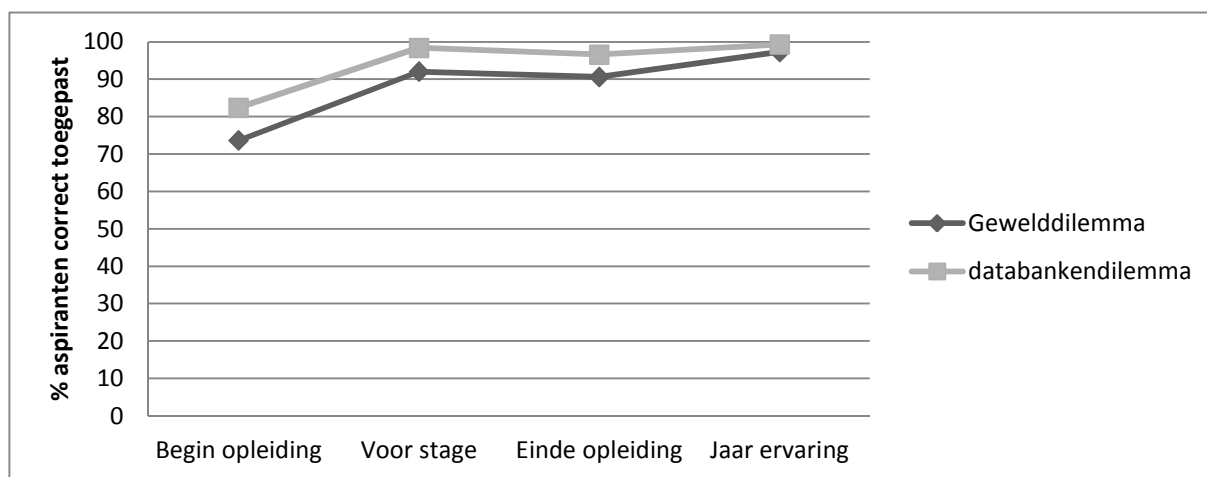
---

<sup>268</sup> Binomiaal testen bevestigen bovendien dat de verschillen tussen de WGP en de tuchtregeling ( $p=0.000$ ), de WGP en de WPA ( $p=0.000$ ), de deontologische code en de tuchtregeling ( $p=0.000$ ) en de deontologische code en de WPA ( $p=0.000$ ) significant zijn.

### 6.2.2.1 Globale ontwikkeling

Wanneer een politieambtenaar geconfronteerd wordt met geweldgebruik door een collega, zoals beschreven in het gewelddilemma, verwachten de regels en procedures dat die ambtenaar hiervoor een proces-verbaal opstelt. Elke respondent die aangeeft dat verwacht wordt een proces-verbaal op te stellen, of het feit te melden aan de leidinggevende of de dienst intern toezicht, krijgt de code ‘correct toegepast’. Zoals figuur 6.2 toont, weet de grote meerderheid (73.7%) van de aspiranten al wat te doen nog voor ze aan hun opleiding beginnen. Na de theoretische opleiding stijgt dit percentage significant tot boven de 90%.<sup>269</sup> Na één jaar ervaring wordt de kaap van 97% overschreden, maar de evolutie tussen het tweede en derde meetmoment is niet significant, die tussen het derde en vierde evenmin.<sup>270</sup>

**Figuur 6.2: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’**



Dat politieambtenaren de politionele databanken enkel kunnen raadplegen in het kader van hun job, spreekt voor zich. De wetten en regels vereisen dan ook dat de inspecteur, zoals in het databankdilemma, vragen tot ongeoorloofde opzoeken weigert. Figuur 6.2 toont een gelijkaardige evolutie voor dit dilemma als voor het vorige dilemma; reeds bij de start van het onderzoek weet de overgrote meerderheid van de aspiranten (82.4%) dat ze het verzoek van hun buurman niet mogen inwilligen. Op het tweede meetmoment stijgt dit significant naar 98.4%, om zich vervolgens – zoals te verwachten gezien de beperkte groeimarge die er op dat moment nog rest – te stabiliseren.<sup>271</sup>

<sup>269</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=53.841$ ,  $p=0.000$ ,  $n=422$

<sup>270</sup> McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=0.000$ ,  $p=1.000$ ,  $n=355$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub> met binomiaal verdeling  $p=0.180$ ,  $n=135$

<sup>271</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=55.711$ ,  $p=0.000$ ,  $n=422$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub> met binomiaal verdeling:  $p=0.118$ ,  $n=358$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub> met binomiaal verdeling:  $p=0.375$ ,  $n=133$



### 6.2.2.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

De hierboven beschreven ontwikkeling wordt in deze paragraaf bediscussieerd. Eerst wordt gereflecteerd over de hypothesen, vervolgens worden de verschillen tussen beide dilemma's besproken. De overgrote meerderheid van de respondenten weet reeds bij aanvang van de opleiding welk gedrag de regels en procedures in de twee dilemma's voorschrijven. De minderheid die nog niet over deze vaardigheid beschikt, leert dit tijdens de theoretische opleiding. Dit weerlegt voor beide dilemmasituaties de hypothesen 2a, 2b en 2c die stellen dat deze vaardigheden enkel tijdens de praktijkervaring ontwikkeld worden. Dit kan mogelijk te wijten zijn aan de ambiguïteit van deze ethische competentiecel. Regels en procedures in concrete situaties toepassen, is enerzijds een vaardigheid, maar heeft anderzijds evenzeer een kennisfinaliteit. Eens men weet dat opzoekingen in de politionele databanken sterk gereguleerd zijn, is het toepassen van die kennis eigenlijk kennis op zich. De aandacht hiervoor tijdens de opleiding zou kunnen verklaren waarom de stijging zich in deze socialisatieperiode voordoet en niet tijdens de stageperiode en het eerste jaar ervaring (cf. 5.2.2.3C).

Zoals te zien in figuur 6.2 vertoont de globale trend hetzelfde stijgend en stabiliserend patroon in beide dilemma's. Het percentage vaardige respondenten op T4 is quasi gelijk: 97.3% in het gewelddilemma en 99.3% in het databankdilemma. Op enkele uitzonderlijke respondenten na, weet iedereen na één jaar ervaring in een politiedienst wat de regels en procedures verwachten. Op de daaraan voorafgaande meetmomenten lijken er toch verschillen tussen de dilemma's te zijn. Op elk van de meetmomenten passen iets meer aspiranten de regels en procedures correct toe in het databankdilemma dan in het gewelddilemma.<sup>272</sup> Hieromtrent worden twee verklaringen opgeworpen.

Ten eerste kan het verschil tussen beide dilemmasituaties op het eerste meetmoment te wijten zijn aan mediaberichtgeving. In diverse media wordt immers vaak melding gemaakt van politieambtenaren die ongeoorloofd de politionele databanken consulteren.<sup>273</sup> Politieambtenaren die melding maken van het wangedrag van hun collega's krijgen ook media-aandacht, maar de meeste aandacht gaat naar extern klokkenluiden. Dit is slechts één vorm van melden. Dossiers waarin het gedrag gemeld wordt aan de leidinggevende, de dienst intern toezicht, of de procureur des Konings komen minder aan bod.

Ten tweede kan het verschil tussen beide vignetten na de theoretische opleiding mogelijk verklaard worden door de manier waarop dergelijke dilemma's tijdens het vak deontologie worden behandeld (cf. 5.2.2.3C). Op de vijf politiescholen waar het lessenpakket quasi

---

<sup>272</sup> Deze verschillen zijn bovendien significant: binomiaal test<sub>T1</sub>: p=0.000, n=494; binomiaal test<sub>T2</sub>: p=0.000, n=426; binomiaal test<sub>T3</sub>: p=0.000, n=373.

<sup>273</sup> Een voorbeeld hiervan is Belga (2012).

volledig werd gevolgd, geeft de docent deontologie duidelijk aan dat opzoeken zoals in het databankdilemma tegen de wet- en regelgeving ingaan. Wat het gewelddilemma betreft, zijn er wel verschillen tussen de scholen. De docent van Bèta vertelt zijn aspiranten dat ze een soortgelijk incident moeten melden aan een leidinggevende. Op Alfa, Gamma en Epsilon krijgen de studenten de raad hun collega er in eerste instantie zelf op aan te spreken, en pas in tweede instantie een melding te maken als het over een zware inbreuk gaat.<sup>274</sup> De inschatting van ‘een zware inbreuk’ is echter een subjectief gegeven. De schoolspecifieke analyses tonen echter dat de aspiranten op Bèta zich op dit vlak niet op een of andere manier onderscheiden van de andere scholen (cf. 7.2.2). Het verschil tussen beide vignetten ligt dus mogelijk aan het feit dat het databankdilemma op deze vijf scholen een concrete oplossing krijgt, terwijl dit niet het geval is voor het gewelddilemma.

### 6.2.3 Attitude: houding ten aanzien van regels (cel 3)

De derde cel uit het ethisch competentiekader is de houding ten aanzien van regels. Deze cel werd geoperationaliseerd aan de hand van zeven items uit de ‘*Rule Abidance*’ schaal van Dehart-Davis (2009). Zoals in het methodologisch hoofdstuk reeds werd aangekaart, moeten de resultaten van deze cel voorzichtig geïnterpreteerd worden. De betrouwbaarheidscijfers zijn immers relatief laag en tussen verschillende meetmomenten is vaak slechts gedeeltelijke meetinvariantie vastgesteld. De analyses worden enkel uitgevoerd op data van de eerste drie meetmomenten. Er kon immers geen meetinvariantie vastgesteld worden met het laatste meetmoment (cf. 4.4.1.2C). Bijgevolg kan hypothese 3c niet getest worden. Op basis van hypothesen 3a en 3b wordt een daling verwacht tijdens de theoretische opleiding en de stageperiode. Hieronder wordt de trend eerst beschreven en vervolgens geïnterpreteerd.

#### 6.2.3.1 Globale ontwikkeling

Figuur 6.3 visualiseert de houding ten aanzien van regels. De respondenten krijgen een score van 7 tot 42, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de eenvormigheid en duidelijke interpretatie. In beide socialisatiefasen lijkt er een daling te zijn, zij het dat deze eerder beperkt is. Dit wordt bevestigd door de Wilcoxon testen. Deze daling is echter minder sterk tijdens de stageperiode dan tijdens de theoretische opleiding.<sup>275</sup> Dit betekent dat de attitude van de aspirant-inspecteurs over de volledige opleidingsperiode pragmatischer wordt, en dat het zwaartepunt daarvan tijdens de theoretische opleiding ligt.<sup>276</sup>

---

<sup>274</sup> Deze thema's kwamen niet aan bod tijdens het beperkte aantal lessen dat op de zesde school gevolgd werd.

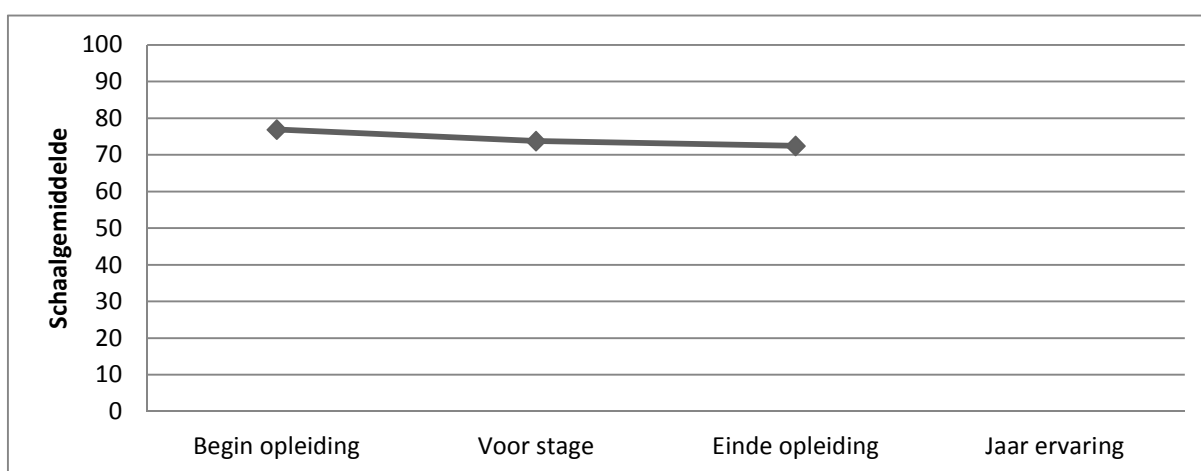
<sup>275</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-8.043$ ,  $p=0.000$ ,  $n=417$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-2.135$ ,  $p=0.033$ ,  $n=359$

<sup>276</sup> Wilcoxon test<sub>T1T3</sub>:  $Z=-9.061$ ,  $p=0.000$ ,  $n=372$

### 6.2.3.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

Zoals verwacht op basis van hypothese 3a wordt de houding ten aanzien van regels negatiever tijdens de theoretische opleiding. Deze daling zet zich bovendien verder tijdens de stageperiode, wat ook hypothese 3b bevestigt. De lagere scores op deze schaal verwijzen naar een pragmatischere houding waarbij het absolute belang van de regels is afgenomen ten voordele van het relatieve belang. Regels lijken meer dan daarvoor hulpmiddelen te zijn om het politiewerk gemakkelijker te maken. Wanneer dit niet het geval is, lijkt men meer bereid de regels naast zich neer te leggen of creatief te interpreteren. Al moet opnieuw benadrukt worden dat de daling van 76.89 (T1) op de schaal naar 72.45 (T3) bijzonder klein is.

**Figuur 6.3: Globale ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’**



Omwille van de potentiële impact van politiecultuur tijdens de theoretische opleiding, werd in die socialisatiefase een daling verwacht. De meeste lessen worden immers gegeven door ervaren operationele politieambtenaren (cf. 2.4.2.2B). Een aantal geïnterviewde aspiranten verduidelijkt dit. Zij geven aan dat ze enerzijds op school leren dat er een verschil is tussen de letter en de geest van de wet, en anderzijds de boodschap krijgen dat het niet steeds haalbaar is de theorie in de praktijk toe te passen. Sommige docenten zouden tijdens de rollenspelen bijvoorbeeld cynisch zeggen ‘en nu zullen we het eens doen zoals het volgens de theorie zou moeten’. Zo beschrijft één geïnterviewde respondent een situatie waarin hij heel strikt de procedure volgde. Vooraleer hij een huis binnenstapte, vroeg hij de bewoner het document voor vrijwillige huiszoeking te tekenen. Hij werd hierop gecorrigeerd door de docent die zei dat hij beter eerst binnengaat en vervolgens de administratie in orde brengt.

## 6.3 Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit

De tweede subcompetentie uit het ethisch competentiekader is morele sensitiviteit. Zij bevat de kennis over de positie die politieambtenaren innemen in de politieorganisatie en de maatschappij, de vaardigheden om morele dilemma's te herkennen en verschillende oplossingen ervoor te bedenken, en cognitieve en emotionele empathie. De ontwikkeling van elk van deze componenten komt in deze paragraaf aan bod.

### 6.3.1 Kennis: positie in de organisatie en maatschappij (cel 4)

De kenniscomponent van de tweede subcompetentie betreft kennis over de positie in de politieorganisatie en de maatschappij. Dit werd geoperationaliseerd aan de hand van de schaal 'inzicht in de voorbeeldfunctie' die nagaat in welke mate de respondenten zich ervan bewust zijn dat ze met hun gedrag de volledige politieorganisatie vertegenwoordigen. Uit hoofdstuk 4 blijkt echter dat de assumptie van meetinvariantie fundamenteel geschonden is (cf. 4.4.1.2D). De Wilcoxon testen kunnen bijgevolg niet uitgevoerd worden, zodat de hypothesen 4a, 4b en 4c niet getest kunnen worden.

Het ontbreken van meetinvariantie is een belangrijk resultaat op zichzelf. Het geeft immers aan dat de betekenis van het concept 'voorbeeldfunctie' voor de aspiranten is gewijzigd gedurende het onderzoek. Een analyse van de exploratieve factorladingen op elk meetmoment geeft hier meer inzicht in. Zoals tabel 6.1 toont, meten de items die naar de politieambtenaar zelf verwijzen (item 2 en item 4) het best het concept op het eerste meetmoment. Zij hebben de hoogste factorladingen. De overige drie items die verwijzen naar de collectiviteit dragen minder bij. De respondenten zien het belang van hun correct gedrag dus voornamelijk voor hun eigen functioneren, maar trekken dit niet door naar de politieorganisatie.

**Tabel 6.1: Factorladingen 'inzicht in de voorbeeldfunctie' op de vier meetmomenten**

	Belang correct gedrag voor...	T1	T2	T3	T4
1	... vertrouwen politie	0.564	0.789	0.869	0.771
2	... vertrouwen politieambtenaar	0.629	0.743	0.775	0.563
3	... tevredenheid politie	0.590	0.766	0.852	0.705
4	... tevredenheid politieambtenaar	0.753	0.729	0.786	0.633
5	... geloofwaardigheid politieorganisatie	0.443	0.673	0.770	0.615

Op het tweede meetmoment wijzigt dit echter. Dan zijn alle factorladingen min of meer gelijk, wat aangeeft dat het concept door elk van de items goed omvat wordt. Tijdens de theoretische opleiding worden de aspirant-inspecteurs zich blijkbaar bewust van de reikwijdte van hun gedrag: zij vertegenwoordigen de politieorganisatie. De situatie ziet er opnieuw anders uit op het meetmoment na de stage. Item 1 en 3 hebben nu de hoogste factorladingen

en meten dus het concept 'inzicht in de voorbeeldfunctie' beter dan de overige items. Dit betekent dat de respondenten zich na de stage nog meer bewust geworden zijn van hun voorbeeldfunctie en het feit dat burgers het onderscheid tussen verschillende politieambtenaren amper maken. De relativiteit van hun eigen persoon weerspiegelt zich in lagere factorladingen voor de items die verwijzen naar de specifieke politieambtenaar. De resultaten op het laatste meetmoment zijn gelijkaardig aan die van het derde: de factorladingen zijn dan wel lager, de items 2 en 4 die verwijzen naar de politieorganisatie als geheel hebben nog steeds hogere ladingen dan de andere.

Uit deze factoranalyses kan afgeleid worden dat de betekenis van het concept 'inzicht in de voorbeeldfunctie' inderdaad gewijzigd tijdens het onderzoek. Aanvankelijk wordt het belang van correct politieel gedrag voornamelijk geïnterpreteerd op het individuele niveau, maar met verloop van tijd verschuift dit naar het organisationele niveau. Dit verklaart waarom de assumptie van meetinvariantie geschonden is. De longitudinale analyses kunnen dan wel niet uitgevoerd worden, dit is toch een belangrijk resultaat.

### **6.3.2 Vaardigheid: verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5)**

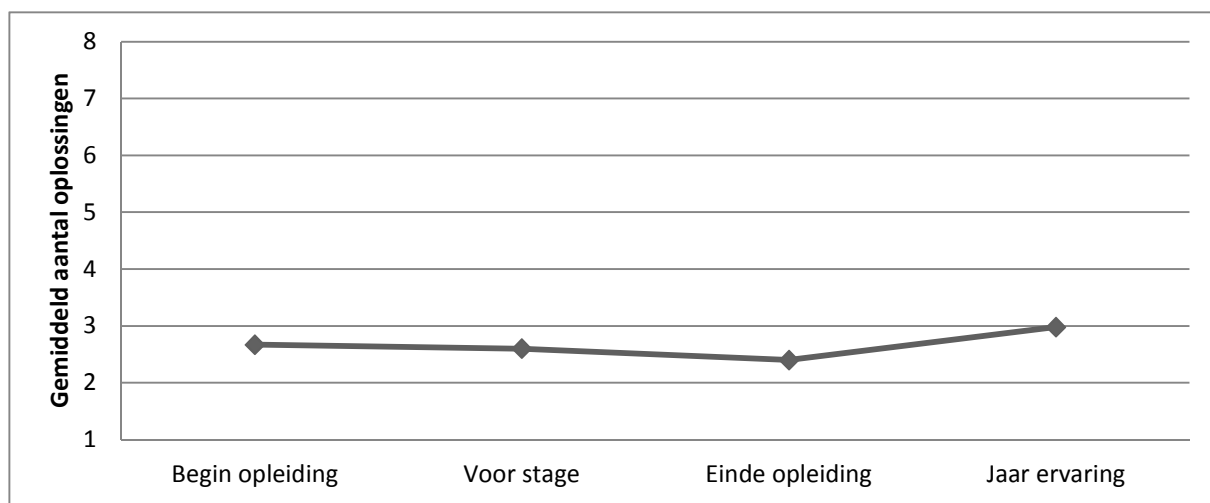
De vijfde cel uit het ethisch competentiekader omvat twee vaardigheden: morele dilemma's herkennen en er verschillende oplossingen voor bedenken. Zoals reeds beargumenteerd in het methodologisch hoofdstuk, handelt dit onderzoek enkel over de tweede vaardigheid (cf. 4.4.1.2E). De respondenten kregen een vignette gepresenteerd waarin de politieambtenaar een geschenk werd aangeboden. Het aanvaarden van geschenken is echter niet toegelaten binnen de politieorganisatie, met uitzondering van symbolische geschenken. Op het eerste meetmoment kregen alle respondenten een vignette waarin wijn werd aangeboden. Op daaropvolgende meetmomenten kreeg de helft van de respondenten ad random wijn aangeboden in het vignette, terwijl de andere helft pralines kreeg. Beide geschenken kunnen geïnterpreteerd worden als een symbolisch geschenk. Alle oplossingen die de respondenten konden bedenken voor dit dilemma, moesten ze opsommen (i.e. open vraag). Er zijn echter geen verschillen tussen beide vignetten in het aantal oplossingen dat de respondenten opsommen (cf. 4.4.1.2E). Bijgevolg wordt het onderscheid tussen beide vignetten bij onderstaande analyses achterwege gelaten.

Op basis van de hypothesen 5a, 5b en 5c wordt verwacht dat de aspirant-inspecteurs deze vaardigheid aanleren tijdens de theoretische opleiding en verder ontwikkelingen tijdens de praktijkervaringen. Dit komt overeen met een permanente stijging. Deze paragraaf presenteert in eerste instantie de globale ontwikkeling van de vaardigheid om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien. In tweede instantie wordt deze geïnterpreteerd.

### 6.3.2.1 Globale ontwikkeling

Op elk meetmoment is het minimum aantal gegeven oplossingen 1. Het maximum is 7 op T1 en T3, terwijl T2 en T4 een maximum van 8 hebben. Figuur 6.4 toont het gemiddelde aantal oplossingen op elk meetmoment. Hierop lijkt het dat de score lichtelijk daalt tijdens de theoretische opleiding en de stageperiode, om vervolgens iets sterker te stijgen tijdens het jaar waarin de aspiranten als volwaardige inspecteurs in het werkveld staan. Desalniettemin tonen Wilcoxon testen aan dat enkel de beperkte daling tijdens de stageperiode – van een gemiddelde van 2.6 naar een gemiddelde van 2.4 oplossingen – significant is.<sup>277</sup> De stijging die zich over de volledige tijdsperiode van het onderzoek voordoet, is niet significant.<sup>278</sup>

**Figuur 6.4: Globale ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen te zien voor een moreel dilemma’**



### 6.3.2.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

Bovenstaande beschrijving van de globale ontwikkeling maakt duidelijk dat de hypothesen 5a, 5b en 5c weerlegd moeten worden. De drie socialisatieperiodes worden hieronder afzonderlijk bediscussieerd. De stabiliteit tijdens de theoretische opleiding weerlegt hypothese 5a. Objectief gezien is dit merkwaardig omdat juist in die periode het vak deontologie wordt gedoceerd. Gezien de inhoud van dit vak hoeft dit echter niet te verbazen. Uit paragraaf 5.2.2.3 blijkt immers dat de aspirant-inspecteurs quasi niet gestimuleerd worden hun creativiteit de vrije loop te laten gaan. Enerzijds omdat niet elke docent deontologie met morele dilemma's werkt waarop de aspiranten een antwoord moeten formuleren. Anderzijds omdat de docenten die wel met deze dilemma's werken, ofwel zelf antwoorden suggereren,

<sup>277</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-0.709$ ,  $p=0.478$ ,  $n=422$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-3.402$ ,  $p=0.001$ ,  $n=352$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=-1.830$ ,  $p=0.367$ ,  $n=129$

<sup>278</sup> Wilcoxon test<sub>T1T4</sub>:  $Z=-1.016$ ,  $p=0.310$ ,  $n=147$

ofwel zich beperken tot ‘realistische’ oplossingen. Op één school wordt echter een dilemmatraining gegeven waarin deze creativiteit één van de stappen is in het besluitvormingsproces. De schoolspecifieke analyses tonen echter dat deze school niet anders scoort dan de andere scholen (cf. 7.3.2).

Tijdens de stageperiode doet zich een daling voor in het gemiddelde aantal oplossingen. De confrontatie met politiewerk in de praktijk deed echter een stijging verwachten (hypothese 5b). De kwalitatieve interviews suggereren drie potentiële verklaringen voor het uitblijven van deze stijging. Ten eerste geven bijna alle geïnterviewde respondenten – zowel de aspiranten als de inspecteurs – aan dat ze amper met morele dilemma’s geconfronteerd worden. Dit betekent niet dat dit daadwerkelijk zo is; het betekent wel dat verschillende potentiële dilemmasituaties niet als dusdanig erkend worden (cf. de eerste vaardigheid in deze cel 5). Desalniettemin, als de situatie niet gedefinieerd wordt als een moreel dilemma, kan de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren niet geoefend worden. Een tweede mogelijke reden voor het uitblijven van de stijging ligt bij het mentorschap. Niet elke stagiair heeft immers evenveel contact met zijn mentor (cf. 5.3.1.1A). In dilemmasituaties kunnen die mentoren dan niet wijzen op alternatieve oplossingen dan die van de stagiair. Een derde mogelijke verklaring is de verborgen aard van deze vaardigheid; zij komt immers niet tot uiting in gedrag. Respondenten zien hun meer ervaren collega’s snel en (schijnbaar) zonder nadenken handelen. De vaardigheid bij anderen wordt niet geobserveerd zodat daaruit niet geleerd kan worden. Deze drie potentiële verklaringen voor het uitblijven van de stijging, verklaren op zich nog niet waarom er een daling is. Mogelijk doet die daling zich voor omdat de respondenten tijdens de confrontatie met de praktijk van politiewerk leren om het aantal opties in te perken; enerzijds kan aan aantal opties praktisch niet haalbaar zijn, anderzijds kunnen er specifieke regels bestaan die de creativiteit inperken. Sommige geïnterviewde inspecteurs geven aan dat er in hun korps duidelijke regels zijn over wat er met geschenken zoals pralines gebeurt. Dit zal dus eveneens gelden voor de stageplaatsen. Dit zorgt ervoor dat het vignette in die gevallen, in hun beleving, geen dilemma inhoudt.

Na een jaar ervaring in een politiedienst sommen de respondenten meer oplossingen op dan op de meetmomenten daarvoor, maar deze stijging is niet significant. Deze werd echter wel verwacht aangezien de respondenten nu zelf in de praktijk met deze dilemmasituaties geconfronteerd worden (hypothese 5c). Omwille van deze stijging lijkt de eerder gegeven verklaring met betrekking tot de regels die creativiteit inperken weinig waarschijnlijk. Mogelijk is er meer (zelfstandige) ervaring met de politiepraktijk noodzakelijk om die creativiteit aan te wakkeren.

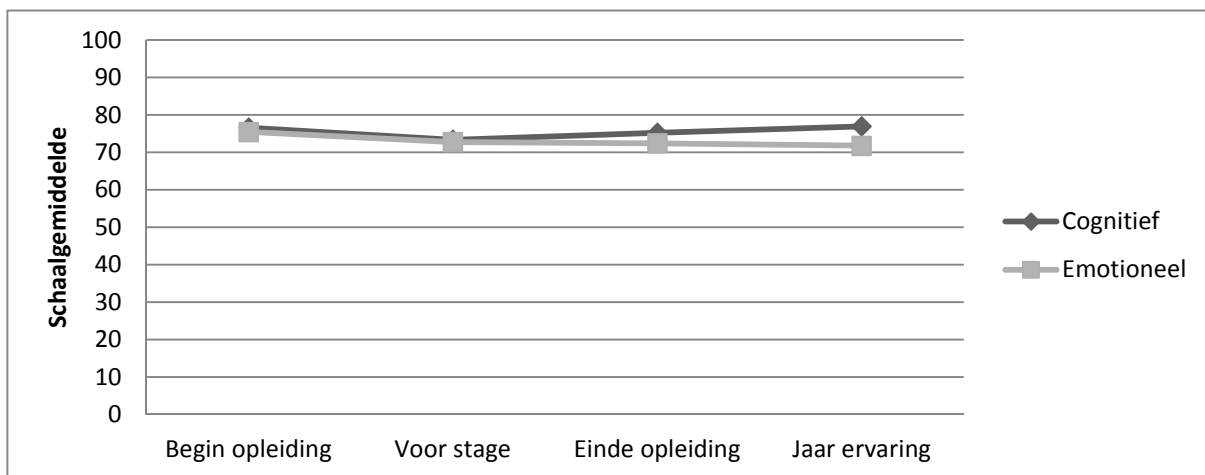
### 6.3.3 Attitude: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)

De attitude component van de tweede subcompetentie vereist een empathische ingesteldheid van politieambtenaren, zowel op cognitief als op emotioneel vlak. Beide aspecten werden gemeten aan de hand van een subschaal van de *Interpersonal Reactivity Index* van Davis (1983). Deze paragraaf beschrijft in eerste instantie de globale ontwikkeling van empathie, waarna deze besproken wordt. Op basis van de hypothesen 6a, 6b, 6c, 6d, 6e en 6f wordt over de volledige duur van het onderzoek stabiliteit verwacht voor beide interpretaties van empathie. De resultaten moeten echter met de nodige terughoudendheid geïnterpreteerd worden wegens de lagere betrouwbaarheidscijfers van cognitieve empathie, en de onzekere meetinvariantie bij emotionele empathie (cf. 4.4.1.2E).

#### 6.3.3.1 Globale ontwikkeling

De globale ontwikkeling van zowel het cognitief als emotioneel empathisch vermogen van de respondenten wordt weergegeven in figuur 6.5. De cognitieve schaal heeft een breedte van 5 tot 30, terwijl de emotionele schaal er een heeft van 6 tot 36. Om beide schalen visueel met elkaar te kunnen vergelijken, is de breedte herleid naar een schaal van 1 tot 100. Figuur 6.5 toont ten eerste een daling voor cognitieve empathie tijdens de theoretische opleiding, gevolgd door een stijging tijdens de stageperiode en het jaar ervaring in een politiedienst. Deze evoluties zijn klein maar significant.<sup>279</sup> Dit maakt dat de respondenten na één jaar ervaring in de praktijk terug op hetzelfde niveau van cognitieve empathie staan als bij het begin van hun opleiding. Er is immers geen verschil tussen de scores op T1 en T4.<sup>280</sup>

**Figuur 6.5: Globale ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’ en ‘emotionele empathie’**



<sup>279</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-6.629$ ,  $p=0.000$ ,  $n=427$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-3.287$ ,  $p=0.001$ ,  $n=373$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=-2.401$ ,  $p=0.016$ ,  $n=150$

<sup>280</sup> Wilcoxon test<sub>T1T4</sub>:  $Z=-1.289$ ,  $p=0.197$ ,  $n=159$



De evolutie voor emotionele empathie verschilt van die van cognitieve empathie. Figuur 6.5 toont dan wel een gelijkaardige daling tijdens de theoretische opleiding, deze lijkt zich niet te herstellen tijdens de stageperiode en het jaar ervaring in een politiedienst. De Wilcoxon testen tonen inderdaad aan dat de scores van de aspiranten tijdens de theoretische opleiding dalen, en nadien stabiel blijven.<sup>281</sup> De algemene evolutie over dit tweejarig onderzoek is bijgevolg neerwaarts.<sup>282</sup>

### 6.3.3.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

De hierboven beschreven verschillen wijzen op het belang van het onderscheid tussen beide aspecten van empathie. Deze evoluties leiden tot twee opmerkelijke vaststellingen. Ten eerste is er zowel voor cognitieve als voor emotionele empathie een lichte daling tijdens de theoretische opleiding. Dit weerlegt hypothesen 6a en 6d. Eén geïnterviewde inspecteur vindt deze trend niet opmerkelijk. Hij legt uit dat zowel hijzelf als verschillende collega's na rollenspelen negatieve feedback kregen op hun empathisch vermogen, en bijgevolg zelf ook geloofden dat dit hun aandachtspunt was. Dit zou ervoor gezorgd kunnen hebben dat ze bij het beantwoorden van de vragenlijst hun empathisch vermogen lager inschatten. Daarnaast verwijzen enkele andere geïnterviewden inspecteurs naar het negatieve beeld dat tijdens de opleiding over burgers geschetst zou worden. Vanuit een veiligheidsdenken, zo stellen ze, wordt hen een defensieve houding aangeleerd: de burger is niet te vertrouwen en de politie moet steeds op haar hoede zijn. Empathie zou hierbij niet nodig zijn. Dit gaat echter in tegen de principes van de gemeenschapsgerichte politiezorg die eveneens sterk aanwezig zijn in de opleiding.<sup>283</sup>

De tweede belangrijke vaststelling is dat deze neerwaartse evolutie zich herstelt voor cognitieve empathie, maar niet voor emotionele empathie. De hypothesen 6b en 6c voor cognitieve empathie worden dus weerlegd, terwijl de hypothesen 6e en 6f voor emotionele empathie bevestigd worden. Een reflectie met de geïnterviewde inspecteurs over deze trends suggereert dat dezelfde aspecten die de daling tijdens de eerste socialisatiefase kunnen verklaren, eveneens verantwoordelijk kunnen zijn voor de stijging in cognitieve empathie in de navolgende fasen. Met betrekking tot de rollenspelen, stelt de eerder aangehaalde geïnterviewde inspecteur dat hij in de praktijk merkte dat hij er wel in slaagt iets voor slachtoffers te betekenen. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat hij – en zijn mede-aspiranten – hun empathisch vermogen opnieuw hoger inschatten en navenant de vragen beantwoorden. Met betrekking tot het negatieve beeld over de burger, stellen diezelfde respondenten dat de meerderheid van contacten met burgers goed verloopt. Sterker nog, de aangeleerde defensieve

---

<sup>281</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-5.641$ ,  $p=0.000$ ,  $n=426$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-1.352$ ,  $p=0.176$ ,  $n=368$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=1.170$ ,  $p=0.242$ ,  $n=142$

<sup>282</sup> Wilcoxon test<sub>T1T4</sub>:  $Z=-3670$ ,  $p=0.000$ ,  $n=155$

<sup>283</sup> Bijlage 2 van algemeen studiereglement.

houding zou in de praktijk soms disproportioneel zijn en leiden tot negatieve resultaten. Het beeld van de burger moet dus bijgesteld worden. Zoals eerder gesteld, geldt dit echter niet voor emotionele empathie. De stabiliteit die daar in de praktijkfasen geobserveerd wordt, kan mogelijk verwijzen naar een professionele houding die de respondenten zich aanmeten. Dit professionalisme kan betekenen dat ze cognitief het perspectief van anderen kunnen aannemen, waarbij ze toch emotioneel op afstand blijven zodat ze hun functie neutraal kunnen uitoefenen. Dit valt onder de attitude ‘emotionele stabiliteit’ zoals gedefinieerd in het competentieprofiel van inspecteurs van politie (cf. 3.3.2).

## **6.4 Subcompetentie 3: Moreel redeneren**

Ook de derde subcompetentie, moreel redeneren, bestaat uit een kennis-, een vaardigheden- en een attitudecomponent: kennis van verschillende morele argumenten, de vaardigheid om deze argumenten in een concrete dilemmasituatie te gebruiken, en een flexibele houding. Het vereiste competentieniveau van de kenniscel werd in hoofdstuk 1 voor de respondenten van dit onderzoek ‘op nul gezet’ omdat dit niet van de respondenten verwacht wordt (cf. 1.3.5). Dit wordt dan ook niet betrokken in het empirisch onderzoek. De vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken en de flexibele attitude worden wel in deze paragraaf besproken.

### **6.4.1 Vaardigheid: verschillende morele argumenten gebruiken (cel 8)**

De vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken in het ethisch besluitvormingsproces werd gemeten aan de hand van de twee reeds hoger gebruikte morele dilemma’s: het gewelddilemma en het databankdilemma. De respondenten moesten een lijst met stellingen beoordelen naar het belang ervan in hun besluitvormingsproces. Deze stellingen verwijzen naar drie types argumenten: regels en procedures, gevolgen voor anderen en eigenbelang.<sup>284</sup> Voor beide vignetten werd geteld hoeveel van de drie types argumenten de respondenten gebruikten. Op basis van de hypothesen 8a, 8b en 8c wordt verwacht dat de aspirant-inspecteurs deze vaardigheid steeds verder ontwikkelen, een permanente stijging dus. Deze paragraaf beschrijft eerst de ontwikkeling in elk van beide dilemma’s, gevolgd door een discussie over de resultaten.

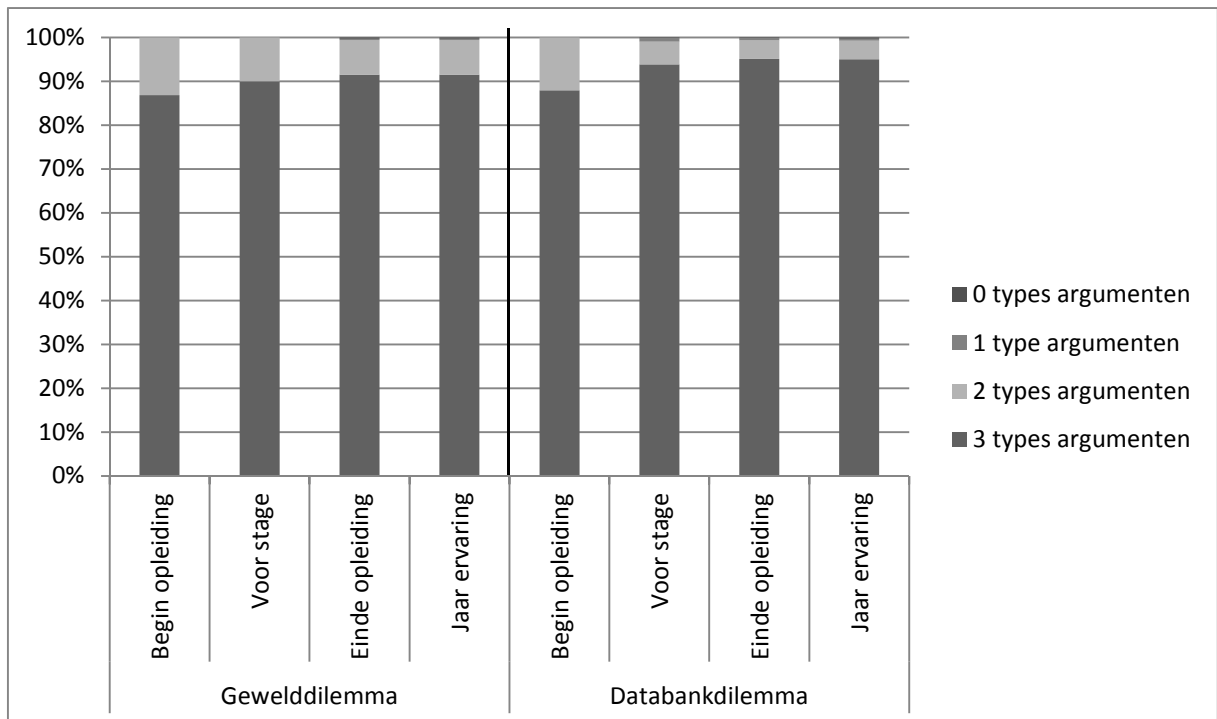
---

<sup>284</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat voor elk van deze types, argumenten op micro-, meso- en macroniveau geformuleerd werden (cf. 4.4.1.2G). Eigenbelang verwijst bijgevolg op microniveau naar de inspecteur zelf, op mesoniveau naar de organisatie, en op macroniveau naar de maatschappij.

### 6.4.1.1 Globale ontwikkeling

De globale ontwikkeling van de vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken in een ethisch besluitvormingsproces wordt gepresenteerd in figuur 6.6. Deze figuur toont dat er in beide dilemma's amper respondenten zijn die nul types of één type overwegingen gebruiken.<sup>285</sup> Zoals reeds beargumenteerd in hoofdstuk 4 worden deze variabelen in de navolgende analyses gedichotomiseerd (cf. 4.4.1.2G). Bijna alle respondenten rapporteren dus twee of drie types argumenten te gebruiken voor beide dilemma's. De meerderheid van hen gebruikt er drie. In het gewelddilemma is de groep met drie types op het eerste meetmoment kleiner dan op de daaropvolgende meetmomenten: 86.8%, 90%, 91.6% en 87.9% respectievelijk. Deze cijfers suggereren een lichte stijging over de theoretische opleiding en stage, en een kleine daling tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst. De McNemar testen tonen echter aan dat deze veranderingen niet significant zijn en dat er in elke socialisatiefase stabiliteit is.<sup>286</sup>

**Figuur 6.6: Globale ontwikkeling van 'vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken'**



<sup>285</sup> Voor het gewelddilemma is dit: 0.3% op T3 gebruikt nul types en 0.3% op T3 gebruikt één type. Voor het databankdilemma is dit: 0.2% op T1, 0.2% op T2 en 0.03% op T3 gebruikt nul types, en 0.8% op T1, 0.5% op T2 en 0.5% op T3 gebruikt één type.

<sup>286</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=2.028$ ,  $p=0.154$ ,  $n=428$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=1.065$ ,  $p=0.302$ ,  $n=360$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub> met binomiaal verdeling:  $p=0.057$ ,  $n=135$

De resultaten voor het databankdilemma zijn gelijkaardig. De groep respondenten die drie types argumenten gebruikt is wel groter dan bij het gewelddilemma: respectievelijk 93.8%, 95.1%, 95% en 96.7%. Deze cijfers suggereren een lichte stijging tijdens de theoretische opleiding en stabiliteit vanaf dan, maar de McNemar testen doen besluiten tot volledige stabiliteit, de trends zijn niet significant.<sup>287</sup>

#### 6.4.1.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

De globale ontwikkeling van de vaardigheid om verschillende types morele argumenten te gebruiken is gelijklopend voor beide dilemma's: in elke socialisatiefase is er stabiliteit. De hypothesen 8a, 8b en 8c die een permanente stijging verwachtten, worden weerlegd. Gezien de grote groep respondenten die zich reeds in de categorie '3 types argumenten' bevindt bij aanvang van het onderzoek, is dit geen verrassing. Er is immers weinig groeimarge.

Wat wel opvalt is dat er een – zij het zeer klein – verschil is tussen beide dilemma's.<sup>288</sup> De groep respondenten die drie overwegingen gebruikt is op elk meetmoment groter in het databankdilemma dan in het gewelddilemma. Mogelijk heeft dit te maken met de morele intensiteit waar eerder reeds naar verwezen werd in voetnoot 150 (cf. 4.4.1.2B). Tabel 6.2 toont voor beide vignetten het percentage respondenten dat een bepaald type argument gebruikt.

**Tabel 6.2: Overzicht van de gebruikte types argumenten per meetmoment in beide dilemma's**

		Gewelddilemma	Databankdilemma
<b>Begin opleiding</b>	Eigenbelang	87.2%	95.2%
	Gevolgen	100%	98.2%
	Regels	99.6%	99.2%
<b>Voor de stage</b>	Eigenbelang	90.3%	95.8%
	Gevolgen	100%	99.3%
	Regels	99.8%	99.1%
<b>Einde opleiding</b>	Eigenbelang	92.4%	96.3%
	Gevolgen	99.0%	97.9%
	Regels	99.2%	99.7%
<b>Jaar ervaring</b>	Eigenbelang	87.4%	97.3%
	Gevolgen	100%	100%
	Regels	100%	99.3%

<sup>287</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=1.029$ ,  $p=0.310$ ,  $n=424$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub> met binomiaal verdeling:  $p=1.000$ ,  $n=356$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub> met binomiaal verdeling:  $p=1.000$ ,  $n=135$

<sup>288</sup> Deze verschillen zijn echter wel significant: binomiaal test<sub>T1</sub>:  $p=0.000$ ,  $n=492$ ; binomiaal test<sub>T2</sub>:  $p=0.000$ ,  $n=425$ ; binomiaal test<sub>T3</sub>:  $p=0.003$ ,  $n=379$ ; binomiaal test<sub>T4</sub>:  $p=0.000$ ,  $n=150$

Deze figuur toont amper verschillen tussen de dilemma's in de argumenten die verwijzen naar gevolgen voor anderen en regels en procedures. Het verschil wordt gemaakt in de argumenten die verwijzen naar eigenbelang. Bij het gewelddilemma kiezen significant minder respondenten voor dit type dan bij het databankdilemma.<sup>289</sup> Hieruit blijkt dat in het dilemma met de collega als lid van de organisatie het eigenbelang (bv. rapporteren om zelf sanctie te vermijden) vaker opzij wordt gezet dan in de situatie met de buurman, een extern persoon. Dit kan verwijzen naar het belang van solidariteit als kenmerk van politiecultuur (cf. 2.4.2.1). De argumenten 'eigenbelang' verwijzen echter niet enkel naar het belang van het individu zelf. Zoals aangegeven in paragraaf 4.4.1.2G is dit een verzameling van argumenten die op micro-, meso- en macroniveau naar eigenbelang verwijzen. Het zou kunnen dat het verschil tussen beide dilemma's gemaakt wordt door één van deze niveaus. Tabel 6.3 toont voor beide dilemma's het gemiddelde op de items op de vier meetmomenten. Hieruit blijkt dat de drie niveaus van eigenbelang in het gewelddilemma een lagere score krijgen dan in het databankdilemma. Dit verschil is bovendien steeds significant, met uitzondering van het macroniveau bij het begin van de opleiding en na het eerste jaar ervaring. Op mesoniveau betekent dit dat de potentiële gevolgen van het gedrag voor imago van de politie belangrijker geacht wordt in het databankdilemma met de (externe) burger, dan in het gewelddilemma met de (interne) collega. Dit kan opnieuw verwijzen naar de kracht van onderlinge solidariteit.

**Tabel 6.3: Gemiddelde van de argumenten 'eigenbelang' opgesplitst naar het niveau in beide dilemma's**

		Gewelddilemma	Databankdilemma	Wilcoxon test
<b>Begin opleiding</b>	Micro	2.970	3.887	Z:-11.652, p=0.000, n=495
	Meso	4.231	4.690	Z=-8.849, p=0.000, n=496
	Macro	2.418	2.464	Z=-1.102, p=0.271, n=489
<b>Voor de stage</b>	Micro	3.572	4.211	Z=-9.036, p=0.000, n=430
	Meso	4.181	4.457	Z=-5.262, p=0.000, n=426
	Macro	2.637	2.408	Z=-4.499, p=0.000, n=425
<b>Einde opleiding</b>	Micro	3.623	4.283	Z=-9.064, p=0.000, n=381
	Meso	4.177	4.512	Z=-6.042, p=0.000, n=378
	Macro	2.758	2.618	Z=-3.201, p=0.001, n=380
<b>Jaar ervaring</b>	Micro	3.636	4.420	Z=-6.445, p=0.000, n=150
	Meso	3.947	4.450	Z=-5.912, p=0.000, n=149
	Macro	2.523	4.360	Z=-1.842, p=0.065, n=148

<sup>289</sup> Binomiaal test<sub>T1</sub>: p=0.000, n=494; binomiaal test<sub>T2</sub>: p=0.000, n=431; binomiaal test<sub>T3</sub>: p=0.000, n=383; binomiaal test<sub>T4</sub>: p=0.000, n=151

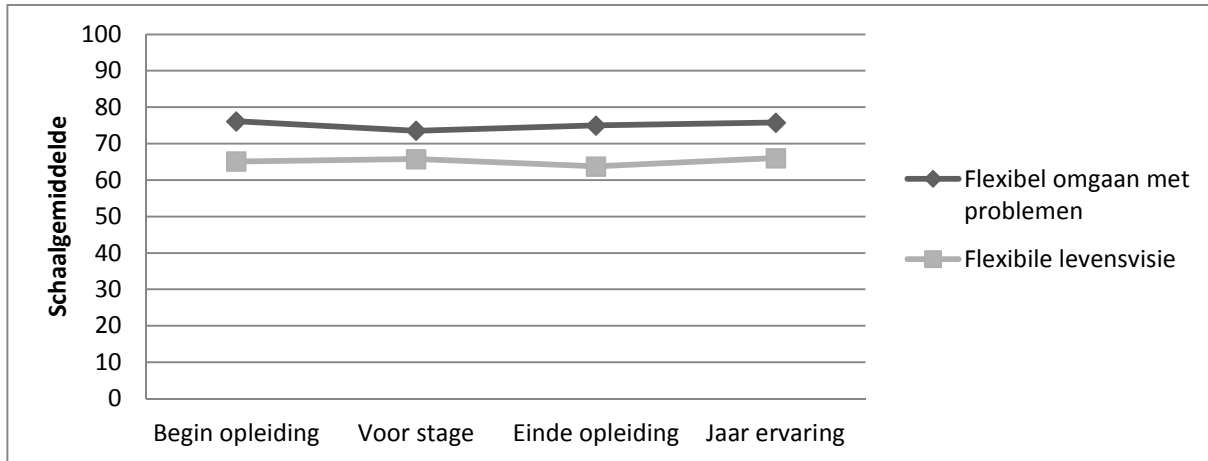
## 6.4.2 Attitude: flexibiliteit (cel 9)

De attitudecomponent van de derde subcompetentie verwijst naar een flexibele houding. Dit werd gemeten aan de hand van twee schalen: ‘flexibel omgaan met problemen’ dat items bevat uit de *Cognitive Flexibility Index* (Dennis & Vander Wal, 2010) en ‘flexibele levensvisie’ dat items bevat uit *Intolerance of Ambiguity* (Budner, 1962) en *Tolerance for Ambiguity Scale* (Herman, Stevens, Bird, Mendenhall, & Oddou, 2010). Op basis van de hypothesen 9a, 9b en 9c wordt volledige stabiliteit verwacht. Deze paragraaf gaat na of de hypothesen al dan niet weerlegd moeten worden. De trends worden eerst statistisch bekeken en vervolgens geïnterpreteerd. Omwille van de lage betrouwbaarheidscijfers moeten de resultaten van ‘flexibele levensvisie’ echter met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden (cf. 4.4.1.2H).

### 6.4.2.1 Globale ontwikkeling

De globale ontwikkeling van beide aspecten van flexibiliteit wordt gepresenteerd in figuur 6.7. ‘Flexibel omgaan met problemen’ heeft een breedte van 5 tot 30, terwijl ‘flexibele levensvisie’ een breedte heeft van 3 tot 18. Om beide schalen gemakkelijker met elkaar te vergelijken, is de schaalbreedte in de figuur voor beide van 1 tot 100. De twee schalen worden hieronder elk apart besproken.

**Figuur 6.7: Globale ontwikkeling van ‘flexibiliteit’**



Figuur 6.7 toont een lichte daling in de scores van ‘flexibel omgaan met problemen’ tijdens de theoretische opleiding. Deze lijkt tenietgedaan te worden tijdens de stageperiode door een beperkte stijging. Tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst lijkt er geen verandering

meer te zijn. De Wilcoxon testen bevestigen deze indrukken.<sup>290</sup> Bijgevolg hebben de respondenten op het einde van het onderzoek dezelfde score als bij het begin ervan.<sup>291</sup> De trend van de tweede schaal, 'flexibele levensvisie' lijkt het tegenovergestelde te zijn. In plaats van een daling tijdens de theoretische opleiding, lijken de scores licht te stijgen. Tijdens de stageperiode lijken ze dan weer te dalen, om daarna opnieuw omhoog te gaan tijdens het jaar ervaring in een politiedienst. Deze geobserveerde trend wordt slechts deel bevestigd door de Wilcoxon testen. Er is namelijk stabiliteit tijdens de theoretische opleiding, een daling tijdens de stageperiode en opnieuw stabiliteit tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst.<sup>292</sup>

#### 6.4.2.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

De trends van 'flexibel omgaan met problemen' en 'flexibele levensvisie' verschillen van elkaar, al zijn de dalingen en stijgingen in beide eerder beperkt. Hieromtrent moeten toch drie punten opgemerkt worden. Ten eerste is er voor de eerste schaal een daling tijdens de theoretische opleiding, dan een stijging en vervolgens stabiliteit. Dit weerlegt de hypothesen 9a en 9b die ook tijdens de eerste socialisatiefase stabiliteit verwachtten, maar bevestigt wel hypothese 9c. De daling tijdens de theoretische opleiding kan mogelijk verklaard worden door de prominente plaats die wet- en regelgeving in deze socialisatiefase krijgt. Tijdens de theoretische opleiding steeg bijvoorbeeld ook het zelf gerapporteerde kennisniveau van de aspiranten sterk (cf. 6.2.1.1). Wet- en regelgeving is vaak eerder zwart-wit, en kan bij de respondenten de indruk geven dat problemen rechtlijnig opgelost kunnen worden. Mogelijk merken ze tijdens de stage dat dit niet strookt met de realiteit en dat ze veel beslissingsvrijheid hebben, wat de stijging in deze socialisatiefase kan verklaren.

Ten tweede is er voor de schaal 'flexibele levensvisie' eerst stabiliteit, vervolgens een daling en dan opnieuw stabiliteit. Deze stabiliteit komt overeen met wat op basis van hypothesen 9a en 9c verwacht wordt. De daling die zich tijdens de eerste socialisatiefase in 'flexibele omgaan met problemen' voordoet, stelt zich hier mogelijk niet omdat 'flexibele levensvisie' niet zozeer betrekking heeft op wet- en regelgeving, maar wel op een algemene kijk op het leven. Ook het patroon in de tweede socialisatiefase wijkt af van zowel de hypothese als het net besproken patroon van 'flexibel omgaan met problemen'. Daar waar dit laagste stijgt, mogelijk door de beslissingsvrijheid in de praktijk, daalt het bij 'flexibele levensvisie'. Dit kan te maken hebben met de formulering van de items. De items van 'flexibel omgaan met problemen' zijn geformuleerd in de ik-persoon, terwijl die van 'flexibele levensvisie' als algemene stellingen geponeerd worden. Mogelijk interpreteren de respondenten de eerste

---

<sup>290</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-5.959$ ,  $p=0.000$ ,  $n=427$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-3.277$ ,  $p=0.001$ ,  $n=363$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=0.791$ ,  $p=0.429$ ,  $n=144$

<sup>291</sup> Wilcoxon test<sub>T1T4</sub>:  $Z=-0.461$ ,  $p=0.000$ ,  $n=156$

<sup>292</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-0.308$ ,  $p=0.758$ ,  $n=429$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-3.361$ ,  $p=0.001$ ,  $n=372$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=-1.195$ ,  $p=0.232$ ,  $n=143$

schaal op individueel niveau, en de tweede op organisationeel niveau. Tijdens de stage merken ze mogelijk dat ze enerzijds zelf meer beslissingsruimte krijgen (i.e. stijging in ‘flexibel omgaan met problemen’), maar dat de organisatie anderzijds toch strikte regels heeft over hoe de zaken aangepakt moeten worden (i.e. daling in ‘flexibele levensvisie’).

## **6.5 Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter**

De laatste subcompetentie uit het ethisch competentiekader is de combinatie van morele motivatie en moreel karakter. Ook deze subcompetentie heeft de KSA-structuur: kennis over de hiërarchie tussen de morele argumenten, vaardigheid om in een concrete situatie ook echt prioriteit te geven aan deze argumenten, en tot slot autonomie en morele moed als attitudes. Net zoals bij de derde subcompetentie is de grens voor de kenniscomponent ‘op nul gezet’, zodat enkel de vaardigheid en attitudes hieronder besproken worden (cf. 1.3.5).

### **6.5.1 Vaardigheid: prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)**

De vaardigheid om prioriteit te geven aan argumenten die verwijzen naar regels en procedures enerzijds, en/of naar de gevolgen voor anderen anderzijds, werd gemeten met de eerder gebruikte vignetten over geweldgebruik en politionele databanken. Voor beide dilemma’s wordt gekeken naar de drie belangrijkste argumenten in het besluitvormingsproces van de respondenten. De respondenten werden ingedeeld in drie categorieën (cf. 4.4.1.2I):

1. Respondenten die in hun top 3 enkel stellingen hebben die verwijzen naar ‘eigenbelang’ en/of ‘geen autonomie’.
2. Respondenten die in hun top 3 een combinatie hebben van stellingen die enerzijds verwijzen naar ‘regels en procedures’ en/of ‘gevolgen van gedrag voor anderen’ en anderzijds naar ‘eigenbelang’ en/of ‘geen autonomie’.
3. Respondenten die in hun top 3 enkel stellingen hebben die verwijzen naar ‘regels en procedures’ en/of ‘gevolgen van gedrag voor anderen’.

Er wordt verwacht dat de aspirant-inspecteurs deze vaardigheid aanleren in elk van de socialisatiefasen; een permanente stijging (hypothesen 11a, 11b en 11c). Hieronder komen eerst de trends voor de twee dilemma’s aan bod, gevolgd door de interpretatie ervan.

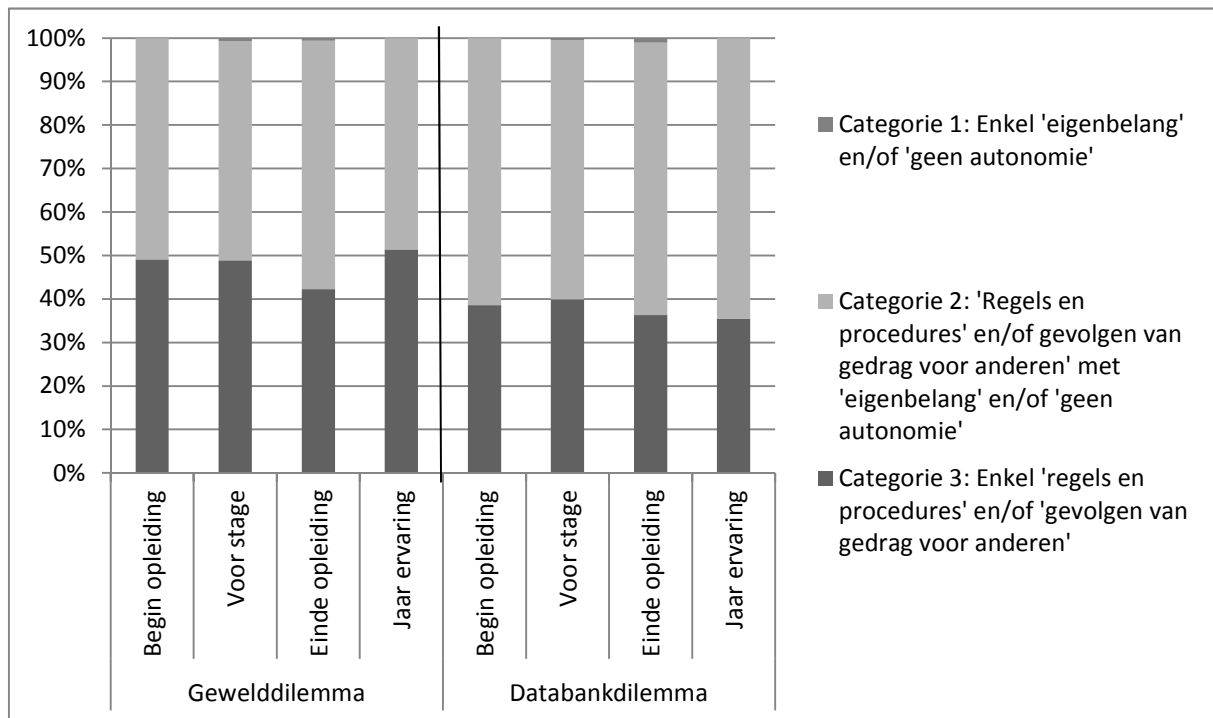
#### *6.5.1.1 Globale ontwikkeling*

De globale ontwikkeling van de vaardigheid om een hiërarchie aan te brengen in de morele argumenten wordt visueel weergegeven door figuur 6.8. De respondenten in categorie 3 zijn de aspiranten die daadwerkelijk prioriteiten stellen. De respondenten in categorie 1 zijn zij die dit niet doen. De tussencategorie 2 bevat de respondenten die slechts deels prioriteren. Deze



figuur toont duidelijk dat er zich voor beide dilemma's amper respondenten in de eerste categorie bevinden. Zoals reeds beargumenteerd in het methodologische hoofdstuk worden deze variabelen gedichotomiseerd waarbij enkel de laatste twee categorieën overblijven (cf. 4.4.1.2I). Er wordt uitsluitend verder gewerkt met de respondenten die volledig of deels prioriteiten stellen. Dit verandert de verhoudingen in de figuur amper, zodat deze nog steeds geïnterpreteerd kan worden.

**Figuur 6.8: Globale ontwikkeling van 'vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten'**



Voor het gewelddilemma valt op dat de 50/50 verhouding tussen de tweede en de derde categorie quasi stabiel blijft tijdens het onderzoek. Het derde meetmoment wijkt hiervan af. Dan zitten ongeveer 40% van de respondenten in categorie 3, wat verwijst naar een daling in de vaardigheid tijdens de stageperiode en een stijging tijdens het eerste jaar ervaring. McNemar testen tonen aan dat enkel die daling significant is.<sup>293</sup> Tussen de eerste twee meetmomenten is er stabiliteit.<sup>294</sup> In het gewelddilemma is er stabiliteit tijdens de theoretische opleiding, een daling tijdens de stage en stabiliteit tijdens het eerste jaar ervaring. Figuur 6.8 toont eveneens weinig evolutie in het databankdilemma. Op de eerste twee meetmomenten is de verhouding tussen de tweede en de derde categorie ongeveer 40/60, terwijl het ongeveer

<sup>293</sup> McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=4.008$ ,  $p=0.045$ ,  $n=319$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=0.093$ ,  $p=0.760$ ,  $n=123$

<sup>294</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=0.006$ ,  $p=0.939$ ,  $n=389$

35/65 wordt op de laatste twee meetmomenten. Statistisch gezien zijn deze beperkte wijzigingen niet significant en is er dus in elke socialisatiefase stabiliteit.<sup>295</sup>

### 6.5.1.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling

In verband met de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten moeten twee opmerkingen gemaakt worden. Ten eerste is er in geen van de socialisatiefasen een stijging, noch voor het gewelddilemma, noch voor het databankdilemma. De hypothesen 11a, 11b en 11c worden dus weerlegd. De stabiliteit tijdens de theoretische opleiding in beide dilemma's kan mogelijk verklaard worden door het gebrek aan aandacht voor deze vaardigheid tijdens het vak deontologie (cf. 5.2.2.3). Op geen enkele politie-school kwam dit op die manier aan bod. Integendeel, enkele docenten verwijzen expliciet naar het belang van de persoonlijke gevolgen van beslissingen in morele dilemma's (i.e. eigenbelang op microniveau). Eén docent heeft bijvoorbeeld als stelling 'voor een ander hang ik mijn kepie niet aan de haak' en raadt zijn aspiranten aan op te treden tegen geweldgebruik van collega's om zelf niet in de problemen te komen. Terwijl hier op zich niets verkeerd mee is, lijkt het risicovol om dit als argument aan te leren. Dit zou immers kunnen betekenen dat mocht het uit eigenbelang beter zijn om te zwijgen in soortgelijke situatie (bv. kans op represailles van collega's), men dat ook zal doen.

Uit tabel 6.4 kan inderdaad afgelezen worden dat het percentage respondenten dat dit type argumenten op microniveau gebruikt op elk meetmoment hoger is dan op het vorige. Dit gaat bovendien op voor beide dilemma's. Daarnaast valt in beide dilemma's eveneens op dat het argument 'eigenbelang' op mesoniveau eveneens belangrijk wordt geacht. Dit argument verwijst naar het belang van het gedrag in functie van het imago van de politieorganisatie. Op het eerste meetmoment kiezen meer aspiranten voor dit argument dan voor het argument op microniveau. In het licht van de factoranalyses op 'inzicht in de voorbeeldfunctie' is dit een opmerkelijke vaststelling. Uit deze analyses bleek immers dat de aspiranten bij het begin van de opleiding hun eigen gedrag voornamelijk bekeken vanuit het individuele perspectief. Ze zagen zichzelf pas in tweede orde als vertegenwoordigers van de politieorganisatie (cf. 6.3.1). Uit tabel 6.4 blijkt nu dat ze in een concrete situatie toch oog hebben voor die organisationele context. Hierbij dient opgemerkt te worden dat één respondent uiteraard de verschillende niveaus van dit type argument eveneens kan combineren in zijn top 3.

---

<sup>295</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=0.000$ ,  $p=1.000$ ,  $n=393$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=0.512$ ,  $p=0.474$ ,  $n=323$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=0.098$ ,  $p=0.755$ ,  $n=121$

**Tabel 6.4: Gebruik argumenten ‘eigenbelang’ op elk niveau per meetmoment in percentages in beide dilemma’s**

	Gewelddilemma			Databankdilemma		
	Micro	Meso	Macro	Micro	Meso	Macro
<b>Begin opleiding</b>	7.87%	20.08%	1.45%	19.18%	24.54%	1.44%
<b>Voor stage</b>	17.87%	17.63%	2.17%	29.43%	16.03%	1.20%
<b>Einde opleiding</b>	24.45%	16.48%	2.47%	34.90%	14.68%	3.88%
<b>Jaar ervaring</b>	23.78	11.89%	1.40%	40.97%	18.75%	20.8%

De stabiliteit tijdens de stage (databankdilemma) en het eerste jaar ervaring in een politiedienst (geweld- en databankdilemma) kan mogelijk op dezelfde manier verklaard worden: er wordt geen aandacht aan besteed. In dit geval, is het des te opmerkelijk dat er zich tijdens de stageperiode wel een daling voordoet in deze vaardigheid bij het gewelddilemma, in die zin dat meer respondenten argumenten gebruiken die verwijzen naar ‘eigenbelang’ en ‘geen autonomie’. Dit zou een effect van politiecultuur kunnen zijn, namelijk dat ze meer rekening houden met organisatie en de verwachtingen van significante anderen. De resultaten op mesoniveau in tabel 6.4 suggereren inderdaad dat de aspiranten doorheen hun socialisatieproces leren meer oog te hebben voor zichzelf (i.e. stijging percentages microniveau) en minder voor de organisatie (i.e. daling percentages op mesoniveau). Deze stijging en daling zijn in absolute getallen echter klein.

De tweede opmerking betreft de verschillende verhouding tussen categorie 2 en 3 in beide dilemma’s.<sup>296</sup> In het databankdilemma zijn er immers minder respondenten die in hun top 3 enkel argumenten opsommen die verwijzen naar regels en procedures enerzijds, en gevolgen voor anderen anderzijds (i.e. categorie 3). De argumenten die verwijzen naar eigenbelang en de negatieve argumenten worden dus frequenter gekozen in dit databankdilemma. Dit lijkt geen verrassing. Uit tabel 6.2 hierboven blijkt immers dat de argumenten die naar eigenbelang verwijzen frequenter gebruikt worden in het databankdilemma dan in het gewelddilemma (cf. analyses cel 8 in 0). Tabel 6.5 toont dat ook de argumenten van ‘geen autonomie’ frequenter gebruikt worden in dat dilemma dan in het gewelddilemma.

Desalniettemin betekenen de cijfers in tabel 6.2 en tabel 6.5 niet dat de respondenten sowieso prioriteit geven aan argumenten die verwijzen naar eigenbelang en ‘geen autonomie’. De cijfers geven enkel weer in welke mate de argumenten gebruikt worden in het besluitvormingsproces. In dit onderzoek is het wel zo dat ze aan deze types argumenten prioriteit geven, zoals de top 3 aangeeft. Hieruit kan voorzichtig geconcludeerd worden dat slechts een beperkt deel van de aspirant-inspecteurs echt prioriteiten stelt. Dit kan

<sup>296</sup> Deze verschillen zijn bovendien significant: binomiaal test<sub>T1</sub>: p=0.000, n=482; binomiaal test<sub>T2</sub>: p=0.000, n=404; binomiaal test<sub>T3</sub>: p=0.014, n=354; binomiaal test<sub>T4</sub>: p=0.000, n=144

geïllustreerd worden met een concreet voorbeeld. Op het derde meetmoment gebruikt 95% van de aspiranten de drie types argumenten in het databankdilemma. Bij de prioriteitstelling verkiest slechts 36.3% van de aspiranten de argumenten die verwijzen naar regels en procedures enerzijds, en die die verwijzen naar gevolgen voor anderen anderzijds.

**Tabel 6.5: Percentage respondenten die ‘geen autonomie’ argumenten gebruiken in beide dilemma’s**

	Gewelddilemma	Databankdilemma
<b>Begin opleiding</b>	87.7%	92.0%
<b>Voor de stage</b>	82.2%	89.3%
<b>Einde opleiding</b>	86.7%	89.7%
<b>Jaar ervaring</b>	76.2%	88.5%

### 6.5.2 Attitudes: autonomie en morele moed (cel 12)

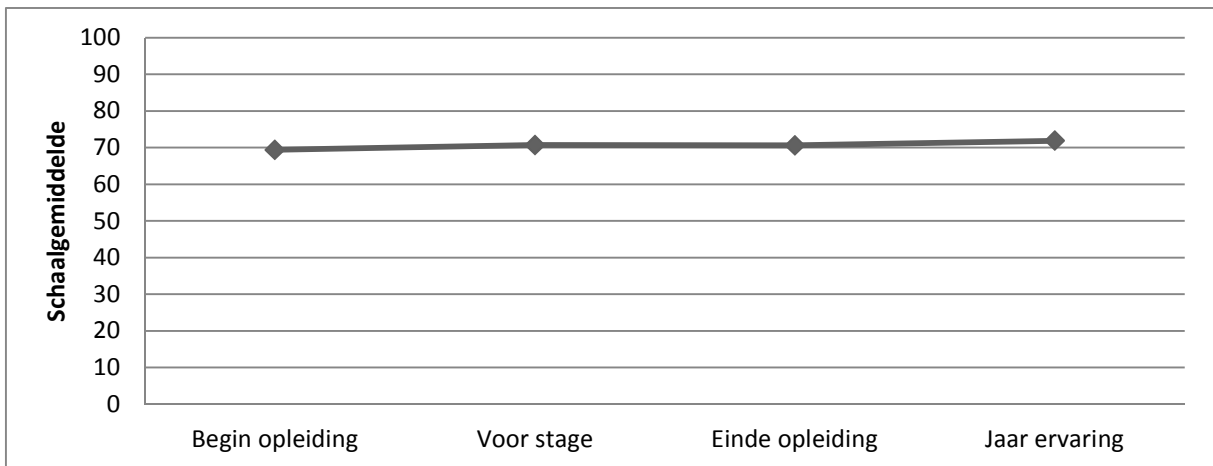
De laatste cel in het ethisch competentiekader bevat twee attitudes: autonomie en morele moed. Beide werden op een andere manier gemeten. Voor autonomie werden zes items uit de *Sociotropy-Autonomy Scale* van Clark en Beck (1991) gebruikt. Morele moed werd dan weer gemeten aan de hand van een vignette waarin een collega vraagt om te liegen tegen een officier van intern toezicht. Op basis van hypothesen 12a, 12b en 12c wordt een permanente stabiliteit in autonomie verwacht. Op basis van hypothese 12d wordt een stijging van morele moed verwacht tijdens de theoretische opleiding, en op basis van hypothesen 12e en 12f een daling van morele moed tijdens de stageperiode en het eerste jaar ervaring in een politiedienst. De ontwikkeling van beide attitudes wordt hieronder in eerste instantie geschetst en in tweede instantie bediscussieerd.

#### 6.5.2.1 Globale ontwikkeling

Aangezien beide attitudes op een verschillende manier gemeten werden, kunnen ze niet in één figuur weergegeven worden. Figuur 6.9 toont de globale ontwikkeling voor autonomie. Respondenten krijgen een score van 6 tot 36, maar dit werd herleid tot een schaal van 1 tot 100 voor de eenvormigheid en duidelijke interpretatie. Het schaalgemiddelde stijgt ongeveer één eenheid over de duur van het onderzoek. Op basis van de figuur lijkt er volledige stabiliteit te zijn. Wilcoxon testen bevestigen deze visueel geobserveerde trend slechts gedeeltelijk: er is een zeer beperkte stijging tijdens de theoretische opleiding, maar daarna blijven de scores stabiel.<sup>297</sup>

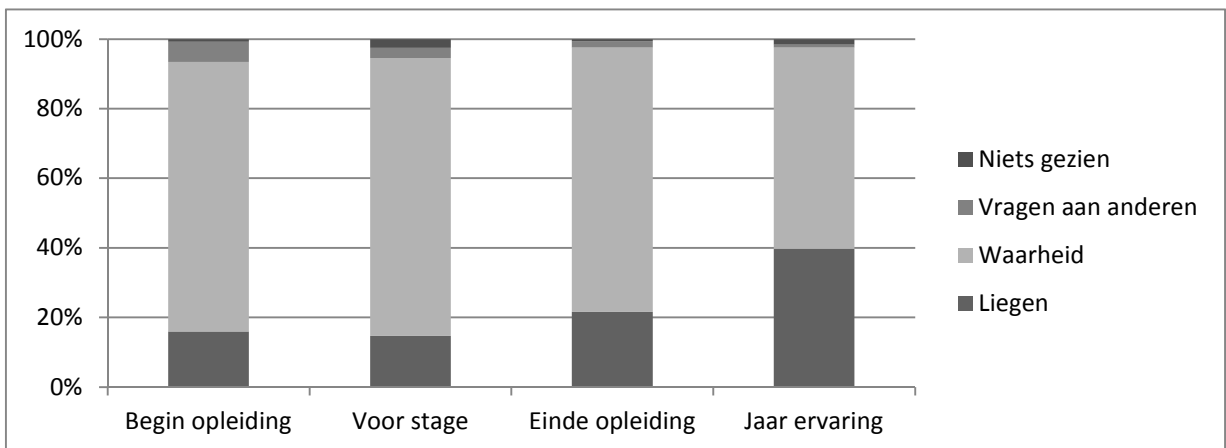
<sup>297</sup> Wilcoxon test<sub>T1T2</sub>:  $Z=-2.801$ ,  $p=0.000$ ,  $n=429$ ; Wilcoxon test<sub>T2T3</sub>:  $Z=-0.692$ ,  $p=0.489$ ,  $n=362$ ; Wilcoxon test<sub>T3T4</sub>:  $Z=-1.257$ ,  $p=0.209$ ,  $n=143$

**Figuur 6.9: Globale ontwikkeling van ‘autonomie’**



De globale ontwikkeling van morele moed wordt weergegeven in figuur 6.10. Wat hierbij het meeste opvalt, is dat de proportie respondenten die bereid is te liegen substantieel stijgt over de duur van het onderzoek. Bij aanvang van de studie is dat 16% van de respondenten, na één jaar ervaring in een politiedienst stijgt dit naar 39.7%. Vooral de sprong tussen het derde en vierde meetmoment is groot (18.1 procentpunten). McNemar testen geven aan dat enkel deze sprong significant is.<sup>298</sup> Het is wel zo dat de groep respondenten die stelt morele moed te tonen, en zich dus bereid verklaart om de waarheid te vertellen, op elk meetmoment de grootste is.

**Figuur 6.10: Globale evolutie van ‘morele moed’**



Op elk meetmoment geven enkele respondenten een alternatieve oplossing. Twee aspecten die herhaaldelijk terugkomen zijn: (1) verklaren dat ze niets gezien hebben, en (2) advies vragen

<sup>298</sup> McNemar test<sub>T1T2</sub>:  $\chi^2=0.000$ ,  $p=1.000$ ,  $n=287$ ; McNemar test<sub>T2T3</sub>:  $\chi^2=3.674$ ,  $p=0.055$ ,  $n=271$ ; McNemar test<sub>T3T4</sub>:  $\chi^2=10.452$ ,  $p=0.001$ ,  $n=103$

aan collega's en anderen alvorens zelf een beslissing te nemen. Zoals figuur 6.10 toont gaat dit echter wel om een beperkte groep.

#### *6.5.2.2 Interpretatie van de globale ontwikkeling*

Met betrekking tot autonomie en morele moed moeten drie opmerkingen gemaakt worden. Ten eerste bevestigen de resultaten de hypothesen slechts gedeeltelijk. De scores van autonomie stijgen tijdens de eerste socialisatiefase, wat hypothese 12a weerlegt. De stabiliteit in de twee navolgende fasen bevestigt de hypothesen 12b en 12c respectievelijk. De stijging tijdens de theoretische opleiding kan mogelijk verklaard worden door de gewijzigde verwachtingen van de aspiranten. Enkele geïnterviewde respondenten geven immers aan dat ze dachten dat de politieopleiding een strenge, militaire discipline zou hebben. Deze perceptie kan ervoor gezorgd hebben dat ze zichzelf bij het begin van de opleiding een bepaalde score hebben gegeven. Diezelfde geïnterviewde aspiranten stellen echter dat die verwachte militaire discipline er vaak niet was. Dit kan ertoe geleid hebben dat ze zichzelf op het tweede meetmoment een hogere score hebben gegeven, die vervolgens stabiel is gebleven.

Ten tweede moet ook hypothese 12d weerlegd worden. De verwachte stijging in morele moed tijdens de theoretische opleiding doet zich niet voor. Nochtans wijzen de meeste docenten deontologie hun studenten op hun verantwoordelijkheid. Wanneer soortgelijke casussen besproken worden tijdens de les, zijn de studenten het er over het algemeen over eens dat ze niet zullen liegen. De grote meerderheid van de studenten stelt inderdaad de waarheid te vertellen op T2 (79.8%). De verwachte daling tijdens de stageperiode heeft zich evenmin voorgedaan (hypothese 12e). De verwachte impact van politiecultuur speelt hier blijkbaar nog niet. Mogelijk zijn de stagiairs nog te veel 'extern' aan de specifieke politiedienst, en voelen ze de collegialiteit met de inspecteurs op straat nog niet. Hypothese 12f kan wel bevestigd worden. Er heeft zich een duidelijke daling in de scores van morele moed voorgedaan tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst. Het lijkt erop dat de impact van politiecultuur zich hieromtrent pas voordoet wanneer de respondenten volwaardige inspecteurs zijn. Op dit moment hebben ze de opleiding volledig achter zich gelaten. Het feit dat ze nu niet langer permanent geëvalueerd worden kan hiervoor een verklaring bieden. Tot slot toont figuur 6.10 een lichte daling in het percentage respondenten die eerst advies wil vragen aan een ander: van 5.8% op het eerste meetmoment naar 0.8% op het derde. Dit impliceert dat er meer autonome beslissingen worden genomen. Een conclusie die conform de resultaten van autonomie is (figuur 6.9).

## 6.6 De impact van sociaal-demografische kenmerken

De voorgaande paragrafen in dit hoofdstuk schetsten met paarsgewijze vergelijkingen de longitudinale trends die het gemiddelde van alle respondenten weerspiegelen. Het is echter mogelijk dat groepen respondenten op elk meetmoment van elkaar verschillen in hun niveau van ethische competentie, of in hun ontwikkelingspatroon. Zoals in de algemene inleiding van dit onderzoeksrapport reeds werd aangehaald, wordt in deze paragraaf de impact van vier sociaal-demografische factoren nagegaan: (1) geslacht, (2) familiale positionele banden, (3) opleidingsniveau en (4) leeftijd. Hiervoor wordt de GEE-analyse methode gebruikt (cf. 4.4.2.2). De aard van de afhankelijke variabele bepaalt welk type GEE wordt uitgevoerd: lineaire GEE voor continue variabelen<sup>299</sup>, logistische voor dichotome<sup>300</sup>, en negatief binomiaal voor de telvariabele<sup>301</sup>. De tijdsvariabele is categorisch gecodeerd, en wordt met drie dummy-variabelen in het GEE model toegevoegd waarbij T1 steeds het referentieniveau is. Deze variabelen verwijzen dus naar het verschil tussen het eerste meetmoment en de daaropvolgende meetmomenten.<sup>302</sup> Deze modellen worden eerst geschat met alle hoofdeffecten van de sociaal-demografische variabelen en hun interactie-effecten met de tijdsvariabele. Vervolgens worden stapsgewijs de niet-significante variabelen verwijderd. Hierbij blijven de hoofd- en interactie-effecten van eenzelfde variabele wel steeds samen. Wanneer enkel het hoofdeffect significant is, worden de interactie-effecten dus niet verwijderd. Significante hoofdeffecten verwijzen naar een effect van deze variabelen op het eerste meetmoment, terwijl significante interactie-effecten verwijzen naar hun effect op de volgende meetmomenten.

---

<sup>299</sup> Dit gebeurt in cel 3, cel 6, cel 9 en cel 12 (autonomie).

<sup>300</sup> Dit gebeurt in cel 1, cel 11 en cel 12 (morele moed). De spreiding op T2, T3 en T4 in cel 2 en T2 en T3 in cel 8 is echter onvoldoende om zinvolle resultaten te bekomen, zodat op de overige meetmomenten (i.e. T1 in cel 2; T1 en T4 in cel 8) een logistische regressie wordt uitgevoerd.

<sup>301</sup> Dit gebeurt enkel in cel 5. Voor deze analyse werden verschillende modellen geschat: (1) een poisson regressie met een fixed schatting van de parameters, (2) een poisson regressie met een chi-kwadraat schatting van de parameters zodat de overdispersie deels gecorrigeerd wordt, (3) een negatief binomiaal analyse met een fixed schatting van de parameters. Voor elk van deze modellen wordt de fitstatistiek 'gecorrigeerde quasi waarschijnlijkheid onder het onafhankelijke model criterium (QICC)' nagegaan. Het eerste en het tweede model hebben een QICC van 938.116; en het derde model een van 304.727. Hoe kleiner deze waarde, hoe beter het model. Model 3 met de negatief binomiaal analyse wordt bijgevolg gerapporteerd.

<sup>302</sup> Bij cel 1 (WGP en deontologische code), cel 9 (flexibele levensvisie) en cel 12 (autonomie en morele moed) verschilt de geschatte trend van de geobserveerde trend in de vorige paragrafen. Omwille van de aanwezige interactie-effecten in deze modellen wijzigt de interpretatie van deze dummy-variabelen en zijn deze niet direct te vergelijken met paarsgewijze analyses (Brambor, Clark, & Golder, 2006, pp. 71-72). De absolute verschillen in scores op de afhankelijke variabelen tussen de meetmomenten (i.e. de longitudinale trends) blijven uiteraard hetzelfde, en aangezien hier reeds uitvoerig op ingegaan werd in de vorige paragrafen, worden ze hier niet meer geïnterpreteerd.

Deze analyses resulteren in veel omvangrijke tabellen die in bijlage D worden gepresenteerd. De tabellen bevatten steeds het meest efficiënte model met enkel de significante sociaal-demografische variabelen.:

- Tabel D.3: kennis van regels en procedures (cel 1)
- Tabel D.4: vaardigheid om regels en procedures toe te passen (cel 2)
- Tabel D.5: houding ten aanzien van regels (cel 3)
- Tabel D.6: vaardigheid om verschillende oplossingen te zien (cel 5)
- Tabel D.7: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)
- Tabel D.8: vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken (cel 8)
- Tabel D.9: flexibiliteit (cel 9)
- Tabel D.10: vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)
- Tabel D.11: autonomie en morele moed (cel 12)

In tabel 6.6 worden deze resultaten samengevat. De tabel presenteert de variabelen in de cellen van het ethisch competentiekader. De afhankelijke variabelen staan steeds in cursief, met daaronder de significante effecten van de controlevariabelen. Deze effecten worden weergegeven per meetmoment. Een significant effect op T1 komt van een hoofdeffect uit de GEE analyse; een significant effect op de daaropvolgende meetmomenten komt van een interactie-effect (cf. tabellen in bijlage D). Hierbij valt enerzijds op dat de analyses resulteren in weinig significante effecten, en anderzijds dat er geen systematische effecten zijn die in de cellen, rijen of kolommen van ethische competentie terugkomen. De sociaal-demografische kenmerken in deze analyse hebben dus amper een invloed op de ontwikkeling van ethische competentie. De effecten die wel significant zijn worden hieronder kort toegelicht worden.

### **6.6.1 Geslacht**

Met betrekking tot het geslacht van de respondenten blijkt uit tabel 6.6 dat mannen en vrouwen in vier cellen van ethische competentie van elkaar verschillen: emotionele empathie (cel 6), de vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken in het gewelddilemma (cel 8), de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten in het gewelddilemma (cel 11) en morele moed (cel 12). Bij deze effecten vallen twee zaken op. Ten eerste hebben de vrouwen steeds een hogere score, met uitzondering van cel 8. Ten tweede doet dit effect, met uitzondering van cel 11, zich enkel voor op het eerste meetmoment. Mannen en vrouwen verschillen dus enkel op deze elementen bij de aanvang van hun politieke carrière. Daarna lijkt er een convergentie plaats te vinden.



**Tabel 6.6: Overzicht van significante sociaal-demografische effecten op ethische competentie op basis van de GEE analyse**

	<b>Kennis</b>	<b>Vaardigheden</b>	<b>Attitudes</b>
<b>Regelnaleving</b>	<i>Kennis van WPA</i> Opleidingsniveau T1: + T2: - Leeftijd T1: - T2: + <i>Kennis van WGP</i> Opleidingsniveau T1: + T2: - Leeftijd T1: - T2: + T3: + <i>Kennis van Code</i> Familie politie T1: + Leeftijd T1: - T2: + T3: + <i>Kennis van Tucht</i> Opleidingsniveau T2: -	<i>Regels toepassen</i> <i>Gewelddilemma</i> Leeftijd T1: - <i>Databankdilemma</i> Geen effecten	<i>Houding ten aanzien van regels</i> Opleidingsniveau T3: +
<b>Morele sensitiviteit</b>		<i>Verskillende oplossingen zien</i> Familie politie T2: + Opleidingsniveau T1: + Leeftijd T1: -	<i>Cognitieve empathie</i> Geen effecten <i>Emotionele empathie</i> Geslacht T1: + Opleidingsniveau T4: +
<b>Moreel redeneren</b>		<i>Verskillende morele argumenten gebruiken</i> <i>Gewelddilemma</i> Geslacht T1: - <i>Databankdilemma</i> Onvoldoende variatie voor analyse	<i>Flexibiliteit problemen</i> Geen effecten <i>Flexibele levensvisie</i> Opleidingsniveau T1: + T2: - T3: - T4: - Leeftijd T3: -
<b>Morele motivatie en moreel karakter</b>		<i>Prioriteit geven</i> <i>Gewelddilemma</i> Geslacht T3: + Familie politie T2: - Opleidingsniveau T1: + T2: - T3: - <i>Databankdilemma</i> Leeftijd T1: +	<i>Autonomie</i> Opleidingsniveau T3: + <i>Morele moed</i> Geslacht T1: + Leeftijd T1: + T2: +

+ : positief effect – voor geslacht: hogere score van vrouwen; voor familie politie: hogere score van respondenten met politionele familiale banden; voor opleidingsniveau: hogere score van respondenten met hoger diploma.

- : negatief effect – voor geslacht: lagere score van vrouwen; voor familie politie: lagere score van respondenten met politionele familiale banden; voor opleidingsniveau: lagere score van respondenten met hoger diploma.

### **6.6.2 Familiale politionele banden**

Met betrekking tot familiale politionele banden blijkt er enkel een effect te zijn bij kennis van de deontologische code (cel 1), verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5) en prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten in het gewelddilemma (cel 11) (tabel 6.6). Op het eerste meetmoment hebben respondenten met familiale politionele banden een significant hogere score op zelf-gerapporteerde kennis van de deontologische code. Op het tweede meetmoment sommen zij eveneens meer oplossingen op voor het geschenk dilemma, terwijl ze tegelijk minder prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten dan hun collega's zonder die politionele familiebanden. Op het derde en vierde meetmoment zijn al deze verschillen verdwenen.

### **6.6.3 Opleidingsniveau**

De derde sociaal-demografische factor, opleidingsniveau, lijkt toch een klein systematisch effect te hebben op kennis van regels en procedures bij WPA, WGP en de tuchtregeling (cel 1), flexibele levensvisie (cel 9) en prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten in het gewelddilemma (cel 11) (tabel 6.6). De aspirant-inspecteurs met een diploma hoger onderwijs rapporteren een significant hoger kennisniveau van de WPA en de WGP bij de aanvang van de opleiding. Na de theoretische opleiding is de situatie omgekeerd. Op dat moment rapporteren hun collega's zonder hoger diploma een hoger kennisniveau van deze wetten. De resultaten van de tuchtregeling liggen in dezelfde lijn, al is er daar op T1 geen verschil tussen beide groepen. Eens de stage achter de rug is, verdwijnt elk effect van het opleidingsniveau. De hogere scores op T1 kunnen enerzijds te wijten zijn aan de vooropleiding (bv. criminologie) waarin deze wetgeving aan bod komt. Anderzijds is het mogelijk dat de hoger opgeleiden zich meer bewust zijn van het belang van legaliteit binnen de politie en zich bijgevolg beter voorbereiden op dit vlak voor de selectieprocedure. Aangezien kennis van de tuchtregeling niet belangrijk is voor de selectieprocedure, lijkt het evident dat daar geen effect is op T1. Mogelijk wisselt de situatie na de theoretische opleiding omdat de lessen over deze wet- en regelgeving op zo'n manier gedoceerd worden dat het grotendeels herhaling is voor hoger opgeleiden. Zij zijn dan mogelijk minder alert voor nieuwe aspecten. Hun collega's zonder diploma hoger onderwijs zijn dan misschien aandachtiger omdat het voor hen minder herhaling is.

Het opleidingseffect bij 'flexibele levensvisie' en 'prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten in het gewelddilemma' is gelijkaardig aan het opleidingseffect bij kennis van regels en procedures. Op het eerste meetmoment scoren de hoog opgeleide respondenten significant hoger dan hun laag opgeleide collega's, maar na de theoretische opleiding wisselt dit. Op het tweede, derde en vierde meetmoment hebben zij een lagere score. Voor de vaardigheid om prioriteiten te stellen in het gewelddilemma hebben de hoger opgeleide

respondenten eveneens een significant hogere score dan de lager opgeleide respondenten op T1, terwijl de situatie omgekeerd is op T2 en T3. Deze trends zijn mogelijk een tweede en derde illustratie zijn dat een eventuele kloof tussen hun competenties en manier van doceren op de politieschool die de ontwikkeling van hoogopgeleide aspiranten kan tegenhouden. De plausibiliteit van deze verklaring is echter onzeker omdat zich in de overige cellen geen gelijkaardig effect voordoet.

Daarnaast toont tabel 6.6 ook een opleidingseffect voor de volgende variabelen: de houding ten aanzien van regels (cel 3), de vaardigheid om verschillende oplossingen te zien voor een moreel dilemma (cel 5), emotionele empathie (cel 6) en autonomie (cel 12). Deze significante effecten verwijzen steeds naar een hogere score voor respondenten met een diploma hoger onderwijs, maar doen zich voor op verschillende meetmomenten: bij het begin van de opleiding (cel 5), op het einde van de opleiding (cel 3 en cel 12) en na één jaar ervaring in een politiedienst (cel 6).

#### **6.6.4 Leeftijd**

De vierde sociaal-demografische variabele, leeftijd, lijkt een gelijkaardig effect te hebben op kennis van regels en procedures als opleidingsniveau (tabel 6.6). Aangezien beide variabelen in hetzelfde model aanwezig zijn, gaat het hier dus over het unieke effect van elk van hen. Bij het begin van de studie rapporteren oudere respondenten een lager kennisniveau voor de WPA, de WGP en de code dan hun jongere collega's. Dit zou ten eerste te maken kunnen hebben met het feit dat hun studieperiode langer geleden is, en het moeilijker is alles wat ze geleerd hebben voor de selectieprocedure te onthouden. Na de theoretische opleiding en de stageperiode scoren zij juist hoger. Dit kan onder meer te maken hebben met hun familiale en professionele achtergrond. De oudere aspiranten hebben vaak een gezin te onderhouden, maar hebben hun job opgezegd om bij de politie te werken. Financieel is de druk voor hen hoger om te slagen dan voor de jongere aspiranten die deze verantwoordelijkheden vaak nog niet hebben. Dit zou zich kunnen uiten in het feit dat ze de opleiding meer serieus nemen. Ten tweede is het eveneens mogelijk dat oudere respondenten anders studeren door de leerstof te contextualiseren en aan hun levenservaringen te koppelen.

Daarnaast toont tabel 6.6 een effect van leeftijd op de vaardigheid om regels en procedures toe te passen in het gewelddilemma (cel 2), de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren voor een moreel dilemma (cel 5), flexibele levensvisie (cel 9), de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten in het databankdilemma (cel 11) en morele moed (cel 12). Dit effect doet zich dus voor in drie van de vier vaardigheidscellen, maar niet op een gelijke manier. In cel 2 en cel 5 hebben de oudere respondenten enkel een lagere score op T1, terwijl ze op hetzelfde meetmoment een hogere score hebben in cel 11. Het effect voor flexibele levensvisie doet zich voor op het einde van de opleiding, waar de

oudere respondenten opnieuw een lagere score hebben dan hun jongere collega's. Het leeftijdseffect bij morele moed, tot slot, is wel opvallend. De oudere respondenten lijken tijdens de eerste twee meetmomenten weerbaarder tegen politiecultuur te zijn dan hun jongere collega's. Vanaf het derde meetmoment verdwijnen deze verschillen echter.

## 6.7 Besluit

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat de ethische competentieontwikkeling van de aspirant-inspecteurs in deze cohorte niet verlopen is zoals de onderzoekshypothesen voorspelden. Voor slechts drie van de achttien variabelen worden alle hypothesen – één voor elk van de socialisatiefase – bevestigd: kennis van de deontologische code, kennis van de tuchtregeling en houding ten aanzien van regels. Voor de overige variabelen wordt minstens één hypothese weerlegd. Tabel 6.7 geeft een overzicht van de hypothesen, de resultaten van het onderzoek, en het besluit dat omtrent de respectievelijke hypothese getrokken wordt. Dit hoofdstuk is analoog met de bespreking van het ethisch competentiekader in hoofdstuk 1 gestructureerd per subcompetentie (cf. 1.3). Er zijn echter twee rode draden in dit hoofdstuk die door deze structuur minder duidelijk zijn: de KSA-onderdelen en de socialisatiefasen. Hieronder worden voor beide rode draden conclusies geformuleerd.

De eerste rode draad is de KSA-structuur van competentie. Om dit te expliciteren, wordt voor elk van de drie onderdelen een conclusie getrokken: kennis, vaardigheden en attitudes. Ten eerste werd, door het ontbreken van meetinvariantie voor inzicht in de voorbeeldfunctie, enkel de trend in cel 1 als kenniscel nagegaan. De normatieve grens (i.e. het verwachte niveau) voor cel 7 en cel 10 werd immers in het ethisch competentiekader 'op nul gezet' (cf. 1.3.5). Algemeen gesteld stijgt het kennisniveau van regels en procedures – zoals verwacht – voornamelijk tijdens de theoretische opleiding.

Ten tweede suggereert de analyse dat de aspiranten de vaardigheden van ethische competentie amper ontwikkeld hebben tijdens de duur van dit onderzoek. Enkel het vaardigheidsniveau om regels en procedures toe te passen (cel 2) in concrete situaties stijgt tijdens de theoretische opleiding. Daarentegen is er zelfs een daling tijdens de stageperiode in het vaardigheidsniveau om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien (cel 5), en in het vaardigheidsniveau om prioriteit te geven aan bepaalde types morele argumenten (cel 11), al gaat dit laatste enkel op voor het gewelddilemma. Voor de overige vaardigheden in de andere socialisatiefasen is er stabiliteit. Belangrijk is echter dat er voor de vaardigheid om regels en procedures toe te passen (cel 2) en de vaardigheid om verschillende types morele argumenten te gebruiken (cel 8) reeds van bij het begin weinig groeimarge is; de meeste respondenten bevinden dan al zich in de 'hoogste' categorie.

**Tabel 6.7: Overzicht van de geteste hypothesen per ethische comptentiecel (deel 1)**

	Hypothese			Empirie	
Cel 1 – kennis WPA	1a.	Theoretische opleiding	↑	=	↑
	1b.	Stageperiode	↔	≠	↑
	1c.	Jaar ervaring	↔	=	↔
Cel 1 – kennis WGP	1a.	Theoretische opleiding	↑	=	↑
	1b.	Stageperiode	↔	≠	↑
	1c.	Jaar ervaring	↔	=	↔
Cel 1 – kennis code	1a.	Theoretische opleiding	↑	=	↑
	1b.	Stageperiode	↔	=	↔
	1c.	Jaar ervaring	↔	=	↔
Cel 1 – kennis tucht	1a.	Theoretische opleiding	↑	=	↑
	1b.	Stageperiode	↔	=	↔
	1c.	Jaar ervaring	↔	=	↔
Cel 2 – toepassen geweld	2a.	Theoretische opleiding	↔	≠	↑
	2b.	Stageperiode	↑	≠	↔
	2c.	Jaar ervaring	↑	≠	↔
Cel 2 – toepassen databanken	2a.	Theoretische opleiding	↔	≠	↑
	2b.	Stageperiode	↑	≠	↔
	2c.	Jaar ervaring	↑	≠	↔
Cel 3 – houding regels	3a.	Theoretische opleiding	↓	=	↓
	3b.	Stageperiode	↓	=	↓
	3c.	Jaar ervaring	↓		Niet getest
Cel 4 - voorbeeldfunctie	4a.	Theoretische opleiding	↑		Niet getest
	4b.	Stageperiode	↔		Niet getest
	4c.	Jaar ervaring	↔		Niet getest
Cel 5 – verschillende oplossingen	5a.	Theoretische opleiding	↑	≠	↔
	5b.	Stageperiode	↑	≠	↓
	5c.	Jaar ervaring	↑	≠	↔
Cel 6 – cognitieve empathie	6a.	Theoretische opleiding	↔	≠	↓
	6b.	Stageperiode	↔	≠	↑
	6c.	Jaar ervaring	↔	≠	↑
Cel 6 – emotionele empathie	6d.	Theoretische opleiding	↔	≠	↓
	6e.	Stageperiode	↔	=	↔
	6f.	Jaar ervaring	↔	=	↔
Cel 8 – verschillende argumenten geweld	8a.	Theoretische opleiding	↑	≠	↔
	8b.	Stageperiode	↑	≠	↔
	8c.	Jaar ervaring	↑	≠	↔

↑: stijging; ↓: daling; ↔: stabiliteit; =: hypothese bevestigd; ≠: hypothese weerlegd

**Tabel 6.7: Overzicht van de geteste hypothesen per ethische competentiecel (deel 2)**

	Hypothese			Empirie
Cel 8 – verschillende argumenten databanken	8a.	Theoretische opleiding	↑	≠ ↔
	8b.	Stageperiode	↑	≠ ↔
	8c.	Jaar ervaring	↑	≠ ↔
Cel 9 – flexibiliteit problemen	9a.	Theoretische opleiding	↔	≠ ↓
	9b.	Stageperiode	↔	≠ ↑
	9c.	Jaar ervaring	↔	= ↔
Cel 9 – flexibele levensvisie	9a.	Theoretische opleiding	↔	= ↔
	9b.	Stageperiode	↔	≠ ↓
	9c.	Jaar ervaring	↔	= ↔
Cel 11 – prioriteit geweld	11a.	Theoretische opleiding	↑	≠ ↔
	11b.	Stageperiode	↑	≠ ↓
	11c.	Jaar ervaring	↑	≠ ↔
Cel 11 – prioriteit databanken	11a.	Theoretische opleiding	↑	≠ ↔
	11b.	Stageperiode	↑	≠ ↔
	11c.	Jaar ervaring	↑	≠ ↔
Cel 12 – autonomie	12a.	Theoretische opleiding	↔	≠ ↑
	12b.	Stageperiode	↔	= ↔
	12c.	Jaar ervaring	↔	= ↔
Cel 12 – morele moed	12d.	Theoretische opleiding	↑	≠ ↔
	12e.	Stageperiode	↓	≠ ↔
	12f.	Jaar ervaring	↓	= ↓

↑: stijging; ↓: daling; ↔: stabiliteit; =: hypothese bevestigd; ≠: hypothese weerlegd

Ten derde zijn de gemeten attitudecomponenten van ethische competentie wel gewijzigd over de tweejarige looptijd van het onderzoek – al zijn de evoluties bijzonder klein. Bij het formuleren van de hypothesen werd er vanuit gegaan dat kandidaat-aspirant-inspecteurs op deze kenmerken geselecteerd worden. Er werd dan ook volledige stabiliteit verwacht, met uitzondering van de hypothesen voor houding ten aanzien van regels (cel 3) en morele moed (cel 12). Bij alle overige cellen doet zich minstens in één socialisatiefase een verandering voor. Zelfs wanneer er dan in de andere socialisatiefasen stabiliteit is, weerlegt dit eigenlijk de algemene hypothese dat aspiranten op deze attitudes geselecteerd worden. Vier keer doet zich een beperkte stijging voor in de scores, namelijk tijdens de theoretische opleiding voor autonomie (cel 12), tijdens de stageperiode voor cognitieve empathie (cel 6) en ‘flexibel omgaan met problemen’ (cel 9), en tijdens het jaar ervaring in een politiedienst voor cognitieve empathie (cel 6). Daartegenover staat dat er zich zeven keer een – evenzeer beperkte – daling voordoet. Tijdens de theoretische opleiding is dit voor houding ten aanzien van regels (cel 3), cognitieve empathie (cel 6), emotionele empathie (cel 6) en ‘flexibel omgaan met problemen’ (cel 9). Tijdens de stageperiode is dit opnieuw voor houding ten aanzien van regels (cel 3), maar ook voor ‘flexibele levensvisie’ (cel 9), terwijl de daling

tijdens het jaar ervaring in een politiedienst zich voordoet voor morele moed (cel 12). Dus, in tegenstelling tot de verwachte stabiliteit, is er voornamelijk een lichte daling van de scores. Deze dalingen in houding ten aanzien van regels (cel 3) en morele moed (cel 12) werden reeds bij het formuleren van de hypothesen verwacht omwille van de impact van politiecultuur. De dalingen tijdens de theoretische opleiding zouden toegeschreven kunnen worden aan een zekere mate van rechtlijnigheid in de opleiding waar politiewerk mogelijk meer zwart-wit voorgesteld wordt dan het is. De confrontatie met de complexe realiteit tijdens de stage en het eerste jaar ervaring in een politiedienst zouden dan verantwoordelijk kunnen zijn voor de stijgingen.

De tweede rode draad zijn de drie onderscheiden socialisatiefasen. De resultaten tonen dat de aspiranten doorheen de opleiding – zowel de theorie als de stage – een opmerkelijk veranderingsproces doormaken. Eens ze volwaardig inspecteur zijn, treedt er amper nog verandering op in de geoperationaliseerde cellen van ethische competentie. Het effect van de opleiding zelf gaat echter niet steeds dezelfde richting uit. Ten eerste heeft de theoretische opleiding een sterke positieve impact op het kennisniveau van de aspiranten, maar brengt zij amper iets bij met betrekking tot de vaardigheden. Zij heeft bovendien een overwegend negatieve impact op de attitudescores. Ook tijdens de stageperiode ontwikkelen de aspirant-inspecteurs hun vaardigheden niet. Sterker nog, wanneer zich een verandering voordoet, is dit een daling in de scores.<sup>303</sup> Deze socialisatiefase corrigeert echter wel voor een aantal negatieve attitudetrends van de theoretische opleiding door de scores opnieuw te doen stijgen.

---

<sup>303</sup> Het gaat over: minder aantal oplossingen voor een moreel dilemma (cel 5), en minder prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten in het gewelddilemma (cel 11).





## **Hoofdstuk 7. De schoolspecifieke ontwikkeling van ethische competentie**

### **7.1 Inleiding**

In dit onderzoek wordt uitsluitend de aandacht voor integriteit geselecteerd uit het kluwen van elkaar wederzijds beïnvloedende factoren die een socialiserende rol spelen bij de ethische competentieontwikkeling. Deze aandacht voor integriteit werd in hoofdstuk 5 beschreven op basis van kwalitatieve data voor de drie onderscheiden socialisatiefasen: theoretische opleiding, stageperiode en eerste jaar ervaring in een politiedienst. Die analyse suggereerde weinig verschillen tussen de scholen in het integriteitsbeleid. Delta vormt hierop een uitzondering, want daar is er meer aandacht voor integriteit dan op de andere scholen. De kwalitatieve analyses hebben meer verschillen aangetoond in de manier waarop de scholen het vak deontologie organisatorisch aanpakken en inhoudelijk vorm geven. Deze schoolverschillen zouden kunnen leiden tot verschillende ontwikkelingstrends van ethische competentie. De globale ontwikkeling van ethische competentie, zoals geschetst in hoofdstuk 6, weerspiegelt immers het gemiddelde van de volledige respondentenpopulatie. Om eventuele schoolverschillen na te gaan, worden de analyses uit hoofdstuk 6 in dit hoofdstuk opgesplitst naar de zes politiescholen.

Voor deze analyses worden enkel data van de eerste drie meetmomenten gebruikt. Het vierde meetmoment wordt om twee redenen achterwege gelaten. Ten eerste komen de respondenten – inspecteurs op dat moment – na hun opleiding op verschillende werkplaatsen terecht. In tegenstelling tot de theoretische opleiding en de stageperiode hebben de politiescholen niet langer controle over het leerproces, zodat een opsplitsing naar school weinig zinvol is. Dit betekent niet dat de scholen hier geen beïnvloedende factor kunnen zijn; deze kan er enkel niet analytisch uit gedistilleerd worden. Ten tweede is de totale respons op T4 beduidend lager dan op de voorafgaande meetmomenten. Door die reeds kleine groep respondenten nogmaals op te splitsen per school, zouden de analyses uitgevoerd worden op te kleine groepen om nog betrouwbaar te zijn.

In tegenstelling tot hoofdstuk 6, waar concrete hypothesen getest werden, is dit hoofdstuk exploratief van aard. Het hoofddoel is eventuele schoolverschillen te beschrijven. Subcompetentie per subcompetentie, en cel per cel worden de verschillen en gelijkenissen tussen de scholen in eerste instantie statistisch nagegaan. Dit wordt zo gestructureerd mogelijk gedaan door eerst na te gaan of de scholen op het eerste meetmoment ongeveer dezelfde score hebben. Vervolgens wordt de evolutie tijdens de theoretische opleiding besproken, en dan die tijdens de stageperiode. Daarna worden de paarsgewijze Wilcoxon of McNemar testen voor alle scholen apart uitgevoerd. De focus ligt hier op afwijkingen

van de globale trend zoals geschetst in hoofdstuk 6.<sup>304</sup> Nadat deze statistische schoolspecifieke testen beschreven zijn, worden ze in tweede instantie geïnterpreteerd, gebruikmakend van de contextschets die hoofdstuk 5 biedt. Het zwaartepunt van dat vijfde hoofdstuk lag in de eerste socialisatiefase, namelijk de aandacht die op de politieschool uitgaat naar integriteit onder de vorm van het integriteitsbeleid, het vak deontologie en de aandacht voor integriteit in andere vakken. Tijdens de stage komen de aspiranten immers in verschillende politiediensten terecht, zodat de ervaringen daar sterk persoonlijk zijn. Bijgevolg kunnen deze niet gegroepeerd worden per school, en kunnen ze evenmin geëxtrapoleerd worden naar de volledige studentenpopulatie. Daarom zal de interpretatie in dit hoofdstuk zich voornamelijk toelagen op de eerste socialisatiefase.

## 7.2 Subcompetentie 1: Regelnaleving

Regelnaleving is de eerste subcompetentie uit het ethisch competentiekader. De drie cellen verwijzen naar kennis van regels en procedures, naar de vaardigheid om deze in concrete situaties toe te passen en naar een positieve houding ten aanzien van regels. De schoolspecifieke ontwikkeling van deze componenten komt in deze paragraaf aan bod.

### 7.2.1 Kennis: regels en procedures (cel 1)

De eerste cel uit het competentiekader verwijst naar ‘kennis van regels en procedures’. Dit werd gemeten aan de hand van het zelf gepercipieerd kennisniveau van vier bronnen van wet- en regelgeving: de WPA, de WGP, de deontologische code van de politiediensten en de tuchtregeling. Eerst komen deze vier bronnen gedetailleerd aan bod, waarbij de globaal geobserveerde trend opgesplitst wordt per school. Daarna worden de resultaten samengebracht en geïnterpreteerd.

#### 7.2.1.1 Schoolspectifieke ontwikkeling

Met betrekking tot het kennisniveau van de WPA toonden de globale analyses gedurende de volledige opleiding een stijging (cf. 6.2.1.1). Figuur 7.1 toont de schoolspecifiek trends. Op het eerste meetmoment hebben de scholen ongeveer dezelfde score. Het verschil tussen Bèta en Epsilon als laagst scorende scholen enerzijds en Delta als hoogst scorende school is slechts 2.7 procentpunten en niet significant.<sup>305</sup> De scores gaan in de zes politiescholen omhoog tijdens de theoretische opleiding. Hierbij valt wel op dat de stijging van Bèta opmerkelijk lager is dan die van de andere scholen; als enige school rapporteert minder dan de helft van de respondenten praktische kennis. Ook tijdens de

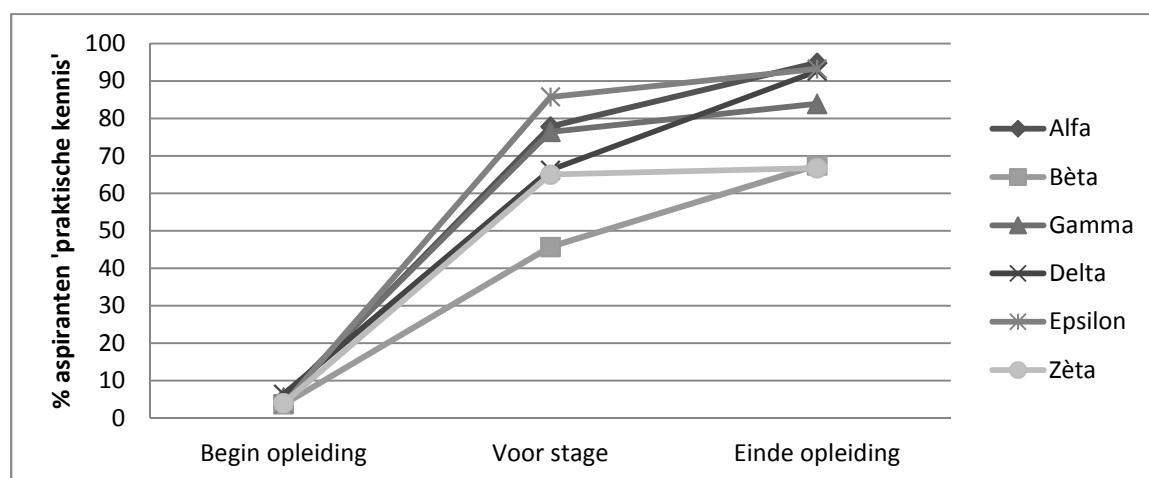
---

<sup>304</sup> Dit betekent niet dat het volgen van de globale trend per definitie ‘goed’ is, en dat afwijkingen ‘slecht’ zijn.

<sup>305</sup> Chi-kwadraattest<sub>Bèta-Delta</sub>:  $\chi^2=0.609$ ,  $df=1$ ,  $p=0.435$ ,  $n=151$ ; Chi-kwadraattest<sub>Epsilon-Delta</sub>:  $\chi^2=0.609$ ,  $df=1$ ,  $p=0.435$ ,  $n=151$

stageperiode stijgt de score in elke school, al is dit eerder beperkt op Gamma, Epsilon en Zèta.

**Figuur 7.1: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WPA’**



Om beter zicht te krijgen op deze evolutie, worden de McNemar testen voor elke school apart gedaan (tabel 7.1). Deze testen tonen enerzijds dat de stijging tijdens de theoretische opleiding overall significant is. Anderzijds blijkt de beperkte stijging tijdens de stageperiode op Gamma, Epsilon en Zèta niet significant. Daar is dus stabiliteit, zodat deze scholen de globale trend niet volgen. Dit betekent daarom niet dat het kennisniveau in deze scholen laag is. Epsilon, bijvoorbeeld, scoort op het tweede meetmoment het hoogste en heeft daarom minder groeipotentieel dan de andere scholen. In elke school is het zelf gepercipieerde kennisniveau van de aspirant-inspecteurs na de volledige opleidingsperiode wel hoger dan bij de aanvang ervan.

**Tabel 7.1: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WPA’ per socialisatiefase**

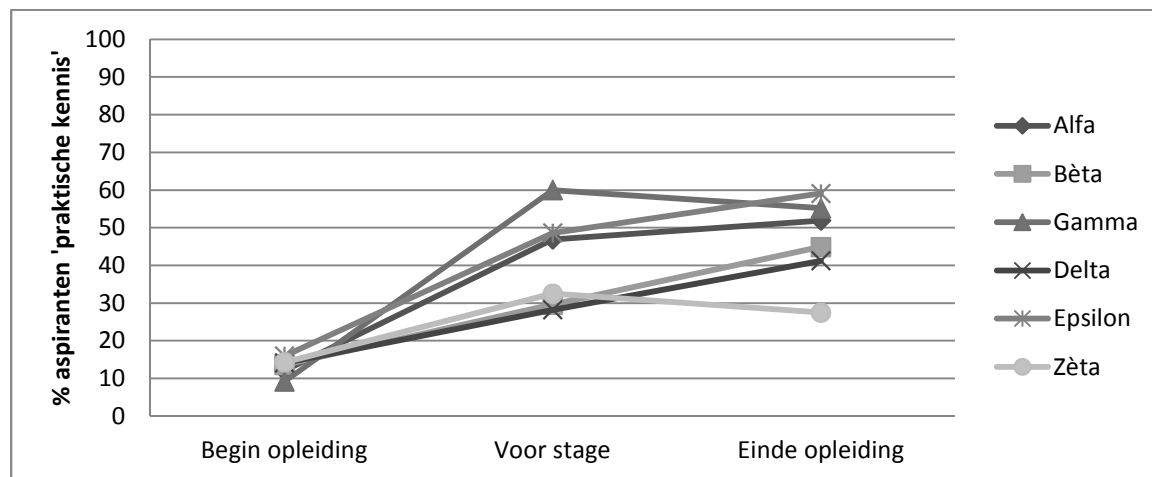
	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stijging***	Stijging***	Stijging***
Bèta	Stijging***	Stijging***	Stijging***
Gamma	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Delta	Stijging***	Stijging***	Stijging***
Epsilon	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Zèta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***

\*\*\*:  $p \leq 0.001$

Met betrekking tot het kennisniveau van de WGP toonden de globale analyses eveneens een permanent stijgende trend (cf. 6.2.1.1). Figuur 7.2 toont diezelfde trend opgesplitst naar de scholen. Het kennisniveau is op elke school ongeveer even hoog bij het begin van

de opleiding<sup>306</sup>, en opnieuw onderscheiden de scholen zich tijdens de theoretische opleiding van elkaar. Ten eerste is de stijging tijdens de theoretische opleiding niet op elke school even sterk. Op Gamma rapporteert ongeveer 60% van de aspiranten praktische kennis van de WGP, terwijl dit op Delta ongeveer 30% is. Ten tweede zijn er ook verschillen in de trend tijdens de tweede socialisatiefase. Respondenten van Gamma en Zèta schatten hun kennisniveau na de stage lager in dan ervoor, terwijl die van de andere scholen het hoger inschatten.

**Figuur 7.2: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WGP’**



McNemar testen worden uitgevoerd om deze trends statistisch na te gaan (tabel 7.2). Het kennisniveau stijgt niet significant tijdens de theoretische opleiding op Delta en Zèta, waar dit op de overige scholen wel het geval is. Tijdens de stageperiode is enkel de stijging op Bèta significant. De stijging die figuur 7.2 in deze socialisatiefase toont voor Alfa, Delta en Epsilon is dus niet significant, evenmin als de daling voor Gamma en Zèta. Dit betekent dat enkel Bèta de globale trend van stijging-stijging volgt. Op het einde van de volledige opleidingsperiode (i.e. beide socialisatiefasen samen) is het kennisniveau op elke school, met uitzondering van Zèta, wel hoger dan bij het begin ervan. De McNemar testen van Delta lijken verwarrend. Er is stabiliteit in beide socialisatiefasen, maar over de volledige opleiding is er toch een stijging. Dit fenomeen zal nog een aantal keer terugkomen in dit hoofdstuk.<sup>307</sup> Er zijn twee statistische verklaringen voor, want inhoudelijk doet de evolutie zich voor zoals ze weergegeven wordt in figuur 7.2: een stijging tijdens beide socialisatiefasen. Enerzijds zijn die beide stijgingen niet significant, maar wanneer ze samengevoegd worden wordt dit wel significant. Anderzijds worden de drie paarsgewijze analyses (i.e. T1-T2, T2-T3, T1-T3) uitgevoerd op licht van elkaar verschillende respondentengroepen wegens drop-out.

<sup>306</sup> Het verschil tussen de laagst (Gamma) en de hoogst (Epsilon) scorende school is 6.8 procentpunten en niet significant ( $\chi^2=2.064$ ,  $df:1$ ,  $p=0.151$ ,  $n=190$ ). Dit betekent echter niet dat verschillen tussen andere scholen – die kleiner zijn dan 6.8 procentpunten – evenmin significant zijn. Desalniettemin is het verschil klein.

<sup>307</sup> Cf. 7.2.2.1, 7.3.2.1, 7.3.3.1, 7.4.1.1, 7.5.1.1, 7.5.1.2 en 7.5.2.1.

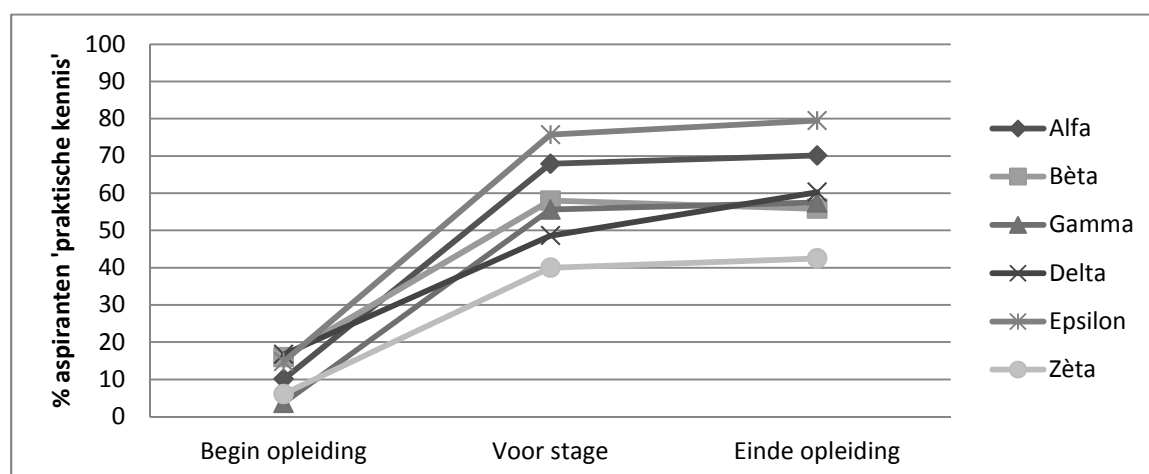
**Tabel 7.2: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de WGP’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Bèta	Stijging*	Stijging*	Stijging***
Gamma	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stijging**
Epsilon	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

Met betrekking tot de deontologische code bleek uit de globale analyses dat het kennisniveau een stijgende trend kent tijdens de eerste socialisatiefase, en stabiliteit vanaf dan (cf. 6.2.1.1). Figuur 7.3 toont de schoolspecifieke trend. Hier is op het eerste meetmoment een grotere diversiteit tussen de scholen dan het geval was voor kennis van de WPA en de WGP. Het verschil tussen de laagst (Gamma) en hoogst scorende school (Delta) is 12.3 procentpunten, maar dit is niet significant.<sup>308</sup> In de loop van de opleiding worden de verschillen tussen de scholen groter, maar op elke school rapporteren de aspiranten een betere kennis na de theoretische opleiding dan ervoor. De globaal geobserveerde stabiliteit tijdens de stageperiode blijkt ook voor elke school apart op te gaan, met uitzondering van Delta waar een lichte stijging te zien is.

**Figuur 7.3: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de deontologische code’**



De McNemar testen wijzen echter aan dat deze stijging op Delta niet significant is, en dat daar – net zoals op de andere scholen – enkel een stijging is tijdens de theoretische opleiding (tabel 7.3). In tegenstelling tot de schoolspecifieke resultaten van de WPA en WGP, wordt dus in elke politieschool de globale trend van kennis van de deontologische code geobserveerd.

<sup>308</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=0.773$ ,  $df=1$ ,  $p=0.379$ ,  $n=162$

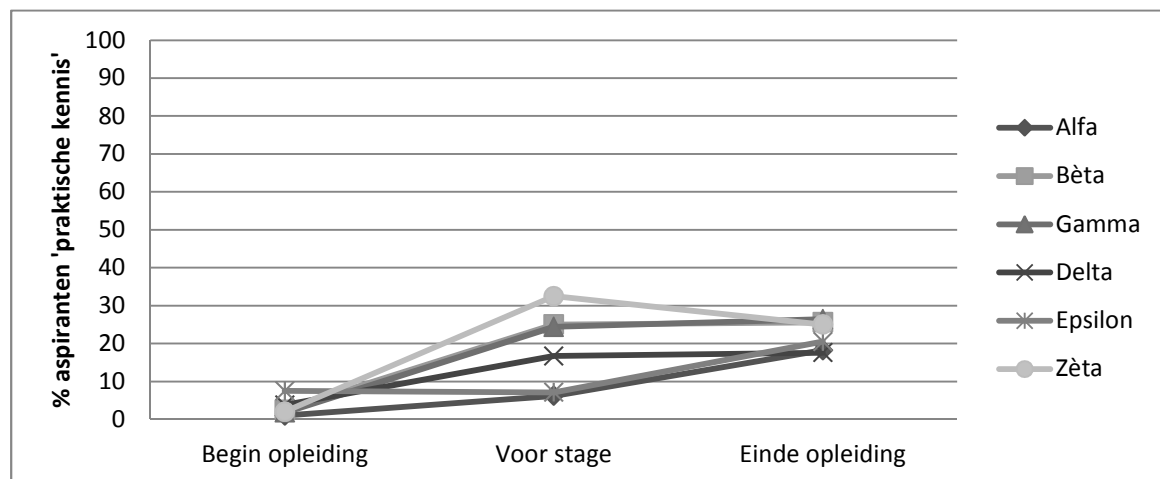
**Tabel 7.3: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de deontologische code’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Bèta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Gamma	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Delta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Epsilon	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Zèta	Stijging**	Stabiliteit	Stijging***

\*\* :  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* :  $p \leq 0.001$

Met betrekking tot het kennisniveau van de tuchtregeling toonden de globale analyses een stijging tijdens de theoretische opleiding en stabiliteit tijdens de stageperiode (cf. 6.2.1.1). De schoolspecifieke trends worden visueel weergegeven door figuur 7.4. Op het eerste meetmoment zijn amper verschillen tussen de scholen, al is het verschil tussen Alfa (laagste) en Epsilon (hoogste) op T1 wel significant.<sup>309</sup> Tijdens de theoretische opleiding onderscheiden de scholen zich meer van elkaar, al is er op elke school een stijging in het zelf-gerapporteerde kennisniveau van de tuchtregeling. Het is opvallend dat de scores van de scholen tijdens de stageperiode opnieuw naar elkaar toe komen: Op Zèta lijkt er een daling te zijn tijdens deze socialisatiefase, terwijl er op Alfa en Epsilon een stijging lijkt te zijn, en op Bèta, Gamma en Delta stabiliteit.

**Figuur 7.4: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de tuchtregeling’**



Om een beter zicht te krijgen op de evolutie binnen de scholen, worden ook voor de tuchtregeling de McNemar testen per school apart gedaan (tabel 7.4). Deze testen tonen in elke school een stijging van het kennisniveau over de volledige opleidingsperiode. Op vier scholen vindt deze plaats tijdens de theoretische opleiding (Bèta, Gamma, Delta en

<sup>309</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=4.959$ ,  $df=1$ ,  $p=0.000$ ,  $n=172$

Zèta) zoals de globale trend. Voor Alfa gebeurt dit tijdens de stageperiode. Epsilon is hier een uitzondering omdat de testen voor beide socialisatiefasen tonen dat er stabiliteit is. Dit is opnieuw een illustratie van het eerder geobserveerde statistisch fenomeen (cf. supra). Zoals uit figuur 7.4 afgeleid kan worden, blijven de scores in die school stabiel tijdens de theoretische opleiding, en stijgen ze tijdens de stageperiode. Enerzijds kan de combinatie van deze stabiliteit en niet-significante stijging tot de significante stijging over de volledige opleidingsperiode leiden. Anderzijds kan dit eveneens te wijten zijn aan de licht gewijzigde respondentengroepen omwille van drop-out.

**Tabel 7.4: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘kennis van de tuchtregeling’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stijging*	Stijging***
Bèta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Gamma	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Delta	Stijging*	Stabiliteit	Stijging*
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stijging*
Zèta	Stijging**	Stabiliteit	Stijging*

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

### 7.2.1.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

De schoolspecifieke ontwikkelingen van kennis van de vier bronnen van wet- en regelgeving worden eerst samengevat. Wat kennis van de WPA betreft, volgen Alfa, Bèta en Delta de globale trend: een stijging in beide socialisatiefasen. Enkel Bèta volgt de globale trend van kennis van de WGP: eveneens een stijging in beide socialisatiefasen. In alle scholen is er tijdens de theoretische opleiding een stijging in het zelf-gerapporteerde kennisniveau van de deontologische code, en vervolgens stabiliteit tijdens de stageperiode. Zij volgen dus allemaal de globale trend. Wat het kennisniveau van de tuchtregeling betreft, geldt het tegenovergestelde: geen enkele school volgt de globale trend van een stijging in de eerste en een stabiliteit in de tweede socialisatiefase. Hierbij vallen twee zaken op. Enerzijds is Bèta de enige school die drie van de vier globale trends volgt. Anderzijds zijn Gamma, Epsilon en Zèta de drie scholen die enkel voor de deontologische code de algemene trend volgen. Omwille van de aard van het kwalitatief onderzoek – focus op integriteit – kunnen de schoolverschillen met betrekking tot de WPA, de WGP en de tuchtregeling niet geduid worden. De focus van het kwalitatief onderzoek laat toe wel drie opmerkingen te maken over de kennis van de deontologische code.

Ten eerste valt op dat Alfa en Epsilon de hoogste scores hebben voor kennis van de deontologische code – en ook van de WPA en de WGP – op het tweede meetmoment. Een voor de hand liggende verklaring zou zijn dat deze code intensiever wordt behandeld en gebruikt tijdens het vak deontologie op deze scholen, maar dit is niet het geval. De

grondigheid waarop de code door de docenten deontologie wordt besproken, verschilt immers sterk tussen Alfa (i.e. grondige bespreking) en Epsilon (i.e. losse bespreking) (cf. 5.2.2.3B). Op basis van deze grondigheid zouden eerder gelijkenissen tussen Alfa en Gamma enerzijds en Bèta, Delta en Epsilon anderzijds moeten gevonden worden. Wat de lessenspakketten van Alfa en Epsilon wel van de anderen onderscheidt, is de manier waarop met dilemma's en casussen wordt gewerkt. Op beide scholen moeten de studenten actief in de deontologische code opzoekingen doen. Dit gebeurt ook op Bèta en Delta, maar eerder als een eenmalige oefening, in tegenstelling tot een constante tijdens de lessen op Alfa en Epsilon (cf. 5.2.2.3C). De verklaring van deze hoge scores kan dus eerder liggen in het praktisch werken met de deontologische code, dan in de theoretische kennisoverdracht.

Ten tweede tonen de analyses dat de studenten van Zèta de minste kennis rapporteren van de deontologische code. Dit hoeft echter niet te verbazen omdat de code amper besproken wordt tijdens de lessen deontologie (cf. 5.2.2.3B). Deze school scoort wel het hoogst wat de kennis van de tuchtregeling betreft. Uit de interviews blijkt dat op deze school streng – volgens sommige geïnterviewde aspiranten te streng en onrechtvaardig – opgetreden wordt tegen overtredingen van het schoolreglement (cf. 5.2.1.4B).

Ten derde is de vaststelling dat Delta in relatieve zin niet hoog scoort in kennisniveau van de deontologische code eerder verrassend. Op deze school wordt immers de meeste (stimulerende) aandacht aan integriteit besteed. Dit zou te wijten kunnen zijn aan het feit dat dit beleid niet expliciet de titel 'integriteit' of 'deontologie' draagt (cf. 5.2.2.6). Bovendien staat de code met een 'losse bespreking' op deze school evenmin centraal (cf. 5.2.2.3B). Ook op Bèta werd de code 'los' besproken, maar toch scoren deze aspiranten hoger op kennisniveau. Het verschil tussen Bèta en Delta is dat de losse bespreking van de code op Bèta op initiatief van de docent gebeurt. Hij bespreekt de fundamentele waarden klassikaal. De aspiranten van Delta moeten de code zelf lezen en kunnen vervolgens – op eigen initiatief – vragen stellen of opmerkingen maken. Deze vrijblijvendheid zou de lagere score van Delta kunnen verklaren.

## **7.2.2 Vaardigheid: regels en procedures toepassen (cel 2)**

De tweede cel uit het ethisch competentiekader verwijst naar de vaardigheid om regels en procedures toe te passen in concrete situaties. In de gestandaardiseerde vragenlijst kregen de respondenten twee vignetten. In het eerste vignette gebruikt een collega disproportioneel geweld, terwijl de buurman van de politieambtenaar in het tweede vignette vraagt om de politionele databanken te consulteren tegen de regels in. Ze moeten aangeven wat de regels en procedures in die specifieke situatie van hen verwachten. De respondenten worden in twee groepen ingedeeld: zij die de regels en procedures correct toepassen en zij die dit niet doen. In deze paragraaf wordt de globale trend voor beide

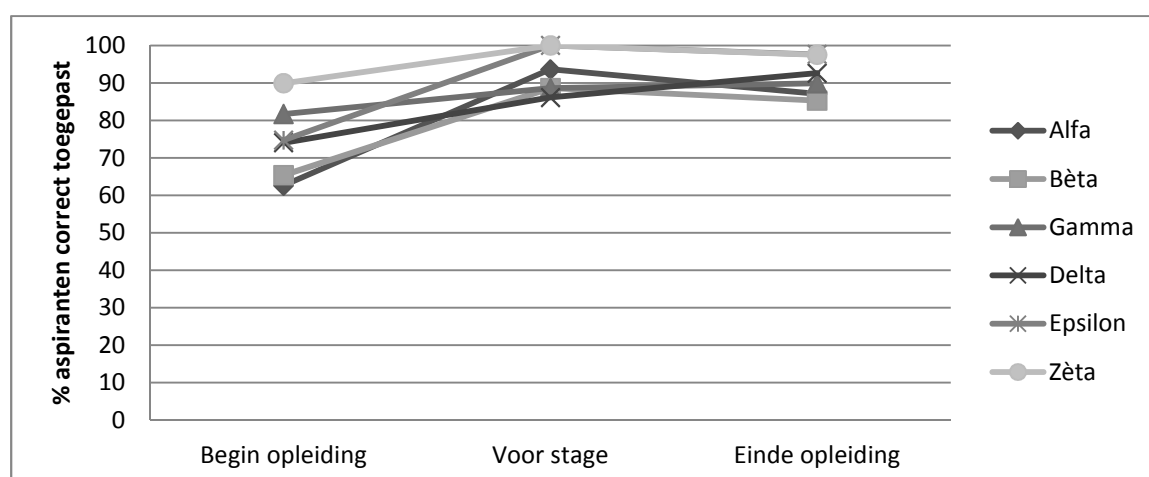


morele dilemma's in eerste instantie opgesplitst naar de zes politiescholen. In tweede instantie worden de resultaten bediscussieerd.

### 7.2.2.1 Schoolspezifische ontwikkeling

In het gewelddilemma toonden de globale analyses dat de aspirant-inspecteurs de vaardigheid om regels en procedures toe te passen leren tijdens de theoretische opleiding. Enkel daar was er immers een stijging (cf. 6.2.2.1). De schoolspezifische trends in deze vaardigheid worden visueel weergegeven in figuur 7.5. Hieruit valt af te lezen dat er relatief grote verschillen zijn tussen de scholen bij aanvang van het onderzoek. Het verschil tussen de laagst (Alfa) en hoogst scorende school (Zèta) is zelfs 27.3 procentpunten en significant.<sup>310</sup> Op elke school stijgt het percentage vaardige respondenten tijdens de eerste socialisatiefase. Dit is in overeenstemming met de globale trend. De globale trend tijdens de tweede socialisatiefase is er één van stabiliteit. Figuur 7.5 toont lichte dalingen voor alle politiescholen, met uitzondering van Delta; het aantal respondenten dat correct antwoordt stijgt daar.

**Figuur 7.5: Schoolspezifische ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het gewelddilemma**



De schoolspezifische McNemar testen tonen grotere verschillen tussen de scholen dan op basis van de grafiek verwacht kan worden (tabel 7.5). De stijging tijdens de theoretische opleiding doet zich enkel voor op Alfa, Bèta en Epsilon. Tijdens de stageperiode is wel op elke school stabiliteit. De dalingen tijdens de tweede socialisatiefase die op figuur 7.5 te zien zijn, zijn dus niet significant. De scores van Gamma en Zèta blijven gedurende de volledige opleiding stabiel, maar dit zijn de twee scholen die bij aanvang al de hoogste percentages – en dus de minste groeimarge – hadden. Voor Delta blijven de scores statistisch stabiel tijdens de socialisatiefasen, maar op het einde van het traject zijn er toch significant meer aspiranten die correct antwoorden dan bij het begin ervan. Dit is opnieuw

<sup>310</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=11.904$ ,  $df=1$ ,  $p=0.001$ ,  $n=148$

hetzelfde statistisch fenomeen, veroorzaakt door de gecombineerde trend en de respondentengroepen die licht verschillen (cf. 7.2.1.1). Dit verandert niets aan de trend die figuur 7.5 weergeeft.

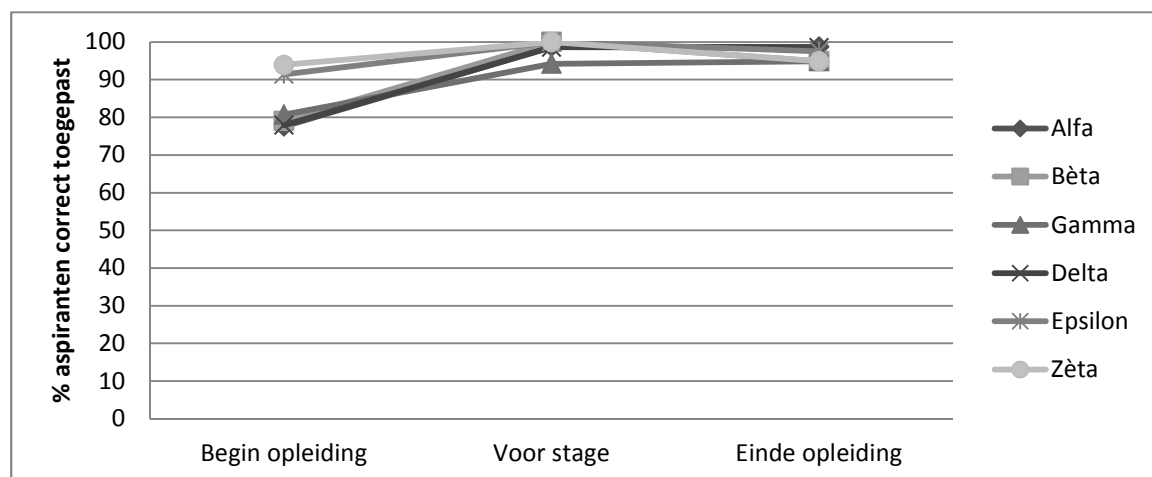
**Tabel 7.5: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het gewelddilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Bèta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stijging***
Epsilon	Stijging***	Stabiliteit	Stijging***
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*\*\*:  $p \leq 0.001$

De globale trend van deze vaardigheid in het databankdilemma toonde eerst een stijging en vervolgens stabiliteit (cf. 6.2.2.1). Figuur 7.6 toont de schoolspecifieke trends voor deze ethische competentiecel. Net zoals bij het gewelddilemma blijken bij aanvang van het onderzoek reeds duidelijke verschillen tussen de scholen te bestaan. Het verschil van 16.3 procentpunten tussen Alfa en Zèta is bovendien significant.<sup>311</sup> De theoretische opleiding lijkt deze verschillen weg te werken. Op elke school is er wel een stijging, maar die is minder sterk op Epsilon en Zèta. Op Bèta, Epsilon en Zèta antwoordt zelfs de volledige respondentenpopulatie correct op T2. Tijdens de stageperiode lijken de scores op alle scholen stabiel te blijven, met uitzondering van een lichte daling in Zèta.

**Figuur 7.6: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het databankdilemma**



<sup>311</sup> Chi-kwadraattest:  $\chi^2=6.169$ ,  $df=1$ ,  $p=0.013$ ,  $n=147$

Om beter inzicht te krijgen in de evoluties binnen deze scholen, worden de McNemar testen per school herhaald (tabel 7.6). De algemene stijging tijdens de theoretische opleiding heeft zich in elke politieschool voorgedaan, met uitzondering van Zèta waar die niet significant is. In tegenstelling tot de globale ontwikkeling tijdens de stageperiode (stabiliteit), is er op Alfa en Bèta een daling in scores. Op deze manier wordt de stijging op deze scholen tijdens de theoretische opleiding teniet gedaan. Enkel op Gamma en Delta antwoorden significant meer aspiranten correct op het einde van de volledige opleidingsperiode dan bij het begin ervan. Bij de andere scholen blijft dit stabiel. Ook op Epsilon is er over de volledige opleidingsperiode stabiliteit, al is er een stijging tijdens de theoretische opleiding. Dit kan opnieuw verklaard worden aan de hand van dezelfde twee statistische redenen als eerder werd gedaan: combinatie van de trends en gewijzigde respondentenpopulatie (cf. 7.2.1.1). Dit verandert niets aan de trend die figuur 7.6 weergeeft.

**Tabel 7.6: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om regels en procedures toe te passen’ in het databankdilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stijging***	Daling*	Stabiliteit
Bèta	Stijging***	Daling***	Stabiliteit
Gamma	Stijging*	Stabiliteit	Stijging*
Delta	Stijging***	Stabiliteit	Stijging*
Epsilon	Stijging*	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

### 7.2.2.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

Voor elk dilemma zijn er drie scholen die de globale trend volgen, en drie die dit niet doen. In het gewelddilemma is de schoolspecifieke trend op Alfa, Bèta en Epsilon gelijk aan de globale trend. In het databankdilemma is dit het geval op Gamma, Delta en Epsilon. Hierbij vallen twee zaken op. Enerzijds is Epsilon de enige school die in beide dilemma's de globale trend volgt. Anderzijds is Zèta de enige school die dat in geen van beide dilemma's doet, al moet dit genuanceerd worden. Op deze school duiden bij het begin van de opleiding reeds 89.9% van de respondenten in het gewelddilemma het correcte antwoord aan; in het databankdilemma is dat zelfs 93.9%. De stijging naar 100% na de stageperiode is inhoudelijk substantieel en relevant, maar statistisch niet significant.

Reeds bij de aanvang van het onderzoek zijn er significante verschillen tussen de scholen in beide dilemma's. Deze manifesteren zich bovendien op dezelfde manier: Alfa heeft de laagste score en Zèta de hoogste. Een groot deel van de geïnterviewde aspiranten vermeldde voor het begin van de opleiding op de hoogte te zijn over de diversiteit in cultuur en accenten in het lessenpakket tussen de scholen, en over imagoverschillen. Wanneer zij na een geslaagde selectieprocedure de vrije schoolkeuze krijgen, kan het dus

zijn dat bepaalde scholen een specifiek type van aspiranten aantrekken. Dit onderzoek kan hier echter geen uitspraken over doen. De oorzaak van de significante verschillen is bijgevolg onbekend, maar kan wel verder doorspelen én interageren met andere factoren die zich binnen de context van dit onderzoek voordoen. Het heeft dus weinig zin dieper op deze schoolverschillen in te gaan. Toch moeten twee opmerkelijke vaststellingen gemaakt worden.

Ten eerst duiden alle respondenten van Zèta voor beide vignetten het juiste antwoord aan op het tweede meetmoment. Dit is opmerkelijk aangezien deze school op dat moment de laagste score heeft voor kennis van de WPA, de WGP en de deontologische code. Ze heeft daarentegen op dit meetmoment wel het hoogste kennisniveau van de tuchtregeling (cf. 7.2.1). Gekoppeld aan de plaats die ‘tucht’ en een streng optreden ten aanzien van overtredingen van het huishoudelijk reglement op deze school innemen (cf. 5.2.1.4B), kan dit erop wijzen dat de aspiranten de regels mogelijk niet precies kennen, maar wel goed weten wat in concrete situaties van hen verwacht wordt. Dit verwijst naar het eerder aangehaalde verschil tussen *know that* en *know how* (cf. 1.3.1). Dit moet echter genuanceerd worden aangezien Zèta ook op het eerste meetmoment de hoogste vaardigheidsscore heeft.

Ten tweede zouden de kleine schoolverschillen in het databankdilemma en de grotere in het gewelddilemma te wijten kunnen zijn aan het feit dat de docenten tijdens het vak deontologie een pasklaar antwoord formuleren op het databankdilemma, maar niet op het gewelddilemma (cf. 6.2.2.2). De manier waarop de docent deontologie met dit gewelddilemma omgaat kan hiervoor een verklaring zijn. Op Alfa, Gamma en Epsilon krijgen de aspiranten de raad in eerste instantie de collega zelf aan te spreken. De docent van Bèta raadt zijn studenten daarentegen aan soortgelijke incidenten te melden. De docent van Delta behandelt dit thema ook, maar geeft zijn aspiranten geen suggestie van oplossing (cf. 6.2.2.2). Op basis van deze kwalitatieve observatie zou verwacht kunnen worden dat de studenten van Bèta op het tweede meetmoment hoger scoren op de vaardigheid om regels en procedures toe te passen dan de studenten van de andere scholen. Uit figuur 7.5 blijkt echter dat zij de tweede laagste score hebben: 88.6% van de respondenten antwoordt correct. Dit is procentueel gezien evenveel als op Gamma, en iets meer dan op Delta (86.1%). De andere scholen scoren hoger. Dit suggereert dat de boodschap van de docent van Bèta niet bij alle studenten doorgedrongen is.

### **7.2.3 Attitude: houding ten aanzien van regels (cel 3)**

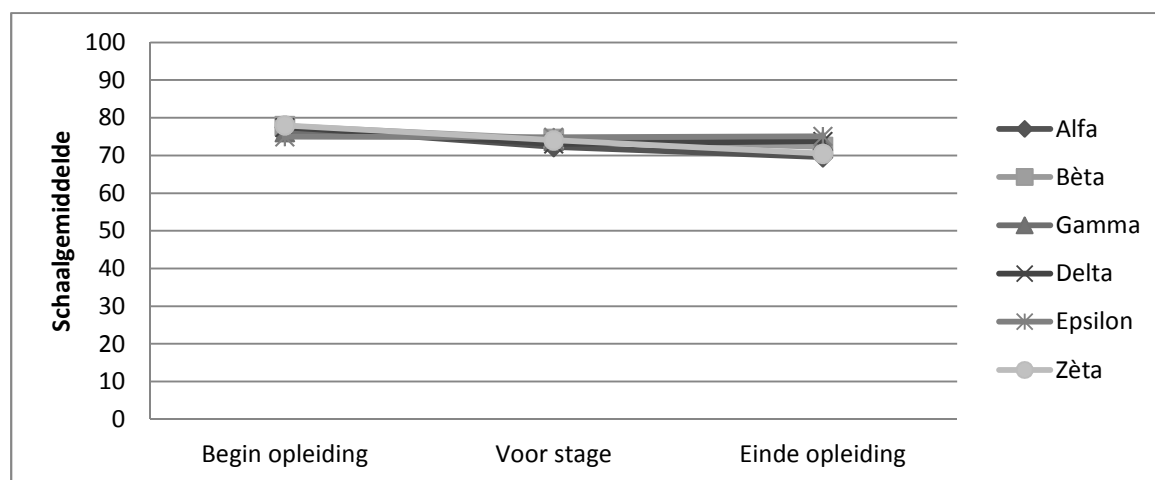
De derde cel uit het ethisch competentiekader verwijst naar de houding ten aanzien van regels. Hiervoor werden zeven items uit de ‘*Rule Abidance*’ schaal van Dehart-Davis (2009) gebruikt. Net zoals in hoofdstuk 6, moeten de resultaten ook hier voorzichtig geïnterpreteerd worden omwille van de methodologische problemen (cf. 4.4.1.2C). Deze

paragraaf behandelt de schoolspecifieke trends eerst statistisch, vervolgens worden ze geïnterpreteerd.

### 7.2.3.1 Schoolspecifieke ontwikkeling

De globale houding ten aanzien van regels van de volledige respondentenpopulatie werd negatiever tijdens de eerste twee socialisatiefasen (cf. 6.2.3.1). Figuur 7.7 toont diezelfde trend voor elk van de zes scholen. Hieruit valt op dat er zo goed als geen verschillen tussen de scholen zijn.

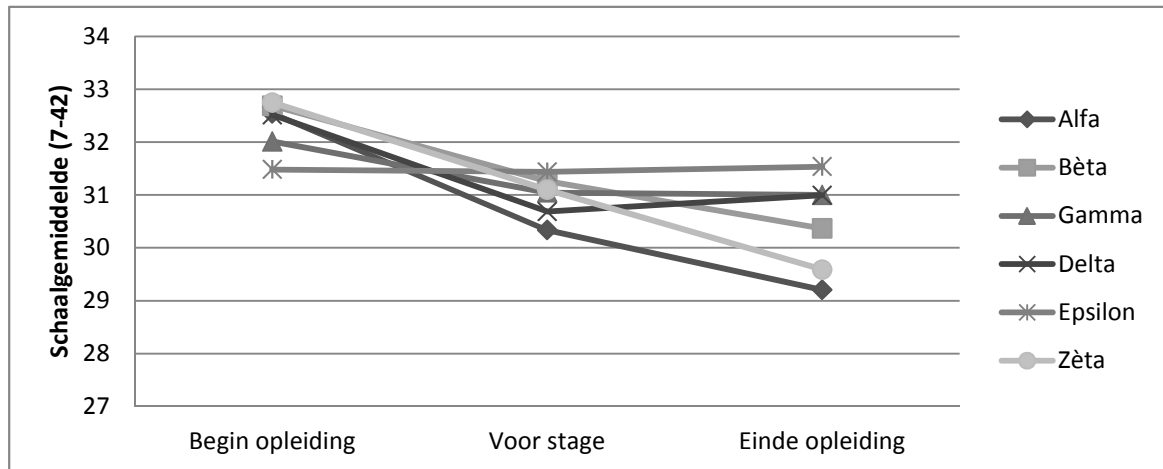
**Figuur 7.7: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’**



Figuur 7.7 is echter moeilijk te lezen, daarom wordt de schaal van de figuur aangepast in figuur 7.8. De schoolverschillen zijn daar dus kunstmatig uitvergroot, maar daarom niet minder relevant. Uit figuur 7.8 valt af te lezen dat de scholen min of meer op hetzelfde punt beginnen, het verschil tussen Epsilon als laagst en Zèta als hoogst scorende school is slechts 1.27 eenheden, maar is toch significant.<sup>312</sup> Daarnaast valt op dat zich in alle scholen een zeer beperkte neerwaartse evolutie voordoet tijdens de theoretische opleiding, behalve op Epsilon. De scores van deze school lijken bovendien stabiel te blijven doorheen de metingen. Op T1 heeft zij de laagste score, maar door de stabiliteit scoort zij op het tweede en derde meetmoment het hoogste. Tijdens de stageperiode is er meer variatie in de trends. Er is een daling op Alfa, Bèta en Zèta; een lichte stijging op Delta; en op Gamma en Epsilon lijkt er stabiliteit te zijn.

<sup>312</sup> Mann-Whitney U test:  $Z=-2.103$ ,  $p=0.035$ ,  $n=125$

**Figuur 7.8: Schoolspezifische ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’ met aangepaste schaal**



De Wilcoxon testen bevestigen een aantal geobserveerde trends statistisch (tabel 7.7). Hieruit blijkt dat enkel Alfa en Zèta de algemene tendens van een dubbele daling volgen. Op de andere scholen is er stabiliteit tijdens de tweede socialisatiefase – dus ook op Delta waar de figuur eerder een stijging suggereerde. Op het einde van de opleiding zijn de scores voor deze attitudeschaal gedaald, met uitzondering van die in Epsilon. Zoals figuur 7.8 deed vermoeden is hier stabiliteit.

**Tabel 7.7: Wilcoxon testen voor schoolspezifische ontwikkeling van ‘houding ten aanzien van regels’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Daling***	Daling**	Daling***
Bèta	Daling***	Stabiliteit	Daling***
Gamma	Daling***	Stabiliteit	Daling*
Delta	Daling***	Stabiliteit	Daling*
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Daling**	Daling*	Daling***

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

### 7.2.3.2 Interpretatie van de schoolspezifische ontwikkeling

De schoolspezifische analyses hebben – in absolute termen – enkele verschillen tussen de scholen aangetoond. Het interpreteren ervan heeft echter weinig zin; enerzijds omdat de verschillen bijzonder klein en weinig relevant zijn en anderzijds omdat reeds bij de aanvang van het onderzoek de scholen significant van elkaar verschillen. Net zoals bij cel 2 impliceert dit dat de scholen mogelijk een specifiek type aspiranten aantrekken (cf. 7.2.2.2). Dit onderzoek kan deze verschillen en de oorzaak ervan echter niet duiden. Desalniettemin kan dit verder doorwerken én interageren met beïnvloedende factoren binnen het onderzoek.

## **7.3 Subcompetentie 2: Morele sensitiviteit**

De tweede subcompetentie van ethische competentie is morele sensitiviteit. Zij bevat opnieuw drie cellen die verwijzen naar kennis, vaardigheden en attitudes. De cel ‘kennis’ vereist dat een politieambtenaar zich bewust is van zijn positie in de organisatie en de maatschappij. De cel ‘vaardigheden’ vereist dat die ethisch competente politieambtenaar over twee vaardigheden beschikt: morele dilemma’s herkennen enerzijds, en er verschillende oplossingen voor bedenken anderzijds, al beperkt het empirisch onderzoek zich tot die tweede (cf. 4.4.1.2E). De cel ‘attitude’ vereist tot slot een empathische ingesteldheid, zowel op cognitief als emotioneel vlak. De ontwikkeling van deze drie cellen komt in deze paragraaf aan bod.

### **7.3.1 Kennis: positie in de organisatie en maatschappij (cel 4)**

Cel vier vereist van ethisch competente politieambtenaren dat ze zich bewust zijn van hun positie in de politieorganisatie en de maatschappij, of, met andere woorden, van de voorbeeldfunctie die ze hebben. Omwille van het ontbreken van meetinvariantie, kan deze variabele niet gebruikt worden in longitudinale analyses (cf. 4.4.1.2D). Uit hoofdstuk 6 blijkt dat de reden hiervoor ligt in een gewijzigd begrip van het concept ‘voorbeeldfunctie’ (cf. 6.3.1). Exploratieve factoranalyses tonen immers aan dat de items op de verschillende meetmomenten differentieel bijdragen aan het concept. In het begin van de opleiding is er voornamelijk een bijdrage van de items die verwijzen naar het belang van correct gedrag voor de politieambtenaar zelf. Naarmate de aspiranten verder gaan in hun politionele carrière wijzigt dit naar de items die verwijzen naar het belang van correct gedrag voor de volledige politieorganisatie. Ze worden zich als het ware meer bewust van het feit dat ze de volledige organisatie vertegenwoordigen. Deze analyses kunnen helaas niet opgesplitst worden naar de scholen. Dit zou nochtans tot interessante bevindingen kunnen leiden. De schoolspecifieke factoranalyses zouden echter op te kleine groepen respondenten uitgevoerd worden en dus tot onbetrouwbare resultaten leiden. Bijgevolg kunnen geen uitspraken gedaan worden over gelijkenissen en verschillen tussen de scholen met betrekking tot het inzicht in de voorbeeldfunctie van de aspirant-inspecteurs.

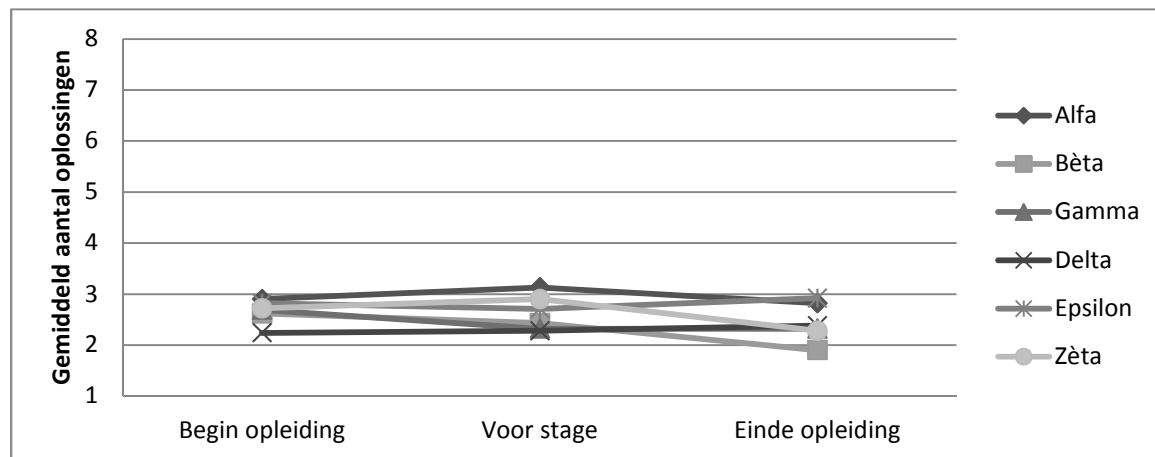
### **7.3.2 Vaardigheid: verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma (cel 5)**

De vaardigheid van aspirant-inspecteurs om verschillende oplossingen te verzinnen voor een moreel dilemma zit verrat in cel 5. Bij elke vragenlijstafname werd de respondenten een vignette voorgelegd waarin een politieambtenaar een geschenk aangeboden kreeg. Het aantal oplossingen dat de aspiranten voor dit moreel dilemma konden verzinnen, wordt hier als telvariabele gebruikt. Deze paragraaf behandelt de schoolspecifieke trends eerst statistisch, om ze vervolgens te interpreteren.

### 7.3.2.1 Schoolspezifische ontwikkeling

Uit de globale analyses bleek een stabiliteit tijdens de theoretische opleiding, en een daling tijdens de stageperiode in het aantal oplossingen dat de respondenten formuleren (cf. 6.3.2.1). De schoolspezifische trends worden gepresenteerd in figuur 7.9.

**Figuur 7.9: Schoolspezifische ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien’**



Bij het begin van de opleiding clusteren vijf scholen samen; Delta valt er wat uit. Het significante verschil tussen Delta en Alfa – de hoogst scorende school – is 0.66 oplossingen.<sup>313</sup> Tijdens de theoretische opleiding lijkt er een stijging te zijn in het gemiddeld aantal oplossingen op Alfa, Delta en Zèta, en een daling op Bèta, Gamma en Epsilon. Deze op- en neerwaartse evoluties zijn echter bijzonder klein. Tijdens de stageperiode is er een stijging op Delta en Epsilon, een daling op Alfa, Bèta en Zèta, en eveneens een status quo op Gamma.

De schoolspezifische Wilcoxon testen tonen dat enkel Bèta en Zèta de globale trend van stabiliteit en daling volgen. Tijdens de theoretische opleiding is er op elke school stabiliteit, met uitzondering van Gamma. Daarnaast vertonen enkel Bèta en Zèta een daling in het gemiddeld aantal oplossingen tijdens de stageperiode. Op het einde van de opleiding geven de respondenten uit Bèta en Gamma minder oplossingen voor het dilemma dan bij de start ervan. Op de andere scholen is er stabiliteit. De studenten hebben de vaardigheid niet verder ontwikkeld, maar ze zijn die evenmin afgeleerd. Bij Zèta is er eerst stabiliteit en dan een daling. Over de volledige opleidingsperiode is er stabiliteit. Dit kan opnieuw verklaard worden aan de hand van dezelfde twee statistische redenen als eerder werd gedaan: combinatie van de trends en gewijzigde respondentenpopulatie (cf. 7.2.1.1). Dit verandert niets aan de trend die figuur 7.9 weergeeft.

<sup>313</sup> Mann-Whitney U test:  $Z=-3.501$ ,  $p=0.000$ ,  $n=175$



**Tabel 7.8: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende oplossingen voor een moreel dilemma te zien’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Daling***	Daling***
Gamma	Daling**	Stabiliteit	Daling**
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Daling**	Stabiliteit

\*\* :  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* :  $p \leq 0.001$

### 7.3.2.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

Enkel Bèta en Zèta volgen de globaal geobserveerde trend. Er zijn dus – zij het beperkte – schoolverschillen aanwezig in de vaardigheid om verschillende oplossingen te geven voor een moreel dilemma. Net zoals bij de vaardigheid om regels en procedures toe te passen (cel 2) en de houding ten aanzien van regels (cel 3) zijn die bij aanvang van het onderzoek reeds significant (cf. 7.2.2.1 en 7.2.3.1). De scholen onderscheiden zich binnen deze cellen niet op dezelfde manier, ook niet binnen de twee vaardigheidscellen. Bij cel 2 hadden Zèta en Alfa respectievelijk de hoogste en de laagste score voor beide vignetten. Bij cel 5 scoren de studenten van Alfa het hoogste en die van Delta het laagste. Over de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren moeten twee belangrijke opmerkingen gemaakt worden.

Ten eerste valt op dat op het einde van de opleiding enkel de aspiranten van Bèta en Gamma een neerwaartse evolutie doorgemaakt hebben. Zoals uit paragraaf 5.2.2.3C duidelijk werd, zijn dit de twee scholen waar de studenten niet gestimuleerd worden na te denken over concrete morele dilemma's. In de plaats daarvan wordt gewerkt met uitgeschreven casussen waarin de politieambtenaar al (meestal onethisch) gehandeld heeft, en met een ethische vragenlijst die alleen maar integriteitsschendingen bevat.

In hoofdstuk 6 werd ten tweede duidelijk dat er tussen de eerste twee meetmomenten stabiliteit is (cf. 6.3.2), in tegenstelling tot de stijging die verwacht werd. Dit werd verklaard door de gebrekkige stimulansen die aspirant-inspecteurs krijgen om creatief na te denken. De lessen deontologie op één school vormen hier echter een uitzondering op, maar dit weerspiegelt zich dus niet in een andere tendens. Hetzelfde speelt zich bovendien af op twee andere scholen. Daar wordt eveneens met dilemma's gewerkt – zij het dat de creativiteit niet even expliciet gestimuleerd wordt als in de eerste (cf. 5.2.2.3C). Kortom, scholen waar de studenten toch gestimuleerd worden om verder te na te denken lijken daar niet de vruchten van te plukken. Op Gamma is er wel een significante daling tijdens de theoretische opleiding; mogelijk niet toevallig een school waar uitsluitend een controlerende aanpak wordt gehanteerd (cf. 5.2.2.3D). De combinatie van een

controlerende en stimulerende aanpak lijkt dus voornamelijk te resulteren in stabiliteit, terwijl een uitsluitend controlerende aanpak lijkt te resulteren in een daling.

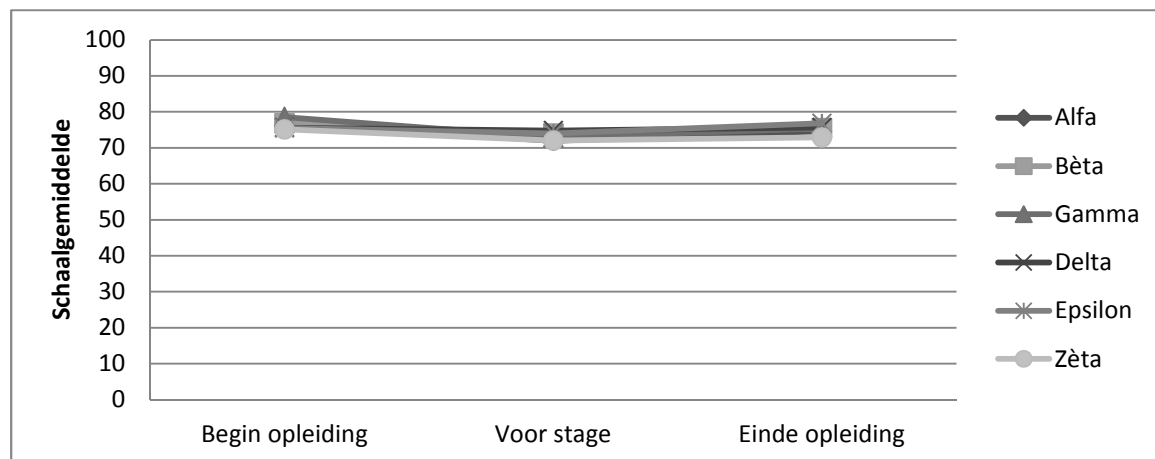
### 7.3.3 Attitude: cognitieve en emotionele empathie (cel 6)

De zesde cel van het ethisch competentiekader bevat cognitieve en emotionele empathie. Voor beide attitude-onderdelen werd een subschaal van de *Interpersonal Reactivity Index* van Davis (1983) gebruikt. Omwille van lagere betrouwbaarheidscijfers moeten de resultaten van cognitieve empathie echter met de nodige voorzorg geïnterpreteerd worden (cf. 4.4.1.2F). In deze paragraaf worden de schoolspecifieke trends in eerste instantie uitgetekend en in tweede instantie geïnterpreteerd.

#### 7.3.3.1 Schoolspecifieke ontwikkeling

Uit paragraaf 6.3.3.1 bleek dat de ontwikkelingstrends van cognitieve en emotionele empathie niet gelijk zijn. De scores van beide onderdelen dalen tijdens de theoretische opleiding. Die van cognitieve empathie stijgt opnieuw tijdens de stageperiode, terwijl die van emotionele empathie stabiel blijft. Figuur 7.10 toont de schoolspecifieke ontwikkeling voor cognitieve empathie. Hier valt op dat er opnieuw bijzonder weinig verschillen tussen de scholen zijn. Op het eerste meetmoment heeft Gamma de hoogste score en Zèta de laagste. Dit verschil van 1.038 eenheden is klein, maar wel significant.<sup>314</sup> Tijdens de theoretische opleiding is er op elke school een daling, daarna gaan alle scores opnieuw lichtelijk omhoog.

**Figuur 7.10: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’**



De Wilcoxon testen in tabel 7.9 gaan deze evoluties statistisch na. Ten eerste blijkt dat de globaal geobserveerde daling tijdens de theoretische opleiding zich enkel in Alfa, Bèta en Gamma voordoet. Op de andere scholen is er stabiliteit. De globaal geobserveerde daling

<sup>314</sup> Mann-Whitney U test:  $Z=-2.206$ ,  $p=0.027$ ,  $n=158$

tijdens de stageperiode doet zich enkel in Epsilon voor. Geen enkele school volgt dus de globale trend in beide socialisatiefasen. Wanneer de trend over de volledige opleidingsperiode wordt bekeken, is er op elke school stabiliteit in de scores van cognitieve empathie, met uitzondering van Gamma waar er een daling is. Op de andere scholen is die stabiliteit de combinatie van een op- of neerwaartse evolutie in één socialisatiefase en stabiliteit in een andere fase. Dit is opnieuw een illustratie van het eerder geschetste statistisch fenomeen dat verklaard kan worden door de combinatie van de trends en de verschillen in respondentengroepen (cf. 7.2.2.1).

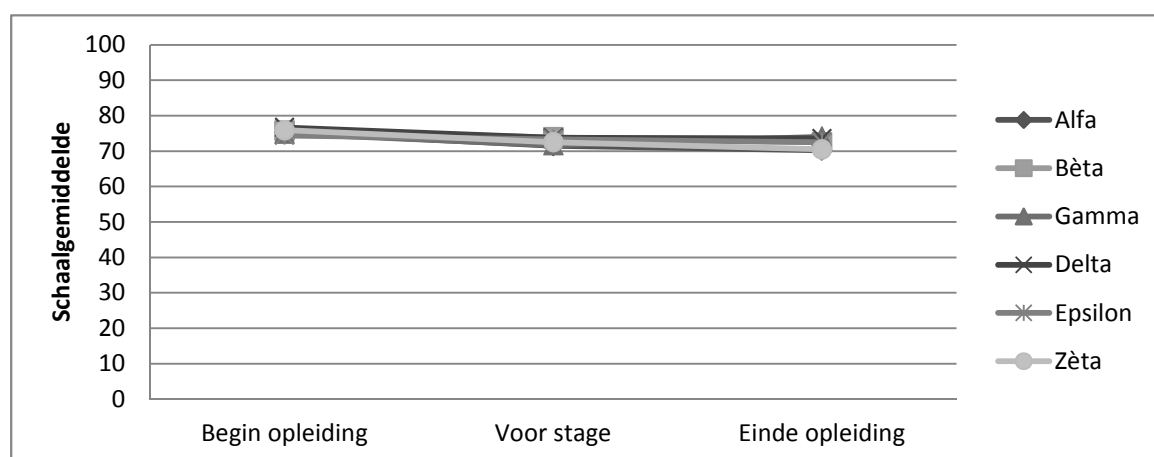
**Tabel 7.9: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘cognitieve empathie’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Daling***	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Daling**	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Daling***	Stabiliteit	Daling***
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stijging*	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

Emotionele empathie is de tweede attitude in cel 6 van het ethisch competentiekader. In deze cel was er een globale trend van daling en stabiliteit (cf. 6.3.3.1). De schoolspecifieke ontwikkeling wordt weergegeven in figuur 7.11. Opnieuw valt op dat uitgesproken verschillen tussen scholen ontbreken. Bij het begin van de opleiding heeft Delta de hoogste score en Epsilon de laagste, maar het verschil tussen beide is niet significant.<sup>315</sup> Tijdens de theoretische opleiding dalen de scores van emotionele empathie op alle scholen. Ook tijdens de stageperiode is er in elke school een lichte daling.

**Figuur 7.11: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘emotionele empathie’**



<sup>315</sup> Mann-Whitney U test:  $Z = -1.435$ ,  $p = 0.151$ ,  $n = 159$

Om een beter zicht te krijgen op de evolutie zoals deze zich binnen de scholen heeft voorgedaan, worden de Wilcoxon testen per school uitgevoerd. Aangezien tussen T1 en T3 geen meetinvariantie is, zullen de paarsgewijze vergelijkingen voor de volledige opleidingsperiode niet uitgevoerd worden (cf. 4.4.1.2F). Tabel 7.10 toont dat de globaal geobserveerde daling tijdens de theoretische opleiding zich in vier scholen voordoet; in Bèta en Epsilon is er stabiliteit. De globale stabiliteit in de tweede socialisatiefase doet zich op vijf scholen voor; op Zèta is er een daling in de scores van emotionele empathie. Dit betekent dat enkel Alfa, Gamma en Delta de globale trend volgen.

**Tabel 7.10: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘emotionele empathie’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3
Alfa	Daling***	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Daling**	Stabiliteit
Delta	Daling*	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Daling**	Daling*

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

### 7.3.3.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

Nu de schoolspecifieke analyses uitgevoerd zijn, blijkt dat geen enkele school de globale trend van cognitieve empathie volgt, terwijl enkel Alfa, Gamma en Delta dat doen voor emotionele empathie. Daarnaast heeft deze analyse eveneens een aantal significante schoolverschillen aangetoond, al zijn die bijzonder klein en bijgevolg weinig relevant. Voor cognitieve empathie zijn die er bovendien reeds bij de aanvang van de opleiding. Voor emotionele empathie manifesteren deze verschillen zich tijdens het socialisatieproces. Het beperkte kwalitatief onderzoek, met een uitsluitende focus op de aandacht voor integriteit, laat echter niet toe een verklaring te suggereren voor deze trends.

## 7.4 Subcompetentie 3: Moreel redeneren

De derde subcompetentie, moreel redeneren, heeft opnieuw de KSA-structuur: kennis van verschillende types morele argumenten, de vaardigheid om deze te gebruiken in het ethisch besluitvormingsproces en een flexibele ingesteldheid dat er nooit slechts één oplossing is. Het vereiste kennisniveau van morele argumenten werd echter ‘op nul gezet’ voor de aspirant-inspecteurs. Met het oog op hun niveau in de hiërarchie, en op de taken die zij moeten uitvoeren, is dit niet belangrijk (cf. 1.3.5). Bijgevolg wordt hier niet over gerapporteerd. Deze paragraaf presenteert wel de schoolspecifieke ontwikkeling van de vaardigheid- en attitudecomponent.

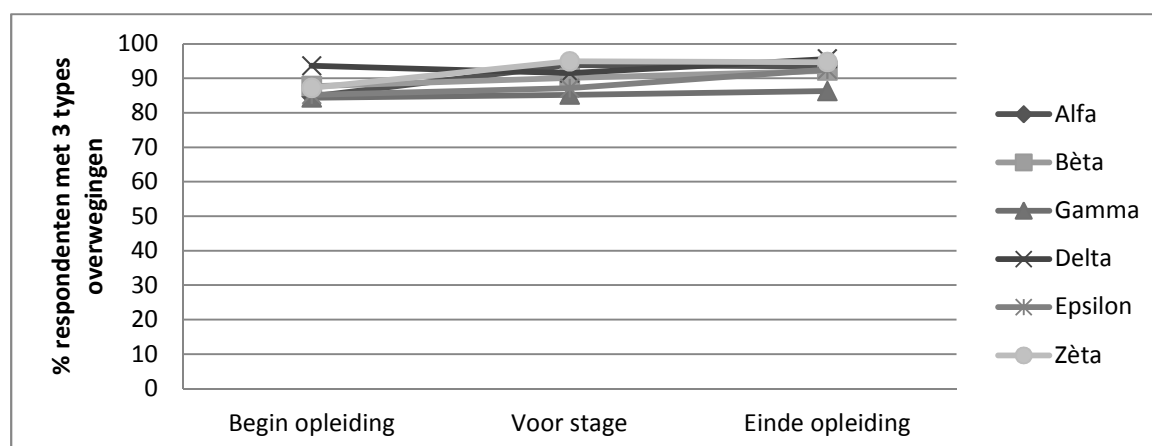
### 7.4.1 Vaardigheid: verschillende morele argumenten gebruiken (cel 8)

De vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken wanneer men geconfronteerd wordt met een moreel dilemma werd gemeten aan de hand van dezelfde twee dilemma's als in cel 2: het gewelddilemma en het databankdilemma. De respondenten moesten het belang van verschillende morele argumenten in hun besluitvormingsproces beoordelen. De argumenten verwijzen naar regels en procedures, naar gevolgen voor anderen en naar eigenbelang. Nadien werd voor elke respondent geteld hoeveel van de drie types gebruikt werden; hun score kan van 0 tot 3 gaan. In deze paragraaf worden de schoolspecifieke trends in eerste instantie voor beide vignetten statistisch uitgetekend, waarna ze in tweede instantie geïnterpreteerd en bediscussieerd worden.

#### 7.4.1.1 Schoolspecifieke ontwikkeling

De globale analyses voor het gewelddilemma toonden aan dat er amper respondenten zijn die minder dan twee types argumenten gebruiken (c. 6.4.1.1). Zoals beargumenteerd in het methodologisch hoofdstuk worden deze variabelen gedichotomiseerd: twee types argumenten versus drie types argumenten gebruikt (cf. 4.4.1.2G). Voor het gewelddilemma is de globale ontwikkeling er een van stabiliteit (cf. 6.4.1.1). Figuur 7.12 toont deze trend opgesplitst naar de zes politiescholen. Op het eerste meetmoment is het verschil tussen de laagst scorende en de hoogst scorende school ongeveer 10 procentpunten, maar dit is niet significant.<sup>316</sup>

**Figuur 7.12: Schoolspecifieke ontwikkeling van 'vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken' in het gewelddilemma**



De McNemar testen bevestigen voor elke school algemene stabiliteit in deze vaardigheid voor het gewelddilemma, zoals tabel 7.11 toont. Er is in geen enkele socialisatiefase een school die er op- of neerwaarts uitschiet.

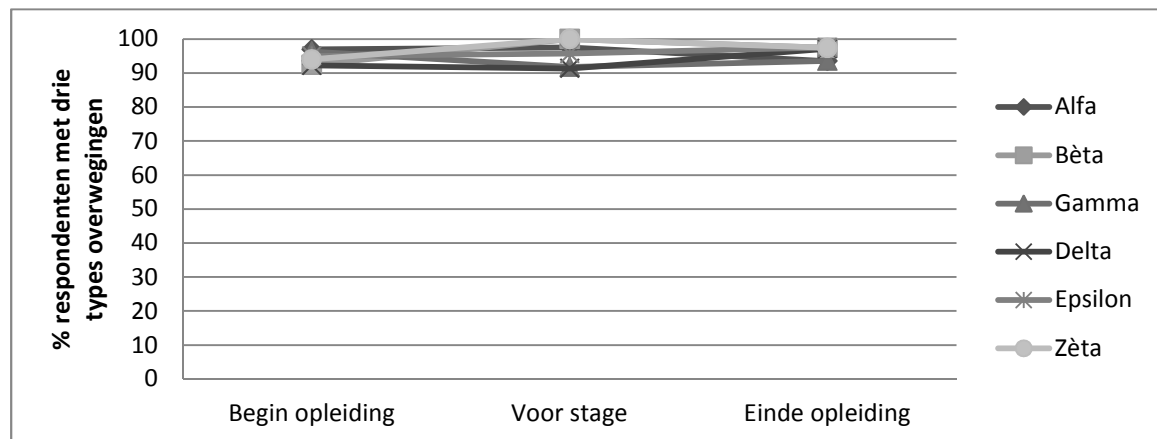
<sup>316</sup> Chi-kwadraattest<sub>T1\_Gamma-Delta</sub>:  $\chi^2=3.696$ ,  $df=1$ ,  $p=0.055$ ,  $n=187$

**Tabel 7.11: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het gewelddilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

Voor het databankdilemma was de globale ontwikkeling van de vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken er eveneens een van stabiliteit tijdens de theoretische opleiding en de stageperiode (cf. 6.4.1.1). De schoolspecifieke trends in figuur 7.13 tonen dat er bij de aanvang van de politieopleiding de scholen op hetzelfde punt vertrekken. Het maximale verschil zit tussen Alfa en Delta en bedraagt 4.7 procentpunten. Dit verschil is niet significant.<sup>317</sup> Daarnaast blijkt ook dat de score van Bèta en Zèta stijgt tijdens de theoretische opleiding, terwijl er op Gamma een daling is, en een status quo op Alfa, Delta en Zèta. Tijdens de stageperiode stijgt het percentage respondenten dat drie types morele argumenten gebruikt op Gamma, Delta en Epsilon. Op de overige drie scholen is er een daling. Figuur 7.13 toont wel dat deze op- en neerwaartse evoluties eerder klein zijn.

**Figuur 7.13: Schoolspectifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het databankdilemma**



De schoolspectifieke McNemar testen tonen opnieuw een algemene stabiliteit in de vaardigheid om verschillende types morele argumenten te gebruiken in het databankdilemma (tabel 7.12). Er is echter één uitzondering. Tijdens de eerste socialisatiefase is er een significante stijging op Bèta van 92.4% naar 100% respondenten

<sup>317</sup> Fisher's Exact test<sub>T1-Alfa-Delta</sub>: p=0.187, n=174

die drie types morele argumenten gebruiken. Over de volledige opleiding is hier ook stabiliteit, terwijl de stijging niet teniet gedaan wordt in de stageperiode door een daling. Dit is opnieuw het eerder aangehaalde statistische fenomeen (cf. 7.2.1.1). Dit is te wijten aan de gecombineerde trends en de gewijzigde respondentenpopulatie, maar het verandert niets aan de visueel weergegeven trend in figuur 7.13.

**Tabel 7.12: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken’ in het databankdilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stijging*	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$

#### 7.4.1.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

De schoolspecifieke trends die hierboven statistisch getest zijn, vertonen sterke gelijkenissen. Alle scholen volgen in zowel het gewelddilemma als het databankdilemma de globale trend. Enkel Bèta wijkt hiervan af met een stijging in het percentage respondenten dat drie types morele argumenten gebruikt in het databankdilemma. De observaties van het vak deontologie suggereren hiervoor echter geen verklaring. Wat wel opmerkelijk is, is dat de ene school waar de aspiranten een dilemmatraining krijgen, eveneens de algemene trend volgt. Deze training is dan wel niet expliciet gericht op de vaardigheid om verschillende morele argumenten te gebruiken, de manier waarop de docent advocaat van de duivel speelt, had het aanleren van deze vaardigheid wel kunnen stimuleren. Volgens deze resultaten is dat niet gebeurd, wat te wijten kan zijn aan de hoge scores van alle scholen en de daaruit volgende beperkte groeimarge.

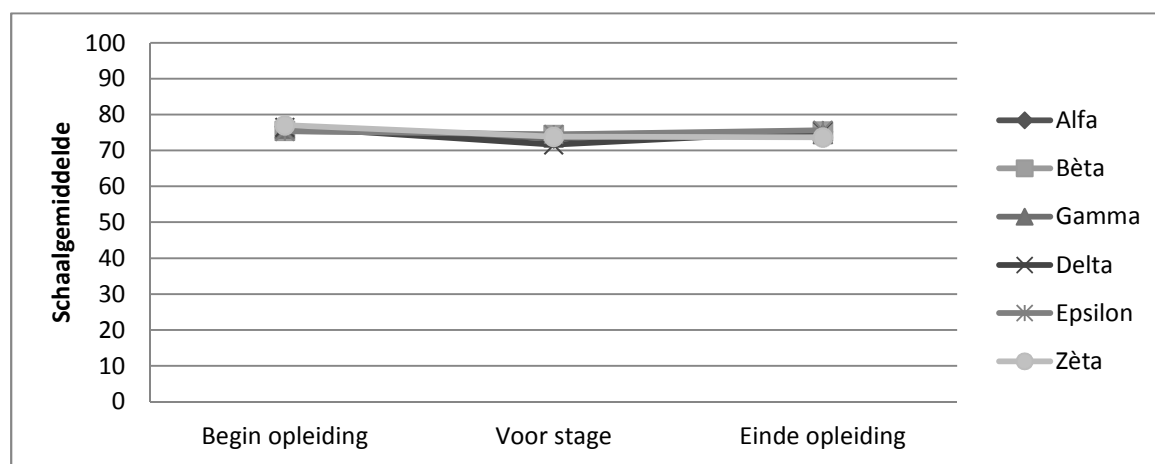
#### 7.4.2 Attitude: flexibiliteit (cel 9)

De attitudecomponent van de derde subcompetentie verwacht een flexibele ingesteldheid van ethisch competente politieambtenaren. Dit werd gemeten aan de hand van twee schalen: ‘flexibel omgaan met problemen’ dat items bevat uit de *Cognitive Flexibility Index* (Dennis & Vander Wal, 2010) en ‘flexibele levensvisie’ dat items bevat uit *Intolerance of Ambiguity* (Budner, 1962) en *Tolerance for Ambiguity Scale* (Herman et al., 2010). Omwille van de lagere betrouwbaarheidscijfers moeten de resultaten van ‘flexibele levensvisie’ wel met enige terughoudendheid geïnterpreteerd worden (cf. 4.4.1.2H). De schoolspecifieke trends voor beide schalen worden in deze paragraaf statistisch getest en bediscussieerd.

### 7.4.2.1 Schoolspezifische ontwikkeling

Voor de eerste schaal, flexibel omgaan met problemen, toonden de globale analyses een daling tijdens de theoretische opleiding, en een stijging tijdens de stageperiode (cf. 6.4.2.1). In figuur 7.14 worden de schoolspecifieke trends geschetst. De verschillen tussen de scholen zijn heel klein. Op T1 is het verschil tussen Epsilon als laagst scorende en Zèta als hoogst scorende school is 0.507 eenheden en niet significant.<sup>318</sup> De figuur toont een gelijkaardige trend in alle zes de scholen die gelijk loopt met de globale ontwikkeling: eerst een daling tijdens de theoretische opleiding en dan een stijging tijdens de stageperiode.

**Figuur 7.14: Schoolspezifische ontwikkeling van ‘flexibel omgaan met problemen’**



De Wilcoxon testen laten toe deze ontwikkeling statistisch na te gaan. Uit tabel 7.13 blijkt dat vier scholen met een daling tijdens de theoretische opleiding de globale trend in die socialisatiefase volgen: Alfa, Gamma, Delta en Zèta. De globale geobserveerde stijging tijdens de stageperiode doet zich enkel in Delta voor. Dit betekent dat enkel Delta de globale trend van eerst een daling en vervolgens een stijging volgt. Op het einde van de opleiding is er echter op vijf scholen stabiliteit; de dalingen tijdens de eerste socialisatiefase zijn door een – zij het niet-significante – stijging teniet gedaan. Zèta vorm hierop een uitzondering. Op het einde van de opleiding hebben de aspiranten een lagere score op ‘flexibel omgaan met problemen’ dan ervoor.

<sup>318</sup> Mann-Whitney U test:  $Z = -1.292$ ,  $p = 0.196$ ,  $n = 131$



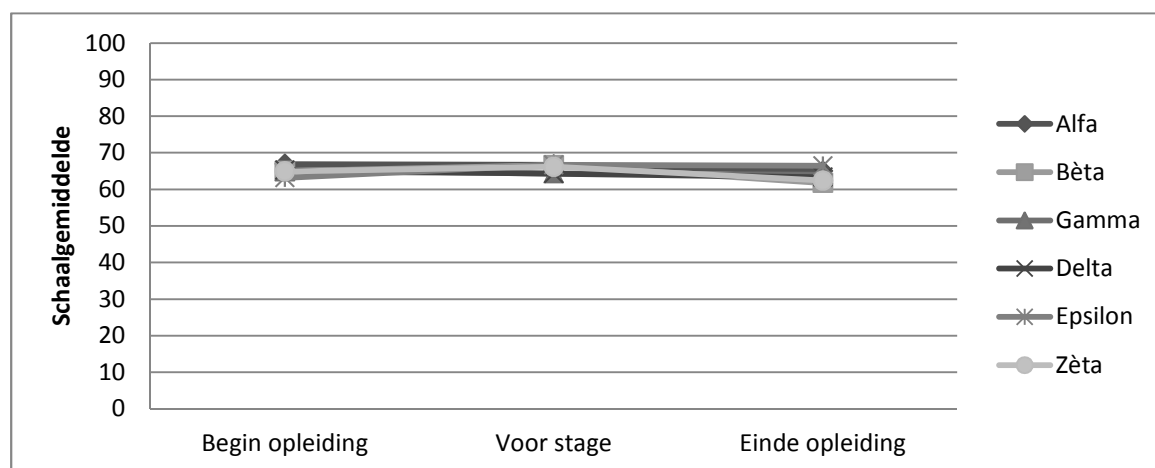
**Tabel 7.13: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘flexibel omgaan met problemen’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Daling***	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Daling*	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Daling***	Stijging***	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Daling**	Stabiliteit	Daling**

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

De tweede schaal is ‘flexibele levensvisie’. De scores van de totale respondentengroep bleven stabiel tijdens de theoretische opleiding, en vertonen een daling tijdens de stageperiode (cf. 6.4.2.1). De schoolspecifieke trends die figuur 7.15 presenteert, tonen opnieuw weinig schoolverschillen. Het maximale verschil tussen twee scholen situeert zich op het eerste meetmoment tussen Alfa en Epsilon, maar dit is niet significant.<sup>319</sup> De scores stijgen licht tijdens de eerste socialisatiefase op Bèta, Epsilon en Zèta, terwijl ze dalen op de andere scholen. Tijdens de tweede socialisatiefase is er echter wel op elke school – parallel met de globale trend – een daling, al is deze soms heel klein.

**Figuur 7.15: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘flexibele levensvisie’**



Net zoals bij de vorige cellen, worden ook hier de Wilcoxon testen opnieuw gedaan (tabel 7.14). Tijdens de eerste socialisatiefase is er – net zoals in de globale trend – op elke school stabiliteit. Ook tijdens de tweede socialisatiefase is dit het geval, met uitzondering van Bèta. Op deze school is er een significante daling in de scores. Dit betekent dat enkel Bèta de globale trend volgt. De dalingen op de andere scholen zijn dan wel niet significant tijdens deze socialisatieperiode, dit leidt er wel toe dat er een daling is over de volledige opleidingsperiode op Alfa, Bèta en Delta.

<sup>319</sup> Mann-Whitney U test<sub>T1\_Alfa-Epsilon</sub>:  $Z = -1.812$ ,  $p = 0.070$ ,  $n = 178$

**Tabel 7.14: Wilcoxon testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘flexibele levensvisie’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Daling*
Bèta	Stabiliteit	Daling***	Daling*
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Daling*
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

#### 7.4.2.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

De schoolspecifieke analyses die hierboven beschreven zijn, tonen uiterst beperkte verschillen tussen de scholen. Op basis van de statistische testen, volgt enkel Delta de globale trend voor ‘flexibel omgaan met problemen, terwijl het enkel Bèta is voor ‘flexibele levensvisie’. Omwille van de focus van het kwalitatief onderzoek op de aandacht voor integriteit, kunnen deze schoolverschillen niet geduid worden, los van de vaststelling dat ze bijzonder klein zijn.

## 7.5 Subcompetentie 4: Morele motivatie en moreel karakter

De vierde en laatste subcompetentie uit het ethisch competentiekader is ‘morele motivatie en moreel karakter’. Opnieuw is deze subcompetentie samengesteld uit een kennis-, vaardigheden- en attitudecomponent: kennis van de hiërarchie onder de types morele argumenten, de vaardigheid om dit in een concreet moreel dilemma ook toe te passen in het besluitvormingsproces, en autonomie en morele moed. De kenniscomponent werd niet meegenomen in dit onderzoek omdat de normatieve grens ‘op nul’ werd gezet (cf. 1.3.5). Bijgevolg bevat deze paragraaf enkel de resultaten voor de vaardigheden- en attitudecomponent.

### 7.5.1 Vaardigheid: prioriteit geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11)

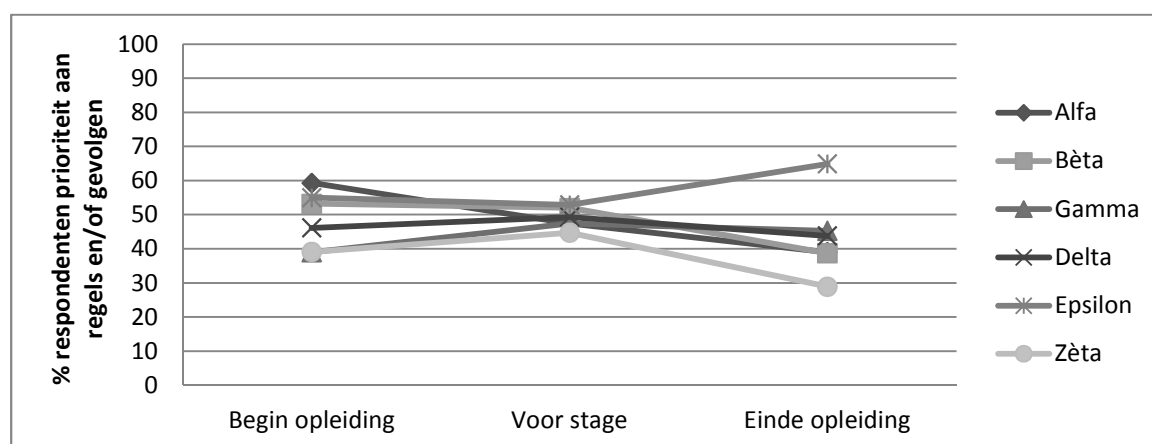
Dezelfde twee vignetten – het gewelddilemma en het databankdilemma – werden gebruikt voor de operationalisatie van de vaardigheid om bij morele dilemma’s prioriteit te geven aan argumenten die verwijzen naar regels en procedures enerzijds, en naar gevolgen van de gedragskeuze voor anderen anderzijds. Voor beide vignetten werd de top drie van de argumenten geanalyseerd. Na de dichotomisering (cf. 4.4.1.2I) behoren de respondenten op elk meetmoment tot één van beide groepen: (1) zij die enkel gebruik maken van argumenten die verwijzen naar regels en procedures en/of gevolgen voor anderen en (2) zij die daarnaast nog andere types argumenten gebruiken. De

schoolspecifieke trends worden in deze paragraaf voor beide dilemma's eerst statistisch nagegaan en vervolgens geïnterpreteerd.

### 7.5.1.1 Schoolspecifieke ontwikkeling

De globale analyses toonden voor het gewelddilemma een stabiliteit tijdens de eerste socialisatiefase en een daling tijdens de tweede (cf. 6.5.1.1). Figuur 7.16 toont de schoolspecifieke ontwikkeling. Deze figuur toont reeds bij het begin een verschil van ongeveer 20 procentpunten tussen Gamma en Alfa, dat bovendien significant is.<sup>320</sup> Het percentage respondenten van Alfa, Bèta en Epsilon dat in het gewelddilemma voorrang geeft aan regels en procedures en/of gevolgen voor anderen daalt tijdens de eerste socialisatiefase. Dit zijn juist de scholen met het hoogste percentage bij aanvang van het onderzoek (respectievelijk 59.3%, 53.2% en 55%). De andere drie scholen die aanvankelijk lager scoorden kennen een lichte stijging tijdens de theoretische opleiding. Deze tegengestelde bewegingen kunnen dus de reden zijn voor de globale stabiliteit in de volledige respondentenpopulatie. Tijdens de theoretische opleiding komen de scholen dicht bij elkaar, maar tijdens de stageperiode gaan ze opnieuw verder uit elkaar. Op alle scholen is er een daling, analoog met de globale trend. Epsilon is echter een uitzondering. Op deze school stijgt het percentage aspirant-inspecteurs die in het gewelddilemma prioriteit geeft aan regels en procedures en/of en gevolgen voor anderen.

**Figuur 7.16: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het gewelddilemma**



De McNemar testen geven echter aan dat deze stijging op Epsilon niet significant is (tabel 7.15). Meer zelfs, op alle scholen is er stabiliteit in beide socialisatiefasen. Geen enkele school volgt dus de globaal vastgestelde trend van stabiliteit en daling. Alfa is deels een uitzondering, omdat er over de volledige opleidingsperiode een significante daling is. Dit

<sup>320</sup> Chi-kwadraattest<sub>T1\_Alfa-Zèta</sub>:  $\chi^2=5.005$ ,  $df=1$ ,  $p=0.025$ ,  $n=137$

is opnieuw een illustratie van het statistisch fenomeen dat wordt veroorzaakt door de combinatie van de trends en de licht gewijzigde respondentengroepen (cf. 7.2.2.1).

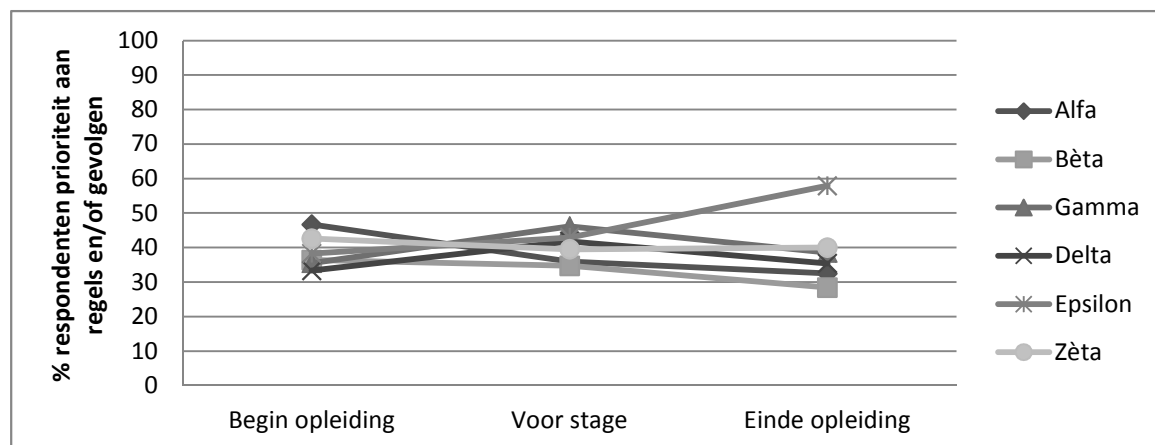
**Tabel 7.15: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het gewelddilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Daling**
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*\* :  $p \leq 0.01$

Voor het databankdilemma werd in de globale analyses volledige stabiliteit gevonden in de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten (cf. 6.5.1.1). De schoolspecifieke trends die in figuur 7.17 worden weergegeven, doen echter vermoeden dat dit niet op elke school van toepassing is. Op het eerste meetmoment is er een verschil van ongeveer 20 procentpunten tussen Alfa en Gamma, maar dit is niet significant.<sup>321</sup> Tijdens de theoretische opleiding dalen de scores op Alfa, Bèta en Epsilon. Op de overige drie scholen is er een stijging. Tijdens de stageperiode dalen de scores op alle scholen, met uitzondering van Epsilon; daar is een sterke stijging.

**Figuur 7.17: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het databankdilemma**



De schoolspecifieke McNemar testen in tabel 7.16 tonen echter in elke school volledige stabiliteit; de opmerkelijke stijging in Epsilon is bijgevolg niet significant.

<sup>321</sup> Chi-kwadraattest<sub>T1\_Alfa-Gamma</sub>:  $\chi^2=2.582$ ,  $df=1$ ,  $p=0.108$ ,  $n=199$

**Tabel 7.16: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten’ in het databankdilemma per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

### 7.5.1.2 Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling

De schoolspecifieke ontwikkelingstrends die hierboven werden beschreven tonen – in tegenstelling tot wat uit de figuren afgeleid kan worden – een algemene stabiliteit voor zowel het gewelddilemma als het databankdilemma. Dit is volledig in lijn met de globale tendens voor het databankdilemma, maar wijkt af voor het gewelddilemma. De globale trend vertoont daar immers een daling tijdens de stageperiode. Deze kon dus in geen enkele school teruggevonden worden. De verklaring hiervoor is opnieuw statistisch (cf. 7.2.2.1). Op bijna elke school is er een daling tijdens deze socialisatieperiode. Op zichzelf is deze daling niet significant, maar wanneer deze dalingen samen worden genomen in een grotere steekproef kan dit – zoals hier het geval is – wel significant zijn.

Wat enerzijds opvalt, is dat deze stabiliteit tijdens de theoretische opleiding zich eveneens voordoet op de school waar de aspiranten een dilemmatraining hebben gekregen (cf. 5.2.2.3C). Net zoals bij de vorige vaardigheden, lijkt deze aanpak zich dus niet te weerspiegelen in een stijging van het vaardigheidsniveau zoals hier gemeten. Anderzijds valt eveneens op dat er enkel op Epsilon een stijging is tijdens de stageperiode in het percentage respondenten dat in beide vignetten prioriteiten stelt. Het kwalitatief onderzoek gaat omwille van de focus op integriteit onvoldoende diep in op de stage-ervaringen die de aspiranten tijdens deze socialisatiefase opdoen en de context waarin dit gebeurt. Het kwalitatief onderzoek kan hier geen verklaring voor suggereren.

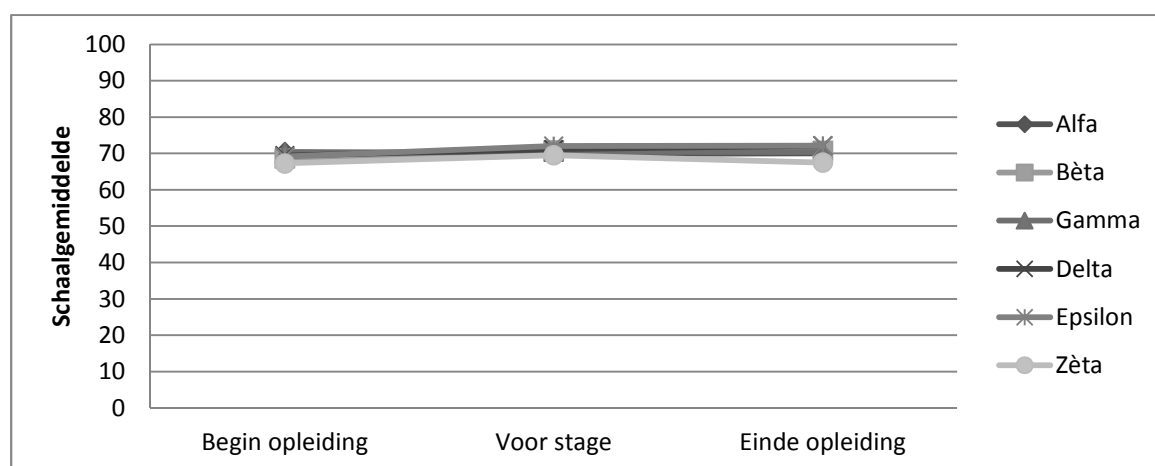
### 7.5.2 Attitudes: autonomie en morele moed (cel 12)

Autonomie en morele moed zijn de laatste twee attitudes in het ethisch competentiekader. Autonomie werd geoperationaliseerd aan de hand van items uit de *Sociotropy-Autonomy Scale* van Clark en Beck (1991). Morele moed werd gemeten aan de hand van een vignette dat verder bouwde op het gewelddilemma. Na afloop vraagt de gewelddadige collega immers om te liegen tegen een officier van intern toezicht. Deze paragraaf beschrijft de schoolspecifieke ontwikkeling van deze attitudes. De statistische gegevens worden in eerste instantie gepresenteerd en in tweede instantie geïnterpreteerd.

### 7.5.2.1 Schoolspezifische ontwikkeling

De globale scores van autonomie stegen tijdens de theoretische opleiding en bleven stabiel tijdens de stageperiode (cf. 6.5.2.1). De schoolspezifische trends in figuur 7.18 tonen over het algemeen weinig schoolverschillen. Het maximale verschil op het eerste meetmoment situeert zich tussen Alfa en Zèta, maar is niet significant.<sup>322</sup> De figuur toont op elke school een gelijkaardige trend als de globale trend: eerst een lichte stijging en vervolgens stabiliteit.

**Figuur 7.18: Schoolspezifische ontwikkeling van ‘autonomie’**



De Wilcoxon testen bevestigen de stabiliteit tijdens de stageperiode en tonen eveneens stabiliteit tijdens de theoretische opleiding (tabel 7.17). Epsilon wijkt hiervan af met een stijging tijdens de theoretische opleiding, zodat enkel deze school de globale trend volgt.

**Tabel 7.17: Wilcoxon testen voor schoolspezifische ontwikkeling van ‘autonomie’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stijging**
Epsilon	Stijging***	Stabiliteit	Stijging*
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

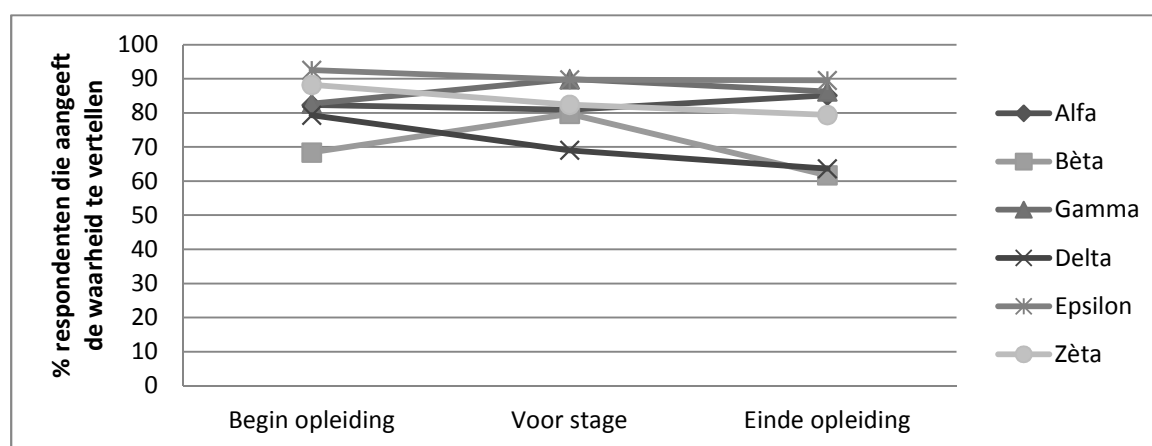
Wanneer de volledige opleidingsperiode samen wordt genomen, is er een stijging op Delta en op Epsilon. Voor Epsilon is het duidelijk dat die zich voordoet tijdens de theoretische opleiding. Ook de autonomiescores van de aspirant-inspecteurs van Delta stijgen tijdens de theoretische opleiding en de stageperiode. Geen van beide zijn

<sup>322</sup> Mann-Whitney U test<sub>T1-Alfa-Zèta</sub>:  $Z = -1.616$ ,  $p = 0.106$ ,  $n = 149$

significant, maar dat zorgt er wel voor dat er op het einde van de opleiding een significante stijging is (cf. 7.2.2.1).

De tweede attitude binnen deze twaalfde cel is morele moed. Uit de globale analyses bleek een sterke daling in de morele moed scores tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst. Deze derde socialisatiefase wordt echter niet meegenomen in dit hoofdstuk (cf. 7.1). Voor de twee eerste socialisatiefasen is de globale trend er een van volledige stabiliteit (cf. 6.5.2.1). De schoolspecifieke ontwikkeling wordt gepresenteerd in figuur 7.19. Ten eerste toont deze figuur grote schoolverschillen bij aanvang van het onderzoek. Het verschil tussen Bèta en Epsilon is bovendien significant.<sup>323</sup>

**Figuur 7.19: Schoolspecifieke ontwikkeling van ‘morele moed’**



Ten tweede valt in figuur 7.19 op dat de scholen verschillende trends vertonen. Tijdens beide socialisatiefasen zijn er zowel scholen die een stijgend percentage hebben, als scholen die een dalend percentage hebben. De schoolspecifieke McNemar testen in tabel 7.18 tonen echter volledige stabiliteit in beide socialisatiefasen op elke school.

**Tabel 7.18: McNemar testen voor schoolspecifieke ontwikkeling van ‘morele moed’ per socialisatiefase**

	T1 naar T2	T2 naar T3	T1 naar T3
Alfa	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Bèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Gamma	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Delta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Epsilon	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit
Zèta	Stabiliteit	Stabiliteit	Stabiliteit

<sup>323</sup> Chi-kwadraattest<sub>T1\_Bèta-Epsilon</sub>:  $\chi^2=11.856$ ,  $df=1$ ,  $p=0.001$ ,  $n=124$

### 7.5.2.2 *Interpretatie van de schoolspecifieke ontwikkeling*

De hierboven beschreven schoolspecifieke trends tonen dat enkel Epsilon de globale trend van autonomie volgt, en dat alle scholen de globale trend van morele moed volgen. Wat autonomie betreft, biedt het kwalitatief onderzoek echter onvoldoende inzichten om deze ‘afwijking’ van Epsilon te verklaren. Door de focus op integriteit, kunnen de scholen enkel op dat vlak met elkaar vergeleken worden. Wat morele moed betreft, zijn er bovendien reeds significante schoolverschillen bij aanvang van het onderzoek.

## 7.6 **Besluit**

De resultaten in dit hoofdstuk maken duidelijk dat er voor sommige onderdelen van ethische competentie verschillen zijn tussen de scholen. Deze lijken echter groter te zijn op basis van de McNemar of Wilcoxon testen dan op basis van de visuele presentaties in de figuren. Deze figuren tonen vaak sterk gelijkaardige trends tussen de scholen, maar op basis van statistische analyses zijn enkele niet significant, terwijl anderen dit wel zijn.

Alle resultaten samen genomen kunnen drie conclusies getrokken worden. Ten eerste wijken de scholen heel regelmatig af van de geobserveerde globale trend (op basis van de statistische analyses). Enkel voor volgende variabelen volgen alle scholen zowel tijdens de theoretische opleiding als tijdens de stageperiode de globale trend: kennis van de deontologische code (cel 1), de vaardigheid om verschillende types morele argumenten te gebruiken in het gewelddilemma (cel 8), de vaardigheid om aan bepaalde morele argumenten prioriteit te geven in het gewelddilemma (cel 11), de vaardigheid om aan bepaalde morele argumenten prioriteit te geven in het databankdilemma (cel 11), autonomie (cel 12) en morele moed (cel 12). Hierbij geldt wel de nuance dat het moeilijk is om op basis van significantieniveaus de globale trend met een schoolspecifieke trends te vergelijken omwille verschillen in de steekproefgrootte. Zoals reeds herhaaldelijk aangehaald, worden parameters sneller significant in grotere steekproeven dan in kleinere. De globale trendanalyses voor de eerste socialisatiefase worden uitgevoerd op meer dan 430 respondenten, terwijl dat er soms slechts 60 respondenten zijn voor de analoge schoolspecifieke trend. Bijgevolg kan een significant stijgende of dalende globale trend, een niet-significante stijgende of dalende schoolspecifieke hebben. De figuren tonen immers dat de schoolspecifieke trends meestal gelijkaardig zijn aan de globale trend.

Ten tweede moet geconcludeerd worden dat, ondanks de veelvuldige afwijkingen, de schoolspecifieke trends – na de conclusie op basis van hun significantieniveau – nooit in de tegenovergestelde richting van de globale gaan. Dit betekent concreet dat bij een stijgende globale trend, alle scholen ofwel een stijgende ofwel een stabiele trend hebben, maar nooit een dalende. Wanneer de globale trend bovendien stabiel is, zijn de schoolspecifieke trends meestal ook stabiel. In de gevallen waarin dit niet het geval is,



hebben die scholen allemaal een stijgende of allemaal een dalende score. Het gebeurt immers nooit dat de ene school een stijgende trend heeft, en een andere school een dalende in dezelfde socialisatiefase voor eenzelfde cel. Dergelijke tegengestelde trends worden wel sporadisch visueel weergegeven in de figuren, maar zijn nooit significant.

Ten derde is het moeilijk om de scholen objectief te vergelijken. Toch valt bij een turfoefening<sup>324</sup> van de hoogste en laagst scorende scholen op dat Epsilon voor kennis-, vaardigheden-, en attitudecellen frequent de hoogst scorende school is. Bovendien blijkt dat noch Delta als school met de meeste aandacht voor integriteit, noch de school waar een dilemmatraining wordt gegeven, de vruchten van hun inspanningen kunnen plukken.

Naast deze drie conclusies moeten twee kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste bestaan er reeds in sommige cellen bij de aanvang van het onderzoek significante verschillen tussen de scholen. Dit is het geval voor regels en procedures toepassen in het gewelddilemma (cel 2), regels en procedures toepassen in het databankdilemma (cel 2), houding ten aanzien van regels (cel 3), verschillende oplossingen formuleren voor een moreel dilemma (cel 5), cognitieve empathie (cel 6), prioriteit geven aan bepaalde types morele argumenten in het gewelddilemma (cel 11) en morele moed (cel 12). Voorliggend onderzoek kan echter geen inzicht verschaffen in de factoren die verantwoordelijk zijn voor deze verschillen. Mogelijk ligt dit aan de vrijheid die aspiranten hebben in de schoolkeuze. Deze factoren kunnen wel interageren met factoren uit de opleiding, zodat het moeilijk is om de schoolspecifieke ontwikkelingstrends te interpreteren.

Een tweede kanttekening betreft de verklaring van schoolverschillen. Voor de cellen die specifiek betrekking hebben op integriteit, kunnen meestal wel linken gelegd worden met de aandacht voor integriteit binnen de socialisatiecontext (cf. hoofdstuk 5). Voorbeelden zijn de manier waarop praktisch met de deontologische code wordt gewerkt, en de manier waarop het databankdilemma en het gewelddilemma aan bod komen in het vak deontologie. Hiermee wordt echter niet gesteld dat die bepaalde aspecten binnen de socialisatiecontext verantwoordelijk zijn voor (het ontbreken van) de evolutie. Het zou wel kunnen dat ze er toe bijdragen. Daarnaast spelen immers nog andere factoren zoals de schoolcultuur, de pedagogische aanpak, de docenten, de *peer* groep, etc.. Omwille van de focus op integriteit in het kwalitatief onderzoek kunnen hier geen uitspraken over gedaan worden. Bijgevolg is het moeilijker verklaringen te suggereren voor (het ontbreken van) de evolutie voor cellen waarbij de link met integriteit niet zo expliciet is (bv. cognitieve en emotionele empathie in cel 6).

---

<sup>324</sup> Bij deze oefening werd de hoogste en de laagste school op elk meetmoment in elke cel bekeken. De scholen krijgen dan een 'score' die aangeeft hoeveel keer ze de hoogst en de laagst scorende school zijn. Dit zegt echter niet veel. Enerzijds zijn de verschillen tussen de hoogste en de laagste school niet steeds groot en ze zijn niet steeds significant. Anderzijds zijn er eveneens minimale verschillen zijn tussen de hoogst scorende en de tweede hoogst scorende school. Enkel de eerste wordt in deze analyse meegenomen, de tweede niet.



## Algemeen besluit

In functie van de legitimiteit van de politieorganisatie is integriteit cruciaal. Dit kan zowel verwijzen naar het vermijden van integriteitsschendingen als naar ethische besluitvorming. Deze laatste invulling staat centraal in dit onderzoek, maar om methodologische en conceptuele redenen wordt hiernaar verwezen met het concept ‘ethische competentie’. Elke ethisch competente politieambtenaar moet beschikken over specifieke kennis, vaardigheden en attitudes. Het ethisch competentiekader dat in hoofdstuk 1 werd ontwikkeld brengt die samen in een 12-cellige matrix. De rijen van dit kader worden gevormd door vier subcompetenties: (1) regelnaleving, (2) morele sensitiviteit, (3) moreel redeneren, (4) morele motivatie en moreel karakter. Deze rijen kruisen met drie kolommen die verwijzen naar de onderdelen van competentie: (1) kennis, (2) vaardigheden, en (3) attitudes. Dit is een ambitieus geheel van kenmerken waarover de meeste nieuwe politieambtenaren niet zullen beschikken. Het is bijgevolg belangrijk dat de politieorganisatie een ondersteunende en socialiserende rol speelt in ethische competentieontwikkeling. De politionele socialisatieliteratuur stelt echter dat aspiranten in dit proces een overwegend negatieve evolutie ondergaan en zelfs aangeleerd krijgen om zich onethisch te gedragen. De vraag is of dit socialisatieproces een gelijkaardige impact heeft op ethische competentie, de cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die aan gedrag vooraf gaat. Indien dit niet het geval is, zou de negatieve impact zich kunnen afspelen op de vertaling van competentie naar gedrag. Met een longitudinaal *mixed methods* design probeerde dit onderzoek inzicht te krijgen in de impact van het socialisatieproces op de ethische competentie van een cohorte aspirant-inspecteurs tijdens de eerste twee jaar van hun politionele carrière. In dit algemeen besluit worden de onderzoeksvragen eerst beknopt beantwoord en wordt over de resultaten gereflecteerd. Daarna volgt een reflectie over de gehanteerde methodologie en de conceptualisering van ethische competentie.

## Inhoudelijke reflecties

Dit onderzoek werd gestuurd door drie onderzoeksvragen. Deze paragraaf formuleert hier eerst een beknopt antwoord op. Een uitgebreider antwoord wordt steeds geformuleerd in de conclusies van de respectievelijke hoofdstukken.<sup>325</sup> Vervolgens worden eveneens enkele suggesties voor verder onderzoek en beleidsaanbevelingen geformuleerd.

---

<sup>325</sup> Dit is hoofdstuk 5 voor onderzoeksvraag 1, hoofdstuk 6 voor de onderzoeksvragen 2a en 3, en hoofdstuk 7 voor de onderzoeksvragen 2b en 3. In hoofdstuk 5 zijn bovendien tussentijdse conclusies opgenomen per socialisatiefase.

## Onderzoeksvraag 1: Aandacht voor integriteit

De eerste onderzoeksvraag was: *Op welke manier is er aandacht voor integriteit in de organisationele context waarin (aspirant-)inspecteurs zich bevinden?* Dit werd opgesplitst naar de aandacht voor integriteit tijdens drie socialisatiefasen die zich elk in een andere context afspelen: (1) de theoretische opleiding op één van de zes Nederlandstalige politiescholen in België, (2) de stage in een lokale politiezone, en (3) het eerste jaar ervaring in een politiedienst. De volgende alinea's bespreken de aandacht voor integriteit in deze socialisatiefasen.

De resultaten van de kwalitatieve interviews suggereren dat het integriteitsbeleid van geen enkele politieschool de vier functies ten volle vervult die het zou moeten vervullen volgens het *Integrity Management Framework* (Maesschalck & Bertòk, 2009). De scholen beperken zich bovendien voornamelijk tot instrumenten die hen wettelijk opgelegd worden (bv. het schoolreglement en aandacht voor integriteit tijdens functionerings- en evaluatiegesprekken), die vervolgens een overwegend controlerende invulling krijgen. Desondanks geven de directeurs aan integriteit belangrijk te vinden. De beleidsvrijheid die de scholen met betrekking tot dit thema krijgen, wordt dus amper benut. Hierop geldt één school als uitzondering. Daar wordt meer aandacht aan integriteit besteed; bovendien is dit op een stimulerende manier.

Eén van de verplichte vakken tijdens de theoretische opleiding is 'deontologie'. De observaties van dit vak tonen meer schoolverschillen dan het geval was voor het integriteitsbeleid in brede zin. Een eerste verschil betreft de manier waarop de deontologische code behandeld wordt. Er is een continuüm dat gaat van minimale tot maximale aandacht. Daarnaast verschillen de scholen in de mate waarin de aspiranten concreet met de code aan de slag gaan. Een tweede verschil betreft de aandacht voor morele dilemma's. Slechts op één school krijgen de aspiranten een dilemmatraining waarin ze aan de hand van een stappenplan leren hoe ze kunnen omgaan met morele dilemma's. Op drie andere scholen bediscussiëren de aspiranten eveneens dergelijke dilemma's, maar krijgen ze geen methodiek aangeleerd. Op de overige twee scholen wordt enkel gewerkt met stellingen en situaties waarin reeds gehandeld is; de aspiranten moeten niet actief nadenken over wat zij in soortgelijke situatie zouden doen. Deze verschillende aanpak leidt ertoe dat er op vier scholen een combinatie is van controlerende en stimulerende aandacht voor integriteit tijdens het vak deontologie, terwijl de twee overige scholen zich beperken tot een controlerende invulling. Op deze twee scholen wordt bovendien uitsluitend gefocust op kennisverwerving, terwijl de andere scholen daarnaast ook aandacht hebben voor attitudes, aangevuld met vaardigheden op de school met een dilemmatraining. Deze verschillen lijken echter geen weerspiegeling te zijn van beleidskeuzes op niveau van de school; de docenten krijgen immers grote vrijheid in het bepalen van de inhoud van hun lessen, het schrijven en het actualiseren van de syllabus.

In de tweede socialisatiefase, de stageperiode in een lokale politiezone, is er opnieuw weinig beleidsmatige aandacht voor integriteit. Indien die er is, gebeurt dat voornamelijk vanuit een controlerend perspectief. Ondanks deze gebrekkige beleidsmatige aandacht, zijn er grote verschillen in de integriteitscontext waarin de stagiairs terecht komen. Enkele geïnterviewde aspiranten beschrijven uitsluitend voorbeeldig gedrag van hun mentor en stage-collega's, terwijl een aantal van hun geïnterviewde collega-aspiranten ook negatieve voorbeelden observeert. Met betrekking tot het eerste jaar ervaring in een politiedienst, de derde socialisatiefase, zijn de resultaten van de interviews gelijkaardig aan die van de stageperiode. De geïnterviewde inspecteurs beschrijven een beperkte aandacht voor integriteit die voornamelijk een controlerende invulling krijgt. Opnieuw blijkt dat zij in sterk verschillende omgevingen terecht komen. Een aantal van hen beschrijft situaties waarin leidinggevend en collega's duidelijk tegen de deontologische code ingaan, terwijl anderen melden dat ze werken met collega's die integriteit belangrijk vinden.

Naast deze conclusies per socialisatiefase, valt op dat in elke fase (eerder kleine) integriteitsschendingen gerapporteerd werden aan de onderzoeker waar respectievelijk de school, de stageplaats, en de werkplaats niet van op de hoogte zijn. Indien het over collega's gaat, hebben aspiranten overwegend de intentie om die collega's informeel aan te spreken, maar geen van hen zou dit hoger in de hiërarchie melden. Dit suggereert dat de onderlinge solidariteit als typisch kenmerk van politiecultuur zich vanaf het begin van de politionele carrière manifesteert, en dus niet pas tijdens de stageperiode waar de aspiranten voor het eerste kennis maken met de politiepraktijk zoals de literatuur over politionele socialisatie suggereert.

### **Onderzoeksvragen 2 en 3: Ethische competentieontwikkeling en de rol van de opleiding hierin**

De tweede onderzoeksvraag was: *Hoe ontwikkelt de ethische competentie van (aspirant-) inspecteurs zich?* De eerste deelvraag (2a) peilde naar de globale trend die de aspiranten van de zes scholen samenneemt. Op basis van een literatuurstudie over politionele socialisatie werden hypothesen ontwikkeld voor de cellen in het ethisch competentiekader. De tweede deelvraag (2b) peilde naar de schoolspecifieke trends. Omwille van de exploratieve aard van deze vraag werden hier geen hypothesen geformuleerd. De derde onderzoeksvraag was: *Welke factoren binnen de opleiding spelen een rol in de globale en schoolspecifieke ontwikkeling van ethische competentie?* Met een antwoord op deze vraag wordt geprobeerd om het antwoord op de eerste onderzoeksvraag te gebruiken als tentatieve verklaring voor het antwoord op de tweede. Daarom worden de tweede en derde vraag hieronder samen beantwoord. Aangezien de eerste onderzoeksvraag focust op de aandacht voor integriteit in de organisationele context, richt het antwoord op de derde vraag zich voornamelijk – maar niet exclusief – op die aandacht als verklarende factor. De volgende alinea's bespreken de

kwantitatief geobserveerde globale en schoolspecifieke trends en suggereren hiervoor enkele verklaringen op basis van het kwalitatief onderzoek.

### *Globale ethische competentieontwikkeling*

Slechts een beperkt aantal hypothesen over de globale ontwikkeling van ethische competentie wordt bevestigd (cf. onderzoeksvraag 2a). Dit zijn voornamelijk de hypothesen in de enige kenniscel: kennis van regels en procedures (cel 1). Zoals verwacht stijgt het kennisniveau tijdens de theoretische opleiding. Daarnaast is eveneens een stijging te zien tijdens de stageperiode voor de WPA en de WGP; dit is theoretische materie die op dat moment in de praktijk gebracht wordt.

Wat betreft de vaardigheden om regels en procedures toe te passen (cel 2), werd stabiliteit verwacht tijdens de theoretische opleiding en een stijging tijdens de twee praktijkfasen. Er doet zich inderdaad een stijging voor, maar dit gebeurt tijdens de theoretische opleiding. Bovendien weet de meerderheid van de aspiranten reeds bij aanvang van de opleiding wat van hen verwacht wordt. Dit kan wijzen op een goede voorbereiding op het politieberoep, maar evenzeer op een gefocuste selectieprocedure van de politieorganisatie. In de cellen die verwijzen naar ethische besluitvormingsvaardigheden (cel 5, cel 8 en cel 11) werd een permanente stijging verwacht. De resultaten tonen echter quasi volledige stabiliteit. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat hier amper aandacht aan besteed wordt tijdens het vak deontologie. In de vaardigheid om verschillende oplossingen te zien voor een moreel dilemma (cel 5) en de vaardigheid om in het gewelddilemma prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11) is er bovendien een beperkte daling tijdens de stageperiode. Mogelijk wordt de creativiteit om verschillende oplossingen (cel 5) te zien ingeperkt door de confrontatie met de praktijk van het politiewerk: enerzijds worden onhaalbare opties eruit gefilterd, anderzijds bestaan er in sommige politiezones regels over het aanvaarden van geschenken (i.e. het vignette om cel 5 te operationaliseren). De daling in de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde types morele argumenten (cel 11) kan het gevolg zijn van solidariteit binnen de politiecultuur; de aspiranten leren meer rekening te houden met de organisatie en de verwachtingen van significante anderen erin.

Voor de attitudecellen werd volledige stabiliteit verwacht vanuit de idee dat het stabiele persoonlijkheidskenmerken zijn waar de selectieprocedure aandacht aan besteedt. Omwille van de potentiële impact van politiecultuur, werden hierop twee uitzonderingen verwacht: een permanente daling voor houding ten aanzien van regels (cel 3) enerzijds, en een stijging voor morele moed (cel 12) tijdens de theoretische opleiding, gevolgd door een daling tijdens de praktijkfasen anderzijds. Voor deze cellen worden de hypothesen overwegend bevestigd. Er is inderdaad van bij de theoretische opleiding een permanente – zij het beperkte – daling in de houding ten aanzien van regels (cel 3). Dit suggereert een impact van het verborgen curriculum en weerlegt de algemene literatuur over pragmatisme in politiecultuur op dit vlak

die stelt dat aspiranten pas tijdens de stage voor het eerst in contact komen met de waarden van politiecultuur.

De verwachte stijging in morele moed (cel 12) doet zich niet voor, er is stabiliteit tijdens de theoretische opleiding. De daling zet zich bovendien niet in tijdens de stage, maar pas tijdens het eerste jaar ervaring. Hierboven werd reeds gesuggereerd dat de onderlinge solidariteit als kenmerk van politiecultuur reeds tot uiting komt tijdens de theoretische opleiding waar aspiranten integriteitsschendingen van collega's niet hoger in de hiërarchie melden. Daarnaast werd onderlinge solidariteit gebruikt om de daling te verklaren tijdens de stageperiode in de vaardigheid om prioriteit te geven aan bepaalde morele argumenten (cel 11). De resultaten van morele moed nuanceren deze verklaringen en suggereren dat er gradaties zijn van onderlinge solidariteit. Het lijkt erop dat de aspiranten van in het begin van de opleiding bereid zijn schendingen te verzwijgen, mogelijk omdat dit niet veel moeite kost en omdat ze hier zelf geen directe negatieve gevolgen van ondervinden. Tijdens de stageperiode leren ze mogelijk op een bewustere manier meer aandacht te hebben voor de belangen van collega's en de organisatie. Hier doen ze dus in beperkte mate inspanningen. Pas nadat ze afgestudeerd zijn aan de politieschool – en de permanente evaluatie achter zich gelaten hebben – gaat de interne solidariteit een stap verder zodat men een hogere bereidheid toont om voor collega's te liegen. Dit vergt grotere inspanningen. Ook al is er een hogere bereidheid na het eerste jaar ervaring, toch antwoordt de meerderheid van de respondenten ook dan dat ze niet zouden liegen voor hun collega.

De verwachte stabiliteit in de andere attitudecellen doet zich niet voor. De statistische testen tonen dat er sprake is van een daling in de scores tijdens de theoretische opleiding in cognitieve en emotionele empathie (cel 6) en 'flexibel omgaan met problemen' (cel 9). Er is wel stabiliteit in 'flexibele levensvisie' (cel 9) en een stijging in autonomie (cel 12). In het geval van cognitieve empathie (cel 6) en 'flexibel omgaan met problemen' (cel 9) corrigeert de daling tijdens de theoretische opleiding zich met een stijging tijdens de stageperiode. Tijdens het eerste jaar ervaring in een politiedienst is er overwegend stabiliteit, enkel de score van cognitieve empathie (cel 6) stijgt. De aspirant-inspecteurs lijken dus zeer vatbaar te zijn voor attitudeverandering tijdens de politieopleiding. De dalingen tijdens de theoretische opleiding kunnen mogelijk verklaard worden door een nadruk op veiligheidsdenken enerzijds, en eerder zwart-wit regelgeving anderzijds. De stijgingen tijdens de stageperiode kunnen mogelijk verklaard worden door de confrontatie met overwegend wetsgetrouwe burgers en de complexiteit van politiewerk op het terrein. In absolute cijfers zijn deze stijgingen en dalingen echter bijzonder klein, wat wel de rol van de selectieprocedure benadrukt.

Uit deze globale trends kan afgeleid worden dat er wel wat verandering is in ethische competentie tijdens de volledige opleidingsperiode. Het is vooral de theoretische opleiding die hier een rol lijkt te spelen. Hierbij moeten drie opmerkingen gemaakt worden. Ten eerste

vindt dit onderzoek geen ondersteuning voor de hypothese dat aspiranten sterk beïnvloed zouden worden door een ‘vergeet alles wat je op school geleerd hebt’ devies bij de overgang van de school naar de praktijk. Mocht die hypothese wel kloppen, dan zou een groot deel van de verandering in ethische competentie zich moeten voordoen tijdens de stage en/of het eerste jaar ervaring in een politiedienst, en dat is niet het geval. Dat blijkt trouwens ook uit het kwalitatief onderzoek, waar eveneens meer gelijkenissen dan verschillen werden vastgesteld tussen de socialisatiefasen. Uiteindelijk zijn die socialisatiefasen geen afgebakende leerfasen; wel in fysieke context, maar niet in sociale context. Het zijn immers hetzelfde type mensen (i.e. ervaren politieambtenaren) die in elke context verantwoordelijk zijn voor het leerproces.

Ten tweede verwijzen de vastgestelde veranderingen niet noodzakelijk naar een impact van de opleiding. Het zouden de lessen kunnen zijn, of misschien zelfs de personen van de docenten, de organisatiecultuur op de scholen, het leerplan, de pedagogische aanpak, etc., maar het zou evenzeer kunnen liggen aan de peer groep waar de respondenten terecht komen of aan andere factoren. Dit onderzoek kan de oorzaak van de verandering niet vastleggen. Op basis van het kwalitatief onderzoek werden enkele verklaringen opgeworpen, maar deze zijn beperkt. Enerzijds ligt de focus op de aandacht voor integriteit. Anderzijds blijven de verklaringen suggesties gezien het beperkte kwalitatieve opzet; zij kunnen niet gegeneraliseerd worden. Wat dit onderzoek wel vaststelt, is dat er tijdens die opleidingsperiode iets gebeurt dat tot geobserveerde trends leidt.

Ondanks de beperkte veranderingen suggereren deze resultaten ten derde dat het politionele socialisatieproces geen duidelijke negatieve impact heeft op ethische competentie dat aan ethisch gedrag vooraf gaat. Teruggrijpend naar de probleemstelling betekent dit – onder de assumptie dat er daadwerkelijk een negatieve socialisatie-impact is op gedrag zoals in de literatuur wordt gesteld – dat het probleem zich mogelijk situeert in de vertaling van competentie naar gedrag. Deze stelling wordt verder ondersteund door de vaststelling dat er zich wel een – beperkte – negatieve impact van politionele socialisatie manifesteert in cel 12, die peilt naar een intentie tot gedrag (al dan niet liegen).

#### *Schoolspecifieke ethische competentieontwikkeling*

De hierboven beschreven globale trends werden vervolgens opgesplitst per politieschool (cf. onderzoeksvraag 2b). Die analyses tonen dat er verschillen zijn tussen de scholen, zowel inzake het niveau van ethische competentie als inzake de ontwikkelingstrends. Deze verschillen zijn groter op basis van de statistische testen dan op basis van de figuren. Visueel gezien zijn de schoolverschillen het grootst in de kennis van regels en procedures (cel 1), de vaardigheid om die toe te passen (cel 2), de vaardigheid om prioriteit te geven aan morele dilemma's (cel 3) en morele moed (cel 12). Wat opvalt is dat deze verschillen – behalve voor kennis van regels en procedures – zich bij aanvang van het onderzoek manifesteren (cf. infra); en bijgevolg slechts in beperkte mate beïnvloed worden door het socialisatieproces. De



statistisch geobserveerde schoolverschillen doen zich voor bij zowel kennis, vaardigheden als attitudes. Er is echter geen rechte lijn in de resultaten: het is niet steeds dezelfde school die de hoogste/laagst score heeft, of dezelfde school die een specifiek ontwikkelingspatroon volgt. Dit maakt het moeilijk om verklaringen te vinden. Voor kennis van de deontologische code (cel 1), en de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren voor een moreel dilemma (cel 5) kan een link gelegd worden tussen de aanpak en inhoud van het vak deontologie enerzijds, en de schoolverschillen anderzijds. Uit die analyses blijkt ten eerste dat de aspiranten die tijdens het vak deontologie praktisch met de code werken, een hoger kennisniveau rapporteren dan zij die dit niet deden (cel 2). De mate waarin de code theoretisch wordt besproken, lijkt geen impact te hebben. Ten tweede tonen de analyses dat aspirant-inspecteurs die tijdens het vak deontologie gestimuleerd worden om creatief na te denken over morele dilemma's, de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren niet versterken (cel 5). Bij hun collega's die deze stimulerende aanpak niet krijgen, is er echter een daling. Dit suggereert de impact van een andere beïnvloedende factor die geblokkeerd wordt door stimulerende invulling van het vak deontologie. Welke factor dit is, kan voorliggend onderzoek niet nagaan.

Andere schoolverschillen konden echter niet verklaard worden. Dit impliceert twee zaken. Enerzijds toont dit dat de aspirant-inspecteurs in het begin van hun positionele carrière een veelheid aan invloeden ondergaan. Omwille van de inhoudelijke focus op integriteit, en het zwaartepunt van de dataverzameling op de theoretische opleiding, is het kwalitatief onderzoek te beperkt om hier inzicht in te brengen. Anderzijds toont dit dat enkele – op basis van het kwalitatief onderzoek voor de hand liggende – schoolverschillen er niet zijn. Ten eerste krijgen enkel de aspiranten op één school expliciet de raad om buitensporig geweldgebruik van collega's hoger in de hiërarchie te melden. De aspiranten op deze school onderscheiden zich echter niet van de andere scholen in de vaardigheid om op het tweede meetmoment de regels en procedures toe te passen in het gewelddilemma. Ten tweede is er één school waar er meer stimulerende aandacht is voor integriteit. Ook hier onderscheiden de aspiranten zich niet van de andere scholen. Mogelijk is de aandacht voor integriteit daar te subtiel en wordt het niet opgepikt door de aspiranten die voornamelijk op zoek gaan naar concrete tips en indicaties over hoe ze politiewerk in de praktijk vorm moeten geven. Ten derde is er één school waar de aspiranten een dilemmatraining krijgen. Deze dilemmatraining wordt bovendien herhaald in het tweede deel van de opleiding, het deel tot inspecteur van politie. Het is opvallend dat de aspiranten op deze school zich in geen van de ethische besluitvormingsvaardigheden onderscheiden van de andere scholen. Mogelijk is dit te wijten aan de manier waarop de dilemmatraining invulling krijgt. De geïnterviewde aspiranten melden immers dat steeds met hypothetische situaties wordt gewerkt die bovendien vaak flagrante integriteitsschendingen betreffen, en niet stroken met de ervaringen die ze hebben.

Tot slot moet nog één opmerking gemaakt worden bij deze ontwikkelingstrends. In verschillende cellen werden reeds bij de aanvang van het onderzoek significante verschillen vastgesteld tussen de scholen. Welke factoren hiervoor verantwoordelijk zijn, is onduidelijk, maar deze kunnen wel verder werken tijdens de politie carrière en interageren met beïnvloedende factoren tijdens de verschillende socialisatiefasen. Dit bemoeilijkt de interpretatie van de schoolspecifieke trends. Kandidaat-aspirant-inspecteurs die slagen voor alle testen van de selectieprocedure kunnen vrij kiezen op welke school ze hun opleiding volgen. Daardoor is het mogelijk dat een bepaalde school een bepaald type aspiranten aantrekt: een specifiek profiel dat reeds voor de start van de opleiding significant verschilt van de profielen op de andere scholen. De scholen verschillen immers van elkaar in de accenten die ze inhoudelijk en pedagogisch leggen, wat doorweegt in het imago dat ze hebben binnen de politieorganisatie.

### **Enkele suggesties voor verder onderzoek**

Bovenstaande empirische bevindingen resulteren in vier suggesties voor verder onderzoek. Ten eerste lijkt er een belangrijke rol te zijn voor de selectieprocedure, aangezien er in veel socialisatieperiode stabiliteit is in de ethische besluitvormingsvaardigheden. In hoofdstuk 3 werd – op basis van regelgeving – getoond dat de aandacht voor integriteit tijdens de selectieprocedure zich voornamelijk toelegt op het vermijden van integriteitsschendingen. Enkel tijdens het gesprek met de selectiecommissie zou er ook aandacht zijn voor ethische besluitvorming. Het is een empirische vraag in welke mate deze ethische besluitvormingsvaardigheden daadwerkelijk doorwegen in het oordeel van deze commissie. Toekomstig onderzoek zou de ethische competentie van kandidaat-aspirant-inspecteurs in kaart kunnen brengen. Longitudinaal zou men dan kunnen nagaan welke kandidaten – met wel specifiek ethisch competentieprofiel – bij bepaalde selectieproeven uitvallen of juist doorgaan. Dit laat toe na te gaan in welke mate ethische competentie in het algemeen en ethische besluitvorming in het bijzonder een selectie criterium is.

Ten tweede is eveneens bijkomend onderzoek nodig naar de vrije schoolkeuze die geslaagde kandidaat-aspirant-inspecteurs hebben. Uit de schoolspecifieke ontwikkelingstrends blijkt immers dat er voor verschillende variabelen reeds significante verschillen tussen de scholen zijn bij de aanvang van het onderzoek. Toekomstig onderzoek kan nagaan welk imago de verschillende politiescholen hebben bij de sollicitanten en waarom ze voor een bepaalde school kiezen. Dit kan bijkomende inzichten opleveren over verschillende aspirantenprofielen in de scholen.

Ten derde is uitgebreid kwalitatief onderzoek nodig naar de opleiding op de verschillende politiescholen. De globale en de schoolspecifieke analyses tonen immers ontwikkelingen in ethische competentie waarvoor het beperkte kwalitatief onderzoek met focus op integriteit

geen verklaringen kon suggereren. Hierbij moet dan niet louter aandacht uitgaan naar de formele invulling van het volledige opleidingsprogramma op elke school, maar evenzeer naar de algemene schoolcultuur, het verborgen curriculum en de sociale interacties onder de aspiranten.

Ten vierde suggereert dit onderzoek dat er geen duidelijk negatieve impact is van het socialisatieproces op ethische competentie. Hiervoor zijn verschillende conclusies mogelijk. Ten eerste is onderzoek over de negatieve impact van politiecultuur tijdens het socialisatieproces eerder gedateerd en overwegend Angelsaksisch. Mogelijk is dit niet te veralgemenen naar de huidige Belgische situatie, en stelt er zich evenmin een probleem met politieel gedrag. Ten tweede is het mogelijk dat de negatieve impact van het socialisatieproces op integriteitsschendingen niet te wijten is aan ethische incompetentie, maar wel aan de vertaling van ethische competentie naar gedrag. Ten derde is een combinatie van voorgaande verklaringen eveneens mogelijk. Hieromtrent is meer onderzoek noodzakelijk.

### **Enkele beleidsaanbevelingen**

Bovenstaande empirische bevindingen leiden eveneens tot vijf beleidsaanbevelingen. Ten eerste verwijst de frequent geobserveerde stabiliteit naar het belang van een goede selectieprocedure. Dit onderzoek doet geen normatieve uitspraken over het absolute vaardigheidsniveau. Het is mogelijk dat men in de politiepraktijk meent dat het aanvankelijke niveau in deze cellen voldoende is. Desalniettemin betekent dit dat de selectieprocedure aandacht voor deze vaardigheden moet hebben om kandidaten met het gewenste niveau te selecteren.

Ten tweede blijkt uit hoofdstuk 5 dat de inhoud en de doelstellingen van het vak deontologie gedetailleerd vastgelegd zijn in het algemeen studiereglement. Deze zijn voornamelijk controlerend geformuleerd focussen voornamelijk op kennisverwerving. De KSA-terminologie wordt hierin niet gebruikt. Dit is eerder opmerkelijk omdat deze terminologie wel gebruikt wordt in het eindcompetentieprofiel van de opleiding. Er is dus geen directe overeenstemming tussen de doelstellingen van het individuele vak en de doelstellingen van de gehele opleiding. Uit de resultaten van het kwalitatief onderzoek blijkt dat de meeste docenten wel een stimulerend tegengewicht toevoegen aan hun lessen, en dat ze ook streven naar attitudeverandering. Wat vaardigheden betreft, wordt hier slechts op één school aan gewerkt. Er zijn bovendien twee scholen waar het vak deontologie een uitsluitend kennisgeoriënteerde en controlerende invulling krijgt. Door na te denken in termen van kennis, vaardigheden en attitudes, en daarin gecoacht te worden, zouden de docenten mogelijk meer gestimuleerd worden om de ethische besluitvormingsvaardigheden toe te voegen aan hun lessen. Dit zou als gevolg hebben dat ook een stimulerend tegengewicht ontstaat in de twee scholen met een uitsluitend controlerende invulling van het vak.

Ten derde signaleren de docenten deontologie dat ze weinig begeleiding krijgen van de politiescholen in het opmaken en up-to-date houden van hun syllabus. Bovendien blijkt dat een aantal van hen gelijkaardige ‘problemen’ ondervindt tijdens de lessen. Een voorbeeld hiervan zijn aspiranten die bij morele dilemma’s vragen wat het juiste antwoord is. Het lijkt dus wenselijk om een soort van kwaliteitsreflectie over de inhoud van het vak in te bouwen. Indien de politiescholen wegens hun beperkte financiële en personele middelen hier niet kunnen of willen voor instaan, kan deze opdracht door de collega-docenten deontologie opgenomen worden. Een school-overschrijdend overlegplatform politie deontologie is één van de mogelijkheden. Hier zou men bijvoorbeeld ideeën kunnen uitwisselen over specifieke thema’s en moeilijkheden met betrekking tot het doceren van het vak. Om voldoende voeling te behouden met het beleid, zou eveneens de deontologische commissie en het adviespunt integriteit van de federale politie hierbij betrokken kunnen worden.

Ten vierde zijn de docenten, zoals eerder aangegeven, een sterk bepalende factor voor de inhoud van het vak deontologie. De verklaarde schoolverschillen in ethische competentie tonen de reikwijdte van hun invloed. Dit kan zeer waarschijnlijk geëxtrapoleerd worden naar een soortgelijke invloed van andere docenten. De controle die politiescholen (kunnen) hebben over deze docenten is echter beperkt omwille van de hoeveelheid docenten, omwille van hun beperkte lesopdrachten en omwille van de beperkte betrokkenheid die zij bij de school voelen. Bovendien kan deze invloed waarschijnlijk evenzeer toegeschreven worden aan de mentoren tijdens de stage. Zij worden door aspiranten gepercipieerd als belangrijkste rolmodellen. De controle van de school op dit onderdeel van het leerproces en de rol van deze actoren erin is bovendien bijzonder klein. Individuen blijken dus het verschil te kunnen maken binnen politie socialisatie in het algemeen, en politieopleiding meer specifiek. Het verborgen curriculum krijgt op deze manier vrij spel. Aangezien deze docenten en mentoren voornamelijk politieambtenaren zijn, kan dit ertoe leiden dat de politiecultuur in stand wordt gehouden doordat de negatieve waarden reeds hun ingang vinden op school. Het is dan ook belangrijk hiervoor voldoende aandacht te hebben in de werving, selectie en opvolging van docenten en mentoren.

Ten vijfde tonen de resultaten van het kwantitatief onderzoek dat de school waar een dilemmatraining wordt gegeven niet de vruchten plukt van die inspanningen. Mogelijk staan de hypothetische dilemma’s die tijdens deze training gebruikt worden te ver van de praktijk waarin de aspiranten terecht komen. Hypothetische dilemma’s kunnen een goede manier zijn om de training vorm te geven in het eerste deel van de opleiding. Na de eerste opleidingsstage hebben de aspiranten echter persoonlijke ervaringen met de complexiteit van politiewerk op straat en de morele dilemma’s die zich daar kunnen voordoen. Een natraject van de dilemmatraining zou bijvoorbeeld uit deze concrete ervaringen kunnen putten. Dit geeft de betrokken aspiranten de kans om te reflecteren over hoe ze het zelf hebben aangepakt, en geeft hun collega’s de kans hieruit te leren. Bovendien leunen deze situaties dichterbij de

realiteit van de aspiranten dan de hypothetische dilemma's, wat mogelijk een sterker leereffect tot gevolg heeft.

## **Methodologische reflecties**

Nu de inhoudelijke conclusies weergegeven zijn, wordt kort gereflecteerd over de methodologie. De dataverzameling van dit onderzoek bestond uit kwalitatieve interviews en observaties enerzijds, en de herhaalde afname van een gestandaardiseerde vragenlijst anderzijds. In deze paragraaf wordt gereflecteerd over de *mixed methods* aanpak en de keuzes die in de gestandaardiseerde vragenlijst werden gemaakt. Aan deze bespreking worden suggesties gekoppeld om de dataverzameling in toekomstig onderzoek te verbeteren.

### **Mixed methods design**

Het was de bedoeling om kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden te combineren, zodat de statistisch vastgestelde ontwikkelingstrends inhoudelijke verklaringen zouden kunnen krijgen. De onderzoeksperiode was echter te kort om zowel het kwalitatief als het kwantitatief onderzoek tot in de diepte uit te voeren. Daarom werd ervoor gekozen om de nadruk te leggen op het kwantitatief onderzoek. Het kwalitatief onderzoek werd beperkt tot de aandacht voor integriteit in de onderscheiden socialisatiecontexten, waarbij dan vooral gefocust werd op de theoretische opleiding. Het gevolg is dat geen verklaring gesuggereerd kan worden voor een deel van de globale ontwikkelingstrends en een aantal schoolverschillen. Toch is de *mixed methods* aanpak heel waardevol gebleken. Voor de cellen die specifiek betrekking hebben op integriteit suggereerde het kwalitatief onderzoek wel een aantal zinvolle verklaringen. Zoals hierboven reeds aangekaart is er nood aan verder onderzoek dat het volledige opleidingsgebeuren op de politiescholen in kaart brengt.

### **Gestandaardiseerde vragenlijst**

De gestandaardiseerde vragenlijst werd op vier momenten afgenomen. De resultaten van de statistische analyses suggereren op methodologisch vlak vier opmerkelijke vaststellingen. De eerste vaststelling betreft de overwegende stabiliteit tijdens de derde socialisatiefase. Mogelijk ligt dit aan de drop-out op het vierde meetmoment. Deze uitval is deels te wijten aan de keuze om de data zonder tussenkomst van de scholen te verzamelen. Aangezien de respondenten op het vierde meetmoment afgestudeerd zijn, kon enkel een collectieve afname georganiseerd worden met hun hulp (bv. via een terugkomdag). Dit werd bewust niet gedaan om de onafhankelijkheid van het onderzoek te benadrukken. De websurvey die in de plaats daarvan gebruikt werd, moesten de respondenten in hun vrije tijd invullen. Dit vroeg misschien teveel

van hen. Deze drop-out kan op twee manieren leiden tot de stabiliteit in de derde socialisatiefase. Ten eerste kan het de resultaten inhoudelijk beïnvloed hebben. Het is immers onwaarschijnlijk dat de uitval volledig toevallig is. De representativiteitsanalyses op sociaal-demografische factoren tonen dan wel geen verschillen tussen respondenten en niet-respondenten; toch is het mogelijk dat er patronen zijn in de uitval die gerelateerd zijn aan ethische competentie. Deze patronen kunnen hier niet onderzocht worden. Ten tweede kan die lagere respons ook statistisch de resultaten beïnvloed hebben. Hoe groter de steekproef, hoe sneller een effect significant wordt. Het contrast in de steekproefgrootte tussen analyses voor de eerste en tweede socialisatiefase waar wel veranderingen zijn enerzijds, en de derde socialisatiefase anderzijds kan eveneens meespelen. In toekomstig onderzoek is het dus aangewezen de vragenlijstafnames in aanwezigheid van de onderzoeker te laten doorgaan om de respons te verhogen.

De tweede vaststelling is dat er geen meetinvariantie is bij 'inzicht in de voorbeeldfunctie'. De exploratieve factoranalyses tonen dat de items over het persoonlijk belang van correct gedrag aanvankelijk beter bijdragen tot het concept dan de items over het organisationeel belang. Na de theoretische opleiding wisselt dit. Aspiranten worden zich dus meer bewust van de reikwijdte van hun voorbeeldfunctie. Toekomstig onderzoek zou deze meetschaal moeten opsplitsen naar twee volwaardige schalen; één voor het persoonlijk belang van correct gedrag, en één voor het organisationeel belang. De longitudinale trends met deze instrumenten zouden dan waarschijnlijk een daling in de persoonlijke en een stijging in de organisationele tonen.

De derde methodologische vaststelling betreft de eerder lage betrouwbaarheidscijfers van een aantal attitudeconcepten (bv. houding ten aanzien van regels, empathie en flexibele levensvisie). De lambda 2-waarden halen soms nipt de vereiste grens van 0.7 niet. In de literatuur wordt voor een aantal van deze meetschalen wel goede betrouwbaarheidscijfers gerapporteerd. Bij de inleiding van deze meetschalen in de vragenlijst stond steeds dat de stellingen betrekking hebben op hoe de respondenten zich voelen in bepaalde situaties en wat ze dan doen in hun privéleven. Een aantal van de stellingen zou echter toegepast kunnen worden op het politieberoep. Vermoedelijk hebben de respondenten dit gedaan. Voor andere items was dit daarentegen niet mogelijk. Daar hebben de respondenten mogelijk hun privéleven als referentiepunt genomen. Het feit dat de context die respondenten in gedachten hadden mogelijk verschilde van item tot item, zou de beperktere samenhang tussen die items kunnen verklaren. Het lijkt dus aangewezen om voor deze attitudecellen nieuwe instrumenten te ontwikkelen die specifiek de attitude in de context van politiewerk meten. Dit zou een nog betere operationalisatie kunnen zijn van de betrokken cellen, en zou tegelijk kunnen leiden tot betere betrouwbaarheidscijfers.

De vierde methodologische vaststelling betreft de keuze van de vignetten. De resultaten van de vragenlijsten tonen immers dat deze keuzes inhoudelijke implicaties gehad hebben.

Hieronder wordt over twee keuzes gereflecteerd: het aantal vignetten en de inhoud ervan. Wat het aantal vignetten betreft, worden er in dit onderzoek twee gebruikt in cel 2, cel 8 en cel 11. De analyses tonen verschillen tussen beide vignetten. Cel 5 werd bovendien slechts geoperationaliseerd met één vignette. Er is dus voorzichtigheid nodig in de generalisering van de resultaten in deze vaardighedencellen. De inhoudsvaliditeit – de mate waarin alle aspecten van het concept gemeten worden – is hier dus eerder laag (Bijleveld, 2005, p. 147). Soortgelijke meetinstrumenten (bv. *Defining Issues Test*, *Stewart-Sprinthall Management Survey*, en *Moral Judgement Test*) gebruiken meer vignetten. In dit onderzoek werd voor een beperkt aantal gekozen omwille van de lengte van de vragenlijst. Na elk vignette volgde immers een lange lijst met argumenten op micro-, meso- en macroniveau. Indien deze ingekort wordt, is er plaats voor meer vignetten. De analyses in hoofdstuk 6 tonen echter dat elk van de drie niveaus belangrijk is. Er moet dus een keuze gemaakt worden om deze morele argumenten in de diepte of in de breedte te meten. Ofwel worden de verschillende niveaus meegenomen voor een beperkte aantal vignetten (diepte), ofwel wordt een selectie in de argumenten gemaakt voor meerdere vignetten (breedte). Daarnaast vormen een beperking in aantal cellen van ethische competentie en een *planned missing data* design (bv. Graham et al., 2006) eveneens mogelijkheden.

Wat de thema's van de vignetten betreft, werd in dit onderzoek gekozen voor drie relaties in overeenstemming met de typologie van Kaptein en Van Reenen (2001, p. 286): de inspecteur in relatie met respectievelijk zijn privéleven, een collega en een burger. De inhoudelijke thema's verschillen eveneens van elkaar: consulteren van databanken, wangedrag van collega's en geschenken. De thema's voor de hebben waarschijnlijk deels de resultaten bepaald. Twee voorbeelden illustreren dit. Het eerste voorbeeld is de vaardigheid om regels en procedures toe te passen in het databankdilemma (cel 2), de situatie waarin de inspecteur gevraagd werd ongeoorloofd de politiebank te consulteren. Uit de analyses blijkt dat de meerderheid van de respondenten reeds bij het begin van de opleiding weet wat verwacht wordt. Er is dus weinig groeimarge. Daarnaast blijkt dat de verwachte stijging zich tijdens de theoretische opleiding voordoet, en niet tijdens de stage. Mogelijk komt het door het feit dat dit dilemma een sterke kenniscomponent heeft. De wet- en regelgeving stelt immers duidelijk dat de gevraagde opzoekingen niet mogelijk zijn. Een situatie waarin de regels minder duidelijk zijn was misschien beter geweest.

Het tweede voorbeeld betreft de vaardigheid om verschillende oplossingen te formuleren voor een geschenk-dilemma (cel 5). De resultaten tonen tijdens de stageperiode een daling en stabiliteit in de andere socialisatiefasen. De wet- en regelgeving omtrent geschenken is niet duidelijk; enkel symbolische geschenken zijn toegelaten. De vraag is in welke mate pralines en wijn symbolische geschenken zijn. Uit de kwalitatieve interviews blijkt dat een aantal zones hier duidelijke afspraken over heeft, bijvoorbeeld dat enkel snoepgoed aanvaard mag worden en dat het gedeeld moet worden met de collega's. Dit neemt enerzijds de subjectieve

inschatting van de ‘symbolische’ aard weg, zodat respondenten het mogelijk niet langer als een dilemma zien. Anderzijds kunnen deze regels ook een aantal ‘typische antwoorden’ gesuggereerd hebben (bv. schenken aan goed doel en delen met collega’s). Het aantal oplossingen dat de respondent dan weergeeft, weerspiegelt niet zijn eigen vaardigheid. Een vignette waarin de inspecteur een maaltijd aangeboden krijgt van een lokale handelaar was misschien beter geweest. Dit type van geschenk kan immers niet gedeeld of weggeschonken worden. Mogelijk waren dan minder oplossingen gegeven, maar het had de vaardigheid wel beter gemeten.

Wanneer extra vignetten toegevoegd worden, moet erover gewaakt worden dat er voldoende spreiding is. Van der Torre en collega’s (1998, pp. 17-37) ontwikkelden een typologie van morele dilemma’s op basis van de werkdomeinen van de politie: rechtssysteem, maatschappij, organisatie, werkvloer en veiligheidsnetwerk. Extra vignetten kunnen op die manier gekozen worden zodat ze steeds een unieke combinatie vormen van een relatie en een werkdomein.

## **Conceptuele reflecties**

Als laatste punt in dit algemeen besluit komt een korte reflectie op het ethisch competentiekader aan bod. Dit 12-cellig geheel lijkt complex, maar deze complexiteit is nodig. Ten eerste wordt ethische competentie in hoofdstuk 1 heel breed gedefinieerd, zodat het competentiekader veel kennis, vaardigheden en attitudes moet bevatten. Voor elk daarvan werd beargumenteerd dat het noodzakelijke kenmerken zijn van een ethisch competente politieambtenaar. Ten tweede hebben de longitudinale analyses in hoofdstuk 6 aangetoond dat die complexiteit noodzakelijk is. De verschillende cellen vertonen immers verschillende ontwikkelingstrends. Het is de multidimensionaliteit van dit concept die de mogelijkheid bood om gedifferentieerde uitspraken te doen over ethische competentieontwikkeling.

Ondanks deze complexiteit heeft voorliggend onderzoek aangetoond dat het concept wel meetbaar is, en bijgevolg gebruikt kan worden in ander onderzoek, maar evenzeer in de praktijk. Het kan bijvoorbeeld gehanteerd worden als één van de proeven in een selectieprocedure, in het kader van een promotie, of als instrument voor zelfevaluatie. De manier waarop ethische competentie in dit onderzoek werd gebruikt, laat niet toe om één ethische competentiescore te berekenen, maar dat was ook niet de bedoeling. De totaalscore zou de complexiteit van ethische competentie te veel reduceren. Wanneer het kader voor deze andere doeleinden wordt gebruikt, is die totaalscore waarschijnlijk wel noodzakelijk. Het instrument is daar flexibel genoeg voor, het biedt immers de mogelijkheid om normatieve grenzen te bepalen waar een respondent dan op of onder scoort. Het aantal cellen waarop men hoger scoort dan de normatieve grens, weerspiegelt dan de totaalscore. Bij deze berekening kunnen bovendien verschillende gewichten aan de cellen toegekend worden.



## Bibliografie

### Juridische bronnen

Wet van 18 juli 1991 tot regeling van het toezicht op de politie- en inlichtingendiensten en op het Coördinatieorgaan voor de dreigingsanalyse, *BS* 26 juli 1991.

Wet van 5 augustus 1992 op het politieambt, *BS* 22 december 1992.

Wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus, *BS* 5 januari 1999 (ed. 1).

Wet van 13 mei 1999 houdende het tuchtstatuut van de personeelsleden van de politiediensten, *BS* 16 juni 1999 (ed. 2).

Wet van 30 mei 2001 tot wijziging van de wet van 13 mei 1999 houdende het tuchtstatuut van de personeelsleden van de politiediensten en van de wet van 7 december 1998 tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst gestructureerd op twee niveaus, *BS* 16 juni 2001.

Wet van 26 april 2002 houdende de essentiële elementen van het statuut van de personeelsleden van de politiediensten en houdende diverse andere bepalingen met betrekking tot de politiediensten, *BS* 30 april 2002 (ed. 2).

Wet van 26 april 2002 houdende de essentiële elementen van het statuut van de personeelsleden van de politiediensten en houdende diverse andere bepalingen met betrekking tot de politiediensten, *BS* 30 april 2002 (ed. 2).

Wet van 15 september 2013 betreffende de melding van een veronderstelde integriteitsschending in de federale administratieve overheden door haar personeelsleden, *BS* 4 oktober 2013.

KB van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, *BS* 31 maart 2001 (ed. 3).

KB van 20 november 2001 betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten en houdende diverse overgangsbepalingen, *BS* 7 december 2001 (ed. 1).

KB van 28 februari 2002 betreffende de terbeschikkingstelling van opleiders van de federale politie in de erkende politiescholen en betreffende de nadere regels voor de toekenning van een financiële tussenkomst voor de organisatie van selectieproeven en van beroepsopleidingen door de erkende politiescholen, *BS* 29 maart 2002.

KB van 10 mei 2006 houdende vaststelling van de deontologische code van de politiediensten, *BS* 30 mei 2006.

KB van 6 april 2008 betreffende de kwaliteitsstandaarden, de pedagogische- en omkaderingsnormen van de politiescholen en het college van de directeurs van de politiescholen en tot wijziging van het koninklijk besluit van 28 februari 2002 betreffende de terbeschikkingstelling van opleiders van de

federale politie in de erkende politiescholen en betreffende de nadere regels voor de toekenning van een financiële tussenkomst voor de organisatie van selectieproeven en van beroepsopleidingen door de erkende politiescholen, *BS* 25 april 2008 (ed.2).

KB van 14 april 2013 tot wijziging van verschillende teksten betreffende de rechtspositie van het personeel van de politiediensten aangaande de eerste aanwijzing van de personeelsleden van het operationeel kader, *BS* 24 mei 2013.

MB van 28 december 2001 tot uitvoering van sommige bepalingen van het koninklijk besluit van 30 maart 2001 tot regeling van de rechtspositie van het personeel van de politiediensten, *BS* 15 januari 2002 (ed. 1).

MB van 24 oktober 2002 houdende het algemeen studiereglement betreffende de basisopleidingen van de personeelsleden van het operationeel kader van de politiediensten, *BS* 10 december 2002 (ed. 1).

Ministeriële omzendbrief GPI 73 van 14 mei 2013 betreffende de aanwerving, de selectie en de opleiding van de personeelsleden van de politiediensten, *BS* 24 mei 2013.

### **Sociaal wetenschappelijke bronnen**

Abdolmohammadi, M. J. & Reeves, F. M. (2000). Effects of education and intervention on business students' ethical cognition: A cross sectional and longitudinal study. *Teaching Business Ethics*, 4, 269-284.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 267-299). New York: Academic Press.

Adams, J. S., Tashchian, A., & Shore, T. H. (2001). Codes of ethics as signals for ethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 29, 199-211.

Adams, J. S., Tashchian, A., & Shore, T. H. (1999). Frequency, recall and usefulness of undergraduate ethics education. *Teaching Business Ethics*, 3, 241-253.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Alain, M. & Baril, C. (2005). Crime prevention, crime repression, and policing: Attitudes of police recruits towards their role in crime control. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 29, 123-148.

Alain, M. & Grégoire, M. (2007). L'éthique policière est-elle soluble dans l'eau des contingences de l'intervention? Les recrues Québécoises, trois ans après la fin de la formation. *Déviance et Société*, 31, 257-282.

Alain, M. & Grégoire, M. (2008). Can ethics survive the shock of the job? Quebec's police recruits confront reality. *Policing and Society*, 18, 169-189.

Alexander, C. S. & Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*, 42, 93-104.

Allen, J. & Davis, D. (1993). Assessing some determinant effects of ethical consulting behavior: The case of personal and professional values. *Journal of Business Ethics*, 12, 449-458.

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: a longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *The Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Alpert, G. & Hick, D. A. (1977). Prisoners' attitudes toward components of the legal and judicial systems. *Criminology*, 14, 461-482.
- Anderson, C. M., Riddle, B., & Martin, M. (1999). Socialization processes in groups. In L.R.Frey, D. S. Gouran, & M. S. Poole (Eds.), *The handbook of group communication: Theory and research* (pp. 139-163). Thousand Oaks, California: Sage.
- Anderson, R. A., Worthington, L., Anderson, W., & Jensen, L. C. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy*, 16, 329-345.
- Andreassen, T. W., Lorentzen, B. G., & Olsson, U. H. (2006). The impact of non-normality and estimation methods in SEM on satisfaction research in marketing. *Quality and quantity*, 40, 39-58.
- Andreoli, N. & Lefkowitz, J. (2009). Individual and organizational antecedents of misconduct in organizations. *Journal of Business Ethics*, 85, 309-332.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2005). *Social Psychology*. (5 ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Ashforth, B. E. & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39, 149-178.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M., & Harrison, S. H. (2007). Socialization in organizational contexts. In G.P.Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 1-70). Chichester: Wiley.
- Attewell, P. (1990). What is skill? *Work and occupations*, 17, 422-448.
- Au, A. K. M. & Wong, D. S. N. (2000). The impact of Guanxi on the ethical decision-making process of auditors - an exploration study on Chinese CPA's in Hong Kong. *Journal of Business Ethics*, 28, 87-93.
- Baert, H., Clauwaert, I., & Van Bree, L. (2008). *Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen* (Rep. No. 7-2008).
- Baker, T. L., Hunt, T. G., & Andrews, M. C. (2006). Promoting ethical behavior and organizational citizenship behavior. The influence of corporate ethical values. *Journal of Business Research*, 59, 849-857.
- Ball, G. A., Treviño, L. K., & Sims, H. P. jr. (1994). Just and unjust punishment: Influences on subordinate performance and citizenship. *The Academy of Management Journal*, 37, 299-322.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 275-279.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M.Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (volume 1 ed., pp. 45-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Banks, C. (2013). *The interaction between ethics and the criminal justice system*. (3 ed.) New York: Sage Publications.

- Barnett, J. (1998). Sensitive questions and response effects: An evaluation. *Journal of Managerial Psychology, 13*, 63-76.
- Barnett, T. (2001). Dimensions of moral intensity and ethical decision making: an empirical study. *Journal of Applied Social Psychology, 31*, 1038-1057.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 163-175.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*, 815-824.
- Beck, L., Van Montfort, A., & Twijnstra, A. (2010). *Valt integriteit te leren? De effectiviteit van integriteitstrainingen voor gemeenteamttenaren*. Amsterdam: VU University press.
- Bekker, M. H. J. (1993). The development of an autonomy scale based on recent insights into gender identity. *European Journal of Personality, 7*, 177-194.
- Bekker, M. H. J., Bachrach, N., & Croon, M. A. (2007). The relationships of antisocial behavior with attachment styles, autonomy-connectedness, and alexithymia. *Journal of Clinical Psychology, 63*, 507-527.
- Bekker, M. H. J., Croon, M. A., van Balkom, E. G. A., & Vermeë, J. B. G. (2008). Predicting individual differences in autonomy-connectedness: the role of body awareness, alexithymia, and assertiveness. *Journal of Clinical Psychology, 64*, 747-765.
- Bekker, M. H. J., Millemse, J. J. P., & De Goeij, J. W. J. M. (2010). The role of individual differences in particular autonomy-connectedness in women's and men's work-family balance. *Women and Health, 50*, 241-261.
- Bekker, M. H. J. & van Assen, M. A. L. M. (2006). A short form of the autonomy scale: Properties of the autonomy-connectedness scale (ACS-30). *Journal of Personality Assessment, 86*, 51-60.
- Bekker, M. H. J. & van Assen, M. A. L. M. (2008). Autonomy-Connectedness and gender. *Sex Roles, 59*, 532-544.
- Belga (2012). Klokkenluiders Hazodi-affaire en ex-korpschef voor politiecollege. *De Morgen online*.
- Bennett, R. R. (1984). Becoming blue: a longitudinal study of police recruit occupational socialization. *Journal of police science and administration, 12*, 47-58.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin, 88*, 588-606.
- Bernasco, W. & Elffers, H. (2010). Statistical analysis of spatial crime data. In A.R.Piquero & D. Weisburd (Eds.), *Handbook of quantitative criminology* (pp. 699-724). Londen: Springer.
- Beyens, K. & Tournel, H. (2009). Mijnwerkers of ontdekkingsreizigers? Het kwalitatieve interview. In T.Decorte & D. Zaitch (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 195-228). Leuven: Acco.
- Bieling, P. J., Beck, A. T., & Brown, G. K. (2000). The sociotropy-autonomy scale: Structure and implications. *Cognitive Therapy and Research, 24*, 763-780.
- Bijleveld, C. (2005). *Methoden en technieken van onderzoek in de criminologie*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
- Billiet, J. (2006). Ethiek en deontologie van de onderzoeker. In J.Billiet & H. Waege (Eds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 365-369). Antwerpen: De Boeck.

- Billiet, J., Devacht, S., & Loosveldt, G. (2003). *De vertaalprocedures in Vlaanderen in het kader van het Europees sociaal onderzoek* (Rep. No. DA/2003-32).
- Björk, M. (2008). Fighting cynicism. Some reflections on self-motivation in police work. *Police Quarterly*, *11*, 88-101.
- Black, K. (2012). *Business statistics for contemporary decision making*. (7 ed.) Hoboken: John Wiley & Sons.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological bulletin*, *88*, 1-45.
- Bloeyaert, M. (2002). Aanpassen en inpassen. Interne en externe socialisatieprocessen. In G. Duhaut, P. Ponsaers, G. Pyl, & R. Van de Sompel (Eds.), *Voor verder onderzoek. Essays over de politie en haar rol in onze samenleving* (pp. 503-525). Brussel: Politeia.
- Bloeyaert, M., Milis, K., & Vastmans, J. (2012). *Externalisering van het politieonderwijs: paradigmashift of logische evolutie?* Antwerpen: Maklu.
- Blok, V. (2013). The power of speech acts: Reflections on a performative concept of ethical oaths in economics and business. *Review of Social Economy*, *71*, 187-208.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Boland, K. (2006). Ethical decision-making among hospital social workers. *Journal of Social Work Values and Ethics*, *3*.
- Bollen, K. A. & Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Boo, E. H. Y. & Koh, H. C. (2001). The influence of organizational and code-supporting variables on the effectiveness of a code of ethics. *Teaching Business Ethics*, *5*, 357-373.
- Boon, J. & van der Klink, M. (2002). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. In *Competencies: Fuzzy concepts to context (February 27 - March 3, 2002)* (pp. 11-18). Honolulu.
- Bosmans, G. & Braet, C. (2010). Het interne werkmodel en verbanden met de cognitieve schematheorie. Een cognitief perspectief op gehechtheid. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, *40*, 38-49.
- Bowman, J. S., West, J. P., Berman, E. M., & Van Wart, M. (2004). *The professional edge. Competencies in public service*. New York: M.E. Sharpe.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: John Wiley and sons.
- Brief, A. P., Dukerich, J. M., Brown, P. R., & Brett, J. F. (1996). What's wrong with the Treadway Commission Report? Experimental analyses of the effects of personal values and codes of conduct on fraudulent financial reporting. *Journal of Business Ethics*, *15*, 183-198.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *97*, 118-134.
- Brown, T. A., Sautter, J. A., Littvay, L., Sautter, A. C., & Bearnes, B. (2010). Ethics and personality: Empathy and narcissism as moderators of ethical decision making in business students. *Journal of Education for Business*, *85*, 203-208.

- Bruggeman, W., De Witte, L., Delmulle, J., Koekelberg, F., Van Nuffel, D., Poels, J. et al. (2008). *Evaluatie 10 jaar politiehervorming*.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Buchan, H. F. (2005). Ethical decision making in the public accounting profession: An extension of Ajzen's theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*, 61, 165-181.
- Buchanan II, B. (1974). Building Organizational commitment: the socialization of managers work in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
- Butterfield, K. D., Treviño, L. K., & Weaver, G. R. (2000). Moral awareness in business organizations: Influences of issue-related and social context factors. *Human Relations*, 53, 981-1018.
- Cable, D. M. & Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54, 1-23.
- Callan, V. J. (1992). Predicting ethical values and training needs in ethics. *Journal of Business Ethics*, 11, 761-769.
- Cambré, B. & Waeye, H. (2006). Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interviews. In J. Billiet & H. Waeye (Eds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. (pp. 313-342). Antwerpen: De Boeck.
- Campbell, A. V., Chin, J., & Voo, T.-C. (2007). How can we know that ethics education produces ethical doctors? *Medical Teacher*, 29, 431-436.
- Cardy, R. L. & Selvarajan, T. T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons*, 49, 235-245.
- Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D., Kennedy, J. M., & Ouimet, J. A. (2003). College student responses to web and paper surveys: Does mode matter? *Research in Higher Education*, 44, 1-19.
- Carlson, P. J. & Burke, F. (1998). Lessons learned from ethics in the classroom: Exploring student growth in flexibility, complexity and comprehension. *Journal of Business Ethics*, 17, 1179-1187.
- Carpenter, T. D. & Reimers, J. L. (2005). Unethical and fraudulent financial reporting: Applying the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*, 60, 115-129.
- Catlin, D. W. & Maupin, J. R. (2002). Ethical orientations of state police recruits and one-year experienced officers. *Journal of Criminal Justice*, 30, 491-498.
- Catlin, D. W. & Maupin, J. R. (2004). A two cohort study of the ethical orientations of state police officers. *Policing: an international journal of police strategies and management*, 27, 289-301.
- Chan, D. & Schmitt, N. (2000). Interindividual differences in intraindividual changes in proactivity during organizational entry: a latent growth modeling approach to understanding newcomer adaptation. *Journal of Applied Psychology*, 85, 190-210.
- Chan, J. (1996). Changing police culture. *British Journal of Criminology*, 36, 109-134.

- Chan, J. (1997). *Changing police culture: Policing in a multicultural society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, J. (2001). Negotiating the field: New observations on the making of police officers. *The Australian & New Zealand journal of criminology*, 34, 114-133.
- Chan, J. (2007). Police stress and occupational culture. In M.O'Neill, M. Marks, & A. Singh (Eds.), *Police occupational culture: new debates and directions* (pp. 129-151). Oxford: Elsevier.
- Chan, J., Devery, C., & Doran, S. (2003). *Fair cop. Learning the art of policing*. Toronto: University of Toronto press.
- Chang, M. K. (1998). Predicting unethical behavior: a comparison of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*, 17, 1825-1834.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730-743.
- Chappell, A. T. & Lanza-Kaduce, L. (2010). Police academy socialization: Understanding the lessons learned in a paramilitary-bureaucratic organization. *Journal of contemporary ethnography*, 39, 187-214.
- Chappell, A. T. & Piquero, A. R. (2004). Applying social learning theory to police misconduct. *Deviant behavior*, 25, 89-108.
- Chatman, J. A. (1991). Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 36, 459-484.
- Chen, A. Y. S., Sawyers, R. B., & Williams, P. F. (1997). Reinforcing ethical decision making through corporate culture. *Journal of Business Ethics*, 16, 855-865.
- Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Payne, R. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 36, 462-494.
- Cheng, M.-I., Dainty, A. R. J., & Moore, D. R. (2003). The differing faces of managerial competency in Britain and America. *Journal of Management Development*, 22, 527-537.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3 ed.) London: Continuum International Publishing Group.
- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 635-653.
- Christensen, S. L. (2008). The role of law in models of ethical behavior. *Journal of Business Ethics; JBE*, 77, 451-461.
- Christopher, S. F., Owens, L. A., & Stecker, H. L. (1993). Exploring the darkside of courtship: A test of a model of male premarital sexual aggressiveness. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 469-479.
- Church, B., Gaa, J. C., Khalid Nainar, S. M., & Shehata, M. M. (2005). Experimental evidence relating to the person-situation interactionist model of ethical decision making. *Business Ethics Quarterly*, 15, 363-383.
- Clark, D. A. & Beck, A. T. (1991). Personality factors in dysphoria: A psychometric refinement of Beck's sociotropy-autonomy scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13, 369-388.
- Cleek, M. A. & Leonard, S. L. (1998). Can corporate codes of ethics influence behavior? *Journal of Business Ethics*, 17, 619-630.

- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy. The structure of empathy and agreement of judgments based on the interpersonal reactivity index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment, 17*, 36-47.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J.Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 3-56). Florence: Psychology Press.
- Conti, N. (2006). Role call: preprofessional socialization into police culture. *Policing and Society, 16*, 221-242.
- Cooper, T. L. & Menzel, D. C. (2013). *Achieving ethical competence for public service leadership*. Armonk (NY): M.E. Sharpe.
- Cooper, T. (2012). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role*. (6 ed.) San Francisco: Johnn Wiley & Sons.
- Cooper-Thomas, H. D. & Anderson, N. (2005). Organizational socialization: a field study into socialization success and rate. *International journal of selection and assessment, 13*, 116-128.
- Cooper-Thomas, H. D. & Anderson, N. (2006). Organizational socialization. A new theoretical model and recommendations for future research and HRM practices in organizations. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 492-516.
- Cooper-Thomas, H. D., Van Vianen, A. E. M., & Anderson, N. (2004). Changes in person-organization fit: The impact of socialization tactics on perceived and actual P-O fit. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 13*, 52-78.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*, 1-9.
- Craft, J. L. (2013). A review of the empirical ethical decision-making literature: 2004-2011. *Journal of Business Ethics, 117*, 221-259.
- Cragg, G. R. (1997). Teaching business ethics: The role of ethics in business and in business education. *Journal of Business Ethics, 16*, 231-245.
- Crank, J. P. & Caldero, M. A. (2000). *Police ethics: The corruption of the noble cause*. Cincinnati: Anderson Publishing Co.
- Crank, J. P. (2004). *Understanding police culture*. (2 ed.) Cincinnati: Anderson.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A.Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, California: Sage.
- Crofts, J. F., Draycott, R., Hunt, L. P., Siassakos, D., & Winter, D. (2010). More to teamwork than knowledge, skill, and attitude. *BJOG: An International journal of Obstetrics & Gynaecology, 117*, 1262-1269.
- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Datzer, D., Muratbegovic, E., Maljevic, A., & Budimlic, M. (2006). Factors influencing police officer's perception of corruption: a Bosnian perspective. *Varstvoslovje, 8*, 293-302.



- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-123.
- Davis, M. A., Johnson, N. B., & Ohmer, D. G. (1998). Issue-Contingent Effects on Ethical Decision Making: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Business Ethics*, 17, 373-389.
- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L. L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. H. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47, 235-260.
- De Kimpe, S. (2014). De politieopleiding, nood aan een nieuw concept? In K. Van Geystelen, E. De Pauw, & W. Bruggeman (Eds.), *Opleiden in veiligheid* (pp. 69-93). Antwerpen: Maklu.
- De Leeuw, E. (1992). *Data Quality in mail, telephone, and face to face surveys*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- De Leeuw, E. (2005). To mix or not to mix data collection modes in surveys. *Journal of official statistics*, 21, 233-255.
- De Schrijver, A. (2012). Sample survey on sensitive topics: Investigating respondents' understanding and trust in alternative versions of the randomized response technique. *Journal of Research Practice*, 8, 1-17.
- De Schrijver, A., Delbeke, K., Maesschalck, J., & Pleyzier, S. (2010). Fairness perceptions and organizational misbehaviour: An empirical study. *American Review of Public Administration*, 40, 691-703.
- De Schrijver, A. & Maesschalck, J. (2013). A new definition and conceptualization of ethical competence. In D.C.Menzel & T. L. Cooper (Eds.), *Achieving ethical competence for public service leadership* (pp. 29-51). Armonk (NY): M.E. Sharpe.
- De Vos, A., De Hauw, S., & Willemse, I. (2011). *Competency development in organizations: Building an integrative model through a qualitative study* (Rep. No. 2011/01).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- DeHart-Davis, L. (2009). Green tape and public employee rule abidance: Why organizational rule attributes matter. *Public Administration Review*, 69, 901-910.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8, 27-46.
- Delaney, J. T. & Sockell, D. (1992). Do Company Ethics Training Programs Make a Difference? An Empirical Analysis. *Journal of Business Ethics*, 11, 719-727.
- Delbeke, K., Maesschalck, J., Hondeghem, A., & Van Gils, A. (2008). *Naar een meetinstrument ter ondersteuning van het ambtelijk integriteitsbeleid. Handleiding bij de survey 'Integriteit op het werk'* (Rep. No. D/2008/10106/003). Leuven: SBOV.
- Demarée, C. & De Kimpe, S. (2012). De betekenis en de rol van socialisatie tijdens de politieopleiding. *Cahiers Politiestudies*, 22, 11-40.
- DeMoss, M. A. & McCann, G. K. (1997). Without a care in the world: The business ethics course and its exclusion of a care perspective. *Journal of Business Ethics*, 16, 435-443.
- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.

- Detert, J. R., Sweitzer, V. L., & Treviño, L. K. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*, 374-391.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., Burris, E. R., & Andiappan, M. (2007). Managerial models of influence and counterproductivity in organizations: A longitudinal business-unit-level investigation. *Journal of Applied Psychology, 92*, 993-1005.
- Devis, E., Maesschalck, J., & Hutsebaut, F. (2007). *Implementatiestrategieën voor de deontologische code van de politiediensten: Een 'toolbox' voor een modern integriteitsbeleid*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- DGS (2011a). *Evaluation du processus de formation de base inspecteur et inspecteur principal au sein des écoles de police* Brussel: DGS - Project 'Politie, een lerende organisatie'.
- DGS (2011b). *Onderwijsvisiteatie basisopleiding inspecteur & opleiding hoofdinspecteur van politie* Brussel: DGS - Project 'Politie, een lerende organisatie'.
- Drenth, P. J. D. & Sijtsma, K. (2006). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. (4 ed.) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. F. (2004). The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model. *Bulletin of science, technology & society, 24*, 251-264.
- DSR (2013). *Selectiereglement externe werving: Inspecteur van politie* Brussel: Directie van de rekrutering en van de selectie.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2013). *An introduction to latent growth curve modeling: Concepts, issues, and application*. (2 ed.) Mahwah, New Jersey: Psychology Press.
- Durrheim, K. & Foster, D. (1997). Tolerance of ambiguity as a content specific construct. *Personality and Individual Differences, 22*, 741-750.
- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T. et al. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger Syndrome using the multifaceted empathy test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 464-473.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt, Brace, Jovanovich college publishers.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W.M.Kurtines & J. L. Gerwartz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol 2: Research* (pp. 63-88). Hillsdale: Erlbaum.
- Ellwanger, S. J. (2012). How police officers learn ethics. In M.C.Braswell, B. R. McCarthy, & B. J. McCarthy (Eds.), *Justice, crime and ethics* (7 ed., pp. 45-70). Burlington: Anderson Publishing.
- Engelson, W. (1999). The organizational values of law enforcement agencies: The impact of field training officers in the socialization of police recruits to law enforcement organizations. *Journal of Police and Criminal Psychology, 14*, 11-19.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Eriksson, S., Helgesson, G., & Höglund, A. T. (2007). Being, doing, and knowing: developing ethical competence in health care. *Journal of academic ethics, 5*, 207-216.

- Eynon, G., Hill, N. T., & Stevens, K. T. (1997). Factors that influence the moral reasoning abilities of accountants: Implications for universities and the profession. *Journal of Business Ethics; JBE*, *16*, 1297-1309.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*, 272-299.
- Falender, C. (2006). Ethics and supervision in the practicum and internship. In *114th Conference of the American Psychological Association (2006)* New Orleans.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, *21*, 433-452.
- Ferrer, E., Balluerka, N., & Widaman, K. F. (2008). Factorial invariance and the specification of second-order latent growth models. *Methodology*, *4*, 22-36.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (2 ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fielding, N. G. (1988). *Joining forces: Police training, socialization and occupational competence*. London: Routledge.
- Filstad, C. (2004). How newcomers use role models in organizational socialization. *The Journal of Workplace Learning*, *16*, 396-409.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G.R.Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Scottsdale: Information Age Publishing.
- Fogarty, T. J. & Dirsmith, M. W. (2001). Organizational socialization as instrument and symbol: an extended institutional theory perspective. *Human resource development quarterly*, *12*, 247-266.
- Ford, R. E. (2003). Saying one thing, meaning another: The role of parables in police training. *Police Quarterly*, *6*, 84-110.
- Forsyth, B. H., Stapleton Kudela, M., Levin, K., Lawrence, D., & Willis, G. B. (2007). Methods for translating an English-language survey questionnaire on tobacco use into Mandarin, Cantonese, Korean, and Vietnamese. *Field Methods*, *19*, 264-283.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 175-184.
- Frank, M. G., McConkey, K. M., Huon, G. F., & Hesketh, B. L. (1995). *Individual perspectives on police ethics* (Rep. No. 125.2). Australian Center for Policing Research.
- Friedman, A. (2007). *Ethical competence and professional associations*. Professional Association Research Network.
- Fritzsche, D. J. (1995). Personal values: potential keys to ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, *14*, 909-922.
- Froman, R. D. & Peloquin, S. M. (2001). Rethinking the use of the Hogan empathy scale: a critical psychometric analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, *55*, 566-572.
- Garavan, T. N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, *13*, 144-163.
- Gardiner, J. C., Luo, Z., & Roman, L. A. (2009). Fixed effects, random effects and GEE: What are the differences. *Statistics in Medicine*, *28*, 221-239.

- Gautschi, F. H. I. & Jones, T. M. (1998). Enhancing the ability of business students to recognize ethical issues: An empirical assessment of the effectiveness of a course in business ethics. *Journal of Business Ethics, 17*, 205-216.
- Ghisletta, P. & Spini, D. (2004). An introduction to generalized estimating equations and an application to assess selectivity effects in a longitudinal study on very old individuals. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*, 421-437.
- Glenn, J. R. (1992). Can business and society course affect the ethical judgment of future managers? *Journal of Business Ethics, 11*, 217-223.
- Glover, S. H., Bumpus, M. A., Logan, J. E., & Ciesla, J. R. (1997). Re-examining the influence of individual values on ethical decision making. *Journal of Business Ethics, 16*, 1319-1329.
- Goergen, A. (2008). Rekrutering en selectie bij de Belgische politie - continue verbeterinitiatieven van de rekruterings- en selectieprocessen. In T. Van den Broeck & G. L. Bourdoux (Eds.), *Rekrutering en selectie bij de Belgische politie* (pp. 95-112). Brussel: Politeia.
- Goldstein, H. W. (1975). *Police corruption: A perspective on its nature and control*. Washington DC: Police Foundation.
- Gorgeon, C. (1996). Socialisation professionnelle des policiers: le rôle de l'école. *Criminologie, 29*, 141-163.
- Graham, J.W., Taylor, B.J., Olchowski, A.E. & Cumsille, P.E. (2006). Plannend missing data designs in psychological research. *Psychological Methods, 13*, 323-343.
- Grandcolas, U., Rettie, R., & Marusenko, K. (2003). Web survey bias: Sample or mode effect. *Journal of Marketing Management, 19*, 541-561.
- Green, S. & Weber, J. (1997). Influencing ethical development: exposing students to the AICPA code of conduct. *Journal of Business Ethics; JBE, 16*, 777-790.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of Applied Psychology, 75*, 561-568.
- Greene, J. R., Piquero, A. R., Hickman, M. J., & Lawton, B. A. (2004). *Police integrity and accountability in Philadelphia: Predicting and assessing police misconduct* (Rep. No. 207823). U.S. Department of Justice.
- Haarr, R. (2001). The making of a community policing officer: the impact of basic training and occupational socialization on police recruits. *Police Quarterly, 4*, 402-433.
- Hamel, G. (1994). The concept of core competence. In G. Hamel & A. Heene (Eds.), *Competence-based competition* (pp. 11-33). Chichester: John Wiley & Sons.
- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & behavior, 17*, 255-279.
- Harkness, J. & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial, January*, 87-126.
- Harkness, J. A. (2007). *Round 3 ESS: Translation strategies and procedures* European Social Survey.
- Harris, J. R. & Sutton, C. D. (1995). Unravelling the ethical decision-making process: clues from an empirical study comparing fortune 1000 executives and MBA students. *Journal of Business Ethics, 14*, 805-817.
- Haueter, J. A., Hoff Macan, T., & Winter, J. (2003). Measurement of newcomer socialization: construct validation of a multidimensional scale. *Journal of vocational behavior, 63*, 20-39.

- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191-205.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2011). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2012). *Multilevel modeling of categorical outcomes using IBM SPSS*. New York: Routledge.
- Hedeker, D. & Gibbons, R. D. (2006). *Longitudinal data analysis*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hendrick, G. (2013). Onberispelijk gedrag, onberispelijk moraliteitsonderzoek! *Inforevu*, 12-13.
- Herbert, S. (1996). Morality in law enforcement: Chasing "bad guys" with the Los Angeles Police Department. *Law and Society Review*, 30, 799-818.
- Herman, J. L., Stevens, M. J., Bird, A., Mendenhall, M., & Oddou, G. (2010). The tolerance for ambiguity scale: towards a more refined measure for international management research. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 58-65.
- Hmel, B. A. & Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70, 277-310.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33, 307-316.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Horn, J. L. & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental aging research*, 18, 117-144.
- Horton, S. (2002). The competency movement. In S.Horton, A. Honddeghem, & D. Farnham (Eds.), *Competency management in the public sector: European variations on the theme* (pp. 1-16). Amsterdam: IOS Press.
- Hox, J. J. & Stoel, R. D. (2005). Multilevel and SEM approaches to growth curve modeling. In B.S.Everitt & D. C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science* (pp. 1296-1305). Chichester: John Wiley & Sons.
- Hox, J. J., van de Schoot, R., & Matthijsse, S. (2012). How few countries will do? Comparative survey analysis from a Bayesian perspective. *Survey Research Methods*, 6, 87-93.
- Huberts, L. W. J. C. (1998). *Blinde vlekken in de politiepraktijk en de politiewetenschap. Over politie, wetenschap, macht, beleid, integriteit en communicatie*. Amsterdam: Goude Quint.
- Huberts, L. W. J. C. (2005). *Integriteit en integritisme in bestuur en samenleving. Wie de schoen past...* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Huberts, L. W. J. C., Kaptein, M., & Lasthuizen, K. (2007). A study of the impact of three leadership styles on integrity violations committed by police officers. *Policing: an international journal of police strategies and management*, 30, 587-607.
- Huberts, L. W. J. C. & Naeyé, J. (2005). *Integriteit van de politie: Wat we weten op basis van Nederlands onderzoek*. Zeist: Kerckebosch.
- Huizingh, E. (2006). *Inleiding SPSS 14.0 voor Windows en Data Entry*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Hunt, S. D. & Vitell, S. J. (1986). A general theory of marketing ethics. *Journal of Macromarketing*, 6, 5-16.
- IBM, S. (2013). *IBM SPSS Advanced Statistics 22*.

- Jablin, F. M. (2001). Organizational entry, assimilation, and disengagement/exit. In F.M.Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (pp. 732-818). Thousand Oaks: Sage.
- James, H. S. Jr. (2000). Reinforcing ethical decision making through organizational structure. *Journal of Business Ethics*, 28, 43-58.
- Jeffrey, C., Dilla, W., & Weatherholt, N. (2004). The impact of ethical development and cultural constructs on auditor judgments: A study of auditors in Taiwan. *Business Ethics Quarterly*, 14, 553-579.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue-contingent model. *The Academy of Management Review*, 16, 266-395.
- Jormsri, P., Kunaviktikul, W., Ketefian, S., & Chaowalit, A. (2005). Moral competence in nursing practice. *Nursing Ethics*, 12, 582-594.
- Kammeyer-Mueller, J. D. & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 779-794.
- Kane, R. J. (2005). Compromised police legitimacy as a predictor of violent crime in structurally disadvantaged communities. *Criminology*, 43, 469-498.
- Kappeler, V. E., Sluder, R. D., & Alpert, G. (1998). *Forces of deviance: Understanding the dark side of policing*. (2 ed.) Prospect Heights: Waveland Press.
- Kaptein, M. (2011). Toward effective codes: Testing the relationship with unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 99, 233-251.
- Kaptein, M. & Van Reenen, P. (2001). Integrity management of police organizations. *Policing: an international journal of police strategies and management*, 24, 281-300.
- Kaptein, M. & Wempe, J. (2002). *The balanced company: a theory of corporate integrity*. Oxford: Oxford University Press.
- Karssing, E. D. (2001). *Morele competenties in organisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Kavathatzopoulos, I. (1994). Training professional managers in decision-making about real life business problems: The acquisition of the autonomous problem-solving skill. *Journal of Business Ethics*, 13, 379-386.
- Kavathatzopoulos, I. (2003). The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business. *Journal of Business Ethics*; 48, 43-51.
- Kavathatzopoulos, I. (2005). Making ethical decisions in professional life. In M.H.Lipshitz & B. Brehmer (Eds.), *How professionals make decisions* (pp. 277-288). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kavathatzopoulos, I. & Rigas, G. (1998). A Piagetian scale for the measurement of ethical competence in politics. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 791-803.
- Kitson, A. (1996). Taking the pulse: Ethics and the British cooperative bank. *Journal of Business Ethics*, 15, 1021-1031.

- Kleinig, J. (1990). Teaching and learning police ethics: Competing and complementary approaches. *Journal of Criminal Justice, 18*, 1-18.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Londen: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3 ed.) New York: The Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy, 70*, 630-646.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice, 16*, 53-59.
- Kracher, B. (1998). What does it mean when Mitchell gets an 'A' in business ethics? Or the importance of service learning. *Teaching Business Ethics, 2*, 291-303.
- Kravitz, D. A., Cutler, B. L., & Brock, P. (1993). Reliability and validity of the original and revised legal attitudes questionnaire. *Law and Human Behavior, 17*, 661-677.
- Kreft, I. & De Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. Londen: Sage.
- Kurland, N. B. (1995). Ethical intentions and the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 25*, 297-313.
- Lai, L. & Kapstad, J. C. (2009). Perceived competence mobilization: an explorative study of predictors and impact on turnover intentions. *The International journal of Human Resources Management, 20*, 1985-1998.
- Lamboog, T. (2005). *Integriteitsbeleid van de Nederlandse politie*. Delft: Eburon.
- Lampe, J. C. & Finn, D. W. (1992). A model of auditors' ethical decision processes. *Auditing: A Journal of Practice & Theory, 11*, 33-59.
- Larkin, G. L. (1999). Evaluating professionalism in emergency medicine: Clinical ethical competence. *Academic Emergency Medicine, 6*, 302-311.
- Lasthuizen, K. (2008). *Leading to integrity. Empirical research into the effects of leadership on ethics and integrity*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Lasthuizen, K., Huberts, L. W. J. C., & Kaptein, M. (2004). *Integriteitsopvattingen bij de politie. Beschrijving en verklaring van de omvang en aanvaardbaarheid van integriteitsschendingen op basis van surveyonderzoek onder politiemedewerkers*. Apeldoorn: Politie en Wetenschap.
- Latif, D. A. (2000). Ethical cognition and selection-socialization in retail pharmacy. *Journal of Business Ethics, 25*, 343-357.
- Layne, B. H., DeCristoforo, J. R., & McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student ratings of instruction. *Research in Higher Education, 40*, 221-232.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (1985). Testing for moral judgment competence. In G.Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment: studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education* (pp. 79-103). Chicago: Precedent Publishing, Inc.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Loe, T. W. & Weeks, W. A. (2000). An experimental investigation of efforts to improve sales students' moral reasoning. *The Journal of Personal Selling & Sales Management, 20*, 243-251.
- Loftus, B. (2010). Police occupational culture: classic themes, altered times. *Policing and Society, 20*, 1-20.

- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: what new-comers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Lowry, D. (2003). An investigation of student moral awareness and associated factors in two cohorts of an undergraduate business degree in a British university: Implications for business ethics curriculum design. *Journal of Business Ethics*, 48, 7-19.
- Loyens, K. (2009). Occupational culture in policing reviewed: A comparison of values in the public and private police. *International Journal of Public Administration*, 32, 461-490.
- Loyens, K. & Maesschalck, J. (2012). A critical appraisal of the traditional police culture literature (ongepubliceerd).
- Luthar, H. K., Dibattista, R. A., & Gautschi, T. (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: the role of gender, academic status, and ethical education. *Journal of Business Ethics*, 16, 205-217.
- Ma, Y., Mazumdar, M., & Memtsoudis, S. (2012). Beyond repeated measures ANOVA: advanced statistical methods for the analysis of longitudinal data in anesthesia research. *Regional anesthesia and pain medicine*, 37, 99-105.
- Mac Donald, A. P. (1970). Revised scale for ambiguity tolerance: Reliability and validity. *Psychological Reports*, 26, 791-798.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Macvean, A. & Cox, C. (2012). Police education in a university setting: Emerging cultures and attitudes. *Policing: A Journal of Police and Practice*, 6, 16-25.
- Maesschalck, J. (2004a). *Towards a public administration theory on public servants' ethics*. Leuven.
- Maesschalck, J. (2005). *Een ambtelijk integriteitsbeleid in de Vlaamse Overheid*. Leuven: Steunpunt Bestuurlijke Organisatie Vlaanderen.
- Maesschalck, J. (2011). Integriteit en integriteitsbeleid. In A.Hondeghem, W. Van Dooren, D. Vancoppenolle, B. Verschuere, & S. Op de Beeck (Eds.), *Handboek bestuurskunde* (pp. 1-27). Brugge: Vanden Broele.
- Maesschalck, J. (2001). Naar een integriteitsbeleid voor ambtenaren. *Samenleving en politiek*, 8, 28-36.
- Maesschalck, J. (2004b). Een aanpak voor dilemmatrainingen: een stappenmodel voor ethische besluitvorming. *Vlaams Tijdschrift voor Overheidsmanagement*, 9, 7-19.
- Maesschalck, J. (2012a). Integriteitstrainingen. In J.H.J. van den heuvel, L. W. J. C. Huberts, & E. R. Muller (Eds.), *Integriteit: Integriteit en integer en integriteitsbeleid in Nederland* (pp. 325-347). Deventer: Kluwer.
- Maesschalck, J. (2012b). Kan een integriteitsbeleid in de politie werkelijk een verschil maken op de werkvloer? *Cahier Politiestudies*, 3, 111-130.
- Maesschalck, J. & Bertók, J. (2009). *Towards a sound integrity framework: Instruments, structures and conditions for implementation* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Maesschalck, J., Beyens, K., & Decorte, T. (2008). Ethische aspecten van criminologisch onderzoek.
- Maesschalck, J. & Schram, F. (2006). Meer dan een brochure of een affiche: De deontologische code als kernelement van een ambtelijk integriteitsbeleid. *Burger, Bestuur en Beleid*, 3, 49-61.



- Major, D. A., Kozlowski, S. W. J., Chao, G. T., & Gardner, P. D. (1995). A longitudinal investigation of newcomer expectations, early socialization outcomes, and the moderating effects of role development factors. *Journal of Applied Psychology, 80*, 418-431.
- Malhotra, N. K. & Miller, G. L. (1998). An integrated model for ethical decisions in marketing research. *Journal of Business Ethics, 17*, 263-280.
- Manning, P. K. (1995). Occupational culture. In W.G.Bailey (Ed.), *The encyclopedia of police science* (pp. 472-475). New York: Garland Publishing.
- Manning, P. K. & Van Maanen, J. (1978). *Polcing: A view from the street*. Santa Monica: Goodyear.
- Marion, N. (1998). Police academy training: Are we teaching recruits what they need to know? *Policing: an international journal of police strategies and management, 21*, 54-79.
- Marquardt, N. (2010). Implicit mental processes in ethical manager behavior. *Ethics & behavior, 20*, 128-148.
- Marshall, B. & Dewe, P. (1997). An investigation of the components of moral intensity. *Journal of Business Ethics, 16*, 521-529.
- Martin, J. D. & McConnel, J. P. (1972). Black militant ideology and the law. Some indications from a questionnaire study. *Criminology, 10*, 111-116.
- Martin, J. G. & Westie, F. R. (1959). The tolerant personality. *American Sociological Review, 24*, 521-528.
- Martin, M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*, 1-9.
- Martinson, B. C., Anderson, M. S., Crain, A. L., & De Vries, R. (2006). Scientists' perceptions of organizational justice and self-reported misbehaviors. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal, 1*, 51-66.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research desing. An interactive approach*. (3 ed.) Thousand Oaks: Sage.
- May, D. R. & Pauli, K. P. (2002). The role of moral intensity in ethical decision making: a review and investigation of moral recognition, evaluation, and intention. *Business Society, 41*, 84-117.
- Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kuenzi, M. (2012). Who displays ethical leadership and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of Management Journal, 55*, 151-171.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., & Greenbaum, R. L. (2010). Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: The mediating role of ethical climate. *Journal of Business Ethics, 95*, 7-16.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R. L., Bardes, M., & Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 108*, 1-13.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (1996). The influence of collegiate and corporate codes of conduct on ethics-related behavior in the workplace. *Business Ethics Quarterly, 6*, 461-476.
- McCain, S.-L., Tsai, H., & Bellino, N. (2010). Organizational justice, employees' ethical behavior, and job satisfaction in the casino industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 22*, 992-1009.

- McKinney, J. A., Emerson, T. L., & Neubert, M. J. (2010). The effects of ethical codes on ethical perceptions of actions toward stakeholders. *Journal of Business Ethics, 97*, 505-516.
- McLaughlin, E. (2007). *The new policing*. London: Sage.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 525-543.
- Meine, M. F. (2009). To be or not to be: The issue of ethical competence. In *National Association of Schools of Public Affairs and Administration (15 October 2009)* Crystal City.
- Meine, M. F. & Dunn, T. P. (2013). The search for ethical competency. Do ethics codes matter? *Public Integrity, 15*, 149-166.
- Menguc, B. (1997). Organizational consequences, marketing ethics and salesforce supervision: further empirical evidence. *Journal of Business Ethics, 17*, 333-352.
- Menzel, D. C. (2009a). *Ethics moments in government: Cases and controversies*. Boca Raton: CRC Press Taylor & Francis group.
- Menzel, D. C. (2009b). In pursuit of ethical competency. In *National Association of Schools of Public Affairs and Administration (15 October 2009)* Crystal City.
- Menzel, D. C. (1997). Teaching ethics and values in public administration: Are we making a difference? *Public Administration Review, 57*, 224-230.
- Meresko, R., Rubin, M., Shontz, F. C., & Morrow, W. R. (1954). Rigidity of attitudes regarding personal habits and its ideological correlates. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 49*, 89-93.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement, 21*, 215-237.
- Mignerey, J. T., Rubin, R. B., & Gordon, W. I. (1995). Organizational entry: An investigation of newcomer communication behavior and uncertainty. *Communication Research, 22*, 54-85.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miller, L. S. & Braswell, M. C. (1992). Police perceptions of ethical decision-making: the ideal vs. the real. *American Journal of Police, 11*, 27-45.
- Miller, V. D. (1996). An experimental study of newcomers' information seeking behaviors during organizational entry. *Communication Studies, 47*, 1-24.
- Miller, V. D. & Jablin, F. M. (1991). Information seeking during organizational entry: influences, tactics, and a model of the process. *The Academy of Management Review, 16*, 92-120.
- Mindrila, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society, 1*, 60-66.
- Mitchell, K. R., Myser, C., & Kerridge, I. H. (1993). Assessing the clinical ethical competence of undergraduate medical students. *Journal of Medical Ethics, 19*, 230-236.
- Molenberghs, G. & Verbeke, G. (2005). *Models for discrete longitudinal data*. New York: Springer.
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources, and outcomes. *The Academy of Management Journal, 36*, 557-589.
- Morrison, R. F. & Branter, T. M. (1992). What enhances or inhibits learning a new job? A basic career issue. *Journal of Applied Psychology, 77*, 926-940.

- Mortelmans, D. (2009). Het kwalitatief onderzoeksdesign. In T.Decorte & D. Zaitch (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 73-117). Leuven: Acco.
- Mortimer, J. T. & Lorence, J. (1979). Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study. *The American journal of sociology*, *84*, 1361-1385.
- Muir, W. K. (1977). *Police. Streetcorner politicians*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murphy, P. R., Smith, J. E., & Daley, J. M. (1992). Executive attitudes, organizational size and ethical issues: Perspectives on a service industry. *Journal of Business Ethics*, *11*, 11-19.
- Myyry, L. & Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, *31*, 35-50.
- Narvaez, D. & Bock, T. (2002). Moral schemas and tacit judgements or how the defining issues test is supported by cognitive science. *Journal of Moral Education*, *31*, 297-314.
- Nelsen, E. A., Eisenberg, N., & Carrloll, J. L. (1982). The structure of adolescents' attitudes towards law and crime. *The Journal of Genetic Psychology: Research and theory on human development*, *140*, 47-58.
- Nelson, D. L. (1987). Organizational socialization: A stress perspective. *Journal of Occupational Behaviour*, *8*, 311-324.
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, M. K., Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: Evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, *90*, 157-170.
- Newburn, T. (1999). *Understanding and preventing police corruption: lessons from the literature*. London: Home Office.
- Nguyen, N. T., Basuray, M. T., Smith, W. P., Kopka, D., & McCulloh, D. N. (2008). Ethics perception: Does teaching make a difference? *Journal of Education for Business*, *84*, 66-75.
- Nieuwkamp, S., Kouwenhoven, R., & Krommendijk, M. (2007). *Ontwikkeling van de politiefunctie. Een longitudinaal onderzoek naar veranderingen in houding ten aanzien van het politiewerk, de politieorganisatie en de omgeving* Enschede: Instituut voor Maatschappelijke Veiligheidsvraagstukken Universiteit Twente.
- Null, A. & Schibrowsky, J. A. (2005). The impact of corporate culture, the reward system, and perceived moral intensity on marketing students' ethical decision making. *Journal of Marketing Education*, *27*, 68-80.
- Norton, R. W. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, *39*, 607-619.
- Nunes, F., Martins, L., & Duarte, H. (2007). *Competency management in EU public administrations* EUPAN - Human Resource Working Group.
- O'Gorman, A. (2010). Ethische aspecten van het kwalitatief onderzoek. In T.Decorte & D. Zaitch (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 513-536). Leuven: Acco.
- O'Leary, C. (2009). An empirical analysis of the positive impact of ethics teaching on accounting students. *Accounting Education: An International Journal*, *18*, 505-520.
- O'Leary, C. & Stewart, J. (2007). Governance factors affecting internal auditors' ethical decision-making: An exploratory study. *Managerial Auditing Journal*, *22*, 787-808.
- Oberfield, Z. W. (2010). Rule following and discretion at government's frontlines: Continuity and change during organization socialization. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *20*, 735-755.

- Oberfield, Z. W. (2012). Socialization and self-selection: How police officers develop their views about using force. *Administration & Society*, 44, 702-730.
- Ong, A. D. & Weiss, D. J. (2000). The impact of anonymity on responses to sensitive questions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1691-1708.
- Oser, F. K. (1991). Professional morality: a discourse approach (The case of the teaching profession). In W.M.Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol 2: Research* (pp. 191-227). Hillsdale: Erlbaum.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: the role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Pagon, M., Lobnikar, B., & Anzelj, D. (2004). Gender differences in leniency towards police misconduct. In G.Mesko, M. Pagon, & B. Dobovsek (Eds.), *Policing in Central and Eastern Europe: Dilemmas of contemporary criminal justice* ( Maribor: Faculty of Criminal Justice, University of Maribor.
- Paine, L. S. (1994). Managing for organizational integrity. *Harvard Business Review*, 106-117.
- Pan, W. & Connett, J. E. (2002). Selecting the working correlation structure in generalized estimating equations with application to the lung health study. *Statistica Sinica*, 2002, -475.
- Paolillo, J. G. P. & Vitell, S. J. (2002). An empirical investigation of the influence of selected personal, organizational and moral intensity factors on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 35, 65-74.
- Paoline, E. A. I. (2003). Taking stock: Toward a richer understanding of police culture. *Journal of Criminal Justice*, 31, 199-214.
- Pashaeizad, H. (2009). A glance at the characteristics of mixed methods and importance of its applications in LIS researches. In A.Katsirikou & C. H. Skiadas (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in libraries. Theory and applications* (pp. 6-19). Singapore: World Scientific Publishing.
- Pater, A. & Van Gils, A. (2003). Stimulating ethical decision-making in a business context: Effects of ethical and professional codes. *European Management Journal*, 21, 762-772.
- Pedersen, L. J. T. (2009). See no evil: moral sensitivity in the formulation of business problems. *Business Ethics: A European Review*, 18, 335-348.
- Peppas, S. C. & Diskin, B. A. (2001). College courses in ethics: do they really make a difference? *International journal of educational management*, 15, 347-353.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis. The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pflugrath, G., Martinov-Bennie, N., & Chen, L. (2007). The impact of codes of ethics and experience on auditor judgments. *Managerial Auditing Journal*, 22, 566-589.
- Pleysier, S. (2010). 'Angst voor criminaliteit' onderzocht. *De brede schemerzone tussen alledaagse realiteit en irrationeel fantoom*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Pleysier, S., Pauwels, L., Vervaeke, G., & Goethals, J. (2005). Temporal invariance in repeated cross-sectional 'fear of crime' research. *International Review of Victimology*, 12, 273-292.

- Podolskiy, O. (2005). *Moral competence of contemporary adolescents: Technology-based ways of measurement*. der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau.
- Podsakoff, P. M., Bommer, W. H., Podsakoff, N. P., & MacKenzie, S. B. (2006). Relationships between leader reward and punishment behavior and subordinate attitudes, perceptions, and behaviors: A meta-analytic review of existing and new research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99, 113-142.
- Poell, R. F., van Dam, K., & van den Berg, P. T. (2004). Organising learning in work context. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529-540.
- Pollock, J. M. & Becker, R. F. (2005). Ethical dilemmas in police work. In M.C. Braswell, B. R. McCarthy, B. J. McCarthy, & L. McDowell (Eds.), *Justice, crime and ethics* (pp. 89-105). Cincinnati: Anderson.
- Ponsaers, P. (2007). Voorwoord: Het opleidingsdebat heropenen... op zoek naar concrete oplossingen. In P. Ponsaers, A. Verschraegen, & C. Eliaerts (Eds.), *Het opleidingsdebat heropenen... op zoek naar concrete oplossingen* (pp. 5-12). Brussel: Politeia.
- Ponsaers, P. (2012). *Criminologen op de arbeidsmarkt. Nood aan herijking?* Antwerpen: Maklu.
- Poole, E. D. & Regoli, R. (1979). Changes in the professional commitment of police recruits: An exploratory case study. *Journal of Criminal Justice*, 7, 243-247.
- Porter, M. E. (1987). From competitive advantage to corporate strategy. *Harvard Business Review*, 65, 43-59.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Prenzler, T. (1997). Is there a police culture? *Australian Journal of Public Administration*, 56, 47-57.
- Prenzler, T. (2009). *Police corruption. Preventing misconduct and maintaining integrity*. Boca Raton: Taylor & Francis Group.
- Prokos, A. & Padavic, I. (2002). 'There ought to be a law against bitches': Masculinity lessons in police academy training. *Gender, Work and Organization*, 9, 439-459.
- Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the interpersonal reactivity index. *Social behavior and personality*, 32, 355-360.
- Punch, M. (2000). Police corruption and its prevention. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 8, 301-324.
- Punch, M., Tieleman, P., & Van den Berg, A. H. (1999). Politiecultuur. In C. Fijnaut, U. Rosenthal, & E. R. Muller (Eds.), *Politie: Studies over haar werking en organisatie* (pp. 263-281). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Putnam, H. (1991). The 'corroboration' of theories. In R. Boyd, P. Gasper, & J. D. Trout (Eds.), *The philosophy of science* (pp. 121-138). Cambridge: MIT press.
- Raganella, A. J. & White, M. D. (2004). Race, gender, and motivation for becoming a police officers: Implications for building a representative police department. *Journal of Criminal Justice*, 32, 501-513.
- Randall, D. M. & Gibson, A. M. (1991). Ethical decision making in the medical profession: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*, 10, 111-122.

- Rasinski, K. A., Willis, G. B., Baldwin, A. K., Yeh, W., & Lee, L. (1999). Methods of data collection, perceptions of risks and losses, and motivation to give truthful answers to survey questions. *Applied Cognitive Psychology, 13*, 465-484.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2*, 21-33.
- Razzaque, M. A. & Hwee, T. P. (2002). Ethics and purchasing dilemma: a Singaporean view. *Journal of Business Ethics, 35*, 307-326.
- Regoli, B., Crank, J. P., & Rivera, G. F. (1990). The construction and implementation of an alternative measure of police cynicism. *Criminal Justice and Behavior, 17*, 395-409.
- Rehfishch, J. M. (1958). Some scale and test correlates of a personality rigidity scale. *Journal of Consulting Psychology, 22*, 372-374.
- Reiner, R. (2010). *The politics of the police*. (4 ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advance in theory and research*. New York: Praeger Publishers.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and research. In J.R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 1-25). Hillsdale: Erlbaum.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education, 29*, 381-396.
- Reuss-Ianni, E. (1983). *Two cultures of policing*. New Brunswick, New York: Transaction.
- Reynolds, S. J. (2006). Moral awareness and ethical predispositions: Investigating the role of individual differences in the recognition of moral issues. *Journal of Applied Psychology, 91*, 233-243.
- Richards, C. (1999). The transient effects of limited ethics training. *Journal of Education for Business, 74*, 332-334.
- Richards, C. H., Gilbert, J., & Harris, J. R. (2002). Assessing ethics education needs in the MBA program. *Teaching Business Ethics, 6*, 447-476.
- Ringeling, A. & van Sluis, A. (2011). *Verkenning naar het thema 'gezag'. Een verkennende studie voor de strategische onderzoeksagenda politie*. Apeldoorn: Politieacademie.
- Ritter, B. A. (2006). Can business ethics be trained? A study of the ethical decision-making process in business students. *Journal of Business Ethics; JBE, 68*, 153-164.
- Roe, R. A. (2002). Competenties - Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag & Organisatie, 15*, 203-224.
- Rosenthal, D. A., Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust on intimacy: A new inventory for examining erikson's stages of psychological development. *Journal of Youth and Adolescence, 10*, 525-537.
- Rossouw, G. J. (2002). Three approaches to teaching business ethics. *Teaching Business Ethics, 6*, 411-433.
- Rottig, D., Koufteros, X., & Umphress, E. (2011). Formal infrastructure and ethical decision making: An empirical investigation and implications for supply management. *Decision sciences, 42*, 163-204.
- Rubinstein, J. (1973). *City police*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

- Rutgers, M. R. (2010). The oath of office as public value guardian. *American Review of Public Administration*, 40, 428-444.
- Sabin, B. M. (2006). *A faith-based program evaluation: Moral development of seminary students at the Louisiana state penitentiary*. Department of educational research, technology and leadership, University of Central Florida.
- Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (1997a). Organizational socialization: making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of vocational behavior*, 51, 234-279.
- Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (1997b). Socialization tactics and newcomer information acquisition. *International journal of selection and assessment*, 5, 48-61.
- Sampson, D. & Fytros, D. (2008). Competence models in technology-enhanced competence-based learning. In H.H.Adelsberger, Kinshuk, J. M. Pawlowksi, & D. Sampson (Eds.), *International handbook of information technologies for education and training* (2 ed., pp. 155-178). Springer.
- Sandberg, J. (2000). Competence - The basis for a smart workforce. In R.Gerber & C. Lankshear (Eds.), *Training for a smart workforce* (pp. 47-53). Londen: Routledge.
- Sanghi, S. (2004). *The handbook of competency mapping. Understanding, designing and implementing competency models in organizations*. New Delhi: Response Books.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2004). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Peason Education Benelux.
- Savulescu, J., Crisp, R., Fulford, K. W., & Hope, T. (1999). Evaluating ethics competence in medical education. *Journal of Medical Ethics*, 25, 367-374.
- Scanlon, C. (1997). Developing and maintaining ethical competence. *HEC Forum*, 9, 85-92.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3 ed.) San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Schlaefi, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practival and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological bulletin*, 124, 262-274.
- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: an update. *Personnel Psychology*, 48, 747-773.
- Schwartz, M. (2001). The nature of the relationship between corporate codes of ethics and behaviour. *Journal of Business Ethics*, 32, 247-262.
- sco (2014). Waarom niet iedereen politieagent mag worden. *De Standaard Online*.
- Seifert, D. L., Sweeney, J. T., Joireman, J., & Thornton, J. M. (2010). The influence of organizational justice on accountant whistleblowing. *Accounting, Organizations and Society*, 35, 707-717.
- Shafer, W. E. & Simmons, R. S. (2011). Effects of organizational ethical culture on the ethical decisions of tax practitioners in mainland China. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 24, 647-668.
- Sherman, L. (1982). Learning police ethics. *Criminal Justice Ethics*, 1, 10-19.
- Sheskin, D. J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. (3 ed.) Boca Raton, Florida: CRC Press.

- Sijtsma, K. (2009). Over misverstanden rond Cronbachs alfa en de wenselijkheid van alternatieven. *De Psycholoog*, 561-567.
- Sims, R. L. & Keon, T. L. (1999). Determinants of ethical decision making: the relationship of the perceived organizational environment. *Journal of Business Ethics*, 19, 393-401.
- Singer, M., Singer, A. E., & Burns, D. (1984). Police cynicism in New Zealand: A comparison between police officers and recruits. *Police Studies*, 77-83.
- Singhapakdi, A. (1999). Perceived importance of ethics and ethical decisions in marketing. *Journal of Business Research*, 45, 89-99.
- Singhapakdi, A., Vitell, S. J., & Franke, G. R. (1999). Antecedents, consequences, and mediating effects of perceived moral intensity and personal moral philosophies. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, 19-36.
- Skolnick, J. (2005). Corruption and the blue code of silence. In R. Sarre, D. K. Das, & H. J. Albrecht (Eds.), *Policing corruption. International perspectives* (pp. 301-316). Lanham: Lexington Books.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*, 56, 3-21.
- Smith, C. N., Simpson, S. S., & Huang, C.-Y. (2007). Why managers fail to do the right thing: An empirical study of unethical and illegal conduct. *Business Ethics Quarterly*, 17, 633-667.
- Sparks, J. H. & Hunt, S. D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62, 92-109.
- Spicer, A., Dunfee, T. W., & Bailey, W. J. (2004). Does national context matter in ethical decision making? An empirical test of integrative social contacts theory. *Academy of Management Journal*, 47, 610-620.
- Spreng, N. R., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91, 62-71.
- Steen, T. P. S. & Rutgers, M. R. (2011). The double-edged sword. Public service motivation, the oath of offices and the backlash of an instrumental approach. *Public management review*, 13, 343-361.
- Stevens, M. J. & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, 503-530.
- Stewart, D. W. & Sprinthall, N. W. (1991). Strengthening ethical judgement in public administration. In J.S. Bowman (Ed.), *Ethical frontiers in public management* (pp. 243-260). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stohs, J. H. & Brannick, T. (1999). Code and conduct: Predictors of Irish manager's ethical reasoning. *Journal of Business Ethics*, 22, 311-326.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivistic aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345-365.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.



- Summerfield, M. A. (1983). Populations, samples and statistical inference in geography. *The professional Geographer*, 35, 143-149.
- Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis techniques in social science research. From problem to analysis*. Londen: Sage.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: a multidomain, continuous process model. *International journal of selection and assessment*, 5, 29-47.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A.Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-49). Thousand Oaks, California: Sage.
- ten Berge, J. M. F. & Zegers, F. E. (1978). A series of lower bounds to the reliability of a test. *Psychometrika*, 43, 575-579.
- Terpstra, J. & Schaap, D. (2013). Police culture, stress conditions and working styles. *European Journal of Criminology*, 10, 59-73.
- Thomas, C. W., Petersen, D. M., & Zingraff, M. T. (1975). Student drug use: A re-examination of the "hang-loose ethic" hypothesis. *Journal of Health and Social Behavior*, 16, 63-73.
- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological bulletin*, 133, 859-883.
- Trapp, L. N. (2011). Staff attitudes to talking openly about ethical dilemmas: The role of business ethics conceptions and trust. *Journal of Business Ethics*, 103, 543-552.
- Treviño, L. K. (1992). The social effects of punishments in organizations: A justice perspective. *The Academy of Management Review*, 17, 647-676.
- Treviño, L. K., Gibson, D. G., Weaver, G. R., & Toffler, B. L. (1999). Managing ethics and legal complicate: What works and what hurts. *California Management Review*, 41, 131-151.
- Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. E. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42, 128-142.
- Treviño, L. K. & Weaver, G. R. (2001). Organizational justice and ethics program follow-through: influences on employees' harmful and helpful behavior. *Business Ethics Quarterly*, 11, 651-671.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management*, 32, 951-990.
- Treviño, L. K. & Youngblood, S. A. (1990). Bad apples in bad barrels: a causal analysis of ethical decision-making behavior. *Journal of Applied Psychology*, 75, 378-385.
- Twisk, J. W. R. (2003). *Applied longitudinal data analysis for epidemiology: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, T. R. (2004). Enhancing police legitimacy. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 593, 84-99.
- Udas, K., Fuerst, W. L., & Paradice, D. B. (1996). An investigation of ethical perceptions of public service sector MIS professionals. *Journal of Business Ethics*, 15, 721-734.
- van den Bercken, J. H. L. & Voeten, M. J. M. (2002). *Variantieanalyse. De GLM benadering*. Groningen: Stenfert Kroese.

- van den Bos, K., Vermunt, R., & Wilke, H. A. M. (1997). Procedural and distributive justice: What is fair depends more on what comes first than on what comes next. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 95-104.
- Van den Broeck, T. & Bourdoux, G. L. (2008). *Rekrutering en selectie bij de Belgische politie*. Brussel: Politeia.
- van den heuvel, J. H. J. & Huberts, L. W. J. C. (2003). *Integriteitsbeleid van gemeenten*. Utrecht: Lemma.
- van den heuvel, J. H. J., Huberts, L. W. J. C., Van der wal, Z., & Steenbergen, K. (2010). *Integritet van het lokaal bestuur. Raadsgriffiers en gemeentesecretarissen over integriteit*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Van der Torre, E.J., Muller, E.R., Rosenthal, U. & In 't Veld, R.J. (1998). *Beroepsprofielen van politie-agenten: De kwaliteit en dilemma's van het politiewerk*. Antwerpen: Kluwer.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: a longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20, 207-228.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: socialization to work. In R.Dubin (Ed.), *Handbook of work, organizations and society* (pp. 67-130). Chicago: Rand MacNally.
- Van Maanen, J. (1978). Observations on the making of policeman. In P.K.Manning & J. Van Maanen (Eds.), *Policing: a view from the street* (pp. 292-308). Santa Monica: Goodyear.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M.Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). Greenwich: JAI Press.
- Van Montfort, A., Beck, L., & Twijnstra, A. (2013). Can integrity be taught in public organizations? The effectiveness of integrity-training programs for municipal officials. *Public Integrity*, 15, 117-132.
- Van Nijlen, D., Vervaeke, G., Vander Steene, G., De Witte, K., & Goethals, J. (2000). *Testen voor werving en selectie. Eindverslag*. Leuven: Afdeling Strafrecht, Strafvordering en Criminologie KU Leuven.
- Van Nijlen, E. (2013). *Verkennd onderzoek naar de rol van de mentors binnen de politieopleiding in Vlaanderen*. Leuven: Stageopdracht aan Leuvens Instituut voor Criminologie.
- Van Ryckeghem, D. & Easton, M. (2002). Cultuur, politie en politiecultuur. In G.Duhaut, P. Ponsaers, G. Pyl, & R. Van de Sompel (Eds.), *Voor verder onderzoek. Essays over de politie en haar rol in onze samenleving* (pp. 271-297). Brussel: Politeia.
- Verbeke, W., Ouwerkerk, C., & Peelen, E. (1996). Exploring the contextual and individual factors on ethical decision making of salespeople. *Journal of Business Ethics*, 15, 1175-1187.
- Victor, B. & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33, 101-125.
- Vitell, S. J., Singhapakdi, A., & Thomas, J. (2001). Consumer ethics: an application and empirical testing of the Hunt-Vitell theory of ethics. *Journal of Consumer Marketing*, 18, 153-178.
- Voorhoof, D. & Gombeer, T. (2008). Klokkenluiden bij politie en justitie is uitoefening van expressievrijheid. *Vigiles*, 14, 246-259.
- Waegel, H. (2006). Operationaliseren. In J.Billiet & H. Waegel (Eds.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 87-155). Antwerpen: De Boeck.

- Walumbwa, F. O. & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: Mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1275-1286.
- Warren, D. E. & Smith-Crowe, K. (2008). Deciding what's right: The role of external sanctions and embarrassment in shaping moral judgments in the workplace. *Research in Organizational Behavior, 28*, 81-105.
- Warren, J. R. & Halpern-Manners, A. (2012). Panel conditioning in longitudinal social science surveys. *Sociological Methods and Research, 41*, 491-534.
- Watson, G. W. & Berkley, R. (2009). Testing the value-pragmatic hypothesis in unethical compliance. *Journal of Business Ethics, 87*, 463-476.
- Watson, G. W., Berkley, R., & Papamarcos, S. D. (2009). Ambiguous allure: The value-pragmatics model of ethical decision making. *Business and society review, 114*, 1-29.
- Weaver, G. R. & Treviño, L. K. (2001). The role of human resources in ethics/compliance management. A fairness perspective. *Human Resource Management, 11*, 113-134.
- Weaver, G. R., Treviño, L. K., & Cochran, P. L. (1999). Integrated and decoupled corporate social performance: Management commitments, external pressures, and corporate ethics practices. *Academy of Management Journal, 42*, 539-552.
- Weber, J. (1990). Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations. *Journal of Business Ethics, 9*, 183-190.
- Weber, J. & Glyptis, S. (2000). Measuring the impact of a business ethics course and community service experience on students' values and opinions. *Teaching Business Ethics, 4*, 341-358.
- Webley, S. & Werner, A. (2008). Corporate codes of ethics: Necessary but not sufficient. *Business Ethics: A European Review, 17*, 405-415.
- Weeks, W. A. & Nantel, J. (1992). Corporate codes of ethics and sales force behavior: A case study. *Journal of Business Ethics, 11*, 753-760.
- Wesley, E. (1953). Perseverative behavior in a concept-formation task as a function of manifest anxiety and rigidity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 48*, 129-134.
- Westley, W. A. (1970). *Violence and the police: A sociological study of law, custom and morality*. Cambridge: MIT Press.
- Weyers, H. & Hertogh, M. (2007). *Legitimiteit betwist. Een verkennend literatuuronderzoek naar de ervaren legitimiteit van het justitieoptreden*. Groningen: WODC.
- While, A. E. (1994). Competence versus performance: which is more important? *Journal of Advanced Nursing, 20*, 525-531.
- White, M. D., Cooper, J. A., Saunders, J., & Raganella, A. J. (2010). Motivations for becoming a police officer: Re-assessing officer attitudes and job satisfaction after six years on the street. *Journal of Criminal Justice, 38*, 520-530.
- White, R. D. (2001). Do employees act like they think? Exploring the dichotomy between moral judgment and ethical behavior. *Public Administration Quarterly, 25*, 391-412.
- Whitley, B. E. & Kite, M. E. (2012). *Principles of research in behavioral sciences*. (3 ed.) New York: Routledge.
- Whitton, H. (2007). Developing the 'ethical competence' of public officials - a capacity-building approach. *Viesoji Politika ir Administravimas, 21*, 49-60.

- Widaman, K. F. & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments: Applications in the substance use domain. In K.J.Bryant, M. Windle, & S. G. West (Eds.), *The science of prevention: Methodological advances from alcohol and substance abuse research* (pp. 281-324). Washington: American Psychological Association.
- Willemse, I., De Hauw, S., & De Vos, A. (2010). Competentieontwikkeling bij werknemers. Drie stellingen rond competentieontwikkeling getoetst aan de praktijk. *Over.Werk, Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 138-144.
- Williams, S. D. & Dewett, T. (2005). Yes, you can teach business ethics: A review and research agenda. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12, 109-120.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A toof for improving questionnaire design*. Thousand Oaks: Sage.
- Willis, G. B., Brick, P. D., Norberg, A., Stark, D. S., Stapleton Kudela, M., Forsyth, B. H. et al. (2010). Evaluation of a multi-step survey translation process. In J.A.Harkness, M. Braun, B. Edwards, T. P. Johnson, L. Lyberg, P. Ph. Mohler, B.-E. Pennell, & T. W. Smith (Eds.), *Survey Methods in Multinational, Multiregional, and Multicultural Contexts* (pp. 141-156). Hoboken New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wittmer, D. (1992). Ethical Sensitivity and Managerial Decisionmaking: An Experiment. *Journal of Public Administration Research and Theory; J-PART*, 2, 443-462.
- Worden, R. E. (1995). Police officers' belief systems: a framework for analysis. *American Journal of Police*, 14, 49-81.
- Wouters, K. & Maesschalck, J. (2011). Leadership perceptions and integrity. An empirical study. In *EGPA Annual Conference Bucharest, Romania*.
- Wu, C.-F. (2003). A study of the adjustment of ethical recognition and ethical decision-making of managers-to-be across the Taiwan strait before and after receiving a business ethics education. *Journal of Business Ethics*, 45, 291-307.
- Wynd, W. R. & Mager, J. (1989). The business and society course: Does it change students attitudes? *Journal of Business Ethics*, 8, 487-491.
- Yetmar, S. A. & Eastman, K. K. (2000). Tax practitioners' ethical sensitivity: a model and empirical examination. *Journal of Business Ethics*, 26, 271-288.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yoder, D. E. & Denhart, K. G. (2001). Ethics education in public administration and affaires: Preparing graduates for workplace moral dilemmas. In T.Cooper (Ed.), *Handbook of administrative ethics* (pp. 59-77). New York: Dekker.
- Zaitch, D., Mortelmans, D., & Decorte, T. (2009). Participerende observatie in de criminologie. In T.Decorte & D. Zaitch (Eds.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 257-309). Leuven: Acco.
- Zeger, S. L. & Liang, K.-L. (1986). Longitudinal data analysis for discrete and continuous outcomes. *Biometrics*, 42, 121-130.
- Zorn, C. J. W. (2001). Generalized estimating equation models for correlated data: A review with applications. *American Journal of Political Science*, 45, 470-490.

## **Bijlagen**

Bijlage A	Codebomen
Bijlage B	Gestandaardiseerde vragenlijst
Bijlage C	Bijkomende methodologische informatie
Bijlage D	Aanvullende statistische informatie



## Bijlage A. Codebomen

### Interviews met aspiranten en inspecteurs

- Keuze van het politieberoep
  - o Aanvankelijk te jong
  - o Eerst ander diploma
  - o Motivatie voor politieberoep
  - o Informatie over politieberoep
- Selectieprocedure
- Schoolkeuze
- Politieschool
  - o Aanbeveling school
  - o Geruchten over de school
    - Verschillen tussen scholen
    - Geruchten vanuit het werkveld
  - o Algemene evaluatie opleiding
  - o Verwachtingen
  - o Communicatie
    - Communicatie tussen aspiranten
    - Communicatie bottom-up
    - Eigen mening
  - o Sfeer tussen de aspiranten
    - Goede sfeer
    - Slechte sfeer
    - Geen onderlinge contacten
    - Diversiteit tussen aspiranten
  - o Mate van overleg
    - Inspraak op de school
    - Eisen van de school
  - o Discipline
  - o Kinderachtige behandeling
  - o Rechtvaardigheid
    - Rechtvaardige behandeling
    - Rechtvaardige quoterings
    - Feedback op testen en examens
    - Rechtvaardigheid van functioneringsgesprek
  - o Context
    - Infrastructuur
    - Organisatie van de opleiding

- Duidelijke grens privé-tijd
- Belangrijke personen
  - Directeur
  - Opleiders
  - Relaties binnen het kader
  - Docenten
    - Contact met docenten
    - Goede docenten
    - Slechte docenten
    - Verschillen tussen docenten
  - Mentoren
  - Collega's op straat
- Lessen op de politieschool
  - Actualiteit
  - Burgers
  - Docenten spreken elkaar tegen
  - Onrealistische rollenspelen
- Regels op de politieschool
  - Aanwezige regels
  - Niet-afdwingen van regels
  - Overdreven afdwingen van regels
- Integriteit op school
  - Algemeen beleid
  - Directeur en integriteit
  - Beschikbaarheid school voor morele dilemma's
  - Integriteit tijdens eedaflegging
  - Wangedrag observeren
    - Aspiranten in de fout
    - Stage-collega's in de fout
    - Docenten in de fout
  - Wangedrag melden
    - Wangedrag melden op school
    - Elkaar aanspreken op wangedrag
  - Optreden van de school ten aanzien van wangedrag
  - Ontslag van aspiranten
- Vak deontologie
  - Nut en belang van het vak
  - Wat geleerd
  - Liever ander vak
  - Deontologische code
  - Gevoeligheid voor morele dilemma's



- Omgaan met morele dilemma's
- Praten over deontologie
- Docent deontologie
- Dagelijks werk
- Examen
- Deontologie door andere docenten
- Deontologie in rollenspelen
- Stage
  - Geen dwangmiddelen
  - Ontoereikendheid theorie
  - Verschil theorie praktijk
- Praktijkwerk
  - Huidige werksituatie
  - Introductie in de zone
  - Algemene tevredenheid
  - Collega's algemeen
  - Regels algemeen
  - Verschil theorie praktijk
- Deontologie in de politiepraktijk
  - Deontologie tijdens de stage
    - Aandacht voor deontologie
    - Indekken tegen klachten
    - Negatief praten
    - Wangedrag melden op stage
    - Optreden ten aanzien van wangedrag
  - Deontologie in politiedienst
    - Aandacht voor deontologie
    - Wangedrag
      - Wangedrag observeren
      - Wangedrag melden
      - Optreden ten aanzien van wangedrag
  - Ervaringen met morele dilemma's
- Toekomst
  - Ambitie inhoudelijk
  - Ambitie hiërarchisch
- Voorbeeldfunctie politie
- Veranderd door politiewerk
- Resultaten van de kwantitatieve vragenlijst

## **Interviews met directeurs**

- Achtergrond van de directeur
  - o Achtergrond buiten de politie
  - o Politieervaring
- Job van directeur
  - o Type contract
  - o Beslissingsruimte
  - o Relatie met aspiranten
  - o Relatie met medewerkers
  - o Relatie met docenten
- De school
  - o Aard van de school
  - o Regels op school
  - o Discipline
  - o Sfeer op school
- Opleiding
  - o Doelstelling
  - o Ideale aspirant
  - o Noodzaak praktijkervaring
  - o Functioneringsgesprek
  - o Opleiders
- Integriteitsbeleid
  - o Algemeen integriteitsbeleid
  - o Bepalen en omschrijven
  - o Begeleiden
    - Eedaflegging
    - Leiderschap
    - Communicatie
  - o Monitoren
  - o Afdwingen
    - Optreden ten aanzien van aspiranten
    - Optreden ten aanzien van personeel
- Voorvallen in de cohorte
- Selectieprocedure

## **Interviews met docenten**

- Achtergrond van de docent
  - Opleiding
  - Terreinervaring
  - Ervaring buiten de politie
  - Interesse in deontologie
- De politieschool
  - Rol van de docent in politieschool
  - Relatie met de school
  - Andere docenten
  - Relatie met aspiranten
  - Optreden ten aanzien van aspiranten
- Vak deontologie
  - Doelstelling van het vak
  - Algemene visie deontologie
  - Cursusmateriaal
  - Opvolging school
  - Morele dilemma's
  - Deontologische code
  - Wetgeving
  - Dagelijks werk
  - Examen
  - Kenmerken integere politieambtenaar
  - Middelen m.b.t. lesgeven
  - Vergoeding
- Selectieprocedure



## **Bijlage B. Gestandaardiseerde vragenlijst T1**

Deze bijlage bevat de vragenlijst die afgenomen werd op het eerste meetmoment. De daaropvolgende meetmomenten werd een sterk gelijkaardige vragenlijst gebruikt.



# PROFESSIONELE WAARDEN EN NORMEN VAN ASPIRANT-POLITIEAMBTENAREN

## Vragenlijst 1







## Informatie vooraf

We zouden je willen vragen om de vragen **aandacht te lezen** voordat je antwoordt. Omdat we geïnteresseerd zijn in jouw mening en jouw ervaringen is het ook noodzakelijk dat je de vragenlijst **alleen invult**. Er is immers **nooit een goed of fout antwoord**. Kruis steeds slechts **één bolletje** aan, tenzij dit anders vermeld wordt. Als je twijfelt, kruis je het bolletje aan dat het best bij je past.

Juist omdat het zo belangrijk is dat je open en eerlijk op de vragen antwoordt, gebeurt de inzameling en de verwerking van de gegevens volledig **anoniem**. Dit betekent:

- Wij vragen niet naar jouw naam.
- Enkel de **onderzoekers** hebben inzage in de vragenlijsten, dus niet de directeur of de docenten van de politieschool. Dit onderzoek wordt immers uitgevoerd door de K.U.Leuven en staat los van jouw deelname aan de basisopleiding.
- De resultaten van het onderzoek zullen enkel als **samenvatting** openbaar gemaakt worden. Individuele antwoorden kunnen dus nooit geïdentificeerd worden.
- In het begin van de vragenlijst zal wel gevraagd worden naar de **geboortedatum van je moeder**. Het is belangrijk dat je dit correct invult omdat dit ons in staat zal stellen om de vragenlijsten die je doorheen de opleiding invult aan elkaar te koppelen. Door de geboortedatum van je moeder te geven, blijft jouw anonimiteit wel verzekerd; wij kunnen op geen enkele manier achterhalen wie je bent.
- Op de eerste bladzijden van de vragenlijst worden ook enkele **persoonlijke vragen** gesteld (bv. geslacht, geboortjaar). Deze informatie is nuttig voor het onderzoek om na te gaan of er verschillen zijn in de antwoorden tussen bijvoorbeeld mannen en vrouwen. Mocht je op basis van de antwoorden op deze vragen identificeerbaar zijn (bv. je bent de enige vrouw geboren in 1986 op jouw school), dan nog zal jouw identiteit nooit nagegaan worden door de onderzoekers. Dergelijke informatie is immers niet belangrijk voor dit project.

Mocht je nog vragen of bedenkingen hebben rond de anonimiteit of rond andere elementen van de vragenlijst, dan zijn wij natuurlijk graag bereid om jou meer informatie te geven. De contactgegevens van het onderzoeksteam vind je op de brief die je achteraf krijgt. Aarzel niet om te bellen of om te mailen.

Om het onderzoek te laten slagen hebben we zoveel mogelijk ingevulde vragenlijsten nodig. We hopen dan ook dat jij wil meewerken door deze vragenlijst in te vullen; jouw ervaringen zijn immers essentieel voor het slagen van dit project.

**Alvast hartelijk bedankt voor je medewerking!**

# Deel 1: Achtergrondkenmerken

**1. Wat is de geboortedatum van je moeder?**

.....

**2. Wat is jouw geslacht?**

- Man
- Vrouw

**3. Wat is jouw geboortjaar?**

19.....

**4. Wat is jouw hoogst behaalde diploma?**

- Lager onderwijs
- Secundair onderwijs BSO
- Secundair onderwijs TSO
- Secundair onderwijs ASO
- Secundair onderwijs KSO
- 7<sup>de</sup> jaar secundair onderwijs
- Hogeschool – professionele bachelor
- Universiteit – academische bachelor
- Hogeschool – master
- Universiteit – master
- Andere, namelijk.....(vul aan)

**5. Had je betaald werk toen je bij de politie solliciteerde?**

*Een studentenjob telt hier niet mee.*

- Neen → ga naar vraag 8.
- Ja, ik werkte als .....

.....

..... (vul zo gedetailleerd mogelijk aan, bv: arbeider in de metaal industrie, bediende in een informaticabedrijf, ...)

## 6. Hoelang heb je daar gewerkt?

Vul aan: ..... jaar en ..... maanden

## 7. Heb je voor die job nog andere jobs gehad?

*Studentenjobs tellen hier niet mee.*

- Ja
- Neen

## 8. Wat is het beroep van je vader?

*Hiermee wordt je mannelijke verzorger bedoeld, dit is bijvoorbeeld je biologische vader of je adoptievader.*

- Hij werkt bij de politie (als politieambtenaar of als burger)
- Hij heeft een ander veiligheidsberoep dan de politie (bv. bewakingsagent, steward, stadswacht, douane, veiligheidsagent openbaarvervoersmaatschappij, ...)
- Hij heeft een ander beroep

## 9. Wat is het beroep van je moeder?

*Hiermee wordt je vrouwelijke verzorger bedoeld, dit is bijvoorbeeld je biologische moeder of je adoptiemoeder.*

- Zij werkt bij de politie (als politieambtenaar of als burger)
- Zij heeft een ander veiligheidsberoep dan de politie (bv. bewakingsagent, steward, stadswacht, douane, veiligheidsagent openbaarvervoersmaatschappij, ...)
- Zij heeft een ander beroep

## 10. Heb je een partner?

- Neen → ga naar vraag 12.
- Ja

## 11. Wat is het beroep van je partner?

- Hij/zij werkt bij de politie (als politieambtenaar of als burger)
- Hij/zij heeft een ander veiligheidsberoep dan de politie (bv. bewakingsagent, steward, stadswacht, douane, veiligheidsagent openbaarvervoersmaatschappij, ...)
- Hij/zij heeft een ander beroep

**12. Welke situatie beschrijft jouw leefsituatie het best?**

- Ik woon thuis bij mijn ouders
- Ik woon alleen zonder kind(eren)
- Ik woon alleen met kind(eren)
- Ik woon samen met één of meerdere vrienden
- Ik woon samen met mijn partner zonder kind(eren)
- Ik woon samen met mijn partner met kind(eren)
- Andere

**13. Ken je mensen die bij de politie werken?**

*Dit kan als politieambtenaar of als burger zijn.*

- Neen → *ga naar vraag 15.*
- Ja

**14. Indien ja, duid voor elke categorie aan hoeveel mensen je kent die bij de politie werken**

*Wanneer je niemand kent uit een bepaalde categorie, schrijf je 0 (nul).*

Categorie	Aantal
Vader (inclusief stiefvader, adoptievader)	
Moeder (inclusief stiefmoeder, adoptiemoeder)	
Broer (inclusief stiefbroer, halfbroer, adoptiebroer)	
Zus (inclusief stiefzus, halfzus, adoptiezus)	
Andere familieleden (zoals opa, oma, tante, oom, neef, nicht, ...)	
Partner	
Vriend(in)	
Kennis (zoals buurman, vriend van je ouders, ...)	
Andere, namelijk.....	
.....	
..... (vul aan indien van toepassing)	

**15. Welke situatie is op jou van toepassing?**

- Ik zal enkel het onderdeel ‘agent van politie’ volgen
- Ik zal het onderdeel ‘agent van politie’ en het onderdeel ‘inspecteur van politie’ volgen

## Deel 2: Jouw job bij de politie

Hieronder worden enkele redenen opgegeven waarom mensen bij de politie werken. We vragen ons af wat jouw persoonlijke redenen zijn om bij de politie te werken. Duid voor elk van de onderstaande redenen aan in welke mate het je keuze heeft beïnvloed.

Ik heb voor het politieberoep gekozen ...		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
1	...omwille van de werkzekerheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	...omwille van de doorgroeimogelijkheden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	...omwille van het goede salaris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	...omwille van de vroege pensioenleeftijd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	...omdat ik dan spannende dingen zal meemaken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	...omdat ik de criminaliteit wil bestrijden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	...omdat ik mensen wil helpen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	...omwille van het kameraadschap met de collega's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	...omdat ik iets nuttigs wil doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	...omdat ik mensen de wet wil laten respecteren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	...omdat ik wil bijdragen tot een betere samenleving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	...omwille van het sociaal contact met burgers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	...omwille van het prestige verbonden aan het beroep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	...omwille van de mogelijkheid om vaak alleen of in een klein team te werken zonder toezicht van een baas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	...omdat mensen dan naar mij moeten luisteren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	...omdat ik dan zelf beslissingen kan nemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	...omdat ik veel mensen ken die bij de politie werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	...omdat ik daar altijd al van gedroomd heb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	...omdat ik geen andere carrièremogelijkheden lijk te hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	...omdat ik gewoon eens wil kijken of het bij me past	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	...omdat iemand anders het me heeft aangeraden, namelijk..... ..... .....(vul aan indien van toepassing)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. Welke overwegingen van op de vorige pagina hebben het meest doorgewogen in jouw beslissing om bij de politie te werken?**

*Stel dat jouw belangrijkste motivatie “werkzekerheid” is, dan schrijf je “1” bij “belangrijkste”.*

	Nummer van de stelling
Belangrijkste:	
Tweede belangrijkste:	
Derde belangrijkste:	

**Van politieambtenaren wordt verwacht dat ze zich correct gedragen. Hoe belangrijk vind jij dat het correct gedrag van een individuele politieambtenaar is voor...**

		Helemaal onbelangrijk	Onbelangrijk	Eerder onbelangrijk	Eerder belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
23	...het <u>vertrouwen</u> van de burgers in de politie in het algemeen	O	O	O	O	O	O
24	...het <u>vertrouwen</u> van de burgers in die bepaalde politieambtenaar	O	O	O	O	O	O
25	...de <u>tevredenheid</u> van de burgers over de politie in het algemeen	O	O	O	O	O	O
26	...de <u>tevredenheid</u> van de burgers over die bepaalde politieambtenaar	O	O	O	O	O	O
27	...de geloofwaardigheid van de politieorganisatie	O	O	O	O	O	O
28	...het in stand houden van de democratische samenleving	O	O	O	O	O	O

**29. Wat is jouw ambitie binnen de politieorganisatie?**

- Ik wil blijvend deel uitmaken van het basiskader
- Ik wil op termijn doorgroeien naar het middenkader
- Ik wil op termijn doorgroeien naar het officierenkader

## Deel 3: Uitspraken over jezelf

In dit deel van de vragenlijst worden enkele stellingen over jezelf geformuleerd. Het gaat over hoe je je voelt in bepaalde situaties en wat je dan meestal doet in je **privéleven**. Het gaat hier dus niet over hoe je bepaalde situaties zou aanpakken als politieambtenaar. Duid voor elke stelling aan in welke mate die kenmerkend is voor jou.

		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
1	Alvorens iemand te bekritisieren, probeer ik mij voor te stellen hoe ik me zou voelen mocht ik in zijn/haar plaats zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Als ik zeker ben dat ik over iets gelijk heb, verspil ik niet veel tijd aan het luisteren naar andermans argumenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ik probeer mijn vrienden beter te begrijpen door me in te beelden hoe de dingen eruit zien vanuit hun perspectief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ik geloof dat er altijd twee zijden zijn aan een probleem en probeer naar beide te kijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ik vind het moeilijk om dingen te zien vanuit andermans perspectief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ik probeer naar beide partijen van een meningsverschil te luisteren voordat ik een beslissing neem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Wanneer iemand mij overstuur maakt, probeer ik me even “in zijn/haar schoenen” te verplaatsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Wanneer ik iemand zie waarvan wordt geprofiteerd, voel ik me beschermend tegenover hem/haar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Wanneer ik zie dat iemand oneerlijk wordt behandeld, voel ik weinig medelijden met hem/haar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ik ben begaan met mensen die minder geluk hebben dan ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ik zou mezelf beschrijven als een gevoelige persoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
12	Ik heb geen medelijden met andere mensen wanneer ze problemen hebben	O	O	O	O	O	O
13	Andermans ongeluk grijpt me niet erg aan	O	O	O	O	O	O
14	Ik ben aangedaan door dingen die ik zie gebeuren	O	O	O	O	O	O
15	Een doel bereiken op zich geeft me meer voldoening dan de lof die ik ervoor zou kunnen krijgen	O	O	O	O	O	O
16	Ik vind het belangrijker dat ik zelf weet dat ik iets goed heb gedaan, dan dat anderen het weten	O	O	O	O	O	O
17	De kans dat anderen afkeurend zouden reageren omdat ik voor mijn eigen rechten opkom, schrikt me niet af	O	O	O	O	O	O
18	Iets bereiken geeft me meer voldoening dan ervoor geprezen te worden	O	O	O	O	O	O
19	Ik stel mijn eigen doelstellingen in plaats van die van anderen over te nemen	O	O	O	O	O	O
20	Ik vind het belangrijker een unieke persoonlijkheid te hebben, dan deel uit te maken van de groep	O	O	O	O	O	O
21	Als ik denk dat ik gelijk heb, voel ik me op mijn gemak om mijn mening te uiten, ook als anderen dit niet leuk vinden	O	O	O	O	O	O
22	Ik ben direct tegen mensen en zeg wat ik denk	O	O	O	O	O	O
23	Ik laat me niet beïnvloeden door anderen in mijn beslissingen	O	O	O	O	O	O
24	Ik focus bijna alleen op de positieve gevolgen van de beslissingen die ik neem	O	O	O	O	O	O
25	Eens ik een beslissing genomen heb, kom ik daar zelden op terug	O	O	O	O	O	O
26	Als een bepaald doel belangrijk is voor mij, zal ik alles doen om dat te bereiken, ook al maak ik anderen het daardoor moeilijk	O	O	O	O	O	O
27	Ik ben het meest tevreden als ik bij een moeilijke opdracht op schema kan blijven werken	O	O	O	O	O	O

		<b>Helemaal oneens</b>	<b>Oneens</b>	<b>Eerder oneens</b>	<b>Eerder eens</b>	<b>Eens</b>	<b>Helemaal eens</b>
28	Een opdracht tot een goed einde brengen geeft me de meeste voldoening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Ik kan situaties goed inschatten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ik overweeg verschillende opties voordat ik een beslissing neem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Ik hou ervan om een moeilijke situatie van verschillende kanten te bekijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ik overweeg al de beschikbare feiten en informatie voordat ik een oorzaak aan gedrag toeschrijf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Ik kan meer dan één oplossing bedenken voor een moeilijke situatie waarmee ik geconfronteerd word	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ik vermijd omgevingen waarin mensen mijn waarden niet delen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ik kan ervan genieten om bij mensen te zijn wiens waarden verschillend zijn dan die van mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Ik ben graag omringd met dingen die me bekend zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ik hou meer van feestjes waar ik de meeste mensen ken, dan van feestjes waar ik niemand of bijna niemand ken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Ik heb wel eens gedaan alsof ik te veel werk had om ergens onderuit te geraken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Ik ben soms geïrriteerd wanneer anderen een gunst van mij vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ik hou ervan om af en toe eens te roddelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ik vind het soms moeilijk om mijn taken te blijven vervullen als ik niet word aangemoedigd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ik ben altijd bereid om meteen toe te geven wanneer ik een fout heb gemaakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Wanneer ik iets niet weet, vind ik het totaal niet erg om dat toe te geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Deel 4: Algemene visie

Hieronder worden enkele algemene stellingen geformuleerd. Elke stelling heeft voor- en tegenstanders. Waarschijnlijk zal ook jij akkoord gaan met enkele uitspraken en niet akkoord gaan met andere. Wij zijn geïnteresseerd in jouw persoonlijke mening. Lees elke stelling zeer aandachtig en duid aan in welke mate je akkoord of niet akkoord gaat.

		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
1	Op lange termijn krijg je meer gedaan door kleine en eenvoudige problemen aan te pakken dan grote en complexe problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Mensen die denken dat alles zwart of wit is, weten niet hoe gecompliceerd de zaken eigenlijk zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Een goede leerkracht doet je nadenken over de manier waarop je naar de dingen kijkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Een goede job is er één waarbij het altijd duidelijk is wat je moet doen en hoe je het moet doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Een persoon die een regelmatig leven leidt, zonder veel verrassingen en onverwachte gebeurtenissen, mag daar zeer dankbaar voor zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Er is een juiste en een foute manier om alles te doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Elk probleem heeft een oplossing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Je bereikt niets in deze wereld, tenzij je je houdt aan enkele basisregels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Het is belangrijk een moeilijke situatie vanuit verschillende standpunten te bekijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Als het rechtssysteem haar werk niet doet, zou de politie de bevoegdheid moeten hebben om mensen die duidelijk schuldig zijn te bestraffen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Politieambtenaren moeten altijd het goede voorbeeld geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Deel 5: Regels

De stellingen hieronder behandelen jouw opvattingen over regels. Duid aan in welke mate je akkoord of niet akkoord gaat met elke bewering. We zijn geïnteresseerd in jouw persoonlijke mening.

		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
1	De wet moet altijd toegepast worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ook al vind ik een regel niet goed, toch zal ik hem volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Het enige dat verkeerd is aan de wet overtreden, is gepakt worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Wanneer ik een regel nutteloos vind, vind ik wel een manier om hem te ontwijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Het is nodig dat de politieorganisatie een duidelijke set van regels en procedures formuleert die door alle politieambtenaren gevolgd moet worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ik zal een regel naar mijn hand zetten als dat de samenleving beter maakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ik zal een regel naar mijn hand zetten als ik de mensen zo beter kan helpen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ik zal een regel naar mijn hand zetten als dat mijn werk gemakkelijker maakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ik vind dat regels hun nut hebben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ik zal mijn werk beter kunnen doen als ik minder regels en procedures moet volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Er bestaan geen situaties waarin de wet niet toegepast moet worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Wetten zouden altijd geïnterpreteerd moeten worden op basis van gezond verstand	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Het is belangrijker om resultaten te boeken dan om nauwgezet de regels te volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder volgen enkele vragen over jouw kennis van de regels en procedures. Niet iedereen kent elke regel even goed, het is immers onmogelijk om ze allemaal even goed te kennen. Bovendien is dat helemaal niet erg. We vragen ons af hoe het bij jou zit.

**14. Ken je de wet op het politieambt (WPA)?**

- Neen, ik heb er nog nooit van gehoord
- Ja, ik weet dat die bestaat, maar ik ken de exacte inhoud niet
- Ja, ik ken de grote lijnen
- Ja, ik ken de onderdelen die ik als politieambtenaar nodig heb in de praktijk
- Ja, ik ken de volledige inhoud

**15. Ken je de wet tot organisatie van een geïntegreerde politiedienst, gestructureerd op twee niveaus (WGP)?**

- Neen, ik heb er nog nooit van gehoord
- Ja, ik weet dat die bestaat, maar ik ken de exacte inhoud niet
- Ja, ik ken de grote lijnen
- Ja, ik ken de onderdelen die ik als politieambtenaar nodig heb in de praktijk
- Ja, ik ken de volledige inhoud

**16. Ken je de deontologische code voor de politie?**

- Neen, ik heb er nog nooit van gehoord
- Ja, ik weet dat die bestaat, maar ik ken de exacte inhoud niet
- Ja, ik ken de grote lijnen
- Ja, ik ken de onderdelen die ik als politieambtenaar nodig heb in de praktijk
- Ja, ik ken de volledige inhoud

**17. Ken je de tuchtregeling voor politieambtenaren?**

- Neen, ik heb er nog nooit van gehoord
- Ja, ik weet dat die bestaat, maar ik ken de exacte inhoud niet
- Ja, ik ken de grote lijnen
- Ja, ik ken de onderdelen die ik als politieambtenaar nodig heb in de praktijk
- Ja, ik ken de volledige inhoud

## Deel 6: Besluitvorming

In dit deel van de vragenlijst vragen we je naar wat je zelf zou doen wanneer je **als politieambtenaar** geconfronteerd zou worden met onderstaande situaties. Probeer je zo goed mogelijk in te beelden dat **jijzelf** geconfronteerd wordt met de beschreven situatie. Dat zal het gemakkelijker maken om op de vragen te antwoorden. Er zijn opnieuw geen juiste of foute antwoorden.

### Situatie 1

*Jouw collega Tom leeft voor zijn werk. Door zijn gedrevenheid is het steeds fijn met hem samen te werken. Op een avond voeren Tom en jij samen een verkeerscontrole uit. Jullie vinden verboden wapens in een voertuig. De bestuurder en de passagier van het voertuig zetten het op een lopen. Tom gaat achter de bestuurder aan en jij gaat achter de passagier aan. De bestuurder verzet zich hevig wanneer hij wordt ingerekend, maar Tom overmeestert hem hardhandig. De passagier kan nipt ontsnappen. Wanneer jullie tijdens het verhoor de naam van de passagier willen te weten komen, weigert de bestuurder te praten. Het lukt jullie niet om tot hem door te dringen. Tom wordt hierbij zo kwaad dat hij de bestuurder enkele keren hard in zijn buik slaat. Uiteindelijk geeft hij de naam van de passagier. Die wordt even later gearresteerd. De volgende dag verneem je dat jullie twee grote vissen in het illegaal wapencircuit te pakken hebben.*

#### 1. Wat zal je doen na dit voorval?

- Ik doe niets
- Ik bespreek het geweldgebruik van Tom met Tom zelf
- Ik meld onze leidinggevende dat Tom geweld gebruikte om de tweede verdachte te identificeren
- Ik meld aan de dienst intern toezicht dat Tom geweld gebruikte om de tweede verdachte te identificeren
- Ik doe iets anders, namelijk .....  
..... (vul aan)
- Ik kan niet beslissen wat ik zal doen

#### 2. Vond je het moeilijk om te bepalen wat je zou doen?

- Ja, heel moeilijk
- Ja, een beetje moeilijk
- Neen, helemaal niet moeilijk

**3. Bij jouw keuze in deze situatie met Tom kunnen verschillende overwegingen een rol spelen. Enkele daarvan worden hieronder weergegeven. Duid voor elke overweging aan hoe belangrijk die is in jouw beslissingsproces.**

*Ook wanneer je antwoordde “ik kan niet beslissen wat ik zou doen” heb je bepaalde overwegingen gemaakt. Gelieve dus ook in dat geval onderstaande tabel in te vullen.*

		Helemaal onbelangrijk	Onbelangrijk	Eerder onbelangrijk	Eerder belangrijk	Belangrijk	Heel belangrijk
1	In deze situatie moet ik aan mijn eigen belang denken	O	O	O	O	O	O
2	In deze situatie moet ik zorgen dat ik de leden van mijn team niet in de problemen breng door mijn beslissing	O	O	O	O	O	O
3	In deze situatie moet ik rekening houden met wat de wet voorschrijft	O	O	O	O	O	O
4	In deze situatie moet ik nagaan wat andere collega's zouden doen en dan hetzelfde doen	O	O	O	O	O	O
5	In deze situatie moet ik rekening houden met mijn verantwoordelijkheid tegenover de verdachten: alle burgers hebben het recht om correct behandeld te worden	O	O	O	O	O	O
6	In deze situatie moet ik gewoon doen wat Tom van mij zou verwachten	O	O	O	O	O	O
7	In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe overeenstemt met mijn eigen waarden en normen	O	O	O	O	O	O
8	In deze situatie moet ik zorgen dat ik het imago van de politie niet schaad door mijn beslissing	O	O	O	O	O	O
9	In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe het meest kostenbesparend is voor de maatschappij	O	O	O	O	O	O
10	In deze situatie moet ik gewoon doen wat mijn leidinggevende van mij zou verwachten	O	O	O	O	O	O
11	In deze situatie moet ik rekening houden met wat de regels en procedures binnen de politie voorschrijven	O	O	O	O	O	O
12	In deze situatie moet ik rekening houden met mijn persoonlijke band met Tom	O	O	O	O	O	O
13	In deze situatie moet ik denken aan de andere burgers: als Tom en ik de verdachten niet hadden gearresteerd, dan hadden er meer slachtoffers kunnen vallen	O	O	O	O	O	O



**4. Welke overwegingen van op de vorige pagina hebben het meest doorgewogen bij jouw beslissing in deze situatie met Tom?**

*Stel dat je “in deze situatie moet ik aan mijn eigen belang denken” het belangrijkste vindt, dan schrijf je “1” bij “belangrijkste”.*

	Nummer overweging
Belangrijkste:	
Tweede belangrijkste:	
Derde belangrijkste:	

**5. Wat zeggen de wetten en regels dat je in deze situatie moet doen?**

*Met wetten en regels bedoelen we alle wetgevende documenten, de strafwet, de interne procedures van de politie en de deontologische code.*

Je mag meerdere antwoorden aanduiden.

- De wetten en regels zeggen niets, dus ik moet niets doen
- De wetten en regels zeggen dat ik het geweldgebruik van Tom met Tom zelf moet bespreken
- De wetten en regels zeggen dat ik onze leidinggevende moet melden dat Tom geweld heeft gebruikt om de tweede verdachte te identificeren
- De wetten en regels zeggen dat ik de dienst intern toezicht moet melden dat Tom geweld heeft gebruikt om de tweede verdachte te identificeren
- De wetten en regels zeggen iets anders, namelijk .....  
..... (vul aan)
- Ik weet niet wat de wetten en regels zeggen

**Nu bouwen we met een tweede vraag verder op de vorige situatie:**

*De verdachte dient klacht in tegen Tom wegens geweldgebruik. Tom vraagt jou om te getuigen. Hij wil dat je zegt dat hij de verdachte inderdaad hardhandig heeft moeten arresteren omdat deze zich verzette, maar dat hij na de arrestatie geen geweld heeft gebruikt. Jij weet echter dat het in werkelijkheid niet zo gelopen is. Binnen een half uur zal je gehoord worden door de dienst intern toezicht.*

**1. Wat zal je doen?**

- Ik getuig dat Tom geen geweld gebruikte na de arrestatie
- Ik getuig dat Tom wel geweld gebruikte na de arrestatie
- Ik doe iets anders, namelijk .....
- ..... (vul aan)
- Ik kan niet beslissen wat ik zal doen

**2. Vond je het moeilijk om te bepalen wat je zou doen?**

- Ja, heel moeilijk
- Ja, een beetje moeilijk
- Neen, helemaal niet moeilijk

**Situatie 2**

*Je hebt een heel goede relatie met je buurman Frank. Als jij en je partner laat moeten werken, is hij steeds bereid de kinderen van school op te halen en op hen te letten tot jullie thuis komen.*

*Sinds enkele jaren verhuurt Frank een huis iets verderop in jullie straat. Met zijn vorige huurder heeft hij veel problemen gehad. De huurder was een druggebruiker die de huur heel onregelmatig betaalde en het huis niet goed onderhield. Bovendien weet je dat die huurder regelmatig de nacht op het politiecommissariaat moest doorbrengen. Na een vermoeiende strijd is Frank er toch in geslaagd de huurder op straat te zetten en gaat hij op zoek naar nieuwe bewoners. Frank heeft drie kandidaten en vraagt jou om na te gaan of ze bij de politie gekend zijn.*

**1. Wat zal je doen?**

- Ik ga na of de kandidaten in de politionele datasystemen gekend zijn
- Ik weiger na te gaan of de kandidaten in de politionele datasystemen gekend zijn
- Ik doe iets anders, namelijk .....  
..... (vul aan)
- Ik kan niet beslissen wat ik zal doen

**2. Vond je het moeilijk om te bepalen wat je zou doen?**

- Ja, heel moeilijk
- Ja, een beetje moeilijk
- Neen, helemaal niet moeilijk

**3. Bij jouw keuze in deze situatie met Frank kunnen verschillende overwegingen een rol spelen. Enkele daarvan worden hieronder weergegeven. Duid voor elke overweging aan hoe belangrijk die is in jouw beslissingsproces.**

*Ook wanneer je antwoordde “ik kan niet beslissen wat ik zou doen” heb je bepaalde overwegingen gemaakt. Gelieve dus ook in dat geval onderstaande tabel in te vullen.*

		Helemaal onbelang- rijk	Onbelang- rijk	Eerder onbelang- rijk	Eerder belang- rijk	Belang- rijk	Heel belang- rijk
1	In deze situatie moet ik gewoon doen wat Frank van mij verwacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	In deze situatie moet ik zorgen dat ik de leden van mijn team niet in de problemen breng door mijn beslissing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	In deze situatie moet ik aan mijn eigen belang denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	In deze situatie moet ik rekening houden met de belangen van de kandidaten die als burger recht hebben op bescherming van hun gegevens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	In deze situatie moet ik nagaan wat andere collega's zouden doen en dan hetzelfde doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	In deze situatie moet ik rekening houden met wat de regels en procedures binnen de politie voorschrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe overeenstemt met mijn eigen waarden en normen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	In deze situatie moet ik gewoon doen wat mijn leidinggevende van mij zou verwachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	In deze situatie moet ik zorgen dat wat ik doe het meest kostenbesparend is voor de maatschappij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	In deze situatie moet ik rekening houden met mijn persoonlijke band met Frank	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	In deze situatie moet ik zorgen dat ik het imago van de politie niet schaad door mijn beslissing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	In deze situatie moet ik rekening houden met wat de wet voorschrijft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. Welke overwegingen van op de vorige pagina hebben het meest doorgewogen bij jouw beslissing in deze situatie met Frank?**

*Stel dat je “in deze situatie moet ik gewoon doen wat Frank van mij verwacht” het belangrijkste vindt, dan schrijf je “1” bij “belangrijkste”.*

	Nummer overweging
Belangrijkste:	
Tweede belangrijkste:	
Derde belangrijkste:	

**5. Wat zeggen de wetten en regels dat je in deze situatie moet doen?**

*Met wetten en regels bedoelen we alle wetgevende documenten, de strafwet, interne procedures van de politie en de deontologische code.*

*Je mag meerdere antwoorden aanduiden.*

- De wetten en regels zeggen niets, dus ik moet niets doen
- De wetten en regels zeggen dat ik moet nagaan of de kandidaten in de datasystemen van de politie gekend zijn
- De wetten en regels zeggen dat ik niet mag nagaan of de kandidaten in de datasystemen van de politie gekend zijn
- De wetten en regels zeggen iets anders, namelijk .....  
..... (vul aan)
- Ik weet niet wat de wetten en regels zeggen



**2. Wat zou je in deze situatie doen? Kies één van de mogelijke oplossingen die je op de vorige pagina opgesomd hebt.**

.....  
.....  
.....

**3. Vond je het moeilijk om te bepalen wat je zou doen?**

- Ja, heel moeilijk
- Ja, een beetje moeilijk
- Neen, helemaal niet moeilijk

**4. Geef hieronder enkele overwegingen waarom je voor die oplossing hebt gekozen.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Deel 7: Evaluatie van de vragenlijst

Zo, je bent aan het einde van de vragenlijst gekomen. Hartelijk bedankt voor het invullen ervan. We hadden graag geweten wat je ervan vond. Duid voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat.

		Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens
1	Het was interessant om deze vragenlijst in te vullen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Deze vragenlijst was te lang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ik heb deze vragenlijst eerlijk ingevuld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Deze vragenlijst was moeilijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jouw deelname heeft ertoe bijgedragen dat alle ervaringen worden vertegenwoordigd in dit onderzoek. Indien je graag nog iets wil zeggen of opmerken over de vragenlijst of het onderwerp ervan, kan je dat hieronder doen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Hartelijk bedankt voor jouw medewerking!**



## **Bijlage C. Bijkomende methodologische informatie**

Deze bijlage geeft aanvullende methodologische informatie over de meetschalen: houding ten aanzien van regels, inzicht in de voorbeeldfunctie, cognitieve en emotionele empathie, flexibiliteit, autonomie en de verschillende metingen van ethisch leiderschap en voorbeeldgedrag. Voor elk van deze instrumenten wordt in eerste instantie een exploratieve factoranalyse uitgevoerd. Nadat de definitieve structuur van de schalen bepaald is, wordt de meetinvariantie tussen de verschillende meetmomenten getest. Hieronder worden eerst de analysestrategieën voor factoranalyse en meetinvariantie besproken. Vervolgens worden deze toegepast op de schalen.

### **C.1 Analysestrategie van de factoranalyses**

De constructie van de schalen gebeurt aan de hand van exploratieve factoranalyses. De meest voor de hand liggende analysetechniek is echter een confirmatorische factoranalyse (CFA). Een CFA laat toe de structuur van de data te toetsen aan de vooropgestelde structuur van het concept. Er wordt voor exploratieve factoranalyse gekozen omdat dit onderzoek de ethische competentieontwikkeling zo nauwkeurig mogelijk wil weergeven. De exploratieve factoranalyse laat immers toe om na te gaan of er subschalen zijn die in een later stadium van het onderzoek een verschillend ontwikkelingspatroon tonen. Bij deze analyses stellen zich een aantal vragen: (1) Welke schattingsmethode is meest geschikt?, (2) Hoeveel factoren worden behouden?, (3) Indien er meer dan één factor is, welke rotatiemethode is gepast?, en (4) Wanneer zijn de factorladingen voldoende hoog?. Deze vragen worden hieronder behandeld.

Ten eerste biedt de factoranalyseprocedure in SPSS verschillende schattingsmethodes aan, waarvan *maximum likelihood* (ML) en *principal axis factoring* (PAF) de meest gebruikte zijn. PAF is van toepassing wanneer de assumptie van multivariate normaliteit – die geldt voor ML – geschonden is (Costello & Osborne, 2005, p. 2; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999, p. 277). Voor elk van de geconstrueerde schalen zal deze assumptie getest worden aan de hand van de scheefheid (*skewness*) en platheid (*kurtosis*) met de PRELIS module van LISREL. Aangezien deze assumptie steeds geschonden is, wordt steeds PAF gebruikt.

Ten tweede geven de resultaten van een factoranalyse verschillende oplossingen, gaande van één factor tot evenveel factoren als er items zijn. Een frequent gebruikte methode om het aantal te behouden factoren te bepalen is gebaseerd op eigenwaarden. Er wordt dan gekozen voor de oplossing waarbij alle factoren een eigenwaarde hebben groter dan 1 (Fabrigar & Wegener, 2012, p. 55). Deze populaire methode is echter niet optimaal omdat het het aantal

factoren overschat (Fabrigar & Wegener, 2012, p. 56; Hayton, Allen, & Scarpello, 2004, p. 193). Een alternatief zijn scree plots die de eigenwaarden grafisch voorstellen. Op deze manier is het gemakkelijk te zien bij welk aantal factoren de meerwaarde van een extra factor te klein is. Ook deze methode wordt bekritiseerd omwille van de subjectieve inschatting die de onderzoeker hierbij moet maken (Fabrigar & Wegener, 2012, pp. 57-58). In dit onderzoek zullen daarom beide methodes gecombineerd worden.

Ten derde kunnen de factoren geroteerd worden indien er minstens twee zijn. Dit vergemakkelijkt de interpretatie. Er bestaan twee types rotatie: orthogonale en oblieke. Een orthogonale rotatie sluit elke correlatie tussen de factoren uit. In het geval van werkelijk gecorreleerde factoren – wat aansluit bij de praktijk in sociaal wetenschappelijk onderzoek – leidt dit tot informatieverlies. Oblieke rotatiemethodes laten deze correlaties wel toe. Indien er in de realiteit geen correlatie zou zijn tussen de factoren, zullen beide methodes wel hetzelfde resultaat geven (Costello & Osborne, 2005, p. 3). Er wordt dan ook gekozen voor oblieke rotatie onder de vorm van directe oblimin (Field, 2009, p. 440). Deze analyses leiden tot een patroonmatrix en een structuurmatrix. De eerste geeft de partiële correlaties weer tussen de variabelen en de factoren, terwijl de tweede de bivariate correlaties bevat. Pett en collega's (2003, pp. 150-152) raden aan de structuurmatrix te gebruiken wanneer het aantal factoren moet bepaald worden. Deze zullen bij de analyses gepresenteerd worden.

Ten vierde moet een criterium vastgelegd worden om te bepalen welke items bij welke factor horen. Traditioneel wordt de grens op een factorlading van 0.3 of 0.4 gelegd (Whitley & Kite, 2012, p. 345; Field, 2009, p. 440). In dit onderzoek zal diezelfde grens gehanteerd worden. Wanneer de factoranalyse leidt tot twee of meer factoren zullen de factorladingen kleiner dan 0.3 niet gepresenteerd worden om zo de leesbaarheid van de tabellen te verhogen (Kline, 1994, p. 180).

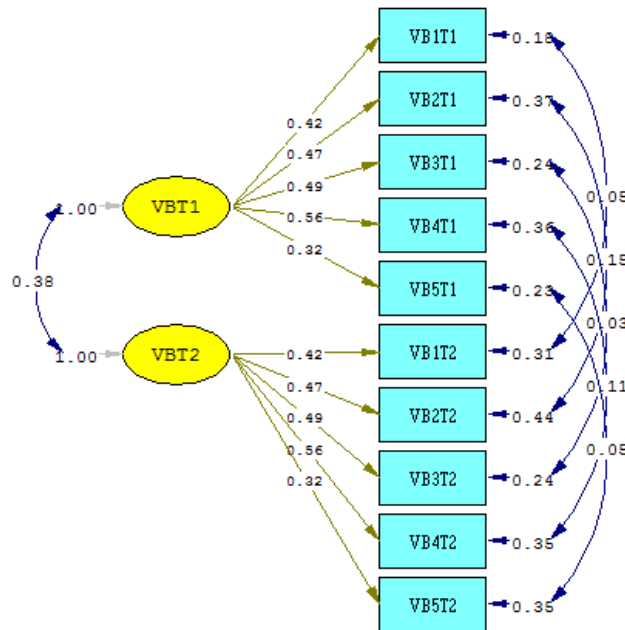
Voordat de resultaten van de factoranalyse geïnterpreteerd kunnen worden, wordt de KMO-waarde en *Bartlett's test of sphericity* gebruikt om de geschiktheid van de data voor factoranalyse na te gaan. De KMO-waarde verwijst naar de proportie variantie die de factoren verklaren. Deze waarde moet groter zijn dan 0.5 (Child, 2006, p. 55). *Bartlett's test of sphericity* test op zijn beurt de hypothese dat de correlatiematrix een identiteitsmatrix is. Een significant resultaat betekent dat de nulhypothese (i.e. de variabelen correleren niet met elkaar) moet verworpen worden en dat een factoranalyse geschikt is (Tacq, 1997, p. 280).

## **C.2 Analysestrategie meetinvariantie**

Voor de meetinvariantie testen worden confirmatorische factoranalyses (CFA) in LISREL gebruikt. In deze modellen worden de factorladingen (i.e. de impact van de latente variabele

op elk van zijn indicatoren) voor het eerste meetmoment in de analyse vrij geschat. Op de factorladingen voor de volgende latente variabelen (i.e. dezelfde variabele maar op een ander meetmoment gemeten), worden gelijkheidsrestricties gezet; gelijk met de eerste latente variabele. Dit betekent dat er gezocht wordt naar een oplossing waarbij de factorladingen van eenzelfde item op verschillende meetmomenten geforceerd worden tot dezelfde score. Dit wordt geïllustreerd in figuur c. 1: de factorlading op beide meetmomenten is bijvoorbeeld 0.42 voor het eerste item en 0.49 voor het derde item.

**Figuur C. 1: Voorbeeld van een CFA model voor meetinvariantie**



Net zoals bij exploratieve factoranalyses moeten ook voor deze analyses een aantal zaken overwogen worden: (1) Welk niveau van meetinvariantie is vereist?, (2) Welke meetmomenten worden met elkaar vergeleken?, (3) Welke schattingsmethode wordt gebruikt?, en (4) Hoe worden de modellen met elkaar vergeleken?. Deze vragen worden hieronder behandeld. Een belangrijke assumptie hierbij is dat de 6-punten antwoordschaal van de indicatoren als een continue schaal wordt beschouwd.

Ten eerste onderscheiden Widaman en Reise (Widaman & Reise, 1997, pp. 292-296) vier niveaus van meetinvariantie: *configural*, zwak, sterk en strikt. *Configural* invariantie vereist voor elke latente variabele hetzelfde patroon van vaste en vrije factorladingen over de tijd. Voor zwakke invariantie zijn invariante factorladingen doorheen de tijd noodzakelijk. Dit is eveneens een voorwaarde voor sterke invariantie, maar daar komen invariante intercepten van de indicatoren bij. De assumptie van strikte invariantie kan tot slot enkel bekomen worden, wanneer naast de factorladingen en de intercepten, ook de varianties van de factoren

gelijk zijn. Voor dit onderzoek is het niveau van zwakke meetinvariantie voldoende; de impact van de latente variabele op zijn indicatoren moet op elk meetmoment gelijk zijn.

Ten tweede moet bepaald worden welke meetmomenten met elkaar vergeleken worden. Hiervoor zijn twee opties: één model dat de vier meetmomenten samenbrengt, of verschillende paarsgewijze vergelijkingen. In dit onderzoek wordt voor de laatste optie gekozen. Enerzijds zou één alomvattend model geschat worden op een klein deel van de data. De respons op T4 ligt immers beduidend lager dan op de voorafgaande meetmomenten. De *listwise deletion* van ontbrekende waarden in dergelijke model betekent dat alle respondenten die niet alle indicatoren op alle meetmomenten ingevuld hebben uit de analyse verwijderd worden. Wanneer de meetmomenten paarsgewijs met elkaar vergeleken worden, is de uitval bijgevolg veel kleiner. Paarsgewijze vergelijkingen zijn anderzijds de beste keuze omdat de McNemar test en de Wilcoxon test gebruikt wordt voor de longitudinale analyses. Dit zijn beide paarsgewijze analysetechnieken. De CFA's zullen dus steeds de meetinvariantie testen tussen T1 en T2; T2 en T3; T3 en T4; T1 en T3; T1 en T4, en tot slot T2 en T4.

De derde vraag verwijst naar de schattingsmethode. Ook hier vereist een ML schatting multivariate normaliteit (Finney & DiStefano, 2006, p. 270). Wanneer ML verkeerdelijk toegepast wordt, kan dit leiden tot een bias in parameterschattingen en fit indices (Mindrila, 2010, p. 60; Finney & DiStefano, 2006, p. 269; Andreassen, Lorentzen, & Olsson, 2006, p. 40). Een verdelingsvrije schattingsmethode, zoals *diagonally weighted least square* (DWLS), kan hiervoor een oplossing bieden (Mindrila, 2010, p. 65; Finney & DiStefano, 2006, pp. 279-280). DWLS is de robuuste variant van WLS (*weighted least square*) en kan, in tegenstelling tot WLS, ook gebruikt worden voor kleinere steekproeven (Mindrila, 2010, p. 61). Bij elke analyse zal de multivariate normaliteit getest worden aan de hand van de scheefheid (*skewness*) en platheid (*kurtosis*) met de PRELIS module van LISREL. Aangezien deze assumptie steeds geschonden is, wordt overal DWLS gebruikt.

Ten vierde moet bepaald worden hoe de modellen met elkaar vergeleken worden en welke fit indices geschikt zijn. Hiervoor wordt een drie-stappenplan opgesteld. In de eerste stap wordt een CFA model geschat met meetinvariantie op niveau van de factorladingen (i.e. zwakke meetinvariantie). De fit van dit model wordt geëvalueerd aan de hand van chi-kwadraat, de *root mean square error of approximation* (RMSEA), en de *comparative fit index* (CFI). Chi-kwadraat is een absolute fit index. Deze test berekent de discrepantie tussen de geobserveerde en de vooropgestelde covariantiematrix, zonder daarbij de referentie met het nulmodel te maken. Een significante p-waarde geeft aan dat de nulhypothese (i.e. beide matrices zijn gelijk) verworpen moet worden. In die zin is chi-kwadraat een *badness of fit* test (Kline, 2011, p. 193), en wordt er gestreefd naar zo hoog mogelijke p-waarden. Ook voor deze test wordt traditioneel de kritieke waarde van 0.05 gebruikt (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008, p. 53; Barrett, 2007, p. 816). Een belangrijk nadeel van deze test is echter dat zij gevoelig is voor de

steekproefgrootte; grote steekproeven leiden snel tot significante chi-kwadraat waarden, en bijgevolg 'slecht fittende' modellen (Hooper et al., 2008, pp. 53-54; Barrett, 2007, p. 816; Bentler & Bonett, 1980, p. 591). De RMSEA is eveneens een absolute fit index die het nulmodel niet in rekening brengt. Traditioneel wordt hier eveneens een *cutoff* punt van 0.05 gebruikt, maar in een *goodness of fit* betekenis: RMSEA waarden kleiner of gelijk aan 0.05 verwijzen naar goede modellen (Chen, Curran, Bollen, Kirby, & Payne, 2008, p. 464). MacCallum en collega's (1996) stellen echter dat RMSEA waarden kleiner of gelijk aan 0.05 verwijzen naar een goede fit, en waarden kleiner of gelijk aan 0.08 naar een middelmatige fit. De CFA's in dit onderzoek worden gebruikt om de meetinvariantie vast te stellen, niet om inhoudelijke uitspraken te doen over relaties tussen variabelen. Daarom wordt hier de grens van 0.08 gebruikt. De CFI is de laatste fit index. In tegenstelling tot chi-kwadraat en RMSEA is dit een relatieve index, waarbij het geschatte model vergeleken wordt met het nulmodel. CFI-waarden groter of gelijk aan 0.90 verwijzen naar aanvaardbare modellen, en waarden groter of gelijk aan 0.95 verwijzen naar goede modellen (Hooper et al., 2008, p. 55).

In de tweede analysestap wordt de *modification indices* (MI) uit de LISREL output bekeken. In de CFA modellen worden enkel de factorladingen op het eerste moment geschat. De overeenkomstige factorladingen op de daaropvolgende meetmomenten worden aan die eerste gelijk gesteld (i.e. een restrictie). De MI's geven voor elke restrictie aan hoe groot de verandering in chi-kwadraat zou zijn mocht de restrictie opgeheven worden zodat de factorlading vrij geschat kan worden. Veranderingen groter of gelijk aan 3.84 zijn significant. Dit betekent dat de factorlading beter niet gelijk gezet wordt, en dat er dus geen meetinvariantie is (Pleysier, 2010, p. 227).

Om dit nauwkeuriger te testen, worden de problematische restricties verwijderd in de derde analysestap.<sup>326</sup> Een chi-kwadraat verschiltest kan beide modellen vergelijken. Een niet-significant resultaat geeft aan dat beide modellen niet van elkaar verschillen. Dit betekent dat het meest eenvoudige model het beste is.<sup>327</sup> Een significant resultaat geeft aan dat het model met restrictie significant slechter is dan het model zonder. Dit betekent niet a priori dat er geen meetinvariantie is. Wanneer het probleem binnen de perken blijft, kan in sommige gevallen ook met gedeeltelijke invariantie gewerkt worden (Ferrer et al., 2008, p. 25).

---

<sup>326</sup> Wanneer meer dan één restrictie problematisch is, worden deze stapsgewijs uit het model verwijderd, te beginnen met die met de hoogste MI. Nadat het model herschat is, worden de MI's opnieuw bekeken. Indien er nog problematische restricties zijn, wordt in een volgend model opnieuw diegene met de hoogste MI verwijderd.

<sup>327</sup> Dit is het model met het hoogste aantal vrijheidsgraden.

### C.3 Houding ten aanzien van regels

Een zoektocht naar bestaande meetinstrumenten voor houding ten aanzien van regels leidde tot volgende mogelijkheden:

- *Attitude towards the Law* (Martin & McConnel, 1972)
- *Attitudes towards Law and Judicial System* subschaal van de *Prisoners' Attitude Scales* (Alpert & Hick, 1977)
- *Attitudes towards the Legal System* (Thomas, Petersen, & Zingraff, 1975)
- *Attitudes towards Law and Crime* (Nelsen, Eisenberg, & Carrloll, 1982)
- *Rules* subschaal van de *Police Cynicism Scale* (Regoli, Crank, & Rivera, 1990)
- *Revised Legal Attitudes Questionnaire* (RLAQ 23) (Kravitz, Cutler, & Brock, 1993)
- *Rule Abidance* (DeHart-Davis, 2009)

De schalen *Attitudes towards the Law*, *Attitudes toward Law and Judicial System*, *Attitudes towards the Legal System* en *Attitudes towards Law and Crime* zijn eerder gedateerd. Bovendien ontbreekt informatie over validiteit en betrouwbaarheid. Voor de drie resterende schalen worden aanvaardbare Cronbach's alfa-waarden gerapporteerd: 0.81 voor de subschaal *Rules* in de *Police Cynicism Scale* (Regoli et al., 1990, p. 403), 0.71 en 0.83 voor RLAQ 23 (Kravitz et al., 1993, p. 669) en 0.76 voor *Rule Abidance* (DeHart-Davis, 2009, p. 906). De indrukvaliditeit van de laatste schaal is het hoogste; elk item past binnen de conceptualisatie van cel 3. Dit is niet het geval voor de andere schalen, waar – indien ze gebruikt zouden worden – een selectie in de items zou moeten gemaakt worden. De items in deze schalen verwijzen immers ook naar een houding ten aanzien van strafrechtsbedeling, algemene wetshandhaving, of heel specifiek politionele richtlijnen. *Rule Abidance* wordt hier gebruikt.

Op elk meetmoment wordt een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op de negen items van deze schaal (tabel C.1). Op de eerste drie meetmomenten hebben drie factoren een eigenwaarde die groter is dan 1. Op T4 zijn dat er slechts twee. De scree plots tonen echter op elk meetmoment een knik op twee factoren. Aangezien de eigenwaarden van de derde factor op T1 T2 en T3 relatief laag zijn (1.020, 1.007 en 1.018 respectievelijk), worden op elk meetmoment twee factoren behouden. De factoranalyses worden opnieuw gedaan met oblieke rotatie op twee factoren. De items 5 en 6 hebben steeds een hoge lading op de eerste factor en lage kruisladingen op de tweede factor, met uitzondering van item 5 op T4. De items 1, 2, 4, 8 en 9 horen steeds bij de tweede factor en hebben lage kruisladingen voor de eerste factor, met uitzondering van item 9 op T4. Bij de items 3 en 7 is het onduidelijk; zij hebben te hoge kruisladingen om tussen de factoren te onderscheiden. Inhoudelijk sluiten deze items beter aan bij de tweede factor dan bij de eerste. Zij worden daarbij gevoegd. De twee items van de eerste factor verwijzen inhoudelijk naar de instelling dat het doel de middelen niet heiligt. Een instelling die eerder een onderdeel van flexibiliteit (cel 9) is dan van houding ten aanzien regels (cel 3). Deze items worden bijgevolg uit de analyses geweerd.



**Tabel C. 1: Factoranalyse ‘houding ten aanzien van regels’ per meetmoment**

	T1 <sup>328</sup>		T2 <sup>329</sup>		T3 <sup>330</sup>		T4 <sup>331</sup>	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1 Ook al vind ik een regel niet goed, toch zal ik hem volgen		0.372		0.393		0.319		0.343
2 Het enige dat verkeerd is aan de wet overtreden, is gepakt worden (-)		0.471		0.564		0.602		0.402
3 Wanneer ik een regel nutteloos vind, vind ik wel een manier om hem te ontwijken (-)		0.537	0.424	0.522	0.554	0.502	0.538	0.591
4 Het is nodig dat de politieorganisatie een duidelijke set van regels en procedures formuleert die door alle politieambtenaren moeten nageleefd worden		0.567		0.604		0.581		0.520
5 Ik zal een regel naar mijn hand zeten als dat de samenleving beter maakt (-)	0.856		0.789		0.860		0.942	0.307
6 Ik zal een regel naar mijn hand zetten als ik de mensen zo beter kan helpen (-)	0.798		0.908		0.842		0.873	
7 Ik zal een regel naar mijn hand zetten als dat mijn werk gemakkelijker maakt (-)	0.579	0.337	0.584	0.419	0.549	0.393	0.598	0.316
8 Ik vind dat regels hun nut hebben		0.571		0.624		0.659		0.622
9 Ik zal mijn werk beter kunnen doen als ik minder regels en procedures moet volgen (-)		0.402		0.322		0.402	0.309	0.451

(-): Negatief gecodeerd item

De analyses voor meetinvariantie worden uitgevoerd op de schaal met zeven items. Tabel C.2 geeft een samenvatting van de verschillende modellen. Model 1 gaat de meetinvariantie na tussen T1 en T2. Op basis van de chi-kwadraat waarde is dit een slecht model, maar RMSEA en CFI suggereren een aanvaardbare fit. Er zijn echter drie problematische MI's, namelijk

<sup>328</sup> KMO=0.705, Bartlett=881.739, p=0.000

<sup>329</sup> KMO=0.726, Bartlett=957.367, p=0.000

<sup>330</sup> KMO=0.722, Bartlett=943.208, p=0.000

<sup>331</sup> KMO=0.701, Bartlett=413.647, p=0.000

voor item 3 (5.684), item 5 (8.649) en item 9 (13.906). Aangezien het grootste probleem bij item 9 ligt, wordt deze restrictie verwijderd in model 2. De resultaten van de fit indices zijn gelijkaardig aan die van model 1. Het verschil tussen beide modellen is significant, zodat hier alvast geen volledige meetinvariantie is.<sup>332</sup> In model 2 blijven item 3 (MI=4.341) en item 5 (MI=9.237) voor problemen zorgen. Daarom wordt model 3 geschat, waarbij naast de restrictie voor item 9, ook die voor item 5 verwijderd wordt. Opnieuw blijkt dit een aanvaardbaar model te zijn. Bovendien is het probleem met item 3 verdwenen. Er zijn geen problematische MI's meer. Het verschil tussen model 2 en model 3 is echter niet significant. De restrictie van item 5 zorgde dus niet voor problemen in het model.<sup>333</sup> Er kan bijgevolg tot gedeeltelijke meetinvariantie besloten worden tussen T1 en T2.

**Tabel C. 2: Meetinvariantie testen voor 'houding ten aanzien van regels'**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	199.176	76	0.0000	0.066	0.929
Model 2. T1T2 factorladingen – item 9	194.990	75	0.0000	0.065	0.931
Model 3. T1T2 factorladingen – item 9 & 5	194.313	74	0.0000	0.065	0.930
Model 4. T2T3 factorladingen	245.978	76	0.0000	0.070	0.909
Model 5. T2T3 factorladingen – item 8	244.562	75	0.0000	0.070	0.909
Model 6. T3T4 factorladingen	130.703	76	0.0001	0.104	0.930
Model 7. T1T3 factorladingen	223.526	76	0.0000	0.070	0.887
Model 8. T1T3 factorladingen – item 9	215.073	75	0.0000	0.068	0.893
Model 9. T1T3 factorladingen – item 9 & 3	206.813	74	0.0000	0.065	0.899

Als tweede paar wordt de meetinvariantie tussen T2 en T3 nagegaan (model 4). Het basismodel met alle restricties op niveau van de factorladingen toont een aanvaardbare fit. Er is echter één item (item 8) dat een MI heeft die hoger is dan 3.84, namelijk 5.163. Deze restrictie wordt daarom verwijderd in model 5. De fit indices geven opnieuw aan dat dit een aanvaardbaar model is, maar het verschil met model 4 is niet significant. Hier is dus meetinvariantie op het niveau van de factorladingen.<sup>334</sup>

Vervolgens test model 6 de meetinvariantie tussen T3 en T4. Zowel die chi-kwadraat als de RMSEA waarde suggereren dat dit een slecht model is. Bovendien zijn er drie items die een problematische MI vertonen, namelijk item 3 (5.814), item 4 (3.972) en item 9 (6.897). Hierbij moet dus besloten worden dat er geen meetinvariantie is tussen beide meetmomenten.

Tot slot gaat model 7 de meetinvariantie na tussen T1 en T3. Ook dit model heeft een aanvaardbare fit, en toont problematische MI's voor item 3 (11.986) en item 9 (18.741).

<sup>332</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=4.186$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.041$

<sup>333</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=0.677$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.411$

<sup>334</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=1.416$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.234$

Bovendien is de CFI-waarde te laag. In model 8 wordt bijgevolg de restrictie voor item 9 opgegeven. Ook al is dit model significant beter dan model 7, het probleem met item 3 blijft bestaan (MI=8.354).<sup>335</sup> Deze restrictie wordt verwijderd in model 9, dat opnieuw significant beter is dan model 8.<sup>336</sup> De CFI-waarden blijven echter laag in model 8 en 9. Aangezien model 9 geen problematische MI's meer bevat en een aanvaardbare RMSEA-waarde heeft, wordt toch tot gedeeltelijke meetinvariantie besloten. Wegens het ontbreken van meetinvariantie tussen T3 en T4, worden de data van T4 uit de analyses verwijderd. Bijgevolg is het zinloos de meetinvariantie tussen T1 en T4 enerzijds, en T2 en T4 anderzijds te testen.

## C.4 Inzicht in de voorbeeldfunctie

Met de vijf items van 'inzicht in de voorbeeldfunctie' wordt op elk meetmoment een exploratieve factoranalyse uitgevoerd. Op T1 en T4 suggereren zowel de scree plots als de eigenwaarden een oplossing met twee factoren. De oblieke rotatie slaagt er echter niet in die van elkaar te onderscheiden; de kruisladingen blijven hoog. Bovendien zijn er hoge correlaties tussen de factoren, wat wijst op een unidimensionale structuur. Wanneer de oplossing op één factor geforceerd wordt, zijn alle factorladingen op beide meetmomenten hoger dan de vereiste grens van 0.3. Op T2 en T3 is de factorstructuur zuiverder: zowel op basis van de scree plots als de eigenwaarden moet slechts één factor behouden worden. De resultaten van de factoranalyses met steeds één factor worden gepresenteerd in tabel C.3.

**Tabel C. 3: Factoranalyse 'inzicht in de voorbeeldfunctie' per meetmoment**

Hoe belangrijk vind jij dat het correct gedrag van een individuele politieambtenaar is voor...	T1 <sup>337</sup>	T2 <sup>338</sup>	T3 <sup>339</sup>	T4 <sup>340</sup>
1 ... het vertrouwen van de burgers in de politie in het algemeen	0.564	0.789	0.869	0.771
2 ... het vertrouwen van de burgers in die bepaalde politieambtenaar	0.629	0.743	0.775	0.563
3 ... de tevredenheid van de burgers over de politie in het algemeen	0.590	0.766	0.852	0.705
4 ... de tevredenheid van de burgers over die bepaalde politieambtenaar	0.753	0.729	0.786	0.633
5 ... de geloofwaardigheid van de politieorganisatie	0.443	0.673	0.770	0.615

<sup>335</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=8.453$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.004$

<sup>336</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=8.260$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.004$

<sup>337</sup> KMO=0.516, Bartlett=869.432,  $p=0.000$

<sup>338</sup> KMO=0.649, Bartlett=1265.690,  $p=0.000$

<sup>339</sup> KMO=0.747, Bartlett=1519.418,  $p=0.000$

<sup>340</sup> KMO=0.680, Bartlett=341.142,  $p=0.000$

De resultaten van de meetinvariantie testen worden in tabel C.4 gepresenteerd. Model 1 test de meetinvariantie tussen de eerste twee meetmomenten. Alle fit indices geven aan dat dit een slecht model is. Bovendien zijn alle MI's problematisch, respectievelijk 42.292, 49.943, 38.533, 26.120 en 46.894. Dit model kan op geen enkele manier geoptimaliseerd worden. De assumptie van meetinvariantie houdt geen stand. Hetzelfde gaat op voor model 2 en model 3 die de meetinvariantie testen tussen T2 en T3, en T3 en T4 respectievelijk. Hier is evenmin meetinvariantie. Het heeft bijgevolg geen zin om de meetinvariantie tussen T1 en T3, tussen T1 en T4, en tussen T2 en T4 na te gaan. De scores op deze schaal kunnen niet doorheen de tijd met elkaar vergeleken worden.

**Tabel C. 4: Meetinvariantie testen voor ‘inzicht in de voorbeeldfunctie’**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	493.927	34	0.000	0.177	0.810
Model 2. T2T3 factorladingen	371.146	34	0.000	0.163	0.903
Model 3. T3T4 factorladingen	221.681	34	0.000	0.187	0.859

## C.5 Cognitieve en emotionele empathie

De zesde cel in het model bevat twee dimensies van empathie: een cognitieve en een emotionele. Een zoektocht naar bestaande instrumenten voor cognitieve empathie leidde tot één bruikbaar resultaat, de *Hogan Empathy Scale* (Hogan, 1969). Voor emotionele empathie waren er drie opties:

- *Empathy Index* (Bryant, 1982)
- *The Questionnaire Measurement of Emotional Empathy* (QMEE) (Mehrabian & Epstein, 1972)
- *Toronto Empathy Questionnaire* (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009)

Daarnaast zijn er eveneens instrumenten die empathie benaderen als een multidimensionaal concept met een cognitieve en emotionele component:

- *Empathic Continuum* (Strayer, 1993)
- *Empathy Quotient* (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)
- *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (Davis, 1983; 1980)
- *Multifaceted Empathy Test* (Dziobek et al., 2008)

Aangezien zowel aparte unidimensionale meetinstrumenten voor cognitieve en emotionele empathie, als multidimensionale schalen bestaan, zijn er drie opties in dit onderzoek: (1) een combinatie van unidimensionale instrumenten, (2) een combinatie van een unidimensionaal instrument en een subschaal uit een multidimensionale schaal, of (3) een multidimensionale schaal. Geen van de unidimensionale schalen komt echter in aanmerking. Froman en Peloquin

(2001, p. 571) rapporteren slechte betrouwbaarheidsanalyses voor de *Hogan Empathy Scale*, en ook de stabiliteit tussen herhaalde factoranalyses is zwak.<sup>341</sup> De psychometrische kwaliteiten van de *Empathy Index* zijn wel goed (Bryant, 1982, pp. 419-421), maar dit instrument is ontwikkeld voor kinderen en jongeren en dus minder gepast voor de volwassen respondenten in dit onderzoek. Ook de kwaliteit van de QMEE (Spreng et al., 2009, p. 62; Chlopan, McCain, Carbonell, & Hagen, 1985, pp. 647-651) en van de *Toronto Empathy Questionnaire* (Spreng et al., 2009, pp. 68-69) is goed, maar deze schalen bestaan respectievelijk uit 33 en 16 items. Zelfs al zouden deze gereduceerd worden vanaf T2, dit instrument zou de reeds lange vragenlijst van T1 te veel belasten.<sup>342</sup> Daarnaast worden de *Empathic Continuum* en *Multifaceted Empathy Test* niet gebruikt als multidimensionaal meetinstrument wegens hun afname modus. Deze testen gebruiken respectievelijk videobeelden (Strayer, 1993, p. 188) en fotografische stimuli (Dziobek et al., 2008, p. 465). *Empathy Quotient* op zijn beurt wordt evenmin gebruikt. Het instrument bevat 60 items, en maakt bovendien geen onderscheid tussen de items voor cognitieve en emotionele empathie.

De IRI is het beste instrument voor dit onderzoek. Het bestaat uit vier subschalen met elk zeven items: perspectief nemen, fantasie, empathische bezorgdheid en persoonlijke nood. De eerste twee subschalen meten aspecten van cognitieve empathie, de laatste twee van emotionele empathie. Dit instrument wordt door Baron-Cohen en Wheelwright (2004, p. 166) het beste meetinstrument voor empathie genoemd. Dziobek en collega's (2008, p. 468) en Spreng en collega's (2009, p. 64) raden aan om 'perspectief nemen' te gebruiken als meetinstrument voor cognitieve empathie, en 'empathische bezorgdheid' voor emotionele empathie. Beide subschalen scoren goed op validiteit en betrouwbaarheid (bv. Pulos, Elison, & Lennon, 2004, pp. 357-358; Cliffordson, 2001, p. 37; Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994, p. 752; Christopher, Owens, & Stecker, 1993, p. 474; Davis, 1983, pp. 119-121). Deze twee schalen worden in dit onderzoek gebruikt. Voor beide onderdelen wordt hieronder eerst de structuur nagegaan aan de hand van exploratieve factoranalyses, en wordt vervolgens de assumptie van meetinvariantie getest.

Op elk meetmoment wordt een exploratieve factoranalyse uitgevoerd op de zeven items van 'cognitieve empathie' (tabel C.5). De resultaten van de factoranalyses zijn op elk meetmoment gelijkaardig. Er zijn twee factoren met eigenwaarden hoger dan 1, al haalt de tweede factor deze grens moeizaam (1.074, 1.007, 1.201 en 1.199 respectievelijk). De scree plots suggereren dan weer dat een unidimensionale oplossing beter zou zijn. Wanneer de items geforceerd worden op één factor blijken er toch problemen te zijn. Item 2 heeft onvoldoende hoge factorladingen op T1, T3 en T4. Bovendien sluit dit item inhoudelijk

---

<sup>341</sup> Het gaat over volgende betrouwbaarheidsanalyses: een lage test-hertest correlatie, en te lage Cronbach's alfa-waarden.

<sup>342</sup> Dit is des te meer het geval omdat er een kortere multidimensionale schaal van goede kwaliteit is, namelijk IRI, die wordt gebruikt.

minder goed aan bij de andere items. Daarom wordt dit item geweerd. Ook item 5 zorgt voor problemen op de T3 met zijn relatief lage factorlading. Analyse van de betrouwbaarheid geeft aan dat de lambda 2-waarde verbetert op T2, T3, en T4 door het item te verwijderen. De longitudinale analyses worden daarom uitgevoerd op de schaal met vijf items.

**Tabel C. 5: Factoranalyse ‘cognitieve empathie’ per meetmoment**

	T1 <sup>343</sup>	T2 <sup>344</sup>	T3 <sup>345</sup>	T4 <sup>346</sup>
1 Alvorens iemand te bekritisieren, probeer ik mij voor te stellen hoe ik me zou voelen mocht ik in zijn/haar plaats zijn	0.533	0.627	0.622	0.556
2 Als ik zeker ben dat ik over iets gelijk heb, verspil ik niet veel tijd aan het luisteren naar andermans argumenten (-)	0.159	0.330	0.244	0.109
3 Ik probeer mijn vrienden beter te begrijpen door me in te beelden hoe de dingen eruit zien vanuit hun perspectief	0.608	0.685	0.765	0.633
4 Ik geloof dat er altijd twee zijden zijn aan een probleem en probeer naar beide te kijken	0.588	0.635	0.667	0.557
5 Ik vind het moeilijk om dingen te zien vanuit andermans perspectief (-)	0.426	0.423	0.294	0.374
6 Ik probeer naar beide partijen van een meningsverschil te luisteren voordat ik een beslissing neem	0.541	0.498	0.485	0.566
7 Wanneer iemand mij overstuur maakt, probeer ik me even “in zijn/haar schoenen” te verplaatsen	0.473	0.439	0.402	0.438

(-): Negatief gecodeerd item

De factoranalyses voor emotionele empathie worden weergegeven in tabel C.6. Opnieuw zijn de resultaten gelijklopend voor de verschillende meetmomenten. Op elk moment suggereren de eigenwaarden een twee-dimensionaal concept. De eigenwaarde van de tweede factor ligt opnieuw dicht bij de grens van 1: 1.138, 1.121, 1.262 en 1.089 respectievelijk. De scree plots suggereren daarentegen een unidimensionale oplossing. Wanneer de items op één factor geforceerd worden, lijkt zich een probleem voor te doen met item 2. De factorladingen zijn op elk meetmoment eerder laag, en halen de vereiste grens van 0.3 niet op T4. Uit een analyse van de betrouwbaarheidscijfers blijkt dat het verwijderen van dit item weinig invloed heeft op het betrouwbaarheidsniveau. Dit item wordt uit de schaal verwijderd, zodat de longitudinale analyses uitgevoerd worden op een schaal met zes items.

<sup>343</sup> KMO=0.741, Bartlett=464.965, p=0.000

<sup>344</sup> KMO=0.775, Bartlett=505.915, p=0.000

<sup>345</sup> KMO=0.756, Bartlett=467.888, p=0.000

<sup>346</sup> KMO=0.728, Bartlett=149.301, p=0.000

**Tabel C. 6: Factoranalyse ‘emotionele empathie’ per meetmoment**

	T1 <sup>347</sup>	T2 <sup>348</sup>	T3 <sup>349</sup>	T4 <sup>350</sup>
1 Wanneer ik iemand zie waarvan wordt geprofiteerd, voel ik me beschermend tegenover hem/haar	0.331	0.451	0.451	0.404
2 Wanneer ik zie dat iemand oneerlijk wordt behandeld, voel ik weinig medelijden met hem/haar (-)	0.339	0.433	0.379	0.279
3 Ik ben begaan met mensen die minder geluk hebben dan ik	0.576	0.612	0.566	0.469
4 Ik zou mezelf beschrijven als een gevoelige persoon	0.512	0.449	0.506	0.620
5 Ik heb geen medelijden met andere mensen wanneer ze problemen hebben (-)	0.614	0.708	0.617	0.725
6 Andermans ongeluk grijpt me niet erg aan (-)	0.753	0.787	0.810	0.820
7 Ik ben aangedaan door dingen die ik zie gebeuren	0.480	0.504	0.512	0.528

(-): Negatief gecodeerd item

Nu de structuur van de constructen vastgelegd is, wordt de meetinvariantie nagegaan. De resultaten voor cognitieve empathie worden gepresenteerd in tabel C.7. Model 1 test deze assumptie voor de eerste twee meetmomenten. Op basis van de RMSEA en de CFI is dit een aanvaardbaar tot goed model. Chi-kwadraat suggereert echter het tegenovergestelde, maar kan een vertekend beeld geven omwille van de relatief grote n (i.e. 427). Item 4 heeft echter een te hoge MI van 4.726. Daarom wordt deze restrictie opgeheven in model 2. Dit model is significant beter dan model 1, en de fit indices zijn gelijkaardig.<sup>351</sup> De overige MI's blijven onder de grens van 3.84. Tussen T1 en T2 is dus gedeeltelijke meetinvariantie.

**Tabel C. 7: Meetinvariantie testen voor ‘cognitieve empathie’**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	72.022	34	0.000	0.055	0.973
Model 2. T1T2 factorladingen – item 4	67.804	33	0.003	0.056	0.975
Model 3. T2T3 factorladingen	51.814	34	0.026	0.046	0.987
Model 4. T2T3 factorladingen – item 6	50.051	33	0.029	0.047	0.987
Model 5. T3T4 factorladingen	42.807	34	0.143	0.060	0.983
Model 6. T1T3 factorladingen	78.860	34	0.000	0.064	0.962
Model 7. T1T4 factorladingen	39.787	34	0.228	0.061	0.987
Model 8. T2T4 factorladingen	58.158	34	0.006	0.074	0.958
Model 9. T2T4 factorladingen – item 1	50.375	33	0.027	0.065	0.970

<sup>347</sup> KMO=0.737, Bartlett=651.517, p=0.000

<sup>348</sup> KMO=0.779, Bartlett=728.969, p=0.000

<sup>349</sup> KMO=0.753, Bartlett=662.819, p=0.000

<sup>350</sup> KMO=0.730, Bartlett=275.225, p=0.000

<sup>351</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=4.218$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.040

De meetinvariantie tussen T2 en T3 wordt getest met model 3. De resultaten zijn gelijkaardig aan die van model 1: RMSEA en CFI suggereren een goed model. Er is echter één problematische MI van 5.237 voor item 6. Wanneer deze restrictie opgeheven wordt, leidt dit niet tot een significant beter model. Het model met alle restricties het is beste.<sup>352</sup> Hier kan tot meetinvariantie op niveau van de factorladingen geconcludeerd worden. Het volgende model, model 5, gaat de meetinvariantie na tussen T3 en T4. De drie fit indices suggereren dezelfde conclusie: dit is een aanvaardbaar tot goed model. Er zijn evenmin problematische MI's. De assumptie van meetinvariantie houdt stand. Hetzelfde geldt voor de meetinvariantie tussen T1 en T3 (model 6) en tussen T1 en T4 (model 7). Tot slot test model 8 de assumptie voor T2 en T4. Ook al is dit een aanvaardbaar model, toch zijn de MI's voor de factorladingen van item 1 (5.981) en item 4 (4.204) te hoog. De gelijkheidsrestrictie voor item 1 wordt bijgevolg opgeheven in model 9. Dit model is significant beter dan model 8, heeft goede fit statistieken, en geen problematische MI's.<sup>353</sup> Tussen T2 en T4 is er dus gedeeltelijke meetinvariantie.

Tot slot komt de meetinvariantie van emotionele empathie aan bod (tabel C.8). Het eerste model test dit voor T1 en T2. De fit indices zijn aanvaardbaar, maar er is een problematische MI voor item 1 (8.793). In model 2 is deze restrictie uit de CFA gehaald. Dit is een beter model, er zijn evenmin problematische MI's.<sup>354</sup> Tussen T1 en T2 is bijgevolg gedeeltelijke meetinvariantie. Item 1 zorgt eveneens voor problemen in model 3 dat de meetinvariantie test tussen T2 en T3. De verwijdering van de restrictie leidt niet tot een significant beter model (model 4), zodat er tussen T2 en T3 wel meetinvariantie is.<sup>355</sup> Model 5 test vervolgens de meetinvariantie tussen de laatste twee meetmomenten. De fit indices geven aan dat dit een slecht model is, maar de MI's van de factorladingen zijn allemaal lager dan 3.84. Wegens de slechte basismodellen is er tussen deze meetmomenten geen meetinvariantie, maar het is belangrijk mee te nemen dat dit niet verholpen kan worden door restricties op te heffen.

Item 1 zorgt opnieuw voor problemen in modellen 6 en 9 die de assumptie testen tussen T1 en T3 (MI=10.533) enerzijds, en T1 en T4 (MI=8.119) anderzijds. In het eerste geval is het complexere model 7 zonder de restrictie significant beter dan model 6. Dit model heeft echter nog steeds een problematische MI voor item 6 (4.137).<sup>356</sup> Het verwijderen van deze restrictie in model 8 leidt opnieuw tot een beter model.<sup>357</sup> Toch is dit nog steeds een slecht model. Er is bijgevolg geen meetinvariantie tussen T1 en T3. In het tweede geval is model 10 zonder restrictie niet significant beter dan model 9. De assumptie van meetinvariantie tussen T1 en

---

<sup>352</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=1.763$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.184$

<sup>353</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=7.783$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.005$

<sup>354</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=6.211$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.013$

<sup>355</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=2.453$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.117$

<sup>356</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=5.200$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.023$

<sup>357</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=6.047$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.014$



T4 houdt stand.<sup>358</sup> Tot slot toont model 11 meetinvariantie tussen T2 en T4; het model heeft aanvaardbare fit indices en geen problematische MI's. Een noot die bij al deze modellen moet gemaakt worden, is dat het lijkt alsof item 1 voor een systematisch probleem zorgt. De chi-kwadraat verschiltesten wijzen echter uit dat dit slechts in twee paarsgewijze vergelijkingen het geval is. Dit item wordt toch meegenomen in de longitudinale analyses.

**Tabel C. 8: Meetinvariantie testen voor 'emotionele empathie'**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	224.444	53	0.000	0.067	0.925
Model 2. T1T2 factorladingen – item 1	218.233	52	0.000	0.068	0.927
Model 3. T2T3 factorladingen	229.557	53	0.000	0.068	0.932
Model 4. T2T3 factorladingen – item 1	227.104	52	0.000	0.070	0.933
Model 5. T3T4 factorladingen	146.957	53	0.000	0.104	0.898
Model 6. T1T3 factorladingen	227.398	53	0.000	0.083	0.918
Model 7. T1T3 factorladingen – item 1	222.198	52	0.000	0.083	0.920
Model 8. T1T3 factorladingen – item 1 & 6	216.151	51	0.000	0.082	0.923
Model 9. T1T4 factorladingen	97.237	53	0.000	0.079	0.958
Model 10. T1T4 factorladingen – item 1	93.909	52	0.000	0.072	0.960
Model 11. T2T4 - factorladingen	127.013	53	0.000	0.076	0.938

## C.6 Flexibiliteit

De operationalisatie van de negende cel, flexibiliteit, is niet voor de hand liggend. Een zoektocht naar bestaande meetinstrumenten die volledig de lading dekken, leverde geen resultaten op. Er werden wel instrumenten voor verwante concepten gevonden. De concepten kennen met andere woorden enige overlap met wat hier onder 'flexibiliteit' wordt verstaan, maar vallen er niet mee samen:

- *Ambiguity Tolerance* (Mac Donald, 1970)
- *Ambiguity Tolerance* (Norton, 1975)
- *Attitudinal Ambiguity Tolerance Scale* (Durrheim & Foster, 1997)
- *Cognitive Flexibility Inventory* (Dennis & Vander Wal, 2010)
- *Cognitive Flexibility Scale* (Martin & Anderson, 1998)
- *Ethics Position Questionnaire* (Forsyth, 1980)
- *Intolerance of Ambiguity* (Budner, 1962), aangepast door Herman en collega's (2010) en hernoemd tot *Tolerance for Ambiguity Scale*.
- *Intolerance of Ambiguity* (Martin & Westie, 1959)

<sup>358</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=3.328$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.068$

- *Personality Rigidity Scale* (Rehfish, 1958)
- *Rigidity of Attitudes regarding Personal Habits* (Meresko, Rubin, Shontz, & Morrow, 1954)
- *Rigidity Scale* (Wesley, 1953)

Uit deze lijst kon dus geen (sub)schaal gevonden worden waarvan alle items volledig de lading van cel 9 dekken. Omdat een aantal schalen wel één of meerdere ‘goede’ items heeft, werd besloten die items eruit te selecteren. In totaal werden 18 items gebruikt voor T1 met als doel dit aantal te reduceren voor de daaropvolgende meetmomenten (tabel C.9).

Een exploratieve factoranalyse op data van T1 toont de onderliggende structuur van de 18 items. Er zijn zes factoren met een eigenwaarde groter dan 1. Tabel C.10 presenteert de resultaten van deze analyse met oblieke rotatie. Van de zes factoren zijn er echter slechts twee die meer dan drie unieke items hebben: factor 1 en factor 2. Inhoudelijk bevat de eerste factor items die verwijzen naar doelbewust beslissingen nemen, terwijl de tweede factor verwijst naar een tolerantie voor onduidelijkheid. Factor 3 bevat vervolgens twee items die verwijzen naar omgaan met het onbekende. Inhoudelijk sluit deze factor minder goed aan bij cel 9 dan de eerste twee factoren. Factor 4 verzamelt items waaraan moeilijk een overkoepelende naam gegeven kan worden. Inhoudelijk sluit voornamelijk item 11 aan bij de betekenis van cel 9. Op factor 5 laden twee items die verwijzen naar waarden die inhoudelijk evenmin de lading van cel 9 dekken. Tot slot bevat factor 6 twee items die verwijzen naar het bedenken van meerdere oplossingen voor een probleem. Inhoudelijk sluit dit aan bij factor 1. Bovendien laadt item 5 eerder op de eerste factor, en heeft het een hoge kruislading de factor 6.

Deze experimentele vragenbatterij leidt dus tot een meervoudige factorstructuur. Het is echter niet aangewezen met deze structuur verder te werken voor de longitudinale analyses. Enerzijds zijn er te veel items. Het was reeds bij aanvang de bedoeling hierin te selecteren om op die manier de vragenlijst zo kort mogelijk te houden. Anderzijds toont de factoranalyse dat deze 18 items niet één concept ‘flexibiliteit’ meten. Bovendien omvatten de zes factoren niet allemaal de betekenis van cel 9. Dit is enkel het geval voor de eerste twee factoren. Daarom wordt een nieuwe exploratieve factoranalyse uitgevoerd waarbij enkel de items opgenomen worden die onder de eerste twee factoren vallen.

De resultaten van deze nieuwe factoranalyse worden gepresenteerd in tabel C.11. Zoals verwacht leidt de factoranalyse tot een tweedimensionale structuur die de eerste twee factoren uit tabel C.10 repliceert. Er is één uitzondering. De reeds lage factorlading van item 17 is nu te laag om nog bij deze factor opgenomen te worden; dit item wordt verwijderd. Beide factoren verwijzen naar een andere – maar even belangrijke – invulling van flexibiliteit. Factor 1 bevat items die handelen over een flexibele manier om met problemen om te gaan, terwijl de items in factor 2 verwijzen naar een flexibele levensvisie. Met deze acht items

wordt verder gewerkt op de drie volgende meetmomenten. De exploratieve factoranalyses leiden op elk meetmoment tot dezelfde conclusie (tabel C.12). Zowel op basis van de eigenwaarden, als op basis van de scree plots, moeten steeds dezelfde twee factoren geselecteerd worden.

**Tabel C. 9: Overzicht items gebruikt voor schaal ‘flexibiliteit’**

<b>Item</b>	<b>Bron</b>
1 Ik kan situaties goed inschatten	Dennis & Vander Wal, 2010
2 Ik overweeg verschillende opties voordat ik een beslissing neem	Dennis & Vander Wal, 2010
3 Ik hou ervan om een moeilijke situatie van verschillende kanten te bekijken	Dennis & Vander Wal, 2010
4 Ik overweeg alle beschikbare feiten en informatie voordat ik een oorzaak aan gedrag toeschrijf	Dennis & Vander Wal, 2010
5 Ik kan meer dan één oplossing bedenken voor een moeilijke situatie waarmee ik geconfronteerd word	Dennis & Vander Wal, 2010
6 Ik vermijd omgevingen waarin mensen mijn waarden niet delen (-)	Herman et al., 2010
7 Ik kan ervan genieten om bij mensen te zijn wiens waarden verschillend zijn van die van mij	Herman et al., 2010
8 Ik ben graag omringd met dingen die me bekend zijn (-)	Herman et al., 2010
9 Ik hou meer van feestjes waar ik de meeste mensen ken, dan van feestjes waar ik niemand of bijna niemand ken (-)	Herman et al., 2010
10 Op lange termijn krijg je meer gedaan door kleine en eenvoudige problemen aan te pakken dan grote en complexe problemen (-)	Budner, 1962
11 Mensen die denken dat alles zwart of wit is, weten niet hoe gecompliceerd de zaken eigenlijk zijn	Budner, 1962
12 Een goede leerkracht doet je nadenken over de manier waarop je naar de dingen kijkt	Herman et al., 2010
13 Een goede job is er één waarbij het altijd duidelijk is wat je moet doen en hoe je het moet doen (-)	Herman et al., 2010
14 Een persoon die een regelmatig leven leidt, zonder veel verrassingen en onverwachte gebeurtenissen, mag daar zeer dankbaar voor zijn (-)	Herman et al., 2010
15 Er is een juiste en een foute manier om alles te doen (-)	Mac Donald, 1970
16 Elk probleem heeft een oplossing (-)	Mac Donald, 1970
17 Je bereikt niets in deze wereld, tenzij je je houdt aan enkele basisregels (-)	Mac Donald, 1970
18 Het is belangrijk een moeilijke situatie vanuit verschillende standpunten te bekijken	Dennis & Vander Wal, 2010

(-): Negatief gecodeerd item

**Tabel C. 10: Factoranalyse op 18 items van ‘flexibiliteit’ op T1**

Item	Factor <sup>359</sup>					
	1	2	3	4	5	6
1	0.469					
2	0.702					
3	0.760					
4	0.612					
5	0.432					0.305
6					0.512	
7					0.579	
8			0.683			
9			0.665			
10						
11				0.743		
12				0.366		
13		0.571				
14		0.599				
15		0.507				
16						-0.430
17		0.306				
18				0.307		

De itemnummers verwijzen naar de items in tabel C.9

De items uit de schaal ‘flexibel omgaan met problemen’ zijn afkomstig uit subschaal *Alternatives* van de *Cognitive Flexibility Inventory* van Dennis en Vander Wal (2010). Deze subschaal bestaat uit 13 items en heeft tot doel het vermogen van respondenten te meten om alternatieve oorzaken van en oplossingen voor problemen te zien. Ook al worden niet alle items uit deze subschaal gebruikt, toch is het geruststellend dat Dennis en Vander Wal (2010, p. 247) goede betrouwbaarheidscijfers (Cronbach alfa’s van 0.91) en validiteitsanalyses<sup>360</sup> voorleggen. Van de items uit de schaal ‘flexibele levensvisie’ is er één afkomstig uit de schaal *Intolerance of Ambiguity* van Budner (1962), en twee van de herwerkte versie van deze schaal, *Tolerance for Ambiguity Scale* van Herman en collega’s (2010). Er worden echter geen cijfers over de kwaliteit van dit instrument gepubliceerd.

De volgende analysestap is de meetinvariantie testen. De assumptie van meetinvariantie voor ‘flexibel omgaan met problemen’ is niet geschonden. Zoals tabel C.13 toont zijn alle CFA modellen goed tot aanvaardbaar. Bovendien hebben deze modellen geen problematische MI’s. Model 4 die de meetinvariantie tussen T1 en T3 nagaat, vormt hierop een uitzondering: item 1

<sup>359</sup> KMO=0.716, Bartlett=1226.334, p=0.000

<sup>360</sup> Het gaat over construct-, inhouds- en indrukvaliditeit.

heeft een MI van 5.940 en item 4 heeft een MI van 4.410. In model 5 wordt de restrictie van gelijke factorladingen op het eerste item opgeheven, maar dit model is niet significant beter dan het vorige.<sup>361</sup> Bijgevolg is er meetinvariantie tussen alle paren. Ook voor ‘flexibele levensvisie’ is dit het geval (tabel C.14). Deze resultaten zijn zelfs beter: alle modellen hebben goede fit indices en rapporteren geen problematische MI’s.

**Tabel C. 11: Factoranalyse op 9 items van ‘flexibiliteit’ op T1**

		<b>Factor</b> <sup>362</sup>	
		<b>1</b>	<b>2</b>
1	Ik kan situaties goed inschatten	0.490	
2	Ik overweeg verschillende opties voordat ik een beslissing neem	0.673	
3	Ik hou ervan om een moeilijke situatie van verschillende kanten te bekijken	0.728	
4	Ik overweeg alle beschikbare feiten en informatie voordat ik een oorzaak aan gedrag toeschrijf	0.643	
5	Ik kan meer dan één oplossing bedenken voor een moeilijke situatie waarmee in geconfronteerd word	0.495	
13	Een goede job is er één waarbij het altijd duidelijk is wat je moet doen en hoe je het moet doen (-)		0.575
14	Een persoon die een regelmatig leven leidt, zonder veel verrassingen en onverwachte gebeurtenissen, mag daar zeer dankbaar voor zijn (-)		0.632
15	Er is een juiste en een foute manier om alles te doen (-)		0.490
17	Je bereikt niets in deze wereld, tenzij je je houdt aan enkele basisregels (-)		(0.299)

(-): Negatief gecodeerd item

<sup>361</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=1.406$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p=0.236$

<sup>362</sup> KMO=0.743, Bartlett=693.802,  $p=0.000$

**Tabel C. 12: Definitieve factoranalyse ‘flexibiliteit’ per meetmoment**

	T1 <sup>363</sup>		T2 <sup>364</sup>		T3 <sup>365</sup>		T4 <sup>366</sup>	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1 Ik kan situaties goed inschatten	0.491		0.482		0.564		0.587	
2 Ik overweeg verschillende opties voordat ik een beslissing neem	0.674		0.699		0.758		0.725	
3 Ik hou ervan om een moeilijke situatie van verschillende kanten te bekijken	0.727		0.735		0.743		0.817	
4 Ik overweeg alle beschikbare feiten en informatie voordat ik een oorzaak aan gedrag toeschrijf	0.650		0.645		0.741		0.583	
5 Ik kan meer dan één oplossing bedenken voor een moeilijke situatie waarmee ik geconfronteerd word	0.493		0.505		0.574		0.497	
6 Een goede job is er één waarbij het altijd duidelijk is wat je moet doen en hoe je het moet doen (-)		0.599		0.702		0.664		0.624
7 Een persoon die een regelmatig leven leidt, zonder veel verrassingen en onverwachte gebeurtenissen, mag daar zeer dankbaar voor zijn (-)		0.622		0.555		0.664		0.687
8 Er is een juiste en een foute manier om alles te doen (-)		0.475		0.453		0.444		0.516
9 Je bereikt niets in deze wereld, tenzij je je houdt aan enkele basisregels (-)								

(-): Negatief gecodeerd item

<sup>363</sup> KMO=0.737, Bartlett=662.757, p=0.000

<sup>364</sup> KMO=0.729, Bartlett=615.280, p=0.000

<sup>365</sup> KMO=0.774, Bartlett=731.294, p=0.000

<sup>366</sup> KMO=0.724, Bartlett=278.201, p=0.000

**Tabel C. 13: Meetinvariantie testen voor ‘flexibel omgaan met problemen’**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	66.980	34	0.000	0.048	0.981
Model 2. T2T3 factorladingen	53.069	34	0.020	0.036	0.988
Model 3. T3T4 factorladingen	52.932	34	0.020	0.059	0.973
Model 4. T1T3 factorladingen	58.528	34	0.006	0.036	0.986
Model 5. T1T3 factorladingen – item 1	57.122	33	0.006	0.037	0.987
Model 6. T1T4 factorladingen	67.132	34	0.001	0.052	0.947
Model 7. T2T4 factorladingen	58.765	34	0.005	0.071	0.956

**Tabel C. 14: Meetinvariantie testen voor ‘flexibele levensvisie’**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	4.959	8	0.762	0.041	1
Model 2. T2T3 factorladingen	9.068	8	0.337	0.032	0.998
Model 3. T3T4 factorladingen	13.083	8	0.109	0.059	0.982
Model 4. T1T3 factorladingen	5.712	8	0.679	0.000	1
Model 5. T1T4 factorladingen	16.548	8	0.035	0.067	0.962
Model 6. T2T4 factorladingen	9.754	8	0.283	0.000	0.994

## C.7 Autonomie

Hmel en Pincus (2002, p. 278) onderscheiden twee manieren om autonomie te conceptualiseren: *self-governance* en *agentic separation*. De eerste manier verwijst naar de voorkeur om eigen beslissingen te nemen. De tweede manier verwijst naar de voorkeur om zijn identiteit te ontlenen aan het individu zelf en niet aan de groep. De interpretatie van autonomie in dit onderzoek valt binnen de eerste manier. Een zoektocht naar bestaande instrumenten binnen deze interpretatie leverde volgende resultaten op:

- *Autonomy Scale* (Bekker, 1993) en zijn ingekorte versie *Autonomy-Connectedness Scale* (ACS-30) (Bekker & van Assen, 2006).
- *Autonomy* subschaal van de *Erikson Psychological Stage Inventory* (EPSI) (Rosenthal, Gurney, & Moore, 1981)
- *General Causality Orientations Scale* (GCOS) (Deci & Ryan, 1985)
- *Sociotropy-Autonomy scale* (SAS) (Clark & Beck, 1991) en zijn herwerkte versie (Bieling, Beck, & Brown, 2000)
- *Worthington Autonomy Scale* (WAS) (Anderson, Worthington, Anderson, & Jensen, 1994)

Omwille van de inhoud valt de EPSI af, de items verwijzen eerder naar zelfvertrouwen. De WAS heeft 40 items, en de GCOS werkt – afhankelijk van de versie – met 12 of 17 vignetten.

Om de vragenlijst zo kort mogelijk te houden, worden ook deze instrumenten niet overwogen. Er resten dus nog twee opties: de ACS-30 en de SAS. De ACS-30 bestaat uit drie subschalen<sup>367</sup>, waarvan enkel *self-awareness* (7 items) aansluit bij de interpretatie van autonomie als *self-governance*. Deze subschaal heeft goede betrouwbaarheidscijfers. De auteur van de schaal rapporteert volgende Cronbach alfa-waarden: 0.81, 0.82, 0.83 (Bekker & van Assen, 2006, p. 55), 0.74 (Bekker, Bachrach, & Croon, 2007, p. 514), 0.87 (Bekker & van Assen, 2008, p. 537), 0.83 (Bekker, Croon, van Balkom, & Vermees, 2008, p. 753) en 0.77 (Bekker, Millemse, & De Goeij, 2010, p. 247). Toepassingen van de ACS-30 door andere auteurs werden niet gevonden. Informatie over validiteit werd evenmin gevonden, al rapporteert Bekker (1993, p. 186) voor de oorspronkelijke schaal wel criteriumvaliditeit. Ook de SAS bestaat uit drie subschalen<sup>368</sup>, waarvan enkel *individualistic achievement* (14 items) aansluit bij de interpretatie van autonomie als *self-governance* (Hmel & Pincus, 2002, p. 294). Gegevens over de betrouwbaarheid van deze subschaal zijn echter schaars, enkel Hmel en Pincus (2002, p. 290) rapporteren een alfa-waarde van 0.78.

Op basis van deze informatie leek de subschaal *self-awareness* van de ACS-30 het meest meetinstrument voor deze studie. Deze schaal kon echter enkel gebruikt worden mits het ondertekenen van een licentieovereenkomst met enkele strikte voorwaarden. Eén daarvan was dat de ACS-30 in zijn geheel moest afgenomen worden. Aangezien de vragenlijst al zeer lang was, was er op de vier meetmomenten geen plaats voor 21 niet-noodzakelijke items. Bijgevolg werd de subschaal *individualistic achievement* van de SAS gebruikt. Deze schaal bestaat uit 14 items. Net zoals bij de operationalisatie van flexibiliteit was het de bedoeling het meetinstrument in te korten na een exploratieve factoranalyse op data van T1.

Deze exploratieve factoranalyse resulteert in vier factoren (tabel C.15). De eerste factor verzamelt de items die handelen over het bereiken van doelen. In de tweede factor zitten de items die verwijzen naar weten wat je wil en daar ook naar handelen. De interpretatie van de derde en vierde factor is minder eenduidig. Factor 3 verwijst naar prestatiedrang, en factor 4 naar een standvastige ingesteldheid. De zes items die onder de tweede factor vallen, vatten inhoudelijk goed samen wat in dit onderzoek met autonomie bedoeld wordt. Wanneer zij samengebracht worden in een schaal, is er een lambda 2-waarde van 0.689. Deze haalt de vereiste grens van 0.7 niet, maar toch wordt hiermee verder gewerkt. De vereiste grens wordt immers slechts nipt niet gehaald. In tegenstelling tot de andere instrumenten, bevatten deze items inhoudelijk volledig de betekenis van autonomie in dit onderzoek. Deze unidimensionale factor op T1 is ook op de andere meetmomenten aanwezig (tabel C.16).

---

<sup>367</sup> *Self-awareness, sensitivity to others, en capacity for managing new situations.*

<sup>368</sup> *Individualistic achievement, freedom from control by others, en preference for solitude.*



**Tabel C. 15: Factoranalyse op 14 items van ‘autonomie’ op T1**

	Factor <sup>369</sup>			
	1	2	3	4
1 Een doel bereiken op zich geeft me meer voldoening dan de lof die ik ervoor zou kunnen krijgen	0.746			
2 Ik vind het belangrijker dat ik zelf weet dat ik iets goed heb gedaan, dan dat anderen het weten	0.741			
3 De kans dat anderen afkeurend zouden reageren omdat ik voor mijn eigen rechten opkom, schrikt me niet af		0.474		
4 Iets bereiken geeft me meer voldoening dan ervoor geprezen te worden	0.832			
5 Ik stel mijn eigen doelstellingen in plaats van die van anderen over te nemen		0.410		
6 Ik vind het belangrijker een unieke persoonlijkheid te hebben, dan deel uit te maken van de groep		0.525		
7 Als ik denk dat ik gelijk heb, voel ik me op mijn gemak om mijn mening te uiten, ook als anderen dit niet leuk vinden		0.677		
8 Ik ben direct tegen mensen en zeg wat ik denk		0.596		
9 Ik laat me niet beïnvloeden door anderen in mijn beslissingen		0.431		0.413
10 Ik focus bijna alleen op de positieve gevolgen van de beslissingen die ik neem				0.447
11 Eens ik een beslissing genomen heb, kom ik daar zelden op terug				0.576
12 Als een bepaald doel belangrijk is voor mij, zal ik alles doen om dat te bereiken, ook al maak ik anderen het daardoor moeilijk			0.315	
13 Ik ben het meest tevreden als ik bij een moeilijke opdracht op schema kan blijven			0.711	
14 Een opdracht tot een goed einde brengen geeft de meeste voldoening	0.489		0.468	

De assumptie van meetinvariantie testen is de volgende stap (tabel C.17). Model 1 gaat de meetinvariantie tussen T1 en T2 na. De fit indices zijn goed, maar toch zijn er twee problematische MI's: 8.738 voor item 3 en 7.159 voor item 4. Bijgevolg laat model 2 de restrictie op het derde item achterwege. Dit model is significant beter dan model 1, en heeft gelijkaardige fit indices.<sup>370</sup> Item 4 blijft echter voor problemen zorgen, de MI is nog steeds 6.595. Ook deze restrictie wordt opgegeven, maar model 3 brengt geen significante verbetering.<sup>371</sup> Model 2, als meest eenvoudige model, blijft behouden. Er is met andere woorden gedeeltelijke meetinvariantie tussen deze meetmomenten.

<sup>369</sup> KMO=0.785, Bartlett=1344.341, p=0.000

<sup>370</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=5.443$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.020

<sup>371</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=3.248$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.072

**Tabel C. 16: Factoranalyse ‘autonomie’ per meetmoment**

		T1 <sup>372</sup>	T2 <sup>373</sup>	T3 <sup>374</sup>	T4 <sup>375</sup>
1	De kans dat anderen afkeurend zouden reageren omdat ik voor mijn eigen rechten opkom, schrikt me niet af	0.492	0.632	0.540	0.568
2	Ik stel mijn eigen doelstellingen in plaats van die van anderen over te nemen	0.420	0.485	0.494	0.545
3	Ik vind het belangrijker een unieke persoonlijkheid te hebben, dan deel uit te maken van de groep	0.512	0.374	0.469	0.448
4	Als ik denk dat ik gelijk heb, voel ik me op mijn gemak om mijn mening te uiten, ook als anderen dit niet leuk vinden	0.633	0.582	0.623	0.668
5	Ik ben direct tegen mensen en zeg wat ik denk	0.601	0.605	0.507	0.693
6	Ik laat me niet beïnvloeden door anderen in mijn beslissingen	0.457	0.489	0.460	0.400

Ook tussen T2 en T3 is er gedeeltelijke meetinvariantie. Model 4 heeft dan wel goede fit indices, er is een problematische MI voor item 1 (9.324). Model 5 zonder de restrictie op item 1 is significant beter.<sup>376</sup> Dit model heeft goede fit indices en geen problematische MI's. De meetinvariantie tussen T3 en T4 wordt getest met model 6. De RMSEA waarde indiceert een slechte fit, terwijl de chi-kwadraat en de CFI een goede fit suggereren. Bovendien zijn alle MI's voor de factorladingen voldoende laag. Bijgevolg is er meetinvariantie. Model 7 test de assumptie tussen T1 en T3. De fit indices zijn goed, maar de helft van de items vertoont problematische MI's: item 1 (8.205), item 3 (8.890) en item 5 (10.484). In het volgende model wordt de restrictie bij item 5 opgeheven. Dit model is significant beter, maar kampt nog steeds met MI's van 6.305 en 7.152 voor item 1 en 3 respectievelijk.<sup>377</sup> Model 9 zonder de restrictie op item 3 brengt geen verbetering.<sup>378</sup> Er is gedeeltelijke meetinvariantie.

Model 10 test de meetinvariantie tussen T1 en T4. Dit is een aanvaardbaar tot goed model, maar er is een te hoge MI voor item 2 (7.720). Het weglaten van deze restrictie in model 11 blijkt geen impact te hebben. Er is geen significant verschil tussen beide modellen, waardoor het meest eenvoudige model 10 het beste is.<sup>379</sup> De assumptie houdt dus stand. Tot slot komen de analyses tussen T2 en T4 aan bod met model 12. Dit model heeft aanvaardbare fit indices, maar de MI voor item 2 is problematisch (5.069). Het verschil met model 13 – zonder deze restrictie – is significant, zodat hier gedeeltelijke meetinvariantie is.<sup>380</sup>

<sup>372</sup> KMO=0.772, Bartlett=395.995, p=0.000

<sup>373</sup> KMO=0.769, Bartlett=374.537, p=0.000

<sup>374</sup> KMO=0.764, Bartlett=299.970, p=0.000

<sup>375</sup> KMO=0.713, Bartlett=174.970, p=0.000

<sup>376</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=7.608$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.006

<sup>377</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=9.914$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.002

<sup>378</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=3.146$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.076

<sup>379</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=3.783$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.052

<sup>380</sup> Chi-kwadraat verschiltest:  $\Delta\chi^2=4.675$ ,  $\Delta df=1$ , p=0.031

**Tabel C. 17: Meetinvariantie testen voor ‘autonomie’**

	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI
Model 1. T1T2 factorladingen	91.547	53	0.008	0.041	0.980
Model 2. T1T2 factorladingen – item 3	86.104	52	0.002	0.040	0.982
Model 3. T1T2 factorladingen – item 3& 4	82.856	51	0.003	0.037	0.983
Model 4. T2T3 factorladingen	85.610	53	0.003	0.029	0.975
Model 5. T2T3 factorladingen – item 1	78.002	52	0.011	0.019	0.980
Model 6. T3T4 factorladingen	68.158	53	0.079	0.094	0.979
Model 7. T1T3 factorladingen	73.295	53	0.034	0.030	0.985
Model 8. T1T3 factorladingen – item 5	64.102	52	0.121	0.027	0.991
Model 9. T1T3 factorladingen – item 5 & 3	60.956	51	0.160	0.028	0.993
Model 10. T1T4 factorladingen	60.019	53	0.236	0.052	0.990
Model 11. T1T4 factorladingen – item 2	56.236	52	0.319	0.050	0.994
Model 12. T2T4 factorladingen	82.792	53	0.006	0.061	0.962
Model 13. T2T4 factorladingen – item 2	78.117	52	0.011	0.057	0.967

## C.8 Ethisch leiderschap

Voor de operationalisatie van ethisch leiderschap wordt de *Ethical Leadership Scale* van Brown, Treviño en Harrison (2005) gebruikt. Dit instrument omvat tien items die in twee types ingedeeld kunnen worden: vragen die verwijzen naar moreel persoon en naar moreel manager. Desalniettemin rapporteren de auteurs een unidimensionale structuur (Brown et al., 2005, p. 125). Er worden bovendien goede Cronbach's Alfa-waarden gerapporteerd: 0.91, 0.92 en 0.94 (Brown et al., 2005, pp. 126-127), 0.90 (Walumbwa & Schaubroeck, 2009, p. 1279) en 0.95 (De Schrijver et al., 2010, p. 696; Neubert, Carlson, Kacmar, Roberts, & Chonko, 2009, p. 162). Deze schaal werd zeven keer gebruikt: voor de directeurs, docenten, collega-aspiranten, mentoren, stage-collega's, directe leidinggevers en collega's. Hieronder worden deze schalen besproken.

Ten eerste werd de schaal gebruikt voor de directeurs van de politieschool op T2 (tabel C.18). Aan de tien items werd één extra item toegevoegd. De oorspronkelijke schaal omvat het item 'mijn leidinggevende treedt op tegen medewerkers die de regels overtreden'. Aangezien de schooldirecteurs een dubbele leidinggevende functie hebben – ten aanzien van hun medewerkers en ten aanzien van de aspiranten – werd dit item tweemaal bevestigd. Eén keer voor elke doelgroep. Tijdens de vragenlijstafname ontstond echter commotie over het item 'mijn directeur gedraagt zich in zijn privéleven integer'. Verschillende aspiranten weigerden daarop te antwoorden. Ze voelden zich immers niet geplaatst om daarover uitspraken te doen. Omdat 95 respondenten uiteindelijk deze vraag niet beantwoordden, werd deze uit de analyse gehaald. Wegens *listwise deletion* zou de inclusie ervan immers leiden tot een groot verlies

van respondenten. De exploratieve factoranalyse wordt bijgevolg uitgevoerd op tien items. De dimensies ‘moreel persoon’ en ‘moreel manager’ kunnen niet van elkaar onderscheiden worden, de schaal is unidimensionaal.

**Tabel C. 18: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap directeur’**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn directeur luistert naar wat de aspiranten te zeggen hebben	0.814
2 Mijn directeur treedt op tegen aspiranten die de integriteitsregels overtreden	0.518
3 Mijn directeur treedt op tegen docenten en andere medewerkers die de integriteitsregels overtreden	0.631
4 Mijn directeur heeft het beste voor met de aspiranten	0.871
5 Mijn directeur neemt eerlijke en afgewogen beslissingen	0.884
6 Mijn directeur is te vertrouwen	0.865
7 Mijn directeur bespreekt integriteit en waarden met de aspiranten	0.705
8 Mijn directeur geeft wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.814
9 Mijn directeur kijkt bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.738
10 Mijn directeur vraagt bij het nemen van een beslissing ‘wat is de integere oplossing?’	0.654

Ten tweede werd de schaal op T2 gebruikt voor de docenten. Het item dat bij de directeurs dubbel werd gebruikt, wordt hier slechts één keer gebruikt. De docenten hebben immers enkel een leidinggevende positie ten aanzien van de aspiranten. Aangezien het item over het privéleven ook hier verwijderd wordt wegens het grote aantal ontbrekende waarden (nl. 61 respondenten), wordt de factoranalyse uitgevoerd op negen items (tabel C.19). Er is opnieuw een unidimensionale structuur.

Ten derde werd de subschaal ‘moreel persoon’ op T2 gebruikt om het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten te meten. Deze zes items vormen samen een unidimensionale factor (tabel C.20).

Ten vierde werd op T3 het leiderschap van de mentor in kaart gebracht. Het item met betrekking tot het privéleven van de mentor werd voor deze vragenlijstafname niet langer gesteld. Aangezien de mentoren ten aanzien van twee groepen politieambtenaren – zijn/haar collega’s en de aspiranten – kunnen optreden, werd het item met betrekking tot optreden ten aanzien van regelovertreding opnieuw dubbel gebruikt. De exploratieve factoranalyse op de tien items geeft twee factoren met een eigenwaarde groter dan 1 (6.143 en 1.097). Op basis van de scree plots lijkt een unidimensionale oplossing echter beter. Bovendien onderscheidt de oplossing met twee factoren en oblieke rotatie de dimensies ‘moreel persoon’ en ‘moreel

manager' niet van elkaar. De resultaten van de unidimensionale factoranalyse worden weergegeven in tabel C.21.

**Tabel C. 19: Factoranalyse 'ethisch leiderschap docenten'**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn docenten luisteren naar wat de aspiranten te zeggen hebben	0.733
2 Mijn docenten treden op tegen aspiranten die de integriteitsregels overtreden	0.477
3 Mijn docenten hebben het beste voor met de aspiranten	0.798
4 Mijn docenten nemen eerlijke en afgewogen beslissingen	0.832
5 Mijn docenten zijn te vertrouwen	0.793
6 Mijn docenten bespreken integriteit en waarden met de aspiranten	0.693
7 Mijn docenten geven wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.772
8 Mijn docenten kijken bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.598
9 Mijn docenten vragen bij het nemen van een beslissing 'wat is de integere oplossing?'	0.602

Ten vijfde werd de dimensie 'moreel persoon' op T3 eveneens gebruikt om het ethisch voorbeeldgedrag van de stage-collega's te bevragen. Daarvoor worden dezelfde zes items gebruikt die op T2 gebruikt werden voor het voorbeeldgedrag van de collega-aspiranten. Opnieuw is er een unidimensionale factorstructuur (tabel C.22).

**Tabel C. 20: Factoranalyse 'voorbeeldgedrag collega-aspiranten'**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn collega-aspiranten nemen eerlijke en afgewogen beslissingen	0.693
2 Mijn collega-aspiranten bespreken integriteit en waarden met elkaar	0.675
3 Mijn collega-aspiranten zijn te vertrouwen	0.716
4 Mijn collega-aspiranten geven wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.811
5 Mijn collega-aspiranten kijken bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.685
6 Mijn collega-aspiranten vragen bij het nemen van een beslissing 'wat is de integere oplossing?'	0.779

Ten zesde werd hetzelfde instrument op T4 gebruikt. Wanneer de respondenten – inspecteurs op dat moment – een jaar ervaring hebben zijn er drie groepen significante anderen: de korpschef, de directe leidinggevende en de collega's. Aangezien uit de interviews reeds vernomen werd dat respondenten amper contact hebben met hun korpschef, werd ervoor gekozen deze niet te bevragen. Dit zou enerzijds tot onbetrouwbaar resultaten kunnen leiden, en anderzijds de vragenlijstodeloos verlengen. Voor het ethisch leiderschap van de directe leidinggevende werden negen items gebruikt. Uit de oorspronkelijke schaal van Brown en

collega's (2005) werd dus enkel het item met betrekking tot het privéleven achterwege gelaten. De exploratieve factoranalyse geeft twee factoren met een eigenwaarde groter dan 1 (5.007 en 1.098), maar opnieuw suggereren de scree plots dat een unidimensionale oplossing beter is. Bovendien slaagt een oblieke rotatie er niet in de dimensies 'moreel persoon' en 'moreel manager' van elkaar te onderscheiden en de blijven kruisladingen hoog. De resultaten van de unidimensionale analyse worden gepresenteerd in tabel C.23.

**Tabel C. 21: Factoranalyse 'ethisch leiderschap mentor'**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn mentor luistert naar wat ik te zeggen heb	0.780
2 Mijn mentor treedt op tegen stagiairs die de integriteitsregels overtreden	0.598
3 Mijn mentor treedt op tegen zijn of haar collega's die de integriteitsregels overtreden	0.621
4 Mijn mentor heeft het beste voor met mij	0.833
5 Mijn mentor neemt eerlijke en afgewogen beslissingen	0.886
6 Mijn mentor is te vertrouwen	0.891
7 Mijn mentor bespreekt integriteit en waarden met mij	0.697
8 Mijn mentor geeft wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.843
9 Mijn mentor kijkt bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.744
10 Mijn mentor vraagt bij het nemen van een beslissing 'wat is de integere oplossing?'	0.557

Ten zevende werd de subschaal 'moreel persoon' gebruikt om het ethisch voorbeeldgedrag van de collega's in kaart te brengen op T4. Opnieuw leidt de exploratieve factoranalyse tot een oplossing met twee factoren, al is de eigenwaarde van de tweede factor laag (nl. 1.006), blijven de kruisladingen hoog na oblieke rotatie, en suggereert het scree plot een unidimensionale oplossing. Zoals in tabel C.24 te zien valt, hebben alle items ook in dit geval voldoende hoge factorladingen.

**Tabel C. 22: Factoranalyse 'voorbeeldgedrag stage-collega's'**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn collega's op stage nemen eerlijke en afgewogen beslissingen	0.738
2 Mijn collega's op stage bespreken integriteit en waarden met elkaar	0.643
3 Mijn collega's op stage zijn te vertrouwen	0.744
4 Mijn collega's op stage geven wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.818
5 Mijn collega's op stage kijken bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.759
6 Mijn collega's op stage vragen bij het nemen van een beslissing 'wat is de integere oplossing?'	0.741

**Tabel C. 23: Factoranalyse ‘ethisch leiderschap leidinggevende’**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn leidinggevende luistert naar wat zijn/haar medewerkers te zeggen hebben	0.827
2 Mijn leidinggevende treedt op tegen medewerkers die de integriteitsregels overtreden	0.485
3 Mijn leidinggevende heeft het beste voor met zijn/haar medewerkers	0.831
4 Mijn leidinggevende neemt eerlijke en afgewogen beslissingen	0.834
5 Mijn leidinggevende is te vertrouwen	0.870
6 Mijn leidinggevende bespreekt integriteit en waarden met zijn/haar medewerkers	0.540
7 Mijn leidinggevende geeft wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.744
8 Mijn leidinggevende kijkt bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.637
9 Mijn leidinggevende vraagt bij het nemen van een beslissing ‘wat is de integere oplossing?’	0.456

**Tabel C. 24: Factoranalyse ‘voorbeeldgedrag collega’s’**

	<b>Factorlading</b>
1 Mijn collega’s nemen eerlijke en afgewogen beslissingen	0.769
2 Mijn collega’s bespreken integriteit en waarden met elkaar	0.742
3 Mijn collega’s zijn te vertrouwen	0.614
4 Mijn collega’s geven wat integriteit betreft het goede voorbeeld	0.877
5 Mijn collega’s kijken bij succes niet alleen naar het resultaat maar ook hoe het is bereikt	0.607
6 Mijn collega’s vragen bij het nemen van een beslissing ‘wat is de integere oplossing?’	0.550

## **C.9 Sociale wenselijkheid**

Om de vragenlijst niet te zwaar te belasten, werden zes items uit de frequent gebruikte sociale wenselijkheidsschaal van Crowne en Marlowe (1960) gekozen. Deze selectie gebeurde op basis van de inhoud van de items. Verschillende items uit deze schaal verwijzen immers naar (een gebrek aan) empathie, een variabele die reeds in het ethisch competentiekader opgenomen is. Deze zes items werden op elk meetmoment meegenomen in de vragenlijst:

- Ik heb wel eens gedaan alsof ik te veel werk had om ergens onderuit te geraken (-)
- Ik ben soms geïrriteerd wanneer anderen een gunst van mij vragen (-)
- Ik hou ervan om af en toe eens te roddelen (-)

- Ik vind het soms moeilijk om mijn taken te blijven vervullen als ik niet word aangemoedigd (-)
- Ik ben altijd bereid om meteen toe te geven wanneer ik een fout heb gemaakt
- Wanneer ik iets niet weet, vind ik het totaal niet erg om dat toe te geven

De items die aangeduid zijn met (-) zijn negatief geformuleerde items.

De eigenwaarden in de exploratieve factoranalyses suggereren op elk meetmoment een oplossing met twee factoren. Op T1, T2 en T4 groepen de eerste vier items, en de laatste twee items samen. Op T3 groepen de eerste drie items en de laatste twee items samen. Het vierde item valt er buiten. Ook de analyses van de scree plots geeft aan dat een tweedimensionale oplossing het beste is. Het is echter de bedoeling om met slechts één sociale wenselijkheidsschaal te werken. Daarom worden de eerste drie items apart genomen en worden de factoranalyses opnieuw gedaan (tabel C.25). Zoals te verwachten, leidt dit elke keer tot een oplossing met één factor en voldoende hoge factorladingen.

**Tabel C. 25: Factoranalyse ‘sociale wenselijkheid’ per meetmoment**

		T1 <sup>381</sup>	T2 <sup>382</sup>	T3 <sup>383</sup>	T4 <sup>384</sup>
1	Ik heb wel eens gedaan alsof ik te veel werk had om ergens onderuit te geraken (-)	0.433	0.431	0.675	0.551
2	Ik ben soms geïrriteerd wanneer anderen een gunst van mij vragen (-)	0.743	0.713	0.674	0.707
3	Ik hou ervan om af en toe eens te roddelen (-)	0.345	0.433	0.514	0.497

(-): Negatief gecodeerd item

<sup>381</sup> KMO=0.570, Bartlett=90.430, p=0.000

<sup>382</sup> KMO=0.592, Bartlett=90.158, p=0.000

<sup>383</sup> KMO=0.644, Bartlett=160.873, p=0.000

<sup>384</sup> KMO=0.627, Bartlett=49.293, p=0.000



## Bijlage D. Aanvullende statistische informatie

**Tabel D. 1: Beschrijvende gegevens ‘evaluatie vak deontologie’ per school**

	School	$\bar{x}$	s	Min.	Max.
1. Ik vond de lessen deontologie nuttig om later het politieberoep goed te kunnen uitoefenen	Alfa	3.75	1.04	1	6
	Bèta	4.10	0.96	2	6
	Gamma	3.80	1.23	1	6
	Delta	4.09	1.02	1	6
	Epsilon	4.8	0.67	4	6
	Zèta	4.3	0.82	3	6
2. Tijdens de lessen deontologie heb ik geleerd hoe ik in de praktijk met deontologische vraagstukken moet omgaan	Alfa	3.73	0.91	1	5
	Bèta	4.01	0.90	2	6
	Gamma	3.47	1.06	1	6
	Delta	3.86	1.07	1	6
	Epsilon	4.44	0.69	3	6
	Zèta	3.75	0.81	2	5
3. De lessen deontologie hebben me aangemoedigd na te denken over mijn eigen gedrag	Alfa	3.70	0.91	1	6
	Bèta	3.73	1.19	1	6
	Gamma	3.25	1.17	1	6
	Delta	3.51	1.16	1	5
	Epsilon	3.93	0.83	2	6
	Zèta	4.08	0.86	2	6
4. De tijd die aan de lessen deontologie gespendeerd werd, kon beter gespendeerd worden aan een ander vak (-)	Alfa	3.63	1.17	2	6
	Bèta	3.48	1.13	1	6
	Gamma	3.57	1.08	1	6
	Delta	3.36	1.13	1	6
	Epsilon	2.64	1.15	1	6
	Zèta	2.83	0.90	1	5
5. De lessen deontologie waren te theoretisch (-)	Alfa	3.48	0.98	2	6
	Bèta	3.95	1.20	1	6
	Gamma	3.95	1.12	2	6
	Delta	3.02	1.05	1	6
	Epsilon	2.66	0.92	1	5
	Zèta	3.68	1.27	2	6
6. Ik heb geen training in deontologie nodig (-)	Alfa	3.10	1.15	1	6
	Bèta	3.09	1.12	1	5
	Gamma	3.38	1.15	1	6
	Delta	3.38	1.12	1	6
	Epsilon	2.77	1.07	1	5
	Zèta	2.68	1.02	1	6

$\bar{x}$ : gemiddelde, s: standaardafwijking, Min.: minimum score, Max.: maximum score

(-): Negatief gecodeerd item

**Tabel D. 2: Absolute en (relatieve) frequenties voor ‘kennis van regels en procedures’ per meetmoment**

<b>WPA</b>	<b>Begin opleiding</b>	<b>Voor stage</b>	<b>Einde opleiding</b>	<b>Jaar ervaring</b>
Nooit gehoord	60 (12.0%)	0	0	0
Bestaat	294 (59.0%)	2 (0.5%)	2 (0.5%)	1 (0.6%)
Grote lijnen	120 (24.1%)	129 (29.9%)	62 (15.8%)	32 (20.6%)
Praktijk	17 (3.4%)	289 (66.9%)	290 (74.0%)	113 (72.9%)
Volledig	7 (1.4%)	12 (2.8%)	38 (9.7%)	9 (5.8%)
Totaal	498	432	392	155
<b>WGP</b>				
Nooit gehoord	39 (7.8%)	3 (0.7%)	4 (1.0%)	0
Bestaat	163 (32.8%)	65 (15.0%)	30 (7.6%)	14 (9.0%)
Grote lijnen	231 (46.5%)	182 (42.0%)	172 (43.7%)	68 (43.9%)
Praktijk	48 (9.7%)	162 (37.4%)	173 (43.9%)	69 (44.5%)
Volledig	16 (3.2%)	21 (4.8%)	15 (3.8%)	4 (2.6%)
Totaal	497	433	394	155
<b>Deontologische code</b>				
Nooit gehoord	5 (1.0%)	0	0	0
Bestaat	193(38.8%)	9 (2.1%)	11 (2.8%)	1 (0.6%)
Grote lijnen	243 (49.0%)	169 (38.9%)	142 (36.1%)	52 (33.5%)
Praktijk	46 (9.3%)	230 (53.0%)	210 (53.4%)	87 (56.1%)
Volledig	9 (1.8%)	26 (6.0%)	30 (7.6%)	15 (9.7%)
Totaal	496	434	393	155
<b>Tuchtregeling</b>				
Nooit gehoord	29 (5.8%)	2 (0.5%)	0	0
Bestaat	364 (73.2%)	178 (41.1%)	136 (34.5%)	54 (34.8%)
Grote lijnen	89 (17.9%)	176 (40.6%)	170 (43.1%)	68 (43.9%)
Praktijk	12 (2.4%)	68 (15.7%)	83 (21.1%)	33 (21.3%)
Volledig	3 (0.6%)	9 (2.1%)	5 (1.3%)	0
Totaal	497	433	394	155

**Tabel D. 3: Resultaten van de GEE analyse voor kennis van regels en procedures (deel 1)**

	WPA				WGP				Deontologische code				Tuchtregeling			
	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Intercept</b>	-0.997	0.887	0.369	1.265	0.020	0.710	1.020	0.001	-0.344	0.849	0.709	0.164	-3.644***	0.358	0.026	103.5
<b>Tijd</b>																
<i>Begin opleiding (T1)</i>																
Voor de stage (T2)	2.153**	1.026	8.612	4.406	-0.703	0.815	0.495	0.750	0.569	0.900	1.766	0.400	2.394***	0.383	10.955	37.01
Einde opleiding (T3)	2.944**	1.087	18.997	7.336	-0.021	0.820	0.980	0.001	-0.291	0.917	0.748	0.101	2.556***	0.387	12.889	43.59
Jaar ervaring (T4)	3.293*	1.262	26.922	6.814	0.659	1.015	1.933	0.421	1.104	1.130	3.015	0.955	2.420***	0.398	11.250	39.15
<b>Geslacht</b>																
<i>Man</i>																
Vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Geslacht</b>																
<i>T1 * man</i>																
<i>T1 * vrouw</i>																
<i>T2 * man</i>																
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * man</i>																
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * man</i>																
T4 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>																
<i>Neen</i>																
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	0.737*	0.322	2.089	5.237	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>																
<i>T1 * neen</i>																
T1 * ja																
<i>T2 * neen</i>																
T2 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	0.022	0.384	1.023	0.003	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>																
T3 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.225	0.377	0.798	0.356	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * neen</i>																
T4 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.184	0.511	0.832	0.130	nvt	nvt	nvt	nvt

**Tabel D.3: Resultaten van de GEE analyse voor kennis van regels en procedures (deel 2)**

	WPA <sup>385</sup>				WGP <sup>386</sup>				Deontologische code <sup>387</sup>				Tuchtregeling <sup>388</sup>			
	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Opleidingsniveau</b>																
<i>Geen hoger</i>																
Hoger	1.249*	0.494	3.485	6.384	0.607*	0.293	1.835	4.307	nvt	nvt	nvt	nvt	0.420	0.526	1.521	0.636
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>																
<i>T1 * geen hoger</i>																
<i>T1 * hoger</i>																
<i>T2 * geen hoger</i>																
<i>T2 * hoger</i>	-1.272*	0.530	0.280	5.771	-0.692*	0.346	0.501	3.990	nvt	nvt	nvt	nvt	-1.289*	0.594	0.257	4.717
<i>T3 * geen hoger</i>																
<i>T3 * hoger</i>	-0.881	0.561	0.414	2.465	-0.221	0.363	0.802	0.371	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.878	0.586	0.416	2.243
<i>T4 * geen hoger</i>																
<i>T4 * hoger</i>	-0.323	0.674	0.724	0.229	-0.428	0.412	0.652	1.077	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.620	0.625	0.538	0.984
<b>Leeftijd</b>	-0.106*	0.042	0.899	6.451	-0.088**	0.030	0.916	8.373	-0.077*	0.035	0.926	4.728	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Leeftijd</b>																
<i>T1 * leeftijd</i>																
<i>T2 * leeftijd</i>	0.094*	0.046	1.099	4.280	0.104**	0.034	1.109	9.257	0.077*	0.037	1.080	4.415	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * leeftijd</i>	0.089	0.048	1.093	3.442	0.079*	0.034	1.082	5.442	0.116**	0.037	1.122	9.555	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * leeftijd</i>	0.056	0.054	1.058	1.088	0.055	0.040	1.056	1.897	0.069	0.044	1.071	2.400	nvt	nvt	nvt	nvt

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>385</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 495 respondenten (niveau 2) en 1470 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>386</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 495 respondenten (niveau 2) en 1472 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>387</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 495 respondenten (niveau 2) en 1471 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>388</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 498 respondenten (niveau 2) en 1479 tijdsmomenten (niveau 1).

**Tabel D. 4: Resultaten van de logistische regressie op T1 voor vaardigheid in toepassen van regels en procedures**

	Gewelddilemma <sup>389</sup>				Databankdilemma <sup>390</sup>			
	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Intercept</b>	2.632***	0.486	13.903	29.359	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Geslacht</b>								
<i>Man</i>								
Vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>								
<i>Neen</i>								
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>								
<i>Geen hoger</i>								
Hoger	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Leeftijd</b>	-0.062**	0.018	0.940	11.832	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Cox &amp; Snell R<sup>2</sup></b>	0.024				nvt			

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*\* :  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* :  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>389</sup> Omwille van de gebrekkige spreiding in de afhankelijke variabele wordt een logistische regressie uitgevoerd op T1 in plaats van een GEE analyse op de vier meetmomenten. Deze analyse is gebaseerd op data van 491 respondenten.

<sup>390</sup> Omwille van de gebrekkige spreiding in de afhankelijke variabele wordt een logistische regressie uitgevoerd op T1 in plaats van een GEE analyse op de vier meetmomenten. In deze analyse zijn geen significante effecten.

**Tabel D. 5: Resultaten van de GEE analyse voor houding ten aanzien van regels**

	<b>B</b> <sup>391</sup>	<b>SE B</b>	<b>Wald <math>\chi^2</math></b>
<b>Intercept</b>	32.457***	0.193	28417.983
<b>Tijd</b>			
<i>Begin opleiding (T1)</i>			
Voor de stage (T2)	-1.453***	0.219	44.246
Einde opleiding (T3)	-2.227***	0.256	75.510
<b>Geslacht</b>			
<i>Man</i>			
Vrouw	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Geslacht</b>			
<i>T1 * man</i>			
<i>T1 * vrouw</i>			
<i>T2 * man</i>			
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * man</i>			
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>			
<i>Neen</i>			
Ja	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>			
<i>T1 * neen</i>			
<i>T1 * ja</i>			
<i>T2 * neen</i>			
T2 * ja	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>			
T3 * ja	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>			
<i>Geen hoger</i>			
Hoger	-0.435	0.315	1.911
<b>Tijd * Opleidingsniveau</b>			
<i>T1 * geen hoger</i>			
<i>T1 * hoger</i>			
<i>T2 * geen hoger</i>			
T2 * hoger	0.338	0.354	0.913
<i>T3 * geen hoger</i>			
T3 * hoger	0.972*	0.403	5.870
<b>Tijd * Leeftijd</b>			
<i>T1 * leeftijd</i>			
T2 * leeftijd	nvt	nvt	nvt
T3 * leeftijd	nvt	nvt	nvt

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>391</sup> Omwille van problemen met meetinvariantie wordt het vierde meetmoment niet meegenomen in deze analyse (cf. 4.4.1.2C). Deze analyse is gebaseerd op data van 494 respondenten (niveau 2) en 1289 tijdsmomenten (niveau 1).

**Tabel D. 6: Resultaten van de GEE analyse voor verschillende oplossingen zien voor een moreel dilemma**

	<b>B<sup>392</sup></b>	<b>SE B</b>	<b>Wald <math>\chi^2</math></b>
<b>Intercept</b>	1.294***	0.107	145.977
<b>Tijd</b>			
<i>Begin opleiding (T1)</i>			
Voor de stage (T2)	-0.235	0.129	3.328
Einde opleiding (T3)	-0.301*	0.134	5.043
Jaar ervaring (T4)	-0.156	0.200	0.608
<b>Geslacht</b>			
<i>Man</i>			
Vrouw	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Geslacht</b>			
<i>T1 * man</i>			
<i>T1 * vrouw</i>			
<i>T2 * man</i>			
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * man</i>			
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * man</i>			
T4 * vrouw	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>			
<i>Neen</i>			
Ja	-0.018	0.056	0.100
<b>Tijd * Familie politie</b>			
<i>T1 * neen</i>			
<i>T1 * ja</i>			
<i>T2 * neen</i>			
T2 * ja	0.141*	0.061	5.415
<i>T3 * neen</i>			
T3 * ja	-0.061	0.075	0.664
<i>T4 * neen</i>			
T4 * ja	-0.053	0.109	0.237
<b>Opleidingsniveau</b>			
<i>Geen hoger</i>			
Hoger	0.171***	0.045	14.304
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>			
<i>T1 * geen hoger</i>			
<i>T1 * hoger</i>			
<i>T2 * geen hoger</i>			
T2 * hoger	-0.008	0.053	0.023
<i>T3 * geen hoger</i>			
T3 * hoger	-0.033	0.057	0.331
<i>T4 * geen hoger</i>			
T4 * hoger	-0.002	0.081	0.000
<b>Leeftijd</b>	-0.015***	0.004	12.799
<b>Tijd * Leeftijd</b>			
<i>T1 * leeftijd</i>			
T2 * leeftijd	0.007	0.005	1.921
T3 * leeftijd	0.008	0.005	2.720
T4 * leeftijd	0.010	0.007	2.008

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>392</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 494 respondenten (niveau 2) en 1430 tijdstipmomenten (niveau 1).

**Tabel D. 7: Resultaten van de GEE analyse voor empathie**

	Cognitieve empathie <sup>393</sup>			Emotionele empathie <sup>394</sup>		
	B	SE B	Wald $\chi^2$	B	SE B	Wald $\chi^2$
<b>Intercept</b>	22.976***	0.118	37377	26.634***	0.221	14536
<b>Tijd</b>						
<i>Begin opleiding (T1)</i>						
Voor de stage (T2)	-0.977***	0.129	57.679	-0.907***	0.233	15.141
Einde opleiding (T3)	-0.415**	0.143	8.436	-1.089***	0.236	21.228
Jaar ervaring (T4)	0.099	0.185	0.461	-2.045***	0.401	25.965
<b>Geslacht</b>						
<i>Man</i>						
Vrouw	nvt	nvt	nvt	1.384***	0.312	19.653
<b>Tijd * Geslacht</b>						
<i>T1 * man</i>						
<i>T1 * vrouw</i>						
<i>T2 * man</i>						
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt	0.032	0.360	0.008
<i>T3 * man</i>						
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt	0.070	0.351	0.039
<i>T4 * man</i>						
T4 * vrouw	nvt	nvt	nvt	0.296	0.549	0.239
<b>Familie politie</b>						
<i>Neen</i>						
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>						
<i>T1 * neen</i>						
<i>T1 * ja</i>						
<i>T2 * neen</i>						
T2 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>						
T3 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * neen</i>						
T4 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>						
<i>Geen hoger</i>						
Hoger	nvt	nvt	nvt	0.127	0.306	0.172
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>						
<i>T1 * geen hoger</i>						
<i>T1 * hoger</i>						
<i>T2 * geen hoger</i>						
T2 * hoger	nvt	nvt	nvt	-0.170	0.333	0.261
<i>T3 * geen hoger</i>						
T3 * hoger	nvt	nvt	nvt	-0.088	0.354	0.062
<i>T4 * geen hoger</i>						
T4 * hoger	nvt	nvt	nvt	1.363**	0.514	7.037
<b>Leeftijd</b>	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Leeftijd</b>						
<i>T1 * leeftijd</i>						
T2 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
T3 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
T4 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*\* :  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* :  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>393</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 498 respondenten (niveau 2) en 1480 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>394</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 497 respondenten (niveau 2) en 1470 tijdsmomenten (niveau 1).



**Tabel D. 8: Resultaten van de logistische analyse voor verschillende morele argumenten te gebruiken**

	Gewelddilemma T1 <sup>395</sup>				Gewelddilemma T4 <sup>396</sup>			
	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Intercept</b>	2.150***	0.181	8.588	140.82	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Geslacht</b>								
<i>Man</i>								
Vrouw	-0.672*	0.269	0.511	6.228	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>								
<i>Neen</i>								
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>								
<i>Geen hoger</i>								
Hoger	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Leeftijd</b>	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Cox &amp; Snell R<sup>2</sup></b>	0.012				nvt			

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>395</sup> Omwille van de gebrekkige spreiding in de afhankelijke variabele wordt een logistische regressie uitgevoerd op T1 en T4 plaats van een GEE analyse op de vier meetmomenten. In het databankdilemma was er op geen enkel meetmoment voldoende spreiding zodat deze analyses niet uitgevoerd zijn. Deze analyse op T1 is gebaseerd op data van 493 respondenten.

<sup>396</sup> Deze analyse op T4 is gebaseerd op data van 492 respondenten.

**Tabel D. 9: Resultaten van de GEE analyse voor flexibiliteit**

	Flexibiliteit problemen <sup>397</sup>			Flexibele levensvisie <sup>398</sup>		
	B	SE B	Wald $\chi^2$	B	SE B	Wald $\chi^2$
<b>Intercept</b>	22.841***	0.108	44581	11.751***	0.530	491.921
<b>Tijd</b>						
<i>Begin opleiding (T1)</i>						
Voor de stage (T2)	-0.784***	0.125	39.131	1.247*	0.554	5.605
Einde opleiding (T3)	-0.339**	0.133	6.565	1.391*	0.572	5.917
Jaar ervaring (T4)	-0.102	0.186	0.301	0.812	0.881	0.850
<b>Geslacht</b>						
<i>Man</i>						
Vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Geslacht</b>						
<i>T1 * man</i>						
<i>T1 * vrouw</i>						
<i>T2 * man</i>						
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * man</i>						
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * man</i>						
T4 * vrouw	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>						
<i>Neen</i>						
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>						
<i>T1 * neen</i>						
<i>T1 * ja</i>						
<i>T2 * neen</i>						
T2 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>						
T3 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * neen</i>						
T4 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>						
<i>Geen hoger</i>						
Hoger	nvt	nvt	nvt	1.209***	0.225	28.789
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>						
<i>T1 * geen hoger</i>						
<i>T1 * hoger</i>						
<i>T2 * geen hoger</i>						
T2 * hoger	nvt	nvt	nvt	-0.633**	0.230	7.573
<i>T3 * geen hoger</i>						
T3 * hoger	nvt	nvt	nvt	-0.832***	0.249	11.207
<i>T4 * geen hoger</i>						
T4 * hoger	nvt	nvt	nvt	-0.902*	0.407	4.913
<b>Leeftijd</b>	nvt	nvt	nvt	-0.018	0.020	0.775
<b>Tijd * Leeftijd</b>						
<i>T1 * leeftijd</i>						
T2 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	-0.036	0.021	3.041
T3 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	-0.053**	0.022	5.919
T4 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	-0.013	0.034	0.152

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>397</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 498 respondenten (niveau 2) en 1467 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>398</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 494 respondenten (niveau 2) en 1464 tijdsmomenten (niveau 1).

**Tabel D. 10: Resultaten van de GEE analyse voor prioriteit aan bepaalde morele argumenten**

	Gewelddilemma <sup>399</sup>				Databankdilemma <sup>400</sup>			
	B	SE B	Exp(B)	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Intercept</b>	-0.263	0.139	0.769	3.596	-1.601***	0.454	0.202	12.417
<b>Tijd</b>								
<i>Begin opleiding (T1)</i>								
Voor de stage (T2)	0.206	0.196	1.229	1.109	-0.335	0.658	0.715	0.259
Einde opleiding (T3)	-0.149	0.196	0.862	0.577	0.3008	0.692	1.361	0.198
Jaar ervaring (T4)	0.375	0.270	1.455	1.914	0.203	0.907	1.225	0.050
<b>Geslacht</b>								
<i>Man</i>								
Vrouw	-0.008	0.198	0.992	0.002	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Geslacht</b>								
<i>T1 * man</i>								
<i>T1 * vrouw</i>								
<i>T2 * man</i>								
T2 * vrouw	0.473	0.272	1.604	3.023	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * man</i>								
T3 * vrouw	0.603*	0.276	1.828	4.789	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * man</i>								
T4 * vrouw	-0.100	0.405	0.905	0.061	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Familie politie</b>								
<i>Neen</i>								
Ja	-0.022	0.231	0.979	0.009	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>								
<i>T1 * neen</i>								
<i>T1 * ja</i>								
<i>T2 * neen</i>								
T2 * ja	-0.649*	0.307	0.522	4.484	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>								
T3 * ja	-0.205	0.323	0.814	0.405	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * neen</i>								
T4 * ja	-0.334	0.476	0.716	0.493	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>								
<i>Geen hoger</i>								
Hoger	0.633***	0.193	1.884	10.731	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>								
<i>T1 * geen hoger</i>								
<i>T1 * hoger</i>								
T2 * geen hoger								
T2 * hoger	-0.611*	0.270	0.543	5.131	nvt	nvt	nvt	nvt
T3 * geen hoger								
T3 * hoger	-0.761**	0.273	0.467	7.794	nvt	nvt	nvt	nvt
T4 * geen hoger								
T4 * hoger	-0.541	0.371	0.582	2.130	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Leeftijd</b>	nvt	nvt	nvt	nvt	0.045**	0.017	1.046	6.642
<b>Tijd * Leeftijd</b>								
<i>T1 * leeftijd</i>								
T2 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	0.015	0.025	1.015	0.379
T3 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.016	0.027	0.984	0.357
T4 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	nvt	-0.014	0.340	0.986	0.180

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>399</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 494 respondenten (niveau 2) en 1378 tijdstipmomenten (niveau 1).

<sup>400</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 492 respondenten (niveau 2) en 1377 tijdstipmomenten (niveau 1).

**Tabel D. 11: Resultaten van de GEE analyse voor autonomie en morele moed**

	Autonomie <sup>401</sup>			Morele moed <sup>402</sup>			
	B	SE B	Wald	B	SE B	Exp(B)	Wald
<b>Intercept</b>	25.188***	0.201	15603	0.002	0.640	1.002	0.000
<b>Tijd</b>							
<i>Begin opleiding (T1)</i>							
Voor de stage (T2)	0.287	0.205	1.954	-1.706*	0.801	0.182	4.542
Einde opleiding (T3)	0.138	0.228	0.65	-1.869*	0.884	0.154	4.470
Jaar ervaring (T4)	0.698	0.366	3.635	-2.111	1.283	0.121	2.706
<b>Geslacht</b>							
<i>Man</i>							
Vrouw	nvt	nvt	nvt	0.641*	0.314	1.898	4.170
<b>Tijd * Geslacht</b>							
<i>T1 * man</i>							
<i>T1 * vrouw</i>							
<i>T2 * man</i>							
T2 * vrouw	nvt	nvt	nvt	-0.046	0.370	0.955	0.016
<i>T3 * man</i>							
T3 * vrouw	nvt	nvt	nvt	-0.101	0.364	0.904	0.076
<i>T4 * man</i>							
T4 * vrouw	nvt	nvt	nvt	-0.612	0.430	0.542	2.031
<b>Familie politie</b>							
<i>Neen</i>							
Ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd * Familie politie</b>							
<i>T1 * neen</i>							
<i>T1 * ja</i>							
<i>T2 * neen</i>							
T2 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * neen</i>							
T3 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * neen</i>							
T4 * ja	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Opleidingsniveau</b>							
<i>Geen hoger</i>							
Hoger	-0.559	0.328	2.900	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Tijd*Opleidingsniveau</b>							
<i>T1 * geen hoger</i>							
<i>T1 * hoger</i>							
<i>T2 * geen hoger</i>							
T2 * hoger	0.509	0.315	2.618	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T3 * geen hoger</i>							
T3 * hoger	0.817*	0.357	5.251	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>T4 * geen hoger</i>							
T4 * hoger	0.540	0.535	1.018	nvt	nvt	nvt	nvt
<b>Leeftijd</b>	nvt	nvt	nvt	0.053*	0.024	1.054	4.649
<b>Tijd * Leeftijd</b>							
<i>T1 * leeftijd</i>							
T2 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	0.071*	0.032	1.074	4.893
T3 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	0.064	0.034	1.067	3.536
T4 * leeftijd	nvt	nvt	nvt	0.041	0.049	1.041	0.674

Het referentieniveau is steeds in cursief aangeduid

\*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$

nvt: variabele is niet opgenomen in het meest efficiënte model

<sup>401</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 497 respondenten (niveau 2) en 1465 tijdsmomenten (niveau 1).

<sup>402</sup> Deze analyse is gebaseerd op data van 464 respondenten (niveau 2) en 1179 tijdsmomenten (niveau 1).