

Werkend leren in het basis politieonderwijs

Overwegingen, analyses, conclusies en advies

Rapportage fase 2

In opdracht van de Politieonderwijsraad

17 september 2018

Dit rapport is een coproductie van:

Politieonderwijsraad, Commissie Onderwijs
Werkgroep Werkend Leren
Den Haag



HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren
Lectoraat Beroepspedagogiek
Nijmegen



Inhoudsopgave

Preambule.....	5
1. Uitwerking van de drie ontwikkellijnen	9
1.1 Kwaliteit leerwerkplek	9
Ambitie ontwikkellijn	9
Uitwerking.....	9
Conclusie/Advies	11
1.2 Kwaliteit begeleiding.....	12
Ambitie ontwikkellijn	12
Uitwerking.....	12
Conclusie/Advies	14
1.3 Van begeleiden tot opleiden; groepsgebwijze mogelijkheden op de werkplek.....	15
Ambitie ontwikkellijn	15
Uitwerking.....	15
Conclusie/Advies	16
2. Conclusies en advies	19
2.1. De kwaliteit van de leerwerkplek	22
2.2. De organisatie en kwaliteit van de begeleidingsstructuur	23
2.3. Verkenning van meer groepsgebwijze werkend leren.....	24
2.4 Tot slot.....	25
3. Bijlagen	27

Preambule

Eén van de uitgangspunten van het basis politieonderwijs is dualisering. Vanuit een aanstelling als aspirant politiemedewerker leren studenten alternerend op het onderwijsinstituut en in de beroepspraktijk. Gezien de substantiële omvang van het werkend leren is het van groot belang dat de periode van werkend leren in de eenheden goed verloopt en dat er een goede afstemming tussen instituutsdeel en praktijkdeel van de opleiding plaatsvindt; dat impliceert goede samenwerking tussen Politieacademie en de verschillende onderdelen van de Politie.

In het project Werkend Leren in het basis politieonderwijs (WL-BPO) is onderzocht hoe de kwaliteit van het werkend leren op peil kan worden gehouden in het politieonderwijs, onder de huidige druk van demografische ontwikkelingen en groeiende werkdruk. In het duale politieonderwijs zijn studenten tegelijk politiemedewerker, en worden als aspirant bij de capaciteit van de politie gerekend. Tegelijkertijd is duidelijk dat van aspiranten geen volledige inzet kan worden verwacht. Dit wordt enerzijds veroorzaakt doordat de helft van de opleidingstijd wordt besteed aan instituutsperiodes op de faciliteiten van de Politieacademie. Anderzijds doordat aspiranten pas in de loop van de opleiding bevoegd en bekwaam worden om ingezet te worden: van de praktijkperiode wordt slechts een deel gebruikt voor directe, operationele inzet. Het is aan de Politie om voor een goede match tussen leren en inzet te zorgen. Aspiranten moeten het vak nog leren en de ruimte krijgen om te oefenen, fouten te maken en op hun leerproces te reflecteren. In een tijd van personeelskrapte ('te weinig blauw op straat') is het echter een verleidelijke oplossing om aspiranten meer in de operatie in te zetten.

Mede door de reorganisatie van de Politie het afgelopen decennium, is ook de positie van de Politieacademie (PA) en het opleidingsbouwwerk in een ander daglicht komen te staan. De Politieacademie is feitelijk opgesplitst in twee organisatorische delen, te weten:

- 1) Het zelfstandig bestuursorgaan (ZBO) Politieacademie is een apart bestuursorgaan om de kwaliteit van het politieonderwijs te borgen. De ZBO Politieacademie is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opleidingen, en dus ook voor de kwaliteit van het werkend leren, maar zal die enkel in co-makership met de eenheden van de Politie kunnen waar maken. De directeur en de plaatsvervangend directeur van de Politieacademie zijn de enige medewerkers van de ZBO Politieacademie.
- 2) De Ondersteunende Dienst Politieacademie (ODPA) is een organisatieonderdeel van de Politie. In dit organisatieonderdeel is het (overige) personeel van de Politieacademie beheersmatig ondergebracht.

De middelen van de Politieacademie vallen onder de Politie, en worden beheerd door het Politiedienstencentrum (PDC). Het personeel en de middelen worden door de korpschef van de Politie ter beschikking gesteld aan de directeur van de ZBO Politieacademie. De aspiranten, de studenten van de Politieacademie, maken deel uit van de formatie van de eenheden, maar zijn beheersmatig ondergebracht onder het Politiedienstencentrum.

Deze constructie wekt in de praktijk de vertekende indruk dat de Politieacademie een ondersteunende dienst is van de Politie, waardoor een beweging ontstaat om 'opleiden' (en ook het deel werkend leren) binnen de HRM-functie/dienst van de Politie te trekken. De kwaliteitsbepalende functie van de (ZBO) Politieacademie met betrekking tot het politieonderwijs kan hiermee onder druk komen te staan.

De afgelopen jaren is het werk van de politie ook inhoudelijk veranderd (denk aan grote thema's als cyber crime en intelligence); ook politiek-bestuurlijk is het speelveld in beweging, bijvoorbeeld door de centralisatie van de Nationale Politie enerzijds en anderzijds de decentralisatie van allerlei andere maatschappelijke functies richting gemeenten. Het politiewerk wordt complexer, zodat ervoor wordt gepleit dat het politiewerk op waarde wordt geschat: goed politiewerk behoeft een basiskwalificatie van tenminste niveau NLQF4 (MBO-4), terwijl in de publieke en politieke discussie al gesproken wordt over AD-niveau (NLQF5) en bachelorniveau (NLQF 6). Herijking van de beroepsprofielen is urgent, dat wordt nu ook opgepakt binnen de Politie.

De huidige capaciteitsproblemen, die zeker nog een aantal jaar zullen voortduren, hebben een negatief effect op het werk- en leerklimaat binnen de Politie. Terwijl een belangrijke voorwaarde voor werkend leren juist een goed werk- en leerklimaat is, waarin de student autonomie ervaart in zijn leren, zich veilig voelt, verwachtingen helder zijn en hulp aanwezig is die op een didactisch verantwoorde manier kan begeleiden.

Vanwege werkdruk wordt er echter ook gezocht naar snelle inzetbaarheid, door opleidingen te verkorten en zij-instroom uit andere, reguliere opleidingen te organiseren. Groenpluk van aspiranten en studenten wordt als mogelijke oplossing op korte termijn genoemd. Groenpluk gebeurt nu op drie manieren:

1. voor de komende cohorten is men van plan om de 3-jarige niveau-4 opleiding niet af te laten maken, maar al na 2 jaar en 4 maanden de aspiranten volledig in te zetten in de operatie; deze vorm van groenpluk is gerelateerd aan cao-afspraken rondom de koppeling tussen opleidingsniveau en (recht op) functieniveau;
2. men wil ook in de schoolperiodes meer inzet van de studenten in de praktijk (er is een experiment in ontwikkeling in R'dam/A'dam); ervaringen met 'gaten' in les-/opleidingsroosters tijdens de instituutperiode werken de roep om praktijkinzet (groenpluk) tijdens deze periodes in de hand;
3. een derde methode zou kunnen zijn het eerder 'activeren' van de (deel)bevoegdheid, bij die studenten die sneller door de opleiding zouden kunnen (personaliseren van leerroutes), bijvoorbeeld door in de schoolperiode voor deze studenten een deeltijdconstructie te realiseren.

Zo ontstaat er een spannende relatie tussen enerzijds snelle inzetbaarheid en anderzijds kwaliteit van het politiewerk en de aspirant politiemedewerker; verschillende belangen leiden tot verschillende posities in dat spanningsveld. Maatregelen die op het eerste gezicht de inzet versnellen en de efficiency lijken te verhogen, zullen op hun consequenties moeten worden doorgelicht: zo lijkt het verkorten van de basisopleiding op korte termijn soelaas te bieden, maar bij een gelijkblijvend, gewenst eindniveau betekent zo'n maatregel dat er meer tijd aan leren en begeleiden hiervan besteed moet worden tijdens de periode van vervroegde inzet. Dit zou wel eens minder efficiënt kunnen verlopen, zodat op termijn het versneld inzetten van aspiranten leidt tot minder inzetbaarheid in totaal - nog afgezien van het mogelijk effect van inzet op een lager kwaliteitsniveau en het mogelijk negatieve effect op de leercultuur binnen de Politie. Risicoanalyses zijn dus op hun plaats, voordat (te) snelle winst wordt genomen.

Het debat over de kwaliteit van werkend leren en de inzet van aspiranten kent daarmee veel belangen en stakeholders. "Er wordt van alle kanten aan getrokken". De commissie Onderwijs van de Politieonderwijsraad heeft daarom het project WL-BPO in gang gezet (en deels uitbesteed aan de HAN): enerzijds om de speelruimte te verkennen voor het oplossen van actuele problemen; anderzijds om

opnieuw piketpaaltjes te slaan in de kwaliteitsdiscussie over werkend leren (en impliciet ook over de verbinding tussen schools leren en werkend leren).

Het voorliggend advies is deel II van de rapportage van WL-BPO: het eerste deel (zie bijlage 2) is begin 2018 aan de Politieonderwijsraad aangeboden. Hierin is een overzicht gepresenteerd van de huidige stand van kennis omtrent werkend leren en een verkenning uitgevoerd van mogelijke oplossingen, door in twee andere sectoren te gaan kijken (Zorg en Onderwijs). Uit de zes geopperde ontwikkelpaden heeft de Politieonderwijsraad er drie geprioriteerd:

- 1 de kwaliteit van de leerwerkplek;
- 2 de organisatie en kwaliteit van de begeleidingsstructuur;
- 3 verkenning van meer groepsgewijs werkend leren.

De tijdelijke werkgroep WL-BPO van de Politieonderwijsraad heeft de afgelopen maanden deze drie ontwikkelpaden opgepakt en nader verkend. De voorliggende rapportage is daarvan het (samenvattend) resultaat. Per paragraaf zullen de resultaten van de drie lijnen worden besproken, waarna in de laatste paragraaf een overkoepelend advies wordt voorgesteld. In de bijlagen zijn uitgebreidere documenten te vinden, daar waar nodig.

1. Uitwerking van de drie ontwikkellijnen

1.1 Kwaliteit leerwerkplek

Ambitie ontwikkellijn

Het verzorgen en borgen van de kwaliteit van leerwerkplekken is van groot belang voor de kwaliteit van het politieonderwijs, en daarmee voor de kwaliteit van de uitvoering van het politiewerk. Het doel van de ontwikkellijn “Kwaliteit van de leerwerkplek” was het ontwikkelen van een kader (aanvulling op de landelijke standaard PA) voor de Politieacademie en Politie (HRM, OBT en eenheden). Het kader omvat:

1. Wat is een leerwerkplek en welke eisen worden daaraan gesteld?;
2. De verschillende belangen, taken, rollen en verantwoordelijkheden met betrekking tot de leerwerkplek en – scan;
3. De basale kwaliteitseisen die minimaal geborgd moeten zijn vanuit de perspectieven van zowel werkgever als onderwijs;
4. Tips hoe het ‘goede gesprek’ met de juiste stakeholders plaats kan vinden en hoe dit bij kan vragen aan het proces van kwaliteitsverbetering en afstemming;
5. Hoe de PA en de Politie lokale keuzes kunnen maken bij de inrichting en uitvoering (met in achtneming van de landelijke normen en standaarden).

Uitwerking

Werkend leren heeft drie doelen: oriëntatie op de beroepspraktijk,; acquisitie van beroepsvaardigheden, en; participatie in de beroepsgemeenschap (zie deel 1 van de rapportage). Vertaald naar de situatie bij de politie betekent dit: Een leerwerkplek is een niet-ontworpen leeromgeving op de werkplek binnen een politie eenheid, waar de aspirant in staat wordt gesteld om – gepland en bewust:

- 1) zich te oriënteren op de beroepspraktijk;
- 2) te werken aan het behalen van door de opleiding gestelde leeruitkomsten;
- 3) als (leerling)werknemer te participeren in de politieorganisatie (Uit: De Normenset werkend leren, 2006).

Het op de werkplek combineren van de aspirantrollen van werknemer en student stelt de Politie en de Politieacademie voor uitdagingen.

De eisen die vanuit opleidingskundig oogpunt aan een leerwerkplek voor aspiranten worden gesteld worden beschreven in de ‘*normenset werkend leren*’ (2006), die later ook aan de basis heeft gestaan van het ‘*referentiekader werkend leren*’ (2014) – dit laatste kader is echter nooit formeel bekrachtigd. In de recente ‘*standaarden werkend leren*’ (2017) wordt met betrekking tot de eisen aan de leerwerkplek verwezen naar de door OBT ontwikkelde leerwerkplekscan (LWP-scan). Deze scan is gelieerd aan het referentiekader en gaat in op 4 verschillende onderdelen: De praktijkbegeleiding en de (operationele) leiding; De organisatie van de werkplek; De fysieke omgeving; De sociale omgeving. Per onderdeel wordt duidelijk of de leerwerkplek geschikt, deels geschikt of ongeschikt is. De werkgroep constateert dat de LWP-scan voor een belangrijk deel bestaat uit aspecten vanuit de werkgeversverantwoordelijkheid,

terwijl de functie van het instrument uitsluitend betrekking zou moeten hebben op de opleidingskundige eisen aan het werkend leren. Dit pleit voor een herziening – en ook verkorting – van het instrument.

Een belangrijke vraag voor het borgen van de kwaliteit van de leerwerkplekken is vervolgens wie die kwaliteit bewaakt. In de Politiewet is geregeld dat de Politieacademie verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het basis politieonderwijs, daarmee zodoende ook voor het werkend leren in dat kader. De scan wordt ook toegepast door OBt – de trajectbegeleider in samenwerking met de teamchef van de leerwerkplek -, waarmee de Politieacademie een deel van haar taak als kwaliteitsbewaker uit handen geeft. Hier ontstaat ook een mogelijk risico van strijdige belangen; een teamchef beoordeelt (mede) de ‘eigen’ werkplek als leerwerkplek, waarbij het eindoordeel consequenties voor de inzet van aspiranten in het eigen team kan hebben.

De belangrijkste ontwerpregel voor werkend leren is dat werkend leren ontwikkeld moet worden in co-makership tussen opleiding en werkplek (Nieuwenhuis et al., 2017). Dit veronderstelt een goed gesprek tussen de verschillende stakeholders. Deze dialoog tussen de Politieacademie en de Politie is nodig om een gezamenlijk beeld te vormen van een goede leerwerkplek voor studenten en wie welke rol daarin heeft. Hierbij is het onderscheid tussen OBt (HRM) en de operationele teams binnen de Politie van belang; in de huidige praktijk lijkt het gesprek tussen PA en de Politie vooral een gesprek met OBt (trajectbegeleiders) te zijn, de trajectbegeleiders hebben het gesprek met de operationele teams. De afstand tussen de PA en de operationele teams lijkt daardoor aanzienlijk, wat enigszins haaks lijkt te staan op het pleidooi voor nauw(er) contact tussen PA en operatie. Daarnaast lijken de studenten in dit proces buitenspel te staan, terwijl juist zij een belangrijke rol kunnen spelen bij het bepalen en/of toetsen van de kwaliteit.

We gaan in op de onderwerpen die aan bod kunnen komen, de vorm van het gesprek en de taakverdeling.

De onderwerpen die aan bod kunnen komen tijdens het gesprek, zijn:

1. Doelstellingen werkend leren, op welke wijze draagt leerwerkplek bij aan:
 - oriëntatie op beroepspraktijk;
 - acquisitie van beroepsvaardigheden / leeruitkomsten;
 - participatie in de beroepsgemeenschap?
2. Afstemming visie op werkend leren van de begeleiders en de operationele teamchef;
3. Hoe de kwaliteitseisen van werkend leren te realiseren?;
4. Ontwerp van werkend leren: sociale en culturele kenmerken van de werkplek, leerpraktijken, student gerelateerde kenmerken, beoordeling.
5. Voorbereiding, uitvoering en opdracht van leerwerkopdrachten.

Dit gesprek kan plaatsvinden op verschillende manieren (vormen). Een ‘standaard’ vorm van overleg ligt voor de hand, mits de roosters dat toelaten. Daarnaast kan aan andere vormen van ‘gesprek’ gedacht worden, zoals personele uitwisseling, het met elkaar uitwisselen van de inhoud van de opleiding en gezamenlijk zoeken naar oplossingen op inhoudelijke thema’s.

Het is belangrijk de samenwerking te onderhouden en daarbij de formele kant niet uit het oog te verliezen. Zoals afspraken over vervolgstappen op de bevindingen uit het gesprek. Op die manier kan

een gemeenschappelijke taal en een meer gezamenlijk beeld van het opleiden van studenten, meer nog van het beroep, ontstaan.

Conclusie/Advies

Voor het borgen van de kwaliteit van leerwerkplekken ziet de werkgroep het belang van samenwerking – co-makership – tussen politie (eenheden) en de Politieacademie, zowel in verantwoordelijkheid als uitvoering. In de landelijke standaard *Werkend Leren* (2017) zijn de rollen ten aanzien van die samenwerking nader uitgewerkt. De zorg voor de kwaliteit van de leerwerkplek kent in de invulling van deze rollen beperkte inbreng van de Politieacademie. De beoordeling van de leerwerkplek wordt volgens de standaard eenmaal in de twee jaar uitgevoerd door de trajectbegeleiders, en de teamchef OBt koppelt de resultaten terug aan de teamchef BPO van de Politieacademie. In de standaarden is de rol van de eenheden (afgezien van de eisen aan de praktijkbegeleiders) in het geheel niet opgenomen. De landelijke standaard beschrijft ook geen contacten tussen de eenheden en de Politieacademie.

De werkgroep adviseert de Politieacademie de eigen verantwoordelijkheid en rol in de kwaliteitszorg rond de leerwerkplekken nadrukkelijker in te vullen en door te ontwikkelen. Daarnaast adviseert de werkgroep ook de studenten meer te betrekken in de kwaliteitszorg rond de leerwerkplekken. Een voorbeeld is om te onderzoeken of de uitvoering van de LWP-scan aan regiedocenten¹ kan worden opgedragen.

De werkgroep constateert daarnaast een mismatch met betrekking tot de Leerwerkplek scan; de inhoud van de scan is nu voor een groot deel gericht op het werkgeversperspectief terwijl deze scan juist de gestelde eisen vanuit het opleidingsperspectief zou moeten borgen. Dit vraagt om aanpassing van de scan op onderwijskundige aspecten (bv pedagogisch-didactische eisen). Daarnaast signaleert de werkgroep onduidelijkheden omtrent de normering (welke ondergrens, wanneer constateert een trajectbegeleider bijvoorbeeld dat een werkplek onvoldoende geschikt is?).

De werkgroep adviseert de Politieacademie de leerwerkplekscan bij te stellen op onderwijskundige aspecten en een heldere eenduidige normering toe te voegen.

Tenslotte wordt een risico met betrekking tot kwaliteitszorg benoemd; uitvoering door OBt kent mogelijke spanning tussen werkgevers- en onderwijsbelangen – een teamchef van een eenheid beoordeelt in feite (samen met de trajectbegeleider van OBt) de werkplek waarvoor hij/zij mede verantwoordelijkheid draagt, en is gebaat bij de mogelijkheid studenten in te zetten.

De werkgroep adviseert de Politieacademie ook haar rol te pakken bij het gesprek over de kwaliteit van de leerwerkplek.

¹ De regiedocent : tijdens de opleiding heeft iedere student een regiedocent die de student ondersteunt. De regiedocent en de begeleider(s) in het Korps hebben structureel overleg over het functioneren en de ontwikkeling van de student tijdens de schoolperiodes en de praktijkperiodes. De regiedocent ondersteunt de student, begeleidt de studenten bij hun (persoonlijke) ontwikkeling tot politiemedewerker en monitort de studievoortgang.

1.2 Kwaliteit begeleiding

Ambitie ontwikkellijn

Bij de begeleiding van aspiranten zijn formeel verschillende begeleiders betrokken, dit zijn de praktijkbegeleider, trajectbegeleider en regiedocent / Leerprocesbegeleider (LPB). Daarnaast vindt ook informele begeleiding plaats door collega's op de werkvloer. Echter, in de praktijk is niet duidelijk welke taken, rollen en verantwoordelijkheden ieder heeft. Daarbij zijn de profielen van de verschillende betrokkenen niet meer actueel.

De beoogde doelen van deze ontwikkellijn waren:

- 1) Beschrijving taken, rollen en verantwoordelijkheden van actoren rond de student bij het werkend leren (onderwijs- en werkgeversperspectief);
- 2) Aanzet voor (herijking) kwalificatieprofiel praktijkbegeleider (uitwerking en validering via de KSP);
- 3) Aanzet voor (herijking) kwalificatieprofiel trajectbegeleider (uitwerking en validering via de KSP).

In het kader van de begeleiding van aspiranten zien we 4 hoofdfuncties, te weten:

1. het organiseren van het werkend leren (regiedocent / LPB, praktijkbegeleider en trajectbegeleider);
2. "meester"-rol bij het leren van het vak (praktijkopleider);
3. begeleiding bij het reflecteren (regiedocent / LPB);
4. de leidinggevende rol richting de aspirant (trajectbegeleider).

Uitwerking

De Politieacademie en de eenheden zijn vanuit het wettelijke kader de belangrijkste verantwoordelijke partijen voor het opleiden van de studenten. Het leerproces vindt immers zowel op het opleidingsinstituut als tijdens de periodes van werkend leren bij de eenheden plaats (zie BARP art 1 gg). Beide partijen hebben bepaalde verantwoordelijkheden bij de uitvoering en kwaliteit van het begeleidingsproces tijdens de beroepspraktijkvorming en bij de examinering in de praktijk. De Politieacademie is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het politieonderwijs, inclusief het deel werkend leren en de examinering. De eenheden zijn (volgens het BARP het organisatieonderdeel waar de aspirant de politietaak uitvoert als onderdeel van de opleiding) verantwoordelijk voor het inrichten van geschikte leerwerkplekken en het bieden van de juiste begeleiding, begeleiders (en examinatoren). De afdeling OBt van het Politiedienstencentrum vervult de rol van werkgever richting de aspiranten. Binnen de Politie (zie inrichtingsplan Nationale Politie) is bewust gekozen om deze rol bij de afdeling OBt te beleggen en niet bij de eenheden om aspiranten te beschermen tegen de operationele druk in de eenheden om aspiranten te snel en nog onbekwaam in te zetten. De afdeling OBt van het PDC heeft tevens een intermediaire rol tussen de aspiranten, eenheden en de Politieacademie.

Het organiseren van werkend leren en de begeleiding van studenten, zou plaats moeten vinden op basis van co-makership tussen opleiding en werkplek. Daarbij geldt dat opleiding en werkplek ieder hun eigen expertise hebben en beiden vanuit hun eigen perspectief nodig zijn om de werkplek als leerplek vorm te geven. Dat zou ieder ook vanuit de eigen positie moeten doen.

- De praktijkbegeleider kijkt naar de mogelijkheden van aspiranten om, onder begeleiding, kennis te verwerven en toe te passen en voldoende te participeren in werkprocessen.

- De regiedocent / LPB bekijkt vooral de opleidingsdoelen en zorgt tevens dat de aspirant (met behulp van reflectie en andere middelen) van praktijkervaringen leerervaringen kan maken. Samen zorgen zij voor een goede integratie van theorie en praktijk, en daarmee voor het succes van werkend leren en voor het daadwerkelijk benutten van het leerpotentieel.
- De trajectbegeleider/werkgever heeft de voortgang van werkprocessen voorop staan en zorgt tevens dat de aspirant voldoende ruimte krijgt om te leren. Een aspirant opleiden tot een goede agent vraagt tijd om te leren en vraagt speciale aandacht bij de plaatsing en inroostering van deze studenten in de operationele werkcontext .

In de praktijk blijkt, dat de trajectbegeleider niet alleen optreedt als intermediair tussen de eenheid en de Politieacademie, maar een regisserende rol is gaan spelen bij het werkend leren. Om de eenheden te ontzorgen is een aantal taken door de trajectbegeleiders van OBT overgenomen. Hierdoor is er meer werk bij de trajectbegeleiders komen te liggen dan, gezien de uitgangspunten van het werkend leren, nodig en wenselijk is. De Politieacademie is hierdoor namelijk op afstand komen te staan van de praktijk, de praktijkbegeleiders, en ook van het leerproces van de student. De trajectbegeleider zou primair echter een ondersteunende en monitorende rol moeten hebben: zorgen dat de aspirant een leerwerkplek heeft binnen de eenheid waar ruimte is om te leren en waar fouten gemaakt mogen worden en (op afstand) monitoren van de resultaten en ontwikkeling van de student. Als dat geregeld is, nemen de regiedocent / LPB en de praktijkbegeleider de begeleiding over. De regiedocent / LPB en praktijkbegeleider treden met elkaar in overleg over de begeleiding van de aspirant.

De rol van praktijkbegeleider is complex, omvat namelijk meerdere facetten: hij / zij moet meerdere inhouden bedienen (vakinhoud, kennis van de context (rondom een veiligheidsvraagstuk), kennis van werkprocessen en de organisatie, organisatie van de begeleiding, en niveau van de begeleiding), heeft verschillende rollen (emotionele support, expertrol) en meerdere functies (goed kunnen uitleggen, relatie kunnen aangaan, wegwijs maken). Het opbouwen van vertrouwen/een vertrouwensband tussen deze begeleider en aspirant is van groot belang. Daarnaast zal de begeleider moeten kunnen inspelen op de individuele verschillen tussen studenten en tussen de verschillende opleidingsniveaus waarvoor opgeleid wordt. Een student niveau 2 vraagt bijvoorbeeld andere begeleiding dan een bachelorstudent.

Gezien de complexiteit van de taakstelling van de praktijkbegeleider (die in feite de rol van praktijkopleider vervult) is het een optie om de regiedocenten van de Politieacademie een grotere rol te laten spelen bij de (didactische) begeleiding van de aspiranten in de praktijk. Hiermee wordt een brug geslagen tussen opleiding en praktijk, en worden de praktijkbegeleiders ontlast. Wellicht is het ook mogelijk andere begeleiders in te zetten, in triads (student, begeleiding in het werk, en begeleider van buiten/school). Risico hiervan is wel een verregaande versnippering van de begeleiding. Evengoed kan het creëren van een netwerk met informele support behulpzaam zijn in deze complexiteit.

Co-makership tussen opleiding en werkgever betreft niet alleen het maken van praktische afspraken, maar juist de afstemming en het gesprek over wat een aspirant aan kennis en ervaring op moet doen tijdens het werkend leren en op welke manier dat georganiseerd kan worden. Het is tweerichtingsverkeer: samen ontwikkelen, voortdurend in dialoog blijven met elkaar en werkend leren samen voorbereiden en uitvoeren.

Om meer duidelijkheid te krijgen over wie welke verantwoordelijkheid heeft in de opleiding van aspiranten, heeft de werkgroep een begeleidingsprotocol ontwikkeld (zie bijlage 1). Hierbij is gebruik gemaakt van bestaande standaarden (waaronder de nieuwe eisen voor werkend leren,

overeengekomen door de Politie en Politieacademie, vastgesteld in 2017) en inzichten over begeleiding ontleend aan de literatuur (zie rapportage deel I, waarin wordt verwezen naar de review van Nieuwenhuis e.a., 2017 en het artikel van Swager e.a., 2014).

In het protocol staan de belangrijkste rollen en verantwoordelijkheden, en de wettelijke voorwaarden rond het werkend leren binnen het basis politieonderwijs beschreven. Dit protocol (concept) is bijgevoegd (bijlage 1). Het protocol is bedoeld als houvast bij het uitwerken en/of herijken van de taken en de competentieprofielen voor de verschillende begeleiders die betrokken zijn bij het begeleidingsproces van studenten. Het protocol biedt hiermee een ander perspectief op het capaciteitsvraagstuk rond de begeleiding bij het werkend leren. Tevens biedt dit protocol een houvast voor de verdere uitwerking van de eisen die gesteld worden aan de inrichting en evaluatie (quick scan) van de leerwerkplekken.

Naar analogie van het protocol Beroepspraktijkvorming (bpv) van het Samenwerkingsorganisatie Bedrijfsleven Beroepsonderwijs (SBB) worden in het kader van het werkend leren binnen het basis politieonderwijs vier hoofdrollen onderscheiden, te weten:

- *de student*: de aspirant politiemedewerker of ambtenaar in opleiding die een door de minister van J&V aangewezen politieopleiding volgt waar beroepspraktijkvorming een onderdeel van uit maakt;
- *de opleider*: het opleidingsinstituut waar de student de betreffende opleiding volgt en waarbij deze het examen moet afleggen;
- *het leerbedrijf*: het bedrijf of organisatieonderdeel waar de student, als onderdeel van de opleiding, in de praktijk kan leren en waar deze begeleid wordt door een ervaren praktijkopleider (of praktijkbegeleider);
- *de intermediair*: een dienst die de student, de opleider en het leerbedrijf ondersteunt bij de afstemming en (onderwijs)logistiek rond het werkend leren.

Conclusie/Advies

Met het uitwerken van het begeleidingsprotocol heeft de werkgroep meer duidelijkheid proberen te verschaffen over de verschillende verantwoordelijkheden van betrokkenen bij de begeleiding van aspiranten. Dit protocol kan als basis dienen om de kwalificatieprofielen van praktijkbegeleiders, trajectbegeleiders en regiedocenten verder uit te werken. Belangrijk is om in het oog te houden welke specifieke verantwoordelijkheid de Politie en welke de Politieacademie heeft, en die specifieke rollen ook gescheiden te houden.

De werkgroep adviseert de Politieacademie en de Politie om aan de hand van het protocol wijzigingen aan te brengen in de taakverdeling tussen de praktijkbegeleiders, trajectbegeleiders en regiedocenten, en op basis daarvan de verschillende kwalificatieprofielen en opleidingen voor de begeleiders verder uit te werken.

1.3 Van begeleiden tot opleiden; groepsgewijze mogelijkheden op de werkplek

Ambitie ontwikkellijn

Er is geconstateerd dat het huidige model voor werkend leren in het basis politieonderwijs onder druk kan komen te staan, onder andere als gevolg van beperkingen ten aanzien van de begeleidingscapaciteit op de werkplekken. Mogelijk alternatieve modellen kunnen bestaan uit een meer groepsgewijze benadering van studenten op de werkplek, waarbij het groepsgewijze kan variëren van begeleidingsaspecten tot daadwerkelijk leren en opleiden.

De doelen van de ontwikkellijn met betrekking tot het groepsgewijs begeleiden en/of opleiden waren:

- 1) ontwikkel ontwerpcriteria voor proeftuinen waar groepen studenten samen werkend leren / leerafdeling / werkleerteams binnen de Politie;
- 2) maak een onderzoeksopzet om effecten te meten en te vergelijken met effect huidige model van werkend leren;
- 3) met als mogelijke insteek de pilots Rotterdam en Amsterdam te ondersteunen.

Gedurende het traject heeft de werkgroep zich gefocust op ontwerpcriteria voor groepsgewijs begeleiden (doelstelling 1).

Uitwerking

De voorbeelden van groepsgewijs werkend leren – zoals de leerwerkafdelingen in de zorg - tonen een diversiteit aan mogelijkheden en varianten. Het model van Proctor (1986, geciteerd in Sheppard, Stacey en Aubeeluck, 2018) kan bijdragen aan het onderscheiden van verschillende functies hierin, op basis van drie genoemde aspecten: normatief, formatief en restoratief. Met de normatieve functie wordt verwezen naar monitoring en zelf-monitoring, standaarden en ethische aspecten (bv omgaan met het oordeel van anderen). Het formatieve deel verwijst naar het leren en het ondersteunen van leren (kennis, vaardigheden en zelfregulatie), en het restoratieve heeft betrekking op ondersteuning en refreshment (bv leren van fouten en/of het bijwerken van verouderde kennis). Sheppard en collega's hebben onderzoek gedaan naar groepsgewijze begeleiding van verpleegkundestudenten, waarbij studenten individueel stage lopen en alleen de begeleiding door de opleiding – apart van de werkplek – groepsgewijs plaatsvindt. Aan de andere kant geven de voorbeelden van hybride leeromgevingen en leerwerkafdelingen aan dat ook leerprocessen gezamenlijk op de werkplek plaats kunnen vinden, en dat begeleiding bijvoorbeeld ook door studenten zelf kan worden overgenomen.

Een tweede model is van Blomberg en Bisholt (2016): een model dat gebaseerd is op systematische analyse en verwerking van ervaren alledaagse werksituaties, en waarbij gebruik gemaakt wordt van peer reflectie in homogene groepen. Begeleiding vond plaats in groepen van 8 studenten met een begeleider, 1,5 uur per keer, soms op locatie van de opleiding, soms op de werkplek. Van belang is dat iedereen open vragen kan stellen (open constructieve sfeer), alleen zorgsituaties aan bod komen (niet mbt bv conflicten) en begeleiders hiervoor getraind zijn. Geconcludeerd wordt dat de vorm en inhoud van de begeleiding, reflectie en discussie omtrent het omgaan met ethische aspecten in het werk kan stimuleren.

Op basis van de literatuur komen we tot de volgende ontwerpcriteria:

1. Maak onderscheid naar verschillende functies van begeleiding, zoals de normatieve, formatieve en restoratieve functie;
2. Welke begeleiding kan waar plaats vinden? Sommige begeleiding kan of moet op de werkplek, de literatuur laat zien dat een deel van de begeleiding mogelijk ook buiten de werkplek (bv vanwege een veilige leeromgeving) plaats moet vinden;
3. Bepaal wat wel en wat niet binnen de context van de groep kan worden gedaan (bv; begeleiding/feedback van/door andere groepsleden (peers) is mogelijk, maar kent grenzen);
4. Betrek meerdere begeleiders bij de begeleiding van studenten, vanuit de opleiding en de werkplek en in een meer of minder formele rol. Besteed aandacht aan de wijze van matching van begeleiders en studenten;
5. Zorg voor een goede training voor begeleiders van groepen;
6. Gebruik zowel kwantitatieve als kwalitatieve criteria bij het samenstellen van de groep studenten (matchen van studenten);
7. Pedagogisch–didactische relatie tussen studenten en opleiders: besteed aandacht aan de mate van zelfsturing van studenten en de rol van werkbegeleider en praktijkopleider en docenten;
8. Relatie tussen studenten onderling: stimuleren van leren van elkaar;
9. Samenwerkend begeleiden door docenten, trajectbegeleiders en praktijkbegeleiders gedurende het traject – contact is belangrijk, te informeel contact kan ten koste gaan van kwaliteit.

“Groepsgewijs” kan in verschillende varianten uitgewerkt worden. De eerste mogelijkheid is een variant waarbij de begeleiding groepsgewijs plaatsvindt; ten tweede het groepsgewijs werkpleklernen waarin meerdere studenten samen in de praktijk werken en leren, en ten derde vormen van simulatie zoals in hybride leeromgevingen (zie ook bijlage 2, rapportage Werkend Leren fase 1). Deze varianten kunnen verder uitgebreid worden, bijvoorbeeld met een vorm waarbij ouderejaars studenten de begeleiding verzorgen. In de pilots van Amsterdam en Rotterdam worden in feite twee verschillende varianten uitgewerkt.

Bij het opzetten van de pilots voor groepsgewijs leren is het van belang de uiteindelijke doelstellingen voor ogen te houden.

Conclusie/Advies

Groepsgewijs begeleiden is niet hetzelfde als groepsgewijs werkend leren zoals het inrichten van een leerafdeling of een hybride leerwerkplaats is. Een groepsgewijze benadering van leren op de werkplek genereert specifieke leermogelijkheden – bijvoorbeeld doordat studenten met elkaar hun leerervaringen en praktijkervaringen kunnen bespreken. Dit vraagt echter om een doordacht design – gaat het alleen om begeleiding of ook om opleiden? – en bijvoorbeeld specifieke deskundigheid van de gespreksleider (regiedocent en/of praktijkbegeleider). Onderzocht moet worden of de huidige begeleiders over die deskundigheid beschikken.

Groepsgewijs begeleiden kán plaats vinden in de context van groepsgewijs werkend leren (maar kan ook op basis van individuele praktijkervaringen). Leerafdelingen zijn een typische leerwerkform voor de zorg, aansluitend op het teamwerk dat op een zorgafdeling is georganiseerd. Het kopiëren van dit model

naar de werkomgeving van een politie-eenheid kan niet een-op-een. De werkzaamheden zijn anders georganiseerd en de risico's voor werknemers en burgers ('patiënten') liggen anders.

De werkgroep adviseert de Politieacademie enkele varianten uit te werken voor groepsgewijs werkend leren. Op basis hiervan kunnen gerichte try-outs, pilots of ontwerpstudies gestart worden.

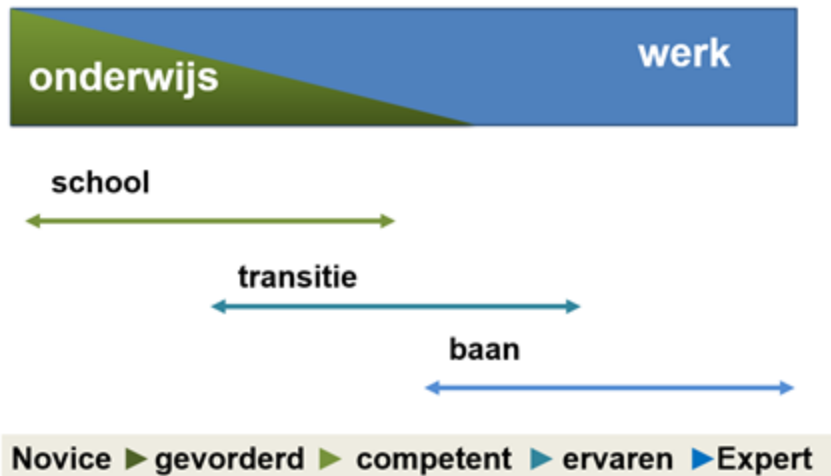
2. Conclusies en advies

Het basis politieonderwijs anno 2018 worstelt met een aantal problemen rondom het werkend leren in het duale stelsel. Sinds de invoering van PO2002 (in 2012 herbevestigd: PO2.0) is het politieonderwijs dual van aard; leren op de werkplek speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van vakbekwaamheid van startende politiemedewerkers, zowel in de mbo-opleidingen als in de bacheloropleidingen. Het basisidee dat de werkplek de ideale leerplaats is voor achtereenvolgens de acquisitie van startbekwaamheid, het kennismaken met praktijkroutines, en het ontwikkelen van de gewenste (blauwe) beroepsidentiteit, wordt erkend, maar botst vaak met de “productie-eisen” die de dagelijkse beroepspraktijk stelt. In de literatuur over werkend leren is dat een steeds terugkerend dilemma: in de praktijk gaat de dagelijkse hectiek vóór ten opzichte van leer- en ontwikkeldoelstellingen, zeker in organisaties waar sprake is van een zwakke leercultuur. Dat betekent dat opleidingsdoelstellingen continu aandacht en verdediging behoeven, ondanks de goede bedoelingen die op papier zijn gezet.

Een hardnekkig misverstand is de gelijkstelling van bevoegdheid en bekwaamheid. Veel beroepsopleidingen (in andere sectoren) leiden tot diploma's en de bevoegdheden die daarbij horen. Politie-aspiranten zijn al tijdens de opleiding bevoegd, maar nog niet startbekwaam. Een tweede misverstand heeft betrekking op de gelijkstelling van startbekwaamheid en vakbekwaamheid; beginnende docenten, verplegers en agenten worden na diplomering – dus startbekwaam - vol ingezet op basis van hun bevoegdheid, zonder rekening te houden met de noodzakelijke inwerkperiode, die ná diplomering in feite wel nodig en wenselijk is. De vuistregel van Ericsson (2006) dat vakbekwaamheid 10.000 uur gericht oefenen (deliberate practice) behoeft, leidt tot de eenvoudige rekensom dat 3 of 4 jaar opleiding, van elk 1000 uur praktijkoefening (en dat is optimistisch geschat), nog niet tot de helft van het gewenste vakbekwaamheidsniveau leidt (zie figuur 1). De werkgever heeft dus de opdracht om een nieuwe werknemer de kans te geven om het gewenste niveau van vakbekwaamheid te oefenen en te realiseren. Werkend leren in de vakopleiding wordt op die manier omgezet in lerend werken in de eerste jaren van beroepsuitoefening. Dit vereist verwachtingenmanagement over het niveau van startbekwaamheid dat een basis beroepsopleiding kan afleveren in relatie tot de vakbekwaamheid die daarna in de praktijk nog bereikt moet worden. Daarnaast -en zeker niet op de laatste plaats- is het van groot belang de begeleiding van nieuwe collega's zowel vanuit het opleidingsinstituut als vanuit de werkomgeving (de eenheden) goed te organiseren en te faciliteren. Dit vraagt extra en blijvende aandacht omdat het werk- en leerklimaat binnen de Politie door de grote capaciteitsproblemen enorm onder druk staat.

De Politie kan op het gebied van leercultuur en leerklimaat overigens veel leren van de gezondheidszorg. Academische ziekenhuizen hebben naast hun taak om zorg te leveren ook een belangrijke rol bij het vernieuwen van het beroep en bij het opleiden van volgende generaties professionals. Deze gecombineerde opdracht is onderdeel van de identiteit van deze ziekenhuizen. De academische ziekenhuizen vormen daarmee een voorbeeld van een organisatie waar dienstverlening, leren en innoveren samen gaan. Het is een onderdeel van de beroepstrots om collega's te mogen opleiden en te begeleiden.

Wegen naar vaardigheid



Figuur 1. Wegen naar vaardigheid (Nieuwenhuis, 2013)

Een derde misverstand is de idee dat elke werkplek ook een goede leerplaats is. Het concept 'affordances' van Billett (2001) maakt duidelijk dat niet elke werkplek voor elke competentie de geschikte leerplaats is. Een goede analyse van de werkplek vanuit het oogpunt van 'leerpotentieel' is belangrijk om hierover de discussie te openen. Roulatie van werkplek vergroot de kans dat de aspirant vakman of vakvrouw meerdere varianten van praktijkroutines kan ervaren.

In de verkennende fase van dit traject zijn een achttal actuele problemen rondom werkend leren in de basis politieopleiding geformuleerd. Naast de meer generieke vraagstukken hierboven (startbekwaam versus vakbekwaam; leerpotentieel van de specifieke werkplek; verschillende rationaliteiten tussen leerfunctie en productiefunctie), kent het politieonderwijs in 2018 ook een aantal specifieke problemen. In dit tijdsgewricht spelen vooral 'demografische' problemen specifiek bij de politie: de uitstroom van een grote groep ervaren krachten, gecombineerd met de taakstelling om een relatieve grote groep nieuwelingen op te leiden, leidt tot een logistieke tijdbom, met name rondom de benodigde begeleidingscapaciteit. De trajectbegeleiding vanuit OBt lijkt voldoende geborgd (hoewel er forse verschillen bestaan in de uitvoering per regio), maar vooral de praktijkbegeleiding vanaf de werkvloer lijkt een zorgenkind te worden: praktijkbegeleiders krijgen wel de taakstelling maar lang niet altijd de benodigde facilitering in tijd (en bekwaamheidsondersteuning). Gecombineerd met het wegglekken van begeleidingservaring via de verwachte uitstroom en tekorten in de dagelijkse uitvoeringscapaciteit, dreigt dit in een aantal eenheden te leiden tot onvoldoende begeleiding, kwalitatief en kwantitatief.

Om werkend leren te laten renderen is investering nodig in co-makership (gezamenlijk ontwerpen van leerwerktrajecten), zijn aanpassingen nodig van de werkplek (affordances realiseren, begeleidingscapaciteit, job roulatie), is het nuttig om na te denken over hybride vormen van werkend leren (tussen school en praktijk in), en zal geïnvesteerd moeten worden in een goed beoordelingssysteem, waarin opleidingsvisie en HR-visie logisch in elkaar overlopen. Ook is aandacht nodig voor de kwaliteit van de docenten en begeleiders: regelmatige uitwisseling van capaciteit (via circulaire loopbanen van docenten en practici) zorgt ervoor dat docenten op de hoogte zijn van de

laatste ontwikkelingen in de praktijk en dat begeleiders op de hoogte zijn van de gangbare opleidingslogica.

De tijdelijke werkgroep WL-BPO heeft op verzoek van de commissie Onderwijs van de Politieonderwijsraad de afgelopen maanden drie ontwikkelpaden opgepakt en nader verkend:

2.1. De kwaliteit van de leerwerkplek

De belangrijkste ontwerpregel voor werkend leren is dat werkend leren ontwikkeld moet worden in co-makership tussen opleiding en werkplek. Dit veronderstelt een goed gesprek tussen de Politieacademie en de Politie-eenheden. Hierbij is het onderscheid tussen OBТ (HRM) en de operationele teams binnen de Politie van belang; in de huidige praktijk lijkt het gesprek tussen de PA en de Politie vooral een gesprek met OBТ (trajectbegeleiders) te zijn, de trajectbegeleiders hebben het gesprek met de operationele teams. De afstand tussen de Politieacademie en de operationele teams lijkt daardoor aanzienlijk.

De werkgroep adviseert de Politieacademie de eigen verantwoordelijkheid en rol in de kwaliteitszorg rond de leerwerkplekken nadrukkelijker in te vullen en door te ontwikkelen. Ook de verantwoordelijkheid en de rol van de operationele teams in de eenheden in het werkend leren zou geëxpliciteerd moeten worden. Daarnaast adviseert de werkgroep ook de studenten meer te betrekken in de kwaliteitszorg rond de leerwerkplekken. Een voorbeeld is om te onderzoeken of de uitvoering van de LWP-scan aan regiedocenten kan worden opgedragen.

De werkgroep constateert daarnaast een onbalans met betrekking tot de Leerwerkplek scan; de inhoud van de scan is nu voor een groot deel gericht op het werkgeversperspectief terwijl deze scan juist de gestelde eisen vanuit het opleidingsperspectief zou moeten borgen. Dit vraagt om aanpassing van de scan op onderwijskundige aspecten (bv pedagogisch-didactische eisen). Daarnaast signaleert de werkgroep onduidelijkheden omtrent de normering (welke ondergrens, wanneer constateert een teamchef OBТ bijvoorbeeld dat een werkplek onvoldoende geschikt is?).

De werkgroep adviseert de Politieacademie de leerwerkplekscan bij te stellen op onderwijskundige aspecten en een heldere eenduidige normering toe te voegen.

Tenslotte wordt een risico met betrekking tot kwaliteitszorg benoemd; uitvoering door OBТ kent mogelijke spanning tussen werkgevers- en onderwijsbelangen – een teamchef van een eenheid beoordeelt in feite (samen met de trajectbegeleider van OBТ) de werkplek waarvoor hij/zij mede verantwoordelijkheid draagt, en is gebaat bij de mogelijkheid studenten in te zetten.

De werkgroep adviseert de Politieacademie ook haar rol te pakken bij het gesprek over de kwaliteit van de leerwerkplek.

2.2. De organisatie en kwaliteit van de begeleidingsstructuur

De begeleiding van studenten, zou plaats moeten vinden op basis van co-makship tussen opleiding en werkplek. Daarbij geldt dat opleiding en werkplek ieder hun eigen expertise hebben en beiden vanuit hun eigen perspectief nodig zijn om de werkplek als leerplek vorm te geven. De trajectbegeleider/ werkgever heeft de voortgang van werkprocessen voorop staan en zorgt ervoor dat de aspirant voldoende ruimte krijgt om te leren. De praktijkbegeleider is de eerste collega die de aspirant medewerker begeleidt bij relevante leer- en werkprocessen. De regiedocent / LPB-docent bekijkt vooral de opleidingsdoelen en zorgt ervoor dat de aspirant (met behulp van reflectie en andere middelen) van praktijkervaringen leerervaringen kan maken.

In de praktijk blijkt, dat de trajectbegeleider optreedt als intermediair tussen de eenheid en de Politieacademie. De Politieacademie komt daarmee op afstand te staan van de werkplek en ook van het leerproces van de student. De trajectbegeleider zou een faciliterende rol moeten hebben: als een goede leerwerkplek is geregeld, nemen de praktijkbegeleider en de docent van de Academie het stokje over. Extra aandacht voor het faciliteren van de praktijkbegeleider blijft nodig: het is een complexe taak. Om meer duidelijk te krijgen wie welke verantwoordelijkheid heeft in de opleiding van aspiranten, heeft de werkgroep een begeleidingsprotocol ontwikkeld (zie bijlage 2). Het protocol is bedoeld als houvast bij het uitwerken en/of herijken van de taken en de competentieprofielen voor de verschillende begeleiders die betrokken zijn bij het begeleidingsproces van studenten. Tevens biedt dit protocol een houvast voor de verdere uitwerking van de eisen die gesteld worden aan de inrichting en evaluatie (quick scan) van de leerwerkplekken.

De werkgroep adviseert de Politieacademie en de Politie om de taakverdeling tussen de praktijkbegeleiders, trajectbegeleiders en regiedocenten te herzien op basis van deze inzichten. De Politieacademie kan vervolgens de verschillende kwalificatieprofielen en opleidingen voor deze actoren verder uitwerken.

2.3. Verkenning van meer groepsgewijs werkend leren

Groepsgewijs begeleiden is niet hetzelfde als het inrichten van een leerafdeling of een hybride leerwerkplaats. Groepsgewijs begeleiden genereert specifieke leermogelijkheden doordat studenten met elkaar hun leerervaringen en praktijkervaringen kunnen bespreken. Dit vraagt specifieke deskundigheid van de gespreksleider (regiedocent en/of praktijkbegeleider). Onderzocht moet worden of de huidige begeleiders over die deskundigheid beschikken. Ook kan nagedacht worden over het inzetten van bijvoorbeeld ouderejaars bij de begeleiding van aspiranten.

Groepsgewijs begeleiden kán plaats vinden in de context van groepsgewijs werkend leren (maar kan ook op basis van individuele praktijkervaringen). Leerafdelingen zijn een typische leerwerkform voor de zorg, aansluitend op het teamwerk dat op een zorgafdeling is georganiseerd. Het kopiëren van dit model naar de werkomgeving van een politie-eenheid kan niet een-op-een. De werkzaamheden zijn anders georganiseerd en de risico's voor werknemers en burgers ('patiënten') liggen anders. Het werken met op maat gesneden groepspraktijk leren bij de politie vraagt om gerichte try-outs en ontwerpstudies.

De werkgroep adviseert de Politieacademie enkele varianten uit te werken voor groepsgewijs werkend leren. Op basis hiervan kunnen gerichte try-outs, pilots of ontwerpstudies gestart worden en bekeken worden op de effectiviteit in de praktische uitvoering. Een eerste try-out wordt bij het verschijnen van dit advies uitgewerkt (Eenheden Rotterdam en Amsterdam, samen met de Politieacademie).

2.4 Tot slot

Het verbeteren en vernieuwen van de praktijken rondom werkend leren in het basis politieonderwijs grijpt in in de gehele onderwijsfilosofie van het politieonderwijs. “Als je aan één draadje trekt, komt het hele bouwwerk in beweging”. Dit komt omdat het uitgangspunt ‘Dualisering’ een wezenskenmerk van het politieonderwijs is. Daarbij raakt een beroepsopleiding ook aan beroepstrots en beroepsidentiteit van het betreffende werkveld. Discussies over werkend leren en lerend werken bij de politie roepen daarom veel betrokkenheid en een veelheid aan meningen op. Dat maakt het des te noodzakelijker, om over de kwaliteitszorg rond werkend leren goede afspraken te maken, die Bestand zijn tegen de waan van de dag. De bovenstaande aanbevelingen proberen daar een steentje aan bij te dragen.

In dit adviestraject is werkend leren behandeld. Werkend leren moet, naar het model van Nieuwenhuis (2013), langzaam overgaan in lerend werken waarbij reflectie en feedback nog steeds noodzakelijk is. Het ontwikkelproces van startbekwaamheid naar vakbekwaamheid vraagt immers nog een aantal jaar inspanning van de medewerker en passende begeleiding vanuit de organisatie. Hoe goed en snel dit ontwikkelproces zich voltrekt is voor een groot deel afhankelijk van het startniveau van de medewerker en het leerklimaat en de leercultuur binnen de eenheden. In dit advies is dit buiten beschouwing gelaten, maar de commissie beveelt de Politie aan gericht HRD-beleid te ontwikkelen voor deze volgende fase(n) in het leer- en ontwikkelproces: van startbekwaam- naar vakbekwaam, en van vakbekwaam – naar expertniveau.

3. Bijlagen

1. Protocol Werkend Leren / begeleidingsprotocol
2. Rapportage Werkend Leren fase 1
3. De huidige leerwerkplekscan (quick scan) van OBT voor de leerwerkplekken
4. De landelijke standaard werkend leren van de PA
5. Leden werkgroep Werkend Leren

CONCEPT PROTOCOL WERKEND LEREN¹

In dit concept protocol Werkend Leren worden de belangrijkste rollen en verantwoordelijkheden, en de wettelijke voorwaarden rond het werkend leren binnen het basis politieonderwijs beschreven. Dit protocol is bedoeld als houvast bij het uitwerken en/of herijken van de taken en de competentieprofielen voor de verschillende begeleiders die betrokken zijn bij het begeleidingsproces van studenten. Tevens biedt dit protocol een houvast voor de verdere uitwerking van de eisen die gesteld worden aan de inrichting en evaluatie (quick scan) van de leerwerkplekken.

Naar analogie van het protocol Beroepspraktijkvorming (bpv) van het Samenwerkingsverband Bedrijfsleven Beroepsonderwijs (SBB) worden in het kader van het werkend leren binnen het basis politieonderwijs vier hoofdrollen onderscheiden, te weten:

- de student: de aspirant politiemedewerker of ambtenaar in opleiding die een door de minister van J&V aangewezen politieopleiding volgt waarvan beroepspraktijkvorming een onderdeel van uit maakt;
- de opleider: het opleidingsinstituut waar de student de betreffende opleiding volgt en waarbij deze het examen moet afleggen;
- het leerbedrijf: het bedrijf waar de student, als onderdeel van de opleiding, in de praktijk kan leren en waar deze begeleid wordt door een ervaren praktijkopleider (of praktijkbegeleider);
- de intermediair: een dienst die de student, de opleider en het leerbedrijf ondersteunt bij de afstemming en (onderwijs)logistiek rond het werkend leren.

De werkgeversrol is bewust buiten dit protocol geplaatst. De activiteiten behorende bij de werkgeversrol zijn namelijk op personele en organisatorische aspecten vanuit werkgeverschap gericht en hebben geen betrekking op de begeleiding van het leerproces en de beoordeling van uit de opleiding. Het scheiden van deze rollen is op papier nodig om te voorkomen dat er rolverwarring ontstaat tussen het ondersteunen van het (werkend) leerproces en het ondersteunen van organisatorische processen vanuit werkgeverschap. Het gaat om de hygiëne van het begeleidingssysteem in het kader van het basis politieonderwijs. In de praktijk zullen deze rollen dicht tegen elkaar liggen.

De Politieacademie en de eenheden, als respectievelijk opleider en leerbedrijven, zijn geduid als de belangrijkste verantwoordelijke partijen voor het opleiden van de studenten. Het leerproces vindt immers zowel op het opleidingsinstituut als in de praktijk (zie Barp art 1 gg) plaats. Beide partijen hebben bepaalde verantwoordelijkheden bij de uitvoering en kwaliteit van het begeleidingsproces tijdens de beroepspraktijkvorming en bij de examinering in de praktijk. De Politieacademie is als opleider eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het politieonderwijs, inclusief het deel werkend leren en de examinering. De eenheden zijn (als organisatieonderdeel waar volgens het wettelijk kader de aspirant de politietaak uitvoert als onderdeel van de opleiding) te zien als leerbedrijven, en verantwoordelijk voor het inrichten van geschikte leerwerkplekken en het bieden van de juiste begeleiding, begeleiders (en examinatoren).

De afdeling OBt van het PDC heeft een belangrijke intermediaire rol tussen de studenten, eenheden (leerbedrijven) en de Politieacademie (opleider). Daarnaast vervult de afdeling OBt de rol van werkgever richting de aspiranten. Binnen de Politie (zie inrichtingsplan Nationale Politie) is bewust gekozen om deze rol bij de afdeling OBt te beleggen en niet bij de eenheden. Een kenmerkend fenomeen bij het concept van werkend leren en/of duaal onderwijs is namelijk het spanningsveld tussen de onderwijsbelangen en de belangen vanuit werkgeverschap voor wat betreft de inzet van studenten in de praktijk. Door deze werkgeversrol bij OBt te beleggen (en niet binnen de eenheden) worden aspiranten beschermd tegen de operationele druk in de eenheden om aspiranten te snel en nog onbekwaam in te zetten.

¹ Dit protocol wijkt af van de huidige situatie (anno 2018) waarin de afdeling OBt van het Politiedienstencentrum een centrale rol speelt bij de organisatie, de begeleiding en de kwaliteitsmonitoring van het werkend leren

Politiewet 2012

art 84, tweede lid: **De politieonderwijsraad adviseert Onze Minister** omtrent de eisen die worden gesteld aan de plaatsen waar de **beroepspraktijkvorming wordt uitgevoerd**.

art 85. 1. Het politieonderwijs is gericht op de verwerving van kennis, inzicht, vaardigheden en houding, nodig voor de uitoefening van de politietaak. Het politieonderwijs bevordert tevens de algemene vorming en de persoonlijke ontplooiing van de studenten en draagt bij tot hun maatschappelijk functioneren. 2Het politieonderwijs sluit aan bij de door de politie aangegeven behoefte

Art 86. 1. De Politieacademie biedt in samenwerking met de politie het politieonderwijs aan. 2 Bij ministeriële regeling worden de opleidingen, bedoeld in artikel 74, eerste lid, onder a, onder 2°, aangewezen, gehoord de korpschef en de directeur van de Politieacademie.

art 87, derde lid: Bij ministeriële regeling worden op basis van de kwalificatiestructuur de politieopleidingen aangewezen.

art 87, vierde lid: In de regeling, bedoeld in het derde lid, wijst Onze Minister politieopleidingen aan waarvan een beroepspraktijkvorming deel uitmaakt. **De beroepspraktijkvorming wordt verzorgd op grondslag van een overeenkomst**, gesloten door de Politieacademie, de student en de politie. Artikel 7.7, vijfde lid, tweede volzin, van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek is van overeenkomstige toepassing op deze overeenkomst.

WHW Art 7.7., vijfde lid, tweede volzin: **De overeenkomst** regelt de rechten en verplichtingen van partijen en omvat met inachtneming van het dienaangaande bij of krachtens deze wet bepaalde **ten minste bepalingen over**:

- a. **de duur van de overeenkomst en de tijdsduur van de periode of perioden van de beroepsuitoefening,**
- b. **de begeleiding van de student,**
- c. **dat deel van de kwaliteiten**, bedoeld in artikel 7.13, tweede lid, onder c, dat de student tijdens de periode of de perioden van beroepsuitoefening dient te realiseren, en de beoordeling daarvan, en
- d. **de gevallen waarin en de wijze waarop de overeenkomst voortijdig kan worden ontbonden.**

art 89: **De directeur van de Politieacademie draagt er zorg voor dat de politieopleidingen zodanig zijn ingericht dat de studenten de kwalificaties binnen de vastgestelde studieduur kunnen bereiken** en dat het onderwijsprogramma evenwichtig is ingedeeld, alsmede voldoende begeleide onderwijsuren **en uren beroepspraktijkvorming omvat**.

art 94, vierde lid: **Het examen** van een politieopleiding of overige opleiding waarvan een beroepspraktijkvorming deel uitmaakt, is eerst dan met goed gevolg afgesloten **indien zowel de beroepspraktijkvorming als het overige deel van de politieopleiding met goed gevolg is afgesloten**.

art 65: **De Inspectie Openbare Orde en Veiligheid**, bedoeld in artikel 57 van de Wet veiligheidsregio's, is met het oog op een goede taakuitvoering door de politie en de Politieacademie belast met:

- a. het, onverminderd het gezag van de burgemeester en de officier van justitie, houden van toezicht op de taakuitvoering;
- b. het houden van **toezicht op de kwaliteitszorg door de politie**;
- c. het houden van **toezicht op de kwaliteit van het politieonderwijs en de examinering**;
- d. het verrichten van onderzoek, indien daar in bijzondere gevallen reden toe is, naar ingrijpende gebeurtenissen waarbij de politie betrokken is, tenzij de Onderzoeksraad voor veiligheid, bedoeld in artikel 2 van de Rijkswet Onderzoeksraad voor veiligheid, naar het desbetreffende voorval een onderzoek instelt.

BARP	<p>art 1b. aspirant: degene die door het bevoegd gezag is aangesteld als aspirant en die is toegelaten tot een krachtens artikel 2c, eerste lid, aangewezen politieopleiding;</p> <p>art 1b ambtenaar in opleiding: degene die door het bevoegd gezag is aangesteld als ambtenaar in opleiding en die is toegelaten tot een krachtens artikel 2c, tweede lid, aangewezen politieopleiding;</p> <p>art 1. gg. beroepspraktijkvorming: de periode of perioden waarin de aspirant of de ambtenaar in opleiding <u>de politietaak bij een regionale eenheid of een landelijke eenheid uitvoert in het kader van een krachtens</u> artikel 2c, eerste onderscheidenlijk tweede lid, aangewezen <u>politieopleiding</u>²;</p>
Onderwijsexamenreglement 2018 (OER)	<p>art 1. Vijfde lid: beroepspraktijkvorming dat deel van de politieopleiding dat in de praktijk plaatsvindt.</p> <p>art 1. Vijftiendste lid: leerwerkovereenkomst: een overeenkomst waarin de rechten, plichten en aansprakelijkheden met betrekking tot de beroepspraktijkvorming zijn beschreven.</p> <p>Art 2 Rechtspositionele status als student</p> <p>2.1 De (rechts)positie van de student aan de Politieacademie is vastgelegd in deze Onderwijs- en Examenregeling (OER) en in de leerwerkovereenkomst.</p> <p>2.2 De rechtspositie van de student als medewerker van het korps is vastgelegd in het Besluit algemene rechtspositie politie (Barp). Als de student bij een andere organisatie dan de politie werkt, dan geldt de rechtspositie van die organisatie³.</p> <p>art 6. Verantwoordelijkheden en beroepspraktijkvorming</p> <p>6.1 De student is tijdens zijn opleiding aan de Politieacademie, zowel op school als in het korps, zelf verantwoordelijk voor het verwerven van de competenties die zijn vastgesteld voor zijn opleiding.</p> <p>6.2 Het hoofd van de school is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het politieonderwijs en de examens, inclusief de beroepspraktijkvorming.</p> <p>6.3 Voor opleidingen met een deel beroepspraktijkvorming wordt een leerwerkovereenkomst afgesloten.</p> <p>6.4 Tijdens de beroepspraktijkvorming verzorgt het korps onder de verantwoordelijkheid van het hoofd van de school taken op het vlak van begeleiding en beoordeling van de student. Het korps realiseert de condities op de leerwerkplaats van de student overeenkomstig de leerwerkovereenkomst.</p> <p>6.5 Een maatregel van de directeur, het hoofd van de school of de examencommissie met betrekking tot de opleiding van de student kan gevolgen hebben voor de aanstelling van de student. Besluiten over de aanstelling van de student als werknemer zijn op basis van het Barp voorbehouden aan de korpschef.</p>

² Dit wijkt af van de definitie in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. (WEB). Beroepspraktijkvorming volgens de WEB: Het onderricht in de praktijk van het beroep (zie ook WEB, artikel 7.2.8, eerste lid);

³ Hier wordt bedoeld: Als de student geen medewerker van de politie is, dan geldt de rechtspositie van de organisatie waar desbetreffende student in dienst is

Rol:	Student	Onderwijsinstelling	Leerbedrijf	Intermediar
Proces:		<i>Politieacademie</i>	<i>Eenheid</i>	<i>PDC / OBT</i>
Toewijzen (of matchen ²), voorbereiden en plaatsing student op team en bij praktijkbegeleider	<p>Zoekt informatie over de leerwerkplek / leerbedrijf²</p> <p>Is gemotiveerd</p> <p>Orienteert zich actief op de leermogelijkheden</p> <p>Presenteert zich goed aan het leerbedrijf ²</p>	<p>Is verantwoordelijk voor het proces rond de totstandkoming van een leerwerkovereenkomst tussen Politieacademie, de Politie en de student:</p> <ul style="list-style-type: none"> Levert een format voor de leerwerkovereenkomst waarin de afspraken tussen leerbedrijf, Politieacademie en student vastgelegd worden ¹ Maakt in de leerwerkovereenkomst concrete afspraken met het leerbedrijf en de student over de vorm en inhoud van de beroepspraktijkvorming / werkend leren periode, de manier en frequentie van begeleiding, het persoonlijke leerprogramma en de toetsingsmethode <p>Is verantwoordelijk voor een goede voorbereiding van de student op de periode van werkend leren (en de afsluitende proeve van bekwaamheid);</p> <p>Is verantwoordelijk voor heldere voorlichting aan de student en het leerbedrijf over verantwoordelijkheden en verplichtingen van werkgever, leerbedrijf en de Politieacademie</p> <p>Is verantwoordelijk voor een passend trainingsaanbod voor trajectbegeleiders, praktijkbegeleiders, (regie)docenten en examinatoren</p>	<p>Is verantwoordelijk voor het creëren van voldoende leerwerkplekken die voldoen aan de gestelde eisen (Landelijke Standaard Werkend Leren) op basis van behoefte</p> <p>Is verantwoordelijk voor de inrichting van leerwerkplekken (conform de landelijke standaard) *</p> <p>Is verantwoordelijk voor de check of de verwachtingen tussen student en leerbedrijf aansluiten (middels een startgesprek wordt gekeken of verwachtingen van de student en het leerbedrijf aansluiten) *</p> <p>Is verantwoordelijk voor het vastleggen van afspraken met de student: legt afspraken vast in het verslag van het startgesprek of in de overeenkomst die de Politieacademie levert ⁴</p> <p>Is verantwoordelijk voor het beschikbaar stellen en laten opleiden van voldoende gekwalificeerde praktijkbegeleiders (en examinatoren)</p>	<p>Publiceert de leerwerkplekken die beschikbaar zijn voor bachelorstudenten⁵</p> <p>Ondersteunt de Politieacademie bij het toewijzen van studenten aan leerbedrijf / leerwerkplek (planning en administratieve proces van de plaatsing)</p> <p>Zorgt voor een goede match tussen student en leerbedrijf</p>

⁴ De afspraken tussen politie (leerbedrijf en werkgeversrol), Politieacademie en de student worden vastgelegd en bekrachtigd met een handtekening van alle partijen. De leerwerkovereenkomst is hiervoor het wettelijke instrument (Politiewet 2012). In deze overeenkomst kan echter ook verwezen worden naar de verslagen van de resultaat- en ontwikkelgesprekken het zogenaamde startgesprek dat voor aanvang van de periode werkend leren plaats vindt tussen leerbedrijf, werkgever, student en Politieacademie.

⁵ Bij de politiekundige bacheloropleiding is er sprake van matching tussen student, leerwerkplek en begeleiders. Bij het mbo politieonderwijs is geen matching maar worden studenten door OBT toegewezen en geplaatst op basis van logistieke overwegingen

* In het protocol is met een sterretje (*) aangegeven waar OBT momenteel de verantwoordelijkheid heeft over, of onder verantwoordelijkheid van een andere partij, de betreffende activiteit uitvoert.

Rol:	Student	Onderwijsinstelling	Leerbedrijf	Intermediar
Proces:		<i>Politieacademie</i>	<i>Eenheid</i>	<i>PDC / OBT</i>
Begeleiding	<p>Is goed voorbereid en gemotiveerd om aan de bpv te beginnen;</p> <p>Volgt instructies op van de praktijkopleider en de trajectbegeleider</p> <p>Koppelt terug aan de regiedocent van de Politieacademie en de trajectbegeleider</p> <p>Is zelf verantwoordelijk voor het verwerven van de competenties die zijn vastgesteld voor zijn opleiding</p>	<p>Is verantwoordelijk voor voldoende gekwalificeerde en voor de praktijk en student toegankelijke regiedocenten</p> <p>Is verantwoordelijk voor de informatievoorziening naar studenten, praktijkbegeleiders en trajectbegeleiders over wie het aanspreekpunt is binnen de Politieacademie (regiedocent) en wanneer hij/zij bereikbaar is</p> <p>Is verantwoordelijk voor het onderhouden van contact tijdens de periodes van werkend leren / begeleiding met leerbedrijf, werkgever, intermediair en student (niet over individuele gevallen, maar in het algemeen)</p> <p>Is verantwoordelijk voor, indien nodig, het aanbieden van een vervangende leerwerkplek aan een student in overleg met het leerbedrijf, werkgever en intermediair</p> <p>Is verantwoordelijk voor de voortgangsbewaking en de aansluiting van de leerdoelen van de student op de leermogelijkheden in het bedrijf *</p> <p>Is verantwoordelijk voor goede informatievoorziening naar, en een goede coaching van praktijkbegeleiders *. Voorziet de praktijkbegeleider, trajectbegeleider en werkgever van adviezen en hulpmiddelen om hun taken goed te kunnen uitvoeren</p>	<p>Is verantwoordelijk voor voldoende begeleiding conform de afspraken in de leerwerkovereenkomst *</p> <p>Is verantwoordelijk voor de dagelijkse begeleiding en opleiding van de student op de werkvloerl;</p> <p>Is verantwoordelijk voor voldoende gekwalificeerde, toegewijde en toegankelijke praktijkbegeleiders</p> <p>Is verantwoordelijk voor het laten uitvoeren van begeleidings- en voortgangsgesprekken tussen praktijkbegeleider, de regiedocent van de Politieacademie, en de praktijkbegeleider*</p> <p>Is verantwoordelijk voor een terugkoppeling aan de regiedocent van de Politieacademie* en de trajectbegeleider</p>	<p>Onderhoud tijdens de periodes van werkend leren / begeleiding contact met leerbedrijf, Politieacademie en student (niet over individuele gevallen, maar in het algemeen)</p> <p>Voert de volgende taken uit namens de Politieacademie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informeert en coacht de praktijkopleider en voorziet de praktijkopleider en werkgever van adviezen en hulpmiddelen om hun taken goed te kunnen uitvoeren • Bewaakt de voortgang en de aansluiting van de leerdoelen van de student op de leermogelijkheden in het leerbedrijf

Rol:	Student	Onderwijsinstelling	Leerbedrijf	Intermediar
Proces:		<i>Politieacademie</i>	<i>Eenheid</i>	<i>PDC / OBT</i>
Beoordeling periode werkend leren & Examinering in de praktijk	Zorgt dat alle onderdelen van het werkend leren programma / portfolio zijn afgerond en ingeleverd	<p>Is verantwoordelijk voor een objectieve beoordeling van de student</p> <p>Is verantwoordelijk voor de coaching van de praktijkopleiders* en examinatoren bij de beoordeling (met als doel een valide en objectieve beoordeling)</p> <p>Is verantwoordelijk voor het faciliteren (adviezen en hulpmiddelen) van praktijkbegeleiders en examinatoren bij het beoordelen</p> <p>Is verantwoordelijk voor de contacten met het leerbedrijf over de beoordeling van de periode werkend leren en neemt het initiatief om de periode te evalueren</p> <p>Neemt het oordeel van het leerbedrijf over de <u>beroepspraktijkvorming / houding</u> van de student mee als onderdeel van de beoordeling (zie Politiewet 2012, art 94)</p> <p>Is verantwoordelijk voor de terugkoppeling van de (eind)beoordeling aan het leerbedrijf en werkgever</p> <p>Is verantwoordelijk voor de planning en organisatie van de praktijkexamens*</p>	<p>Is verantwoordelijk voor de beoordeling van de de beroepspraktijkvorming / houding van de student aan het einde van de leerwerkperiode op basis van de afspraken in de leerwerkovereenkomst⁶</p> <p>Is verantwoordelijk voor afstemming met de de Politieacademie over de beoordeling van de student*</p>	<p>Voert bepaalde taken uit namens het leerbedrijf</p> <p>Voert bepaalde taken uit namens de Politieacademie</p>

⁶ De afspraken tussen politie (leerbedrijf en werkgeversrol), Politieacademie en de student worden vastgelegd en bekrachtigd met een handtekening van alle partijen. De leerwerkovereenkomst is hiervoor het wettelijke instrument (Politiewet 2012). In deze overeenkomst kan echter ook verwezen worden naar de verslagen van de resultaat en ontwikkelgesprekken het zogenaamde startgesprek dat voor aanvang van de periode werkend leren plaats vindt tussen leerbedrijf, werkgever, student en Politieacademie.

Rol:	Student	Onderwijsinstelling	Leerbedrijf	Intermediar
Proces:		<i>Politieacademie</i>	<i>Eenheid</i>	<i>PDC / OBT</i>
Evaluatie en kwaliteit	Vult evaluatieformulieren in over het werkend leren	<p>Is verantwoordelijk voor kwaliteitseisen en –normen die gesteld worden aan de leerwerkplekken en de begeleiding in de praktijk</p> <p>Is verantwoordelijk voor de uitvoering van de leerwerkplekscan*, mede gelet op de eindverantwoordelijkheid van de Politieacademie over het politieonderwijs / de accreditatie cyclus van het politieonderwijs</p> <p>Is verantwoordelijk voor de beoordeling van de leerwerkplekken. Beoordeelt aan de hand van evaluaties en leerwerkplek scan of het leerbedrijf met de praktijkbegeleiders ‘duurzame’ leerwerkplekken biedt*</p> <p>Is verantwoordelijk voor het registreren van “geschikte duurzame” leerwerkplekken</p> <p>Is verantwoordelijk voor het registreren van gekwalificeerde praktijkbegeleiders en trajectbegeleiders</p> <p>Is verantwoordelijk voor de ondersteuning van het leerbedrijf als er desgewenst een verbeterplan opgesteld of uitgewerkt moet worden*</p> <p>Is verantwoordelijk voor eventuele beëindiging, indien nodig de “interne erkenning” van de leerwerkplek / haalt studenten weg*</p> <p>Is verantwoordelijk voor het betrekken van de studenten(raden) bij de borging van de kwaliteit van het onderwijs en het werkend lerendeel</p> <p>De examencommissies van de Politieacademie zijn verantwoordelijk voor de borging van de kwaliteit van de examens en het opstellen van het OER</p>	<p>Is verantwoordelijk voor de kwaliteit (voldoen aan de gestelde kwaliteitseisen) van de leerwerkplekken</p> <p>Is verantwoordelijk voor de kwaliteit (voldoen aan de gestelde kwaliteitseisen) van de praktijkbegeleiders</p> <p>Levert informatie aande Politieacademie over, en/of werkt mee aan de monitoring van, de kwantiteit en kwaliteit van de leerwerkplekken en de praktijkbegeleiding</p>	<p>Is verantwoordelijk voor de kwaliteit (voldoen aan de gestelde kwaliteitseisen vanuit opleidingsperspectief (en werkgeversperspectief) van de trajectbegeleiders</p> <p>Levert informatie aande PA over, en/of werkt mee aan de monitoring van, de kwantiteit en kwaliteit van de leerwerkplekken, praktijkbegeleiding en de trajectbegeleiding</p> <p>Kijkt of de verwachtingen van de student, het leerbedrijf, werkgever en de Politieacademie aansluiten</p> <p>Voert bepaalde taken uit namens het leerbedrijf:</p> <p>Voert bepaalde taken uit namens de Politieacademie</p>

Werkplekieren in het basis politieonderwijs

Overwegingen, analyses, inspiratie

Rapportage fase 1

In opdracht van de Politieonderwijsraad

4 september 2018

Dit rapport is een coproductie van:

Politieonderwijsraad
Commissie Onderwijs, werkgroep Werkend Leren
Den Haag

HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren
Lectoraat Beroepsagogiek
Nijmegen

Inhoud

1	Inleiding: politie in beweging, politieonderwijs in beweging	3
2	Duaal politieonderwijs: een geschiedenis van werkplekleren.....	5
2.1	Een terugblik: ontstaan en ontwikkeling van PO2002.....	5
2.2	Context van werkend leren in het basis politieonderwijs	5
2.3	Normenset werkend leren.....	6
2.4	Het referentiekader werkend leren	7
2.5	Uitwerking naar werkafspraken.....	8
2.6	De inrichting van werkend leren gezien vanuit het korps	9
2.7	Betrokkenen bij het werkend leren	11
2.8	Functies van werkplekleren binnen het basis politieonderwijs (mbo).....	13
2.9	Landelijke standaard werkend leren / model werkend leren.....	14
3	Uitdagingen en problemen voor de komende jaren	15
4	De kennisbasis: een verkenning.....	19
4.1	De meerwaarde van werkplekleren.....	19
4.2	Werkplekleren in het beroepsonderwijs	19
4.3	Werkplekleren vanuit opleidingskundig perspectief	20
4.4	Kunnen en mógen leren.....	20
4.5	Effectief vanuit welk perspectief?	21
4.6	Verrijken van werkplekleren	21
4.7	Globale ontwerpregels.....	22
4.8	Samenvatting	23
5	Kijken bij de burens: inspiratie uit Zorg en Onderwijs	25
5.1	Zorgpraktijken	25
5.1.1	Inleiding op opleiden voor de zorgsector	25
5.1.2	HBO opleiding Verpleegkunde	26
5.1.3	Werkplekleren in de zorg	27
5.1.4	Een aparte casus van werkplekleren: Leerwerkafdelingen in de zorg.....	27
5.1.5	Uitdagingen in het zorgonderwijs.....	30
5.2	Onderwijspraktijken.....	31
5.2.1	Vooraf.....	31
5.2.2	Inleiding op het beroepsonderwijs voor leraren	31

5.2.3	HBO opleiding voor leraren	32
5.2.4	Werkplekieren in het onderwijs.....	33
5.2.5	Uitdagingen	35
	<i>De werkplek als leeromgeving</i>	35
5.2.6	De inductiefase	36
6	Opties: ontwikkelpaden en alternatieven ter overweging	37
6.1	Conclusie	37
6.2	Vervolg	39
	Referenties.....	40
	Bijlage 1: Inrichting politieorganisatie	42
	Bijlage 2: Overzicht thema's praktijkbegeleiding.....	44

1 Inleiding: politie in beweging, politieonderwijs in beweging

Eén van de belangrijkste uitgangspunten van het initiële politieonderwijs is dualisering. Vanuit een aanstelling als politieambtenaar bij de politie leren studenten alternerend op het onderwijsinstituut en in de beroepspraktijk. Gezien de substantiële omvang van het werkend leren is het van groot belang dat de periode van werkend leren in de eenheden goed verloopt en dat er een goede aansluiting is tussen het instituutsdeel van de opleiding en het praktijkdeel in de eenheden.

Het initiële politieonderwijs is duaal stevig uitgewerkt, maar door nieuwe ontwikkelingen komt er druk op het systeem. Ontwikkelingen op nationaal niveau (inrichting Nationale Politie, vergrijzing en onrust in de samenleving) leiden tot een afname van ervaren politiemedewerkers enerzijds, en een toename van instroom van aspiranten anderzijds. Hierdoor wordt de druk op de begeleiding binnen het duale onderwijsstelsel en dus ook binnen de politieorganisatie hoger.

Binnen de Politie vindt het werkend leren plaats binnen de eenheden (de 'oude' korpsen): hier vindt de dagelijkse begeleiding plaats. De operationele begeleiding gebeurt door praktijkcoaches (werkplekbegeleiders) binnen de eenheid en trajectbegeleiders van het OBТ (Operationele Begeleiding en Training), een afdeling van het Politiedienstencentrum (PDC) op landelijke niveau, waar de trajectbegeleiders en aspiranten organisatorisch zijn ondergebracht.

Praktijkcoaches zijn ervaren politiemedewerkers binnen de eenheden die aspiranten in de praktijk begeleiden op vakinhoudelijk gebied. De praktijkcoaches en aspiranten worden aangestuurd en begeleid door trajectbegeleiders van OBТ. Deze trajectbegeleiders zijn vanuit de Politie verantwoordelijk voor de begeleiding van de aspiranten binnen de eenheden en hebben een leidinggevende rol richting de aspiranten. De operationele teamchef in de eenheid heeft geen directe rol bij de begeleiding van de aspirant. De Politieacademie is eindverantwoordelijk voor het werkend leren in het kader van het politieonderwijs en heeft vanuit die verantwoordelijkheid regelmatig contact met de trajectbegeleiders van OBТ en de teamchef OBТ.

De vraag is of de huidige model van werkend leren een houdbaar systeem is: het kost veel capaciteit, de begeleiding loopt via verschillende schijven (Politieacademie, PDC en eenheden) en de afstand van de leidinggevende in de eenheid tot de aspiranten en het politieonderwijs, is relatief groot.

De Politieonderwijsraad buigt zich daarom over het thema werkplekleren: hoe kunnen we de huidige opleidings- en begeleidingskwaliteit hoog houden en verbeteren? Welke (operationele) modellen kunnen we ontwikkelen, die passen bij de beschikbare capaciteit én voldoen aan de gewenste kwaliteit? De Politieonderwijsraad heeft zijn commissie Onderwijs op 16 juni 2017 opdracht gegeven om een verkenning uit te voeren naar alternatieve modellen voor werkend leren ten behoeve van het basis politieonderwijs. De resultaten hiervan worden in de Raad besproken alvorens een verkenning of scenariostudie uitgevoerd kan worden naar de impact van de veranderende instroom in relatie tot de huidige opzet van het duale politieonderwijs, met daarin specifiek aandacht voor de organisatie van het deel werkend leren. De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) is gecontracteerd voor de uitvoering van een literatuurstudie (fase 1) naar werkend leren binnen de sectoren Onderwijs, Zorg en

Politie, en voor de tweede fase naar mogelijke oplossingsrichtingen voor de problematiek binnen de politiecontext.

Voor de literatuurstudie (fase 1) is het van belang zicht te hebben op de context en de inrichting van werkend leren binnen de politie en het basis politieonderwijs. Tevens zal de problematiek, die door de Politie en de Politieacademie gevoeld wordt, nader geduid moeten worden. In deze rapportage wordt de context van het werkend leren in het basis politieonderwijs en de inrichting daarvan beschreven. Voor de beschrijving is gebruik gemaakt van verschillende beleidsdocumenten van de Politie, de Politieacademie, de inspectie J&V (voorheen IOOV en IV&J) en de Politieonderwijsraad.

Daarnaast wordt in de rapportage een overzicht gegeven van de laatste stand van kennis ten aanzien van werkplekleren op basis van een recent uitgevoerde literatuur review. Tevens zijn verkenningen uitgevoerd van de inrichting van werkplekleren in de basisopleidingen voor de sectoren Verpleging en Onderwijs.

De dilemma's en taaie vraagstukken betreffende het werkend leren in het politieonderwijs worden in deze rapportage vergeleken met de oplossingsrichtingen uit Zorg en Onderwijs. Daarmee kan de probleemstelling worden aangescherpt en kunnen oplossingsrichtingen worden geformuleerd richting commissie Onderwijs en politieonderwijsraad. Deze staan weergegeven in de rapportage over fase 2.

2 Duaal politieonderwijs: een geschiedenis van werkplekleren

2.1 Een terugblik: ontstaan en ontwikkeling van PO2002

Het duale karakter van het politieonderwijs is geformaliseerd bij de inrichting van het nieuwe politieonderwijs in 2002. PO2002 was het sluitstuk van een lange periode van herziening van een caleidoscopisch palet aan onderwijstrajecten en –instituten. In “Partners in Leren” (Politieacademie, 2007) wordt een eerste evaluatie van het samenhangend stelsel van politieonderwijs gepresenteerd. Het nieuwe politieonderwijs was competentiegericht: gebaseerd op beroepsprofielen zijn kernopgaven ontwikkeld waarin kenmerkende beroepssituaties richtinggevend zijn geweest. Het duale karakter werd ook gezien als een vernieuwing: “in plaats van aparte stageperiodes ... worden onderwijs en praktijk op gezette tijden afgewisseld. Tijdens het leren in de praktijk – het woord stage is vervangen door werkend leren – levert de student een bijdrage aan de dagelijkse uitvoering van de politietaak. Naarmate de opleiding vordert, neemt deze bijdrage toe.” In 2006 is deze visie verder uitgewerkt in “Werken aan werkend leren” (POR, 2006), een advies met betrekking tot een normenset voor de periode van werkend leren. Deze normenset is tot de dag vandaag het kader voor het werkend leren. De inspectie van V&J gebruikt dit kader dan ook bij de toezicht op het politieonderwijs.

In de Summatieve evaluatie van PO2002 (Keppels, e.a., 2011) wordt geconcludeerd dat het nieuwe politieonderwijs op mbo niveau (3 en 4) in grote lijnen goed functioneert, maar dat op details aanpassingen nodig zijn. Eén van die details is het duale ritme van de basisopleiding. In plaats van een strak schema van “drie maanden op, drie maanden af” suggereert de POR om aan het begin van de opleiding het schooldeel wat te verzwaken, en aan het eind van de basisopleiding het praktijkdeel meer ruimte te geven. Dit advies is tijdens het evaluatietraject al opgevolgd en thans ook herkenbaar in de opzet van de basisopleidingen op mbo niveau.

Na 2006 zijn er door de Politieacademie en de Politie verschillende initiatieven genomen om deze kaders verder uit te werken, zij het dat dit vooral de opleidingen op mbo-niveau betreft. Tevens is er gewerkt aan het inrichten van werkend leren binnen de Politie, en de herinrichting daarvan naar aanleiding van de reorganisatie Nationale Politie. Een groot deel van deze initiatieven en ontwikkelingen zijn vastgelegd in de vorm van visie- en/of beleidsdocumenten. Wat echter blijkt is het feit dat geen van deze documenten formeel in gezamenlijkheid tussen politie, Politieacademie en ministerie als derde partij is vastgesteld. Betrokkenen bij het werkend leren geven unaniem aan dat men geen zicht heeft op de status van de verschillende visie- en beleidsdocumenten, en dat men geen beeld meer heeft welke de kaders voor werkend leren zijn.

In de alinea's hieronder geven we een overzicht van de documenten rond werkend leren waarvan verschillende betrokkenen aangeven dat deze gebruikt zouden kunnen worden om een beeld te krijgen op de context en kaders omtrent werkend leren binnen de politie.

2.2 Context van werkend leren in het basis politieonderwijs

Het politieonderwijs bestaat uit basis- en vakspecialistisch onderwijs voor de Nederlandse politie. In het basis politieonderwijs worden initiële opleidingen aangeboden van mbo-niveau 2 tot en met academisch niveau (NLQF 7). Het basis politieonderwijs is gericht op kwalificering conform standaarden uit het reguliere onderwijs. Dit betekent dat studenten een civiel erkend diploma krijgen, equivalent aan een mbo-diploma of een geaccrediteerd bachelor- of masterdiploma. Alle opleidingen van het Basis

Politieonderwijs zijn voltijd en dual, waarbij periodiek leren op de Politieacademie wordt afgewisseld met leren in de praktijk in het korps.

Het politieonderwijs wordt uitgevoerd door de Politieacademie en valt onder de verantwoordelijkheid van de minister van Justitie en Veiligheid. De afdeling Operationele Begeleiding en Training (OBT) van het PDC (Politiedienstencentrum) is verantwoordelijk voor de begeleiding van studenten in de praktijk. De Politieonderwijsraad heeft de taak de minister van Justitie en Veiligheid te adviseren over de eisen die gesteld worden aan de plaatsen waar de beroepspraktijkvorming wordt uitgevoerd.

Het basispolitieonderwijs is samengesteld op basis van de behoefte van de politiepraktijk en sluit aan op de desbetreffende kwalificatiedossiers. Het is gericht op het aanleren van contextgerichte competenties die nodig zijn voor de vorming tot politiemans/vrouw en de toekomstige ontwikkelingen in het korps en de samenleving.

Het basis politieonderwijs is dual van aard: het is opgezet op basis van een combinatie van leren en werken. De crux hiervan is dat afwisselend in de werkomgeving en aan het politieonderwijsinstituut wordt geleerd. "Het praktisch opleidingsdeel is (...) méér dan een periode van stage lopen binnen een regionaal politiekorps (...). Het gaat om daadwerkelijke uitoefening van de politietaak in het kader van de opleiding."

Aangezien de politiestudent ook medewerker van het korps is, moet bij de inrichting en de uitvoering van het werkend leren rekening gehouden worden met de verschillende opdrachten, verantwoordelijkheden en belangen van zowel het politieonderwijs als vanuit werkgeverschap. De Politieacademie is verantwoordelijk voor de ontwikkeling, uitvoering en de kwaliteit van het politieonderwijs inclusief examinering en kwalificatie. Het korps is onder andere verantwoordelijk voor aanstelling, proeftijd, beloning, functionerings- en beoordelingsgesprekken.

2.3 Normenset werkend leren

De Politieonderwijsraad adviseerde de minister van Veiligheid en Justitie in 2006 als derde partij in het partnership rondom het politieonderwijs het advies "Werken aan werkend leren" en bijbehorende normenset vast te stellen en inzet te maken van meerjarige landelijke afspraken tussen ministerie, korpsen en Politieacademie. Hiermee zou de normenset daadwerkelijk de standaard worden waaraan het werkend leren afgemeten wordt.

Het advies omvatte de volgende onderdelen:

- 1 Het werkend leren wordt binnen korpsen benoemd als bedrijfsproces en in elk korps wordt een proceseigenaar aangewezen.
- 2 Het werkend leren wordt als proces verankerd binnen de bestaande interne kwaliteitszorgcyclus.
- 3 Leerwerkplaatsen worden gecertificeerd.
- 4 Bij het werkend leren betrokken functionarissen worden gecertificeerd en dit wordt binnen het samenhangend stelsel van politieonderwijs verankerd.
- 5 De faciliterende rol van de Politieacademie wordt verder uitgebouwd.
- 6 Afspraken worden duidelijk vastgelegd.

Deze zes onderdelen van het advies zijn in de normenset vertaald naar normen en indicatoren.

De implementatie en toepassing van de normenset in de praktijk is de verantwoordelijkheid van de Politieacademie en de korpsen. In de Raad is tevens afgesproken dat de normenset onderdeel wordt van de onderwijsovereenkomst tussen korpsen en Politieacademie.

In zijn beleidsreactie (2008-0000287137) op het advies van de Politieonderwijsraad gaf de minister het zeer positief te vinden dat de normenset een product geworden is dat verbinding heeft met het bestaande Functioneel Ontwerp en aansluiting heeft op het Toezichtskader van de IOOV. Het toepassen van de normenset zou echter de nodige operationele gevolgen voor de Politieacademie en de korpsen hebben. De Board Personeel van de Raad van Hoofdcommissarissen zou daarom condities laten opstellen waaronder de normenset het best geïmplementeerd zou kunnen worden. Vervolgens zouden de normen nageleefd moeten worden. Hiervoor werd een onderscheid in intern en extern toezicht gemaakt. Korpsen en Politieacademie verzorgen het interne toezicht via de kwaliteitszorgcyclus. Extern toezicht wordt uitgevoerd door de inspectie op basis van kwaliteitszorgrapportages van Politieacademie en korpsen waarbij de inspectie zelf aan de hand van de normenset bepaalt welke criteria zij bij het toezicht zal hanteren. Het interne toezicht is een verantwoordelijkheid van de korpsen en de Politieacademie. De uitwerking van het externe toezicht zal onderwerp van gesprek zijn in het reguliere overleg van de afdeling Onderwijs en Loopbaanbeleid van de directie Politie met de inspectie.

2.4 Het referentiekader werkend leren

In 2014 hebben de politie en de Politieacademie in partnerschap een referentiekader 'Werkend leren' ontwikkeld (PA en NP, 2014). Dit referentiekader bestaat uit:

1. De visie op werkend leren;
2. Kwaliteit leerwerkplekken;
3. De visie op begeleiden (+ toelichting).

Het referentiekader is gebaseerd op een aantal documenten / visies:

1. De werkgeversvisie
2. De 'Visie op politieleiderschap'
3. De Ontwikkelgids, behorende bij de Competentietaal Politie Nederland'
4. De Contourennota 'Een leven lang werken en leren'
5. De Normenset 'Werken aan werkend leren'
6. Het rapport 'Schakelen in verantwoordelijkheid' (Beroepen van de politie herijkt)
7. Het ontwerpplan Nationale Politie

Het referentiekader stelt dat leren en ontwikkelen ook werk is. *Werkend leren – lerend werken* geeft hier invulling aan. Het politiewerk (de vakinhoud) is de verbindende schakel voor werken en leren. Binnen dit politiewerk wordt van medewerkers verwacht dat ze vakbekwaam zijn dan wel vakbekwaam worden. Deze vakbekwaamheid wordt mede gerealiseerd door een continu proces van (competentie)ontwikkeling. De beginnend politiemedewerker wordt via basis politieopleidingen opgeleid en gevormd tot startbekwame medewerker. De competentieontwikkeling is een gedeelde verantwoordelijkheid van de medewerker en de leidinggevende. 'Coaching' en 'leren van een ervaren collega' zijn ontwikkelvormen die hierbij in het kader van het werkend leren prima passen. De medewerker en ook zijn leidinggevende zijn gedurende hun werkzame leven een aantal periodes 'student' binnen een geïnstitutionaliseerde opleiding (duaal, contextgebonden, competentiegericht) waar het formeel werkend leren een wezenlijk onderdeel van uitmaakt.

In deze opleidingsperiodes staat de competentie '(zelfstandig) leren (verder) leren' centraal, waarbij reflecteren de sleutel tot succes vormt. Ervaringen en onderdelen (bv portfolio) uit deze periodes worden doorgetrokken naar de dagelijkse werkpraktijk om het leven lang werken en leren te stimuleren.

Vakinhoudelijke en persoonlijke ontwikkeling vragen een bewust en gepland handelen van medewerker en leidinggevende. Het lerend werken in de dagelijkse werkpraktijk kan op deze wijze meer en meer bewust verlopen waardoor het 'leerresultaat' wordt verhoogd. Competentieontwikkeling en daaraan gekoppelde (leer)resultaten worden expliciet bespreekbaar gemaakt door (persoonlijke) ontwikkelplannen en resultaatafspraken.

Bij **werkend leren** (praktijkperiodes) staat het leren van medewerkers op de voorgrond en is het werken een secundaire activiteit die de context vormt van het leren. Werkend leren is de schakel tussen het bewuste en geplande leren tijdens een duale opleiding met periodes op de school en in de praktijk, naar een meer en meer bewust en gepland lerend werken in de dagelijkse praktijk. In de Normenset werkend leren (2006) wordt de volgende definitie gehanteerd: "Het werkend leren binnen het politieonderwijs kan getypeerd worden als individueel leren dat gepland en bewust verloopt in een niet - ontworpen leeromgeving op de werkplek, dat meer en meer intern gestuurd moet verlopen en gericht is op zowel het verwerven van competenties als het participeren in de politieorganisatie".

Bij **lerend werken** staat het werken op de voorgrond. Het leren en ontwikkelen van medewerkers vindt in dat kader ook bewust, gepland en gestuurd plaats. Hiervoor worden verschillende mogelijkheden op de werkplek of in werksituaties benut. Door als organisatie steeds meer en bewust leer- en ontwikkelmogelijkheden voor medewerkers te plannen en te organiseren in het dagelijks werk, worden medewerkers in de praktijk in het verlengde van (aan een duale opleiding gekoppelde) werkend leren geïnspireerd, gefaciliteerd en gestimuleerd om lerend te werken en vakbekwaam te worden c.q. te blijven. Daarnaast zal er op een opleiding en in de beroepspraktijk altijd onbewust en ongepland ervaringsleren of informeel leren door medewerkers plaatsvinden.

2.5 Uitwerking naar werkafspraken

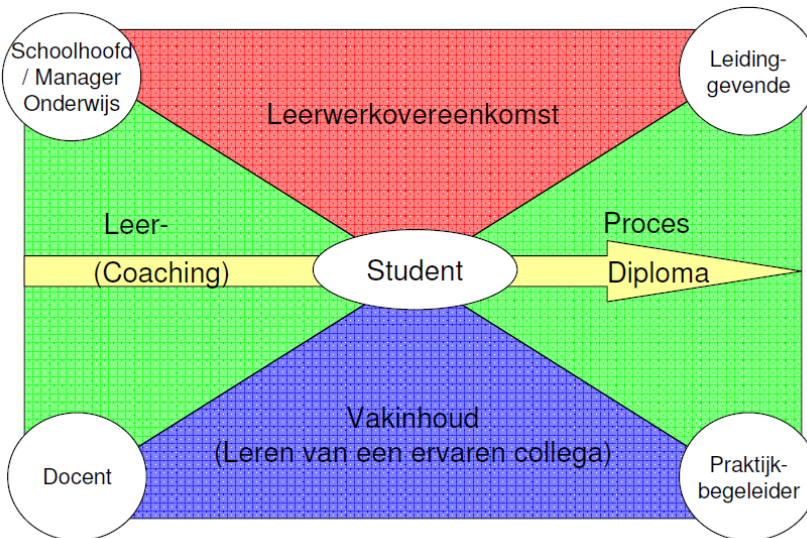
Gepland en bewust betekent dat het werkend leren in samenhang tussen korps en Politieacademie wordt 'georganiseerd.' De onderwijsovereenkomst tussen korpschef en directeur Politieacademie biedt hiervoor de basis. Jaar- en activiteitenplannen binnen het korps en haar eenheden zijn leidend voor het werkend leren. Voorwaarde hiervoor is dat het werkend leren een structurele plaats heeft in die plannen en dat de daarbij behorende randvoorwaarden (werkaanbod – begeleiding – infrastructuur) zijn ingevuld.

Uitvoering vindt plaats op basis van de leerwerkovereenkomst: In de leerwerkovereenkomst worden rechten en plichten van student, leidinggevende (korps) en school vastgelegd. De leidinggevende en de student geven met behulp van de plannen het werkend leren vorm. De student krijgt hierbij tevens zicht op de leervragen die zij / hij binnen de school beantwoordt dient te krijgen. Ondersteuning, coördinatie, en monitoring gebeurt door de docent die het totale leerproces van de student vanuit de school begeleidt. Het werkplekleren vindt plaats in het kader van het politiewerk zoals dat zich voordoet in de praktijk. Het betreft de kerntaken van het politiewerk (voor het mbo zijn dit: Handhaven, Opsporen, Intake en Noodhulp). 'Leren van een ervaren collega' is de ontwikkelvorm die past bij de uitvoering van het werkend leren (verwerven praktijkrepertoire). Coaching is de ontwikkelvorm die praktijkrepertoire

(teamroutine en werkzaamheid) en expertise (vakkennis en vakvaardigheid) verbindt door middel van reflectie en het genereren van leervragen.

Op bovenstaande wijze participeert de individuele student in de politieorganisatie en verwerft hij een deel van zijn competenties op de leerwerkplek. Dus: de student leert terwijl hij zijn bijdrage levert aan het uit te voeren politiewerk. Daarnaast levert de op onderdelen competente student zelfstandig een bijdrage aan de resultaten van het korps (studentrendement) en houdt zo zijn verworven competenties bij.

In schema:



Vanuit haar verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het werkend leren deel van het politieonderwijs zorgt het korps voor de borging van de kwaliteit van het werkend leren in de werkprocessen en het kwaliteitszorgstelsel van het korps; de trajectbegeleiders van OBТ spelen hierbij een sleutelrol. Vanuit haar eindverantwoordelijkheid voor het totale politieonderwijs ondersteunt de Politieacademie hierbij. De Politieacademie zorgt voor de borging van de kwaliteit van het werkend leren in haar onderwijsproces en in haar kwaliteitszorgstelsel.

2.6 De inrichting van werkend leren gezien vanuit het korps

De Politiekwartiermakersorganisatie heeft in 2012 een document voor het korps opgesteld waarin de werkinrichting voor aspiranten beschreven is. In dit document staan een aantal uitgangspunten benoemd. Aspiranten zijn de basis voor de toekomstige kwaliteit en resultaten van de politie. De Politie heeft het voordeel dat het kan sturen op deze kwaliteit omdat ze voor een belangrijk deel zelf de praktijkperiode van de opleiding vormgeeft¹. De Politie heeft op basis van de ervaringen vanuit de voormalige korpsen uitgangspunten opgesteld voor de sturing op kwaliteit tijdens de periode werkend leren:

¹ Zoals door de Inspectie voor de Openbare Orde en Veiligheid aangegeven is de Politieacademie eindverantwoordelijk voor de gehele opleidingsperiode en heeft dus ook een verantwoordelijkheid in de praktijkperiode. Over deze periode vindt dan ook nauwe afstemming met de Politieacademie plaats.

1. Het leerproces van de student staat centraal

Centraal betekent hier niet 'is het belangrijkste' maar 'krijgt ruimte en wordt beschermd'. In de praktijk waarin korte termijnresultaten van groot belang zijn, levert dit vaak een spagaat op tussen het operationele belang en het leerproces. Dit zal na de vorming van de Nationale Politie niet anders zijn. In de inrichting is het dus van belang dat het krachtenspel rond de capaciteit van de student zo beperkt mogelijk is.

2. De koppeling tussen de inzet van de student en het leerproces is zo optimaal mogelijk

Door leerdoelen te matchen met de doelstellingen van het team en de eenheid levert de student een bijdrage aan het resultaat. Het curriculum van de opleiding is leidend voor de inzetbaarheid en bepaalt op welk moment de student in welke omvang op welke taken ingezet wordt. De praktijkinzet vraagt dus gedegen kennis van het onderwijs en de competenties van de student. Hiernaast is van belang dat bij de vormgeving van het onderwijs de praktijkinzet meegenomen wordt. Dit aspect wordt niet meegenomen in deze notitie maar is in de inrichting al wel geborgd door het vormgeven van een landelijke liaisonfunctie naar de Politieacademie. Deze liaisonfunctie is ingericht bij Operationele Begeleiding en Training.

3. De student is verantwoordelijk voor het eigen leerproces

In lijn met het politieonderwijs zoals in 2002 geïntroduceerd, is het uitgangspunt dat de student proactief is en verantwoordelijk voor het eigen leerproces. Van nieuwe medewerkers wordt verwacht dat zij pro-actief zijn en de eigen professionele ruimte goed benutten. Dit vraagt coaching die (soms letterlijk) achter de student staat en niet zoals in het verleden een mentor die voorop loopt. Het doorbreken van dit patroon om steeds het verleden te kopiëren, is het afgelopen decennium lastig gebleken. De ervaring leert dat het belangrijk is om een zekere kritische massa te hebben van studenten om aanpassing aan het groepsgedrag en uitsluiting te voorkomen.

4. De begeleiding en sturing vergroot de weerbaarheid van aspiranten

Studenten zijn vaak nog meer bevattelijk voor invloeden uit hun omgeving. Dit betekent dat ze gemakkelijker verzeild raken in situaties en/of activiteiten die niet te verenigen zijn met het politiewerk. Hiernaast hebben incidenten in het werk en (ervaren) onveiligheid in het team meer impact. Dit blijkt ook uit integriteitsonderzoeken en onderzoeken naar door studenten ervaren onveiligheid. Om studieachterstand, - problemen en uitval te voorkomen, vragen studenten meer aandacht, sturing en kwalitatieve begeleiding dan andere medewerkers.

5. Betekenis kwalitatieve uitgangspunten

Deze kwalitatieve uitgangspunten zijn voor wat betreft de inrichting met name van betekenis voor:

- De koppeling van de studenten aan leerwerkplek; kennis van het opleidingsproces is hiervoor de basis. Dit betekent dat deze koppeling gemaakt zal moeten worden door iemand die de curricula van de verschillende opleidingen (en veranderingen hierin) precies kent. Om te voorkomen dat capaciteitsoverwegingen leidend worden, moet er iemand met voldoende zeggenschap en doorzettingsmacht zijn die bewaakt dat dit leerproces centraal blijft staan.
- De coaching en aansturing van studenten, die meer tijd en andere vaardigheden vraagt dan die van overige medewerkers.

- Tegelijkertijd is er ook het belang van een zo groot mogelijke bijdrage van aspiranten aan de jaarplannen van de teams en eenheden.

2.7 Betrokkenen bij het werkend leren

In het escalatiemodel dat door directie HRM ontwikkeld is in 2016 worden de verschillende betrokkenen bij het werkend leren beschreven en wordt voor de korpsen een handreiking gegeven hoe er bij problemen met de student tijdens de periode werkend leren omgegaan moet worden. Uit dit document blijkt dat er in de praktijk meer betrokkenen zijn rond de student dan het referentiekader aangeeft. Het document escalatiemodel benoemt en beschrijft de taken, rollen en verantwoordelijkheden van de volgende betrokkenen:

1. *De aspirant*

Nieuwe politiemedewerkers, die nog een basis politieopleiding moeten volgen, worden bij de politie aangesteld als aspirant aangesteld. Tijdens de opleiding zijn er verschillende aanstellingsvormen en arbeidsvoorwaarden van toepassing. Aspiranten krijgen een tijdelijke aanstelling tijdens het eerste jaar van de opleiding. Voor het tweede en derde jaar wordt de aanstelling verlengd tot 2 jaar. Studenten in het vierde jaar van de opleiding krijgen een vaste aanstelling als aspirant. Als een student niet aan de kwalificatie-eisen voldoet kan je eervol ontslag worden verleend tegen het einde van de gestelde periode (einde eerste leerjaar, einde derde leerjaar of einde opleiding).

Aspiranten hebben een functionele aansturinglijn vanuit de eenheid en een hiërarchische vanuit het Politiedienstencentrum, afdeling Operationele Begeleiding en Training (OBT). De positie van aspiranten in de organisatie wijkt hiermee af van de reguliere politieambtenaar in een operationeel team. Er zijn een aantal omstandigheden die ervoor zorgen dat studenten een kwetsbare en eventueel risicovolle groep vormen. Studenten wisselen in het duale politieonderwijs periodes op school af met lerend werken in tenminste twee verschillende operationele teams.

In het document Kaders voor de inrichting van het Samenhangend Stelsel van Politieonderwijs (Politieacademie, 2007) staat beschreven dat studenten volgens de huidige wettelijke regeling bij aanstelling in het korps en dus direct bij aanvang van de opleiding opsporingsbevoegd zijn. Na ongeveer negen maanden (nadat de vereiste competenties zijn verworven) zijn ze bovendien bevoegd om een wapen te dragen. Zij zijn dan beperkt inzetbaar. Voor het dragen van een vuurwapen geldt een uitzondering voor de opleiding tot assistent politiemedewerker. De groei in inzetbaarheid van de (mbo) student is gekoppeld aan het afleggen van proeven van bekwaamheid. Deze toets-momenten vormen het teken om over te gaan naar een volgend niveau van bekwaamheid en inzetbaarheid.

Na circa 18-20 maanden zijn (mbo) studenten inzetbaar in de noodhulp/24 uurshulp en bij grootschalig optreden binnen het taakgebied ordebeheersing (dit ter onderscheiding van geweldsbeheersing, door bijvoorbeeld ME-optreden).

2. *OBT teamchef*

Het OBT team is samen met de PA verantwoordelijk voor de kwaliteit en de organisatie van de begeleiding van de student. Hierbij is in de samenwerking steeds aandacht voor de werkgeversverantwoordelijkheid van OBT en de opleidingsverantwoordelijkheid van de PA. De teamchef OBT heeft het bevoegd gezag over studenten en is daarmee de formele, hiërarchische leidinggevende van studenten. De begeleiding en personele zorg zal de OBT teamchef grotendeels delegeren naar de

trajectbegeleiders die deze gedelegeerde taken uitvoeren in het contact met de student. De OBT teamchef voert overleg met het Hoofd Bedrijfsvoering, respectievelijk Teamchef van de eenheid en met de Teamchef School voor Politiekunde en zal hen zo nodig informeren in geval van complexe personele casuïstiek bij een student.

3. De trajectbegeleider

De trajectbegeleider vanuit OBT vervult de rol van gedelegeerd leidinggevende van de student en is verantwoordelijk voor het beoordelen van studenten op hun ontwikkeling en functioneren in de praktijk. Daarnaast is hij verantwoordelijk voor de personele zorg, bewaakt hij de voortgang van het leerproces, ziet toe op een passende en veilige leeromgeving en intervenueert daar waar nodig.

De koppeling van de studenten aan de leerwerkplek is belangrijk. Dit vraagt om kennis van het curriculum van de opleiding, van de student zelf en van de leerwerkplek. De trajectbegeleider legt verbinding tussen de operationele doelen en bepaalt welke student op welke leerwerkplek wordt geplaatst. De trajectbegeleider is de spin in het web waar het gaat om de verbinding tussen de diensten, districten, de student en de Politieacademie. Vanuit overzicht en verbinding kan het geleerde optimaal renderen.

4. Praktijkbegeleider

Gedurende een praktijkperiode heeft de student één praktijkbegeleider uit de eenheid die vast aanspreekpunt is voor de student en de trajectbegeleider. De rol van de praktijkbegeleider is belegd bij de Senior GGP4 die hiervoor gekwalificeerd is en maximaal vijf studenten begeleidt. In de nieuwe situatie heeft de begeleider minimaal het opleidingsniveau van de student die hij begeleidt. De praktijkbegeleider kan de student onder de hoede brengen van anderen om specifieke onderdelen van het vak te leren. De praktijkbegeleider draagt zorg voor een goede uitvoering van de praktijkopdrachten. Door een vakinhoudelijke afstemming met docenten, met name die in de integrale lijn, zorgt hij daarnaast voor continuïteit.

De werkzaamheden van de praktijkbegeleider betreffen vooral het begeleiden en laten begeleiden van de student in diens ontwikkeling naar een professionele diender, het vormen van een oordeel over diens werk en het coördineren van de werkzaamheden van de student.

5. Collega ("werkbegeleider")

De praktijkbegeleider kan hij een deel van de begeleiding uit besteden aan een andere medewerker, de werkbegeleider. In de praktijk zal dit vaak gaan op de onderwerpen Noodhulp, Intake & Service, Opsporing en opdrachten op het gebied van de milieuwetgeving. Wanneer de praktijkbegeleider (een deel) van de begeleiding uitbesteedt, blijft hij wel verantwoordelijk. Hij houdt daarbij zicht op de ontwikkeling, coacht de werkbegeleider en adviseert over begeleidingsstijlen, etc. De werkbegeleider betreft een medewerker die ervaren is op het betreffende werkonderdeel en die in staat is om kennis en vaardigheden over te brengen op de student.

6. Teamchef Basisteam

De teamchef is verantwoordelijk voor het creëren van een veilige en geschikte leerwerkplek en goede begeleiding van studenten. Dit zal getoetst worden door de trajectbegeleider en in geval van het niet voldoen aan de standaard zal de teamchef aangesproken worden en zullen in het uiterste geval de

studenten van de leerwerkplek gehaald worden. In periodieke overleggen tussen de teamchef operatie en de trajectbegeleider kan ook personele casuïstiek van een student besproken worden.

7. Regiedocent / SBL docent

Tijdens de opleiding heeft iedere student een regiedocent (mbo)/ SBL docent (hbo) die de student ondersteunt. De regiedocent / SBL docent en de trajectbegeleider hebben structureel overleg over het functioneren en de ontwikkeling van de student tijdens de schoolperiodes en de praktijkperiodes. De regiedocent / SBL docent ondersteunt de student, begeleidt de studenten bij hun (persoonlijke) ontwikkeling tot politiemedewerker en monitort de studievoortgang.

8. Docent

Op de politieopleiding geven verschillende docenten onderwijs aan de studenten. Alle signalen die de docent krijgt en die aanleiding geven tot zorg over het functioneren of het welzijn van de student zullen met de regiedocent / SBL docent gedeeld moeten worden. De regiedocent / SBL docent en de trajectbegeleider hebben hier structureel overleg over.

2.8 Functies van werkpleklers binnen het basis politieonderwijs (mbo)

Deze functies zijn afkomstig uit het document Escalatiemodel (Politie, 2016).

1. Oriëntatie beroep

In de eerste twee weken van de opleiding volgt de student 'Oriëntatie beroep'. Dit is een introductie op zowel de Politieacademie als het korps. In deze introductieweken zijn 3 dagen gepland in het korps. Vaste onderdelen van de korpsdagen zijn:

- beëdiging
- bijeenkomst introductie en informatiedeling over o.a. rechtspositionele zaken
- kennismakingsactiviteit

Met uitzondering van de beëdiging bereidt de trajectbegeleider deze dagen voor, zoals het opmaken van het programma, het organiseren van ruimtes en afstemmen met andere afdelingen over het programma.

2. Beeldvorming beroep

Eind van tertiël 1 maakt de student nader kennis met het beroep door 4 weken in het korps mee te lopen. De trajectbegeleider stelt aan de hand van de schoolopdrachten een programma op voor de inhoud van de 4 weken. In het programma maakt de trajectbegeleider een overzicht voor welke afdelingen de studenten moeten worden ingepland (meldkamer, wijkagent, PSC, balie, IBT, FO, recherche, etc.) en stemt hiervoor af met de afdelingen. Afhankelijk van de grootte van de groep moeten meerdere dagen worden gepland. Niet alle dagen zijn vol gepland, de overige dagen lopen studenten mee in het basisteam.

Bij het toewijzen van een praktijkbegeleider aan een student heeft de trajectbegeleider een adviserende rol richting de leiding van het basisteam. Uiteindelijk is de teamleiding verantwoordelijk voor de toewijzing van praktijkbegeleiders. De praktijkbegeleiders worden functioneel aangestuurd en gecoacht door de trajectbegeleider. De kwaliteit van de praktijkbegeleider is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de trajectbegeleider en de teamleiding.

De faciliteiten op de basisteams (kledingkast, wapenkluis, sleutels, etc.) worden op het basisteam geregeld door de praktijkbegeleider.

Aan het eind van 'beeldvorming beroep' moeten de studenten een eindpresentatie houden, hier is de trajectbegeleider bij aanwezig.

De praktijkbegeleider maakt een feedbackformulier over de student over de 4 weken beeldvorming beroep. Het feedbackformulier wordt ter info aangeleverd aan de trajectbegeleider.

Na de weken 'beeldvorming beroep' in het korps gaat de student weer terug naar de Politieacademie en volgt hier tertiair 2. Aan het eind van tertiair 2 houdt de student een presentatie over de academie tertielen 1 en 2. De trajectbegeleider is bij deze presentatie aanwezig. Daarnaast vindt er overdracht plaats tussen de Politieacademie (regiedocent) en het korps (trajectbegeleider).

2.9 Landelijke standaard werkend leren / model werkend leren

In 2017 is de Politieacademie in het kader van kwaliteitszorg gestart met het beschrijven van een nieuwe Landelijke standaard werkend leren (PA, 2017). Doelstelling van deze landelijke standaard is om heldere kwaliteitsafspraken te maken tussen Politieacademie en het korps. Het document is inmiddels vastgesteld door de verschillende partijen.

3 Uitdagingen en problemen voor de komende jaren

Met betrekking tot werkend leren binnen de politie en het basis politieonderwijs spelen een aantal dilemma's en (taai) vraagstukken. Deze dilemma's en (taai) vraagstukken spelen al een aantal jaren en konden tot heden niet geheel opgelost worden.

1. *Aspirant is nog niet (start)bekwaam en kwetsbaar, maar wel bevoegd*

Hoewel in de kern onomstreden, leidde het praktisch opleidingsdeel in het verleden tot enige vragen en twijfels bij leden van de vaste commissie voor Binnenlandse Zaken en de hoge colleges van Staat aangaande de personele capaciteit om adequate praktische begeleiding te bieden en de voorbereiding op begeleiderstaken (Eerste Kamer der Staten Generaal, 2002-2003, 28046). De vraag of de minister de mening van de vragenstellers deelt "(...) dat het onwenselijk is dat stagiaires zelfstandig, dus zonder begeleiding, ingezet worden voor reguliere politietaken, bijvoorbeeld in geval van tijdelijke of structurele personeelstekorten" werd door de toenmalige minister van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties handig gepareerd: "aspiranten zijn geen stagiaires, maar werknemers in opleiding, gekoppeld aan een praktijkcoach".

Dit neemt echter niet weg dat er een aantal omstandigheden zijn die ervoor zorgen dat studenten een kwetsbare en eventueel risicovolle groep vormen binnen de politie. Het zijn medewerkers die nieuw zijn in het politievak en de verwachtingen en eisen die dat aan hun stelt voor het eerst ervaren. Daarnaast zijn er risico's voor burger en de rechtstaat als politiewerkzaamheden (nog) niet professioneel uitgevoerd worden. Leren gaat immers gepaard met het maken van fouten. Juist binnen de politiepraktijk is er een grote druk om geen fouten te maken, deze kunnen immers grote gevolgen hebben (Inspectie V&J, Politieonderwijsverslag 2016).

[Dit roept de vraag op hoe andere sectoren omgaan met dit dilemma.](#)

2. *Werkend leren zet druk op capaciteit en kwaliteit in de eenheden*

De inspectie IOOV constateerde in 2005 reeds dat een studenten een groter beroep deden op de beschikbaarheid van praktijkcoaches dan in het Functioneel Ontwerp was voorzien en tevens dat de toerusting van de praktijkcoaches een punt van aandacht was. De Politieonderwijsraad constateerde later dat er weliswaar in 2002 sprake van een meerjarige onderwijsovereenkomst tussen de Politieacademie en de korpsen, maar dat deze geen afspraken bevatte over de omvang van de periode van werkend leren, de begeleiding, de eindtermen en de beoordeling van de student (Politieonderwijsraad, 2006).

In het Politieonderwijsverslag 2016 plaatste de Inspectie V&J wederom haar vraagtekens bij de kwaliteit van het praktijkgedeelte van zowel het onderwijsprogramma als van de examinering (in de praktijk). De inspectie schrijft: "...Hoewel zij eindverantwoordelijk is, heeft de PA slechts beperkt grip en zicht op dit praktijkgedeelte. Zij meet weliswaar de ervaringen van haar studenten in studententevredenheidonderzoeken, maar is bijvoorbeeld niet op de hoogte van het opleidingsniveau van de praktijkbegeleiders en (praktijk)examinatoren. Medewerkers van de PA uitten hun zorg over de kwaliteit van de examinering in het korps. Medewerkers van eenheden kunnen een belang hebben bij het (te gemakkelijk) laten slagen van een student. Momenteel zijn er geen mechanismen om een

oppervlakkige examinering te signaleren en tegen te gaan. De Inspectie constateert overigens ook dat de PA haar zicht en grip op het praktijkdeel van de opleidingen probeert terug te krijgen. Zij ziet bijvoorbeeld bij de opleiding Basis Politiedeskundige dat het management van de opleiding actie onderneemt om de samenwerking met OBt te verstevigen. Zoals eerder genoemd onderneemt de examencommissie actie om haar zicht op de examinering te verbeteren...”

Een ontwikkeling die de inspanningen van zowel de Politieacademie en OBt op dit gebied extra lastig maakt betreft de grote vervangingsvraag die de komende jaren gaat spelen binnen de politie.

Personeelsprognoses laten zien dat er de komende jaren a) grote instroom uit de politie zal plaatsvinden als gevolg van vergrijzing, b) de vervanging van de uitstroom niet kan zonder het vergroten van de instroom, en c) de uitstroom van ervaren krachten ook een daling van het aantal praktijk- en trajectbegeleiders in het korps betekent. Deze ontwikkelingen gaan een beroep doen op de onderwijs- en begeleidingscapaciteit van respectievelijk de politie en de Politieacademie.

Om de uitdagingen op de lange termijn het hoofd te bieden zal gekeken kunnen worden naar de effectiviteit van de inrichting van het werkend leren deel van het basis politieonderwijs.

Dit roept de volgende vragen op:

1. hoe borgen andere sectoren de kwaliteit van het onderwijs bij instroompieken en -dalen binnen het personeelsbestand?
2. Welke kwaliteitseisen worden gesteld aan praktijkbegeleiders en op welke wijze wordt dit geborgd?

3. *Andere instroom zet druk op de begeleiding*

De ambitie van de NP om zich te ontwikkelen naar een organisatie met meer diversiteit en meer hoger opgeleiden, heeft directe gevolgen voor het docentenkorps van de PA, de afdeling OBt en de praktijkbegeleiders in de eenheden. Opleidingen van een hoger niveau moeten worden onderwezen door hoger opgeleide docenten en ook tijdens het werkend leren zullen meer hoger opgeleiden ingezet moeten worden. Ook de grotere instroom van nieuwe medewerkers met een andere culturele achtergrond, geloof of seksuele geaardheid zal andere eisen stellen aan docenten en begeleiders. Het huidige docenten- en begeleidersbestand is hier nog niet op afgestemd. Het zal lastig zijn om docenten en begeleiders vanuit de eenheden aan te trekken die zelf al een andere achtergrond of hoger opleidingsniveau hebben. Het scholen naar een meer diverse samenstelling en hoger niveau van het huidige bestand aan politiedocenten en begeleiders kost tijd.

Dit roept de vraag op hoe een andere instroom, bij een te kort aan passende begeleiders, voldoende leerrendement kan behalen tijdens de periode werkend leren?

4. *Begeleiding is afhankelijk van de locatie waar de student werkzaam is*

De inspectie IOOV constateerde reeds in 2005 dat de wijze waarop de student begeleid werd, afhankelijk was van de locatie waar de student werkzaam was. Ook uit het kwaliteitsonderzoek opleidingen BaP en MCI (2015) van de Inspectie V&J is op te maken dat begeleiding van studenten per eenheid verschilt. Ook uit gesprekken met vertegenwoordigers van OBt en studenten maakt de werkgroep werkend leren van de Raad op dat er lokale verschillen zijn bij de inrichting van het werkend leren en de plaats die als leerwerkplek geldt. Bij sommige basisteams is veel contact tussen studenten

en de teamchef van het basisteam, in andere basisteams is dit contact er niet. In sommige teams voelen studenten zich volledig onderdeel van het basisteam, in andere teams niet. Ook de facilitering van praktijkbegeleiders verschilt per basisteam.

Er zijn basisteams waar de leerwerkplek voor studenten op het politiebureau gepositioneerd is, en er zijn teams waarbij de leerwerkplek van de student (noodgedwongen) een ander gebouw is, op afstand van het politiebureau waar het basisteam zit. Studenten en trajectbegeleiders staan daar op afstand van het basisteam.

Dit roept de vraag op hoe de kwaliteit van de leerwerkplekken structureel gemonitord en geborgd kan worden?

5. Afstemming PA, OBt, Eenheid en student

De afstemming over de begeleiding tussen het korps en in het opleidingsinstituut en het contact *tussen* leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders komt al jaren naar voren in de inspectierapporten als aandachtspunt. Ook al zijn er de afgelopen jaren goede centrale afspraken gemaakt over de wijze van afstemmen, het aantal betrokkenen en belanghebbenden rond de student is toegenomen door de positionering van OBt buiten de eenheden, in het PDC. De complexiteit rond de verdeling van taken, rollen en verantwoordelijkheden rond de aspirant is hierdoor groter geworden.

Dit roept de vraag op tot welk niveau de afstemming tussen al die betrokkenen geoptimaliseerd kan worden en/of dat het wellicht mogelijk is de complexiteit rond het werkend leren in de basis terug te brengen?

6. De praktijk als ideale leerplek?

Ondanks het feit dat ervaring opdoen in de praktijk en leren -van en in- de praktijk noodzakelijk is voor het opleiden en de vorming van nieuwe politiemedewerkers, is de praktijk niet in alle gevallen de beste plek om competenties te leren en te examineren. De politiepraktijk is namelijk niet de meest geschikte leeromgeving om fouten te maken, en daar van te leren. Daarnaast kunnen niet alle taken en competenties in de praktijk geoefend worden, door het feit dat delicten en gebeurtenissen niet in tijd of plaats planbaar zijn of maar weinig voorkomen. Voor het aanleren van sommige competenties is regie nodig en/of zal met simulaties gewerkt moeten worden. Denk hierbij aan IBT vaardigheden.

Een ander punt betreft het heersende leerklimaat binnen de politie. De Inspectie plaatste in het Politieonderwijsverslag 2016 haar vraagtekens bij de leeromgeving die de NP biedt. De leeromgeving hangt samen met de cultuur van de NP als organisatie. Voor informeel leren is in de organisatie een cultuur nodig waarin men stelselmatig leert. De Inspectie ziet dat de leeromgeving die de NP momenteel biedt voor verbetering vatbaar is. Dit houdt verband met de cultuur van de NP als organisatie. De Inspectie zag tot 2016 toe weinig sturing vanuit de NP die medewerkers stimuleert om te leren.

Dit roept de volgende vragen op:

1. hoe kan de leercultuur binnen de politie positief beïnvloed worden?
2. Welke leeromgeving is het meest geschikt voor het verwerven van bepaalde competenties?
3. Hoe kunnen werkpraktijk en simulaties bij elkaar gebracht worden?

7. Botsende belangen en visies

Ondanks het gegeven dat de Politieacademie en de politie dezelfde doelstelling hebben, nl. het ontwikkelen van studenten tot startbekwame medewerkers, bleek in de praktijk sprake van botsende belangen en visies.

Eén van de factoren van waaruit deze ‘weerbaarheid’ kan worden verklaard is een mogelijke tegenstrijdigheid tussen de twee kernbegrippen van het werkend leren t.w. ‘werken’ en ‘leren’. Waar de Politieacademie vanuit haar verantwoordelijkheid en DNA benadrukt dat de periode in het korps in het teken dient te staan van leren en de (persoonlijke en vakmatige) ontwikkeling waarbij het maken van fouten en het gaandeweg verbeteren onlosmakelijk verbonden zijn aan het leerproces, brengt de korpspraktijk van alledag met zich mee dat studenten zich in het werk moeten bewijzen en daarop worden beoordeeld. En waar studenten als (volwaardige) collega’s worden gezien, ligt het gevaar op de loer dat tegenvallende werkprestaties vertaald worden naar een negatieve beoordeling en dossiervorming met het oog op een mogelijk ontslag wegens ongeschiktheid. Dat wringt, een tegenstrijdigheid van belangen die overigens niet uniek is voor werkend leren bij de politie maar ook elders actueel is.

[Dit roept de vraag op hoe andere organisaties en sectoren omgaan met deze botsende belangen en visies?](#)

8. Onduidelijke status documenten

Er is grote onduidelijkheid over de kaders van het werkend leren met betrekking tot het basis politieonderwijs. De uitwerking van het onderwijs, beleidsnotities en meer praktische afspraken zijn weergegeven in een groot aantal verschillende documenten. Niet duidelijk is echter wat de status van deze documenten is en of daar wel of niet mee gewerkt wordt. Op die manier is het moeilijk om afspraken te maken en op deze afspraken te sturen.

Deze dilemma’s en vraagstukken zijn gebruikt als richtpunt bij de verkennende studie naar werkend leren binnen de andere sectoren.

4 De kennisbasis: een verkenning

Werkplekleren maakt een belangrijk onderdeel uit van alle curricula in het beroepsonderwijs. Het gaat daarbij om méér dan alleen kennis en kunde. Want elk beroep heeft ook zijn eigen cultuur en specifieke mores. Dat maakt het buitenschools leren, binnen een reële arbeidssituatie, tegelijk tot een inwijdingsproces. Door het kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de HAN is in 2017 een literatuur review opgeleverd over pedagogisch-didactische aspecten van werkplekleren (Nieuwenhuis e.a., 2017). In deze paragraaf volgt een samenvatting van deze review.

4.1 De meerwaarde van werkplekleren

De beroepspraktijk is in tal van opzichten een belangrijke leerplaats. Voor een aantal competenties en beroepsvaardigheden is er zelfs geen alternatief. Denk hierbij aan: contact met echte klanten, leveranciers en afnemers, presteren onder druk, omgaan met tegenstrijdige eisen in het werk, werken met bedrijfsspecifieke technologie of protocollen, of kunnen functioneren in een werkgemeenschap. Arbeidssociologen wijzen erop dat een beroep (en daarmee vakmanschap) meer is dan een set vaardigheden en de daarbij horende kennis. Elk beroep heeft ook een eigen cultuur en specifieke waarden en normen. Een beroepsopleiding houdt dan ook meer in dan alleen het toepassen van kennis en kunde. Het gaat om een geleidelijk inwijdingsproces in het domein van het beroep (de maatschappelijke betekenis), in de beroeps cultuur (solidariteit met collega's, omgang met chefs en klanten, beroepshouding) en in de beroepsethiek (wat mag en wat niet mag).

Patricia Benner (2015), de eindredacteur van de Carnegiestudie "Educating Nurses", stelt dat een beroepsopleiding bestaat uit drie 'apprenticeships' (leerlingwezen): een praktisch, een cognitief en een ethisch apprenticeship. Zij zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van beroepsidentiteit. Beroepsidentiteit is het verhaal dat we over onszelf maken: wat voor verpleegkundige, docent of politiemedewerker wil ik zijn, wat zijn mijn drijfveren, wat wil ik bereiken in mijn beroep? Een factor van niet te onderschatten belang. De ontwikkeling van beroepsidentiteit wordt beïnvloed door concrete ervaringen en de reflectie op die ervaringen.

Al met al kunnen we werkplekleren definiëren als 'leren dat plaatsvindt in reële arbeidssituaties als leeromgeving en met werkelijke problemen uit de arbeidspraktijk als leerobject' (Onstenk, 2003). Steeds gaat het daarbij om een combinatie van kennis verwerven én identiteitsontwikkeling.

4.2 Werkplekleren in het beroepsonderwijs

In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs heeft het werkplekleren een vaste plaats. Onder de term 'beroepspraktijkvorming' (bpv) is het geregeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). Om de kwaliteit te garanderen kunnen studenten de bpv alleen volgen bij een erkend leerbedrijf. De Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) is verantwoordelijk voor het werven, erkennen en ondersteunen van leerbedrijven. Het bpv-protocol vergemakkelijkt heldere afspraken tussen student, leerbedrijf en onderwijs. Dat gebeurt door taken en verantwoordelijkheden van elk van deze partijen te benoemen. Het bpv-protocol bestrijkt zowel voorbereiding als begeleiding, uitvoering, beoordeling en evaluatie van bpv-trajecten.

Hoe opleidingen het werkplekleren moeten vormgeven is niet bij wet vastgelegd. Dit wordt aan de praktijk overgelaten. Er bestaan daardoor verschillen tussen opleidingen en tussen bedrijfstakken. In het

leerlingwezen heeft werkplekleren een dominante plek in de opleiding. Studenten gaan één dag in de week naar school en leren vier dagen op de werkplek. In de meeste voltijd opleidingen neemt het aandeel werkplekleren per leerjaar toe, maar de verschillen tussen opleidingen zijn groot. Soms is er sprake van een 'lint-aanpak'. Elk onderwijsblok omvat dan één of twee dagen per week werkplekleren; de andere dagen van de week zijn studenten op school. Soms is er sprake van een 'blok-aanpak'. Dan is werkplekleren in vaste blokjes opgedeeld. Voorbeeld: het hele derde onderwijsblok vindt plaats op de werkplek.

De afgelopen jaren zijn er verschillende nieuwe vormen van werkplekleren ontstaan. Zoals het leren binnen mini-ondernemingen, het schoolbedrijf en de leerafdeling in zorginstellingen. Ook is er veel aandacht voor de ontwikkeling van hybride leeromgevingen: een integratie van het schoolse en het werkplekleren. In een dergelijke leeromgeving zijn kennisontwikkeling in klassieke zin en het opdoen van praktijkervaring volledig, ook in tijd en plaats, met elkaar verweven. In paragraaf 5 worden enkele varianten van werkplekleren in de opleidingen voor Verpleging het Leraarschap behandeld.

4.3 Werkplekleren vanuit opleidingskundig perspectief

Werkplekleren biedt studenten de gelegenheid om hun competenties in de praktijk te oefenen en fijn te slijpen en het biedt docenten de gelegenheid om de ontwikkelingen in de werkvelden van dichtbij mee te maken en mee vorm te geven. Opleidingen en leerbedrijven worstelen echter vaak met de positionering en inrichting van het werkplekleren. Niet zo vreemd: het leren op de werkplek heeft nu eenmaal een ander karakter dan 'schools' leren. Met leerprocessen die tamelijk ongrijpbaar zijn: ongepland, ongestructureerd, vaak getriggerd door problemen die zich tijdens het werk voordoen, schijnbaar zonder vooropgezet doel.

Juist die ongrijpbaarheid leidt tot kritische kanttekeningen bij het rendement van werkplekleren. De kracht ervan wordt nog niet optimaal benut, is het idee. Er valt meer uit te halen dan nu gebeurt (zie bijvoorbeeld Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Virtanen, Tynjälä & Eteläpelto, 2014). Dat heeft te maken met het volgende:

1. Op de werkplek gaat de aandacht vooral uit naar het werkproces; het leerproces en de actieve begeleiding van de student staan op het tweede plan.
2. Er is vooral aandacht voor leerprocessen gericht op de ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden, en veel minder voor de ontwikkeling van kennis van de beroeps cultuur en de beroepsethiek.
3. Er is weinig reflectie, met als gevolg weinig leervragen bij studenten op basis van hun ervaringen in de praktijk.
4. Als er wel leervragen ontstaan, krijgen die vaak geen vervolg buiten de praktijksituatie.
5. Onduidelijkheid bestaat over de rol en verantwoordelijkheden van docenten, praktijkbegeleiders en studenten. Onderlinge afstemming wordt belemmerd door de verschillen in cultuur, en daarmee in taal, tussen onderwijs en beroepspraktijk.

4.4 Kunnen en mógen leren

Daarmee zijn nog niet alle kritische noten gekraakt. Want kunnen (én mogen) studenten wel alle leermogelijkheden die een werkplek in principe biedt, ook daadwerkelijk benutten? Lang niet altijd, zo blijkt uit onderzoek van de Australische wetenschapper Billett (2001). Hij wijst erop dat werkplekken verschillen in termen van affordances (letterlijk zoiets als mogelijkheden die iemand gegund worden).

De werkplek verschaft leermogelijkheden door bijvoorbeeld de toegang tot andere werkers, tijd om te oefenen en te leren, betrokken te worden bij het delen van kennis, discussiegroepen, toegang tot kennis, implementatie van opleidingsprogramma's en aanmoediging, houding en bekwaamheden van collega's waar men mee samenwerkt. Billett constateert dat mogelijkheden vaak niet gelijk verdeeld zijn over verschillende individuen. Bovendien zijn werkplekken vaak ook plekken waar strijd wordt geleverd (om status en macht), waardoor de stagiair niet of slechts moeizaam toegang krijgt tot bepaalde personen of kennis.

4.5 Effectief vanuit welk perspectief?

Werkplekleren vormt een belangrijk en veelomvattend deel van de curricula in het beroepsonderwijs. Alle reden om kritisch te kijken naar de effectiviteit ervan. Maar hoe doe je dat? Welke criteria gebruik je bij de beoordeling? Er zijn verschillende brillen waarmee je naar werkplekleren kunt kijken. Zo onderscheidt Van der Klink (2011) twee perspectieven op werkplekleren:

1. Arbeidsorganisatorisch perspectief: Vanuit dit perspectief is leren een bijproduct van werkprocessen. Het uit te voeren werk en de werkomstandigheden zijn bepalend voor werkplekleren. Een werkplek biedt eigen dynamiek, taken die verschillen in niveau en breedte, collega's en leidinggevenden, werkdruk. Veel van de gehanteerde kennis en vaardigheden zijn niet direct zichtbaar (tacit knowledge). Leren is hierbij vaak impliciet: het gebeurt onbewust. En de vraag is dan ook hoe je dit leren zichtbaar kunt maken.
2. Opleidingskundig perspectief: Bij werkplekleren vanuit opleidingskundig perspectief gaat het erom of en hoe de werkplek kan worden benut voor het realiseren van opleidingsdoelen. Vraag daarbij is hoe je de kwaliteit van dat werkplekleren optimaliseert. Dat kan met onderwijskundige interventies, denk aan vormgeving van de begeleiding, doelen en opdrachten of aantonen van competentieontwikkeling.

Studenten kijken er op een nog andere manier naar. Werkplekleren is voor hen leren én werken. Veelal kijken zij naar werkplekleren vanuit een persoonlijk ontwikkelingsperspectief. Hoewel ze opleidingsdoelen herkennen en erkennen, lijken persoonlijke leerdoelen en het ontwikkelen van professionele vaardigheden, zoals initiatief nemen, voor jezelf opkomen, met druk om kunnen gaan et cetera minstens zo belangrijk voor hen te zijn.

4.6 Verrijken van werkplekleren

Een blauwdruk voor een optimale inrichting en organisatie van werkplekleren bestaat niet. Wat echter niet ter discussie staat is het belang van het opdoen van praktijkervaring bij het leren voor een beroep. Maar de verschillende doelen en perspectieven, zoals hierboven beschreven, zorgen ervoor dat opleidingen worstelen met de inrichting van werkplekleren in hun curricula. Als onderwijsinstelling kun je werkprocessen in de praktijk niet aansturen. En bekeken vanuit het opleidingsperspectief gaan interventies ten koste van de authenticiteit van het leerwerkproces. De kwaliteit van het werkplekleren wordt vaak min of meer aan het toeval overgelaten. En dat is onbevredigend. Niet voor niets is de beroepspraktijkvorming voor OCW één van de vijf domeinen voor kwaliteitsontwikkeling.

Uit onze review blijkt dat het fenomeen werkplekleren altijd 'in context' begrepen moet worden: werkplekleren heeft niet één vorm maar ziet er op iedere plek net weer iets anders uit. Daarom moeten pedagogisch-didactische interventies in het werkplekleren altijd op maat gesneden zijn van een

specifieke context; er zijn dus geen algemene aanpakken te ontwerpen. Wel zijn er een aantal kernelementen aan te wijzen om in het ontwerp rekening mee te houden²:

1. inbedding werkplekieren in het curriculum én in de rationaliteit van de werkplek;
2. sociale en structurele kenmerken van de werkplek;
3. de aard van leerpraktijken;
4. student-gerelateerde kenmerken;
5. beoordeling.

4.7 Globale ontwerpregels

Uitwerking van deze kernelementen voor werkplekieren levert een set van globale ontwerpregels op, als conclusies van de uitgevoerde review. Het is aan professionele opleidingsteams in comakership met het betreffende werkveld om die regels context specifiek in te kleuren. Een overzicht:

1. *Ontwerp samen met het werkveld*

Werkplekieren vraagt om comakership tussen de opleiding en werkveld. Trek dus vanaf het begin samen op. Stem in zowel de voorbereidings-, uitvoerings- en evaluatiefase steeds met elkaar af: wie doet wat, wanneer en waarom? Zorg voor frequent contact en uitwisseling, zodat er een goede verbinding ontstaat tussen werkplekieren en andere onderdelen van het onderwijs.

2. *Leer een gezamenlijke taal spreken*

Het is belangrijk dat zowel school als bedrijf de conceptuele frames rondom werkplekieren goed begrijpen. Anders gezegd: verdiep je samen in het jargon rondom werkplekieren. De Canon Beroepsonderwijs van ecbo vormt daarbij een goed hulpmiddel. Het begrip 'theorie' is bijvoorbeeld niet zomaar hetzelfde als schoolse kennis. Op de werkplek wordt met 'theorie' eerder de gebruikte praktijktheorie, kennis van het werkproces of een werkprotocol bedoeld.

3. *Bereid studenten bewust voor*

Een programma binnen het curriculum, dat studenten voorbereidt op werkplekieren, versterkt bij studenten de inzet, motivatie en het geloof in eigen kunnen. Zulke kansen wil je niet laten liggen! Zo'n voorbereidingsprogramma ontwikkel je eveneens vanuit comakership: opgezet door opleiding én het werkveld.

4. *Vervaag de grenzen tussen opleiding en werkplek*

De omstandigheden op de werkplek zijn niet altijd optimaal voor leren. In zulke gevallen kan een hybride leerwerkplek uitkomst bieden. Op zo'n plek vervaagt de grenslijn tussen opleiding en bedrijf. Hier vindt bij uitstek comakership plaats en is de communicatie tussen opleiding en werkplek optimaal. Dit vergroot het leerpotentieel van de werkplek en versterkt de positie van de werkplekbegeleider.

² In een webinar hebben we eind 2017 deze elementen uitgebreider behandeld (zie: <http://ecbo.nl/event/webinar-werkplekieren-in-het-beroepsonderwijs/>)

5. Bied de student begeleiding bij professionele groei

Begeleid studenten niet alleen in het simpelweg uitvoeren van de taak, maar ook in het zich professioneel bewegen op de werkplek. Zo kan de student verschillende leerervaringen opdoen. 'Supported participation' is een belangrijk kenmerk van effectief werkplekleren. Dit vraagt om zoeken naar een balans tussen (on)zekerheid, autonomie, taakvariatie en reflectie bij de student.

6. Bied de student variatie in werkplekken

Laat studenten ervaring opdoen op verschillende plaatsen. Hoe meer werkplekken, hoe groter en breder het handelingsrepertoire en het persoonlijke denkkader van de student.

7. Bied de student ruimte voor fouten en repetitie

Maak waar nodig gebruik van simulaties om de praktijk na te bootsen. Hierdoor ontstaat extra ruimte om te leren en experimenteren. Oefenen in de praktijk brengt soms te grote fysieke of economische risico's met zich mee. Simulatie biedt dan een uitkomst. Ook handig voor het oefenen van heel specifieke technische handelingen.

8. Bied de student ruimte om de cultuur te proeven

Zorg ervoor dat de student actief en volwaardig kan deelnemen aan de werkgemeenschap. Begeleiders en collega's vervullen een cruciale rol waar het gaat om kennismaken met de beroeps cultuur. De student ontwikkelt geen gevoel voor beroepsidentiteit als hij of zij bij wijze van spreken alleen mag printen of koffiezetten.

9. Ondersteun de werkbegeleider

Werkbegeleiders zijn belangrijk voor het succes van werkplekleren. Hun rol is echter complex. Beschouw de werkbegeleider daarom als mede-opleider en zorg voor steun vanuit het bedrijf of de instelling. Laat hem of haar er niet alleen voor staan!

10. Organiseer reflectie en feedback

Een leven lang leren vraagt om het vermogen te kunnen reflecteren. Reflectie door de student op het eigen handelen is daarom een belangrijk element van expertiseontwikkeling. Stimuleer daarom zelfbeoordeling in het ontwerp van werkplekleren. Tip: peer feedback is een handig hulpmiddel.

11. Borg de kwaliteit van werkplekleren

Ontwerp een passende beoordelings systematiek met aandacht voor zowel formatieve als summatieve aspecten. Investeer in de professionalisering van de beoordelaars.

4.8 Samenvatting

Werkplekleren is noodzakelijk als voorbereiding op cruciale aspecten van de beroepspraktijk. Maar de kwaliteit van leren op de werkplek vergt voortdurende aandacht en overleg. Het is belangrijk om alert te blijven op aspecten die niet automatisch aan bod komen op de werkplek, zoals aandacht voor reflectie en leervragen. Ook moeten we meer oog hebben voor wat iemand kan en mag leren op een werkplek. Complicerende factor is dat er niet één maatstaf is voor wat werkplekleren moet opleveren. Daarom is het belangrijk om expliciet maken met welke bril er naar werkplekleren wordt gekeken.

Werkplekieren is een complex fenomeen en veel opleidingen worstelen met de inrichting hiervan. De wetenschap geeft een aantal (beperkte) aanwijzingen voor kwaliteitsverbetering. Uit onze review (Nieuwenhuis e.a., 2017) blijkt dat empirisch onderzoek naar werkplekieren onderontwikkeld en fragmentarisch is. Het laat zien hoe weinig we echt weten. Er is de komende jaren nog veel onderzoeks- en ontwikkelwerk op dit terrein te doen, gericht op: goede voorbereiding, begeleiden van werkplekieren, en zeker op het gebied van het beoordelen van werkplekieren.

5 Kijken bij de buren: inspiratie uit Zorg en Onderwijs

Wat kan het politieonderwijs leren van de inrichting van het werkplekleren in de sectoren “onderwijs” en “zorg”? Deze sectoren vertonen een aantal gelijkenissen met de politiesector als het gaat om de sociale component, de publieke functie, het gebiedsgebonden karakter. De zorgsector kent daarbij een vergelijkbare geschiedenis als het gaat om de verandering van “in-service”/bedrijfsopleidingen richting formeel onderwijs. Uit de review van Nieuwenhuis blijkt dat er vooral vanuit de sectoren “zorg” en “educatie” veel wordt gepubliceerd over inrichting en effecten van werkplekleren. We kunnen dus gericht gaan zoeken naar vormen van werkplekleren in deze sectoren, die voorbeeldmatig kunnen zijn voor het politieonderwijs. We hebben dat vooral gedaan via deskresearch, waarin de beschikbare onderzoeksliteratuur en beschrijvingen vanuit “onderwijs” en “zorg” worden afgezet tegen de taaie vraagstukken en dilemma’s die we in hoofdstuk 3 hebben beschreven voor het politieonderwijs.

5.1 Zorgpraktijken

5.1.1 Inleiding op opleiden voor de zorgsector

Het beroepsonderwijs biedt op verschillende niveaus opleidingen voor zorgberoepen. In het mbo worden – naast entree-opleidingen - op niveaus 2, 3 en 4 opleidingen aangeboden, zoals opleidingen tot verzorgende of tandartsassistent. Het hbo kent bijvoorbeeld opleidingen tot medisch hulpverlener en verloskundige, en in het wo worden onder andere de opleidingen Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen aangeboden. De duur van de opleidingen varieert afhankelijk van het niveau en het type onderwijs.

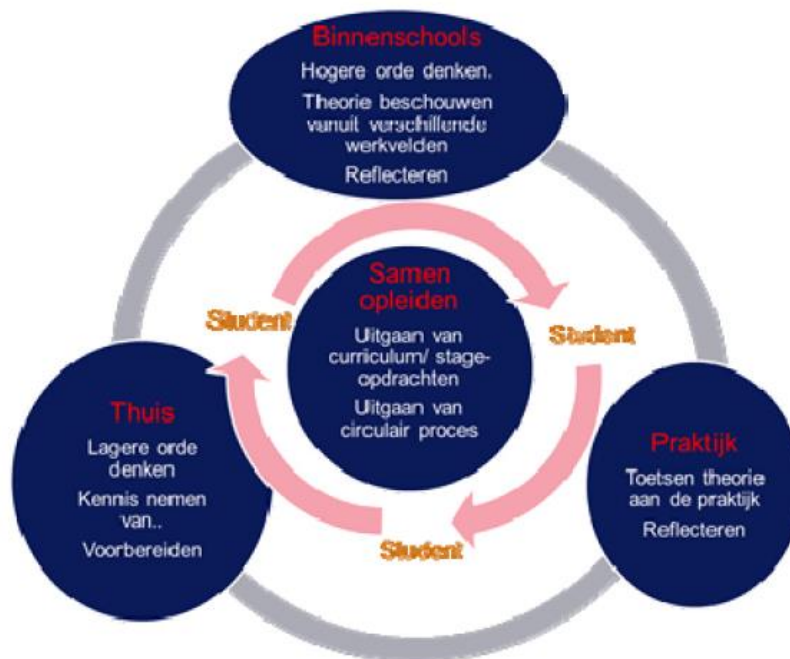


In het algemeen zijn er in het hbo drie varianten van opleidingen: voltijd, duaal en deeltijd. Bij voltijd-opleidingen wordt het grootste deel van de opleiding – gemiddeld zo’n 28 uur per week – bij de opleidingsinstelling doorgebracht. Naast colleges is hierbij vaak ook sprake van het werken in

wergroepen en zelfstudie, voor ervaring in het werkveld volgen studenten hierbij meerdere stages. In de deeltijd-variant wordt gewerkt vanuit een bestaand arbeidsverband, en vinden de lessen in twee tot vier dagdelen plaats – vaak 's avonds. In de duale variant worden leren en werken in de opleiding gecombineerd, bijvoorbeeld door opleidingsopdrachten die tijdens het werk dienen te worden uitgevoerd. Anders dan bij deeltijd vullen werken en leren elkaar hierin ook echt aan. Inhoudelijk wordt binnen de zorgopleidingen gebruik gemaakt van het zogenaamde CanMED-model, een van oorsprong Canadees model waarin (de) 7 rollen van zorgprofessionals worden beschreven – zie onderstaand figuur. Naast de centrale rol van zorgverlener met vakinhoudelijke kennis zijn dat de rollen van communicator, samenwerkingspartner, reflectief professional, gezondheidsbevorderaar, organisator, professional en kwaliteitsbevorderaar. Elk van die rollen wordt per zorgberoep met eigen competenties uitgewerkt.

5.1.2 HBO opleiding Verpleegkunde

De HAN opleiding tot Verpleegkundige is in 2016 met een nieuw voltijds curriculum gestart, op basis van het geactualiseerde landelijke opleidingsprofiel BN2020 (in 2012 gepubliceerd) en vormgegeven in samenwerking tussen werkveld, studenten en docenten. Uitgangspunten van het nieuwe curriculum hebben betrekking op cultuur, curriculum, praktijkleren en toetsing. Met betrekking tot cultuur wordt als uitgangspunten onder meer geduid op een leerklimaat met kenmerken van een professionele leergemeenschap, veel aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van studenten, en een robuust systeem van studentbegeleiding waarin de student zich persoonlijk gekend voelt. Ten aanzien van het curriculum zijn uitgangspunten onder andere geweest integratie van theorie en praktijk, en een duidelijk niveau-opbouw over de leerjaren. Met betrekking tot praktijkleren is uitgangspunt dat dit zowel op school als op de stage plaats kan vinden. De stage dient hierbij voor praktijkleren en reflectie. Theorie is noodzakelijk om goed te kunnen functioneren in de praktijk, stage is van belang om de theorie te kunnen toepassen en hiervan te leren.



Figuur 1: Het circulair onderwijsproces van de HAN-opleiding Verpleegkunde

Om contextloze theorie om te zetten in hogere leerprocessen wordt er in de opleiding vanuit gegaan dat abstracte regels en principes moeten worden gekoppeld aan ervaringen uit de praktijk gecombineerd met reflectie vanuit en op de theorie. In het curriculum worden binnenschools leren en praktijk nauw met elkaar verweven, middels een vorm van blended learning. Dat wat thuis wordt bestudeerd, op school wordt besproken en in een gesimuleerde praktijksituatie wordt geoefend kan uiteindelijk in de complexe beroepscontext worden toegepast – zoals in onderstaand figuur weergegeven. Hierbij wordt nadrukkelijk gekeken naar hybride leeromgevingen; leeromgevingen waarin opleiding en beroepspraktijk fysiek bij elkaar worden gebracht (zie de leerwerkafdelingen in 5.1.4).

5.1.3 Werkplekleren in de zorg

Het leren op de werkplek vormt in het algemeen een belangrijk bestandsdeel van het beroepsonderwijs voor de zorg. Dornan et al. (2007) geven aan dat het kernproces van het werkplekleren van medisch studenten bestaat uit participatie in de praktijk, zorgprofessionals helpen studenten in die participatie door zowel ondersteunend te zijn als hen uit te dagen. Afhankelijk van de vorm van de opleiding worden binnen de zorgopleidingen verschillende vormen van praktijkleren ingezet, zoals simulaties, binnenschools praktijkleren en stages in de echte praktijk.

Werkplekleren – in de zorg ook vaak aangeduid als praktijkleren – kan in de vorm van een individuele stage. Deze vorm wordt hieronder nader uitgewerkt. In de zorg wordt ook gebruik gemaakt van zogenaamde leerwerkafdelingen. Een casus daarvan is uitgewerkt in paragraaf 5.1.4.

Werkplekleren in de zorg kan plaatsvinden door middel van een individuele stage door studenten. In de beschrijving van een module Praktijkleren van een zorgopleiding in het ho wordt aangegeven dat praktijkleren in die opleiding (naast de competenties uit het CanMED model) uitgaat van 2 methoden of modellen; action-learning en het cognitive-apprenticeship model. Actieleren houdt in dat studenten werken aan waarheidsgetrouwe (werk)situaties, bijvoorbeeld een klinische casestudy van een patiëntanalyse. Ten aanzien van het cognitive-apprenticeship model wordt direct verwezen naar de rol van de praktijkopleider; een meester die beschikt over beroepsrelevante kennis en vaardigheden. Bij de verwijzing naar de praktijkopleider worden ook direct de termen mentor en beoordelaar genoemd. De praktijkopleider moet in staat zijn eigen afwegingen en kennis te expliciteren. Daarnaast is een praktijkopleider in dit model in staat de student zodanig te bevragen dat er inzicht ontstaat in het kennisniveau van de student en eventuele tekorten hierin (Van Straalen, 2015).

Bij beroepspraktijkvorming binnen het curriculum van de HAN-opleiding tot Verpleegkundige wordt onderscheid gemaakt tussen stages en praktijkprojecten. Vanwege het generalistische karakter van de opleiding dient de student met meerdere werkvelden in aanraking te komen, er wordt dan ook in verschillende velden stage gelopen.

5.1.4 Een aparte casus van werkplekleren: Leerwerkafdelingen in de zorg

Een leerwerkafdeling?

Zowel in het middelbaar als hoger onderwijs gericht op de zorg wordt in het kader van werkplekleren gebruik gemaakt van zogenaamde leerwerkafdelingen. Een leerwerkafdeling is een afdeling waar veelal ongeveer 10 tot 15 studenten samen werken en leren in een min of meer reële werkomgeving. De studenten draaien vaak mee in alle diensten, maar er zijn op dit vlak verschillen tussen afdelingen. De supervisie is in handen van gediplomeerde professionals, zoals verpleegkundigen. Havekes en Drenth (in

Klingeman & De Lange, 2008) beschrijven een leerwerkplaats als “.. een authentieke werkomgeving, waarin een groep studenten alle voor de beroepsuitoefening typerende werkprocessen uitvoert en verantwoordelijk is voor de uitvoering ervan, met als doel het beroep te leren. De studenten zijn boventallig en de werkgever is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het werk. De school verzorgt het onderwijs in de werkomgeving.” Hoewel leerwerkafdelingen niet nieuw zijn in de zorg/verpleegkunde, zijn ze in Nederland als vorm van stage toch pas in de loop van 2000 ontstaan (Klingeman & De Lange, 2008). In de zorg zijn leerwerkafdelingen bijvoorbeeld te vinden in zieken- en verpleeghuizen, waar vaak studenten van verschillende (zorg)opleidingen en opleidingsniveaus samenwerken. De studenten zijn zelf in meer of mindere mate verantwoordelijk voor het reilen en zeilen van (een deel van) een zorgafdeling – van bijvoorbeeld het opstellen van een planning tot het leveren van zorg aan complexe zorgvragers.

Argumenten voor het starten van een leerwerkafdelingen zijn dat ze een oplossing (kunnen) bieden voor het tekort aan stageplaatsen, zowel in het MBO als HBO, en dat ze de mogelijkheid bieden meer in te zetten op de kwaliteit van de leerwerkervaring - bijvoorbeeld door professionalisering van begeleiders op de werkplek. Daarnaast dragen leerwerkafdelingen bij aan de tevredenheid van huidige studenten en de werving van nieuwe studenten. Voor zorginstellingen bieden de leerwerkafdelingen een grotere personeelsbezetting, en dus meer capaciteit – zowel voor het huidige als het toekomstige zorgaanbod. Daarnaast zijn studenten binnen leerwerkafdelingen makkelijker te confronteren met een diversiteit aan facetten van het werk in de zorg, waarbij bijvoorbeeld ook de sociale context en het vermogen samen te werken en te onderhandelen worden aangehaald. In zekere zin wordt daarmee aangegeven dat studenten op een leerwerkafdeling meer en sneller leren. De grootte van de afdelingen maakt dat de zorginstellingen meer invloed uit kunnen oefenen op het opleidingsproces, en het starten van een leerwerkafdeling in bijvoorbeeld een verzorgingstehuis biedt betere kansen studenten te confronteren met en te interesseren voor werk in een sector die studenten vaak niet als eerste vrijwillig kiezen.

De keuze voor een bepaalde specifieke afdeling wordt bijvoorbeeld ingegeven door de mate waarin deze een weerspiegeling is van een authentieke situatie waarin de studenten zouden kunnen komen werken na afronding van de studie. Voordeel daarvan is ook dat alle handelingen die deelnemers van verschillende niveaus moeten uitvoeren binnen die context aan de orde komen. In de praktijk brengen studenten van verschillende opleidingsniveaus hun stage op een leerwerkafdeling door. Vaak gaat het om studenten van niveau 3, 4 en 5, maar op sommige leerwerkafdelingen lopen ook niveau 2-leerlingen stage. Leerwerkafdelingen binnen ziekenhuizen worden meestal bemenst door studenten van niveau 3 en hoger.

Leerprocessen op leerwerkafdelingen

Bij het inrichten van de leerwerkafdelingen zijn door de school kwalitatieve uitgangspunten geformuleerd: oefenen in alle rollen van een verpleegkundige (zorgverlener, regisseur, coach en beroepsbeoefenaar), samen met elkaar en van elkaar leren, samen werken, een houding ontwikkelen ten opzichte van nieuwe situaties en een positieve leerhouding aanleren. Tijdens het verblijf op de leerwerkafdeling krijgen de studenten te maken met steeds meer complexiteit van zorg. Studenten geven zelf actief vorm aan het leerklimaat op de leerwerkafdeling, onder andere door het zelf organiseren, voorbereiden en geven van klinische lessen aan elkaar en aan collega's. De studenten kunnen op de leerwerkafdeling aan alle competenties werken waarover een gediplomeerde verpleegkundige moet beschikken. Alleen voor het aanleren van de begeleidingscompetenties moet een alternatief worden verzonnen.

Studenten die op een leerafdeling (samen-)werken, leren van hun begeleiders en van elkaar - er is dus sprake van participatie en acquisitie. Hogerejaars studenten kunnen soms de lagerejaars studenten begeleiden en zo coachingsvaardigheden oefenen. Er is vaak ook enige ruimte om als student zelf aan te geven waar leerbehoeften bestaan. In vergelijking met individuele stages geven studenten aan dat er op een leerafdeling meer ruimte is voor het zelf vormgeven van het leerproces (en eigen leerdoelen) en dat zij daar minder worden gestuurd. Het samenwerken kent als risico wel dat er ook een neerwaartse spiraal kan ontstaan als meerdere studenten niet of slecht gemotiveerd zijn.

Bovendien is er binnen de leerafdelingen sprake van zowel contested praktijk als de mogelijkheid tot het afmaken van leerprocessen, omdat studenten een hele afdeling draaiende houden, waarbij deels simulatiekenmerken gelden (het samenwerken met studenten), maar ze wel actief zijn in een authentieke context. Dit is een voordeel, zeker gezien de mate waarin het beroep verpleegkundige geënt is op de praktijk. Bovendien neemt de mate van begeleiding af en de mate van complexiteit die in de BPV opdrachten is verwerkt toe. Wat er in een periode verwacht wordt van een student, is aan het eind van de stageperiode dan ook beduidend meer dan bij aanvang van de periode.

Vormgeving en begeleiding

De leerwerkafdelingen zijn op verschillende manieren vormgegeven, maar wel altijd in een formeel samenwerkingsverband van de deelnemende partijen – bijvoorbeeld een samenwerkingsverband van ROC, HBO-instelling en een of meerdere zorginstellingen. De verantwoordelijkheid voor de leerwerkafdelingen is ook gedeeld tussen de samenwerkingspartners. De eindverantwoordelijkheid ligt bij de opleidingen, maar de zorginstellingen hebben de verantwoordelijkheid voor de randvoorwaarden op de leerwerkafdelingen. De samenwerking en verantwoordelijkheden worden veelal vastgelegd in een convenant(en). De afdelingen vragen regelmatig onderling overleg tussen betrokken opleidingen en zorginstellingen, ook op verschillende niveaus – en mogelijk meer dan in geval van andere – reguliere – stage- of bpv-vormen. Op managementniveau vinden de opleidingen overleg van belang om verwachtingen die de praktijk heeft ten aanzien van de stageplaatsen helder te krijgen, en tegemoet te kunnen komen aan mogelijke wensen. Ook is het belangrijk om de zorginstellingen te instrueren over wat er van studenten verwacht mag worden aan vaardigheden, kennis en houding, maar mag tegelijkertijd duidelijk worden wat de minimale mogelijkheden voor studenten dienen te zijn. Op praktisch niveau wordt vaak om de zes a acht weken gesproken over organisatorische en inhoudelijke zaken. Zo wordt er bijvoorbeeld gesproken over hoe de zaken op dat moment verlopen op de leerafdeling, maar ook over welke competenties binnen de leerafdeling wel en niet aan de orde (kunnen) komen. De dagelijkse contacten hebben plaats op het niveau van de werk- en praktijkbegeleiders met de docenten van de school.

Ondanks het frequente overleg kan niet gesteld worden dat er met de leerwerkafdelingen ook sprake is van het gezamenlijk vormgeven van de opleidingen. Het onderwijs, de opleiding, is verantwoordelijk voor de inhoud van de opleiding, daarin gekaderd door de kwalificatiedossiers. Zij bepalen daarmee bijvoorbeeld ook de opdrachten die studenten in de praktijk dienen te voldoen. Vanuit een van de opleidingen wordt aangegeven dat de praktijk ook niet vertegenwoordigd is in de ontwikkelgroepen die het (nieuwe) onderwijs vormgeven, de beperkte praktijkinbreng komt van docenten die kunnen bogen op een zekere praktijkervaring als BPV-docent en vaak uit de praktijk afkomstig zijn.

De samenwerking wordt wel concreter op het moment dat zorginstellingen praktijkcasussen aandragen voor het curriculum, hetzij op eigen initiatief, hetzij op verzoek van de school. In ruil voor meer

stageplaatsen vraagt de praktijk meer ondersteuning van de school, bijvoorbeeld bij het scholen van begeleiders maar ook voor de professionalisering van de beroepskrachten van de afdeling waar de leerwerkdienst onder valt. Een nadeel van de afspraken die de school maakt met de zorginstellingen is de beperking van de keuzevrijheid van de studenten. Als de studentenaantallen teruglopen, moeten de afspraken immers wel worden nagekomen en kan het zijn dat studenten die niet vrijwillig kiezen voor een leerwerkdienst daar toch worden geplaatst. In de praktijk blijkt het soms ook lastig de leerafdelingen gevuld te krijgen.

Onderwijs en praktijk zijn binnen de leerwerkdinstellingen nadrukkelijk op elkaar afgestemd; de begeleiding komt zowel van school als van de praktijk. Onderzoek naar de vormgeving van werkplekleren binnen opleidingen in het mbo (waar ook de politieacademie aan heeft deelgenomen) geeft aan dat de begeleiding van studenten op de werkplek vanuit zowel de werkplek als de opleiding komt (Nieuwenhuis et al., 2009). De mbo-docent komt regelmatig op de afdeling om de aanwezige studenten en werkbegeleiders te begeleiden in het leerproces door onder andere intervisiebijeenkomsten en theoretische onderbouwing. Werkbegeleiders zijn in het bezit van een diploma – zoals verzorgende IG of verpleegkundige -, en hebben bijvoorbeeld de cursus werkbegeleiding op een leerafdeling doorlopen. Zij hebben ervaring in het coachend begeleiden van studenten, en zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de begeleiding van de studenten.

Vanuit een enkele zorginstelling komt naar voren dat werkbegeleiders slechts beperkte instrumenten hebben om studenten aan de leeropdrachten te zetten, het kan dus lastig zijn om het formele leerdeel door werkbegeleiders te laten coördineren/stimuleren. Daarnaast heeft de werkbegeleider de zorgtaak als hoogste prioriteit, de opleiding van deelnemers heeft dus niet altijd voorrang. Omdat de werkbegeleider wel de mogelijk belangrijkste invloed op het leer- (en werk-)proces van de deelnemer heeft kent dit risico's voor de leerprocessen van studenten. Ook wordt aangegeven dat studenten van niveau 2 en 3 soms wat meer neigen te verzanden op leerafdelingen, zij hebben daar blijkbaar meer moeite mee dan studenten van hogere niveaus.

5.1.5 Uitdagingen in het zorgonderwijs

Begeleidingscapaciteit

Maatschappelijke veranderingen en ontwikkelingen zijn – net als bij het politie –onderwijs - van invloed op de vormgeving van het zorgonderwijs. Ten aanzien van het beroepsprofiel voor verpleegkundigen worden als grote ontwikkelingen verdergaande vergrijzing en een ander type zorg genoemd; minder klinische en juist meer complexe ambulante zorg (HAN Instituut voor Verpleegkundige studies, 2017). In het verlengde van genoemde vergrijzing wordt al jaren gesproken van een naderend tekort aan verpleegkundigen, de huidige verwachting is dat er tot 2025 ongeveer 125.000 extra verpleegkundigen nodig zijn. De opleidingen merken nu ook een aantrekkelijke arbeidsmarkt voor verpleegkundigen, zo wordt er soms al om afgestudeerden gevochten en worden stagiaires al in de reguliere bezetting in de instellingen opgenomen – dit raakt aan bijvoorbeeld de binnen het politie-onderwijs herkende botsende belangen en visies. Hoewel het aantal aanmeldingen voor de opleidingen inmiddels weer voldoende is om aan deze vraag te gaan voldoen, gaan opleidingen als gevolg van een tekort aan stageplaatsen komend jaar waarschijnlijk toch weer een numerus fixus invoeren (zie NOS Nieuwsuur: <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2201595-groot-tekort-aan-verpleegkundigen-maar-wel-een-studentenstop-hoe-zit-dat.html>) – hierin verschilt het zorgonderwijs mogelijk juist van het politie-

onderwijs. Aangegeven wordt dat er gekeken moet worden naar andere oplossingen, zoals het ontwikkelen van leerlocaties waarbij een werkbegeleider meerdere stagiairs tegelijk begeleidt – de leerwerkafdelingen zijn hiervan een voorbeeld. Vragen hierin hebben ook betrekking op de verantwoordelijkheid van de opleiding en de manier waarop opleiding en werkveld hier samen mee om kunnen gaan.

(Didactische) kwaliteit begeleiding/werkplek

Ook wordt aangegeven dat er op de werkplek niet automatisch geleerd wordt, het is niet zo dat alleen het meelopen een garantie op leren is. Er wordt te veel en makkelijk uitgegaan van impliciet leren. In dit kader wordt ook aangegeven dat didactiek vaak niet sterk onderlegd is bij werkbegeleiders, vraag is of zij het leerproces voldoende (kunnen) begeleiden. Aan de andere kant wordt ook de vraag gesteld of de docenten van de opleiding voldoende kennis hebben van de (actuele) beroepspraktijk.

Contact en uitwisseling met het werkveld

Een ander belangrijk vraagstuk binnen de zorgopleiding heeft betrekking op het contact met het werkveld, dat is nu dus ook een belangrijk aandachtspunt. Die contacten zijn van belang om de kwaliteit van de leerwerkplek te borgen, maar zijn ook behulpzaam in vertaling van de actuele beroepspraktijk naar de opleidingen.

5.2 Onderwijspraktijken

5.2.1 Vooraf

De vormgeving van het werkplekleren binnen de sector onderwijs biedt inspiratie voor de ontwikkeling van het politieonderwijs. De volgende paragrafen gaan in op de hbo-opleiding tot leraar voortgezet onderwijs. Hierin wordt het principe van samen opleiden geschetst: lerarenopleidingen en scholen zijn samen verantwoordelijk voor het opleiden van (toekomstige) docenten. De behoefte aan meer en beter opgeleide docenten vormde de basis voor deze ontwikkeling.

Het principe van samen opleiden biedt voor de politie een antwoord op een aantal van de geschetste dilemma's. De begeleiding wordt minder afhankelijk van de locatie waar de student werkzaam is. Daarnaast, er is meer afstemming tussen opleiding, werkplek en student en leren wordt meer vanzelfsprekend voor de huidige docenten. Tot slot gaan opleiding en scholen meer werken vanuit een gemeenschappelijk belang en een gezamenlijke visie.

In de laatste paragraaf zullen we kort aandacht besteden aan de toenemende aandacht voor afgestudeerde, beginnende docenten. Wat doet het onderwijs om docenten tijdens de inductiefase te begeleiden? Dit geeft antwoord op de vraag hoe de politie om kan gaan met aspiranten die wel bevoegd zijn maar nog kwetsbaar.

5.2.2 Inleiding op het beroepsonderwijs voor leraren

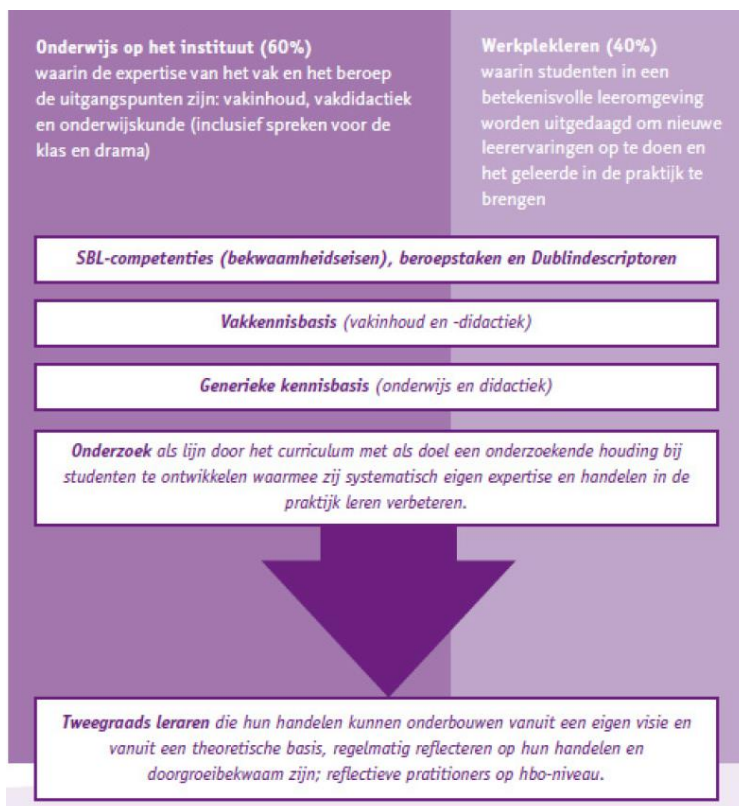
Het Nederlandse onderwijsstelsel kent verschillende routes om leraar te worden. Hier is gekeken naar (tweedegraads) hbo-opleidingen die studenten opleiden docent te worden in het vmbo, onderbouw hbo/vwo, beroepsonderwijs of volwasseneneducatie. Daarbij wordt specifiek ingegaan op de opleidingen van de HAN. Dit betreft een vierjarige opleiding (240 EC) welke in vol- en deeltijd kan worden aangeboden. De opleiding richt zich op één schoolvak en bij afstuderen krijgen studenten de

titel Bachelor of Education. De bekwaamheidseisen vo en bve vormen de basis voor de eindkwalificaties van de opleiding. Studenten studeren sinds dit studiejaar af in de richting algemeen vormend onderwijs of in de richting beroepsgericht onderwijs (Kempen, Dietze & Coupé, 2016).

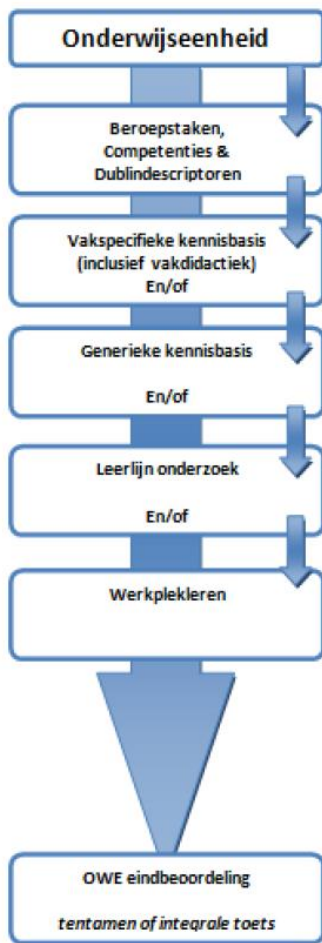
5.2.3 HBO opleiding voor leraren

Structuur van de opleiding

In de opleidingen is zowel aandacht voor vakkennis en vakdidactiek als voor de ontwikkeling van beroepsvaardigheden en beroepsidentiteit. De wisselwerking tussen theorie en praktijk staat centraal. In grote lijnen bestaat het curriculum uit 50% vak inhoud en vakdidactiek, 25% stage / werkplekleren en 25% professionele en persoonlijke beroepsvoorbereiding (Kempen, Dietze & Coupé, 2016).



De tweedegraads lerarenopleiding aan de HAN is opgebouwd in drie fasen, in niveau oplopend. Het eerste jaar is de propedeuse, met een sterke nadruk op de oriëntatie op het beroep en de studie. Een eerste stage is in het programma opgenomen. Aan het eind van het jaar volgt een studieadvies of de student op de goede plek zit. In de hoofdfase vindt een verdieping op het vak plaats, zowel van didactiek als kennis. In de twee stages ligt het accent op lesgeven, begeleiden en ontwerpen van onderwijsactiviteiten. In de derde fase staat het afstuderen centraal. Tijdens de eindstage moet een student laten zien zelfstandig als leraar te kunnen functioneren (Instituut voor Leraar en School, 2016).



Opbouw van de opleiding

Het onderwijsprogramma van de opleiding bestaat uit verschillende onderwijseenheden. Elke onderwijseenheid bestaat uit meerdere elementen, waaronder:

- beroepstaken, competenties en dublin descriptoren
- vakspecifieke kennisbasis;
- generieke kennisbasis;
- leerlijn onderzoek;
- werkplekleren (Instituut voor Leraar en School, 2016).

De vijf beroepstaken (de taken die een leraar uitvoert) van de lerarenopleiding, zijn: 1. Lesgeven en trainen in het vak/leergebied; 2. Begeleiden van lerenden; 3. Ontwerpen van leerarrangementen in het vak/leergebied; 4. Bijdragen aan de onderwijsorganisatie; 5. Ontwikkelen van vakdeskundigheid (Instituut voor Leraar en School, 2016).

De zeven competenties voor leraren zijn vastgelegd in de wet BIO (beroepen in het onderwijs). Het gaat om: 1. Interpersoonlijk competent; 2. Pedagogisch competent; 3. Vakinhoudelijk vakdidactisch competent; 4. Organisatorisch competent; 5. Competent in het samenwerken met collega's; 6. Competent in het samenwerken met de omgeving; 7. Competent in reflectie en ontwikkeling (Instituut voor Leraar en School, 2016).

De Dublin-descriptoren beschrijven het hbo-niveau wat studenten moeten halen. Het ILS heeft de descriptoren uitgewerkt naar de drie opleidingsfasen (Instituut voor Leraar en School, 2016).

5.2.4 Werkplekleren in het onderwijs

Opleiden in de school

Het opleiden van leraren vindt steeds meer plaats in samenwerking tussen scholen en opleidingsinstituten. Dit wordt 'opleiden in de school' genoemd. Van hieruit zijn opleidingscholen ontstaan. De twee belangrijkste doelstellingen daarvan zijn het afleveren van meer en goede leraren. Een officiële erkenning van een school tot opleidingschool vindt plaats door een Ministerie vastgesteld kwaliteitskader. Een belangrijk uitgangspunt is dat een groot deel van de opleiding plaats vindt op de werkplek (opleidingschool). Daarmee krijgen scholen meer verantwoordelijkheid voor het opleiden van toekomstig personeel. Gaandeweg heeft Opleiden in de school zich ontwikkeld van 'opleidingsplek voor leraren', de aanvankelijke opzet, tot een partnerschap van een of meer scholen en een of meer opleidingen (Timmermans, 2012).

Uitwerking

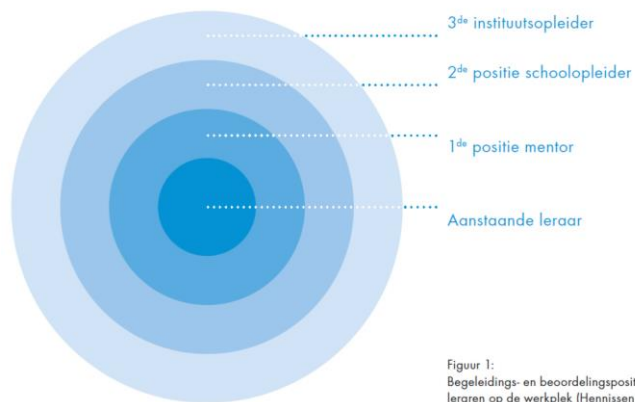
Op het ILS is het werkplekleren als volgt in het programma ingebouwd:

Propedeusefase	Stagedagen	Kern
Werkplekleren 1 (WPL 1)	Stage: week 1 t/m 8 van periode 2 en week 1 t/m 8 van periode 3 op vrijdag of donderdag.	Oriëntatie op het beroep.
Hoofdfase		
Werkplekleren 2A (WPL 2A)	Stage: week 1 t/m 8 van periode 3 en week 1 t/m 8 van periode 4 op maandag en dinsdag.	Lesgeven/uitvoeren onderwijsactiviteiten en leerwerktaken. Begeiden klas bij les of onderwijsactiviteit. Ontwerpen van lessen/onderwijsactiviteiten.
Werkplekleren 2B (WPL 2B)	Stage: eerste schoolweek na de zomervakantie tot de kerstvakantie op dinsdag en donderdag.	Lesgeven/uitvoeren onderwijsactiviteiten en leerwerktaken. Begeiden klas bij lessenserie of reeks onderwijsactiviteiten. Ontwerpen en uitvoeren van leerarrangementen met activerende werkvormen.
Eindfase		
Werkplekleren 3 (WPL 3 Zelfstandige eindstage)	Stage: lint: heel schooljaar (ong. 40 weken) 5-6½ lessen (van 50') maximaal 6 dagdelen, zo mogelijk in drie dagen (niet op de vrijdag) <i>Bij uitzondering:</i> blok: half schooljaar (ong. 20 weken; 10-13 lessen) 4 dagen per week (maandag, dinsdag, woensdag, donderdag)	Zelfstandig functioneren als docent: ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs en het begeleiden van leerlingen. <i>Bij lintstage:</i> Student voert meestal op school een (praktijk)onderzoek uit. Mogelijkheden (afhankelijk van de school): "betaalde" lio-stage; zelfstandige eindstage met stagevergoeding; zelfstandige eindstage zonder vergoeding.

(Opleidingsstatuut ILS, 2016)

Begeleiding op de werkplek

Studenten worden in de opleidingsschool door verschillende personen begeleid en beoordeeld. Dit gebeurt vanuit drie posities: de mentor/werkplekbegeleider, de schoolopleider en de instituutopleider (zie figuur 1). De 'positie' is de plaats die iemand ten opzichte van anderen inneemt (Hennissen, 2016).



Figuur 1:
Begeleidings- en beoordelingsposities rondom aanstaande
leraren op de werkplek (Hennissen, 2015)

Vanuit de eerste positie wordt het dagelijks handelen van de student in de klas direct begeleid en beoordeeld. Dit is de mentor (po) of de werkplekbegeleider (vo/mbo). Hij is het eerste aanspreekpunt in de klas en ondersteunt individuele studenten op de werkplek. Naast begeleider van toekomstige leraren is hij / zij zelf ook leraar van de leerlingen. Dit vereist van de werkplekbegeleider een zogenaamd 'dubbelperspectief': hij moet zich tegelijkertijd richten op het leren van de leerlingen en het leren van de aankomende leraar. In het eerste geval is hij leraar en in het tweede geval lerarenopleider. Om tot optimale resultaten te komen, vereisen beide perspectieven specifieke kennis en vaardigheden (Hennissen, 2016).

Daarnaast wordt de student op de werkplek begeleid en beoordeeld door functionarissen die in dienst zijn van de school: de schoolopleider. Hij informeert en coacht de werkplekbegeleiders, coördineert leervragen en ontwikkelbehoeften van de studenten en organiseert het leren van elkaar. Hij is tevens medebeoordelaar van het werkpleklernen van de student (Hennissen, 2016).

Vanuit de derde positie wordt de student op de werkplek begeleid en beoordeeld door functionarissen die in dienst zijn van het opleidingsinstituut, de instituutopleider of de studieloopbaanbegeleider. Een instituutopleider is de contactpersoon namens de lerarenopleiding. Hij begeleidt de studenten individueel en in groepen en beoordeelt de competentieontwikkeling. Deze functionaris moet goed zicht hebben op het curriculum en functioneert als tussenpersoon tussen instituut en werkplek (Hennissen, 2016).

5.2.5 Uitdagingen

Begeleiding

Kroeze concludeert in zijn proefschrift (2014) dat de invulling van de georganiseerde begeleiding verschilt tussen trajecten en ook binnen trajecten kan verschillen. Oorzaken hiervoor zijn kenmerken en opvattingen van personen, de klik tussen de begeleider en de docent in opleiding, en de situatie op de werkplek. Een wisselwerking tussen deze elementen bepaald de vorm en inhoud van de uiteindelijke begeleiding die iemand krijgt. Kroeze raadt aan om meer te investeren in de dialoog tussen de betrokkenen bij de begeleiding. Daarnaast is het belangrijk om aandacht te besteden aan de klik tussen begeleider en student. Als deze er niet is, is er kans op geen of een negatieve opbrengst. Tot slot stelt Kroeze voor om de begeleiding centraal te stellen en niet de begeleider. Begeleiding wordt dan gedefinieerd als “een geheel van begeleidingsrelaties, met als doel alle benodigde functies uit te voeren, passend bij de behoefte van de leraar in opleiding en recht doende aan de specifiek situatie in de praktijk”.

De werkplek als leeromgeving

Hoewel leren op de werkplek een centraal element is binnen opleiden in de school (40% van de opleiding vindt immers in de onderwijspraktijk plaats), is er weinig aandacht voor het bestuderen en vormgeven van leren op de werkplek. Bij het beschrijven van kwaliteit van de opleidingsschool wordt vooral gekeken naar randvoorwaardelijke en organisatorische aspecten (Timmermans, 2012).

In haar proefschrift onderzocht Timmermans (2012) een model voor kwaliteit van de opleidingsschool, uitgaande van het aanbod van activiteiten op de opleidingsschool (affordance) dat, in interactie met studentkenmerken, via de keuze (en daadwerkelijke uitvoering) die de lerende maakt uit het algehele aanbod van activiteiten op de school (agency), leidt tot leerresultaat in de vorm van competentieontwikkeling bij de lerende.

Timmermans (2012) laat zien dat niet de opleidingsschool maar de mentor bepaalt welke activiteiten studenten krijgen aangeboden. Daarbij zien we grote verschillen tussen mentoren onderling. Bovendien, mentoren benutten het gehele scala aan activiteiten uit de authentieke leersituatie niet. Welke activiteiten mentoren aanbieden, en in welke mate, hangt vooral samen met het opleidingsjaar en niet met kenmerken of leerbehoeften van de student. Studenten zelf laten ook mogelijkheden liggen om hun

toekomstige beroep in de breedte te leren. Ze hebben een voorkeur voor activiteiten met leerlingen (o.a. voorbereiden en uitvoeren van lessen) en richten zich minder op activiteiten op schoolniveau (o.a. vergaderingen bijwonen, gesprekken met extern deskundigen) of professionaliseringsactiviteiten (o.a. teamscholing). Tevens komt naar voren dat als er meer activiteiten aangeboden worden, studenten meer doen. Timmermans concludeert dat, hoewel alle studenten competenties ontwikkelen tijdens hun stageperiode, studenten die veel activiteiten uitvoeren gemiddeld even snel groeien als studenten die minder activiteiten uitvoeren. Kortom, verschillen in competentieontwikkeling van de student zijn niet toe te schrijven aan verschillen in inspanning van de mentor of van de student.

5.2.6 De inductiefase

Startende leerkrachten in het primair onderwijs (PO) blijken tijdens hun eerste werkzame jaren in de beroepspraktijk – de zogenaamde inductiefase - regelmatig aanzienlijke problemen te ervaren, met als mogelijk gevolg relatief grote uitval onder starters. Ervaren problemen hebben onder meer betrekking op de tijd die nodig is voor voorbereiding, planning en organisatie van de leerstof, klassenmanagement, het houden van orde, rekening houden met verschillen, en het contact en gesprekken voeren met ouders. Onderzoek van de Algemene Onderwijs Bond (AOB, 2014) heeft laten zien 63% van de starters wel eens denkt over het verlaten van het onderwijs, met als voornaamste redenen de hoge werkdruk, moeite om een baan te vinden, en slecht betaald worden. Uit dat onderzoek komt ook naar voren dat meer dan 90% van de ondervraagden behoefte had aan begeleiding in het eerste werkjaar; van hen geeft ruim 50% aan die begeleiding niet te hebben ervaren. Ook internationaal wordt veel melding gemaakt van een moeilijke inductiefase van leerkrachten.

Om de kwaliteit van het onderwijs te borgen en problemen in de inductiefase te ondervangen wordt er op verschillende niveaus actie ondernomen. In de eerste plaats wordt er in de CAO PO onderscheid gemaakt tussen startbekwaamheid (na afstuderen), basisbekwaamheid (na maximaal 3 jaar werkervaring), en vakbekwaamheid (na 7 jaar werkervaring). Starters hebben tot het bereiken van basisbekwaamheid volgens afspraak recht op onder meer begeleiding door een coach en extra ontwikkelingsuren, basisbekwaamheid zelf wordt vastgesteld aan de hand van een getoetst beoordelingsinstrument. Dit wordt ook opgenomen in het nieuwe lerarenregister, een register waarin leraren (verplicht) laten zien dat ze bevoegd en bekwaam zijn en – door middel van een portfolio - hun professionele ontwikkeling op peil houden. Naast de landelijke maatregelen worden er vaak inductieprogramma's ingezet. Een inductieprogramma kan worden gedefinieerd als een min of meer formeel geregeld begeleidingsprogramma vanuit de school, om beginnende leerkrachten te ondersteunen in hun eerste jaren van zelfstandige beroepsuitoefening (Kessels, 2010). Onderzoek naar inductieprogramma's toont dat deze concreet bij kunnen dragen aan betrokkenheid en retentie van leerkrachten, de kwaliteit van hun lesgeven, en – indirect – aan de prestaties van leerlingen.

6 Opties: ontwikkelpaden en alternatieven ter overweging

6.1 Conclusie

Het basis politieonderwijs anno 2018 worstelt met een aantal problemen rondom het werkplekleren in het duale stelsel. Sinds de invoering van PO2002 is het politieonderwijs dual van aard; leren op de werkplek speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van vakbekwaamheid van startende politiemedewerkers, zowel in de MBO-opleidingen als in de bacheloropleidingen.

Veel van de problemen zijn niet specifiek voor het politievak; ook andere sectoren en domeinen hebben moeite om de logica van leren en de logica van werken in één opleidingsstelsel te combineren. Het basisidee dat de werkplek de ideale leerplaats is voor de acquisitie van vakbekwaamheid, voor het kennismaken met praktijkroutines en voor het ontwikkelen van de gewenste (blauwe) beroepsidentiteit wordt in veel domeinen beleden, maar botst vaak met de “productie-eisen” die de dagelijkse beroepspraktijk stelt. In de literatuur over werkplekleren is dat een steeds terugkerend dilemma: in de praktijk gaat de dagelijkse hectiek voor ten opzichte van leer- en ontwikkeldoelstellingen.

Dat betekent dat opleidingsdoelstellingen continu aandacht en verdediging behoeven, ondanks de goede bedoelingen die op papier zijn gezet. De politie is hierop geen uitzondering: er is rondom het werkplekleren in de basisopleidingen heel veel gedocumenteerd en vastgelegd, maar toch wijkt de dagelijkse praktijk vaak af van het ideale plaatje. Er zijn veel documenten in omloop waarin, ondanks het feit dat de status niet (geheel) duidelijk is, de goede bedoelingen rondom werkend leren zijn vastgelegd.

Er zijn een aantal algemene trends die dit beeld nog versterken. Een van de meest hardnekkige misverstanden is de gelijkstelling van bevoegdheid en bekwaamheid. Basis vakopleidingen leiden tot een diploma en de bevoegdheden die daarbij horen. In veel sectoren wordt de nieuwe collega ook meteen vol ingezet, zonder rekening te houden met het verschil tussen startbekwaamheid en vakbekwaamheid. Beginnende docenten, verplegers en agenten worden vol ingezet op basis van hun bevoegdheid, zonder rekening te houden met de noodzakelijke inwerkperiode, die ná diplomering nog nodig en wenselijk is. De vuistregel van Ericsson (2006) dat vakbekwaamheid 10.000 uur gericht oefenen (deliberate practice) behoeft, leidt tot de eenvoudige rekensom dat 3 of 4 jaar opleiding, van elk 1000 uur praktijkoefening (en dat is optimistisch geschat), nog niet tot de helft van het gewenste vakbekwaamheidsniveau leidt. De werkgever heeft dus de opdracht om een nieuwe werknemer de kans te geven om het gewenste niveau van vakbekwaamheid te oefenen en te realiseren. Werkend leren in de vakopleiding wordt op die manier omgezet in lerend werken in de eerste jaren van beroepsuitoefening. Dit vereist verwachtingenmanagement over het niveau van vakmanschap dat een basis beroepsopleiding kan afleveren en het vraagt om overdenking van de begeleiding van jonge collega's zowel vanuit het opleidingsinstituut als vanuit de werkomgeving.

Een tweede misverstand is de idee dat elke werkplek ook een goede leerplaats is. Het concept ‘affordances’ van Billett (2001) maakt duidelijk dat niet elke werkplek voor elke competentie de geschikte leerplaats is. Een goede analyse van de werkplek vanuit het oogpunt van ‘leerpotentieel’ is belangrijk om hierover de discussie te openen. Ook maakt het helder dat wisseling van werkplek in de loop van de basisopleiding een goede manier is om een eventueel tekort aan leerpotentieel op te vangen. Roulatie van werkplek heeft ook tot grote voordeel dat de aspirant vakman of vakvrouw de kans krijgt om meerdere varianten van praktijkroutines te ervaren. Handelingsrepertoire dat door de ene

expert in een specifieke context wordt gepropageerd, is niet automatisch het meest wenselijke repertoire, ondanks de gegeven effectiviteit in die situatie.

In hoofdstuk 3 zijn een achttal actuele problemen rondom werkpleklers in de basis politieopleiding geformuleerd. Naast de meer generieke vraagstukken hierboven (startbekwaam versus vakbekwaam; leerpotentieel van de specifieke werkplek; verschillende rationaliteiten tussen leerfunctie en productiefunctie), kent het politieonderwijs in 2018 ook een aantal specifieke problemen. In dit tijdsgewricht spelen vooral 'demografische' problemen specifiek bij de politie: de uitstroom van een grote groep ervaren krachten, gecombineerd met de taakstelling om een relatieve grote groep nieuwelingen op te leiden, leidt tot een logistieke tijdbom, met name rondom de benodigde begeleidingscapaciteit. De trajectbegeleiding vanuit OBT lijkt voldoende geborgd (hoewel er forse verschillen bestaan in de uitvoering per regio), maar vooral de praktijkbegeleiding vanaf de werkvloer lijkt een zorgenkind te worden: praktijkbegeleiders krijgen wel de taakstelling maar lang niet altijd de benodigde facilitering in tijd (en bekwaamheidsondersteuning). Gecombineerd met het weglekken van begeleidingservaring via de verwachte uitstroom en tekorten in de dagelijkse uitvoeringscapaciteit, dreigt dit in een aantal eenheden te leiden tot onvoldoende begeleiding, kwalitatief en kwantitatief.

Het is te vroeg om te concluderen dat het duale ideaal onuitvoerbaar wordt, maar het systeem kraakt wel in zijn voegen. Te meer, daar de uitgevoerde review naar pedagogisch-didactische maatregelen alleen maar meer eisen aan het stelsel lijkt te stellen. Om werkpleklers te laten renderen is investering nodig in co-makership (gezamenlijk ontwerpen van leerwerktrajecten), zijn aanpassingen nodig van de werkplek (affordances realiseren, begeleidingscapaciteit, job roulatie), is het nuttig om na te denken over hybride vormen van werkpleklers (tussen school en praktijk in), en zal geïnvesteerd moeten worden in een goed beoordelingssysteem, waarin opleidingsvisie en HR-visie logisch in elkaar overlopen. Ook is aandacht nodig voor de kwaliteit van de docenten en begeleiders: regelmatige uitwisseling van capaciteit (via circulaire loopbanen van docenten en practici) zorgt ervoor dat docenten op de hoogte zijn van de laatste ontwikkelingen in de praktijk en dat begeleiders op de hoogte zijn van de gangbare opleidingslogica.

De vergelijkingssectoren Zorg en Onderwijs bieden op een aantal aspecten nuttige inspiratie en goede voorbeelden, die voor het politieonderwijs de moeite waard zijn om te overwegen. In beide sectoren is formalisering van competenties sterk: bevoegdheid en voorbehouden handelingen spelen een sterke rol in Zorg en Onderwijs, net als bij de politie.

Zo kent ook de verpleegopleiding een sterke dualisering, op basis van een beroepsprofiel dat gekenmerkt wordt door een hoge mate van voorbehouden handelingen, vergelijkbaar met het politievak. Ook hier zien we een trend om het gewenste competentieniveau op te hogen (van mbo naar hbo), met job crafting op lagere niveaus (zorgenden en helpenden; vergelijkbaar met toezichthouders in het veiligheidsdomein). We zien echter hier dat het werkpleklers een grote differentiatie kent naar leerjaren/ervaring, en we zien experimenten met modellen waarin meerdere leerlingen samen optrekken (leerafdelingen).

Ook in het onderwijs zien we een sterk (bij wet) gereguleerd werkpleklers ("Samen Opleiden") met stevige afspraken over begeleiding op papier (maar de uitwerking in de praktijk loopt niet altijd gelijk). Wel zien we in het onderwijs een sterkere verbinding tussen initieel opleiden en inwerken ("inductie") in de eerste fase van de beroepsloopbaan. Leven lang leren krijgt hiermee meer aandacht.

6.2 Vervolg

Zoals voorgaand is beschreven functioneert het stelsel van politieonderwijs - zoals dat momenteel is ingericht – op hoofdlijnen goed, zoals ook in de summatieve evaluatie van 2011 is geconstateerd. Het is dan ook ons inziens niet nodig om forse scenario-analyses te verrichten, om alternatieven voor het huidige stelsel te schetsen. Wel zijn er actuele ‘demografische’ problemen, waardoor het stelsel kraakt in zijn voegen. Op basis van de kennisbasis, verkenningen bij Zorg en Onderwijs en gesprekken binnen de PA, de NP en de tijdelijke WPL commissie, kunnen binnen het stelsel enkele suggesties worden gedaan voor verbetering. Deze suggesties kunnen gelezen worden als ontwikkelpaden. In fase 2 van dit onderzoek zouden we één of meerdere van deze ontwikkelpaden kunnen verkennen en concretiseren, en bij zowel de PA als op de werkvloer kunnen toetsen op haalbaarheid.

Het gaat om de volgende thema’s:

1. De praktijkbegeleiders: facilitering (tijd), profielen en rollen, specifieke scholing (zie schema van Swager c.s. in bijlage 2, voor een overzicht van relevante thema’s).
2. Meer groepsgewijs werkplekieren (zoals in leerafdelingen): vooral in het begin van de opleiding kan dat meer. Begeleiding deels laten doen door ouderejaars studenten.
3. Begeleide inwerkperiodes (startbekwaam en bevoegd is nog niet vakbekwaam, het in het PO toegevoegde niveau basisbekwaam biedt aanknopingspunten).
4. Leercultuur in de organisatie (aspiranten worden te snel als collega’s gezien).
5. Het leerpotentieel van elke werkplek: ontwikkelen en gebruiken van een scan om daarover het gesprek aan te kunnen gaan.
6. Co-makership: hoe organiseer je dat?

We merken op dat het tweede thema – meer groepsgewijs werkplekieren – het probleem wat betreft capaciteit het meest tegemoet komt.

Referenties

- Benner, P. (2015). Curricular and Pedagogical Implications for the Carnegie Study, Educating Nurses: A Call for Radical Transformation. In: *Asian Nursing Research*, vol. 9 pp. 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2015.02.001>
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Dornan, T., Boshuizen, H., King, N., & Scherpbier, A. (2007). Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. *Medical Education*, 41(1), 84-91.
- Hennissen, P. (2016). *De organisatie van de begeleiding en beoordeling van het werkplekleren*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen (PO-Raad/VO-Raad).
- Inspectie Openbare Orde en Veiligheid (maart 2005). *Eindrapport onderzoek naar de periode van werkend leren*.
- Inspectie Veiligheid en Justitie (2015). *Kwaliteitsonderzoek Politieopleidingen Bachelor of Policing en Master of Criminal Investigation*.
- Inspectie Veiligheid en Justitie (juni 2016). *Politieonderwijsverslag 2016*.
- Instituut voor Leraar en School (2016). *Opleidingsstatuut voor de Bacheloropleidingen Opleiding tot leraar vo van de tweede graad van het Instituut voor Leraar en School van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen studiejaar 2016 – 2017*. Geraadpleegd op 18 september 2017, van https://www.han.nl/opleidingen/bachelor/leraar-frans/vt/opleiding/_attachments/opleidingsstatuut_err_27-03-18_en_inh.opg_oc_han_ils_lerarenopleidingen_2017-2018_hannl.pdf.
- Kempen, S. van., Dietze, A., & Coupé, G. (2016). Het stelsel van lerarenopleidingen. In: J. Dengerink & M. Snoek (Red.), *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 2: De context van het opleiden van leraren* (p.69-84). Werkendam: Hollandse Druk.
- Keppels, E., Hövels, B., Nijman, D.J., Nieuwenhuis, L., & Wijngaarden, R. van (2011). *Summatieve evaluatie PO2002. Opbrengsten van het politieonderwijs voor de beroepspraktijk*. Den Haag: POR.
- Klingeman, C., & De Lange, J. (2008). *Leerwerkplaatsen in de zorg, Evaluatieonderzoek van de pilot MBO – HBO in de regio Rijnmond*. Rotterdam: Kenniskring Transitie in Zorg / Hogeschool Rotterdam.
- Klink, M. van der (2011). Opleiden op de werkplek. In J. Kessels & R. Poell (Red.), *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren* (2e herziene druk, pp. 264-276).
- Kroeze, C. (2014) *Georganiseerde begeleiding bij Opleiden in de School*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit Tilburg.

Nieuwenhuis, L. Hoeve, A., Nijman, D.-J., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs; een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. NRO 405-15-710-010.

Nijhof, W.J. & Nieuwenhuis L.F.M. (eds., 2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.

POR (2006). *Werken aan werkend leren. Advies met betrekking tot een normenset voor de periode van werkend leren*. Den Haag: POR.

Politie (2016). *Escalatiemodel*.

Politie (2012). *Inrichtingsplan Nationale Politie*.

Politieacademie (2017). *Landelijke standaard werkend leren*.

Politieacademie (4 juli 2013 en 31 maart 2014). *Referentiekader Werkend leren*.

Politieacademie (2007). *Kaders voor de inrichting van het samenhangend stelsel van politieonderwijs, geactualiseerd Functioneel Ontwerp voor initieel en post initieel politieonderwijs*.

Politieacademie (2007). *Partners in leren*.

Politie kwartiermakersorganisatie (2012). *Leren als basis: werking inrichting aspiranten*.

Politieonderwijsraad (juli 2006). *Werken aan werkend leren, advies met betrekking tot een normenset voor de periode van werkend leren*. Den Haag.

Programmteam Evaluatie Politieonderwijs (2007). *Partners in leren. Evaluatie van het samenhangend stelsel van politieonderwijs*. Apeldoorn: Politieacademie.

Swager, R., Klarus, R., Van Merrienboer, J.G., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2015). Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET, *European Journal of Training and Development*, (39)5 pp. 358 – 372. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0002>.

Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit Tilburg.

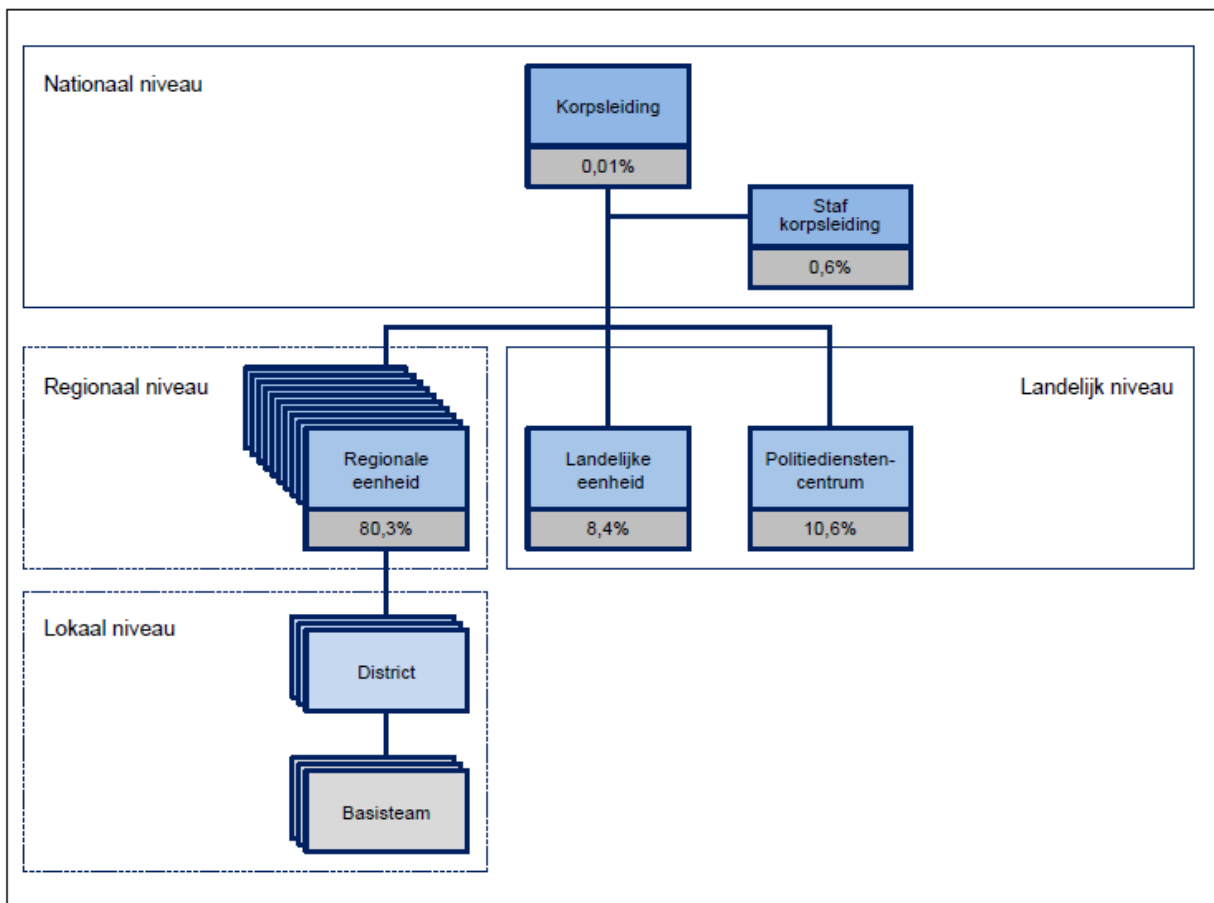
Van Straalen, L. (2015). *AZG van de Hogeschool Utrecht uit 2015-2016*.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014) Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70, doi: 10.1080/13639080.2012.718748

Bijlage 1: Inrichting politieorganisatie

Brondocument: Inrichtingsplan Nationale Politie (NP, 2012)

Het operationele politiewerk vindt plaats in de regionale eenheden en de landelijke eenheid. De Bedrijfsvoering is efficiënt georganiseerd in het PDC ('centraal, tenzij'). De bedrijfsvoering is ondersteunend aan de Operatie, zijnde het politiewerk en de politiemedewerker. Daarbij zal sprake zijn van een evenwichtige balans tussen geconcentreerde (op afstand) en gedeconcentreerde (in nabijheid) uitvoering van de bedrijfsvoeringsprocessen. Beleid en uitvoering zijn binnen het korps gescheiden. Belevingsvorming is ondergebracht binnen de directies in de staf korpsleiding. Het betreft de directies Operatiën, Human Resource Management, Facility Management, Financiën, Informatievoorziening en Communicatie. De uitvoering is ondergebracht binnen de eenheden en in het PDC. De korpsstaf is onder meer verantwoordelijk voor integrale besluitvorming, politiek-bestuurlijke advisering aan de korpsleiding, samenhang in de (beleids-)adviesing en borging en korpscontrol. Tevens ondersteunt de korpsstaf de korpsleiding in haar integrale verantwoordelijkheid. De korpsstaf biedt ondersteuning bij het sturen en coördineren van een korps.

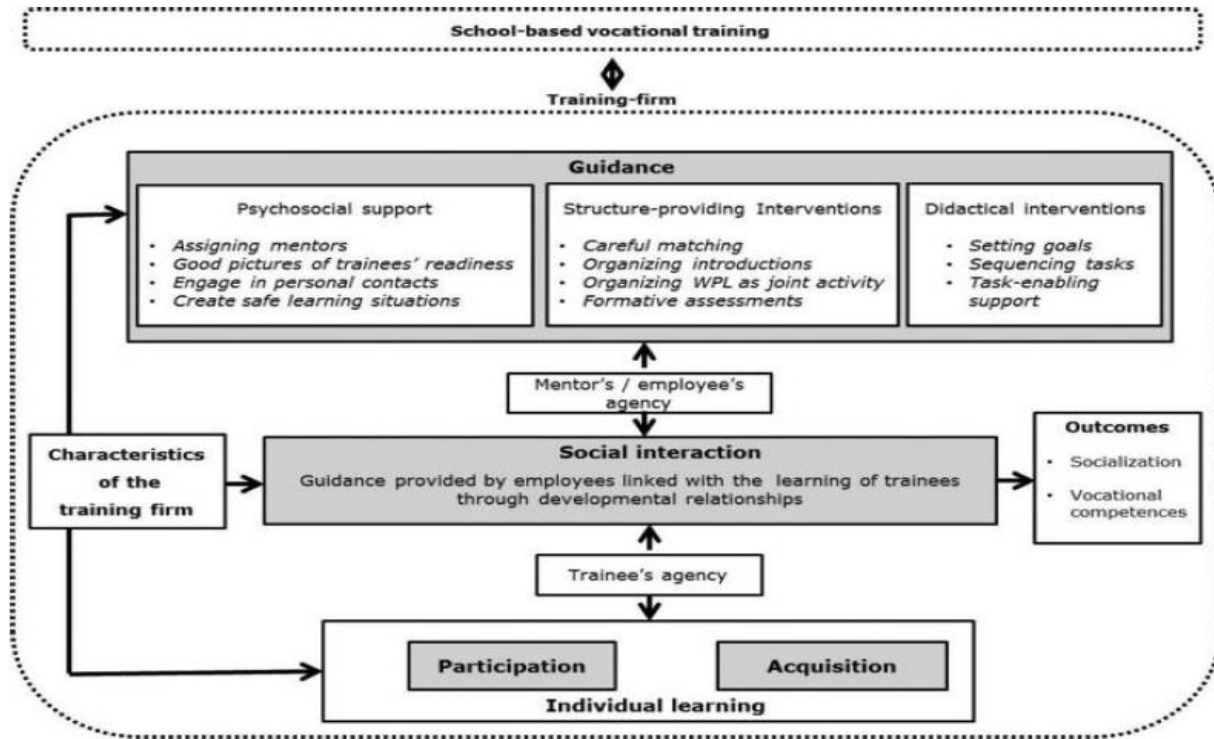


In de inrichting van de Nationale Politie zijn de aspiranten formatief verdeeld over de verschillende diensten en districten van de eenheden en maken deel uit van de operationele sterkte. De trajectbegeleider is de leidinggevende van de aspirant en bewaakt of zijn/haar ontwikkeling in lijn is met de gestelde eisen. Trajectbegeleiding is gedeconcentreerd georganiseerd en onderdeel van de afdeling

Operationele Begeleiding en Training van de dienst HRM van het PDC. De begeleiding van de aspirant vindt plaats door de praktijkcoach. De rol van praktijkcoach is belegd bij de senior-politiemedewerker.

Per 1 januari 2016 is de Dienst Politieacademie ingebed binnen de politieorganisatie (nog niet in het plaatje hierboven). De uitvoeringsdienst PA is gepositioneerd als ondersteunende dienst gelijk aan het PDC. Alle medewerkers van de Politieacademie, met uitzondering van de directeur en diens plaatsvervanger, zijn ondergebracht onder de Dienst Politieacademie. Hiermee zijn alle medewerkers Politieacademie, medewerkers van de Politie geworden en vallen onder de bestuurlijke verantwoordelijkheid van de korpschef. De directeur Politieacademie en diens plaatsvervanger zijn werkzaam bij de Politieacademie, een Afzonderlijke ZBO. De directeur Politieacademie heeft een functionele gezagsrelatie tot de medewerkers van de Dienst Politieacademie. Bij wet is vastgelegd dat de directeur Politieacademie kwaliteitseisen mag stellen aan de korpschef betreffende het aan de Dienst Politieacademie toebedeeld personeel.

Bijlage 2: Overzicht thema's praktijkbegeleiding



Consistent aspects of workplace guidance (uit Swager e.a., 2015)

OBT-Trajectbegeleiding **Leerwerkplekscan** **(generiek)**

PDC HRM OBT-bouworganisatie

Status: Definitief

Productnr. 2.8 Versie 1.1

29 maart 2017

Documentinformatie

Versiegeschiedenis

Versie	Versie datum	Samenvatting van de aanpassing	Gemarkeerde wijzigingen
0.1	01-07-2014	Tekstuele aanpassingen	
1.0	02-02-2015	Definitieve versie	
1.1	15-12-2016	Aanpassing ivm gebruikt tbv proces aanstellen	Toegevoegd velden voor contactgegevens en duiding geschiktheid

Review commentaar

Versie	Wanneer	Wie	Functie
0.1	01-07-2014	Erwin Pieplenbosch	PL TB-OBT
0.1	01-07-2014	Niels Hoofdman	Coördinator TB LE
0.1	01-07-2014	Monique van Tienen	Coördinator TB ON
0.1	01-07-2014	Herma Pullen	Coördinator TB ZWB

Goedkeuring

Versie	Wanneer	Wie	Functie
1.0	23-10-2014	Rob Reitsma-coördinator OB Niels van Herwaarde – coördinator MNL Ruud van Baal - coördinator AMS Joost Verspuij – coördinator RD Peter Slabbers – coördinator LB Bert Thie – coördinator NN Goos Tegelaar – coördinator NH Roy Lassche – coördinator DH Esther Kleijnendorst – PA Alwi Siebers – PA Peter de Vaal - PA	Contactpersonen OBT-TB
1.1	29-03-2017	Peter van Gerven – Projectleider TB Monique van Tienen – Domeindeskundige TB	

Distributie

Versie	Verzend datum	Naam	Afdeling / Functie
1.0		Hans van Dop	PL OBT-bouw

Inhoudsopgave

Documentinformatie.....	2
Inhoudsopgave.....	3
De leerwerkplekscan.....	4
De leerwerkplek.....	4
Begeleiding vanuit het korps Nationale Politie.....	4
Wat is het doel van het instrument leerwerkplekscan?.....	4
Hoe gebruiken we de leerwerkplekscan?.....	4
Checklist.....	6
Bijlage.....	Overzicht en formatie leerwerkplekken NP (2014)

©2013 Politie, all rights reserved.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, op geautomatiseerde wijze opgeslagen of openbaar gemaakt in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Politie.

De leerwerkplekscan

De leerwerkplek

'Het werkend leren binnen het politieonderwijs kan getypeerd worden als individueel leren dat gepland en bewust verloopt in een niet-ontworpen leeromgeving op de werkplek, dat meer en meer intern gestuurd moet verlopen en gericht is op zowel het verwerven van competenties als het participeren in de politieorganisatie'. (Uit: De Normenset werkend leren)

De werkomgeving is ook de leeromgeving. Dit stelt hoge eisen aan hen die verantwoordelijk zijn voor het leerproces van de student, maar ook aan de leerwerkplek. Er zal een gestructureerde en gestandaardiseerde analyse van de leerwerkplek plaatsvinden. Onderzocht wordt of de betreffende locatie aan de eisen voldoet om als leerwerkplek in te richten en te fungeren als opleidingsplaats.

De leerwerkplekscan is gekoppeld aan het inrichtingsplan Operationele Begeleiding en Training. De scan is tevens gelieerd aan het Referentiekader Werkend Leren (10-2-2014) en daarmee gebaseerd op de visie op werkend leren. Dit betekent dat het leerproces van de student centraal staat en dat de begeleiding aansluit bij de diverse contexten waarin het leren van de student plaatsvindt.

Begeleiding vanuit het korps Nationale Politie

Van het korps wordt verwacht dat de student wordt begeleid bij het ontwikkelen van zijn leerproces. Allereerst zal de student het werk moeten leren kennen. Gezien het voltijd karakter van de opleiding betekent dit voor werken in het korps dat werkzaamheden betrekking moeten hebben op de beroepsrollen die voor de student op dat moment centraal staan. In zijn opleiding zal hij steeds weer nieuwe onderdelen van het werk leren kennen en zal daarbij begeleid worden. Daarnaast voert hij opdrachten uit die hem ondersteunen bij de ontwikkeling van zijn competenties. De trajectbegeleider is de leidinggevende van de student. Hij zal een meesturende rol vervullen bij het vaststellen van de inhoud van de opdrachten. Daarnaast heeft de student voor het uitvoeren van werk en opdrachten een praktijkbegeleider (zie referentiekader Werkend leren) toegewezen. Deze praktijkbegeleider stimuleert en motiveert de student bij de uitvoering van het werk en geeft feedback op de uitvoering van de opdrachten.

Daarnaast moet het leerproces in het korps goed geborgd zijn: trajectbegeleider en praktijkbegeleider weten wat er van hen verwacht wordt. Dit is de rol van de trajectbegeleider: hij faciliteert en ondersteunt het leerproces van de student. Hij kan dat doen omdat hij regelmatig contact heeft met de opleiding en zich laat informeren over de inhoud van de opleiding en de ontwikkelingen daarin.

Wat is het doel van het instrument leerwerkplekscan?

Het instrument leerwerkplekscan is een checklist, dat de begeleiders en de verantwoordelijke leidinggevenden helpt de leerwerkplek *te kwalificeren*. Daarnaast biedt de checklist ondersteuning in het gesprek met de leidinggevende over het ontwikkelperspectief en de pragmatiek van de leerwerkplek. Het gaat erom dat de kwaliteit van de leerwerkplek in beeld wordt gebracht, het gaat niet om een certificering.

Hoe gebruiken we de leerwerkplekscan?

Een keer in de twee jaar wordt de scan uitgevoerd door de trajectbegeleider van in samenwerking met de leidinggevende van de leerwerkplek. De scan is in handen van de trajectbegeleider en wordt gebruikt in het gesprek met de Teamchef van de leerwerkplek. Aan de hand van de afspraken over eventuele verbeteringen wordt de voortgang van de kwalificering van de leerwerkplek gemonitord. Deze afspraken worden vastgelegd door de Trajectbegeleider en beheerd door Planning en Administratie OBT. De Teamchef OBT is verantwoordelijk voor bovenstaand proces.

De leerwerkplekscan is te gebruiken voor vijf opleidingen:

1. PO 2.0, het MBO niveau 2 en 4 politieonderwijs;
2. PKB, de Politiekundige bachelor;
3. Reku, de recherchekundige. Met de beginletter van de specialisatie is nader te differentiëren;
4. HTV-P, het betreft hier de stagiaires van de ROC-opleiding HTV-P;
5. VP, de vrijwillige politie.

Checklist

Leerwerkplek

Eenheid :
(Basis)team :
Adres :
Postcode :
Plaats :
OE-code (basis)team :
Afdeling :
Locatie :

Datum :

Gesprekspartners

Trajectbegeleider :
Personeelsnummer :
Telefoon :

Leidinggevende :
Personeelsnummer :

Praktijkbegeleiders

Aantal :

Waar gaan we minimaal op letten?

- 1 De praktijkbegeleiding en de (operationele) leiding
- 2 De organisatie van de werkplek
- 3 De fysieke omgeving
- 4 De sociale omgeving

1	De praktijkbegeleiding en de (operationele) leiding	Opmerking
1.1	Is er voldoende begeleiding (kwalitatief en kwantitatief) of zijn er voldoende vakspecialisten aanwezig, die de begeleiding op zich kunnen nemen. De praktijkbegeleider mag ook de student elders onder brengen om het vak te leren.	Onderplitsen in: 1.1.A. Aantallen 1.1.B. Kwaliteit 1.1.C. Hoeveel beschikbaar
1.2	Is er improvisatietalent en voldoende kennis van het curriculum om bij onvoorziene omstandigheden de uitvoering van het praktijkplan flexibel aan te passen om kwalitatieve inzet te garanderen.	Wijzigen in: "Is er voldoende kennis over het curriculum." Overige wordt verwacht van een professional
1.3	Kan en wil de praktijkbegeleider de student aanspreken op gedrag, feedback geven en de juiste leervragen stellen. Kan en wil de praktijkbegeleider ook feedback vragen en ontvangen	Betreft kwalitatief acteren, zie 1.1.
1.4	Kan de praktijkbegeleider adequaat handelen in de werkomgeving en inspelen op veranderingen	idem
1.5	Zijn de praktijkbegeleider en de leiding voorbereid op de komst van de student en zijn ze bekend met het opleidingstraject. Is de praktijkbegeleider bekend met de vorm, ritmiek, eindtermen van de opleiding en het instapniveau van de student.	prima
1.6	Weten de praktijkbegeleider en de leiding wat er van ze verwacht wordt met betrekking tot begeleiden en sturen van de student.	Zie 1.2. (kennis curriculum)
1.7	Is de praktijkbegeleider voldoende gefaciliteerd om de student te begeleiden, heeft hij voldoende tijd voor de praktijkbegeleiding en terugkoppeling voortgang (Tijd, energie, middelen).	prima
1.8	Zijn de jaarplannen tijdig formatief ingericht op de komst van de studenten. (Studenten vallen in de formatie van de basisteams/eenheden of opsporingsonderdelen. 10 – 20 % is als student ingericht in de formatie. Dit moet goed bekend zijn en daarop moet ook worden gerekend. De jaarplannen worden gematcht met de inzetcapaciteit studenten. Zij worden volledig ingezet op te behalen resultaten met betrekking tot het jaarplan van een afdeling rekening houdend met het feit dat zij in opleiding en ontwikkeling zijn. Ter ondersteuning ligt hier de koppeling met het instrument studentenrendement.)	Formatie aantal studenten BT is leidend. Spann of controll TB-er Beschikbare PB-ers Wegwerken onbalans in tertielen Is voortdurend bijstellen en rekening houden met (niet slechts in een jaarplanning)
	Leerwerkplek: Geschikt (G), deels geschikt (DG), ongeschikt (OG)	Op basis waarvan???en welke gevolgen

	De organisatie van de werkplek	Opmerking
2.1	Kan de student er voor een langere periode werken om het werk te leren kennen en zich verbonden te kunnen voelen in een team. Uitgangpunt is student is altijd (tijdelijk) onderdeel van het team gedurende de werkervaringsperiode ten behoeve van het leerwerk/jaarplan en draagt altijd bij aan organisatiedoelstellingen.	Kan de student zijn leerdoelen halen
2.2	Is er voldoende koppeling met curriculum om de werkplek af te stemmen aan de fase van de opleiding	Zie 2.1.
2.3	Is er voldoende ruimte en gelegenheid, zodat de student aan de verschillende beroepsrollen kan werken	Zie 2.1.
2.4	Zijn de werkzaamheden breed opgezet, gevarieerd van aard en voldoen ze aan het vereiste niveau voor de student	Zie 2.1.
2.5	Is er voldoende ruimte voor het leerproces afgezet tegen productieve inzet. Ter ondersteuning dient het instrument studentenrendement.	Met name voor doorstromers van toepassing
2.6	Kan de positie van de student voldoende geborgd worden door massa, (bv. minimaal 2 studenten van dezelfde opleiding), rekening houdend met span of control van 1 praktijkbegeleider op 5 studenten.	Wordt geborgd door continue proces van plaatsing
2.7	Stelt de werkplek de student in de gelegenheid tijdens zijn leerproces te ervaren hoe hij zich ontwikkelt in het beroep en hoe hij functioneert binnen de organisatie	Zie onderwerp Sociale omgeving. Beleving is de student dit te laten scannen (professionalisering)
	Leerwerkplek: Geschikt (G), deels geschikt (DG), ongeschikt (OG)	Wederom de vraag op basis van welke criteria?
	Opmerkingen	

3 De fysieke omgeving		Opmerking
3.1	Is er voldoende beschikking over materialen en ICT (computers, aansluitingen internet, intranet etc.)	prima
3.2	Is er actuele informatie over de taakuitvoering, werkoverleg, handboeken, richtlijnen etc. aanwezig en toegankelijk	idem
3.3	Voldoet de leerwerkplek aan de veiligheidseisen met betrekking tot arbo normen. (Back-up bij problemen, gevaarlijke werkomstandigheden, lawaai, wapenkluisje) (*).	idem
3.4	Is er een rustige werkplek aanwezig voor de student om te werken of te communiceren met zijn praktijkbegeleider.	idem
	Leerwerkplek: Geschikt (G), deels geschikt (DG), ongeschikt (OG)	Zie eerdere opm.
	Opmerkingen	

4 De sociale omgeving		Opmerking
4.1	Is er de bereidheid van het management, de collega's en de praktijkbegeleiders om uitleg en ondersteuning te verlenen om de student te laten leren. Uitgangspunt is dat er alleen studenten worden geplaatst als deze randvoorwaarden al op orde zijn	Zou je hier de vraag kunnen stellen of de aspirant voldoende deel uitmaakt van het basisteam?
4.2	Krijgt de student genoeg ruimte en ondersteuning om de verschillende rollen op te pakken.	idem
4.3	Is er de mogelijkheid om een collega als gekwalificeerde praktijkbegeleider op te laten treden bij afwezigheid van een praktijkbegeleider.	Is bij afwezigheid van de BP-er opvang georganiseerd en weet de aspirant wie dat is?
4.4	Is de leidinggevende van de werkplek en de planner bereid roosters aan te passen of andere maatregelen te treffen die ten goede komen aan de student.	Is er ruimte om in te spelen op onvoorziene omstandigheden binnen het team,...
	Leerwerkplek: Geschikt (G), deels geschikt (DG), ongeschikt (OG)	idem
	Opmerkingen	

Afspraken (SMART):

--

Afspraken (hebben betrekking op de tabellen 1 – 2 – 3 - 4):

Eindconclusie geschiktheid leerwerplek	Doorstrepen wat niet van toepassing is		
Vrijwillige Politie	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)
niveau 2	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)
HTVP Stagiaires ROC	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)
PO 2.0 niveau 4	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)
Politiekundige Bacheloor	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)
Recherchekundige	Geschikt (G),	deels geschikt (DG),	ongeschikt (OG)

Behandeld door
Functie
Telefoon
E-mail |

Aan
Tripartiet overleg 29 november 201

Datum 15 november 2017
Bijlage(n) 1
Pagina 1

Onderwerp **landelijke standaarden werkend leren**

Toelichting vooraf voor het WO HRM 17 november

De Minister heeft in zijn beleidsreactie op het Politieonderwijsverslag (2016) van de Inspectie aangegeven dat PA samen met de Politie moet komen tot eenduidige landelijke standaarden voor werkend leren. Dat is ruim een jaar geleden. Het 3-p van 29 november is de gelegenheid waarop wij die eisen moeten neerleggen. Hieronder volgt de concept notitie voor het 3-, met de volgende toelichting

- *de notitie maakt een strakke scheiding tussen de eisen werkend leren sec enerzijds en anderzijds hoe ze uitgevoerd gaan worden en binnen welke termijn.*
- *voor wat betreft de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de LWP-scan is ervoor gekozen om die op dit moment bij bij OBt te laten en niet te verleggen naar de PA*
- *voor wat betreft de professionele eisen is de keuze dat die zowel gesteld worden aan praktijkcoaches als aan trajectbegeleiders*
- *voor wat betreft de professionalisering van praktijkcoaches en trajectbegeleiders is de keuze om geen extern PDA-traject verplicht te stellen voor praktijkcoaches en trajectbegeleiders, maar de PA-training verplicht te stellen.*
- *deze trainingen zullen worden voorzien van een certificaat*

Inleiding ; doel van de bespreking

Deze notitie legt de eisen vast die de PA hanteert voor het werkend leren in de opleidingen van het Basis Politie Onderwijs (BPO) met ingang van 1 januari 2018. Eén van de aanleidingen is dat de Minister in zijn beleidsreactie op het Politieonderwijsverslag (2016) van de Inspectie aangaf dat PA samen met de Politie moet komen tot eenduidige landelijke standaarden voor werkend leren.

Deze notie legt die landelijke standaarden vast, zodat duidelijk is aan welke eisen het werkend leren moet voldoen :

1. eisen aan de leertrajectbegeleiders en praktijkbegeleiders van aspiranten
2. eisen aan de leerwerkplek van aspiranten.

Vervolgens zal het Korps in kaart brengen wat er nodig is om aan die eisen te voldoen en binnen welke termijn. Slechts een deel van de praktijkcoaches en trajectbegeleiders voldoet bijvoorbeeld op dit moment aan de opleidingseisen of de pedagogisch-didactische eisen ; het percentage praktijkcoaches en leertrajectbegeleiders dat aan de eisen voldoet zal planmatig worden verhoogd.

Rollen en verantwoordelijkheden ten aanzien van werkend leren

De directeur van de PA is primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van het basispolitieonderwijs (BPO). Aangezien de BPO-opleidingen duaal zijn ingericht, is hij ook verantwoordelijk voor het werkend leren deel van de BPO-opleidingen. De PA spiegelt zich voor wat betreft de kwaliteit van het Politieonderwijs zich aan de professionele standaarden van het regulier (beroeps)onderwijs, zoals de kwaliteitseisen voor PA-docenten. Dat geldt ook voor het werkend leren, zoals dat b.v. onderdeel uitmaakt van reguliere MBO-opleidingen.

De aspiranten worden tijdens het werken leren begeleid door *trajectbegeleiders* en *praktijkcoaches*. De *trajectbegeleider* draagt zorg voor de juiste werkplek van de aspirant, zorgt voor een veilige leeromgeving en adviseert de praktijkcoach. Hij heeft tot taak de student te begeleiden en zijn studievoortgang te bewaken. De trajectbegeleider is zowel de begeleider als de gedelegeerd leidinggevende van de student. Hij voert zijn taken uit in afstemming met zijn regionale teamchef Operationele Begeleiding en Training (OBT) en met de betreffende BPO-locatie van de Politieacademie. De trajectbegeleiders maken deel uit van het regionale (gedeconcentreerde) OBT-team van het PDC. Trajectbegeleider is géén LFNP-functie maar een aandachtsgebied binnen een functie.

De *praktijkcoach* begeleidt de student dagelijks in zijn werkzaamheden. De praktijkcoach is voor de aspirant de opdrachtgever van de praktijkopdrachten van de opleiding. Hij bespreekt de voortgang met de student, beoordeelt de beoordeling portfolio-opdrachten en legt de ontwikkeling van de student vast. De praktijkcoach opereert meestal in een functie die de student zelf zal gaan vervullen na afronding van zijn opleiding. De praktijkcoaches van de aspiranten zijn operationele medewerkers van de eenheid. Zij worden door de operationele teamchefs aangewezen en aan de aspiranten toegewezen ; ze vallen onder het gezag van die teamchefs.

Hieronder volgt de concrete uitwerking van de beide soorten eisen.

1. kwaliteitseisen aan praktijkcoaches en leertrajectbegeleiders

Of een student in de praktijk leert wat in de opleiding van hem gevraagd wordt, hangt voor een groot deel af van de professionele kwaliteit van zijn praktijkcoach en trajectbegeleider : die zetten de student al dan niet aan tot ontwikkeling van zijn competenties. Dat vereist pedagogisch - didactisch inzicht. Zij moeten het niveau waarop de student zijn competenties moet ontwikkelen kennen en begrijpen.

De eisen aan de *praktijkcoach* zijn :

- de praktijkcoach heeft dezelfde opleidingsachtergrond en -niveau als dat van de opleiding van de student (MBO-niveau bij een MBO-opleiding, Bachelor-niveau bij een Bacheloropleiding, Masterniveau bij een Masteropleiding)
- de praktijkcoach beschikt aantoonbaar over pedagogische didactische vaardigheden. De praktijkcoach volgt daartoe de training praktijkcoach van de PA voor coaches van studenten van de opleiding all-round Politiemedewerker dan wel de PA-training praktijkcoach voor coaches van de Bachelor en Master opleidingen. Aan elk deze trainingen is een certificaat verbonden.
(Noot :
(1) *de eerste training is een bestaande training, die de PA zal evalueren en aanpassen*
(2) *de tweede training zal de PA ontwikkelen.*
(3) *aan de training is tot nu toe geen certificaat verbonden*)
- de praktijkbegeleider voldoet aan vaktechnische eisen : hij opereert in een functie waarvoor hetzelfde opleidingsniveau is vereist als waarvoor de student wordt opgeleid en hij heeft daarin minimaal 3 jaar werkervaring.

De eisen aan de *trajectbegeleider* zijn :

- de trajectbegeleider heeft hetzelfde opleidingsachtergrond en -niveau als dat van de opleiding van de student (MBO-niveau bij een MBO-opleiding, Bachelor-niveau bij een Bacheloropleiding, Masterniveau bij een Masteropleiding)
- de trajectbegeleider beschikt aantoonbaar over pedagogische didactische vaardigheden. De trajectbegeleider volgt daartoe de training trajectbegeleiders die de PA verzorgt. Aan deze training is een certificaat verbonden.
(Noot : *deze training voor trajectbegeleiders is er nog niet ; de PA zal deze ontwikkelen op basis van een profiel van de trajectbegeleider*)

Deze eisen zullen worden toegevoegd aan de bestaande leerwerkplekscan, zie onder 2.

2. Eisen aan de leerwerkplek van aspiranten / Leer Werk Plek scan (LWP-scan)

Naast de kwaliteit van de coaches en begeleiders is ook de kwaliteit van de leerwerkplek een bepalende factor voor de kwaliteit van het werkend leren in de praktijk. Om de kwaliteit van de leerwerkplek te beoordelen heeft OBt enkele jaren geleden een landelijke leerwerkplekscan (LWP-scan) ontwikkeld en in gebruik genomen. De LWP-scan bevat eenduidige criteria voor de (beoordeling van de) kwaliteit van de LWP (zie bijlage 1). De scan is gericht op systematische verbetering van de LWP-en De LWP-scan wordt als volgt toegepast door de (trajectbegeleiders van de) regionale eenheid OBt .

De trajectbegeleider beoordeelt periodiek (minimaal 1 x per 2 jaar) iedere leerwerkplek (LWP) met behulp van de scan. De beoordelingscriteria van LWP-scan criteria (zie bijlage 1) zijn mede gebaseerd op de criteria van het beroepsonderwijs. Het gaat om :

- de LWP biedt de student een reële werksituatie, die aansluit bij zijn opleiding
 - iedere student heeft een traject- en praktijkbegeleider, met wie hij regelmatig contact heeft
- De eisen aan de traject- en praktijkbegeleiders (zie 1.) zullen daaraan worden toegevoegd.

De Teamchef OBt maakt aan de hand van de uitkomsten van de scan afspraken met de operationele TC binnen die eenheid over verbeteringen in de LWP-en van dat team en de termijn waarop die gerealiseerd moeten worden. Als de uitkomsten van de LWP-scan daartoe aanleiding geven, kan de teamchef OBt in uiterste gevallen beslissen dat er in dat team (tijdelijk) geen studenten geplaatst mogen worden. Dat doet hij na overleg met de operationele TC van de eenheid en de TC onderwijs van de BPO-locatie.

De Teamchef OBt van iedere eenheid geeft elk jaar vóór 1 december aan de TC onderwijs van de BPO-locatie PA aan welke leerwerkplekscans hij in het volgend jaar zal uitvoeren en wanneer. De TC onderwijs van de BPO-locatie PA kan aan de teamchef OBt van de eenheid voorstellen doen op welke LWP-en de scan gehouden zou moeten worden, aan de hand van signalen van studenten of van andere relevante informatie. De TC onderwijs van de BPO-locatie neemt de planning van de LWP-scans op in de evaluatie-ontwikkelkalender van zijn regionale onderwijsteam.

De Teamchef OBt van iedere eenheid geeft elk jaar voor 1 maart jaar de TC onderwijs van de BPO-locatie een overzicht van de uitkomsten van de LWP-scans in het voorafgaande jaar. Dat overzicht bevat daarnaast in ieder geval

- het percentage uitgevoerde LWP-scans ten opzichte van de geplande scans.
- het percentage voldoende en goed bevonden werkplekken van de uitgevoerde scans.
- het aantal wettelijk verplichte leerwerkovereenkomsten tussen de PA, de eenheid en de student ten opzichte van het aantal leerwerkplekken

Daarnaast bespreekt de teamchef OBt bespreekt met de TC onderwijs de kwaliteit van de LWP-en, aan de hand van de uitkomsten van de LWP-scan, met name van de LWP-en die niet de vereiste kwaliteit blijken te hebben. De TC onderwijs bespreekt uitkomsten van de LWP-scans in de opleidingscommissie van de opleiding.

De PA is primair verantwoordelijk voor de het werkend leren deel van de BPO-opleidingen ; de TC onderwijs kan vanuit die verantwoordelijkheid beslissen dat op bepaalde LWP-plekken geen studenten worden geplaatst, gezien de gebrekkige kwaliteit.

De Teamchef OBt van iedere eenheid geeft elk jaar vóór 1 maart (tegelijk met de uitkomsten van LWP-scans) aan de TC onderwijs van de BPO-locatie een actueel overzicht van de trajectbegeleiders en praktijkcoaches in de eenheid, met hun hoogst genoten opleiding.

Bijlage 5

Leden werkgroep Werkend Leren van Commissie Onderwijs

Naam	Functie	Namens
Mevr. drs. F. (Fiona) Engbers	Onderwijskundige, Staf, Team Directieondersteuning	Politieacademie
Mevr. K.H. (Chris) van der Weijden Msc	Senior Beleidsadviseur OBT, Staf Korpsleiding Directie HRM OBT	Directie HRM, Politie
G. M. (Gerard) Vernooi	Coördinerend trajectbegeleider eenheid MDN, OBT, PDC	OBT, PDC, Politie
W. (Wietse) Hamming	Bestuurslid	ANPV
H. (Herman) Dirkmaat	Bestuurslid	NPB
P.G. (Pieter) Oterdoom	Beleidsmedewerker, Programma HRMO	DGPOL, Ministerie van Veiligheid en Justitie
dr. D.J. (Derk-Jan) Nijman	Senior onderzoeker Lectoraat Beroepspedagogiek	Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)
Prof. dr. A.F.M. (Loek) Nieuwenhuis	Lector Beroepspedagogiek	Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)
drs. A.B.J. (Sander) Wennekes (voorzitter werkgroep)	Senior adviseur, secretaris Commissie Onderwijs	Secretariaat Politieonderwijsraad

Auteurs rapportage fase 1 en fase 2 namens Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)

Naam	Functie
Mevr. F. (Femke) van Glansbeek - Timmermans MSc BA	Onderzoeker Lectoraat Beroepspedagogiek
dr. D.J. (Derk-Jan) Nijman	Senior onderzoeker Lectoraat Beroepspedagogiek
Prof. dr. A.F.M. (Loek) Nieuwenhuis	Lector Beroepspedagogiek

