

Werkend leren in het Nederlandse basispolitieonderwijs: achtergrond, stand van zaken en ontwikkelingen

Cahiers Politiestudies
Jaargang 2018-4, nr. 49
p. 149-166
© Gompel&Svacina
ISBN 978-94-6371-034-3



Sander Wennekes¹, Theo. G. Jansen² en Loek Nieuwenhuis³

Eén van de belangrijkste uitgangspunten van het basispolitieonderwijs in Nederland is dualisering. Vanuit een aanstelling als politieambtenaar leren aspiranten afwisselend 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 goed verloopt en dat er een goede aansluiting is tussen het instituutdeel en het praktijkdeel. Maar is het huidige model van werkend leren een houdbaar systeem? Is het nog effectief, gezien een aantal actuele ontwikkelingen? De Politieonderwijsraad heeft zich hierover gebogen en een verkenning laten uitvoeren in 2018.

In dit artikel worden de context en de resultaten van de door de Politieonderwijsraad uitgevoerde verkenning beschreven en wordt geschetst hoe het werkend leren zich verder kan ontwikkelen.

1. Inleiding

Het basispolitieonderwijs in Nederland heeft een duaal karakter. Hierbij worden periodes van leren op de Politieacademie afgewisseld met periodes van werkend leren in de beroepspraktijk. Dit afwisselend leren in de werkomgeving en aan het politieonderwijsinstituut is één van de basisprincipes van het politieonderwijs en is onomstreden (Politieonderwijsraad, 2006). Echter, als gevolg van de recente inrichting van de Nationale Politie, de vergrijzing van het personeelsbestand en onrust in de samenleving die om een toenemende politie-inzet vraagt, staat het huidige systeem onder druk. De vergrijzing binnen de Nederlandse Politie leidt de komende jaren tot een stevige uitstroom van het aantal ervaren politiemedewerkers, en daarmee ook tot capaciteitsproblemen bij de begeleiding van aspiranten. Ter illustratie: in een interview met het Tijdschrift van de Politie geeft de onlangs afgetreden voorzitter van de Politieonderwijsraad, dhr. Frans Leijnse, aan dat de komende tien tot twaalf jaar het korps tegen de 50% van het personeel moet vervangen (Bruinsma, Terpstra, 2018). Om deze uitstroom op te kunnen vangen heeft de minister van Justitie en Veiligheid in 2018 besloten om een

¹ Sander Wennekes is Senior Adviseur en Secretaris Commissie Onderwijs bij de Politieonderwijsraad in Den Haag.

² Theo. G. Jansen is Senior Adviseur bij de Politieonderwijsraad in Den Haag.

³ Loek Nieuwenhuis is lector Beroepspedagogiek aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN) en hoogleraar aan de Open Universiteit Nederland.

gereguleerde toename van de instroom van 200 extra aspiranten per jaar te realiseren. Dat is een instroomverhoging van 10% ten opzichte van de afgelopen jaren. Ondanks deze stijgende instroom zal de grote uitstroom van ervaren medewerkers druk zetten op de inzetbaarheid van de politie. Aspiranten zijn namelijk niet volledig inzetbaar (ministerie van Justitie en Veiligheid, 2017a).

Afgezien van de vervangingsvraag is op veel plekken binnen de politieorganisatie al sprake van een hoge roosterdruk. Diverse andere factoren spelen hierin mee, zoals een scheve verdeling van de bezetting, ziekteverzuim, toegekende individuele arbeidspatronen (modaliteiten), partiële uittreding en nachtdienstontheffingen. Dit hardnekkige capaciteitsvraagstuk vraagt vanwege de vergrijzing en het welzijn van medewerkers nu meer dan ooit om een structurele oplossing (ministerie van Justitie en Veiligheid, 2017b).

In de afgelopen jaren is een situatie ontstaan waarin Nederlandse politiestudenten, omdat zij in het duale opleidingssysteem direct ook werknemer worden, snel voor alle politietaken worden ingezet (Politieonderwijsraad, 2018). De Politieonderwijsraad geeft aan dat deze situatie in de hand is gewerkt door de (politieke) fictie dat politiestudenten tijdens het opleidingsdeel werkend leren voor 100% in de politiesterke kunnen worden meegeteld. In de praktijk ligt de inzetbaarheid van studenten maar tussen de 10-30%. Het gevolg is niet alleen dat de opleiding voortdurend onder druk staat en het 'werkend leren' niet altijd uit de verf komt, maar ook dat leidinggevenden soms een onverantwoord beroep moeten doen op onvoldoende opgeleide en ervaren krachten. (Politieonderwijsraad, 2018).

Met de toename van aspiranten die het vak op de werkvloer moeten leren wordt de druk op de begeleiding binnen de politieorganisatie dus groter. Tegelijkertijd is er zorg over de effectiviteit van het leren in de praktijk en is er zorg over de veilige inzet van studenten in de praktijk.

De vraag is of het model van werkend leren een houdbaar systeem is: het kost veel capaciteit, de begeleiding loopt, zoals we verderop in het artikel nog zullen zien, via verschillende schijven (de Politieacademie, het politiedienstencentrum en de operationele eenheden) en de afstand tussen de leidinggevende, aspiranten en het politieonderwijs is relatief groot. Het onderwijsbelang bij het werkend leren lijkt niet goed geborgd in de huidige constellatie, terwijl er gelijktijdig vanuit werkgeversbelang een grote behoefte is aan snelle inzetbaarheid van aspiranten. Beide belangen komen meer en meer op gespannen voet met elkaar te staan. De Inspectie Justitie en Veiligheid constateerde in 2016 dat de Politieacademie voor een goede uitvoering (organisatie, niveau en de (bij)scholing van de praktijkbegeleiders) afhankelijk is van de Politie, terwijl de Politieacademie verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het leren in de praktijk (Inspectie Justitie en Veiligheid, 2016).

De Politieonderwijsraad heeft zich daarom over het thema gebogen. Op verzoek van de Politieonderwijsraad heeft de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)⁴ eind

⁴ Voor de uitvoering van het onderzoek werd prof. dr. L. Nieuwenhuis, lector Beroepsagogiek van Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN) en tevens hoogleraar aan de Open Universiteit, en twee onderzoekers van de HAN, gecontracteerd. Zij werden begeleid door een werkgroep van Commissie Onderwijs bestaande uit vertegenwoordigers uit de Politie, de Politieacademie, de vakbonden, het ministerie van Justitie en Veiligheid en het secretariaat van de Politieonderwijsraad.

2017 een verkenning uitgevoerd naar de context en problematiek van het werkend leren binnen het basispolitieonderwijs. Dit heeft een scherper beeld opgeleverd van de huidige problematiek en de dilemma's in de uitvoering. Tevens hebben de onderzoekers good practices van werkend leren binnen de sectoren Zorg en Onderwijs aangedragen die mogelijk als alternatieve modellen door de Politie gebruikt kunnen worden. Deze good practices zijn door de Politieonderwijsraad beoordeeld op toepasbaarheid binnen de context van de Politie en meegenomen in de voortgang van een aantal ontwikkellijnen waarmee het werkend leren binnen de Politie versterkt kan worden.

In paragraaf 2 gaan we nader in op een algemene beschrijving van het begrip werkend leren in Nederland. In paragraaf 3 wordt werkend leren binnen de context van de Nederlandse politie geplaatst. Omdat vraagstukken omtrent werkend leren niet van vandaag of morgen zijn, wordt in paragraaf 3 eveneens een historische schets gegeven. Vervolgens wordt in paragraaf 4 een aantal aandachtspunten en ontwikkelrichtingen van werkend leren besproken waarna wij het artikel afsluiten met een slotpleidooi.

2. Werkend leren in Nederland: algemene beschrijving

Het begrip werkend leren staat binnen de context van het politieonderwijs synoniem voor beroepspraktijkvorming (bpv). Bpv, en dus werkend leren, maakt een belangrijk onderdeel uit van alle curricula in het middelbaar beroepsonderwijs. Het is verankerd in de wet op de educatie en het beroepsonderwijs (WEB). We kunnen werkend leren 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. 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. Volgens Hoeve en Van Vlokhove (2017) wijzen arbeidssociologen erop dat een beroep (en daarmee vakmanschap) meer is dan een set vaardigheden en de daarbij horende kennis. Elk beroep heeft ook een eigen (beroeps)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), aldus Hoeve en Van Vlokhove.

Bij het werkend leren staat het leren van medewerkers op de voorgrond en is het werken *an sich* een secundaire activiteit die de context vormt van het leren. Dit ter onderscheiding van het lerend werken waarbij weliswaar ook sprake is van bewust, gepland en gestuurd leren en ontwikkelen, maar waar het werken op de voorgrond staat.

In het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs heeft het werkend leren een vaste plaats. Zo is bepaald dat studenten de bpv alleen mogen volgen bij een erkend leerbedrijf. Hiermee wordt gegarandeerd dat het bedrijf zich inzet om een goede leeromgeving voor de student te creëren binnen de praktijk. 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 in het middelbaar beroepsonderwijs het werkend leren moeten vormgeven is niet bij wet vastgelegd. Dit wordt aan de praktijk overgelaten. Er bestaan daardoor verschillen tussen opleidingen en tussen bedrijfstakken. In de beroepsbegeleidende leerweg (bbi), de duale variant van het mbo heeft werkend leren 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 voltijdse opleidingen, de zogenaamde beroepsopleidende leerwegen (bol) in het mbo, neemt het aandeel werkend leren 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 werkend leren; de andere dagen van de week zijn studenten op school. Soms is er sprake van een 'blok-aanpak'. Dan is werkend leren in vaste blokjes opgedeeld. Voorbeeld: het hele derde onderwijsblok vindt plaats op de werkplek.

3. Werkend leren in het Nederlandse basispolitieonderwijs: historie en stand van zaken

3.1 Context van het werkend leren binnen het Nederlandse basispolitieonderwijs

Het politieonderwijs bestaat uit basis- en vakspecialistisch onderwijs voor de Nederlandse politie. In het basispolitieonderwijs worden initiële opleidingen aangeboden van mbo-niveau 2 tot en met academisch niveau. Het basispolitieonderwijs is gericht op kwalificering volgens standaarden uit het reguliere beroepsonderwijs. Dit betekent dat studenten een civiel erkend diploma krijgen, equivalent aan een mbo-diploma of een geaccrediteerd bachelor- of masterdiploma. Alle opleidingen van het basispolitieonderwijs zijn duaal van karakter en voltijds ingericht. Dit betekent dat periodiek leren op de Politieacademie wordt afgewisseld met (werkend) leren in de praktijk in het korps. Per volledig studiejaar is er een studielast van ten minste 1600 klokuren.

Het politieonderwijs wordt uitgevoerd onder de verantwoordelijkheid van het zelfstandige bestuursorgaan (ZBO) Politieacademie. De directeur van de Politieacademie en zijn plaatsvervanger zijn de enige medewerkers van dit ZBO. De medewerkers van de Politieacademie vallen onder de Politie. De directeur van de Politieacademie is verantwoordelijk voor de inzet van de aan hem toegewezen medewerkers en voor de kwaliteit van het politieonderwijs, inclusief het werkend leren deel van de opleidingen. De afdeling Operationele Begeleiding en Training (OBT) van het Politiedienstencentrum (PDC) is verantwoordelijk voor de begeleiding van studenten in de praktijk.

Het basispolitieonderwijs is ontwikkeld op basis van de behoefte van de politiepraktijk en sluit aan op de desbetreffende kwalificatiedossiers. Het richt zich op het aanleren van contextgerichte competenties die nodig zijn voor de vorming tot politiemedewerker en op de toekomstige ontwikkelingen in het korps en de samenleving. Het duale karakter uit zich in de opzet op basis van een combinatie van leren en werken. De crux hiervan is dat afwisselend in de werkomgeving en aan het politieonderwijsinstituut wordt geleerd. Bij de start van het politieonderwijs in 2002 werd gesteld dat het praktisch

opleidingsdeel méér is dan een periode van stage lopen binnen een regionaal politiekorps (nu eenheid). Het gaat om daadwerkelijke uitoefening van de politietoon in het kader van de opleiding (Memorie van Toelichting Wet op het LSOP en het politieonderwijs, 2001). Het uitgangspunt was – en is nog steeds – dat de Politieacademie en de politiepraktijk samen politieonderwijs ontwikkelen én geven.

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

Binnen de Politie zijn de taken, rollen en verantwoordelijkheden met betrekking tot de inzet en de begeleiding van aspiranten verdeeld tussen het Politiedienstencentrum (PDC) en de eenheden. Al met al zijn er relatief veel actoren rond de aspirant die een taak, rol of verantwoordelijkheid hebben bij diens inzet en begeleiding. Om een indruk te geven: de trajectbegeleider is de verbindende schakel tussen de student, de diverse leerwerkplekken in de eenheid en de Politieacademie. Hij is verantwoordelijk voor het beoordelen van de studenten op hun ontwikkeling en functioneren. Dichter op de praktijk van het dagelijks functioneren van de student zit de praktijkbegeleider. Deze is gedurende een praktijkperiode een vast aanspreekpunt voor de student en zorgt onder andere voor een goede begeleiding en uitvoering van praktijkopdrachten. Een deel van de begeleiding, gericht op specifieke onderwerpen, kan de praktijkbegeleider uitbesteden aan een collega. Tezamen met docenten en teamchefs zijn er in totaal zo'n zeven betrokkenen die in meer of mindere mate een rol spelen in de uitvoering van het werkend leren.

3.2 Historie werkend leren binnen politie Nederland

3.2.1 In den beginne: aanloop tot PO2002 – 1997

Het concept werkend leren kent binnen de Nederlandse politieorganisatie een lange geschiedenis. Naar aanleiding van afspraken tussen de landelijke overheid, de politiekorpsen en de voorloper van de Politieacademie, het toenmalige Landelijk Selectie- en Opleidingscentrum Politie (LSOP) sprak men in februari 1999 al over 'de vooravond van een grootscheeps innovatietraject' (Stam, Grotendorst, 2007). Gedoeld werd onder andere op het vormgeven van een samenhangend stelsel van opleidingen in duale trajecten: Of, zo valt te lezen in de Memorie van Toelichting van de Wet op het LSOP en het politieonderwijs (Wet LSOP en politieonderwijs, 2003): 'In dit verband wordt in de kringen van het politieonderwijs ook wel gesproken van werkend leren.'

Dit ging echter niet van de ene op de andere dag. Al in 1997 was, deels vanuit onvrede, een project gestart met de titel 'Toekomstig Onderwijs voor de Politie' (TOP) dat als doelstelling had om de kwaliteit van het politieonderwijs te verbeteren. Ondanks eerdere hervormingen in het politieonderwijs, bleek de afstemming tussen het politieonderwijs en de beroepsuitoefening in de praktijk een verbeterpunt. Enerzijds omdat het

politiewerk complexer werd, anderzijds omdat er onvoldoende erkenning van het politievakmanschap bestond in de samenleving. Werkend leren, georganiseerd in duale trajecten, bleek een mogelijke oplossing.

De crux van het duale stelsel, geformaliseerd bij de inrichting van het nieuwe politieonderwijs (PO2002), 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.' (MvT Wet op het LSOP). Daarbij stelde de wet een ondergrens, t.w. 40%, voor het deel van de tijd dat de student ten minste aan leertaken op de werkplek diende te besteden. Als waarborg dat het praktisch opleidingsdeel een volwaardig deel was van de opleiding sprak de toenmalige wet tevens over een standaard onderwijsovereenkomst tussen het college van bestuur van het LSOP en de korpschef waarin de invulling van het opleidingsdeel nader gestalte moest worden gegeven.

Hoewel in de kern onomstreden, leidde het praktisch opleidingsdeel wel tot enige vragen en twijfels over de personele capaciteit om adequate praktische begeleiding te bieden en de voorbereiding op begeleiderstaken. De in de Eerste Kamer gestelde 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. Handig zeker, echter ook anno 2018 blijft de vraag actueel of de minister met het afstand nemen van het begrip stagiaire en het benadrukken van 'werknemers in opleiding' niet voorbij ging aan een achterliggende, meer fundamentele, vraag: bestaat, zeker in tijden waarin veel inzet van de politie wordt gevraagd, niet het gevaar dat aspiranten meer worden gezien als inzetbare collega's dan als studenten die het vak nog moeten (en mogen) leren? Blijkens de vraag van de Eerste Kamer speelde dit vraagstuk destijds evenzeer als nu.

Na de blijkbaar geruststellende woorden van de minister en aanneming van de Wet was het aan het toenmalige LSOP om verdere uitvoering te geven aan de inrichting van het nieuwe politieonderwijs: onder andere werden taakprofielen van praktijkcoaches en trajectbegeleiders beschreven en werden verantwoordelijkheden van het korps en het onderwijsinstituut vastgelegd ten aanzien van leerwerkplaatsen, kwaliteit van het onderwijs en aanstelling van aspiranten.

3.2.2 Onderzoek naar de periode van werkend leren: IOOV – 2004

Werkend leren als cruciaal uitgangspunt van Politieonderwijs 2002 bracht de Inspectie Openbare Orde en Veiligheid (IOOV) er in 2004 toe een onderzoek uit te voeren naar de wijze waarop de korpsen en de inmiddels tot Politieacademie omgedoopte LSOP de periode van werkend leren vormgaven. Tevens stelde de IOOV de vraag in welke mate het werkend leren bijdroeg aan een optimaal leerproces. Aan de hand van expertmeetings, (studenten)enquêtes en korpsbezoeken constateerde de IOOV zowel een aantal positieve zaken als knelpunten (IOOV, maart 2005).

Om met het positieve te beginnen constateerde de IOOV binnen de korpsen veel enthousiasme en inzet over het begeleiden van studenten. Betrokkenen meenden dat sprake was van breder opleiden, meer praktijkkennis en meer zelfstandigheid in het werk. Ook de voorbereiding op de periode van werkend leren door het korps ervaaerde men als positief, evenals de afspraken over de leerdoelen en prestatieafspraken over de tijd die de student besteedde aan de reguliere werkzaamheden.

Daarnaast bevond men ook de kwaliteit van de leerplekken wat betreft sfeer, veiligheid en werkaanbod in orde en waardeerde men overige facilitaire voorzieningen (ICT, beschikbare vakliteratuur, IBT) positief. Tot slot vermeldde de IOOV dat de begeleiding door de trajectbegeleider en praktijkcoach tot tevredenheid stemde.

Naast positieve elementen constateerde de IOOV een aantal knelpunten. Behalve het gegeven dat een student een groter beroep deden op de beschikbaarheid van praktijkcoaches dan in de ontwerpfase was voorzien, bleek ook de toerusting van de praktijkcoaches een punt van aandacht. Daarnaast merkte men op dat de wijze waarop de student begeleid werd afhankelijk was van de locatie waar de student werkzaam was. Op basis van onder andere bovengenoemde knelpunten concludeerde de IOOV dat centrale sturing op aspecten van werkend leren ontbrak met als meest opmerkelijke constatering dat de wettelijke verplichting tot het afsluiten van een onderwijsovereenkomst niet werd nagekomen.

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).

Op basis van de bevindingen kwam de IOOV tot een reeks van aanbevelingen aan de minister en de Politieacademie, waaronder de totstandkoming van (door actoren gedragen) normen voor de kwaliteit van werkend leren.

3.2.3 Werken aan werkend leren: Politieonderwijsraad – 2006

De aanbeveling aan de minister om een normenset te ontwikkelen leidde tot een adviesaanvraag aan de Politieonderwijsraad wat in juli 2006 leidde tot het rapport 'Werken aan werkend leren, advies met betrekking tot een normenset voor de periode van werkend leren'.

In haar probleemanalyse wees de Politieonderwijsraad op een onvoldoende positionering van het werkend leren bij de ontwikkeling en implementatie van het politieonderwijs. Een drietal factoren werd als oorzaak genoemd, te weten 1) een vrijblijvendheid over afspraken van werkend leren tussen korpsen en de Politieacademie, 2) het gegeven dat de onderliggende ontwerpdocumenten⁵ als bron van werkend leren (te) algemeen van aard waren en weinig operationeel, en 3) een implementatieproces van het politieonderwijs dat te vroeg werd beëindigd.

⁵ Gedoeld wordt op het 'Functioneel Ontwerp voor initieel en postinitieel onderwijs'.

Mede op basis van het onderzoek van de IOOV en de probleemanalyse kwam de Raad tot een advies bestaande uit een zestal onderdelen. Samengevat adviseerde de Raad om:

- het werkend leren binnen de korpsen als bedrijfsproces te benoemen met een proceseigenaar;
- het werkend leren als proces te verankeren binnen de cycli van kwaliteitszorg;
- leerwerkplekken te certificeren;
- betrokken functionarissen te certificeren;
- de faciliterende rol van de Politieacademie verder uit te bouwen;
- duidelijk afspraken vast te leggen.

Maar hier bleef het niet bij; het advies behelsde eveneens een vertaling van deze onderdelen in een twaalfstal normen en (eenduidige en meetbare) indicatoren, gericht op het richten, inrichten en verrichten van de periode van werkend leren. Het moge duidelijk zijn dat het ontwikkelen, evalueren en actualiseren van een gemeenschappelijke visie van het korps en de Politieacademie op het werkend leren de eerste normen waren die in het kader van het *richten* werden geformuleerd.

Als beoogde termijn voor de realisatie werd twee jaar na verschijningsdatum van het advies genoemd.

In het geactualiseerde Functioneel Ontwerp van 2007 werd de normenset in het hoofdstuk over het duaal politieonderwijs opgenomen. In zijn beleidsreactie op dit advies stemde de minister in met het advies en onderstreepte nog eens het belang van de onderwijsovereenkomst 'werkend leren' tussen de korpsen en de Politieacademie (Beleidsreactie Normenset Werkend Leren, 2006).

3.2.4 Evaluatie samenhangend stelsel van politieonderwijs: 'Partners in leren' – 2007

Al bij de besluitvorming over PO2002 besloten de toenmalige voor het politieonderwijs verantwoordelijke ministers om in 2006 het nieuwe politieonderwijs te evalueren. Aldus geschiedde en in 2007 verscheen het eindverslag van een door Twijnstra & Gudde (2007) uitgevoerde evaluatie, getiteld 'Partners in leren, evaluatie van het samenhangend stelsel van politieonderwijs'.

Ten aanzien van de duale opzet van het politieonderwijs weken de conclusies niet veel af van het onderzoek van de IOOV en de probleemanalyse van de Politieonderwijsraad. Net als de IOOV had geconstateerd, bleek uit deze evaluatie dat onder andere door de duale opzet van het onderwijs studenten goed werden voorbereid op het beroep van politiefunctionaris: de aansluiting tussen onderwijs en beroepspraktijk was verbeterd met inachtneming van de natuurlijke spanning tussen de kwaliteitsborgingsfunctie van de Politieacademie en de alledaagse werkelijkheid van de korpsen.

Ook waren studenten behoorlijk tevreden over hun begeleiders i.c. de docenten, leerprocesbegeleiders, praktijkcoaches en praktijkbegeleiders. Daarbij moet worden gezegd dat begeleiders zelf gematigd positief waren over de wijze waarop zij de begeleidingsrol invulden. De afstemming van de begeleiding tussen het korps en in het opleidingsinstituut en het contact *tussen* leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders bleken aandachtspunten, evenals het gebrek aan structurele monitoring van de kwaliteit van de leerwerkplekken.

Overigens werd in dit rapport opgemerkt dat de afstemmingsproblematiek met de normenset werkend leren zoals beschreven door de Politieonderwijsraad, reeds werd aangepakt.

3.2.5 Naar een verkenning van aandachtspunten en oplossingsrichtingen – 2017

Inmiddels zijn we meer dan tien jaar verder en is sinds de evaluatie van het samenhangend stelsel en het geactualiseerde Functioneel Ontwerp sprake van een niet aflatende discussie over het werkend leren. Het leek eenvoudig: de door de minister van Justitie en Veiligheid vastgestelde normenset werkend leren en de uitkomsten van de evaluatie bevatten voldoende handvatten om het werkend leren in theorie en praktijk verder invulling te geven. En inderdaad zijn er diverse initiatieven door de Politie en Politieacademie genomen om de door de minister vastgestelde kaders uit te werken. Een aantal woorden is daadwerkelijk in daden omgezet. In de summatieve evaluatie van PO2002 in 2011 waarmee de gerealiseerde opbrengst in beeld werd gebracht (Politieonderwijsraad, 2011), concludeerden de auteurs dat het nieuwe politieonderwijs in grote lijn goed functioneerde, maar dat op details aanpassing nodig waren. Eén van deze details was het duale ritme van de basisopleiding. In plaats van een strak schema van ‘drie maanden op, drie maanden af’ werd geadviseerd om aan het begin van de opleiding het schooldeel wat te verzwaren en aan het eind van de basisopleiding het praktijkdeel meer ruimte te geven. En zo geschiedde.

Maar naast deze daden is tevens, of *vooral* moeten we misschien zeggen, sprake van initiatieven en ontwikkelingen die vastgelegd zijn in de vorm van visie- en/of beleidsdocumenten. De realiteit blijkt weerbarstig. Een gezamenlijk tussen Politie, de Politieacademie en het ministerie vastgesteld document waarin de in 2006 door de minister van Justitie en Veiligheid vastgestelde kaders opnieuw bekrachtigd worden of juist verder uitgewerkt zijn, ontbreekt vooralsnog. Betrokkenen geven unaniem aan dat zij geen zicht hebben op de status van de verschillende documenten en dat men een onvoldoende beeld heeft welke kaders er voor werkend leren zijn: het werk is nog niet af.

3.2.6 Landelijke Standaarden Werkend Leren – 2018

Inmiddels, we schrijven nu 2018, heeft de Politieacademie een aantal standaarden geformuleerd (Landelijke standaarden werkend leren, 2018) die ze in samenspraak met de Politie en het ministerie van Justitie en Veiligheid heeft vastgesteld. Naast een opsomming van rollen en verantwoordelijkheden van de directeur van de Politieacademie, en taken van de trajectbegeleider en de praktijkcoach, zijn kwaliteitseisen vastgelegd van zowel de actoren die de student begeleiden als aan de leerwerkplek. Met deze kwaliteitsstandaarden kan er beter worden afgestemd tussen de Politieacademie en de Politie als het gaat over de planning en realisatie van de benodigde kwaliteitsverbeteringen van de beroepspraktijkvorming. Het is denkbaar dat de veelheid aan beschikbare maar niet formeel vastgestelde notities én de beleidsreactie op het Politieonderwijsverslag 2016 van de Inspectie Veiligheid en Justitie hierbij als katalysator hebben gewerkt. De opmerking van de minister, waarin deze bijna letterlijk zijn opdracht uit 2006 herhaalt, dat ‘het aan de politie en de PA is om gezamenlijk landelijke standaarden vast te stellen en te komen tot een vloeiende aansluiting tussen leren en werken op de PA en bij de politie’, lijkt nu zijn vruchten af te werpen

Met de vaststelling van deze standaarden is een belangrijke stap gezet naar een transparante en éénduidige invulling van het werkend leren.

4. Verkenning problematiek werkend leren door de Politieonderwijsraad

4.1 Aanleiding

In dezelfde periode dat de Politieacademie de landelijk standaarden uitwerkte om de kwaliteit van het werkend leren te borgen, presenteerde de Politie personeelsprognoses die een conflicterend beeld schetsten met de ambitie om de kwaliteit te verhogen. De personeelsprognoses toonden dat:

- de komende jaren een grote uitstroom van politiemedewerkers plaatsvindt als gevolg van vergrijzing;
- de uitstroom van ervaren krachten ook een daling van het aantal ervaren praktijk- en trajectbegeleiders in het korps betekent.

Ter illustratie: vanaf 2021 ontstaat er een onderbezetting in het aantal gediplomeerde politiemedewerkers binnen de GGP. Om de totale politiesterkte binnen de GGP op pijl te kunnen houden is door de minister van Justitie en Veiligheid besloten de stroom van aspiranten te verhogen met 10% (200 extra aspiranten) per jaar. Daarnaast wordt de instroom studenten ook diverser en minder homogeen, bijvoorbeeld door een groter aantal vrouwen, hoger opgeleiden en/of meer aspiranten met een andere culturele achtergrond of seksuele geaardheid.

Met deze toename in diversiteit en aantallen aspiranten die het vak op de werkvloer moeten leren, wordt de druk op de begeleiding binnen het duale onderwijsstelsel en dus ook binnen de politieorganisatie, groter. De vraag was of het huidige model van werkend leren een houdbaar systeem is: het kost veel capaciteit, de begeleiding loopt, zoals we verderop in het artikel nog zullen zien, via verschillende schijven (de Politieacademie, het politiedienstencentrum en de operationele eenheden) en de afstand tussen de leidinggevende, aspiranten en het politieonderwijs is relatief groot.

Het mogelijke conflict tussen kwaliteit en capaciteit was voor de Politieonderwijsraad reden om in 2017 het werkend leren wederom te agenderen en een opdracht aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN) te gunnen om een verkenning uit te voeren naar aandachtspunten en oplossingsrichtingen. De primaire vraag was: wat kan het politieonderwijs leren van de inrichting van werkplekleren in de sectoren zorg en onderwijs? Dit zijn sectoren die vanuit de maatschappelijk positie en taak vergelijkbaar zijn aan de politie (en het politieonderwijs).

4.2 Verkenning en conclusies

De verkenning had tot doel zicht te geven op een aantal verbetersuggesties voor een praktisch haalbare (her)inrichting van het werkend leren in het kader van het basispolitieonderwijs, op mbo- en bachelorniveau. Het gaat daarbij vooral om de inrichting van de begeleiding door 1) docenten van de Politieacademie, 2) de trajectbegeleider, 3) de praktijkcoach, 4) de informele begeleiding door directe collega's en team, en 5) de leidinggevende binnen de eenheid.

Uitvalsbasis voor de verkenning was de internationale review door Nieuwenhuis en collega's (Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman & van Vlokhoven, 2017) over de pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs (internationaal beslaat de review ongeveer de range van mbo-niveau 3-4 tot bachelorniveau). De bevindingen uit de review zijn door de onderzoekers gespiegeld aan de context en de problematiek rond het werkend leren binnen het basispolitieonderwijs.

De onderzoekers hebben daarvoor eerst de context en problematiek binnen het basispolitieonderwijs in kaart gebracht. In de periode 2017 tot 2018 zijn daartoe gesprekken gevoerd met docenten, begeleiders en studenten. De onderzoekers hebben beleidsdocumenten en inrichtingsplannen van de Politie en Politieacademie bestudeerd. Daarnaast heeft een tijdelijke werkgroep van Commissie Onderwijs van de Politieonderwijsraad een aantal werksessies georganiseerd die tot doel had de onderzoekers van informatie te voorzien. Een bijkomend effect van deze werksessies was dat de betrokken beleidsadviseurs van de Politieacademie en de Politie en de vertegenwoordigers van de vakbonden en het ministerie van Justitie en Veiligheid, zelf ook beter inzicht kregen in de context en problematiek van het werkend leren.

Op basis van deze probleemverkenning constateren de onderzoekers (Nieuwenhuis, Nijman en Timmermans, 2018) dat het basispolitieonderwijs anno 2018 worstelt met een aantal problemen rondom het werkend leren in het duale stelsel. Veel van de problemen zijn volgens de onderzoekers 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.

De 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 beroepsidentiteit wordt in veel domeinen beleden, maar botst vaak met de 'productie-eisen' die de dagelijkse beroepspraktijk stelt. Dat betekent dat opleidingsdoelstellingen continu aandacht en verdediging nodig hebben, ondanks de goede bedoelingen die op papier zijn gezet. De politie is hierop geen uitzondering: er is rondom het werkend leren in de basisopleidingen heel veel gedocumenteerd en vastgelegd, maar toch wijkt de dagelijkse praktijk vaak af van het ideale plaatje.

Er zijn enkele algemene misverstanden en trends die dit beeld nog versterken. Een van de meest hardnekkige misverstanden is de gelijkstelling van bevoegdheid en bekwaamheid. Basisvakopleidingen 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. 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. Dit vereist verwachtingenmanagement over het niveau van vakmanschap dat een basisberoepsopleiding kan afleveren en het vraagt om overdenking van de begeleiding van jonge collega's zowel vanuit het opleidingsinstituut als vanuit de werkomgeving.

Een volgend misverstand is het idee dat elke werkplek ook een goede leerplaats is. Het concept 'affordances' van Billett (2001), dat wij in deze context willen omschrijven als

de kenmerken van de werkplek in samenhang met een gebruiker, 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 het grote voordeel dat de aspirant vakman of vakvrouw de kans krijgt om meerdere varianten van praktijkroutines te ervaren.

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, vooral rondom de benodigde begeleidingscapaciteit. De trajectbegeleiding vanuit OBТ lijkt voldoende geborgd (hoewel er forse verschillen bestaan in de uitvoering per eenheid), 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 werkend leren te laten renderen zijn de volgende aspecten van belang:

- investering in co-makership (gezamenlijk ontwerpen van leerwerktrajecten);
- aanpassingen van de werkplek (affordances realiseren, begeleidingscapaciteit, jobroulatie);
- nadenken over hybride vormen van werkend leren (tussen school en praktijk in);
- investering in een goed beoordelingssysteem waarin opleidingsvisie en HR-visie logisch in elkaar overlopen;
- aandacht 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 zowel in de sector Zorg en Onderwijs als bij de politie, een sterke rol. Zo kent ook de verpleegopleiding een sterke dualisering, op basis van een beroepsprofiel dat zich kenmerkt 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 werkend leren een grote differentiatie kent naar leerjaren/ervaring. En we zien experimenten met modellen waarin meerdere studenten samen optrekken

(leerafdelingen). Ook in het onderwijs zien we een sterk (bij wet) gereguleerd werkend leren ('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 (Timmermans, Nijman & Nieuwenhuis, 2018).

4.3 Aanbevelingen voor kwaliteitsverbetering van het werkend leren

Op basis van de uitgevoerde verkenningen en conclusies schetsten de onderzoekers zes ontwikkellijnen die een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van de problematiek en/of het verbeteren en borgen van de kwaliteit. Drie van deze ontwikkellijnen heeft de Politieonderwijsraad in 2018 laten uitwerken om de kwaliteit van het werkend leren te versterken. Deze ontwikkellijnen zijn:

- de kwaliteit van praktijkbegeleiders: facilitering (tijd), profielen en rollen, specifieke scholing;
- meer groepsgewijs werkend leren (zoals in leerafdelingen): vooral in het begin van de opleiding kan dat meer. Begeleiding deels laten doen door ouderejaars studenten;
- het leerpotentieel van elke werkplek: ontwikkelen en gebruiken van een scan om daarover het gesprek aan te kunnen gaan.

De tijdelijke werkgroep van Commissie Onderwijs van de Politieonderwijsraad heeft als eerste stap in het ontwikkelproces de verantwoordelijkheden, rollen en taken rond werkend leren uitgewerkt in een protocol. Dit in navolging van het bpv-protocol van de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) (SBB, 2015). Voor de context van de politie zijn de Politiewet 2012, de landelijke standaard werkend leren (Politieacademie, 2018) en de huidige inrichting van de politie, inclusief de positionering van de Politieacademie, als uitgangspunt genomen.

Bij het uitwerken van het protocol is het inzicht ontstaan dat de taken en rollen die de verschillende partijen op dit moment uitvoeren niet stroken met de verantwoordelijkheden die zij formeel hebben. Zo is de werkgroep tot de conclusie gekomen dat de afdeling OBT van het politiedienstencentrum veel oneigenlijke taken en rollen op zich heeft genomen. De politie-eenheden (leerbedrijven) en de Politieacademie (opleider) worden hiermee 'ontzorgd'. Dit is enerzijds prettig voor de eenheden en de Politieacademie, maar aan de andere kant staan zij hierdoor op een aantal cruciale punten buitenspel. De partijen realiseren zich onvoldoende welke verantwoordelijkheden zij hebben in de processen rond het werkend leren. Zij spreken elkaar daar ook niet op aan. Afstemming tussen leerbedrijf en opleider verloopt te veel –indirect – via OBT.

Het uitgewerkte protocol vormt het vertrekpunt om de kwaliteitseisen aan de begeleiding en de leerwerkplekken verder uit te werken. De huidige leerwerkplekscan van het Politiedienstencentrum wordt hierbij tegen het licht gehouden en aangescherpt vanuit het opleidingsperspectief van de Politieacademie.

Parallel aan dit proces heeft de werkgroep ontwerperegels aangedragen voor de opzet van twee pilots binnen het basispolitieonderwijs. In deze pilots gaat geëxperimenteerd worden met groepsgewijs werkend leren. Deze pilots gaan in september 2018 van start in de politie-eenheden Amsterdam en in Rotterdam. De ontwerperegels voor groepsgewijs

begeleiden zijn gebaseerd op wetenschappelijke inzichten op basis van onderzoek door de het lectoraat beroepsagogiek van de Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN). Tevens wordt gewerkt aan een opzet voor flankerend onderzoek van de pilots. Dit flankerend onderzoek is bedoeld om van de pilots te kunnen leren en heeft een evaluatief karakter.

Op het moment dat we dit artikel voor het cahier politiestudies aan het schrijven zijn, heeft de werkgroep nog één werksessie te gaan om in september 2018 tot een advies aan de Raad te komen. Het gezamenlijke proces met de verschillende partijen in de werkgroep heeft echter al veel inzichten opgeleverd over de drijfveren, verantwoordelijkheden en mechanismen achter het werkend leren en het duale systeem van het politieonderwijs. Wij hopen dat dit op zich al een bijdrage kan leveren aan een duurzame kwaliteitsverbetering van het werkend leren.

5. Tot slot

Tijdens het onderzoekstraject en het uitwerken van de verbetervoorstellen signaleerden de onderzoekers en auteurs van dit artikel twee achterliggende problemen die van grote invloed blijken te zijn op het werkend leren binnen de Politie. Het eerste probleem betrof het kwaliteitsbewustzijn binnen de politieorganisatie. Het tweede probleem ging over het huidige leerklimaat en de leercultuur binnen de organisatie.

Het voerde te ver om in het onderzoek van de Politieonderwijsraad, en ook in dit artikel, op deze achterliggende problemen in te gaan. Deze achterliggende problemen vragen namelijk ieder op zich een eigen (fenomeen)onderzoek en duiding binnen de context van de Politie. Het is daarbij tevens de vraag of de Politie wel zit te wachten op zo'n onderzoek en analyse. De Politie kenmerkt zich namelijk door een doe-cultuur waarbij het handelen voorop staat (Sprenger, 2013). Er is over het algemeen meer behoefte aan tips die het handelen in de praktijk kunnen versterken. En laten we eerlijk zijn, op het dossier werkend leren is het ook tijd om de handen uit de mouwen te steken en gewoon te gaan doen wat gedaan moet worden.

Vanuit dat perspectief geven we in het slot van dit artikel mee dat de verbeteringen rond leren en ontwikkelen gewoon in het primaire proces gevonden moeten worden, in het dagelijkse werk en bij de reflectie daarop. Daar is de vraag aan de orde wat 'goed werk' is. En hoe je beter kan worden in het werk. Daar ligt de opening om met elkaar in gesprek te gaan en te reflecteren. Dat lijkt misschien makkelijker dan dat het in de praktijk is, maar we zien gelukkig dat de Politie zelf de afgelopen jaren goede trajecten opgezet heeft waarin medewerkers leren dit soort reflectieve gesprekken te kunnen voeren. Als voorbeeld noemen we blauw vakmanschap, de Vanguard-methode als veranderingsstrategie en de gespreksmethoden vanuit professionele weerbaarheid. Wat echter vaak over het hoofd gezien wordt, is dat er een norm nodig is om te kunnen reflecteren. Zonder norm is geen reflectie en dus geen verbetering mogelijk (Ruijters, 2017). En dat is in onze ogen dan ook een belangrijk punt voor de Politie om aan te werken: het vaststellen van normen voor goed politiewerk. In het verlengde hiervan moeten ook de kwaliteit van de aspirant, de kwaliteit van de begeleiding en de kwaliteit van de leerwerkplek gezien worden.

De Politie werkt momenteel aan de ontwikkeling van professionele standaarden en nieuwe beroepsprofielen. Met deze uitwerkingen doet zich een gouden kans voor: namelijk het doorleven en gebruiken van deze normen om met elkaar in gesprek te gaan over – en te komen tot reflectie op – ‘goed politiewerk’. Rest nog de tijd die medewerkers nodig hebben om in de praktijk stil te staan en (met elkaar) te reflecteren en te leren. Het is de taak en verantwoordelijkheid van de chefs binnen de Politie om dat te faciliteren.

Het wordt in onze ogen tijd de kwaliteit(snorm) van het werk voorop te stellen en via politiek-strategisch overleg afscheid te gaan nemen van de knellende en ook vertekende inzetbaarheidsnormen.

Dit alles is niet alleen van belang voor aspiranten die het vak nog moeten leren, maar is nodig voor alle medewerkers en betrokkenen rond de Politie.

Bibliografie

BRUINSMA, M., & TERPSTRA, J. (2018). Interview met Frans Leijnse, Start nu met het opleiden van de Politie van de toekomst. *Tijdschrift voor de Politie*, jrg. 80, nr. 2, 2018. SDU. Den Haag.

GIELEN, P.M., WOUDESTRA, L.S.E., NIEUWENHUIS, A.F.M., & KIRSCHNER, P. (2009). *Verschillen in leercultuur tussen sectoren*. In opdracht van de denktank ‘Een leven lang leren’. IVA beleidsonderzoek en advies. Tilburg.

HOEVE, A., & VAN VLOKHOVEN, H. (2017). Werkplekleren. *Canon beroepsonderwijs, Expertise Centrum Beroepsonderwijs (ECBO)*. http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1300_Werkplekleren.aspx [Geraadpleegd op 19 februari 2018].

INSPECTIE VEILIGHEID EN JUSTITIE (2016). *Politieonderwijsverslag 2016*. Den Haag.

INSPECTIE OPENBARE ORDE EN VEILIGHEID (2005). *Eindrapport onderzoek naar de periode van werkend leren*. Den Haag.

KIRSCHNER, P. (2015). Neurokwasch. <https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/neurokwasch> [Geraadpleegd op 3 april 2018].

KOLB D.A. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Paperback). Eerste druk oktober 1983, Prentice Hall (ISBN13: 9780132952613). New Jersey.

Memorie van Toelichting. Wet op het LSOP en het Politieonderwijs, artikel 1, kamerstuk 28046. Geraadpleegd op 3 april 2018 van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28046-3.html>

MINISTERIE VAN BINNENLANDSE ZAKEN EN KONINKRIJKSRELATIES (2006). *Beleidsreactie Normenset werkend leren*, kenmerk. 2006029552/MVEPOR/06440. Den Haag.

MINISTERIE VAN VEILIGHEID EN JUSTITIE (2016). *Beleidsreactie Politieonderwijsverslag*. kenmerk 782045. Den Haag.

MINISTERIE VAN JUSTITIE & VEILIGHEID (2017a). *Voortgangsbrief politie aan de Tweede Kamer, 20-12-2017*, kenmerk 2149955. Den Haag.

MINISTERIE VAN JUSTITIE & VEILIGHEID (2017b). *Inzetbrief cao-onderhandelingen politie aan het CGOP*, kenmerk 2176629. Den Haag.

- NELEN, A., POORTMAN, C.L., DE GRIP, A., NIEUWENHUIS, L., & KIRSCHNER, P. (2010). *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een reviewstudie uitgevoerd op verzoek van de PROO-NWO*. Enschede: Universiteit Twente.
- NIEUWENHUIS, L., HOEVE, A., NIJMAN, D.-J., & VAN VLOKHOVEN, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Onderzoek mogelijk gemaakt door subsidie van NRO, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer: 405-15-710). Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN), Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. Nijmegen
- ONSTENK, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- POLITIEACADEMIE (2003). *Functioneel Ontwerp initieel- en postinitieelonderwijs*. Apeldoorn.
- POLITIEACADEMIE (2014). *Referentiekader Werkend leren*. Apeldoorn.
- POLITIEACADEMIE (2007). *Kaders voor de inrichting van het samenhangend stelsel van politieonderwijs, geactualiseerd Functioneel Ontwerp voor initieel en postinitieel politieonderwijs*. Apeldoorn.
- POLITIEACADEMIE (2018). *Landelijke standaarden werkend leren*. Apeldoorn.
- POLITIEONDERWIJSRAAD (2006). *Werken aan werkend leren, advies met betrekking tot een normenset voor de periode van werkend leren*. Den Haag.
- POLITIEONDERWIJSRAAD (2011). *Summatieve Evaluatie PO2002, Opbrengsten van de politieopleiding voor de beroepspraktijk*. Den Haag: Politieonderwijsraad.
- POLITIEONDERWIJSRAAD (2018). *Naar een toekomstbestendige politie*. Den Haag.
- SAMENWERKINGSORGANISATIE BEROEPSONDERWIJS BEDRIJFSLEVEN [SBB] (2015). *Bpv-protocol*. Geraadpleegd op 2 mei 2018 op <https://www.s-bb.nl/bpvprotocol>
- ROHRER, D., & PASHLER, H. (2012). *Medical Education 2012*; 46: 630-635. Blackwell Publishing Ltd. Oxford.
- RUIJTERS, M.C.P. (2017). *Leren in verandering: Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- SPRENGER, C. (2015). *Doen is de beste manier van denken, afscheidsrede Lectoraat Lerende Politieorganisatie*. Apeldoorn: Politieacademie.
- SPRENGER, C.C., & OORT, W.J. VAN (1998). *Naar een markt van kennis en leren. Kennismanagement als organisatieprincipe*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- STAM, I., & GROTENDORST, A. (2006). Politie als lerende organisatie. Verschieden in: C.J.C.F. FIJNAUT et al. (2007.), *Politie. Studies over haar werking en organisatie*. Deventer: Kluwer, 2e druk
- TIMMERMANS, F., NIJMAN, D.J., & NIEUWENHUIS, L. (in press 2018). *Werkend leren in het basispolitieonderwijs*. Den Haag: Politieonderwijsraad.
- TWIJNSTRA & GUDDE (2007). *Partners in leren, evaluatie van het samenhangend stelsel van politieonderwijs*. Amersfoort.
- VERMEREN, P. (2014). Jennings' 70:20:10 framework. <http://evidencebasedhrm.be/702010-framework-jennings/> [Geraadpleegd op 3 april 2018].

Wet op het LSOP en het Politieonderwijs (23 januari 2003). Geraadpleegd op 3 april 2018, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0014623/2013-01-01>