

Over goed politieonderwijs gesproken

Een solide basis
voor een continu gesprek





Over goed politieonderwijs gesproken

Een solide basis voor een continu gesprek



OVER GOED POLITIEONDERWIJS GESPROKEN. EEN SOLIDE BASIS VOOR EEN
CONTINU GESPREK / Politieonderwijsraad

Ontwerp en opmaak: Signprofs / John Boerboom

Omslagafbeelding: Shutterstock

Druk: EZbook.nl

ISBN/EAN:

NUR:

© Politieonderwijsraad, 2023

All rights reserved: no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise without the prior permission of the author.

Inhoud

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
Summary	13
1. Inleiding	19
1.1 Doel en van de verkenning en vraagstelling	20
1.2 Werkwijze	21
1.3 Leeswijzer	23
2. Gesprekspartners over goed politieonderwijs	25
2.1 Instroom	25
2.2 Het onderwijs	27
2.3 Resultaten van politieonderwijs	35
2.4 Kwaliteitszorg	36
2.5 Besturen van politieonderwijs	38
2.6 Tot besluit	43
3. Elementen van goed politieonderwijs	47
3.1 Instroom	47
3.2 Het onderwijs	48
3.3 Resultaten van politieonderwijs	65
3.4 Kwaliteitszorg	67
3.5 Besturen van politieonderwijs	69
3.6 Tot besluit	77
4. Een solide basis voor een continu gesprek	79
4.1 Een korte terugblik	79
4.2 Het continue gesprek over goed politieonderwijs: een voorzet	81
4.3 De rol van de Raad in het continue gesprek	85
Literatuur	87
Bijlage 1. Basispolitieonderwijs in Nederland en in vijf geselecteerde Europese landen	101
Bijlage 2. Gesprekspartners	102
Bijlage 3. Verantwoording	104



Woord vooraf



Het voorliggende rapport, “Over goed politieonderwijs gesproken. Een solide basis voor een continu gesprek”, vormt de afronding van de verkenning van de Politieonderwijsraad naar de vraag wat goed politieonderwijs is. Ik gebruik het woord ‘afronding’ omdat deze rapportage vooral verslag wordt gedaan van een fase waarin de Raad intensief gesprekken heeft gevoerd met stakeholders rond het politieonderwijs en externe experts, op zoek naar antwoord op de hiervoor gestelde vraag. Hun ideeën en opvattingen over wat zij zien als ‘goed politieonderwijs’ zijn opgetekend in het eerste deel van dit rapport. Ik wil al onze gesprekspartners, in binnen- en buitenland, van harte bedanken voor de tijd die zij voor ons hebben uitgetrokken en voor hun betrokkenheid en openheid in de gesprekken.

Maar het rapport gaat verder dan een weergave van wat onze gesprekspartners hebben ingebracht. De opbrengst van de gesprekken is gebruikt om te komen tot een bruikbare indeling en ordening van thema’s en subthema’s met betrekking tot het politieonderwijs. En, de informatie uit de gesprekken is langs deze lijnen verrijkt met informatie uit de (internationale) literatuur. Dat vindt u in het tweede deel van deze rapportage. Het geheel mondt uit in wat we de staalkaart van politieonderwijs hebben gedoopt: een handzaam overzicht van de belangrijkste thema’s die aan de orde komen als gesproken wordt over goed politieonderwijs, op zinvolle wijze gegroepeerd.

Hoewel ik zo-even sprak over ‘afronding’ is dit rapport nadrukkelijk geen eindpunt, maar een begin. De staalkaart is bedoeld als handvat voor bijvoorbeeld studenten, docenten, begeleiders, bestuurders, managers, opleidingsadviseurs, ambtenaren en leidinggevendenden om met elkaar in gesprek te gaan over wat goed politieonderwijs is en hoe je het kunt behouden en waar nodig verbeteren. De Raad zal zich de komende periode richten op het organiseren van dergelijke gesprekken. Inmiddels wordt er nagedacht over welke vorm of vormen daarvoor het meest geëigend zijn en welke onderwerpen dan vooral aan bod moeten komen.

Als voorzitter van de Raad en als voorzitter van de begeleidingscommissie van deze verkenning vind ik het verheugend dat we tot deze verkenning zijn gekomen, en in het bijzonder tot het idee van de staalkaart als basis voor het continue gesprek. Politieonderwijs is een vorm van beroepsonderwijs, met 'leren op school' en 'leren tijdens het werk' en om dat goed te organiseren en faciliteren is het – net als in het reguliere beroepsonderwijs – nodig dat het werkveld (de Politie) en de opleider (de Politieacademie) met elkaar in gesprek zijn en blijven. Dat is niet gemakkelijk. Sterker nog, het schuurt soms omdat ieder vanuit het eigen perspectief en vanuit de eigen belangen naar de zaak kijkt. Juist daarom is het continue gesprek onontbeerlijk, waarbij ook andere belanghebbenden een essentiële rol hebben.

Ik ben heel blij met de opbrengst zover en ik wil iedereen bedanken die hieraan in welke vorm een bijdrage heeft geleverd, in het bijzonder mijn mede-Raadsleden die met mij de gesprekken hebben gevoerd, mijn collega's in de begeleidingsgroep en het secretariaat van de Raad. Nog blijer zal ik zijn als de eerste gesprekken plaatsvinden, waarin mensen aan het denken worden gezet, waarin impliciete aannames expliciet worden en waarin mensen leren van elkaar over wat ons allemaal na aan het hart ligt: goed politieonderwijs.



Edith Hooge,
voorzitter Politieonderwijsraad

Samenvatting

Aanleiding

Wat is goed politieonderwijs? Deze vraag staat centraal in de verkenning naar goed politieonderwijs, die de Politieonderwijsraad (hierna: Raad) heeft uitgevoerd. Goed politieonderwijs lijkt een helder begrip te zijn, maar is dat niet. Betrokkenen kijken ieder door hun eigen bril naar 'goed politieonderwijs' en duiden dit vanuit hun eigen betrokkenheid en positie. Daarom blijkt het van belang dat betrokkenen bij het politieonderwijs doorlopend met elkaar in gesprek zijn over politieonderwijs, om samen te bezien hoe het politieonderwijs tegemoet komt aan deze verschillende opvattingen over goed politieonderwijs. De Raad heeft deze verkenning uitgevoerd om een impuls te geven aan dit continue gesprek tussen betrokkenen en om dit gesprek op gang te houden en te verdiepen. Dit draagt eraan bij dat betrokkenen in het politieonderwijs elkaar blijven verstaan.



Werkwijze

Om in kaart te brengen wat betrokken professionals en partijen binnen het politieonderwijs beschouwen als 'goed politieonderwijs', zijn gesprekken gevoerd met alle leden van de Raad en leden van de (tijdelijke) begeleidende commissie Zicht op goed politieonderwijs, die rechtstreeks onder de Raad valt. Daarnaast is gesproken met docenten aan de Politieacademie, vertegenwoordigers vanuit de eenheden, studenten en alumni van het politieonderwijs. De opbrengsten van deze gesprekken zijn thematisch geordend en vervolgens onderbouwd met opbrengsten van onderzoek naar 'goed beroepsonderwijs' in wetenschappelijke en beleidsliteratuur en gesprekken met enkele experts vanuit het Nederlandse beroepsonderwijs. Verder is via literatuuronderzoek en gesprekken met experts onderzocht hoe goed politieonderwijs er in vijf geselecteerde Europese landen (Denemarken, Zweden, Noorwegen, Finland, Schotland) uitziet. Ook deze opbrengsten zijn benut om de thema's uit de gesprekken te onderbouwen.

Opbrengsten

Uit de gesprekken komt naar voren dat goed politieonderwijs vijf elementen omvat. Dit betreft instroom, het onderwijsproces zelf, de opbrengsten van het politieonderwijs op de korte en op de lan-



ge termijn, kwaliteitszorg en het besturen van het politieonderwijs. Enkele van deze elementen zijn onderverdeeld in subthema's. Deze elementen van goed politieonderwijs zijn als volgt te omschrijven.

Instream

Een student wordt geselecteerd voor instroom in een politieopleiding op basis van heldere selectie-eisen. Het is van belang dat de selectie-eisen en de eisen die het politiewerk aan afgestudeerde politiemedewerkers stelt, in elkaars verlengde liggen. De vooropleiding van de student moet passen bij het niveau van de politieopleiding. Het proces van selectie en instroom is een wederzijdse kennismaking tussen student en politiewerk. Als de student een realistisch beeld heeft van politiewerk, kan dit helpen bij het terugdringen van uitval tijdens de opleiding.

Onderwijsproces: inhoud

Politieonderwijs is erop gericht om de student voor te bereiden op het uitvoeren van politiewerk van vandaag en morgen. Dit betekent dat de student tijdens de opleiding de kennis, houding, vaardigheden en vorming verwerft die het politiewerk vraagt. De student leert tijdens de opleiding afwisselend op school en op de werkplek, in een ritme dat het leer- en ontwikkelproces van de student ten goede komt. Een sociaal veilige leeromgeving op school en op de leerwerkplek zijn essentieel om tot leren te komen.

Onderwijsproces: rol van docenten en praktijkbegeleiders

Docenten en praktijkbegeleiders zijn key players in het politieonderwijs. Van docenten wordt verwacht dat zij oog hebben voor individuele studenten, kunnen omgaan met verscheidenheid, zorgen voor passende instructievormen en interactie stimuleren. Ook bij het creëren van een veilige leeromgeving hebben zij een belangrijke rol. Om deze taken te kunnen vervullen, moeten docenten beschikken over voldoende en actueel pedagogisch-didactisch repertoire en vakinhoudelijke kennis van politiewerk. Bij het leren op de leerwerkplek hebben praktijkbegeleiders een vergelijkbare rol en wordt van hen verwacht dat zij praktijk en theorie aan elkaar kunnen verbinden. Tot slot is het van groot belang dat er voldoende praktijkbegeleiders zijn die goed zijn toegerust voor hun taak.



Onderwijsproces: organisatie

Van studenten wordt verwacht dat zij zelfstandig hun leerproces vormgeven en een actieve leerhouding hebben. Hiervoor hebben studenten passende begeleiding van docenten nodig.

Binding tussen student en docent is cruciaal. Een belangrijke manier om zicht te hebben op de ontwikkeling van de student is toetsen en examineren. Adequate toetsing en examinering is inhoudelijk gebaseerd op het politiewerk en is bepalend voor de waarde van een diploma of certificaat. Twee andere randvoorwaarden voor goed politieonderwijs zijn goede roostering en dat materiële voorzieningen zoals lesruimtes, leermiddelen, ICT-faciliteiten, voertuigen en trainingsacteurs tijdig en in voldoende mate beschikbaar zijn.

Resultaten op de korte en de lange termijn

Het politieonderwijs is er op de korte termijn op gericht dat de beginnend politiemedewerker over voldoende kennis, vaardigheden en vorming beschikt om het politiewerk van vandaag en morgen te kunnen uitvoeren. Daarnaast legt het politieonderwijs voor de langere termijn een basis bij politiemedewerkers, zodat zij hun werk voor langere tijd goed kunnen doen en daarbij veilig en gezond blijven. Ook krijgen studenten mee hoe zij zichzelf en hun vak kunnen blijven ontwikkelen nadat zij hun diploma hebben behaald.

Kwaliteitszorg

Om de kwaliteit van het politieonderwijs en de -examens te borgen, heeft de Politieacademie een systeem van kwaliteitszorg ingericht. De gegevens die in het kader van kwaliteitszorg worden verzameld, vormen de basis voor een doorlopend gesprek tussen studenten, docenten en het management van de Politieacademie.

Besturen van politieonderwijs

Het besturen van het politieonderwijs gaat om het leiding geven aan het primaire (onderwijs)proces bij de Politieacademie en het daarover verantwoording afleggen. Daarnaast gaat besturen om het invullen van de (politiek-bestuurlijke) randvoorwaarden waaronder het primaire (onderwijs)proces vorm en inhoud kan krijgen. Dit betreft bijvoorbeeld bekostiging, de getalsmatige en kwalitatieve behoefte van de Politie aan politieonderwijs en de materiële voorzieningen die nodig zijn om politieonderwijs te realiseren.

Deze randvoorwaarden komen deels voort uit wetten en regels en



daarnaast uit de bestuurlijke verhoudingen tussen Politieacademie, Politie en het Ministerie van Justitie en Veiligheid. In deze verhoudingen is het van belang dat er balans is tussen de verschillende invalshoeken van waaruit deze drie en andere betrokken partijen kijken naar het politieonderwijs.

Een ander element van het besturen van politieonderwijs is het afleggen van verantwoording. Dat is nu vooral gericht op de vraag of studenten in de opleiding voldoende worden toegerust voor het politiewerk. Het toezicht op het politieonderwijs dat de Inspectie Justitie en Veiligheid uitvoert, ziet vooral toe op het systeem van kwaliteitszorg dat de Politieacademie heeft ingericht en op de bijdrage die het politieonderwijs levert aan een goede taakuitvoering van de politie. Te overwegen valt of ook niet zou moeten worden toegezien op de kwaliteit van het onderwijsproces zelf.



Het continue gesprek over goed politieonderwijs

De vijf bovenstaande elementen van goed politieonderwijs zijn samengebracht in een staalkaart voor goed politieonderwijs. Deze staalkaart is een concreet handvat om het continue gesprek over goed politieonderwijs tussen betrokken professionals en partijen in het politieonderwijs te voeren. Hiermee hoopt de Raad bij te dragen aan het faciliteren van dit continue gesprek.

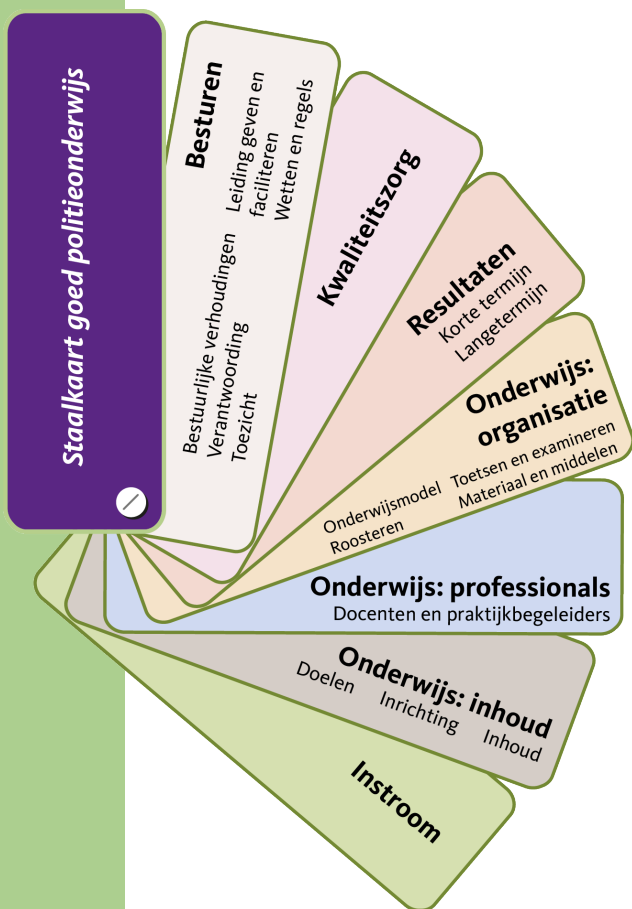
De gesprekken kunnen worden ingericht op inhoud: welk element van goed politieonderwijs wordt besproken? Een andere mogelijkheid is om de gesprekken te ordenen aan de hand van deelnemers, zoals docenten, studenten, praktijkbegeleiders, bestuurders, onderwijsplanners, leidinggevendenden en andere betrokkenen. Hierbij kan worden gekozen voor ‘soort zoekt soort’, waarbij studenten en docenten samen in gesprek gaan, of voor gesprekken met deelnemers met verschillende achtergronden.

Politieonderwijs staat niet op zichzelf. Het vindt plaats in een context van ontwikkelingen in het politievak, in het onderwijs en in de samenleving. Om richting te geven aan het politieonderwijs, is het van groot belang om deze context te betrekken bij het continue gesprek over goed politieonderwijs en dat betrokkenen hieraan samen duiding geven.



De staalkaart

De staalkaart geeft een totaalbeeld van elementen van goed politieonderwijs en biedt aanknopingspunten om het gesprek over goed politieonderwijs voort te zetten. Zo reikt de staalkaart elementen van goed politieonderwijs aan waarover betrokkenen in gesprek kunnen gaan, om te bezien hoe zij de betreffende elementen invullen. Bijvoorbeeld: hoe ziet een doordachte mix van leren op school en op de leerwerkplek eruit?



Context:

Ontwikkelingen in politievak en -organisatie

Onderwijsveld

Samenleving





Summary

Speaking of good police education and training – a solid base for a continuous dialogue

What is good police education and training?

This is the central question of the exploratory research by the Dutch Police Education Council (hereafter the Council). Good police education and training seems to be a clear concept, but actually it is not. Stakeholders appear to be looking at good police education and training through their own specific lenses and tend to fill in the concept according to their role and position within the education and training system. Therefore, a continuous dialogue between the stakeholders is of the utmost importance to establish how police education and training can be shaped to meet the ideas and demands of the many parties involved.

With this exploratory research the Council aims to give impetus to the continuous dialogue about police education and training between stakeholders, to keep the conversations going and to enhance the level of the discussions. Thus, the dialogue should help the stakeholders to better understand each other's views on good police education and training.

Method

To establish what stakeholders consider to be good police education and training all members of the Council as well as Council's committee members have been interviewed. Furthermore, interviews have been conducted with teachers from the Dutch Police Academy, representatives of the regional police units, students and former students of the Police Academy. The data from the interviews have been arranged according to subject. Subsequently, data on good police education and training taken from scientific research as well as policy research have been added to enrich the information gathered from the interviews. In addition, some experts from Denmark, Sweden, Norway, Finland and Scotland have been consulted. An ad hoc committee to the Council supervised the research process.

Outcome

Five elements of good police education and training have been derived from the interviews. These are selection and intake of students, the education and training process itself, the short-term and long-term results, quality assurance and governance. Some of the elements can be subdivided. The elements are described as follows.

Selection and intake of students

To be admitted as a student in police education and training the candidate must comply with selection criteria. Importantly, the criteria are in alignment with the demands of the job. The level of student prior education should be in accordance with the required level of the police courses. The selection process and intake into the education and training programme can be seen as a mutual introduction of the student and the police. A proper understanding of what it means to serve as a police officer could prevent students leaving the education programme prematurely.

Education and training process: content

Police education and training aims to prepare students for today's policework and for that of the near future. This means that education and training should provide students with adequate knowledge, skills and attitudes for policing. To achieve this objective, the students learn alternately at school and on the job during the education and training programme. The timing of this alternation between places to learn should be in alignment with the developmental process of the students. A socially safe and secure learning environment, at school and on the job, is necessary to safeguard the learning process of students.

Education and training process: teachers and learning-on-the-job-coaches

Teachers and learning-on-the-job-coaches are key players in police education and training. Teachers must have an eye for individual needs of students, be able to deal with diversity, provide adequate means of instruction and stimulate interaction. They play an important role in providing a socially safe and secure learning environment. Therefore, teachers must have a pedagogical and didactical repertoire at their disposal as well as intricate knowledge of policing. Learning-on-the-job-coaches have a similar role. In

addition, they must be able to make connections between theory and practice. Obviously, having sufficient numbers of adequately equipped coaches is a crucial factor.

Education and training process: organisation

Students are expected to shape their own learning process and to show an active attitude towards learning. However, this requires adequate guidance from their teachers. A strong bond between the student and the teacher is crucial. Testing and examination are important means to monitor the progress of students. Testing and examination should reflect the nature of policing and as such it underlines the value of a diploma or certificate. Two more conditions for good police education and training are adequate scheduling and resources such as classrooms, books, IT, vehicles and training actors, that should be available at the right moment and in sufficient quantities.

Short-term and long-term results

For the short term, police education and training aims to prepare students for today's policework and for that of the near future by providing knowledge, skills and attitudes necessary to start the job. For the long term, police education and training should provide a sufficient basis for police officers to do their job over a prolonged period while keeping themselves safe, secure and healthy. In addition, students should learn how to carry on learning during everyday police work after graduating from the Police Academy.

Quality assurance

The Dutch Police Academy operates a quality assurance system to ensure the standards of education and training, especially of the exams. The quality assurance data are input for a continuous dialogue among teachers, students and the management of the Police Academy.

Governance

The governance of police education and training relates to managing the education and training process of the Police Academy and to being accountable for this. Furthermore, it relates to meeting the political and administrative conditions that determine the education and training process such as funding, the demands of the police organisation regarding education and training, both in quali-

ty and quantity, as well as resources for the education and training process. These conditions originate from laws and regulations and are influenced by the interrelationships of the police organisation, the Police Academy and the ministry of Justice and Security¹. These interrelationships are a balancing act between different perspectives on police education and training of the three and other parties involved.

Being accountable is another element of governance. At present accountability relates to whether students are sufficiently equipped to do police work once they have graduated. Yet another aspect of governance is supervision, which is carried out by the Inspectorate of the ministry of Justice and Security. In supervising police education and training, the Inspectorate focusses on the quality assurance system of the Police Academy as well as on the contribution of education and training to good policing. A point for consideration is to have the Inspectorate supervise the quality of the education and training process itself.

Continuous dialogue

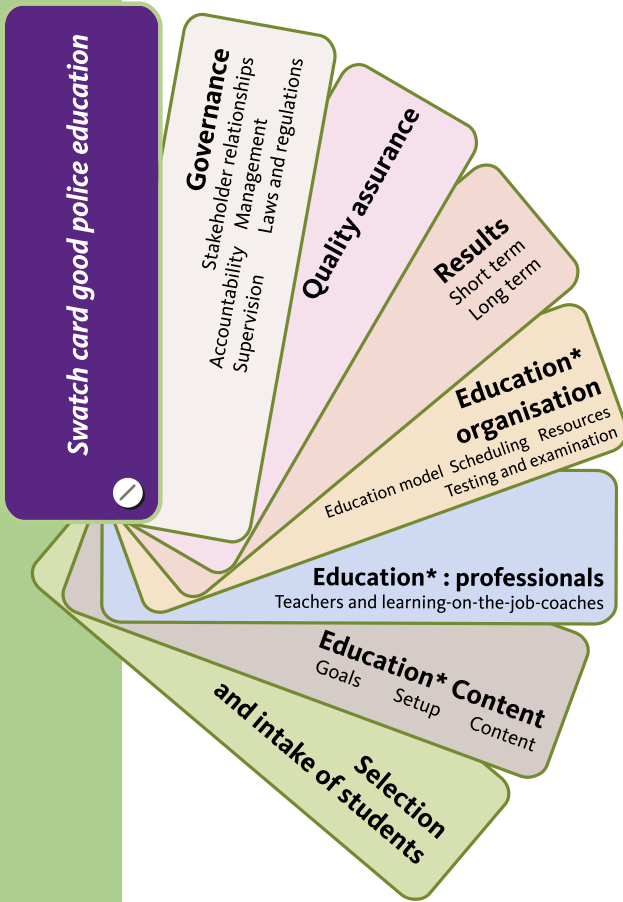
The five elements of good police education and training together constitute a swatch card for good police education and training. This swatch card is a tool to support the continuous dialogue of learning professionals and stakeholders in police education and training which the Council aims to facilitate.

The swatch card provides elements of good police education as topics for discussion among stakeholders on how to further develop and implement these elements. For example: what does a well-thought-out mix of learning at school and learning on-the-job look like?

The dialogue can be organised according to the topics to be discussed or focussing on particular groups of stakeholders, such as students, teachers, coaches, planners, managers and directors. Discussion groups can consist of stakeholders from similar backgrounds (for instance teachers discussing the education programme) or have a deliberately mixed composition (for instance

¹ *The Ministry of Justice and Security is responsible for all Dutch police education and training.*

students discussing the scheduling and resources with managers and directors).



Context:

Developments in police and police organisation

Education

Society



*Education = education and training

Last but not least, police education and training does not operate in isolation. It should be seen in context of general trends in policing, in education and in society. How stakeholders perceive this context and its influence on future police education and training should be a major issue in the continuous dialogue among stakeholders on good police education and training.





“Wat is goed politieonderwijs?”

Deze vraag is het vertrekpunt van de verkenning van de Politieonderwijsraad (hierna: de Raad) naar goed politieonderwijs. Dat politieonderwijs goed moet zijn, daarover zijn mensen het snel met elkaar eens, maar de vraag is vervolgens wat er wordt bedoeld met goed. En, over welk aspect van politieonderwijs gaat het dan precies? Vaak lijkt men het over hetzelfde te hebben, maar bij nader inzien is dat niet altijd het geval en ligt spraakverwarring op de loer.

Het antwoord op de vraag naar goed politieonderwijs blijkt ook sterk afhankelijk van aan wie de vraag wordt gesteld. Wat bijvoorbeeld de korpsleiding van de Politie beschouwt als goed politieonderwijs, is niet vanzelfsprekend hetzelfde als wat studenten of docenten hier onder verstaan. Verschillende betrokkenen bij het politieonderwijs kijken ieder door hun eigen bril naar goed politieonderwijs. Studenten, docenten, praktijkbegeleiders, leidinggevendenden in de politie-eenheden, het Openbaar ministerie (OM), burgemeesters, vakorganisaties, instellingen voor beroepsonderwijs of de minister van Justitie en Veiligheid (JenV), allen hebben verschillende behoeften en belangen. Zij zullen het begrip ‘goed politieonderwijs’ daarom verschillend inkleuren, afhankelijk van de mate waarin, en de wijze waarop, politieonderwijs aan die behoeften voldoet en aan die belangen tegemoet komt.

Als het gaat om wat goed (politie)beroepsonderwijs is, dan biedt de literatuur maar beperkt soelaas. Zo zijn er vanuit wetenschap en beleid vele definities en kaders voor kwaliteit van (beroeps)onderwijs geformuleerd, die per wetenschappelijke discipline of per geografische regio kunnen verschillen. Wat goed onderwijs is, blijkt geen vaststaand, eenduidig en objectief begrip.

Deze verkenning van de Raad is niet opgezet met de intentie – laat staan de pretentie – om de vraag wat goed politieonderwijs is voor eens en voor altijd te beantwoorden. Tegelijkertijd wil de Raad niet volstaan met “goed politieonderwijs is wat betrokkenen vinden dat goed politieonderwijs is”. Dat zou te gemakkelijk zijn en bovendien voorbijgaan aan wat er bekend is over goed beroepsonderwijs vanuit wetenschap en beleid, en uit andere sectoren en andere landen.

Beroepsonderwijs, en dus ook politieonderwijs als een vorm van beroepsonderwijs, is een zaak van verschillende partijen. Deze partijen moeten, elk vanuit hun eigen rol en verantwoordelijkheid, met elkaar tot overeenstemming komen over het wat en het hoe van onderwijs en alles wat daarmee samenhangt. Dat wat en hoe kan bovendien door de tijd heen aan verandering onderhevig zijn. Hoogland (2020, p. 226) spreekt in dit verband over de noodzaak van een doorlopend gesprek tussen betrokkenen om te komen tot goed (beroeps)onderwijs. Dat gesprek kan aan kwaliteit en diepgang winnen als het wordt gevoed met inzichten uit wetenschap, beleid en praktijk (evidence informed).

1.1

Doel van de verkenning en vraagstelling



Het faciliteren en stimuleren van dat continue gesprek over goed politieonderwijs is wat de Raad beoogt met zijn verkenning. De Raad wil een impuls geven aan het gesprek over politieonderwijs tussen betrokkenen en dit gesprek verder op gang brengen en houden. Via dit continue gesprek kunnen betrokken partijen steeds bezien of en hoe het politieonderwijs tegemoet komt aan de verschillende opvattingen over goed politieonderwijs en daarmee aan de verschillende behoeften en belangen. Dit vertaalt zich in de volgende vraagstelling:

1. Welke opvattingen hebben verschillende stakeholders over goed politieonderwijs, over hoe dat herkenbaar is en over wat er nodig is om goed politieonderwijs te realiseren?
2. Welke gevolgtrekkingen ten aanzien van de vraag wat goed politieonderwijs is, kunnen worden afgeleid uit deze opvattingen?
2. Wat is bekend vanuit wetenschap, beleid en de praktijk in andere Europese landen over de aspecten van goed politieonderwijs die onder 1 en 2 naar voren zijn gekomen?
4. Welke elementen van goed politieonderwijs zijn te onderscheiden, op basis van bovenstaande informatie?

Voor het continue gesprek is van belang dat helder is waarover men precies spreekt en door welke bril eenieder naar goed politieonderwijs kijkt. Deze verkenning begint daarom met in kaart brengen van opvattingen van betrokken instanties en personen over goed politieonderwijs. En, in hoeverre opvattingen over goed politieonderwijs worden gedeeld en waar opvattingen uiteenlopen. Vervolgens wordt het beeld dat uit de inventarisatie naar voren komt, aangehouden tegen inzichten uit de wetenschap, het beleid en de praktijk in andere sectoren en in andere landen. Ook wordt dan zichtbaar waar er blinde vlekken zitten. Aldus ontstaat een staalkaart van elementen die vallen onder de noemer 'goed politieonderwijs'.

1.2



Werkwijze

Gesprekken

In deze verkenning is de aandacht in de eerste plaats uitgegaan naar het in kaart brengen van beelden over wat goed politieonderwijs is. In eerste instantie betrof dit het basispolitieonderwijs; gesprekspartners hebben zich daarnaast ook uitgesproken over aspecten van het vakspecialistisch politieonderwijs. Om de eerste en tweede vraag te beantwoorden, hebben de voorzitter van de Raad en de voorzitter van de commissie Onderwijs van de Raad gesproken met alle leden van de Raad. Ook zijn de voorzitter van de Raad en de voorzitter van de commissie Onderwijs zelf bevraagd op hun beelden over goed politieonderwijs. In totaal ging dit om 15 bestuurlijke gesprekspartners. Daarnaast is het secretariaat van de Raad in gesprek gegaan met zes ambtelijke vertegenwoordigers van partijen in de Raad, evenals met zes docenten van de Politie-academie, drie vertegenwoordigers uit de politie-eenheden, twee politiestudenten en twee alumni. In semigestructureerde interviews is gesprekspartners gevraagd te antwoorden op drie open vragen, te weten:

- Wat beschouwt u als goed politieonderwijs
- Waaraan is goed politieonderwijs te herkennen?
- Wat is nodig om goed politieonderwijs te realiseren?

Vervolgens was er ruimte om op onderwerpen verder in te gaan en opvattingen toe te lichten. Van ieder gesprek is een verslag gemaakt. De gespreksverslagen zijn geanalyseerd en de bevindingen zijn geordend naar vijf thema's die uit het materiaal konden

worden afgeleid. Dit zijn: instroom in het onderwijs, het onderwijsproces zelf, de beoogde resultaten van het politieonderwijs op korte en langere termijn, kwaliteitszorg en besturing van het politieonderwijs. Waar nodig is een verdere onderverdeling naar subthema's gemaakt. Deze indeling wordt gebruikt in de weergave van de uitkomsten². De opbrengsten van de gesprekken zijn niet herleidbaar naar individuele gesprekspartners.

Literatuuronderzoek

Voor een antwoord op de derde vraag van de verkenning heeft het secretariaat literatuur vanuit wetenschap en beleid over beroeps- onderwijs onderzocht, in het bijzonder over de vijf thema's die uit de gesprekken naar voren zijn gekomen. Hiervoor is gebruik gemaakt van een aantal zoekmachines³. Het onderzoeksmateriaal is uitgebreid via relevante referenties in al onderzochte bronnen (sneeuwbalmethode).

Daarnaast is aan de hand van literatuuronderzoek nagegaan wat opvattingen over goed politieonderwijs zijn in vijf geselecteerde landen: Denemarken, Noorwegen, Zweden, Finland en Schotland. Deze landen zijn geselecteerd omdat hun politiebestel vergelijkbaar is met het Nederlandse en omdat in deze landen relatief recent een wijziging van het bestel en/of het onderwijsstelsel is doorgevoerd. Hiervoor zijn wetenschappelijke artikelen, de curricula of opleidingsplannen voor de basispolitieopleidingen en beleidsdocumenten van de respectievelijke onderwijsinstellingen in deze landen geanalyseerd.

De literatuur is onderzocht op relevantie en vervolgens samengevat en geanalyseerd. Als aanvulling op het literatuuronderzoek heeft het secretariaat gesproken met drie deskundigen op het gebied van het Nederlandse beroepsonderwijs. Tot slot hebben vier vertegenwoordigers van de instellingen voor politieonderwijs in Noorwegen, Schotland en Finland via onlinegesprekken hun opvattingen over goed politieonderwijs met het secretariaat gedeeld.

² *Omdat de verkenning is bedoeld om tot een kwalitatief beeld van goed politieonderwijs te komen, is geen gebruik gemaakt van cijfermatige onderbouwing van de opbrengsten, zoals gegevens die de Politieacademie verzamelt in het kader van kwaliteitszorg voor het politieonderwijs.*

³ *Bijvoorbeeld: ERIC, JStor, Idunn, Semantic Scholar, Google Scholar, National Policing Library van het College of Policing (Engeland en Wales).*

Op basis van deze schriftelijke bronnen en aanvullende gesprekken zijn de resultaten van het literatuuronderzoek beschreven en geordend langs dezelfde lijnen als de gesprekken met stakeholders, waardoor onderlinge vergelijking mogelijk is.

Ordening van de opbrengsten

Op deze manier zijn de elementen, gegroepeerd in de vijf thema's, van (verdere) onderbouwing voorzien en afgezet tegen opbrengsten uit de gesprekken met stakeholders. Hierbij zijn ook enkele aspecten van goed beroepsonderwijs naar voren gekomen die stakeholders in de gesprekken niet of weinig hebben benoemd, maar die wel van belang kunnen zijn voor de dialoog over goed politieonderwijs. De elementen voor goed politieonderwijs zijn verwerkt in een staalkaart. Deze moet worden gezien als een tool voor het voeren van het continue gesprek over goed politieonderwijs.

1.3

Leeswijzer

Hoofdstuk 2 bevat een weergave van wat gesprekspartners samen en ten tijde van de gesprekken (eerste halfjaar 2022) zien als goed politieonderwijs. Het is dus geen objectief en vaststaand beeld. Ook is tijdens de gesprekken geen waardeoordeel uitgesproken over hoe het politieonderwijs er anno 2022 voor staat. Wel komen enkele zorgen over het huidige politieonderwijs naar voren.

In hoofdstuk 3 volgt een omschrijving van elementen van goed politieonderwijs. Deze worden onderbouwd en gecontrasteerd met inzichten vanuit de wetenschappelijke en beleidsliteratuur over goed beroepsonderwijs en politieonderwijs in vijf Europese landen. Ook worden enkele aspecten benoemd die in de gesprekken weinig of niet naar voren zijn gekomen, maar die op basis van de literatuur essentieel blijken voor het voeren van de dialoog over goed politieonderwijs.

In hoofdstuk 4 kijken we kort terug op de opbrengsten van de gesprekken en presenteren we de staalkaart van goed politieonderwijs. Ook schetsen we hoe het continue gesprek over goed politieonderwijs vorm kan krijgen.



Gesprekspartners over goed politieonderwijs

“Wat is goed politieonderwijs; waaraan is het te herkennen en wat is er nodig om het te realiseren?” Deze drie vragen vormden de basis voor gesprekken met stakeholders van het politieonderwijs: studenten, alumni, docenten, vertegenwoordigers uit de eenheden, bestuurders en bevoegd gezag.

In dit hoofdstuk geven we weer wat gesprekspartners hebben gezegd. Uit de analyses van de gespreksverslagen zijn vijf thema's gedestilleerd die zijn gebruikt om de opbrengsten van de gesprekken te ordenen.

De eerste twee thema's hebben betrekking op de fases die de student doorloopt in voorbereiding op en tijdens het onderwijs:

1. Instroom
2. Het onderwijs zelf
 - a. Inhoud van het onderwijs
 - b. De rol van docenten en praktijkbegeleiders
 - c. De organisatie van het onderwijsproces

Het derde thema beschrijft de verwachte opbrengsten op de korte en langere termijn:

3. De resultaten van het onderwijs

Vervolgens gaan we in op kwaliteitszorg. Tot slot komt het besturen van politieonderwijs aan de orde. Dit laatste thema betreft onder meer wetten en regels, toezicht, verantwoording en bekostiging:

4. Kwaliteitszorg
5. Besturen van politieonderwijs

2.1

Instroom

Instroom betreft het proces van selectie dat de studenten doorlopen om toegelaten te worden tot de opleiding. De zeggenschap hierover ligt bij de Politie, die beslist of iemand naar de opleiding mag. Bij het basispolitieonderwijs wordt de student geworven en aangesteld als aspirant en werknemer bij de Politie, voordat hij instroomt in de basispolitieopleiding⁴.

⁴ Omwille van de leesbaarheid wordt naar de student verwezen als 'hij'. Waar 'hij' staat kan uiteraard ook 'zij', 'hen', of 'die' worden gelezen.



De instroom van studenten is op verschillende manieren ter sprake gekomen. Om te beginnen wijzen gesprekspartners op het belang van accurate werving en selectie. Tijdens dit proces blijkt of de potentiële student voldoet aan de selectie-eisen voor de opleiding. Immers, “met onderwijs valt niet alles te ‘repareren” dus is het van belang dat de aankomend student al aantoonbaar over bepaalde kernkwaliteiten, kennis en vaardigheden beschikt. Ook leggen enkele gesprekspartners een verband tussen de selectie-eisen en het werk dat de student na het afronden van de opleiding gaat doen; deze liggen wat hen betreft in elkaars verlengde. Dit roept bij een gesprekspartner de vraag op of het mogelijk is één type politiemedewerker te selecteren, terwijl de Politie een verscheidenheid aan functies en vakgebieden kent.

Gesprekspartners benadrukken ook dat een realistisch beroepsbeeld bij de potentiële student een belangrijke factor is. De student moet “weten wat het beroep inhoudt”. Een reëel beeld van politiewerk en van wat politiewerk vraagt, kan helpen om uitval uit de opleiding te voorkomen. En, zo zeggen gesprekspartners, het is nuttig als de aankomende student zich vooruitlopend op de basispolitieopleiding kan oriënteren of voorbereiden op politiewerk; bijvoorbeeld door een stage bij de Politie, als onderdeel van een reguliere mbo-opleiding. Kort gezegd: de instroom van studenten, en de werving en selectie die daar bij de basispolitieopleiding aan vooraf gaat, betreft een wederzijdse kennismaking tussen de aankomend student en het politiewerk.

Verder merkte een gesprekspartner op dat de huidige krappe arbeidsmarkt ertoe kan leiden dat de selectie-eisen worden versoepeld om toch voldoende studenten naar de opleiding te trekken. Als dit gebeurt, is het belangrijk dat partijen transparant zijn in hoe ze daar in de opleiding mee omgaan. Tot slot zien enkele gesprekspartners het als een risico dat studenten met een te hoge vooropleiding instromen in het basispolitieonderwijs:

“Als vwo'ers instromen, dan is het de vraag hoe dat op de langere termijn uitpakt. Gaan deze instromers zich tevreden voelen op de functie op mbo-niveau?”



De gesprekspartners hebben samen een groot aantal onderwijsinhoudelijke aspecten met betrekking tot de scholing, vorming en examinering van politiestudenten naar voren gebracht. Bij het onderwijsproces gaat het om aspecten zoals de pedagogisch-didactische verbinding tussen de docent en studenten, de rol van docenten en praktijkbegeleiders, roostering en toetsing en examinering. In deze paragraaf worden hun opvattingen daarover weergegeven aan de hand van een aantal kernelementen van onderwijsprocessen, ontleend aan Van den Akker (2003). Deze zijn geordend aan de hand van de volgende thema's, waarbij per thema wordt vermeld welke aspecten van het onderwijsproces het betreft. Het gaat om de inhoud van het onderwijs (doelen, onderwijsinhoud en inrichting), welke professionals de student helpen bij het leren (docenten en praktijkbegeleiders) en de organisatie van het onderwijsproces (onderwijsmodel, toetsen en examineren, roostering, methoden, materialen en middelen).

2.2.1 inhoud van het politieonderwijs

Dit betreft de doelen van het politieonderwijs, de inhoud van de opleidingen die de studenten volgen en de inrichting van het politieonderwijs.



Doelen van het politieonderwijs: waartoe leren ze?

Goed politieonderwijs draait vooral om de voorbereiding op het politiewerk, aldus de meeste gesprekspartners. Zij geven aan dat studenten zich het politievak eigen maken en dit in verschillende contexten leren toepassen.

Daarbij is het van belang dat de inhoud van de politieopleiding naadloos aansluit op het politiewerk van vandaag en meebeweegt naar het politiewerk van morgen. Ook merkt een gesprekspartner op dat het helpt als direct betrokkenen bij de opleiding (student, docent, praktijkbegeleider) een duidelijk beeld hebben van het type werk dat de beginnend politiemedewerker gaat doen na afronding van de opleiding.



Met betrekking tot het doel van onderwijs is de vraag opgeworpen of een politiediploma van waarde moet zijn buiten de politie (civiel effect). Pleitbezorgers hiervan stellen dat een civiel effect

van een politiediploma de medewerker een gevoel van vrijheid geeft. Loopbaanmogelijkheden buiten de Politie zouden bijdragen aan intrinsieke motivatie van politiemedewerkers en duurzame inzetbaarheid, omdat zij niet het gevoel hebben 'vast te zitten' in de politieorganisatie. Andere gesprekspartners hechten hier minder aan omdat, zoals zij aangeven, veel medewerkers gedurende hun gehele carrière bij de Politie werken (life time employment).



Inhoud van het politieonderwijs: wat leren ze?

Bij de inhoud van goed politieonderwijs gaat het om de vraag: wat moet een student leren en zich eigen maken tijdens een politieopleiding? In de ogen van de meeste gesprekspartners betekent inhoudelijk goed politieonderwijs dat de student de brede kennis, praktische vaardigheden en vorming verwerft die nodig zijn om het politiewerk van vandaag en morgen te kunnen doen. De inhoud van goed politieonderwijs moet meebewegen met wat studenten al in huis hebben aan bagage en hun (leer)behoefte, zo stellen gesprekspartners. Dat geldt in het bijzonder bij zij-instromers. Te denken valt aan maatwerk op basis van voorkennis van studenten.

Wat een student aan het einde van de opleiding moet kennen, kunnen en beheersen staat beschreven in een kwalificatie, zo geven gesprekspartners aan. Gedurende de opleiding, en aan het einde ervan, toont de student aan dat hij aan deze maatstaf voldoet. Voorbeelden van wat dit betreft zijn juridische kennis, morele oordeelsvorming, mentale weerbaarheid, arrestatie- en zelfverdedigingsvaardigheden, verbinding zoeken met collega's en de samenleving, jezelf leren verhouden tot het politiewerk en organisatie, reflectie- en kritisch denkvermogen, digitale fitheid, oog voor de maatschappelijke en politiek-bestuurlijke context van politiewerk, digitale fitheid, inwijding in het vak en de organisatie (juist ook voor zij-instromers) en de basis leggen voor blijvende ontwikkeling tijdens de loopbaan. Daarnaast stellen enkele gesprekspartners dat het politieonderwijs baat kan hebben bij een betere verbinding met toegepast en fundamenteel wetenschappelijk onderzoek, zodat studenten tijdens hun opleiding kennis kunnen nemen van relevante onderzoeksresultaten.

Los van de inhoudelijke eisen waaraan een beginnend politiemedewerker moet voldoen, is ook opgemerkt dat het essentieel is

dat studenten, docenten en praktijkbegeleiders een duidelijk beeld hebben van het einddoel van de opleiding: op welk type werk wordt de student voorbereid, wat voor werk gaat de beginnend politiemedewerker doen nadat hij het diploma of certificaat heeft behaald?

Eerder werd de vraag opgeworpen of het basispolitiediploma van waarde moet zijn buiten de politieorganisatie, zodat de politiemedewerker zijn loopbaan buiten de Politie kan voortzetten. Als dat wenselijk wordt geacht, is het van belang dat het politieonderwijs inhoudelijk verbonden is aan het regulier (beroeps)onderwijs.

Inrichting: hoe leren ze?

Over hoe het politieonderwijs is ingericht, hebben gesprekspartners verschillende aspecten naar voren gebracht. Ten eerste krijgt politieonderwijs gestalte via een doordachte mix van school en praktijk. In dit duale systeem verwerft de student kennis op school en oefent hij daar zijn vaardigheden, wat dan een vervolg krijgt in het praktijkgedeelte. In de afwisseling tussen theorie en praktijk speelt het perspectief van de student een belangrijke rol en de vraag daarbij is welke ritmiek het leer- en ontwikkelproces van de student het meest ten goede komt. Politieacademie en Politie werken samen om het 'schoolse' deel en de praktijkgedeeltes van de opleiding vorm en inhoud te geven, zo zeggen gesprekspartners. Daarbij wijzen ze op het belang van communicatie tussen vakgroepen in het werkveld en ontwikkelteams bij de Politieacademie.

Ten tweede is de vorm van het onderwijs genoemd. Politieonderwijs zou moeten meebewegen met de leervoorkeuren van studenten. Dat speelt extra bij zij-instromers. Een gesprekspartner merkt hierbij op dat Politieacademie gestimuleerd kan worden om na te denken over hoe de meeste toegevoegde waarde wordt gerealiseerd als het gaat om onderwijs. Daarbij gaat het om de vraag welke kennis, houding en vaardigheden specifiek zijn voor politiewerk en welke niet. De meer algemene zaken zouden door onderwijsinstellingen in het reguliere onderwijs kunnen worden verzorgd.

Ten derde geven gesprekspartners aan dat er voldoende opleidingsplekken beschikbaar moeten zijn. Dat betreft zowel de opleidingsplekken op school, als de leerwerkplekken voor het praktijkge-

deelte van de opleiding. Leren op de werkplek neemt in het duale systeem van politieonderwijs een belangrijke plaats in, zo geven alle gesprekspartners aan. Begeleiding van studenten tijdens het leren in de praktijk is daaraan onlosmakelijk verbonden. Deze moet op een verantwoorde manier gestalte krijgen, ook in tijden van personele krapte, zo stellen meerdere gesprekspartners. Ook vindt men het belangrijk dat de begeleiding goed georganiseerd is en dat deze plaatsvindt in een passende, (sociaal) veilige leeromgeving. Dat laatste geldt overigens ook voor het schoolse deel van de opleiding, aldus gesprekspartners.

Ter voorbereiding op het leren in de praktijk is het van groot belang dat studenten hun vaardigheden eerst buiten de praktijk kunnen oefenen, aldus een gesprekspartner. Het streven is dat studenten tijdens de praktijkperiodes vervolgens worden ingezet op domeinen die passen bij hun leerbehoefte. Ook is benoemd dat studenten tijdens het praktijkgedeelte van hun opleiding baat hebben bij het leren van en met ervaren collega's.

In het algemeen wijzen gesprekspartners erop dat er verschillende perspectieven zijn op hoe politieonderwijs studenten voorbereidt op het politiewerk. In de ogen van sommige gesprekspartners ziet de Politie politieonderwijs als middel om studenten zo snel mogelijk inzetbaar te maken, mede om capaciteitsproblemen het hoofd te bieden, terwijl de Politieacademie liever zou zien dat studenten in de basispolitieopleiding in een wat rustiger tempo worden voorbereid op de praktijk. Dit wordt van belang geacht omdat de student moet “wennen aan het uniform” en aan wat politiewerk met hem of haar doet, en er in de praktijk veel op het spel staat.

Impliciet wordt hiermee gezegd dat de student tijd nodig heeft om het beroep stap voor stap in de vingers te krijgen en te reflecteren op de eigen ontwikkeling. Ook geeft een gesprekspartner aan dat vertegenwoordigers van de Politie zich vaak onvoldoende rekenschap geven van de complexiteit van het politievak en dat zij het belang van onderwijs en begeleiding tijdens het leren onderschatten.

2.2.2 Rol van docenten en praktijkbegeleiders: wie begeleidt het leren?



Docenten

Docenten spelen een sleutelrol als het gaat om goed politieonderwijs, zo blijkt uit de gesprekken. Binding tussen student en docent wordt gezien als een belangrijk element van het leren op school. Daarnaast verwachten gesprekspartners van docenten dat ze oog hebben voor waar de student staat in zijn leerproces, dat ze met verschillende instructievormen tegemoetkomen aan de verscheidenheid onder studenten en dat zij studenten uitdagen en inspireren. Ook is het aan hen om interactie tussen studenten onderling en tussen docent en student te stimuleren en te zorgen voor een veilige leeromgeving. Met hun enthousiasme zetten docenten studenten aan tot leren, ook degenen die nog niet in de 'leerstand' staan. De docent is verantwoordelijk voor het leerproces van de student van A tot Z; dat gaat niet alleen om lesgeven, maar ook om evalueren en begeleiden. Een gesprekspartner benadrukt dat lesgeven en begeleiden volgens een plan iets anders is dan coachen op de werkvloer.

De vraag is welke kennis, houding en vaardigheden docenten nodig hebben om aan bovenstaande eisen te kunnen voldoen. Gesprekspartners wijzen in de eerste plaats op voldoende pedagogisch-didactisch repertoire om tegemoet te kunnen komen aan de verscheidenheid bij studenten. Ook is actuele kennis van en ervaring met politiewerk nodig; het is van belang dat de docenten als team hierover beschikken. Als docenten eenmaal aan de slag zijn, is het van belang dat hun didactische en vakinhoudelijke kennis op peil blijft. Hiervoor kunnen docenten naar 'buiten' kijken, bijvoorbeeld naar andere onderwijsinstellingen in Nederland en naar politieonderwijs in andere landen.

Om hun vakinhoudelijke en didactische expertise in te kunnen zetten, is het van belang dat docenten de ruimte krijgen bij het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs, zo wordt gesteld. Tot slot wijzen gesprekspartners erop dat het van belang is dat de Politieacademie passende inhoudelijke eisen kan stellen aan het onderwijzend personeel, om de kwaliteit in de docententeams op de lange termijn te waarborgen.

Veel gesprekspartners zijn van mening dat het geven van onderwijs een vak apart is: 'niet iedere politiemans is een goede docent'. Daar wordt tegenover gesteld dat een politiemedewerker, op basis van zijn kennis en ervaring met het politiewerk en uitgerust met enkele pedagogische tips in staat zou moeten zijn om op te treden als docent in het politieonderwijs.

Praktijkbegeleiders

Naast docenten zijn praktijkbegeleiders veelvuldig genoemd als key players bij het realiseren van goed politieonderwijs. Gesprekspartners zijn van mening dat praktijkbegeleiders een voorbeeldfunctie hebben, omdat zij studenten kennis laten maken met het politiewerk in de praktijk. Dat is belangrijk omdat er een basis wordt gelegd voor de rest van de loopbaan van de student.

Taken van praktijkbegeleiders die worden genoemd, zijn het begeleiden van studenten tijdens hun leerproces en het kunnen inschatten waar de student staat in dat leerproces (ten opzichte van het leerplan van de opleiding). Indien nodig kunnen praktijkbegeleiders studenten stimuleren of juist afremmen. Evenals bij docenten is een belangrijk onderdeel van hun taken dat zij kunnen omgaan met verscheidenheid (leeftijd, ervaring, motivatie etc.) bij studenten. Ook worden zij geacht om theorie en praktijk aan elkaar te kunnen verbinden.

Wat betreft de toerusting van praktijkbegeleiders zijn kwaliteitseisen aan de orde, aldus meerdere gesprekspartners. Pedagogisch-didactische bagage zien zij daarbij als een belangrijk aspect. Praktijkbegeleiders moeten feedback kunnen geven en ontvangen, kunnen coachen en bijdragen aan een veilige leeromgeving in de praktijk. Daarnaast is het ook van belang dat ze voldoende tijd krijgen voor het begeleiden van studenten: "dat doe je er niet zomaar even bij".

Tot slot kwam naar voren dat gesprekspartners het essentieel vinden dat er voldoende praktijkbegeleiders zijn die goed zijn toegerust voor hun taak. Gegeven het duale systeem in zowel het basispolitieonderwijs (PO21) als in de vakspecialistische opleidingen zien gesprekspartners dit als een conditio sine qua non.



2.2.3 Organisatie van het politieonderwijs

Dit gaat om de volgende aspecten van het politieonderwijs: het onderwijsmodel, toetsen en examineren, roostering en materialen en middelen.

Onderwijsmodel: leidende principes voor politieonderwijs

Als het gaat om onderwijskundige uitgangspunten voor het onderwijs, dan wijzen enkele gesprekspartners op de nieuwe basispolitieopleiding op niveau 4 en op het feit dat studenten daarin zelf hun leerproces vorm en inhoud moeten geven. Hierbij wordt aangetekend dat studenten hiervoor een degelijke kennisbasis en vaardigheden nodig hebben en passende begeleiding door docenten. Daarbij is het van belang dat duidelijk is waar de verantwoordelijkheid van de docent eindigt en de verantwoordelijkheid van de student voor zijn eigen leerproces begint, aldus een gesprekspartner. Studenten hebben dus zelf een aandeel in het onderwijs. Enkele gesprekspartners benadrukken dat van studenten wordt verwacht dat ze een actieve leerhouding hebben, dat ze goed voorbereid naar de les komen en dat ze het vereiste niveau aankunnen.

Toetsen en examineren

Enkele gesprekspartners hebben zich uitgesproken over examinering. Zij beschouwen examinering als een cruciaal onderdeel van de opleiding, omdat de kwaliteit van examens bepalend is voor de waarde van het diploma of certificaat: “er mag geen twijfel zijn over de waarde van het diploma”. Bij het organiseren van adequate examinering spelen onderwijskundige eisen een rol, zoals een duidelijke scheiding tussen de taken van de examencommissie en docententeams. Het kost tijd en capaciteit om als onderwijsinstelling aan deze eisen te voldoen, aldus een gesprekspartner.

Waar het gaat om de inhoud van de examens zien enkele gesprekspartners de inhoud van het politiewerk als leidraad.

De essentiële onderdelen van het werk komen idealiter in de examinering naar voren. Ook vindt men het belangrijk dat de vorm en de inhoud van een examen bij elkaar passen; wanneer is bijvoorbeeld een portfolio een goede manier om de voortgang van de student te peilen?

Gesprekspartners benadrukken het belang van het feit dat examinatoren bij het afnemen van examens de student beoordelen aan



de hand van objectieve criteria en daarin streng moeten durven zijn, ook als dit betekent dat de student moet stoppen met de opleiding (“beter voortijdig stoppen met de opleiding dan te lang door laten gaan”).



Roostering: waar en wanneer leren ze?

Enkele gesprekspartners hebben zich uitgesproken over de ondersteuning van onderwijsprocessen. Goed politieonderwijs vraagt in dit opzicht dat roostering en administratieve ondersteuning van docenten op de Politieacademie op orde zijn, zodat docenten zich kunnen richten op het voorbereiden, uitvoeren of evalueren van opleidingsonderdelen.

De ideale groepsgrootte verschilt per type opleiding (bijv. basisopleiding of vaardigheidsopleiding), zo blijkt uit de gesprekken. Als groepen te groot zijn, heeft dat gevolgen voor de interactie tussen studenten onderling en de docent(en), kunnen studenten zich ‘verschuilen’ en heeft de docent minder zicht op waar de student staat in zijn leerproces. Dit is juist van belang omdat van de student wordt verwacht dat hij een actieve leerhouding heeft en zijn eigen leerproces ter hand neemt.

De gesprekspartners signaleren dat de keuze voor een bepaalde groepsgrootte vervolgens vraagt om voldoende beschikbare docenten, praktijkbegeleiders en materiële faciliteiten zoals les- en oefenruimtes en trainingsacteurs die tijdig beschikbaar zijn.



Materialen en middelen: waarmee leren ze?

Om goed politieonderwijs te realiseren, maken docenten, studenten en praktijkbegeleiders gebruik van verschillende (materiële) voorzieningen. Dit gaat onder meer om voertuigen, les- en oefenruimtes, digitale leeromgevingen, specifieke software, laptops, maar ook om trainingsacteurs.

In de gesprekken zijn materiële voorzieningen beperkt aan de orde gekomen. Enkele gesprekspartners hebben gezegd dat docenten en studenten passende, functionerende en tijdig beschikbare voorzieningen nodig hebben om politieonderwijs uit te voeren. Voor studenten gaat dit om dezelfde middelen, procedures en materialen als gediplomeerde politiemedewerkers. Want, “MEOS

leer je niet uit een boekje”⁵. In welk volume de voorzieningen nodig zijn, hangt samen met de grootte van de groepen studenten. Er is opgemerkt dat de Politieacademie afwijkt van de ratio’s voor materiële voorzieningen die gelden voor de politie-eenheden, zoals ten aanzien van aantallen voertuigen en ICT-ondersteuning.

2.3 Resultaten van politieonderwijs

De opbrengsten van politieonderwijs kunnen worden gezien op de korte termijn en op de langere termijn. Op de korte termijn gaat het om de volgende vraag: wat moet een student kennen, kunnen en beheersen om aan de slag te mogen in het politievak?

Eerder kwam al naar voren dat dit gaat om kennis, praktische vaardigheden en vorming die nodig zijn om het politiewerk van nu en in de toekomst uit te voeren. Om ervoor te zorgen dat de studenten na het behalen van het diploma daadwerkelijk goed zijn toegerust om aan het werk te gaan, is het van groot belang dat docenten en praktijkbegeleiders het opleidingsprogramma uitvoeren zoals het ontworpen en bedoeld is, zo blijkt uit de gesprekken. Dat geldt uiteraard ook voor de examinering als onderdeel van het programma.

Op de lange termijn legt goed politieonderwijs vooral een basis bij beginnend politiemedewerkers, waarmee zij hun werk voor langere tijd goed kunnen doen en daarbij veilig en gezond blijven, zo stellen meerdere gesprekspartners: “goed politieonderwijs moet leiden tot duurzame inzetbaarheid”. In goed politieonderwijs krijgen studenten mee hoe ze zichzelf en hun vak na diplomering kunnen blijven ontwikkelen, hun inhoudelijke en praktische bagage leren toepassen in allerlei praktijksituaties en leren ze maatschappelijke ontwikkelingen en de gevolgen ervan voor het politiewerk te duiden. In lijn hiermee vindt een gesprekspartner het van belang dat de student na het afronden van de opleiding op een plek aan de slag gaat waar diens verworven kennis, houding en vaardigheden tot hun recht komen.

⁵ MEOS staat voor *Mobiel Effectiever Op Straat*. Dit is software waarmee executieve politiemedewerkers via bijv. een smartphone bepaalde politieregisters kunnen raadplegen, mutaties kunnen maken of een bon kunnen opmaken, terwijl ze niet op een politiebureau zijn.

Het gaat erom dat de student het geleerde in de praktijk kan brengen en dat diens werkomgeving hiervoor openstaat.

Om de blijvende ontwikkeling van beginnende politiemedewerkers richting vakbekwaamheid te ondersteunen, investeert de Politie in de (sociale) veiligheid binnen teams, zo geven gesprekspartners aan. In dit verband is het belangrijk dat zowel de medewerker zelf als zijn werkomgeving realistische verwachtingen hebben van wat een pas gediplomeerde medewerker kan en dat zij deze verwachtingen expliciet benoemen, aldus een gesprekspartner. Wat moet nog worden bijgeleerd tijdens het werk in de basisteams om vakbekwaam te worden en wat vraagt dat voor begeleiding? Een aantal gesprekspartners benoemt dat het van belang is dat medewerkers tijdens hun eerste periode na diplomering waar nodig uit de wind worden gehouden door meer ervaren collega's. Dit vraagt om een evenwichtige samenstelling van basisteams wat betreft de mate van werkervaring van de teamleden.

Daarnaast kwam in de gesprekken de vraag naar voren of een gediplomeerd politiemedewerker zijn loopbaan ook buiten de Politie moet kunnen voortzetten en of het politiediploma dus ook buiten de Politie van waarde moet zijn. Als dat laatste aan de orde is, moet het een politiediploma ook inhoudelijk verbonden zijn aan het regulier onderwijs. Dit (mogelijke) effect van goed politieonderwijs is verbonden aan de (beleids)vraag of medewerkers gedurende hun gehele loopbaan bij de Politie blijven werken (life time employment). Of, dat zij een aantal jaar bij de Politie werken en daarna hun loopbaan buiten de Politie vervolgen.

2.4 Kwaliteitszorg

De gesprekspartners beschouwen kwaliteitszorg als een belangrijk aspect van goed politieonderwijs. Om zicht te hebben op de kwaliteit van het politieonderwijs, heeft de Politieacademie een systeem van kwaliteitszorg ingericht. In deze paragraaf komt aan de orde hoe gesprekspartners aankijken tegen de mechanismen en activiteiten waarmee de Politieacademie haar verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg invult. Uit de gesprekken komt naar voren dat de Politieacademie in haar systeem van kwaliteitszorg gebruik maakt van een aantal indicatoren om een beeld te krijgen van de kwaliteit van het onderwijs. Veel gesprekspartners geven aan dat

docenten, management en studenten op de Politieacademie aan de hand van deze verzamelde gegevens voortdurend in gesprek zijn over politieonderwijs, bijvoorbeeld via opleidingscommissies. Ook bevrageet de Politieacademie studenten, teamchefs in de eenheden en alumni op hun ervaringen met het politieonderwijs. Om aan de hand van deze gegevens tot daadwerkelijke verbetering van de opleidingen te komen, acht een gesprekspartner het van belang dat studenten zich durven uitspreken over het onderwijs en dat docenten binnen de Politieacademie worden aangesproken als zij minder goed functioneren.

Docententeams dragen bij aan kwaliteitszorg door zelf de PD-CA-cyclus⁶ te doorlopen. Ook kan het waardevol zijn als docententeams bij elkaar 'in de keuken kijken' om van elkaar te leren. Daarnaast is overleg gaande met andere onderwijsinstellingen om uit te wisselen over het onderwijsvak en onderwijsontwikkelingen, aldus een gesprekspartner.

Gevraagd naar graadmeters van goed politieonderwijs op school en op de leerwerkplek, noemen gesprekspartners verschillende voorbeelden. Zo kan worden gekeken hoe de interactie met studenten verloopt, of studenten zich gezien voelen en tevreden zijn en of er sprake is van een veilige leeromgeving. Wat betreft het opleidingsprogramma geven gesprekspartners aan dat gekeken kan worden of het politieonderwijs aansluit bij de actualiteit, of er een deugdelijk curriculum is met doorlopende leerlijnen en naar wat de slagings- en uitvalpercentages zijn. Waar het gaat om de resultaten van het onderwijs kan worden gekeken naar de tevredenheid van 'afnemers' (eenheden) en het professioneel zelfvertrouwen van alumni.

Als meer algemene indicatoren noemen gesprekspartners de animo van medewerkers om te leren en het personeelsverloop bij de organisatie.

6 *Plan-Do-Check-Act*



In de voorgaande paragrafen is beschreven hoe gesprekspartners aankijken tegen het politieonderwijs, waar studenten worden geschoold en gevormd om aan het slag te gaan als een goed toegeruste politiemedewerker die bovendien in staat is om te blijven leren tijdens het politiewerk. In deze paragraaf wordt weergegeven wat gesprekspartners hebben opgemerkt met betrekking tot het besturen van politieonderwijs, de governance.

2.5.1 Leidinggeven en faciliteren

Het besturen van politieonderwijs heeft in de eerste plaats betrekking op het leiding geven aan het primaire proces van politieonderwijs aan de Politieacademie en daarover verantwoording afleggen. “Dat is een aparte tak van sport”, zo benadrukken enkele gesprekspartners. Het vraagt om een leiding die voldoende kennis heeft van onderwijsinrichting en -processen. Een tweede aspect van besturen betreft het invullen van de (politiiek-bestuurlijke) voorwaarden waaronder het primaire proces vorm en inhoud kan krijgen. Daarbij gaat het ten eerste om de inhoud (welke opleidingen) en volume (welke studentenaantallen) van het politieonderwijs: wat vraagt de Politie van de Politieacademie en in welke omvang? Vervolgens is de kwestie in hoeverre de Politieacademie aan de vraag van de Politie tegemoet kan komen op basis van de mensen en middelen die de Politieacademie ter beschikking heeft of krijgt gesteld. De rollen en verantwoordelijkheden die daarmee zijn verbonden, zijn verdeeld over verschillende partijen. Die verdeling is vastgelegd in een wettelijk kader.

2.5.2 Wetten, regels en bestuurlijke verhoudingen

Het wettelijk kader omschrijft dat het politieonderwijs in een eigen stelsel is gepositioneerd, naast het stelsel voor regulier Nederlands (beroeps)onderwijs. In wet- en regelgeving is vastgelegd welke rollen betrokken partijen vervullen en welke verantwoordelijkheid zij dragen ten aanzien van het politieonderwijs. Zo is het ministerie van Justitie en Veiligheid verantwoordelijk voor de kaders en wet- en regelgeving en voor de bekostiging van het politieonderwijs vanuit de begroting van het ministerie. De Politie, als vragende partij, geeft aan wat zij van het politieonderwijs verwacht wat betreft volume en inhoud. Verder formuleert zij ten behoeve van kwalificaties voor het onderwijs wat er van functionarissen wordt verwacht. Dit in samenspraak met de stakeholders in de Politieon-



derwijsraad. De Politieacademie, als aanbiedende partij, ontwikkelt de opleidingen en voert het onderwijs en examens uit. Deze rollen en verantwoordelijkheden zijn op papier helder verdeeld, zo geven gesprekspartners aan, maar in de praktijk blijkt er soms ruimte voor een andere rolopvatting of rolinvulling.

Een aantal gesprekspartners beschouwt het ministerie van Justitie en Veiligheid als de partij die verantwoordelijk is voor het stelsel van politieonderwijs: “het ministerie is eigenaar van het politieonderwijs”. Gezien deze verantwoordelijkheid verwachten veel gesprekspartners dat het departement kiest voor een actievere invulling van zijn rol en meer sturing geeft aan de richting waarin het politieonderwijs zich moet ontwikkelen, dan zij ten tijde van de verkenning ervaren. Een gesprekspartner stelt daar tegenover dat een wat afstandelijker benadering van het departement aangevoelen is om te voorkomen dat het politieonderwijs te zeer wordt betrokken in politieke discussies.

Gesprekspartners benadrukken dat het politieonderwijs ten dienste staat aan het politiewerk en daarom moet voldoen aan de inhoudelijke en getalsmatige behoefte van de Politie. Goed politieonderwijs is in hun ogen onderwijs dat aansluit op de behoefte van de politieorganisatie. Dat plaatst de Politie in de rol van vragende partij, de behoeftesteller, aldus enkele gesprekspartners.

Daarnaast plaatsen een aantal gesprekspartners het politieonderwijs en de inhoudelijke en getalsmatige behoefte van de Politie hieraan in een breder perspectief. Volgens hen is goed politieonderwijs gebaat bij een goede verbinding aan de strategische HRM-visie en het HRM-beleid van de Politie, waaronder een strategisch personeelsplan dat tegemoetkomt aan (toekomstige) ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de samenleving, zoals digitale transformatie. In de ogen van enkele gesprekspartners geeft dit beleid antwoord op essentiële vragen als:

- Waartoe leiden we wie op?
- Wat is een goede samenstelling van (basis)teams, gezien (1) het grote aantal relatief onervaren politiemedewerkers in de komende jaren, (2) de inzet van hbo'ers en (3) de ambitie voor meer divers samengestelde teams?
- Wat is nodig om medewerkers te behouden voor de organisatie?

Heldere antwoorden op deze vragen kunnen richting geven aan het politieonderwijs, wat, zo zeggen gesprekspartners, een belangrijk instrument is om HRM-beleid uit te voeren.

Op basis van de vragen van de Politie verwoord in een (jaarlijkse) behoeftestelling bepaalt de Politieacademie als aanbieder van het onderwijs welke opleidingen worden aangeboden of moeten worden ontwikkeld en zij voert het onderwijs uit. Om aan de behoefte van de Politie aan politieonderwijs te kunnen voldoen, wordt de Politieacademie door de Politie voorzien van medewerkers, middelen en materiële voorzieningen. Gesprekspartners merken op dat Politieacademie zich hierdoor in een afhankelijke positie bevindt. Deze positionering van de Politieacademie wordt door hen 'risicovol' genoemd, omdat de kans groot is dat "de invloed van het pragmatisme van de Politie doorslaat ten koste van het onderwijs". Een gesprekspartner vult aan dat "we moeten oppassen dat we niet opschuiven richting een bedrijfsschool". Specifiek ten aanzien van de bekostiging van het politieonderwijs zeggen verschillende gesprekspartners dat goed (politie)onderwijs gebaat is bij continuïteit, waarbij sprake is van stabiele en meerjarige financiering, ook bij (sterk) fluctuerende studentenaantallen. Gesprekspartners pleiten bovendien voor meerjarige financiering die de Politieacademie rechtstreeks ontvangt in plaats van als onderdeel van de begroting van het politiekorps⁷.

Als onderwijsinstelling heeft de Politieacademie wat betreft materiële voorzieningen andere behoeften dan andere (operationele) organisatieonderdelen van de Politie, zo stelt een gesprekspartner. De vraag is of de Politie daarop kan inspelen. Gewezen wordt op de noodzaak dat de Politieacademie passende eisen kan stellen aan het onderwijzend personeel en dat het functiegebouw van de Politie, dat ook voor medewerkers van de Politieacademie geldt, daarop wordt aangepast. Dit is nodig om op de lange termijn de kwaliteit van docenten en -teams te waarborgen.

⁷ *Gesprekspartners verwijzen hier naar de situatie zoals die gold ten tijde van de gesprekken. In de nieuwe situatie wordt het politieonderwijs bekostigd uit een bijzondere bijdrage via de begroting van de Politie.*

Gesprekspartners geven aan dat de verdeling van rollen en verantwoordelijkheden maakt dat de betrokken partijen, in het bijzonder de Politieacademie en de Politie, voortdurend met elkaar in gesprek moeten zijn over vraag en aanbod en daarbij moeten komen tot een zorgvuldige afweging van mogelijk verschillende belangen en/of opvattingen. Omdat de Politie van oudsher een gesloten sector is die zichzelf uniek vindt, is een “blik van en naar buiten” niet vanzelfsprekend, zo geven enkele gesprekspartners aan. Tegelijkertijd wordt gezegd dat onderdelen van het politieonderwijs (ook) door andere onderwijsinstellingen zouden kunnen worden verzorgd. Een apart stelsel hoeft volgens sommige gesprekspartners de samenhang en samenwerking met het (toeleverend) regulier onderwijs niet in de weg te staan, als men het politieonderwijs beschouwt als onderdeel van onderwijs voor een breder veiligheidsdomein waaraan verschillende partijen een bijdrage leveren.

Een aantal gesprekspartners wijst erop dat Politie en Politieacademie verschillende belangen en invalshoeken hebben die de samenwerking onder druk zet. Het beeld dat zij daarbij schetsen is dat de Politie studenten het liefst zo snel mogelijk beschikbaar wil hebben voor inzet in het werkveld, terwijl de Politieacademie zich hard maakt voor kwalitatief hoogwaardig politieonderwijs. Vanuit onderwijsperspectief is gesteld dat de student stap voor stap wordt voorbereid op de praktijk, omdat de student moet wennen aan het uniform, aan wat politiewerk met hem of haar doet en er in de praktijk veel op het spel staat. Sommige gesprekspartners geven in dit verband aan dat zij het als een risico zien als onderwijs te weinig aandacht krijgt of wordt uitgesteld vanwege operationele druk. Een aantal van hen is helder: het opleiden van politiemedewerkers moet altijd prioriteit krijgen en is onderdeel van het politiewerk.

Voor deze verschillende belangen lijkt bij de inbedding van de Politieacademie in het politiebesteding onvoldoende oog te zijn geweest, zo is opgemerkt. Meerdere gesprekspartners benadrukken dat het belangrijk is dat er ruimte is voor verschillende invalshoeken op politieonderwijs, zowel vanuit (politie)organisatie- als vanuit onderwijs(kundig)perspectief. En dat er een gezonde balans tussen deze perspectieven bestaat, omdat dit cruciaal is voor het bewaken van de kwaliteit van het politieonderwijs. Anders gezegd:



“Evenwicht vraagt erom dat de opleider krachtig staat voor het onderwijs en zich niet te dienstbaar opstelt: baas in eigen huis vanwege het belang van de student. Voor de Politieacademie is dat een enorme opgave, zeker ook vanwege politieke druk”.

2.5.3 Verantwoording

Bij het dragen van de verantwoordelijkheid voor het politieonderwijs behoort het afleggen van verantwoording aan de verschillende stakeholders van het politieonderwijs. Dit is om te beginnen de verantwoordelijkheid van de directeur Politieacademie als ‘schoolhoofd’ voor de kwaliteit van de primaire onderwijsprocessen van scholing, vorming en examinering en de aansturing daarvan.

Het afleggen van verantwoording aan afnemers en andere stakeholders, zoals OM en Regioburgemeesters, vindt nu overwegend landelijk plaats en gaat, zo geeft een gesprekspartner aan, vooral over de vraag of studenten voldoende toegerust voor het werk van de opleiding afkomen. De Kwalificatiestructuur Politieonderwijs (KSP), waarin is verwoord over welke kennis, houding en vaardigheden een beginnend politiemedewerker moet beschikken, kan daarbij dienen als hulpstructuur. Enkele gesprekspartners schetsen dat de Politieacademie ook verantwoording aflegt op regionaal niveau, aan de politie-eenheden, maar zij zien dit meer als ‘toevallig’, op basis van persoonlijke contacten tussen betrokken partijen, dan systematisch. De vraag die daarmee wordt opgeworpen is of de regionale vestigingen van de Politieacademie zich moeten verantwoorden richting de regionale eenheden en het regionale bevoegd gezag. Studenten worden immers in de regio opgeleid en ingezet. Een enkele gesprekspartner betwijfelt of ‘horizontale verantwoording’ bijdraagt aan verbetering van de kwaliteit van het politieonderwijs, want “daadwerkelijke verbetering ontstaat eerder door externe dwang”.

2.5.4 Toezicht

Als het gaat om toezicht op het politieonderwijs verwijzen gesprekspartners naar de Inspectie Justitie en Veiligheid als formele toezichthouder. Enkele gesprekspartners achten het van belang dat bij het toezicht ook door een ‘onderwijsbrii’ wordt gekeken. Zij geven aan dat niet alleen de processen en het systeem van kwaliteitszorg bij de Politieacademie aan toezicht onderworpen

moeten zijn, maar ook de kwaliteit van het onderwijs zelf. Dit directe toezicht zou uitgevoerd kunnen worden aan de hand van criteria voor goed onderwijs die in het regulier beroepsonderwijs gelden, aangevuld met politie-specifieke thema's. Andere gesprekspartners betwijfelen of een 'onderwijsbril' iets zou toevoegen, omdat "politiewerk een uniek vak is". Ook heeft het wellicht meer effect als scholen (bijvoorbeeld voor basispolitieonderwijs of voor vakspeci- alistisch politieonderwijs) of teams bij de Politieacademie zelf hun doelen stellen en die onderling benchmarken, zo wordt gesteld. Een enkele gesprekspartner ziet een beoordelende of toezichthou- dende rol voor de Politieonderwijsraad.

2.6 Tot besluit

In dit hoofdstuk is weergegeven wat de gezamenlijke gesprekspartners in de gesprekken naar voren hebben gebracht over wat zij verstaan onder goed politieonderwijs. Dat levert een rijk beeld op van elementen van goed politieonderwijs en van beelden die gesprekspartners daarover hebben. Duidelijk is geworden dat niet alle thema's evenveel aandacht hebben gekregen en dat er over verschillende elementen van goed politieonderwijs verschillend wordt gedacht. Eensgezind zijn gesprekspartners over de volgende elementen.

Instroom

- Selectie is een wederzijdse kennismaking tussen student en politiewerk. De student heeft een passend profiel, een realistisch beeld van politiewerk en heeft een vooropleiding op voldoende niveau afgerond.

Onderwijs

Inhoud van het onderwijs

- Politieonderwijs heeft als doel om de student toe te rusten voor het politievak, nu en in toekomst;
- Het onderwijsprogramma sluit wat betreft inhoud aan bij de behoeften van de student;
- Politieonderwijs omvat een doordachte mix van leren op school en op de werkplek;

Rol van docenten en praktijkbegeleiders

- Binding tussen student en docent en/of praktijkbegeleider is essentieel;

- Docenten en praktijkbegeleiders zijn sleutelpersonen in het politieonderwijs.
Zij zijn zowel vakinhoudelijk als didactisch onderlegd;

Organisatie van het onderwijs

- De student geeft zelf vorm en inhoud aan zijn leerproces;
- Het onderwijsprogramma sluit qua vorm aan bij de behoeften van de student;
- Begeleiding tijdens het leren op de werkplek is cruciaal;
- Het is van groot belang dat er voldoende docenten en praktijkbegeleiders die zijn toegerust voor hun taak, ook in tijden van personele krapte;
- Een veilige leeromgeving is essentieel, op school en op de leerwerkplek;
- Het is van belang dat materiële voorzieningen en onderwijslogistiek op orde zijn;
- De Politieacademie en Politie werken nauw samen bij het inrichten van het onderwijsprogramma.

Resultaat van politieonderwijs

- Op de korte termijn verwerft de student in het politieonderwijs de kennis, praktische vaardigheden en vorming die nodig zijn om het politiewerk van nu en in de toekomst uit te voeren.
- Op de langere termijn legt politieonderwijs de basis voor blijven de ontwikkeling van de politiemedewerker tijdens het werk, na het behalen van het diploma of certificaat.

Kwaliteitszorg

- De Politieacademie heeft een systeem van kwaliteitszorg ingericht om de kwaliteit van onderwijs te borgen. De gegevens die langs deze weg worden verzameld, vormen de basis voor een doorlopend gesprek tussen studenten, docenten en het management van de instelling.

Besturen van politieonderwijs

- Stabiele en meerjarige bekostiging van het politieonderwijs is van belang, ook bij fluctuerende studentenaantallen;
- Het is van belang dat er in de bestuurlijke verhoudingen ruimte is voor verschillende perspectieven op politieonderwijs; dat er balans is tussen de 'onderwijslogica' vanuit de Politieacademie en de 'organisatielogica' vanuit de Politie.

Verskil van opvatting bestaat er over de volgende elementen:

- Over het basispolitiediploma: is het wenselijk dat dit civiel effect heeft buiten de Politie? Hieraan verbonden is de vraag hoe breed de basispolitieopleiding de studenten opleidt: voor het politievak of ook voor een loopbaan buiten de Politie?
- Wat betreft de duur van een politieopleiding: hoeveel tijd heeft een student nodig om startbekwaam te worden?
- Is het opleiden van studenten alleen een taak van het onderwijs of is het ook een vast onderdeel van politiewerk?
- In de bestuurlijke verhoudingen: welke rol kan het Ministerie van Justitie en Veiligheid spelen? Een actieve rol met meer sturing of kan het departement op relatieve afstand blijven?
- Bij toezicht op het politieonderwijs: helpt het om de Inspectie van het Onderwijs te betrekken, zodat het politieonderwijs meer wordt bekeken door een 'onderwijsbril'? De achterliggende vraag is of politieonderwijs 'gewoon' beroepsonderwijs is, of zijn het politioonderwijs en politie uniek, waardoor een 'eigen' ministerie (Justitie en Veiligheid) voldoende is?
- Politieonderwijs: is het een vak apart met een eigen knowledge base of is het 'iets dat iedereen kan'?

Uit bovenstaande komt naar voren dat gesprekspartners ieder eigen invalshoeken hebben en hun eigen accenten leggen. Dat neemt niet weg dat de vijf thema's (en hun verdere onderverdeling) bij elkaar een overzicht bieden van wat elementen van goed politieonderwijs zijn.

In het volgende hoofdstuk nemen we de uit de gesprekken afgeleide ordening als vertrekpunt. Uit de percepties van gesprekspartners, die in hoofdstuk 2 aan bod kwamen, wordt in hoofdstuk 3 een aantal elementen van goed politieonderwijs gedestilleerd. Deze elementen worden beschreven, onderbouwd en/of geconstrasteerd met inzichten vanuit de wetenschappelijke en beleidsliteratuur over goed beroepsonderwijs en politieonderwijs in vijf Europese landen. Ook worden enkele aspecten benoemd die in de gesprekken weinig naar voren zijn gekomen en die op basis van de literatuur van waarde blijken bij het voeren van de dialoog over goed politieonderwijs.



Aan de hand van de ordening in vijf thema's uit hoofdstuk 2, worden in dit hoofdstuk elementen van goed politieonderwijs beschreven, onderbouwd en/of gecontrasteerd. Daarbij wordt gebruik gemaakt van inzichten vanuit de wetenschappelijke en beleidsliteratuur over goed beroepsonderwijs en politieonderwijs in vijf Europese landen. Ook worden enkele aspecten benoemd die in de gesprekken weinig naar voren zijn gekomen en die op basis van de literatuur van waarde kunnen zijn bij het voeren van het continue gesprek over goed politieonderwijs.

3.1

Instroom



Om in te mogen stromen in een politieopleiding wordt een student geselecteerd op basis van heldere selectie-eisen. Het proces van selectie en instroom betreft de wederzijdse kennismaking tussen student en politiewerk, wat een belangrijke opmaat is naar de betreffende politieopleiding. De selectie-eisen en de eisen die het politiewerk aan een afgestudeerde medewerker stelt, moeten in elkaars verlengde liggen. De vooropleiding van de student moet passen bij het niveau waarop de opleiding is gepositioneerd, niet te laag en niet te hoog. Een realistisch beroepsbeeld kan bijdragen aan het beperken van uitval tijdens de opleiding.

Uit de literatuur blijkt dat een realistisch beroepsbeeld ook in het Deense politieonderwijs van belang is; daar wordt het “weten wat het beroep inhoudt” expliciet genoemd als een belangrijk aspect van het proces van selectie en instroom (Mikkelsen, 2018). Hierbij signaleert Møberg (2020) dat het beroepsbeeld van studenten wordt beïnvloed door het (maatschappelijk) narratief over de politie. Op dat laatste heeft de politieorganisatie slechts ten dele invloed. Bij de selectie van medewerkers wordt vaak een combinatie van verschillende selectie-instrumenten ingezet, zoals een gesprek, een persoonlijkheidstest of een cognitieve capaciteitentest⁸.

⁸ *Verschillende onderzoekers stellen dat een combinatie van selectie-instrumenten een grotere voorspellende waarde heeft voor het functioneren van medewerkers dan wanneer een medewerker wordt geselecteerd (uitsluitend) op basis van een gesprek, persoonlijkheidstest of cognitieve capaciteitentest (Annell et al., 2018; Le et al., 2007).*

De samenhang tussen persoonlijkheidskenmerken van de potentiële student, zoals veerkracht of stevig in de schoenen staan, en de te verwachten prestaties als medewerker is complex. Wat in de ene context werkt, kan in de andere context juist tegenwerken (Schreurs et al., 2023). Ook wordt er verschillend over gedacht: enerzijds wordt gesteld dat persoonlijkheidskenmerken in het algemeen lage voorspellende waarde hebben voor het functioneren als politiemedewerker na het afronden van de opleiding (Janssens et al., 2018; Van der Linden et al., 2013, Clemence et al., 2016). Aan de andere kant blijkt uit onderzoek dat de werkprestaties van politiemedewerkers worden beïnvloed door hun persoonlijke karakter (Akca, 2017) en dat persoonlijkheidskenmerken een gemiddelde voorspellende waarde hebben voor werkprestaties van politiemedewerkers (Annell et al., 2018).

Om in te stromen in het Nederlandse politieonderwijs, moeten studenten aan een aantal eisen voldoen. Zo moeten zij een diploma op tenminste vmbo-niveau, gemengde leerweg hebben behaald en aantonen de Nederlandse taal op minimaal B1-niveau te beheersen. Als potentiële studenten (nog) niet aan deze eisen voldoen, zijn er alternatieve mogelijkheden om toch toegelaten te worden tot de basispolitieopleiding op niveau 4. Zo kan de potentiële student bij een ontbrekend diploma een toelatingstoets afleggen, of bij deficiënties op het gebied van cognitieve vaardigheden of fysieke fitheid een selectievoorbereidingsprogramma (SVP) volgen. Dit laatste is vooral gericht op potentiële studenten met een migratieachtergrond of andere 'schaarse' kandidaten (Politieonderwijsraad, 2021). Daarnaast leggen aankomend studenten een cognitieve capaciteitentest af, ondergaan zij een psychologisch onderzoek en een medisch onderzoek en moeten zij aantonen dat zij aan de gestelde fysiek-motorische eisen voldoen (Regeling aanstellingseisen politie 2023).

3.2 Het onderwijs

Het onderwijsproces betreft de inhoud van het onderwijs, de professionals die betrokken zijn bij de uitvoering ervan en de organisatie van het onderwijsproces in de onderwijsinstelling en op de werkplek.

3.2.1 Inhoud van het onderwijs

Dit gaat om de doelen van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs en de inrichting ervan.

Doelen van politieonderwijs: waartoe leren ze?

Politieonderwijs is erop gericht de student toe te rusten voor de uitvoering van het politiewerk van vandaag en morgen. Dat doel komt overeen met wat als één van de doelen van (regulier) beroepsonderwijs wordt gezien.

In lijn met Nederlandse onderwijswetgeving⁹ zijn opleidingen in het regulier beroepsonderwijs gericht op drie aspecten: studenten worden voorbereid op het werken in een beroep, werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en aan hun maatschappelijk functioneren (mbo, via burgerschapsonderwijs) of hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (hbo). Hiertoe bestaan beroepsopleidingen uit beroepsgerichte en algemeen vormende onderdelen.

Voor politieonderwijs kunnen, net als voor regulier beroepsonderwijs, drie doeldomeinen worden onderscheiden: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Biesta, 2009; Onderwijsraad, 2015). Kwalificeren als doel van politieonderwijs behelst het overdragen van kennis, vaardigheden, houdingen en manieren van denken van het politieberoep (generieke en specifieke beroepsvaardigheden) om studenten in staat te stellen te functioneren in contexten en situaties van het politieberoep en als burger in de samenleving.

Door socialisatie wordt de student ingevoerd en deelgenoot gemaakt van praktijken, 'manieren van doen en manieren van zijn', tradities en gewoontes van het politieberoep. Deze socialisatie gebeurt deels impliciet en deels expliciet. Het aspect van socialisatie in politieonderwijs verschaft studenten een identiteit, namelijk "Ik ben politieagent". Politieonderwijs vormt ook de persoon van de student. Het maakt de student meer competent als beoefenaar van het politieberoep en draagt bij aan de vorming van de student, diens waardenpatroon en sociale houding, diens vermogen om kritisch te denken en te oordelen en diens morele oriëntatie.

⁹ Dit gaat om de Wet educatie en beroepsonderwijs (mbo) en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (hoger onderwijs).

Om studenten goed toe te rusten voor het politiewerk, is aansluiting tussen de inhoud van het onderwijs en van het politiewerk essentieel. Hier gaan twee vragen achter schuil. Ten eerste gaat het om de vraag hoe gesprekspartners vakmanschap definiëren. Moeten studenten breder worden geschoold en gevormd, met ruime aandacht voor algemene vorming, adequate beheersing van de essentiële vaardigheden taal en rekenen (Onderwijsraad, 2022) en ontwikkeling van generieke vaardigheden zoals kritisch kunnen denken of kunnen samenwerken? Of worden studenten juist vakspecifieker geschoold en getraind, gericht op een specifieke politiefunctie? Deze opvattingen hebben invloed op de inrichting, sturing en vormgeving van het beroepsonderwijs (De Bruijn en Westerhuis, 2016; Buisman en Van der Velden, 2017).

Bovenstaande betreft de kwalitatieve aansluiting van het politieonderwijs op het politiewerk: leren studenten de juiste kennis, houding en vaardigheden voor het beroep? Daarnaast gaat het om de kwantitatieve aansluiting: heeft de Politieacademie voldoende opleidingsplaatsen om te voldoen aan de opleidingsbehoefte van de Politie, die geformuleerd wordt via de behoeftestelling?

Ook speelt het HRM-beleid van de Politie een rol, omdat er in het politieonderwijs één werkgever en één onderwijsinstelling is. Een belangrijke vraag hierbij is of het HRM-beleid van de Politie voor executieve politiemedewerkers uitgaat van life time employment, waarbij de politiemedewerker voor de rest van zijn loopbaan bij de Politie werkt en de waarde van een politiediploma buiten de Politie minder relevant is. Of dat er sprake is van life time employability, waarbij de nadruk ligt op het inzetbaar zijn en blijven van medewerkers in een veranderende arbeidsmarkt en waarbij medewerkers zich doorgaans aan verschillende werkgevers verbinden tijdens hun loopbaan (Politieonderwijsraad, 2022a).

Inhoud van politieonderwijs: wat leren ze?

Politieonderwijs staat ten dienste van het politieberoep, wat betekent dat de inhoud van het politieonderwijs bestaat uit de benodigde kennis, praktische vaardigheden en vorming die nodig zijn om het politiewerk van vandaag en morgen uit te kunnen voeren. De inhoud van het onderwijs moet meebewegen met de leerbehoefte van studenten en met wat zij als bagage meebrengen.

De voorbereiding op een specifiek vak of beroep komt uit de onderzochte literatuur voren als een belangrijk element van een beroepsopleiding. Daarnaast leggen studenten tijdens de opleiding ook de basis voor verdere ontwikkeling tijdens hun loopbaan en werken studenten aan hun maatschappelijk functioneren (mbo) of hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (hbo) (Pétit en Rözer, 2017; Gover en Loukkola, 2018). Biesta (2023) is van mening dat eerst moet worden nagedacht over het doel en de bedoeling van het onderwijs, voordat de beoogde onderwijsinhoud of -opbrengsten in beeld komen.

Waar het de inhoud van opleidingen betreft, leven in het (beroeps) onderwijs verschillende opvattingen (Schiro, 2013; Sluijsmans, 2023). Het is aan opleidingsteams om deze opvattingen te expliciteren, te bediscussiëren en evenwicht aan te brengen in: de focus op overdracht en beheersing van de leerstof: de kennisbases van het politie- en veiligheidsdomein, en de focus op de student: de bagage die deze meebrengt en het belang van de mens en zijn moreel handelen in de praktijk van het politieberoep.

Bij het samenstellen van het curriculum ligt curriculumoverlading op de loer (Sluijsmans, 2023). Dit vormt een risico voor de studeerbaarheid en de effectiviteit van het politieonderwijs. Want, naarmate een curriculum meer overladen raakt, des te minder, of des te oppervlakkiger, kunnen de studenten zich de kennis en vaardigheden eigen maken en leren beheersen.

Dit is een typisch onderwijsdilemma: studenten oppervlakkig in aanraking laten komen met veel inhouden (veel behandelen) versus het werken aan diepgeworteld begrip van minder inhouden (zorgen voor beheersing).

Opleidingsteams kunnen aan dit dilemma tegemoet komen door een gebalanceerd curriculum samen te stellen met een vaste kern van essentiële kennis, vaardigheden en houdingsaspecten, én met ruimte voor nieuwe inhouden vanuit actualiteit én voor vragen en interesses van studenten. Het komen tot een vaste kern vraagt om een grondige inhoudelijke verkenning door de beroepsgroep, samen met opleiders (Sluijsmans, 2023).

De studeerbaarheid van het politieonderwijs kan ook onder druk komen wanneer de curricula te strak zijn voorgeschreven. Een te vastgepinde selectie van inhouden en te grote fixatie op het halen van gefragmenteerde leerdoelen leiden tot een dichtgetimmerd curriculum (Sluijsmans, 2023). Dit trekt 'de zuurstof eruit' voor zowel studenten als voor docenten en praktijkbegeleiders. In die situatie hebben zij nauwelijks een eigen aandeel in de onderwijsleerprocessen en de beroepsvorming. Ook ontbreekt het dan aan ruimte voor eigen inbreng, accenten of ideeën.

Wat studenten nodig hebben om het politieberoep uit te (blijven) oefenen, is ook in andere landen een vraagstuk. Dit komt duidelijk naar voren in de inhoud van de basispolitieopleidingen in de vijf onderzochte Europese landen, die zowel overeenkomsten als verschillen laten zien. Zo zijn surveillance, hulpverlening, opsporing, juridische kennis en de rol van de politie in de samenleving belangrijke aspecten. Met name bij basispolitieopleidingen in Noorwegen en Finland (beide EQF-niveau 6) en Zweden valt het op dat er daarnaast expliciete aandacht is voor preventie en generieke vaardigheden zoals reflectie en de basis leggen voor een leven lang ontwikkelen. Ook wordt in het curriculum van de Zweedse basispolitieopleiding actief aandacht besteed aan diversiteit (Wieslander, 2020). In het Noorse basispolitieonderwijs signaleert Aas (2019) een verschuivende verhouding tussen generalisten en specialisten; wat een aantal jaar geleden specialistisch werk was, zoals digitale opsporing, wordt inmiddels bekend geacht voor een aanzienlijk deel van inzetbare politiemedewerkers. Daarnaast is het ook de vraag of de student zich tijdens de basisopleiding al moet specialiseren richting een bepaald vakgebied. Er is voor gekozen dat de student zich na diplomering tijdens zijn werk verder kan specialiseren, omdat voor het politiewerk het (politiek-bestuurlijke) uitgangspunt geldt dat de politiemedewerker generalist is. Dit betekent dat de politiemedewerker over basiskennis en -vaardig-

heden beschikt voor iedere politietaak (preventie, criminaliteitsbestrijding en het creëren van veiligheid). Hierdoor wordt specialisatie op een later moment in de loopbaan mogelijk.

Vanuit het Deense politieonderwijs wordt gesteld dat de inhoud van de opleiding een afgeleide zou moeten zijn van de taakopvatting en -invulling van de politie. Als de politie zich voornamelijk beschouwt als crime fighter of emergency operator, dan vraagt dit om een smallere invulling van de opleiding dan voor de politie als social peace keeper (Sørensen, 2010).

Inrichting van het politieonderwijs: hoe leren ze?

In het politieonderwijs leren studenten op school en op de leerwerkplek. Het perspectief van de student speelt een belangrijke rol bij hoe dit wordt ingericht. De ritmiek waarin leren op school en in de praktijk elkaar afwisselen, moet de student ten goede komen. Daarnaast helpt het als de vorm van het onderwijs meebeweegt met de behoefte van de student. Een sociaal veilige leeromgeving op school en op de leerwerkplek is een essentiële voorwaarde om tot leren te komen.

Uit de literatuur blijkt dat het inrichten van een beroepsopleiding vaak gepaard gaat met spanning tussen de perspectieven vanuit de werelden van 'school' en van 'werk'. Deze spanning doet zich op verschillende niveaus voor. Ten eerste binnen het stelsel, omdat een beroepsopleiding enerzijds voorbereidt op een specifiek beroep, waarbij werkgevers er vaak aan hechten dat werknemers snel inzetbaar zijn voor een functie in een bedrijf of organisatie. Vanuit onderwijsperspectief worden vaak bredere doelen worden gehanteerd, zoals burgerschap, een leven lang ontwikkelen en 21st-century skills (Bouw, 2021). Deze spanning is ook zichtbaar in het Nederlandse politieonderwijs, waar Politie, vakorganisaties en het Ministerie van JenV gezamenlijk stellen dat er bij de basispolitieopleiding op niveau 4 een operationele noodzaak ligt om nieuwe medewerkers zo snel mogelijk inzetbaar te hebben (CGOP, 2020).

Vervolgens kan spanning zich binnen de onderwijsinstelling manifesteren bij de nadere inrichting van de beroepsopleiding, zoals de duur van de opleiding en opbouw van de periodes van praktijkleren. Daarnaast kan frictie ontstaan tussen betrokken professionals, zoals docenten en praktijkbegeleiders, doordat hun waarden over

onderwijs en hun belangen bij het opleiden van studenten van elkaar verschillen (Bouw, 2021). Al met al hebben school en werkgever hetzelfde belang: het opleiden van studenten zodat zij het beroep kunnen uitoefenen. De opvattingen over hoe dat eruitziet en hoe dat te bereiken komen niet altijd overeen (Nieuwenhuis et al., 2011).

Naast spanning tussen verschillende perspectieven op beroeps-
onderwijs speelt een aantal aspecten een rol bij het inrichten van een beroepsopleiding. Om te beginnen moet worden bepaald wat de student moet kennen en kunnen aan het einde van de opleiding, bijvoorbeeld geformuleerd als kwalificatie. Daarna kiest men de vorm en inrichting van toetsing en examinering die het best passen bij wat de student moet kennen en kunnen. Als laatste stap wordt het opleidingsprogramma met leeractiviteiten ontworpen (Van der Schoot en Sluijsmans, 2021).

Verder is inhoudelijke samenhang tussen theoretische en praktische onderdelen van de opleiding van belang; in het Noorse basispolitieonderwijs (EQF-niveau 6) helpt dit voor (met name praktijkgeoriënteerde) studenten om de relevantie van de theoretische vakken in te zien (Winnæss, 2017). Een andere vraag is hoe de schoolse en praktijkcontext aan elkaar verbonden kunnen worden, zodat het leren door de student of werknemer optimaal wordt ondersteund (De Bruijn, 2019).

In dit kader merkt Nieuwenhuis c.s. (2014) op dat een groter aandeel van het praktijkleren in een beroepsopleiding niet automatisch tot een betere ontwikkeling van het vakmanschap leidt; het gaat juist om de afgewogen balans tussen leren op school en op de werkplek. Ook luistert een goede timing van het leren in de praktijk nauw, zo stelt Belur c.s. (2019). De student moet genoeg theoretische kennis hebben om te kunnen leren van observatie, maar het leren in de praktijk moet niet te vroeg komen omdat dat gevaarlijk kan zijn voor hemzelf en anderen.

Als een onderwijsinstelling daarnaast waarde hecht aan een divers samengestelde studentenpopulatie, is het van belang om een leeromgeving te creëren waar diversiteit als waardevol wordt ervaren. In het Noorse politieonderwijs blijkt dat dit om meer inspanning vraagt dan alleen het werven en laten instromen van studenten

met verschillende achtergronden (Bjørkelo et al., 2021)¹⁰. Tot slot is een veilige leeromgeving, zowel op school als in een praktijksetting, essentieel voor studenten om te kunnen leren (Onderwijsraad, 2015).

Andere aspecten die een rol spelen bij het aan elkaar verbinden van het leren op school en op de werkplek zijn:

Aspect	Hoe leren op school en op de werkplek aan elkaar verbinden ¹¹
Inhoud	<ul style="list-style-type: none"> - De (theoretische) leertaken op de school moeten een afgeleide zijn van taken in de beroepspraktijk, zodat de studenten de relevantie ervan inzien; - De studenten moeten passende leer-werktaken kunnen uitvoeren, ook al laat dit zich in de dagelijkse gang van zaken in de beroepspraktijk lang niet altijd plannen; - Bij voorkeur krijgt de student stap voor stap meer verantwoordelijkheid.
Vorm	<ul style="list-style-type: none"> - Welke didactiek wordt er gehanteerd? - Welke toetsvormen worden gebruikt?
Sociaal	<ul style="list-style-type: none"> - Duidelijke afspraken over wie-doet-wat, zowel vanuit de school als vanuit de leerwerkplek; - In beide leeromgevingen moeten betrokken professionals zich bewust zijn van de leerdoelen en -processen in de andere leeromgeving; - Hoe krijgt begeleiding van studenten op school en op de leerwerkplek vorm? - Hoe ziet de sociale omgeving van de werkplek eruit; is er voldoende ruimte voor reflectie, interactie met en actieve ondersteuning door collega's en medestudenten? - Hoe kan interactie tussen studenten onderling en docenten en begeleiders worden gestimuleerd?
Tijd, plaats en materiële faciliteiten	<p>Nadenken over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plek waar het leren gesitueerd wordt, zoals bij een bedrijf in de buurt of onder één dak met het bedrijf; - Welke hulpmiddelen gebruikt worden, zoals machines of software; - Welke werktijden en -ritme worden aangehouden.

Tabel 1. Aspecten die een rol spelen bij de verbinding tussen leren op school en op de werkplek

¹⁰ Diversiteit komt nog onvoldoende uit de verf doordat het aantal studenten afkomstig uit minderheidsgroeperingen (nog) relatief beperkt is, dat de initiatieven om diversiteit te bevorderen op weerstand stuiten bij sommige medewerkers en dat de organisatielcultuur van de politie weinig ruimte biedt voor (aankomende) medewerkers met diverse achtergrond (Bjørkelo et al., 2021).

¹¹ Gebaseerd op: Messman en Mulder, 2015; Winnæss, 2017; Mikkonen et al., 2017; Van Vlokhoven en Hoeve, 2022; Mulder et al., 2015; Bouw, 2020; Zitter, 2016; Schaap et al., 2011; Goller et al., 2019; Eckblad, 2020.

Uit het onderzoek naar andere Europese basispolitieopleidingen komen enkele van bovengenoemde aspecten naar voren. In het Finse politieonderwijs houden beoordelingsteams vanuit de Police University vinger aan de pols of de studenten tijdens de praktijkgedeeltes van de opleiding in de regionale eenheden echt ruimte hebben om te leren en te reflecteren. Als dit in de knel dreigt te komen, spreekt het beoordelingsteam de leidinggevende van de student in de eenheid aan. Zonder deze beoordelingsteams lukt het niet om de leeromgeving in de eenheid in stand te houden, ook omdat studenten vaak te actiegericht zijn (Police University 2022, persoonlijke communicatie).

In Zweden is wettelijk bepaald dat aspiranten geen opdrachten mogen krijgen die inhouden dat ze een gediplomeerde medewerker vervangen. Ook mogen ze geen deel uitmaken van een minimumbezetting in een politieteam (Justitiedepartementet, 2014). In de onderzochte Europese landen is de basispolitieopleiding wat betreft de afwisseling tussen theorie en praktijk verschillend ingericht, zoals weergegeven in de volgende tabel¹².

Land	Duur basispolitieopleiding	Afwisseling leren op school en op de werkplek
Nederland	2 jaar	9 maanden school – 15 maanden afwisseling tussen onderwijsdagen en praktijkdagen
Noorwegen	3 jaar	1 jaar school - 1 jaar praktijk - 1 jaar school
Finland	3 jaar	1,5 jaar school - 1 jaar praktijk - 6 maanden school
Zweden	2,5 jaar	2 jaar school - 6 maanden praktijk
Denemarken	2 jaar en 4 maanden	11 maanden school - 11 maanden praktijk - 6 maanden school
Schotland	2 jaar	12 weken school - divisional training (duur onbekend) - operational phase (duur onbekend)

Tabel 2. Afwisseling leren op school en op de werkplek in Nederland en in vijf Europese basispolitieopleidingen.

De opbouw school-praktijk-school in Noorwegen en Denemarken is erop gericht dat studenten tijdens het afsluitende theoretische deel van de opleiding via reflectie hun kennis en vaardigheden ver-

¹² Meer informatie over de basispolitieopleidingen in Noorwegen, Zweden, Denemarken, Finland en Schotland is te vinden in bijlage 1: Basispolitieonderwijs in Nederland en in vijf geselecteerde Europese landen.

der kunnen verdiepen, op basis van hun praktijkervaring (Potiøgso-
len, 2019; Rigspolitiet en Politiskolen, 2018).

Leren op de werkplek neemt in het Nederlandse politieonderwijs een belangrijke plek in. Ook hier geldt dat de student adequaat moet worden begeleid en dat het van groot belang is dat deze zich in een sociaal veilige leeromgeving bevindt. Uit de literatuur blijkt dat leren in de praktijk een belangrijk ingrediënt van beroeps-
onderwijs is. Door te leren op de werkplek, kan een student drie doelen bereiken: oriëntatie op de beroepspraktijk (persoonsvorming), verwerven van beroepsvaardigheden (kennis en kunde) en deelname aan de beroepsgemeenschap (aandacht voor beroepscultuur en ethiek) (Van Vlokhoven en Hoeve, 2022). Bij het leren van een beroep gaat het immers niet alleen om technisch vakmanschap, maar ook om de mores van een beroep.

Dat een student daadwerkelijk leert op de leerwerkplek blijkt niet vanzelfsprekend. Meedoen in de dagelijkse praktijk leidt niet vanzelf tot de ontwikkeling van de gewenste bekwaamheden (Van Vlokhoven en Hoeve, 2022). Hiervoor is actieve ondersteuning vanuit de sociale omgeving op de leerwerkplek nodig (Goller, 2019). Dit gaat vaak om een daartoe aangewezen begeleider. Mikkonen c.s. (2017) wijst erop dat naast deze begeleider de gehele beroepsgemeenschap een rol speelt bij het leren van de student op de werkplek. Hierbij is een positieve leercultuur essentieel. Dit is een cultuur, waarin het zorgen voor het leren en ontwikkelen van studenten tijdens het werkpleklernen als onderdeel van hun opleiding, en tijdens hun verdere loopbaan, wordt gezien als integraal onderdeel van de primaire processen in de betreffende organisatie (Politieonderwijsraad, 2022a, p. 28).

Het leren van de student wordt zelfs belemmerd als de directe collega's zich niet committeren aan de begeleiding. Andere kenmerken van een leerwerkplek die bijdragen aan het leren van studenten zijn een zekere mate van taakautonomie, variatie in het werk en complexiteit, toegang tot bruikbare informatie binnen en buiten de werkplek en voldoende tijd voor reflectie en interactie met collega's (Smulders en Hoeve, 2021).

Tot slot kan intelligente technologie worden ingezet in het politieonderwijs en kan het leren voor een beroep worden ondersteund door ICT. Combinaties van fysiek en online onderwijs staan bekend

als blended learning. De inzet van ICT en intelligente technologie bij politieonderwijs en werkplekleren, en vormen van blended learning, vragen om een doordachte aanpak (Last en Prinsen, 2021). ICT en technologie bieden veel kansen, maar het lesgeven en leren moeten het startpunt zijn, niet de techniek. En er moet goed oog zijn voor de risico's van eenzijdig, verschaald en individualistisch onderwijs, gebrek aan persoonlijk contact en sociale interactie en ontmoediging van eigen initiatief tot ongewenste vormen van surveillance en controle, stereotypering en uitsluiting (Onderwijsraad, 2022a).

3.2.2. Rol van docenten en praktijkbegeleiders: wie begeleidt het leren?

Docenten

Van docenten wordt het nodige verwacht bij het opleiden en begeleiden van studenten bij het leren van een beroep, en bij het ontwikkelen van onderwijs. Docenten spelen in het politieonderwijs een sleutelrol en moeten daarvoor voldoende toegerust zijn. Over wat 'voldoende' is, bestaat verschil van opvatting. Hiervoor is al gewezen op het belang van binding tussen student en docent. Van de docent wordt verwacht dat deze oog heeft voor de individuele student en zijn leerproces én voor de verscheidenheid in een groep studenten, dat deze zorgt voor passende instructievormen, interactie stimuleert en zo het leren van studenten ondersteunt. Ook speelt de docent een belangrijke rol bij het zorgen voor een veilige leeromgeving. Om zijn taken te vervullen, beschikt de docent over voldoende en actueel pedagogisch-didactisch repertoire en actuele vakinhoudelijke kennis.

Uit de onderzochte literatuur blijkt dat de kern van goed onderwijs te vinden is in de pedagogisch-didactische relatie tussen student en docent (Hoogland, 2015; Onderwijsraad, 2015). Om deze relatie te ondersteunen, is van het van belang dat docenten beschikken over voldoende pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden. Daarnaast wordt van docenten verwacht dat zij het beroepsperspectief centraal stellen, dat ze tegemoet kunnen komen aan verschillen in een heterogene studentenpopulatie, meerdere soorten kennis aan elkaar kunnen verbinden (naast pedagogisch-didactische ook vakinhoudelijke en schoolvakkennis) (Aalsma et al., 2014) en vooral dat zij kunnen optreden als rolmodel dat de geur

en kleur van een beroep kan meegeven (De Bruijn, 2019). Dit wordt bevestigd vanuit het Noorse politieonderwijs; daar worden met name docenten die zelf een politieachtergrond hebben en daaruit kunnen putten bij het lesgeven, gewaardeerd door studenten. Deze docenten kennen de 'geur en kleur' van het politiewerk en kunnen dat als geen ander meegeven aan studenten (Winnæs, 2017). Daarnaast geeft de docent in de ideale onderwijssituatie aandacht aan de individuele student én aan de groep (Klatte, 2020). Al met al wordt er van hen dus het nodige verwacht en wordt gesteld dat beroepsopleiding valt of staat bij goede docenten (Aalsma et al., 2014; Glastra en Van Middelkoop, 2018).

Volgens Zitter (2021) hebben docenten in het beroepsopleiding de volgende taken: het verzorgen van onderwijs aan studenten, het vernieuwen van onderwijs, het organiseren van onderwijs en leren van en met elkaar. Hier voegt Klatte (2015) aan toe dat een docent ook geacht wordt om inzicht te hebben in zichzelf als onderwijsprofessional en in zijn opvattingen over hemzelf als leraar. In het mbo worden opleidingsteams beschouwd als de spil in het primaire proces (Brouwer et al., 2018), al stelt Van Schoonhoven (2016) dat er weinig empirisch bewijs is dat het centraal stellen van het team bijdraagt aan beter beroepsopleiding. In het ideale geval is er sprake van een extended opleidingsteam, waarin docenten en begeleiders in het werkveld samen de opleiding ontwikkelen, uitvoeren en evalueren (Van der Klink en Nieuwenhuis, 2017). In dit extended opleidingsteam kan het voorkomen dat docenten en begeleiders die de studenten bij het leren in de praktijk begeleiden, ieder hun eigen perspectief hebben op het opleiden voor het beroep. Dit signaleert Eckblad (2020) bijvoorbeeld in het Noorse politieonderwijs, waar spanning bestaat tussen de verwachtingen van de (doorgaans praktisch georiënteerde) begeleiders in de praktijk en de eisen vanuit de onderwijsinstelling, die veel plaats inruimt voor reflectie en academische kennis en vaardigheden.

Begeleiders bij het leren in de praktijk

Bij het begeleiden van studenten tijdens het leren in de praktijk komen begeleiders in beeld. Deze helpen de student tijdens de praktijkperiode op weg en staan hem dagelijks bij in zijn leerproces. Ook aan de begeleiders worden eisen gesteld; Aalsma c.s. (2014) stelt dat begeleiders van het praktijkleren aan vergelijkbare eisen moeten voldoen als docenten. Çelik c.s. (2022) ziet praktijk-

begeleiders in het Nederlandse politieonderwijs als cultuurdragers, die een cruciale rol spelen in het ontwikkelingsproces van nieuwe politiemedewerkers. Dit is in lijn met bevindingen vanuit het politieonderwijs in Zweden en het Verenigd Koninkrijk; daar vervullen de praktijkbegeleiders en instructeurs een belangrijke rol bij het inleiden van studenten in de beroepscultuur en socialiseringsprocessen tijdens de overgang van leren op school naar leren in de praktijk (Bäck, 2020; Belur et al., 2019). Ook dragen docenten en instructeurs die zelf een politieachtergrond hebben, door hun gedrag, (informele) taalgebruik en de gewoonte om studenten aan te spreken als collega, bij aan de professionele identiteitsvorming van studenten. Vaak heeft dit meer effect dan de officiële lijn vanuit het leerplan van de opleiding (Winnæss, 2017; Eckblad, 2020), bijvoorbeeld door het gebruik van zogenaamde war stories¹³. Met het oog hierop is het van belang dat begeleiders de juiste normen en houding overbrengen aan studenten (Sommer en Andersen, 2019). Belur et al. (2019) stelt dan ook dat begeleiders zorgvuldig moeten worden gekozen en voldoende expertise, training en motivatie moeten hebben om studenten te begeleiden. In aanvulling hierop wordt in het Finse politieonderwijs verwacht dat de begeleider positief staat tegenover het begeleiden van studenten, beschikt over pedagogische vaardigheden en basiskennis heeft van psychologie en leiderschap (Huldén, 2017). Vaak is er daarnaast sprake van een supervisor, die zorgt draagt voor de supervisie en beoordeling van de student. Bergman (2016) merkt vanuit het Zweedse politieonderwijs op dat de supervisors zelf moeten beschikken over reflectievermogen, om te voorkomen dat de student een kloon wordt van de supervisor.

¹³ Dit zijn anekdotes over politiewerk die bijdragen aan common sense-gedrag, waarmee politiemedewerkers leren hoe ze in verschillende situaties kunnen handelen (Ford, 2003 in Sommer en Andersen, 2019). Belur et al. (2019) waarschuwt dat docenten en begeleiders voorzichtig moeten zijn met 'war stories', omdat die vaak een ander beeld schetsen van de beroepspraktijk dan op de opleiding wordt aangeboden. Studenten vinden voorbeelden en anekdotes vanuit politiewerk, bijvoorbeeld om wetgeving en procedures uit te leggen, vaak waardevoller dan formeel beleid of richtlijnen (Cox en Kirby, 2018).



3.2.3 Organisatie van het onderwijs

Dit betreft het gehanteerde onderwijsmodel, toetsing en examinering, roostering en tot slot methoden, materialen en middelen.

Onderwijsmodel: leidende principes voor het politieonderwijs

Van studenten wordt verwacht dat zij zelfstandig hun eigen leerproces vormgeven, dat ze een actieve leerhouding hebben en goed voorbereid aan de lessen deelnemen. Deze uitgangspunten impliceren dat studenten daarbij passende begeleiding krijgen van de docenten, zodat studenten hun kennisbasis kunnen verwerven, eigenaarschap kunnen tonen voor hun leerproces en zelfstandig aan het werk kunnen. Binding tussen student en docent is onontbeerlijk.

Dit aspect, de pedagogische relatie tussen student en docent/begeleider (Hoogland, 2015; IJsseling, 2020) krijgt zowel in de literatuur als in beleidstukken aandacht. Zo geeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) aan dat onderwijs meer is dan alleen het overdragen van kennis. Onderwijs vindt plaats in een leergemeenschap waarin studenten samen leren, en waarbij interactie tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten een belangrijke rol speelt (Ministerie van OCW, 2015). Over de rol van studenten merkt de Onderwijsraad (2015) op dat actieve betrokkenheid bijdraagt aan goed onderwijs en dat de student de verantwoordelijkheid voor goed onderwijs deelt met de docent.

Dit uitgangspunt is ook te zien in de basispolitieopleidingen in Noorwegen, Denemarken, Zweden en Schotland, waar van studenten een actieve leerhouding wordt verwacht (Politihøgskolen, 2019; Rigspolitiet en Politiskolen, 2018; Bergman, 2016; Skills for Justice, 2018). In het Deense basispolitieonderwijs verandert de rol van docenten tijdens de opleiding. Tijdens de eerste 11 maanden van de opleiding is er sprake van een balans tussen docentgestuurd leren en een actieve leerhouding van studenten. In de laatste drie maanden van de opleiding, nadat de student een praktijkperiode van 11 maanden heeft doorlopen, verandert dit naar een faciliterende rol richting de student en neemt deze zelf meer verantwoordelijkheid voor diens leren (Rigspolitiet en Politiskolen, 2018).

Deze veranderende rol van studenten en docenten tijdens de opleiding sluit aan bij bevindingen uit onderzoek van bijvoorbeeld Sluijsmans c.s. en Baars c.s. (Sluijsmans, 2023; Baars et al., 2021). Daaruit blijkt dat studenten verschillende maten van structuur nodig hebben, afhankelijk van de fase van de opleiding waarin zij zich bevinden. Aan de beginnende student moet in de eerste periode van de opleiding veel structuur worden geboden, zowel op de inhoud (stevige kennisbasis) als wat betreft de onderlinge sociale betrokkenheid tussen studenten en hun docenten. Want beginnende studenten hebben nog weinig inhoudelijke bagage en vaak houvast nodig in leren studeren. Aan gevorderde studenten in latere leerjaren van de opleiding kan meer ruimte en flexibiliteit worden geboden voor actuele inhoud, vraagstukken uit de beroepspraktijk of hun eigen interesses. Zij kunnen dit aan vanuit de kennisbasis die in de eerste jaren is aangelegd. Ook zijn gevorderde studenten er vaak aan toe om zelf keuzes te maken en te zien waar ze naar toe willen werken en waarom. Andersom geformuleerd: weinig structuur bieden en studenten te snel zelf laten ontdekken en leervragen laten formuleren, leidt aantoonbaar tot lagere studeerbaarheid en effectiviteit van de opleiding.

Docenten kunnen bijvoorbeeld structuur aanbrengen in de opleiding door te investeren in leerstrategieën en studievaardigheden. Ook met als doel dat startbekwame politiemensen kunnen blijven leren en zich verder ontwikkelen tijdens hun loopbaan. Sins (2023) toont aan dat deze investeringen hun vruchten afwerpen. Het meest effectief is dat docenten geen 'losse lessen' in studievaardigheden en leerstrategieën geven, maar dit verankeren in alle vakken, leergebieden en praktijkdelen van de politieopleiding door studenten hierover expliciete instructie te geven en hen direct leerstrategieën en studievaardigheden te laten toepassen tijdens het uitvoeren van leertaken.

Toetsen en examineren

De voortgang van studenten tijdens hun politieopleiding wordt onder meer in kaart gebracht aan de hand van toetsen en examens. Adequate toetsing en examinering is bepalend voor de waarde van een diploma of certificaat. De inhoud van het politiewerk vormt de leidraad voor de inhoud van examens.



In de literatuur wordt het ontwerpen van toetsing en examinering als een belangrijke stap gezien bij het ontwikkelen en inrichten van een opleiding. Dit proces begint met het formuleren van wat de student moet kennen, kunnen en beheersen aan het einde van de opleiding, bijvoorbeeld geformuleerd als kwalificatie. De volgende stap is het ontwerpen van de toetsing en examinering: hoe vaak en hoe veel wordt getoetst, op welke manier wordt getoetst en is de toetsing formatief (om het leerproces te ondersteunen) of summatief (om leerprestaties te beoordelen). Tot slot worden de leeractiviteiten ontworpen (Van der Schoot en Sluijsmans, 2021).

Van belang is dat deze drie elementen (kwalificatie, inhoud en wijze van toetsing en leeractiviteiten) zinvol op elkaar aansluiten (constructive alignment; Biggs en Tang, 2011). Een voorbeeld hiervan is te zien in het mbo, waar de examinering en het curriculum zijn gebaseerd op de eisen die staan beschreven in de kwalificatiedossiers en bijbehorende keuzedelen. Onderwijsteams hebben hierbij de ruimte om te kiezen voor een examenvorm die past bij hetgeen geëxamineerd wordt, zoals een theorie-examen of een proeve van bekwaamheid (Willemsen en Lafeber, 2021).

Wat betreft de uitvoering en borging van de examens wordt enerzijds gekeken naar onder meer de deskundigheid van de betrokken beoordelaars en anderzijds naar de activiteiten van de examencommissie. De examinering in de beroepspraktijk krijgt daarbij in het bijzonder aandacht, omdat dit een onderdeel is waar onderwijsinstellingen regelmatig tegen dilemma's aanlopen en soms zoeken naar voldoende grip (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Kennispunt MBO Onderwijs & Examinering, 2020).

Eerder bleek al dat studenten het curriculum niet altijd ervaren zoals de ontwikkelaars het bedoelen (Billett, 2011). Dit benadrukt het belang van een goede borging en uitvoering van de examinering op school en op de werkplek, omdat de student op die momenten moet aantonen dat hij het vak voldoende in de vingers heeft om in aanmerking te komen voor het diploma.

Roostering: waar en wanneer leren ze?

Het politieonderwijsproces moeten adequaat worden ondersteund. Dit wordt onderschreven vanuit zowel wetenschappelijke als beleidsliteratuur. De samenwerking in opleidingsteams in het mbo is gebaat bij de aanwezigheid van ondersteunende diensten,



zoals ICT, kwaliteitszorg en planning (Brouwer et al., 2018). Scherper geformuleerd kunnen onderwijsprocessen op een school niet functioneren als het beheer, zoals roostering, aanwezigheidsregistratie, informatiehuishouding en kwaliteitsmanagement niet op orde zijn (MBO in Bedrijf, 2019).

Methoden, materialen en middelen: waarmee leren ze?

De beschikbaarheid van materiële voorzieningen, zoals lesruimtes, lesmaterialen, ICT-faciliteiten, voertuigen en ook oefenacteurs, tijdig en in voldoende volume, is een randvoorwaarde voor het geven van politieonderwijs.

Zitter (2021) heeft onderzoek gedaan naar het ontwerpen van leeromgevingen. Uit haar onderzoek komt naar voren dat partijen bij het ontwerpen van leeromgevingen bewust kunnen nadenken over ruimtelijke en instrumentele onderdelen van de leeromgeving, zoals: welke ruimtes zijn nodig en hoe ver liggen die ruimtes uit elkaar? Leren studenten door te werken op de plek waar de burgers zijn of wordt een plek nabij school geconstrueerd? En, moeten de nieuwste materialen en apparatuur beschikbaar zijn voor alle studenten?

Ook spelen onderwijs- en lesmethodes een belangrijke rol bij het leren van studenten; dit gaat om de wijze waarop docenten en begeleiders op de leerwerkplek het curriculum uitvoeren (Billett, 2011). De keuze voor bepaalde onderwijs- en lesmethodes, zoals simulaties, casuïstiek en de inzet van ICT en andere technologie, hebben invloed op verschillende aspecten van het beroepsonderwijs. In de klas of op de leerwerkplek beïnvloedt dit de interactie tussen student en docenten en het pedagogisch-didactisch handelen van de docent (Lucas et. al., 2012). Ook heeft het gevolgen voor de praktische planning van leeractiviteiten.

Het ontwerp van de leeromgeving en de gehanteerde onderwijs- en lesmethodes werken door in de keuze voor materiële voorzieningen. Bij het uitvoeren van politieonderwijs gaat dit om voorzieningen als digitale leeromgevingen, lesruimtes en voertuigen (Inspectie Justitie en Veiligheid, 2020a; Belur et al., 2021).

Op de korte termijn is politieonderwijs erop gericht dat beginnende politiemedewerkers over voldoende kennis, praktische vaardigheden en vorming beschikken om het politiewerk van nu en in de toekomst te kunnen uitvoeren. Een belangrijke voorwaarde daarvoor is dat de docenten en praktijkbegeleiders het opleidingsprogramma uitvoeren zoals het ontworpen en bedoeld is.

Politieonderwijs is er op de langere termijn op gericht om een basis te leggen bij beginnend politiemedewerkers, zodat zij hun werk voor langere tijd goed kunnen doen en daarbij veilig en gezond blijven. Ook krijgen studenten mee hoe ze zichzelf en hun vak na diplomering kunnen blijven ontwikkelen.

Wat betreft de resultaten van beroepsonderwijs op de korte termijn staan Billett (2011) en Van den Akker (2003) in de onderzochte literatuur stil bij de uitvoering van het opleidingsprogramma, op school, op afstand en op de leerwerkplek. Billett (2011) merkt op dat de leerervaring van de student vaak verschilt van de bedoeling van de ontwikkelaars van het opleidingsprogramma, bijvoorbeeld omdat de (mate van) interactie tussen student en docent niet te plannen is, omdat de (verschillende) opvattingen van docenten over onderwijs een rol spelen en omdat studenten de leerervaringen verschillend kunnen interpreteren. Er kan dus verschil bestaan tussen het bedoelde curriculum, het geïmplementeerde curriculum en hoe het curriculum wordt ervaren door studenten. In lijn hiermee wordt gesteld dat dat lesgeven door een docent niet automatisch leidt tot leren bij de student (Vermunt en Verloop, 1999; Westerheijden, 2022; Beerkens, 2021).

Dat het geplande curriculum niet altijd uit de verf komt zoals bedoeld, wordt geïllustreerd door onderzoek vanuit het Noorse, Zweedse en Deense politieonderwijs. Daar blijkt dat het niet vanzelfsprekend is dat docenten en begeleiders in de praktijk het curriculum uitdragen zoals het bedoeld is, bijvoorbeeld om een nieuwe visie op politiewerk te helpen realiseren (Zweden, zie Ahlstrand en Hult, 2020; Denemarken, zie Jensen, 2015) of het belang van diversiteit in de opleiding actief uit te dragen (Noorwegen, zie Bjørkelo et al., 2021). Ook constateerde Eckblad (2021) over de Noorse basispolitieopleiding dat niet altijd lukt om de plannen voor de op-

leiding daadwerkelijk te realiseren. Door het volle curriculum is er bijvoorbeeld relatief weinig ruimte voor reflectie tijdens de lessen terwijl dat in het curriculum wel hoog in het vaandel staat.

De doelstelling van beroepsonderwijs op de lange termijn (outcomes) wordt door Borghans c.s. (2008) omschreven als het leggen van een basis voor verdere ontwikkeling van kennis en vaardigheden van de student. Belangrijke voorwaarde hiervoor is dat de Politie erin slaagt haar personeel voor een langere periode vast te houden (retentie) zodat de beoogde outcomes van het politieonderwijs daadwerkelijk uit de verf komen.

Deze outcomes zijn vaak lastiger te meten dan output, zoals slagings- of uitvalpercentages (Verlet en Devos, 2008). Ook zijn outcomes gebaseerd op de aanname dat het functioneren van de medewerker na diplomering iets zegt over de opleiding die hij heeft gevolgd (Aas, 2016).

Om te blijven leren, is een aantal aspecten in de werkomgeving van de medewerker van belang. Zo helpt het als de medewerker tijdens het werk kan optrekken met een meer ervaren collega, als er sprake is van een sociaal veilige (leer)omgeving en als er ruimte is voor reflectie en het maken van fouten. Als de beginnend medewerker te veel stress heeft, valt het leren op en van het werk stil (Westerhuis, 2022, persoonlijke communicatie). Daarnaast zijn zelfregie van medewerkers en een positieve leercultuur in een organisatie belangrijke randvoorwaarden om te komen tot verdere ontwikkeling van medewerkers tijdens hun werk (Politieonderwijsraad, 2022a). Ook is het belangrijk dat nieuwe medewerkers werken onder passende werkdruk, dat zij voldoende uitdaging in het werk hebben (afwisseling en mogelijkheden om te leren) en feedback krijgen van collega's en leidinggevenden, zo blijkt uit onderzoek naar politiewerk in een aantal Scandinavische landen (Annell et al., 2018).

'Blijven leren' op de langere termijn is een belangrijk doel in de basispolitieopleidingen in Noorwegen, Zweden en Finland. In de leerplannen van de opleidingen wordt expliciet vermeld dat de opleiding de basis legt voor de doorgaande ontwikkeling van de politiemedewerker nadat hij de opleiding heeft afgerond. Hierbij spelen de verwachtingen die de studenten en collega's in de poli-

tie-eenheden een rol: kan de pas gediplomeerde medewerker meteen goed uit de voeten in het werk, of heeft moet deze zich nog verder ontwikkelen? Hoe de pasgediplomeerde medewerker zich in zijn werk ontwikkelt, is mede afhankelijk van de wijze waarop de politie-eenheid hem beschermt en begeleidt in zijn werk (Aas, 2019; Aas, 2014).

3.4 Kwaliteitszorg



De Politieacademie heeft een systeem van kwaliteitszorg ingericht om de kwaliteit van onderwijs te borgen. De gegevens die als onderdeel van het systeem worden verzameld, vormen de basis voor een doorlopend gesprek tussen studenten, docenten en het management van de instelling.

In de onderzochte literatuur zijn veel verschillende beschrijvingen van kwaliteitszorg te vinden. Zorg voor de kwaliteit van onderwijs is vaak gericht op twee klassieke doelstellingen: het verantwoorden en het verbeteren van onderwijsprocessen. Bij verantwoording wordt gecontroleerd of de resultaten van een opleiding voldoen aan de afgesproken standaarden. Kwaliteitszorg die gericht is op verbetering gaat uit van de aanname dat kwaliteit continu aandacht en inspanning vraagt, en dat de kwaliteitszorgmechanismen er zijn om ontwikkelingen te monitoren, ondersteunen en te stimuleren (Beerkens en Groeneweg, 2022).

Om zicht te krijgen op de kwaliteit van onderwijsprocessen en -uitkomsten maken onderwijsinstellingen gebruik van indicatoren. Meestal gaat het om zogeheten 'proxy'-indicatoren; indicatoren die op een indirecte manier, en bij elkaar, een signaal geven over kwaliteit, zonder deze direct te meten (Beerkens en Groeneweg, 2022)¹⁴. Dit kan gaan om de resultaten van het onderwijs (output, zoals percentage afgestudeerden) of de onderwijsprocessen, zoals studenttevredenheid (Onderwijsraad, 2015).

¹⁴ *Indicatoren kunnen een universele geldigheid impliceren, terwijl de selectie van de indicatoren al een subjectieve keuze is (Loukkola, Peterbauer en Gover, 2020). Het is eerder vaak zo dat gegevens en indicatoren worden gebruikt die voorhanden zijn, ongeacht of deze voldoende betrouwbaar of valide zijn (Beerkens en Groeneweg, 2022).*

Gegevens die de onderwijsinstellingen verzamelen over de kwaliteit van het onderwijs, moeten vervolgens worden geanalyseerd en geïnterpreteerd, bij voorkeur in dialoog tussen verschillende betrokkenen bij het onderwijs: hoe duiden we deze gegevens? Hoe kunnen deze gegevens worden ingezet om het onderwijs en/of de examinering te verbeteren? Op papier oogt bovenstaande als een lineair, eenvoudig proces. In werkelijkheid is dit een complex en soms rommelig gebeuren, dat wordt beïnvloed door zaken als politiek-bestuurlijke druk, de kwaliteit van de verzamelde gegevens en de kenmerken van de betreffende onderwijsteams (Schildkamp, om de kwaliteit van het Nederlandse politieonderwijs te bewaken.

Andere elementen van dit systeem zijn onder meer examencommissies die de kwaliteit van de examinering bewaken, het vaststellen van kwalificaties door de Minister van Justitie en Veiligheid en de Raad van advies ten behoeve van de Politieacademie. In het regulier beroepsonderwijs in Nederland is het systeem van checks and balances uitgebreider. Zo is bij onderwijsinstellingen, naast examencommissies, sprake van intern toezicht door een Raad van Toezicht, bestaat de mogelijkheid tot horizontale verantwoording richting andere onderwijsinstellingen en kunnen sancties worden opgelegd, bijvoorbeeld rondom bekostiging of het sluiten van een opleiding. In het politieonderwijs zijn de checks and balances voor het borgen van de kwaliteit dus beperkter en van een andere orde dan in het regulier beroepsonderwijs (Inspectie Justitie en Veiligheid, 2020b).

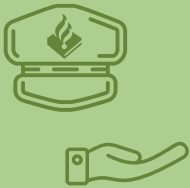
Noorwegen en Finland kennen geaccrediteerde basispolitieopleidingen. De respectievelijke onderwijsinstellingen hebben een uitgebreid systeem van kwaliteitszorg ingericht, zoals voorgeschreven in de nationale onderwijswetgeving en worden hierop periodiek beoordeeld door de respectievelijke nationale accreditatieorganen (NOKUT, 2022 en Taylor et al., 2018). In Zweden is de kwaliteitszorg voor de basispolitieopleidingen de verantwoordelijkheid van de vijf onderwijsinstellingen die zijn aangewezen door de Zweedse overheid om de basispolitieopleiding aan te bieden. Over de kwaliteitszorg voor het Deense en Schotse politieonderwijs heeft het literatuuronderzoek geen beschikbare informatie opgeleverd.

Het besturen van politieonderwijs omvat twee zaken. Ten eerste gaat het om het leiding geven aan het primaire proces, het opleiden en examineren van politiestudenten. Ten tweede gaat het om het invullen van de voorwaarden waaronder het primaire proces gestalte kan krijgen. Die randvoorwaarden spelen zowel op het niveau van de onderwijsinstelling als op het niveau van het stelsel waarin het politieonderwijs is vervat. Dat laatste vindt plaats binnen het wettelijk kader en de verdeling van rollen en verantwoordelijkheden die daaruit voortvloeit.

3.5.1 Leidinggeven en faciliteren

Over het leidinggeven aan het primaire proces van beroepsonderwijs, het opleiden en examineren van studenten, wordt in de onderzochte literatuur gesteld dat formeel én informeel onderwijskundig leiderschap nodig is om docenten hun werk te laten doen. Met onderwijskundig leiderschap wordt bedoeld dat het docententeam wordt gestimuleerd om verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs (Brouwer et al., 2018). Bestuurders kunnen door de manier waarop ze leidinggeven een positieve bijdrage leveren aan ruimte en openheid in de organisatie (Honingh et al., 2020). Het helpt docenten als zij deze ruimte krijgen om het onderwijs in te richten, te verzorgen en te evalueren, zonder dat dit uitmondt in vrijblijvendheid (Honingh en Stevenson, 2020; Onderwijsraad, 2019).

Waar het gaat om het invullen van de randvoorwaarden voor het opleiden van studenten is het van belang dat zowel de sturing aan als ondersteuning van onderwijsprocessen op orde is. Dit betekent ten eerste dat wordt gezorgd voor de faciliteiten die opleidingsteams nodig hebben om hun werk te doen: een duidelijke visie, inspiratie en een veilig én stimulerend leerklimaat (Brouwer et al., 2018). Daarnaast zijn opleidingsteams in het mbo voor het uitvoeren van hun taken afhankelijk van beschikbare middelen, faciliteiten en ondersteunende diensten, zoals ICT, kwaliteitszorg, financiën en planning. De aanwezigheid van deze diensten is een belangrijke voorwaarde voor een goede samenwerking in het opleidingsteam (Teurlings en Hermanussen, 2021). Stelliger geformuleerd: onderwijsprocessen op een school kunnen niet functioneren als het beheer, zoals roostering, aanwezigheidsregistratie, informa-



tiehuishouding en kwaliteitsmanagement niet op orde zijn (MBO in Bedrijf, 2019).



3.5.2 Wetten, regels en bestuurlijke verhoudingen

Zoals in hoofdstuk 2 al is aangegeven: het wettelijk kader omschrijft dat het politieonderwijs in een eigen stelsel is gepositieerd, naast het stelsel voor regulier Nederlands (beroeps)onderwijs. In wet- en regelgeving is vastgelegd welke rollen betrokken partijen vervullen en welke verantwoordelijkheid zij dragen ten aanzien van het politieonderwijs. Uitgangspunt daarbij is dat partijen een duidelijke rolopvatting hebben, hun rol invullen en verantwoordelijkheid nemen. En, dat er in de bestuurlijke verhoudingen ruimte is voor verschillende perspectieven op politieonderwijs en dat die met elkaar in balans zijn. Daarnaast is voor de stabiliteit van het politieonderwijs op de langere termijn continuïteit in de bekostiging van belang. Tot slot kan het helpen om het politieonderwijs te bezien als instrument dat bijdraagt aan het realiseren van het (strategisch) HRM-beleid van de Politie.

In de literatuur over beroepsonderwijs komt een aantal zaken met betrekking tot het 'besturen op stelselniveau' naar voren, die we hier kort weergeven ter vergelijking met het stelsel waarin het politieonderwijs is ingebed. Er zijn overeenkomsten en verschillen.

In het regulier beroepsonderwijs spelen verschillende partijen een rol: de onderwijsinstellingen en hun koepelorganisaties, werkgeversorganisaties, de beroepsbeoefenaren zelf, het ministerie van OCW, studentenorganisaties en intermediaire organisaties. Onderwijsinstellingen in Nederland hebben relatief veel ruimte om hun onderwijs in te richten en uit te voeren. In principe bepalen onderwijsinstellingen in het mbo en het hoger onderwijs zelf wat goed onderwijs is, in samenspraak met hun omgeving en studenten (Ministerie van OCW, 2002). De gedachte hierachter is dat deze ruimte voor schoolbesturen bijdraagt aan goed onderwijs. Reguliere onderwijsinstellingen worden volledig bekostigd voor hun publieke taken en ontvangen van de overheid middelen voor materiaal en personeel. De instellingen bepalen zelf hoe zij hun middelen besteden en leggen hierover verantwoording af.

Tegelijkertijd lijkt het principe van 'sturing op afstand' door de overheid steeds minder aan de orde te zijn, omdat het Ministerie

van OCW zowel in het hoger onderwijs als in het middelbaar beroepsonderwijs steeds dichter bij de onderwijsinstellingen komt te staan (De Boer et al., 2019; Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo, 2019). Een voorbeeld hiervan zijn de kwaliteits- c.q. prestatieafspraken die het Ministerie van OCW een aantal jaar geleden heeft gemaakt met individuele onderwijsinstellingen in het mbo en hoger onderwijs¹⁵.

Zoals gezegd zijn in het middelbaar beroepsonderwijs veel actoren direct of indirect betrokken bij het leren voor een beroep (Westerhuis et al., 2015). Omdat iedere actor zijn eigen waarden en eigen opvattingen heeft over wat beroepsonderwijs goed maakt, zorgt dit regelmatig voor frictie (Van der Sluis, 2014). Westerhuis c.s. (2015) geeft aan dat deze spanning inherent is aan de manier waarop het beroepsonderwijs in Nederland is ingericht.

De Bruijn (2019) is van mening dat deze frictie per definitie niet is op te lossen. Want, het is principieel niet werkbaar om beroepsonderwijs uitsluitend volgens de logica van óf het onderwijs óf het bedrijfsleven in te richten (De Bruijn en Westerhuis, 2016). Partijen moeten de frictie benoemen, de dialoog voeren en compromissen sluiten, op basis van erkenning van elkaars expertise en rekening houdend met verschillen in maatschappelijke positie en verantwoordelijkheden (Onstenk en Westerhuis, 2017); die is voor een onderwijsinstelling anders dan voor een bedrijf. Deze dialoog is alleen effectief als partijen openstaan voor wederzijdse feedback (Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo, 2021). Deze erkenning en commitment van alle deelnemende partijen is nodig om te komen tot daadwerkelijke samenwerking op basis van gelijkwaardigheid, wat onmisbaar is voor goed beroepsonderwijs.

In Nederland heeft de Politieacademie de verantwoordelijkheid om het politieonderwijs en examinering uit te voeren, volgens de bepalingen in de Politiewet en onderliggende regelgeving. In 2013 beschreef het toenmalige Ministerie van Veiligheid en Justitie een aantal uitgangspunten voor het Nederlandse politieonderwijs. Kern

¹⁵ Het Ministerie heeft deze afspraken gemaakt, omdat er zorgen waren over de kwaliteit van de opleidingen in het middelbaar beroeps- en hoger (beroeps)onderwijs. Dit heeft een impuls gegeven aan kwaliteitszorg voor onderwijs binnen de onderwijsinstellingen (MBO in Bedrijf, 2019; Evaluatiecommissie kwaliteitsafspraken hoger onderwijs, 2017).

hiervan was dat de Politieacademie, als professionele onderwijsinstelling, ruimte nodig heeft om het politieonderwijs uit te voeren, op een gezonde afstand tot de praktijk (Ministerie van Veiligheid en Justitie, 2013).

Sinds 2017 is de Politieacademie ingebed in de politieorganisatie, waarbij de directie een zelfstandig bestuursorgaan vormt. Alle overige medewerkers van de Politieacademie maken deel uit van de politieorganisatie en worden ter beschikking gesteld aan de directeur Politieacademie. Het Ministerie van Justitie en Veiligheid bekostigt al het politieonderwijs via de begroting van de Politie. Om de directeur van de Politieacademie in staat te stellen om het beheer over de Politieacademie te voeren, heeft de directeur mandaat gekregen van de korpschef Politie. De inbedding van de Politieacademie betekent onder meer dat het onderwijzend personeel is ondergebracht in het functiegebouw van de Politie (LFNP). In de vijf onderzochte Europese landen is de instelling voor politieonderwijs direct of indirect onderdeel van de politieorganisatie, behalve in Zweden. Daar besteedt de Politie de opleiding uit aan vijf reguliere onderwijsinstellingen. Ook maken de basispolitieopleidingen op verschillende manieren deel uit van het (publieke) onderwijsbestel¹⁶. Dit varieert van het volgen van de wetgeving die geldt voor het regulier onderwijs (Noorwegen en Denemarken), tot het afgeven van geaccrediteerde diploma's met civiel effect (Noorwegen en Finland) en basispolitieopleidingen die niet formeel zijn geaccrediteerd of ingeschaald in een nationaal kwalificatieraamwerk (Zweden en Denemarken).

Uit bovenstaande blijkt dat het Nederlandse politieonderwijs op een aantal aspecten verschilt van het regulier onderwijs. Door de inbedding van de Politieacademie in de politieorganisatie heeft de directeur Politieacademie minder ruimte om het politieonderwijs in te richten en uit te voeren dan andere (reguliere) instellingen voor beroepsonderwijs in Nederland. Een ander verschil betreft de mogelijkheden van de student na het behalen van het diploma van de basispolitieopleiding op niveau 4. Omdat het geen formeel mbo-diploma is en ook inhoudelijk niet volledig voldoet aan de

¹⁶ Zie ook bijlage 1: *Basispolitieonderwijs in Nederland en in vijf geselecteerde Europese landen*

drievoudige opdracht die in de Politiewet is gesteld¹⁷, is dit diploma formeel minder herkenbaar buiten de politie. In tegenstelling tot reguliere mbo-diploma's biedt het diploma van de basispolitieopleiding op niveau 4 buiten de Politie geen recht op doorstroom naar een opleiding op Associate Degree- of Bachelor-niveau. Hierdoor heeft het (publiek bekostigde) diploma (formeel) effect bij één werkgever en één onderwijsinstelling, de Politie resp. de Politieacademie.

Tot slot zijn in de (politiek-bestuurlijke) dialoog over het Nederlandse politieonderwijs de studenten op een andere manier betrokken dan in het regulier mbo en hbo. Daar hebben studenten binnen onderwijsinstellingen instemmings- en adviesrecht op een aantal onderwijsthema's, in het kader van medezeggenschap. In het politieonderwijs nemen studenten via studentenraden en opleidingscommissies binnen de Politieacademie deel aan de dialoog over politieonderwijs. Deze studentenraden hebben formeel geen instemmings- of adviesrecht (Minister van Veiligheid en Justitie, 2016). Op landelijk niveau worden de studenten vertegenwoordigd door de vakorganisaties, gezien hun status als werknemer. In het politieonderwijs in Finland en Noorwegen zijn studenten direct betrokken bij het besturen van het politieonderwijs, doordat zij deel uitmaken van de directie van de onderwijsinstelling. In de andere onderzochte landen is dit niet aan de orde.

In Nederland heeft de politiestudent de status van werknemer en krijgt deze geen studiefinanciering. Het feit dat de student een werknemer is, stuurt zijn perspectief op de opleiding (Billett, 2011; Cox en Kirby, 2018). Voor de student kan hierdoor de nadruk komen te liggen op het werken en niet op het leren. In de onderzochte politieopleidingen in andere Europese landen verschilt de status van de student per land: van student die recht heeft op studiefinanciering (Noorwegen en Finland) tot werknemer (Denemarken en Schotland). In Zweden zijn ze zowel student als werknemer: student tijdens theorieonderdelen en werknemer tijdens de praktijkperiode.

17 De drievoudige opdracht omvat ten eerste dat de student wordt voorbereid op een beroep. Daarnaast draagt het politieonderwijs bij aan de algemene vorming en persoonlijke ontplooiing van studenten en draagt het bij aan hun maatschappelijk functioneren. Dit met het oog op doorstroom naar een vervolgopleiding (op een hoger niveau). Zie hiervoor de uitkomsten van de Stelseltoets KSP 2021, die de Politieonderwijsraad in 2021 heeft uitgevoerd (Politieonderwijsraad, 2022b).

Eerder werd gesteld dat in het beroepsonderwijs sprake is van frictie tussen betrokken partijen en dat het nodig is om deze frictie te benoemen en samen compromissen te sluiten. Tijdens een tussentijdse evaluatie van de inbedding van de Politieacademie in het politiebestedel heeft de adviesgroep ABDTopConsult de verhoudingen tussen betrokken partijen in het politieonderwijs onderzocht. Volgens de adviesgroep zijn heldere rollen, juiste rolopvatting, gedeelde waarden, een cultuur van samenwerking en respect voor elkaars positie onmisbaar om goed functionerend politieonderwijs te realiseren. Partijen staan, zeker in de komende jaren, voor dilemma's en moeilijke keuzes en kunnen de pijn beter samen bewust verdelen (ABDTopConsult, 2019).

3.5.3 Verantwoording

Verantwoording afleggen is onlosmakelijk verbonden met het dragen van verantwoordelijkheid. Het afleggen van verantwoording aan stakeholders betreft het primaire proces van politieonderwijs en het invullen van de randvoorwaarden op het niveau van de onderwijsinstelling en het niveau van het stelsel. Uit hoofdstuk 2 komt naar voren dat verantwoording voornamelijk plaatsvindt op landelijk niveau en gaat om de vraag of studenten in de opleiding voldoende worden toegerust voor het politiewerk. Omdat studenten in de regio worden opgeleid, is het afleggen van verantwoording op het niveau van eenheden als 'afnemende' partij te overwegen.

Horizontale verantwoording wordt omschreven als een proces waarbij de onderwijsinstelling verantwoording aflegt aan relevante stakeholders in diens omgeving. Hierbij zijn geen sancties verbonden aan knelpunten en fouten, zodat iedereen zich open kan opstellen en ervan kan leren om het in de toekomst beter te doen (Onderwijsraad, 2013; De Boer et al., 2019; Van Schoonhoven, 2017). In de optimale situatie is deze dialoog gaande bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van onderwijs (Bomhof et al., 2019). Daarnaast legitimeert een onderwijsinstelling via deze weg de vorm en inhoud van het eigen onderwijsaanbod (Van Schoonhoven, 2017). De opvattingen van al deze betrokkenen over goed onderwijs kunnen uiteenlopen en het is aan de bestuurders van de onderwijsinstelling om deze te wegen.



3.5.4 Toezicht

Bij het toezicht op het politieonderwijs kijkt de Inspectie Justitie en Veiligheid naar het systeem van kwaliteitszorg dat de Politieacademie heeft ingericht. Te overwegen valt of ook moet worden toegezien op de kwaliteit van het onderwijs zelf, dus meer door een 'onderwijsbril'.

Uit de literatuur komt naar voren dat toezicht er indirect op is gericht om het leren van studenten te ondersteunen. Door terug te kijken komt een toezichthouder tot een oordeel over onderwijskwaliteit of financiële continuïteit, waaraan sancties kunnen worden verbonden. De Nederlandse overheid heeft toezicht bedoeld als aanvullend op verantwoording richting horizontale partners (Ministerie van OCW, 2002). Zowel toezicht als horizontale verantwoording zijn geen doel op zich, maar maken deel uit van een systeem van checks and balances dat gericht is op de borging van de kwaliteit van het onderwijs (Ministerie van OCW, 2006).

Het toezicht op het regulier beroepsonderwijs ligt bij de Inspectie van het Onderwijs (mbo) en de Inspectie voor het Hoger Onderwijs (hbo)¹⁸. Daarnaast zorgt de NVAO voor de accreditatie van instellingen en opleidingen in het hoger onderwijs. In het toezicht door de Inspectie is de laatste jaren het accent komen te liggen op het bestuurlijk handelen, governance en bestuurlijke systemen van kwaliteitszorg, vanuit het principe dat bestuurders eerstverantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs, zo schrijft de Onderwijsraad (2022b). De Onderwijsraad acht het echter van belang dat toezicht meer kijkt naar wat er in de klas of praktijklokaal gebeurt tussen docent en student, omdat dat de plek is waar onderwijskwaliteit ontstaat.

Verder blijkt dat onderwijsinstellingen in het mbo in de afgelopen jaren vooral leunden op het toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs voor opvattingen over onderwijskwaliteit, al was het toezichtkader bedoeld als beschrijving van de werkwijze van de Inspectie en niet als norm voor onderwijsinstellingen (Honingh et al., 2020).

¹⁸ De Inspectie voor het Hoger Onderwijs (IvHO) houdt toezicht op de kwaliteit van het stelsel voor hoger onderwijs en op het accreditatiestelsel. Hierbij is geen sprake van structureel toezicht op individuele opleidingen. De IvHO staat dus op iets meer afstand van de onderwijsinstellingen dan de Inspectie voor het Onderwijs in het mbo.

Deze dynamiek is sinds kort langzaam aan het veranderen, zo blijkt uit een aantal beleidsdocumenten. Mbo-instellingen trekken samen op en formuleren zelf wat zij gezamenlijk beschouwen als onderwijskwaliteit, met inachtneming van de kaders vanuit Inspectie van het Onderwijs (Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo, 2021; Ministerie van OCW, 2020). Met betrekking tot het hoger onderwijs wordt gesteld dat de onderwijsinstellingen zich (nog) meer kunnen richten op hun externe stakeholders en dat de onderlinge dialoog nog intensiever gevoerd kan worden (Evaluatiecommissie prestatiebekostiging hoger onderwijs, 2017). De nadruk bij het borgen van de kwaliteit van het onderwijs lijkt dus geleidelijk te verschuiven, van extern toezicht naar onderwijsinstellingen die hun verantwoordelijkheid op dit vlak actief invullen en/of daartoe worden aangemoedigd. Dit is in lijn met de opvatting van de Onderwijsraad (2022b), die stelt dat onderwijsbestuurders zelf goed zicht moeten hebben op de kwaliteit van het onderwijs op hun onderwijsinstelling, omdat ze daarvoor de verantwoordelijkheid dragen.

In het Nederlandse politieonderwijs stelt de directeur van de Politieacademie de kwaliteitseisen vast die gelden voor het politieonderwijs (Bestuursreglement Politieacademie, 2018). Als standaard voor de kwaliteit van niet-geaccrediteerde opleidingen op mbo- en hoger onderwijsniveau gebruikt de Politieacademie de standaarden uit het toezichtkader van de Inspectie Justitie en Veiligheid (Politieacademie, 2020). Deze instantie houdt toezicht op het politieonderwijs om inzicht te geven in de kwaliteit van het politieonderwijs en de examinering daarvan en de betrokken organisaties aan te zetten tot leren. Het toezicht is aanvullend op het systeem van checks and balances voor de borging van kwaliteit in het politieonderwijs. Andere elementen van dit systeem zijn, naast de rol van de directeur van de Politieacademie, de NVAO-accreditatie van politieopleidingen op hoger onderwijsniveau, de minister van Justitie en Veiligheid die de kwalificaties vaststelt en onafhankelijke examencommissies bij de Politieacademie (Inspectie Justitie en Veiligheid, 2020b).

Het toezicht van de Inspectie Justitie en Veiligheid bekijkt vooral de bijdrage die het politieonderwijs levert aan een goede taakuitvoering van de Politie (Inspectie Justitie en Veiligheid, 2016) en wordt dus gezien vanuit het perspectief van het politiewerk.

Omdat de Politieacademie in Nederland de enige onderwijsinstelling is voor politieonderwijs, is horizontale verantwoording vanuit de Politieacademie richting andere onderwijsinstellingen niet aan de orde (Inspectie JenV, 2020a), waardoor een breder 'onderwijsperspectief' ontbreekt. Daarnaast houdt de Inspectie Justitie en Veiligheid op indirecte wijze toezicht, door onder meer allerlei bronnen (zoals de monitor politieopleidingen, accreditatie, signalen van stakeholders en professionals) te analyseren, aangevuld met observaties in de les en op de werkplek (Inspectie JenV, 2020a). Zoals gezegd merkt de Onderwijsraad (2022) over bestuursgericht toezicht op dat toezicht (primair) moet kijken naar wat er in de klas of praktijklokaal gebeurt tussen docent en student, omdat dat de plek is waar onderwijskwaliteit ontstaat.

3.6

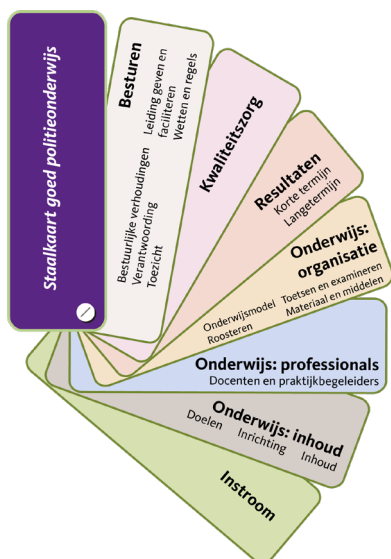
Tot besluit

In dit hoofdstuk zijn elementen van goed politieonderwijs beschreven en voorzien van een toelichting op basis van de literatuur en van ervaringen in andere sectoren en vijf Europese landen. Aldus is een staalkaart van goed politieonderwijs ontstaan, die is bedoeld om een continu gesprek tussen belanghebbenden bij het politieonderwijs te faciliteren en te bevorderen. In het volgende hoofdstuk wordt een voorzet gegeven over hoe dat gesprek eruit zou kunnen zien



Een korte terugblik

Wat is goed politieonderwijs; waaraan is het te herkennen en wat is er nodig om het te realiseren? Deze vragen stonden centraal in de verkenning naar goed politieonderwijs waartoe de Raad het initiatief heeft genomen. Zoals we hebben gezien, laten deze vragen zich op veel verschillende manieren beantwoorden. In deze rapportage is beschreven welke aspecten van politieonderwijs hierachter schuilgaan. Samen vormen deze een staalkaart van elementen van goed politieonderwijs, zoals dit aan of onder de verantwoordelijkheid van de Politieacademie wordt aangeboden¹⁹.



De eerste twee thema's hebben betrekking op de fases die de student doorloopt in voorbereiding op en tijdens het onderwijs. Dit gaat om instroom van studenten met een passend profiel, reëel beeld van politiewerk en voldoende niveau. Het gesprek over goed politieonderwijs kan verder gaan om allerlei aspecten van onderwijsprocessen, zoals:

¹⁹ Dit gaat dus niet om het blijven leren en ontwikkelen van en/of tijdens het werk, nadat de student de opleiding heeft afgerond.

- Doelen van het onderwijs: waartoe worden studenten opgeleid?
- De inhoud van het onderwijs: wat moeten studenten kennen en kunnen aan het einde van de opleiding?
- De inrichting van het onderwijs: hoe kan de student goed worden opgeleid, wat is bijvoorbeeld een goede afwisseling van leren op school en op de leerwerkplek?
- De rol van docenten en praktijkbegeleiders;
- De organisatie van het onderwijsproces, waarbij zaken als roostering, materialen en middelen en examinering komen kijken;

Als derde thema kunnen de resultaten van het politieonderwijs op de korte termijn en de langere termijn onderwerp van gesprek zijn. Op de langere termijn gaat het vooral om de basis die in het onderwijs wordt gelegd voor de verdere ontwikkeling van de politiemedewerker tijdens zijn werk, en welke omstandigheden in het werk en de organisatie hieraan bijdragen. De borging van de kwaliteit van het politieonderwijs en -examens en de activiteiten die de Politieonderwijs in dit kader onderneemt zijn het vierde thema dat besproken kan worden. Tot slot kan het gesprek over goed politieonderwijs ook ingaan op het besturen van het politieonderwijs. Dit gaat enerzijds om het leidinggeven aan de processen van scholing, vorming en examinering, en anderzijds om het invullen van de voorwaarden die nodig zijn om politieonderwijs te realiseren, op het niveau van de onderwijsinstelling én op het niveau van het stelsel. Onderwerpen die hierbij ter sprake kunnen komen zijn bekostiging, toezicht, wet- en regelgeving en bestuurlijke verhoudingen.

Omdat blijkt dat goed politieonderwijs veel verschillende aspecten omvat en er diverse perspectieven worden gehanteerd om ernaar te kijken, vindt de Raad het belangrijk dat alle bij politieonderwijs betrokken partijen met elkaar in gesprek blijven over wat zij zien als goed politieonderwijs. De Politieacademie is (intern) al doorlopend in gesprek met docenten, studenten en management, zo blijkt uit de verkenning. De staalkaart goed politieonderwijs biedt gezamenlijke taal, structuur en diepgang aan deze gesprekken en nodigt uit het gesprek breder te voeren met andere betrokkenen bij het politieonderwijs. Want het gesprek over goed politieonderwijs gaat niet alleen docenten, studenten, onderwijsleidingge-

venden en andere onderwijsprofessionals aan, maar allen in het domein openbare orde en veiligheid, en breder: de samenleving, die betrokken zijn en belang hebben bij goed politieonderwijs (Hoogland, 2020). Met andere woorden: “goed politieonderwijs maak je samen”.

4.2 **Het continue gesprek over goed politieonderwijs: een voorzet**

De staalkaart geeft een totaalbeeld van elementen van goed politieonderwijs. Als zodanig kan deze dienen als basis voor betrokkenen bij het politieonderwijs om evidence informed in gesprek te gaan over wat zij goed politieonderwijs vinden en op basis van welke uitgangspunten en aannames zij dat vinden. Ook biedt de staalkaart aanknopingspunten om het gesprek over goed onderwijs te structureren, naar inhoud en/of naar deelnemers.

De staalkaart nodigt uit om in gesprek te gaan over goed politieonderwijs en reikt aan over welke elementen van goed politieonderwijs het gesprek gevoerd kan worden. Tijdens de gesprekken kunnen betrokkenen en belanghebbenden bespreken hoe zij invulling geven aan deze elementen, bijvoorbeeld: hoe ziet een doordachte mix van leren op school en op de werkplek er concreet uit?

4.2.1 **Naar inhoud**

Structureren naar inhoud betekent bijvoorbeeld dat het gesprek wordt gevoerd over specifieke elementen van goed politieonderwijs zoals benoemd in de staalkaart. Een dergelijk, thematisch gesprek kan in de eerste plaats gaan over de kenmerken of ontwerpeisen van goed politieonderwijs met als vraag over welke elementen betrokkenen het eens zijn, waarover zij van mening verschillen en wat wellicht onderbelicht is gebleven.

Op basis van de analyse van wat gesprekspartners in de interviews naar voren hebben gebracht, blijkt er eensgezindheid ten aanzien van een aantal elementen van goed politieonderwijs, zoals beschreven in paragraaf 2.7. Ook verschillen gesprekspartners op een aantal aspecten van inzicht. Daarnaast is in de gesprekken een aantal elementen onderbelicht gebleven, die – afgaande op de literatuur en gesprekken in het buitenland – van belang zijn om te bespreken wanneer het gaat over goed politieonderwijs.

Dit betreft met name om elementen van het organiseren van het onderwijsproces, te weten:

- Toetsen en examineren, ook op de werkplek, zijn cruciale aspecten van goed politieonderwijs. De aard (formatief of summatief), hoeveelheid en frequentie van toetsen, de variatie in toets- en examenvormen, en de afstemming op het curriculum (curriculum alignment) verdienen aandacht in het gesprek over goed politie onderwijs.
- Het is van belang dat ICT, intelligente technologie en vormen van blended learning weloverwogen worden ingezet bij leren op school en op de werkplek, waarbij de risico's goed worden doordacht.
- Om diversiteit als onderdeel van het politieonderwijs uit de verf te laten komen, blijkt het van belang dat studenten leren in een omgeving (op school en op de werkplek) waar diversiteit als waardevol wordt ervaren en waarin docenten en begeleiders dit actief uitdragen. Meer concreet betekent dit dat er oog is voor mogelijke belemmeringen in het instroomproces voor studenten met bijvoorbeeld een migratieachtergrond en dat docenten en begeleiders worden getraind, zodat zij zich bewust zijn van mogelijke beoordelingsfouten en vooroordelen.
Ook is het van belang dat casuïstiek tijdens de lessen en leer middelen zoveel mogelijk unbiased zijn en dat het toetsinstrumentarium niet nadelig uitpakt voor studenten uit minderheidsgroeperingen.
- Betrokkenen bij de Politieacademie en Politie kunnengezamenlijk fungeren als een extended opleidingsteam, waarin zij structureel samenwerken bij het ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van politieonderwijs;
- De Politieacademie heeft specifieke behoeften op het gebied van personeel (functieprofielen) en materiële voorzieningen, waarin zij afwijkt van andere onderdelen van de politieorganisatie en die dus vragen om maatwerk.
Omdat dit een belangrijke randvoorwaarde is voor goed politie onderwijs, is het belangrijk om hiervoor voldoende oog te hebben.

Daarnaast gaat dit ook om twee aspecten die betrekking hebben op de resultaten van het politieonderwijs op de langere termijn. Dit betreft enkele voorwaarden voor politiemedewerkers om tij-

dens het werk te kunnen blijven leren. Ten eerste gaat dit om een positieve leercultuur in de politieorganisatie. Ook is van belang om de beginnend politiemedewerker te beschermen tegen stress en een te hoge werkdruk, en deze indien nodig uit de wind te houden. Leren tijdens het werk vereist immers reflectie op het eigen handelen, goede begeleiding, het durven aanspreken van elkaar op gedrag en het kunnen/mogen maken van fouten. Daarvoor moet er ruimte zijn, in de vorm van een veilig leerklimaat. Ook het regelmatig wisselen van taken en overstappen naar andere functies is nodig om nieuwe ervaringen op te doen en te blijven leren. In tijden van hoge werkdruk en problemen om roosters gevuld te houden, knelt dit des te meer (Politieonderwijsraad, 2022a, p. 20).



Een tweede invalshoek voor een thematisch gesprek is de vraag in welke mate het huidige politieonderwijs voldoet aan de ontwerpeisen die uit de verkenning naar voren zijn gekomen. Hoewel er in de interviews niet expliciet is gevraagd naar een oordeel over de bestaande situatie, hebben een aantal gesprekspartners wel punten van zorg genoemd. Dit zijn:

- Zijn er voldoende toegeruste docenten en gecertificeerde praktijkbegeleiders, ook in tijden van personeelstekorten?
- Zijn de materiële voorzieningen en onderwijslogistiek, zoals roostering en onderwijs- en examenplanning bij de Politieacademie voldoende op orde?
- Is er voldoende balans in de (bestuurlijke) verhoudingen tussen de Politieacademie en Politie, en daarmee tussen de logica vanuit het onderwijs en vanuit de Politieorganisatie?
- Wat betreft studieduur: hoeveel tijd heeft een student nodig om startbekwaam te worden?

Een bijkomend aspect is of de verschillende elementen van de staalkaart voldoende op elkaar zijn uitgelijnd. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om de vraag of de wijze waarop de kwaliteitszorg is ingericht daadwerkelijk bijdraagt aan verbetering van het onderwijsproces. En, aan wie is het om de verschillende opvattingen over goed politieonderwijs te wegen?

4.2.2 Naar doelgroep

Naast een thematische invalshoek voor het doorlopend gesprek over goed onderwijs is het denkbaar om bepaalde groepen van betrokkenen met elkaar over goed politieonderwijs te laten praten.

Dat kan gaan om een 'soort zoekt soort'-benadering, waarbij bijvoorbeeld studenten en docenten praten over de inrichting van het onderwijs of bestuurders over het wettelijk kader en het toezicht. Of, om een benadering waarbij juist betrokkenen met verschillende achtergronden aan de ronde tafel plaatsnemen en spreken over hun opvattingen over goed politieonderwijs. En, over de uitgangspunten en aannames waarop die opvattingen gebaseerd zijn. Door te bespreken door welke 'bril' men kijkt naar goed politieonderwijs, kunnen betrokken elkaar beter begrijpen. Naar verwachting kan dat goede samenwerking tussen verschillende partijen binnen het politieonderwijs ondersteunen.

4.2.3 Context

Zoals gezegd zijn de gesprekpartners vrijwel unaniem van mening dat het politieonderwijs moet leiden tot politiemedewerkers die zijn toegerust voor het politiewerk van nu, en in de nabije toekomst. Om richting te geven aan het politieonderwijs, moet vanzelfsprekend de context voor het politieonderwijs in het continue gesprek worden betrokken: welke ontwikkelingen zijn van belang als het gaat om de elementen van goed politieonderwijs? Daarbij gaat het ten minste om ontwikkelingen in het politievak en de politieorganisatie, ontwikkelingen in het beroepsonderwijs en bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Veranderingen in de context (kunnen) betekenen dat het politieonderwijs zich moet (kunnen) aanpassen aan nieuwe feiten en omstandigheden. Het in 2018 gestarte traject van het ontwikkelen van nieuwe beroepsprofielen, het uitwerken van de beroepsprofielen in nieuwe kwalificaties en de daarop gebaseerde herziening van het basispolitieonderwijs is hiervan een duidelijk voorbeeld. In het continue gesprek over goed politieonderwijs is het van belang om met elkaar helder te krijgen welke duiding men geeft aan de context waarin het politieonderwijs zich bevindt.

In deze verkenning is het gesprek over goed politieonderwijs met verschillende betrokkenen gevoerd, van bestuurders tot docenten, studenten, vertegenwoordigers vanuit de eenheden en alumni. Alle gesprekspartners blijken door hun eigen 'bril' naar het politieonderwijs te kijken en hebben de centrale vragen in de verkenning vanuit hun eigen betrokkenheid bij het politieonderwijs beantwoord. Om te begrijpen door welke bril men kijkt naar goed politieonderwijs en om elkaar te blijven verstaan, helpt het om het continue gesprek over politieonderwijs te blijven voeren.

Belanghebbende partijen bij het politieonderwijs ontmoeten elkaar binnen de Politieonderwijsraad, waar zij verschillende aspecten van het politieonderwijs bespreken en uitwisselen. De brede samenstelling van de Raad draagt eraan bij dat verschillende (bestuurlijke) invalshoeken op het politieonderwijs aan bod komen tijdens deze besprekingen. De Raad kan daarom een platform zijn om periodiek dit gesprek op bestuurlijk niveau te voeren.

Het gesprek over goed politieonderwijs gaat echter allen aan die betrokken zijn bij goed politieonderwijs, zo zagen we in de verkenning. Naast bestuurders gaat dit om studenten, leidinggevendenden in de eenheden, praktijkbegeleiders, docenten, leidinggevendenden bij de Politieacademie, alumni, onderwijsplanners, enzovoort. En het is van belang dat in dit continue gesprek ruimte is voor de invalshoeken van alle betrokkenen.

De Raad moedigt betrokkenen in het politieonderwijs dan ook aan:

1. Om met elkaar in gesprek te blijven over goed politieonderwijs en om elkaar op deze manier te blijven verstaan, ter ondersteuning aan de samenwerking in het politieonderwijs;
2. Om dit continue gesprek te voeren aan de hand van de bovengenoemde staalkaart;
3. Dit gesprek periodiek te voeren met betrokkenen binnen en buiten de Politieacademie.

Het secretariaat van de Raad kan deze gesprekken faciliteren.



Literatuur

Beroepsonderwijs

Aalsma, E., Berg, J. van den en Bruijn, E. de (2014) *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap. Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo*. 's-Hertogenbosch, Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Akca, D. (2017) 'The theoretical and methodological problems in the usage of police personality measurement to predict job performance'. *Psychreg Journal of Psychology*, Volume 1 (2) pp. 76-86

Akker, J. van den (2003) 'Curriculum perspectives: an introduction'. In: Akker, J. van den, Kuiper, W. en Hameyer, U. (2003) *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht, Springer Science+Business Media pp. 1-11.

Baars, G.J.A., Schmidt, H.G., Hermus, P., van der Molen, H. T., Arnold, I.J.M. & Smeets, G. (2021) 'Which students benefit most from an intervention aimed at reducing academic procrastination?'. *European Journal of Higher Education*, <http://doi.org/10.1080/21568235.2021.1999294>

Beerkens, M. en Groeneweg, S.L. (2022) *Kwaliteit en Verantwoording in het Hoger Onderwijs: Indicatoren, Processen en Beleidsalternatieven. Een overzichtsstudie*. Universiteit Leiden

Beerkens, M. (2021) *An evolution of performance data in higher education governance: a path towards a 'big data' era?* *Quality in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951451>

Biesta, G. (2023) *De school als vrijplaats. Over geïnspireerd goed onderwijs*. Woerden, Verus: vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs.

Biesta, G. (2009) *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1) pp. 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biggs, J. en Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University. Fourth Edition*. Maidenhead, Open University Press

Billett, S. (2011) *Vocational education. Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht, Springer.

Boer, H. de, Kolster, R. en Westerheijden, D. (2019) *Beleidsdoorlichting Hoger Onderwijs 2015-2018. Sturing en beleidsinstrumentenanalyse*. Enschede, Centre for Higher Education Policy Studies

Bomhof, M., Bokdam, J. en Aarsen, E. van (2019) *Verantwoorden als dialoog. Betere verantwoording over onderwijskwaliteit als basis voor horizontale dialoog*. Utrecht, Oberon

Borghans, L., Velden, R. van der, Büchner, C., Coenen, J., Meng, C. (2008) *Het meten van onderwijskwaliteit en de effecten van recente onderwijsvernieuwingen. Deelonderzoek uitgevoerd door Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA)*. Tweede Kamer, Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen. Vergaderjaar 2007-2008, 31 007 nr. 9 pp. 3-114

Bouw, E. (2021) *Designing learning environments at the school-work boundary: Curriculum development in vocational education*. Heerlen, Open Universiteit. Dissertatie.

Bouw, E. (2020) *Ontwerpafwegingen voor leeromgevingen op de grens van school en werk*. Canon Beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 19 juli 2021 via <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactisch/ontwerpafwegingen-voor-leeromgevingen-op-de-grens-van-school-en-werk/>

Brouwer, P., Baay, P en Hofland, A. (2018) 'Ambitie 1: *de kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs is goed*'. In: Position papers bij de derde voortgangsrapportage Amsterdamse MBO-Agenda pp. 16-28. 's-Hertogenbosch, Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Bruijn, E. de (2019) *Leren van en voor werken. De waarde(n) van beroepsonderwijs. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Pedagogisch-didactische aspecten van het opleiden tot beroepsuitoefening vanwege*

Hogeschool Utrecht aan de Open Universiteit op vrijdag 29 maart 2019. Heerlen, Open Universiteit.

Bruijn, E. de en Westerhuis, A. (2016) 'Leren voor een beroep: vraagstukken van richten, inrichten en verrichten van publiek beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen'. In: Eidhof, B., Van Houtte, M. en Vermeulen, M. (2016) *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. Apeldoorn, Garant Uitgevers pp. 153-173

Buisman, M. en Van der Velden, R. (red.) (2017) *De toekomst van vakmanschap*. Amsterdam, Kohnstamm Instituut

Clemence, H., Rix, J. en Mann, A. (2016) *Review of police initial recruitment. Final report with recommendations*. Durham, College of Policing.

Evaluatiecommissie prestatiebekostiging hoger onderwijs (2017) *Van afvinken naar aanvonken*.

Glastra, F. en Middelkoop, D. van (red.) (2018) *Studiesucces in het hoger onderwijs. Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. Delft, Eburon.

Goller, M., Harteis, C., Gijbels, D. en Donche, V. (2019) 'Engineering students' learning during internships: Exploring the explanatory power of the job demands-control-support model'. *Journal of Engineering Education* 2020 pp. 1-18 <https://doi.org/10.1002/jee.20308>

Gover, A. en Loukkola, T. (2018) *Enhancing Quality: From Policy to Practice: The EQUIP Project: Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice*.

Honingh, M., Ehren, M., Montfort, C. van, Blom, R., Genugten, M. van en Gooyert, V. de (2020) *Effectstudie van het vernieuwde onderwijstoezicht*. Nijmegen, Institute for Management Research Radboud University

Honingh, M. en Stevenson, L. (2020) *Besturen van onderwijs. Acquis over besturen van onderwijs in opdracht van de Onderwijsraad*. Nijmegen, Institute for Management Research Radboud University
Hoogland, J. (2020) 'De praktijk van goed onderwijs: over het hoe

en waarom van goed onderwijs'. In: Hermans, C. (red.) (2020) *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs*. Eindhoven, Uitgeverij DAMON pp. 202-229

Hoogland, J. (2015) *Goed onderwijs vraagt om visie en vorming*. Christen Democratische Verkenningen 2015 (4) pp. 102-109

Inspectie van het Onderwijs (2016) *Examinering in de reële beroepscontext. Oplossingsrichtingen voor gesignaleerde problemen en dilemma's*. Utrecht

Janssens, K.M.E, Van der Velden, P.G., Taris, R. en Veldhoven, M.J.P.M. van (2018) '*Resilience Among Police Officers: a Critical Systematic Review of Used Concepts, Measures, and Predictive Values of Resilience*'. *Journal of Police and Criminal Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s11896-018-9298-5>

Kennispunt MBO Onderwijs & Examinering (2020) *Kwaliteitsborging van examinering in de beroepspraktijk*. Woerden.

Klatter, E. (2020) *Waterspiegel van het onderwijs. Pedagogisch bewustzijn gevraagd*. Th&ma Hoger Onderwijs 20 (3) pp. 67-71

Klatter, E. (2015) *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs. Openbare Les Lectoraat Versterking Beroepsonderwijs*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam.

Klink, M. van der en Nieuwenhuis, L. (2017) '*Teamontwikkeling en onderwijskundig leiderschap in het mbo*'. In: Van der Meer, M. (red.) (2017) *Naar een lerend bestel in het mbo. Over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit*. Den Haag, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek pp. 51-66

Last, B. en Prinsen, F. (2021) *Blended learning en onderwijsontwerp*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/blended-learning-en-onderwijsontwerp> op 17 maart 2023

Le, H., Oh, I.-S., Shaffer, J., & Schmidt, F. (2007). *Implications of methodological advances for the practice of personnel selection: How practitioners benefit from meta-analysis*. *The Academy of Management Perspectives*, 21(3), 6-15.

Linden, D. van der, Born, M., Phielix, L. en Touw, L. (2013) Het selecteren van aspirant agenten.

Evaluatie van de selectieprocedure voor agenten op niveau 2 tot en met 4. Den Haag, Wetenschappelijk Onderzoeks- en Documentatiecentrum

Loukkola, T., Peterbauer, H. en Gover, A. (2020) *Exploring Higher Education Indicators*. Brussel, European University Association

Lucas, B., Spencer, E. en Claxon, G. (2012) *How to teach vocational education: A theory of vocational Pedagogy*. Londen, City & Guilds Centre for Skills Development en Winchester, University of Winchester, Centre for Real-World Learning.

MBO in Bedrijf (2019) ...*Haven bereikt, zeilen gestreken, resultaten geboekt.... Eindrapportage kwaliteitsafspraken mbo (2015-2018)*. Woerden.

Messmann, G. en Mulder, R.H. (2015) 'Conditions for apprentices' learning activities at work'. *Journal of Vocational Education & Training*, 67 (4) pp. 578-596. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1094745>

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. en Postareff, L. (2017) 'Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review'. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 2017 9:9. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020) *Versterking kwaliteitszorg in het mbo*. Brief van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal d.d. 16 december 2020, kenmerk 26344516.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015) De waarde(n) van weten. *Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Den Haag

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) *Toezicht in vertrouwen, vertrouwen in toezicht. Visie op toezicht OCW 2007-2011*. Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2005-2006, 30183 nr. 11

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002) *Wet op het onderwijstoezicht. Memorie van Toelichting*. Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2000-2001, 27 783 nr. 3

Mulder, R.H., Messman, G. en König, C. (2015) 'Vocational Education and training: Researching the Relationship between School and Work'. *European Journal of Education*, 50 (4) pp. 497-512. <https://doi.org/10.1111/ejed.12147>

Nieuwenhuis, A.F.M., Poortman C.L. en Reenalda, M. (2014) 'Nieuwe concepten voor het vormgeven van werkplekleren'. *Pedagogische Studiën* 91 (1) pp. 39-53

Nieuwenhuis, A.F.M., Nijman, D.J.J.M., Kat-de Jong, M.P., Ries, K.E. de, Vijfeijken, van M.M. (2011) *De doorbraak in zicht. Landelijke tussenrapportage Doorbraakproject Werkplekleren 2009-2011*. Tilburg, IVA

Onderwijsraad (2022a) *Inzet van intelligente technologie. Een verkenning*. Den Haag

Onderwijsraad (2022b) *Essentie van extern toezicht*. Den Haag

Onderwijsraad (2019) *Onderwijsvrijheid én overheidszorg. Spanning in artikel 23*. Den Haag.

Onderwijsraad (2015) *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap*. Den Haag

Onderwijsraad (2013) *Publieke belangen dienen. Naar bestuurlijk evenwicht tussen overheid en onderwijsinstellingen*. Den Haag

Onderwijsraad (2011) *Hoger onderwijs voor de toekomst*. Den Haag

Onstenk, J. en Westerhuis, A. (2017) 'Responsieve onderwijsinstellingen in het mbo: de dubbele uitdaging van de arbeidsmarkt en de studentenstromen'. In: Van der Meer, M. (red.) (2017) *Naar een lerend bestel in het mbo. Over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit*. Den Haag, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek pp. 67-92

Pétit, R. en Rözer, J. (2017) 'De betekenis van vakmanschap voor onderwijs en arbeidsmarkt: een literatuurstudie en operationalisering'. Mens en Maatschappij (2017), vol 92, No. 3, pp. 259-287. <https://doi.org/10.5117/MEM2017.3.PETI>

Schaap, H., Baartman, L. en Bruijn, E. de (2011) 'Students' Learning Processes during School-Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review'. *Vocations and Learning* (2012) 5 pp. 99-117. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>

Schildkamp, K. (2022) *In dialogue with data in education. Inaugural lecture prof. dr. Kim Schildkamp*. Enschede, University of Twente.

Schoonhoven, R. van (2017) 'Horizontale verantwoording in het mbo: ingehaald door een nieuwe werkelijkheid?' In: Van der Meer, M. (red.) (2017) *Naar een lerend bestel in het mbo. Over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit*. Den Haag, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek pp. 120-142

Schoonhoven, R. van (2016) 'Sturen op teams in het mbo: via statuut, wet of professionals?' *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht* nr. 4 pp. 239-254

Schoot, van der M. en Sluijsmans, D. (2021) *Het dichtgetimmerde curriculum. Over de doorgesloten verschuiving van inhoud naar vorm in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd via <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/het-dichtgetimmerde-curriculum> op 13 augustus 2021

Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A., Stegers-Jager, K. en Cleutjens, K. (2023) *Handboek selectie hoger onderwijs*. Utrecht, Universiteit Utrecht

Schiro, M. (2013). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

Sins, P. (2023) *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf, maar hoe dan wel?* Rotterdam, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Sluis, M. van der (2014) *The quality of vocational education and training. Differing values, behaviour and policy*. Dissertatie, Universiteit Maastricht.

Sluijmsmans, D. (2023). *Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam. De kracht van samenhang en verbinding. Openbare les*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam.

Smulders, H. en Hoeve, A. (2021) *Vormgeven van een hybride leeromgeving*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/vormgeven-van-een-hybride-leeromgeving> op 28 april 2022.

Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo (2019) *Kwaliteit in Kleur. Bouwstenen voor de toekomst*.

Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo (2021) *Van ijken naar verrijken. Naar een eigen kijk op onderwijskwaliteit in 2025. Deel 2 in de reeks Kwaliteit in Kleur*.

Teurlings, C. en Hermanussen, J. (2021) *Leren en werken in opleidingsteams*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leren-en-werken-opleidingsteams> op 11 maart 2023

Verlet, D. en Devos, C. (2008) 'Prestatiemeting: doel of middel? Over niet-evidente meting van prestaties binnen de publieke sector'. In: Verlet, D. en Devos, C. (2008) *Over beleidsevaluatie: van theorie naar praktijk en terug*. Brussel, Studiedienst Vlaamse Regering pp. 40-61

Vermunt, J.D. en Verloop, N. (1999) 'Congruence and friction between learning and teaching'. *Learning and Instruction* 9 (1999) pp. 257-280

Vlokhoven, H. van en Hoeve, A. (2022) *Versterken van leren in de beroepspraktijk*. Geraadpleegd op 25 januari 2022 via <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/versterken-van-leren-de-beroepspraktijk>

Westerheijden, D.F. (2022) 'Gatekeepers on Campus: Peer Review in Quality Assurance of Higher Education Institutions'. In: Forsberg, E., Geschwind, L., Levander, S. en Wermke, W. (eds.) *Peer review in an*

Era of Evaluation. Londen, Palgrave McMillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-75263-7_4

Westerhuis, A., Christoffels, I., Esch, W. van, Vermeulen, M. (2015) *Balanceren van belangen: de Onderwijsraad over beroepsgericht opleiden. Acquis middelbaar beroepsonderwijs, volwassenen-educatie en een leven lang leren 2003-2013*. 's-Hertogenbosch, Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Willemse, P. en Lafeber, N. (2021) *Examineren in het mbo. Een diploma van waarde*. Geraadpleegd op 13 maart 2023 via <https://canonberoepsonderwijs.nl/beoordeling-en-examinering/examineren-in-het-mbo/#1605777696831-9d883a8b-e807>

Ijsseling, H. (2020) *Beziëld en bezielend onderwijs. Pedagogiek van onderbreking en verbinding. Rede, in verkorte vorm uitgesproken ter gelegenheid van de publieke presentatie van het lectoraat Professionaliseren met hart en ziel. Samen leren en samen leven in een wereldstad*. Rotterdam, Thomas Moore Hogeschool

Zitter, I. (2021) *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij*. Openbare les Lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren Hogeschool Utrecht

Zitter, I. (2016) *Welke factoren zijn van invloed op de kwaliteit van werkplekleren in het beroepsonderwijs?* Geraadpleegd op 19 juli 2021 via <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/factoren-kwaliteit-werkplekleren-beroepsonderwijs>

Politieonderwijs in Nederland

ADBTopConsult (2019) *Samenwerken aan goed politieonderwijs en -onderzoek. Evaluatie van de inbedding van de Politieacademie in het nieuwe politiestel*. Den Haag.

Bestuursreglement Politieacademie, geldig per 6 december 2018

Çelik, S., Veenstra, M., Oijen, J. van en Sabajo, N. (2022) *Daarom stappen ze op. Vertrekmotieven van aspiranten en jong-afgestudeerden bij de politie*. Hogeschool Leiden, Lectoraat Diversiteit & Inclusie

Centraal Georganiseerd Overleg Politie (2020) *Afspraken vervoegde uitreding, capaciteit en Onderwijs. Arbeidsvoorwaardenakkoord 2018 – 2020.*

Inspectie Justitie en Veiligheid (2020a) *Jaarbeeld Politieonderwijs 2019.* Den Haag

Inspectie Justitie en Veiligheid (2020b) *Toezichtkader politieonderwijs.* Geldend vanaf juni 2017. Den Haag

Inspectie Justitie en Veiligheid (2016) *Politieonderwijsverslag 2016.* Den Haag

Korpschef van Politie (2020) *Mandaatbesluit korpschef Politie aan directeur Politieacademie.* Staatscourant van het Koninkrijk der Nederlanden. Staatscourant 2020, nummer 6378

Minister van Veiligheid en Justitie (2016) *Wijziging van de Politiewet 2012 in verband met de inbedding van de Politieacademie in het nieuwe politiebestedel. Memorie van Antwoord.* Eerste Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2015-2016, 34 129 E

Ministerie van Veiligheid en Justitie (2013) *Brief van de Minister van Veiligheid en Justitie.* Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2012-2013, 29 628 nr. 398

Politieacademie (2021) *Opleidingsdossier Basis Politieopleiding Politieagent.* Apeldoorn.

Politieacademie (2020) *Kwaliteitsdossier Politieacademie 3.0. Samen werken aan betrouwbare onderwijskwaliteit.* Apeldoorn.

Politieonderwijsraad (2022a) *Blijven leren en ontwikkelen in het politiedomein. Eindrapportage Verkenning Leven Lang Ontwikkelen.* Den Haag

Politieonderwijsraad (2022b) *Eindadvies KSP 2021.* Den Haag

Politieonderwijsraad (2021) *Op zoek naar blauw talent. Motiveren, werven, selecteren en begeleiden gericht op een diverser personeelsbestand.* Den Haag

Regelning aanstellingseisen Politie 2023, geldig per 31 januari 2023

Politieonderwijs in Denemarken, Finland, Noorwegen, Zweden en Schotland

Internationaal, algemeen

Belur, J., Bentall, C., Glasspoole-Bird, H. en Laufs, J. (2021) *Blended Learning for Police Learning and Development. A Report on the Research Evidence*. University College London

Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B. en Tompson, L. (2019) *A Systematic Review of Police Recruit Training Programmes*. Policing 14 (1), pp. 76-90. <https://doi.org/10.1093/police/pazo22>

Cox, C. en Kirby, S. (2018) 'Can higher education reduce the negative consequences of police occupational culture amongst new recruits?' Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 41 (5) pp. 550-562.

Møberg, R.J. (2020) 'Diversity and academization: who does police education attract?' In: Bjørgo, T. en Damen, M.L. (eds.) (2020) *The making of a police officer. Comparative perspectives on police education and recruitment*. Oxon, Routledge pp. 57-80

Denemarken

Jensen, M.K. (2015) *RoBOGcop. Et kvalitativt studie af nye betjentes tilgang til politifaget*. Kandidatuddannelsen i Kriminologi, Aalborg Universitet.

Mikkelsen, L. (2018) 'Konkret eller abstrakt politiarbejde? Politistuderendes vurderinger af motivationsfaktorer i politiopgaver'. Nordisk politiforskning 4, nr. 1-2018, pp 28-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1894-8693-2018-01-04>.

Rigspolitiet en Politiskolen (2018) *Studieordning Politiets Basisuddannelse. Gældende fra den 1. juni 2021*.

Sommer, A. en Andersen, T.B. (2019) *Politiets komplekse oplæring - Et kvalitativt studie af danske politibetjentes praktiske oplæring*. Aalborg Universitet

Sørensen, A.-S. (2010) 'Akademikerne og politiet – kampen mellem teori og praksis'. Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab, 97(3) pp. 268-274. <https://doi.org/10.7146/ntfk.v97i3.71760>

Finland

Huldén, R. (2017) *Handledning av praktikanter. En kvalitativ undersökning om hur fältpoliserna utvecklas av att fungera som handledare*. Tampere, Police University College.

Police University College (2020) Bachelor of Police Services (180 credits) curriculum Academic Years 2020-2022. The Police University College has approved the curriculum for the Bachelor of Police Services degree on May 5, 2020 (POL-2020-31233).

Taylor, J., Erkillä, K., Ignatius, J., Lindholt, J., Primožic, R., Aurén, H. en Isoaho, K. (2018) *Audit of the Police University College 2018*. Finnish Education Evaluation Centre

Zweden

Ahlstrand, A. en Hult, H. (2020) "Jag var inte beredd på att det skulle vara så". En kvalitativ intervjustudie om polisstudenters tankar kring att avsluta polisutbildningen i förtid. Examensarbete psykologprogrammet, Linnéuniversitet Kalmar Växjö

Annell, S., Lindfors, P., Kecklund, G. en Sverke, M. (2018) 'Sustainable Recruitment: Individual Characteristics and Psychosocial Working Conditions Among Swedish Police Officers'. Nordic Journal of Working Life Studies 8 (4). <https://doi.org/10.18291/njwls.v8i4.111926>

Bergman, B. (2016) *Poliser som utbildar poliser. Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. Umeå, Dissertatie Umeå Universitet.

Bäck, M. (2020) *Från polisutbildning till polispraktik – polisstudenters och polisernas värderingar av yrkesrelaterade kompetenser*. Umeå, Dissertatie Umeå universitet

Justitiedepartementet (2014) *Förordning (2014:1105) om utbildning till polisman*

Polismyndigheten (2022) *Utbildningsplan för Polisprogrammet*

Wieslander, M. (2020) '*Controversial diversity: diversity discourses and dilemmas among Swedish police recruits*'. *Policing and Society*, 30:8, 873-889, <https://doi.org/10.1080/10439463.2019.1611818>

Noorwegen

Aas, G. (2019) '*Kampen om norsk politieutdanning*'. *Tidsskrift for professionsstudier* 15 (28) pp. 26-34

Aas, G. (2016) *Theory or practice? Perspectives on police education and police work*. *European journal of policing studies*. Retrieved from <http://www.maklu-online.eu/en/tijdschrift/ejps/online-first/online-first/theory-or-practice-perspectives-police-education-a/>

Aas, G. (2014) *Politiutøveres syn på politiutdanningen. Kvalitetsundersøkelsen 2014*. Oslo, Politihøgskolen

Bjørkelo, B., Bye, H.H., Leirvik, M.S., Egge, M. en Ganapathy, J. (2021) '*Diversity in Education and Organization: From Political Aims to Practice in the Norwegian Police Service*'. *Police Quarterly* 2021, Vol. 24(1) 74-103. <https://doi.org/10.1177/109861120976024>

Eckblad, K. (2021) '*I den skarpe enden. Instruktør i leir (1945-2020)*'. In: Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. en Egge, M. (eds.) (2021) *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo, Cappelen Damm AS pp. 533-556

Eckblad, K. (2020) '*Instruktøren som veileder – i spennet mellom rollene som pedagog og politi*'. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk* 43 (1), pp. 33-44. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-01-04>

Ellefsen, H.B. (2021) '*En høgskole på lik linje med andre høgskoler? (1987-2020)*'. In: Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. en Egge, M. (eds.) (2021) *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo, Cappelen Damm AS pp. 173-220

NOKUT (2022) *Tilsynsrapport 2022. Politihøgskolen: Periodisk tilsyn med systematisk kvalitetsarbeid*.

Politihøgskolen (2019) Programplan Bachelor – politiutdanning 2022-2025.

Winnæss, P. (2017) *Profesjonsstudentblikk. Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. Norsk sosiologisk tidsskrift 1 (4) pp. 284-300.*

Schotland

Police Scotland (z.d.) *Probationer Training Package*

Skills for Justice (2018)) *A Modern Apprenticeship in Policing SCQF Level 7 - Framework document for Scotland*

Bijlage 1. Basispolitieonderwijs in Nederland en in vijf geselecteerde Europese landen

Land	Duur opleiding	Instroom-niveau	Afwisseling school-praktijk	Uitstroom niveau	Wettelijk regime
Nederland	2 jaar	Minimaal vmbo-diploma gemengde leerweg	9 maanden school, daarna 15 maanden afwisseling school en praktijkdagen ²¹	Mbo-MBO niveau 4, niet formeel ingeschaald	Politiewet 2012
Noorwegen	3 jaar	EQF-niveau 4	1 jaar school 1 jaar praktijk 1 jaar school	EQF-niveau 6 (Bachelor)	Wet op het hoger onderwijs
Finland	3 jaar	EQF-niveau 4	1,5 jaar: school 1 jaar: praktijk 6 maanden: school	EQF-niveau 6 (Bachelor)	Wet op het politieonderwijs
Zweden	2,5 jaar	EQF-niveau 4	2 jaar school 6 maanden praktijk	Niet formeel ingeschaald, onbekend	Regeling over de opleiding tot politie-medewerker
Denemarken	2 jaar en 4 maanden	EQF-niveau 3 of 4	11 maanden school 11 maanden praktijk 6 maanden school	Niet formeel ingeschaald, onbekend	Kaders vanuit de wetgeving van het Ministerie van Onderwijs en Onderzoek
Schotland	2 jaar	Geen formeel diploma vereist	12 weken school 1 jaar 9 maanden praktijk	EQF-niveau 5 (Associate Degree)	Scottish Credit and Qualifications Framework

Land	Accreditatie	Verbinding onderwijsinstelling politieorganisatie	Status van lerende	Baan garantie JA/Nee	Student in directie onderwijsinstelling
Nederland	Nee	Is onderdeel van de Politie, directie is een ZBO	Werknemer	Ja	Nee
Noorwegen	Ja	Valt onder Politidirektoratet (Min. JenV) maar heeft eigen bestuur ²²	Student	Nee	Ja
Finland	Ja	Valt onder de National Police Board (Ministerie van Binnenlandse Zaken)	Student	Nee	Ja
Zweden	Nee	De opleiding is uitbesteed aan vijf reguliere onderwijs instellingen. De Zweedse Politie beslist over de inhoud van de opleiding.	Student (schoolperiode) Werknemer (praktijkperiode)	Ja ²⁴	Niet bekend
Denemarken	Nee	Is onderdeel van de HR-afdeling van Rigspolitiet ²⁵	Werknemer	Ja	Niet bekend
Schotland	Ja	Is onderdeel van Police Scotland	Werknemer	Ja	Niet bekend

21. Tijdens de eerste negen maanden de opleiding brengt de student ter oriëntatie 20 dagen door in de beroepspraktijk of bij partnerorganisaties. Na deze 9 maanden kent iedere week van de opleiding een afwisseling tussen onderwijsdagen en praktijkdagen, waarbij het aandeel leren op de werkplek geleidelijk toeneemt. In totaal brengt de student ongeveer 60% van de opleiding op school door en ongeveer 40% van de opleiding door in de politiepraktijk (Politieacademie, 2021)

22. In Noorwegen is gekozen voor een hybride sturingsmodel van de onderwijsinstelling, dat zich tussen een hogeschool en een 'instituutsschool' (etatskole) bevindt. Zo heeft de instelling een zelfstandig bestuur, maar beslist het parlement bijvoorbeeld over het aantal studenten dat wordt toegelaten omdat de instelling rechtstreeks wordt bekostigd door de Noorse overheid. Door deze bestuursvorm bestaat er een spanningsveld tussen de behoefte van de politie aan systemen, discipline en politieke kennis en vaardigheden en de academische principes van kritiek, zelfstandigheid en onafhankelijkheid. Indertijd was dit een bewuste keuze van de Noorse regering, omdat in de voorafgaande jaren de politieopleiding in de ogen van de politie en de politievakbonden weliswaar een goede opleiding was, maar dat de opleiding niet per sé resulteerde in brede democratische legitimiteit van de politie (Ellefsen, 2021).

23. *Werknemer* betekent in dit geval: politiemedewerker 'op proef'

24. Zie <https://polisen.se/jobb-och-utbildning/bli-polis/polisutbildningens/>

25. Zie <http://politi.dk/politiskolen/om-politiskolen/historie>

Bijlage 2. Gesprekspartners

In de verkenning is gesproken met de volgende gesprekspartners.

Binnen het Nederlandse politieonderwijs

Politieonderwijsraad

- Voorzitter
- Politie, lid korpsleiding en twee eenheidschefs (drie vertegenwoordigers)
- Politieacademie, directie (twee vertegenwoordigers)
- Openbaar Ministerie
- Regioburgemeester
- Nederlandse Politiebond
- Equipe, vakvereniging voor Politie
- Regulier middelbaar beroepsonderwijs
- Regulier hoger beroepsonderwijs
- Ministerie van Justitie en Veiligheid (twee vertegenwoordigers)
- Deskundige op het gebied van toegepast wetenschappelijk onderzoek

Tijdelijke begeleidingscommissie 'Zicht op goed politieonderwijs'

- Directie HRM, Politie
- Equipe, vakvereniging voor Politie
- Politieacademie
- MBO Raad
- Openbaar Ministerie

Docenten van de Politieacademie

- Docent tactisch-juridisch
- Docent tactisch-juridisch
- Docent tactisch-juridisch
- Docent gedragswetenschap
- Docent gedragswetenschap
- Coördinator docententeam

Docenten van de Politieacademie

- Docent tactisch-juridisch
- Docent tactisch-juridisch
- Docent tactisch-juridisch
- Docent gedragswetenschap
- Docent gedragswetenschap
- Coördinator docententeam

Vertegenwoordigers vanuit politie-eenheden

- Teamchef Thematische Opsporing, eenheid Oost-Brabant
- Senior thematische opsporing / praktijkbegeleider, eenheid Noord-Nederland
- Senior thematische opsporing / praktijkbegeleider, eenheid Noord-Nederland

Studenten

- In de basispolitieopleiding Politieagent GGP niveau 4 aan de Politieacademie
- In een rijopleiding aan de Politieacademie

Alumni

- Van de opleiding Handelen in Zedenzaken aan de Politieacademie
- Van een heimelijke opleiding aan de Politieacademie

Overig

- Inspectie Justitie en Veiligheid

Vanuit het Nederlandse beroepsonderwijs

- Expertisecentrum Beroepsonderwijs
- Hanzehogeschool Groningen, kunstopleidingen
- Werkgeversvertegenwoordiger in de grafische industrie

Vanuit het politieonderwijs in vijf Europese landen

- Noorwegen: Police University College
- Finland: Police University College (twee vertegenwoordigers)
- Schotland: Abertay University, School of Business, Law and Social Sciences

Bijlage 3. Verantwoording

De Politieonderwijsraad heeft in zijn vergadering van 27 mei 2021 besloten om de verkenning 'Zicht op goed politieonderwijs' uit te voeren. Ter begeleiding van de verkenning heeft de Raad een tijdelijke commissie ingericht, die rechtstreeks onder de Raad valt. De commissie was als volgt samengesteld.

- Onafhankelijk voorzitter
- Politie, directie HRM
- Equipe, vakvereniging voor Politie
- Politieacademie
- MBO-Raad
- Openbaar Ministerie
- Ambtelijk secretaris namens de Politieonderwijsraad

De tijdelijke commissie is vier keer bijeengewees om de voortgang van de verkenning en de rapportage te bespreken. Ook zijn de opbrengsten van de verkenning eenmaal besproken in de commissie Kwalificatiestructuur Politieonderwijs van de Raad. De verkenning is daarnaast twee keer besproken in de Politieonderwijsraad.

De Politieonderwijsraad is een adviesorgaan, waarvan de positie en taken bij wet zijn geregeld. De Raad adviseert de minister van Justitie en Veiligheid (gevraagd en ongevraagd) met betrekking tot het Nederlandse politieonderwijs en de Strategische Onderzoeksagenda Politie.

De Politieonderwijsraad fungeert daarnaast als een overleg- en afstemmingsorgaan tussen direct en indirecte betrokkenen bij het Nederlandse politieonderwijs. De aandacht in de Politieonderwijsraad gaat in het bijzonder uit naar de relatie tussen de kenmerken en ontwikkelingen van de politie praktijk, de (politie)arbeidsmarkt en het politieonderwijs, als mede het praktijkgericht en fundamenteel wetenschappelijk onderzoek dat daar betrekking op heeft. Daarbij heeft de relatie met het reguliere middelbaar beroepsonderwijs en het hoger (beroeps)onderwijs steeds de aandacht, evenals de internationale dimensie.

Foto's: Shutterstock

De Politieonderwijsraad heeft zich ingespannen om de auteursrechten van het beeldmateriaal te regelen volgens de wettelijke bepalingen en alle rechthebbenden te achterhalen. Degenen die desondanks menen zekere rechten te kunnen doen gelden, kunnen contact opnemen via onderstaand adres.

Adres:
Koninginnegracht 62
2514 AG Den Haag

Postadres:
Postbus 25842
2502 HV Den Haag
Telefoon: 088-16 99 080
www.politieonderwijsraad.nl

© Politieonderwijsraad, 2023

