

Evaluatie politieonderwijs

Slotrapportage
2 april 2007

Twynstra Gudde

ADVISEURS EN MANAGERS

Evaluatie politieonderwijs

Stationsplein 1
Postbus 907
3800 AX Amersfoort
Telefoon 033 4677777
www.twynstragudde.nl

Slotrapportage

ir. S.A. Noorman
drs.ing. B. Vlemminx
drs. A. Groot
P. Sinning MMO, MPM
prof. dr. P.R. Simons
dr. M. Brekelmans

Amersfoort, 2 april 2007
454363/BVL/NBM

Twynstra Gudde

ADVISEURS EN MANAGERS

Evaluatie politieonderwijs

Stationsplein 1
Postbus 907
3800 AX Amersfoort
Telefoon 033 4677777
www.twynstragudde.nl

Slotrapportage

ir. S.A. Noorman
drs.ing. B. Vlemminx
drs. A. Groot
P. Sinning MMO, MPM
prof. dr. P.R. Simons
dr. M. Brekelmans

Amersfoort, 2 april 2007
454363/BVL/NBM

Voorwoord

Voor u ligt het eindverslag van een evaluatieonderzoek van de vernieuwing van het politieonderwijs. Het onderzoek is met veel plezier uitgevoerd door het organisatie en managementbureau Twynstra Gudde en het IVLOS (interfacultair instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoorbereidingsonderwijs van de Universiteit Utrecht).

De vernieuwing van het politieonderwijs is in 2002 ingezet en nog volop aan de gang. Het eindverslag is dan ook een tussenbalans, want voor een aantal belangrijke vragen en antwoorden is het nog te vroeg. We kunnen bijvoorbeeld nog geen antwoord geven op de vraag of er nu, zoals beoogd, inderdaad betere politieagenten worden afgeleverd. Dat kan pas over een paar jaar. Wel hebben wij de opinies van diverse actoren daarover in kaart gebracht.

Het onderzoek richt zich op vragen die nu beantwoordbaar zijn. In essentie gaat het vooral om de vraag of het duale competentiegericht onderwijs is uitgevoerd volgens de bedoelingen uit 2002 en of de verschillende actoren dit ook hebben ervaren en er tevreden over zijn. Daarnaast bood het onderzoek de mogelijkheid om de Language of Learning in te brengen en verder te ontwikkelen; een set instrumenten en concepten gericht op het verbeteren van de communicatie over leren. In het onderzoek is vooral gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de leervoorkeurscan die beelden van leren en patronen daarin in kaart brengt. Dit instrument bleek betrouwbaar en bruikbaar. Daarnaast zijn op basis van de algemene leervoorkeuren twee nieuwe instrumenten ontwikkeld die beelden van het opleidingsdeel van het politieonderwijs en van het werkplekdeel in de korpsen afzonderlijk meetbaar maakte. Ook deze instrumenten bleken betrouwbaar en bruikbaar in de context van de duale leertrajecten. Vooral discrepanties tussen algemene leervoorkeuren en beelden van het opleidings- en werkplekdeel leverde waardevolle gegevens op.

Ook in de toekomst zal de maatschappelijke en politiek-bestuurlijke aandacht voor veiligheid groot zijn. Incidenten en ontwikkelingen rondom crises en terrorisme, maar ook lopende beleidsinitiatieven rondom de vorming van veiligheidsregio's, het politiebesteding en de visie op de politie, hebben gevolgen voor de rol, positie en werkwijze van de politie. Daarmee ligt er een stevige opdracht voor de politie om inhoud te geven aan de continu wijzigende eisen en verwachtingen. Het politieonderwijs moet in staat zijn om politiemedewerkers de hiervoor benodigde competenties aan te reiken.

De uitkomsten van dit onderzoek geven goede hoop en houvast. Het politieonderwijssysteem biedt naar onze mening een goed fundament voor de toekomst.

Twynstra Gudde

Het is aan de politiekorpsen en de Politieacademie voortdurend alert te blijven op vraagstukken rondom het actueel houden van de beroepsprofielen en het vitaal houden van de onderlinge samenwerking.

Wij wensen u veel leesplezier.

Prof. dr. P.R.J. Simons (directeur IVLOS) en
P. Sinning MMO, MPM (managing partner Twynstra Gudde)

Management samenvatting

Inleiding

Het politieonderwijs is vanaf de jaren '60 van de vorige eeuw een aantal maal ingrijpend veranderd. De laatste grote verandering betreft de invoering van Politieonderwijs 2002. Aan dit onderwijs werden de volgende eisen gesteld:

- het biedt studenten de mogelijkheid om zich de kernwaarden en -competenties van het politieberoep eigen te maken
- het biedt de mogelijkheid om de relatief gesloten politiecultuur te doorbreken
- het biedt de mogelijkheid om een wenselijke personeelssamenstelling te realiseren:
 - . afspiegeling van de samenleving (leeftijd, sekse, culturele achtergrond)
 - . voldoende instroom op verschillende niveaus
- het biedt de mogelijkheid om de interne en externe mobiliteit te vergroten
- het biedt de mogelijkheid om verantwoordelijkheden voor het politieonderwijs te verdelen (partnerschap met korpsen).

Het nieuwe politieonderwijs is in 2002 van start gegaan. Bij de opdrachtverlening tot de ontwikkeling en implementatie van het nieuwe politieonderwijs, is besloten het nieuwe politieonderwijs in 2006 te evalueren.

Vraagstelling evaluatie

De centrale vraagstelling van het onderzoek luidt als volgt:

Is het nieuwe politieonderwijs (initieel en postinitieel) vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld?

Om de centrale vraag te beantwoorden zijn vijf onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?
2. a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?
2. b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?
3. Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?
4. Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?
5. Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?

Twynstra Gudde

De onderzoeksopdracht is eind 2005 verstrekt aan Twynstra Gudde i.s.m. het Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht. Het evaluatieonderzoek heeft plaatsgevonden van januari 2006 tot en met februari 2007.

De evaluatie van het politieonderwijs hangt direct samen met twee andere lopende evaluaties, te weten:

- de evaluatie van de *bekostiging* van het politieonderwijs (opdrachtgever Minister BZK, Politieacademie direct betrokkene)
- de evaluatie van het functioneren van de *Politieonderwijsraad* (POR) (opdrachtgever Minister BZK, Politieacademie direct betrokkene).

De evaluaties worden in de eerste helft van 2007 in relatie tot elkaar gebracht.

Language of Learning

Een belangrijke 'bril' die bij deze evaluatie is gehanteerd is die van de 'Language of Learning': een manier om tegen leren in en van organisaties aan te kijken. Specifiek is gebruik gemaakt van één van de onderdelen van deze benadering, namelijk de vijf leervoorkeuren, die als volgt kunnen worden gekarakteriseerd:

- leren hoeft niet altijd in een veilige omgeving: kunst afkijken
- samen sterk en leren van elkaar: participeren
- willen weten wat er bekend is: kennis verwerven
- ruimte om iets uit te proberen: oefenen
- in het diepe springen: ontdekken.

In het onderzoek is nagegaan hoe de afspraken over het politieonderwijs verwijzen naar de vijf verschillende vormen van leren en hoe deze leervoorkeuren in het Functioneel Ontwerp een plek hebben gekregen. Maar ook hoe de diverse actoren (studenten intitueel en postintitueel, begeleiders op de werkplek en in de opleidingen, collega's, leidinggevenden e.d.) naar het politieonderwijs in het instituutsdeel en op de werkplekken kijken in termen van de mix van leervoorkeuren.

Verantwoording

Insteek op thema's

Voor de beantwoording van de vijf onderzoeksvragen is gekozen om in te steken op 11 onderzoeksthema's, die gebaseerd zijn op centrale thema's ten behoeve van accreditatie. Bij elk thema zijn verschillende subthema's geformuleerd. De onderzoeksthema's en de subthema's zijn bij iedere onderzoeksvraag leidend geweest. Het is van belang op te merken dat de subthema's niet altijd dekkend zijn voor ieder thema. In paragraaf 2.1 staat het overzicht waarin precies staat aangegeven wat per onderzoeksthema is onderzocht.

Twynstra Gudde

Rapportages

De vijf onderzoeksvragen zijn separaat onderzocht. Van iedere onderzoeksvraag is een uitgebreide rapportage opgesteld. De verschillende rapportages zijn (meermaals) in conceptvorm voorgelegd aan (het dagelijks bestuur van) de stuurgroep. Uiteindelijk zijn de verschillende rapportages in definitieve vorm vastgesteld. Na vaststelling van de deelrapportages is de slotrapportage opgesteld.

Aanpak onderzoek

Voor het onderzoek zijn drie dataverzamelmethoden gehanteerd, te weten:

- *documentenstudie*. Er is gebruik gemaakt van veel bestaande beleidsdocumenten en onderzoeken. Per onderzoeksvraag is samen met betrokkenen en het programmteam een literatuurlijst opgesteld. Deze is telkens vastgesteld door (het dagelijks bestuur van) de stuurgroep
- *interviews*. Voor dit onderzoek hebben ruim 50 gesprekken plaatsgevonden met betrokkenen van de Politieacademie, de korpsen, vakbonden, de Ministeries van BZK en Justitie, reguliere onderwijsinstellingen en studenten. Interviews hebben op verschillende wijzen plaatsgevonden, van één op één gesprekken tot Versnellingskamersessies met meer dan 10 deelnemers
- *vragenlijstonderzoek*. Om een goed beeld te krijgen van hoe het onderwijs wordt uitgevoerd en beleefd, is ervoor gekozen om een grootschalig vragenlijstonderzoek uit te zetten onder studenten, medewerkers van de Politieacademie en de korpsen. De vragenlijst is opgebouwd uit twee delen: percepties van onderwijs en percepties van leren. Het tweede deel is enkel van toepassing voor de Language of Learning.

Uitkomsten van het onderzoek

Afspraken, uitgangspunten en vormgeving

Er zijn in dit onderzoek bijna 300 afspraken teruggevonden. De eerste wettelijke en formele afspraken van het nieuwe politieonderwijs zijn vastgelegd in 1999. Het belangrijkste document voor wat betreft de vormgeving is het Functioneel Ontwerp.

Ten aanzien van afspraken, uitgangspunten en vormgeving van het politieonderwijs geldt dat er sprake is van een hoge mate van consistentie: de vormgeving is conform de uitgangspunten en de uitgangspunten zijn conform de afspraken. Er zijn door de onderzoekers geen onderdelen aangetroffen die afwijken van eerdere afspraken of uitgangspunten. Soms zijn er geen afspraken over een thema geformuleerd, maar is er wel sprake van consistentie tussen de uitgangspunten en de latere vormgeving.

Bij het bestuderen van de **afspraken** is gebleken dat er veel consistentie in de afspraken is. Dat blijkt bijvoorbeeld uit specifieke afspraken door de tijd heen en de logica van de afspraken in het gehele beeld over de verschillende onderzoeksthema's heen. Daarnaast is er consistentie als het gaat om de scheiding

van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Ook blijkt dat er een logische volgorde in de tijd is in de formulering van de verschillende afspraken. De afspraken op doelstellingenniveau zijn veelal eerder gemaakt dan afspraken die gaan over bijvoorbeeld de organisatie. Er is dus eerst bepaald wát men wilde gaan doen, daarna pas hóe men het wilde gaan doen. De nadruk op het aantal afspraken op organisatieniveau ligt rond het jaar 2001. Op doelstellingenniveau zijn er twee pieken zichtbaar. De eerste piek is in 1999 en de tweede piek ligt in 2001.

In de beschrijving van de **vormgeving** valt wel op dat er nog enkele ‘witte vlekken’ zijn. Dat is begrijpelijk gezien het ontwikkelingsstadium van het nieuwe politieonderwijs; bepaalde aspecten kunnen pas werkenderwijs uitkristalliseren.

Uit de analyse blijkt verder dat de verschillen tussen het initieel en het postinitieel onderwijs beperkt zijn, of zeer logisch verklaarbaar gezien het verschillende karakter van het initieel en het postinitieel onderwijs. De vormgeving van onderwijs voor studenten, die in principe vanaf het voortgezet onderwijs worden opgeleid voor een beroep, verschilt vanzelfsprekend van de vormgeving van onderwijs voor werkende functionarissen, die een aanvullende opleiding doen. Voorbeelden van deze logische verschillen zijn verschillen in studielast en in werkritme.

Uitvoering van het nieuwe politieonderwijs

Onderstaand wordt per onderzoeksthema de tevredenheid van studenten en medewerkers weergegeven, op basis van het vragenlijstonderzoek.

Thema 1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen onderschrijven de gestelde doelen (dual stelsel, competentiegericht onderwijs) van het nieuwe politieonderwijs.

Thema 2. Onderwijsinhoud

Studenten en alle medewerkers (van de Politieacademie en de korpsen) vinden dat de combinatie van het competentiegerichte onderwijs, de duale opzet en het werken met kernopgaven een goede voorbereiding is op de beroepspraktijk en dat de vijf kwalificatieniveaus bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk. Over de bevraagde onderdelen: inhoudelijke samenhang en afstemming binnen de opleiding, de studieduur en studielast, en diversiteit en integriteit zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen grotendeels tevreden. Over het onderdeel individuele leerroutes zijn de meeste studenten ontevreden, evenals de trajectbegeleiders, docenten en leerprocesbegeleiders.

Twynstra Gudde

Thema 3. Onderwijsleerproces

Over de bevraagde onderdelen zijn zowel studenten als medewerkers van de Politieacademie en de korpsen in grote lijnen tevreden.

Studenten zijn redelijk tevreden over de afwisseling in werkvormen tijdens de opleiding en de variatie in het werkaanbod. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden echter de afwisseling in werkvormen en de variatie in het werkaanbod tijdens het korpsdeel aandachtspunten. Studenten vinden eveneens dat ze leren zelf verantwoordelijk te zijn en zelfstandig te leren. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden dat er teveel aan henzelf wordt overgelaten. Ook over de begeleiding die zij krijgen zijn de studenten overwegend tevreden. Echter, de afstemming van de begeleiding in het korps op de begeleiding in het instituut, het contact tussen leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders en het gebruik van portfolio zijn volgens de studenten nog belangrijke aandachtspunten. Leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders geven aan dat de informatieuitwisseling tussen hen beter kan. Medewerkers in het korps hebben weinig zicht op wat studenten tijdens het instituutsdeel doen en medewerkers van de Politieacademie hebben weinig inzicht in wat studenten tijdens het korpsdeel doen.

Studenten ervaren tijdens de opleiding een goede sfeer en de opleiding voldoet ook aan hun verwachtingen. Studenten initieel waarderen gemiddeld genomen de duale opleiding met een voldoende rapportcijfer. Studenten postinitieel geven een voldoende aan het instituutsdeel en (grotendeels) een onvoldoende aan het korpsdeel.

Thema 4. Ondersteuning onderwijsleerproces

Over de ondersteuning van het onderwijsleerproces zijn studenten en medewerkers deels tevreden en deels ontevreden.

Studenten zijn tevreden over de tijdige beschikbaarheid van studieroosters. De meeste studenten zijn echter niet tevreden over de informatievoorziening bij veranderingen in roosters en plannings, evenals over de begeleiding die zij krijgen bij het plannen van hun opleiding. Over de inrichting van de leeromgeving (Blackboard, studieruimtes, mediatheek, PKN, leermiddelen etc.), zijn de studenten tevreden.

Portfolio, studiewijzers en leerwerkplannen worden door de studenten niet als ondersteunend bij het leren ervaren. Sommige studentgroepen vinden dat de overzichtelijkheid van Blackboard aandacht behoeft.

De informatievoorziening van de korpsen naar de Politieacademie en omgekeerd is volgens verschillende groepen medewerkers van de korpsen en van de Politieacademie een aandachtspunt.

Thema 5. Personeel

Studenten vinden dat hun directe begeleiders voldoende tijd voor hen hebben. De begeleiders op de Politieacademie (docenten en leerprocesbegeleiders) zouden echter wat meer tijd willen hebben voor hun studenten.

Over de kwaliteiten van docenten en praktijkcoaches zijn de studenten overwegend positief. Echter, sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden

dat docenten en praktijkcoaches op bepaalde onderdelen nog te kort schieten, zoals bijvoorbeeld het geven van structuur, het organiseren van leren en het verzorgen van feedback.

De studenten zijn tevreden over de kwaliteiten van de leerprocesbegeleiders en de trajectbegeleiders en hebben met deze begeleiders goede contacten. Sommige studentgroepen vinden echter dat de leerprocesbegeleiders te ver van hen afstaan en hen te weinig ondersteuning geven.

Thema 6. Selectie en examinering

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen stellen dat voor wat betreft het initiële onderwijs het selectieproces de juiste studenten levert. Over de selectie van de postinitiële studenten zijn de medewerkers van de korpsen tevreden, maar de medewerkers van de Politieacademie niet. Over het aspect Erkenning Verworven Competenties zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen overwegend ontevreden. Studenten vinden de procedure van de EVC-aanvraag niet duidelijk en vinden dat de vrijstellingen niet overeenkomen met de competenties die zij (menen te) hebben.

De tevredenheid over het aspect examinering vertoont een wisselend beeld. Over veel aspecten zijn studenten en medewerkers tevreden, maar over een aantal aspecten ook niet. De (frequentie van) diagnostische toetsing is een aandachtspunt.

Thema 7. Relatie onderwijs en onderzoek

Studenten en betrokken medewerkers (docenten en praktijkcoaches) zijn overall tevreden over de wijze waarop onderzoek is verwerkt in het onderwijs en de mate waarin studenten onderzoek kunnen doen tijdens de opleiding.

Thema 8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid

De door de Politieacademie uitgevoerde evaluaties worden door de studenten gewaardeerd. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevenden van de Politieacademie, zijn echter ontevreden over deze onderzoeken. Zij kunnen hierin onvoldoende mate hun kritiek kwijt en er wordt te weinig gedaan met hun kritiek. Tevens wordt gesignaleerd dat er niet tijdig wordt gereageerd als iets niet goed functioneert in de opleiding. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevenden in het korps, vinden dat ze in voldoende mate kunnen bijdragen aan nieuwe ontwikkelingen in de opleiding.

Thema 9. Organisatie en leiderschap

Over de bevroegde aspecten met betrekking tot organisatie zijn de medewerkers over het algemeen tevreden. Taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn duidelijk belegd. Medewerkers ervaren voldoende ondersteuning van anderen in het onderwijs. Medewerkers hebben ook voldoende contact met elkaar, maar sommige medewerkers zouden meer contact willen hebben met medewerkers waar ze niet direct mee te maken hebben. Met name de leidinggevenden van de korpsen geven aan hier behoefte aan te hebben. Zowel het

Twynstra Gudde

korps als het instituut worden over het algemeen als een innovatieve omgeving beschouwd.

Over de bevraagde aspecten met betrekking tot leiderschap zijn de medewerkers van de korpsen en de docenten grotendeels ontevreden. Zij geven aan dat er door de leiding geen duidelijk onderwijsbeleid wordt neergezet, dat medewerkers door de leiding te weinig worden betrokken bij onderwijsvernieuwing en dat er geen stimulerende rol uitgaat van de leiding bij de vernieuwing van het onderwijs. De leerprocesbegeleiders en de leidinggevenden van de Politieacademie zijn deze mening niet toegedaan en zijn tevreden over de genoemde aspecten.

Thema 10. Betrokkenheid studenten

De studenten zijn overall grotendeels ontevreden over hun mate van inbreng bij de invulling en verbetering van het onderwijs. Zij zijn wel tevreden over de mate waarin zij hun mening kwijt kunnen in de evaluaties.

Thema 11. Resultaten

De studenten zijn van mening dat ze goed (kennis, vaardigheden en beroepshouding) worden opgeleid voor het beroep van politiefunctionaris. De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen (met uitzondering van de praktijkcoaches en de respondentengroep collega's) zijn van mening dat het nieuwe politieonderwijs studenten beter op het beroep voorbereidt dan het oude politieonderwijs.

Wanneer de uitvoering van het nieuwe politieonderwijs wordt vergeleken met de vormgeving daarvan, kan worden geconcludeerd dat het politieonderwijs in zeer hoge mate wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Concreet betekent dit dus dat de uitvoering overeenkomt met de vormgeving.

Wanneer wordt gekeken naar de *tevredenheid* over het politieonderwijs, luidt de conclusie dat studenten en medewerkers grotendeels tevreden zijn over het politieonderwijs. Zij zijn tevreden over de resultaten en de doelen van het onderwijs. Het onderwijs leidt dus goed op en volgens de meesten ook beter dan het oude onderwijs. Er is tevredenheid over het personeel en er is tevredenheid over de relatie tussen onderwijs en onderzoek. Over de onderwijsinhoud en het onderwijsleerproces zijn studenten en medewerkers grotendeels tevreden. Hier wordt bij bepaalde niveaus of leergangen of door bepaalde medewerkers ontevredenheid geuit.

Een wisselend beeld is zichtbaar bij de thema's ondersteuning onderwijsleerproces, selectie en examinering, kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid en organisatie en leiderschap. Voor deze thema's geldt dat sommige aspecten goed gaan, maar andere niet.

Twynstra Gudde

Tenslotte is er één thema waarover men ontevreden is, te weten betrokkenheid studenten. Studenten willen meer betrokken worden bij de ontwikkelingen en verbetering van het onderwijs.

Doelbereiking

Eén van de centrale onderwerpen in de evaluatie is de mate van doelbereiking. Voor deze onderzoeksvraag is achterhaald welke doelen zijn geformuleerd bij het nieuwe politieonderwijs. In onderstaande tabel staan de verschillende doelen vermeld die in het kader van het onderzoek zijn onderzocht.

Tabel S1. Geformuleerde doelen

Abstractieniveau	Doel
Overall doel	- Het verbeteren van de kwaliteit van de politie
Strategische doelen	- Het vergroten van de flexibiliteit van de politieorganisatie
Wijze van bereiken	- Het bevorderen van de mobiliteit en het verbreden van de inzetbaarheid van het politiepersoneel - Algemeen maatschappelijke competenties
Overall projectdoel	- Het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs
Projectdoelen	- Een samenhangend stelsel initieel en postinitieel onderwijs - Het verbeteren van de aansluiting van het politieonderwijs en de beroepspraktijk - Onafhankelijke examinering - Het aansluiten van het regulier (beroeps-)onderwijs en het politieonderwijs - Een systeem van kwaliteitszorg
Projectresultaten	- Beroepsprofielen - Duale inrichting - Competentiegerichte eindtermen - Diplomagelijkwaardigheid - Het verlengen van de opleidingsduur - Eenduidige vooropleidingseisen - Samenwerking met ROC, HBO en WO

De doelen die zijn opgenomen onder de 'projectresultaten' zijn behaald. Er zijn beroepsprofielen ingevoerd, er is een duale inrichting van het stelsel, competentiegerichte eindtermen zijn ingevoerd, de opleidingsduur is verlengd en er zijn eenduidige vooropleidingseisen gerealiseerd. Daarnaast duidt alles erop dat er diplomagelijkwaardigheid is gerealiseerd. De niveaus 5 en 6 zijn geaccrediteerd (evenals de postinitiële leergangen Leidinggevende en Recherche Master), maar in hoeverre diplomagelijkwaardigheid voor de niveaus 2, 3 en 4 ook volledig gerealiseerd is, is (nog) niet eenduidig vast te stellen, aangezien er geen onafhankelijk orgaan is dat dit vaststelt. KCE, dat de kwaliteit van toetsing voor het MBO borgt, heeft vastgesteld dat deze voor het politieonderwijs op een aantal punten verbeterd dient te worden en dat ze het vertrouwen

Twynstra Gudde

heeft dat de Politieacademie daarin zal slagen. Tenslotte wordt er samengewerkt met het regulier (beroeps-)onderwijs. De hoeveelheid onderwijs dat door het regulier (beroeps-)onderwijs wordt uitgevoerd is echter niet conform de eerdere afspraken. Gezien de bezuinigingen in 2003 is dat begrijpelijk. De reguliere onderwijsinstellingen en de Politieacademie erkennen dat deze samenwerking verbeterd kan en dient te worden.

De doelen die zijn opgenomen onder de 'projectdoelen' zijn eveneens behaald. Er is een samenhangend stelsel van initieel en postinitieel onderwijs gerealiseerd. De aansluiting van het initieel onderwijs op het postinitieel onderwijs kan alleen nog maar worden vastgesteld op papier, in de praktijk zijn er nog geen studenten doorgestroomd. De aansluiting tussen het onderwijs en de praktijk is verbeterd; alle partijen onderschrijven de opzet van het stelsel (dual- en competentiegericht). Een (natuurlijke) spanning die hier optreedt, is de kennis- en kwaliteitsborgingsfunctie van de Politieacademie versus de alledaagse werkelijkheid en de wensen van de korpsen. Onafhankelijke examinering is eveneens gerealiseerd, net als het totstandbrengen van de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en het politieonderwijs. Tenslotte is er een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd.

Het 'overall projectdoel' is het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs. Dit doel is minder goed meetbaar, aangezien er geen nulmeting heeft plaatsgevonden. Maar, op basis van bovenstaande en de waardering van studenten en medewerkers in de vragenlijsten en de interviews, kan worden aangemerkt dat dit doel in de perceptie van de respondenten is behaald.

Tenslotte zijn er nog doelen geformuleerd die (op het moment van de evaluatie) minder goed meetbaar zijn, en dan ook geen deel uitmaakten van de onderzoeksopdracht. Deze doelen zijn doelen waaraan het betere politieonderwijs moet bijdragen, maar waarvan de werkelijke bijdrage pas na een langere periode zou kunnen worden vastgesteld. De verwachting op basis van de uitkomsten van onderhavig onderzoek is dat het nieuwe politieonderwijs bijdraagt aan deze doelen. De voorwaarden voor het bevorderen van de mobiliteit en de brede inzetbaarheid van politiepersoneel zijn geschapen. Door het duale stelsel staan studenten meer in de maatschappij en daarmee wordt bijgedragen aan hun algemeen maatschappelijke competenties. De studenten worden positief beoordeeld en zijn zelf ook positief over hun zelfstandigheid, hun kwaliteit van samenwerken etc. Het onderwijs is in staat snel nieuwe opleidingen aan te bieden. Beide zijn indicatoren dat de flexibiliteit van de politieorganisatie toeneemt.

Het overall doel is dat het nieuwe politieonderwijs bijdraagt aan het verbeteren van de kwaliteit van de politie. Ook dit is op het moment van evalueren niet meetbaar.

Actualisering en het kwaliteitsstelsel

Het stelsel van Politieacademie, korpsen en regulier onderwijs heeft in een klein aantal jaren het nieuwe onderwijs opgezet en geïmplementeerd. Gebleken is dat het stelsel binnen de gegeven context nieuwe ontwikkelingen goed kan neerzetten. De Politieacademie heeft veel inspanningen geleverd om de kwaliteitsborging en actualisatie van het onderwijs vorm te geven. Een keerzijde van de reactiesnelheid van de politieorganisatie is de borging van nieuwe ontwikkelingen op termijn. Met name de vertaalslag van onderzoek naar de implementatie van verbeterpunten wordt gemist.

Op het gebied van actualisatie kan geconcludeerd worden dat de in de onderzoeksvraag betrokken partijen in staat zijn aan deze eis te voldoen. De randvoorwaarden zijn hiervoor geschapen. Er wordt binnen de Politieacademie gewerkt met lectoraten en kenniskringen. Over de mate waarop actuele kennis in het onderwijs wordt gebracht zijn studenten en docenten tevreden. Er is ook een formele manier om het onderwijs actueel te houden. Maar deze procedure wordt niet altijd door alle betrokkenen gevolgd waardoor op centraal niveau de laatste stand van zaken van het onderwijs niet altijd bekend is. Op dit vlak kan men concluderen dat aan de eis van borging van het onderwijs nog niet wordt voldaan.

Borging heeft daarnaast ook te maken met kwaliteitsborging. Op dit terrein is een groot aantal instrumenten ontwikkeld, maar de samenhang is niet helder en dat maakt het lastig om de uitkomsten in samenhang te interpreteren. Wat binnen de Politieacademie opvallend is, is dat de borging van het onderwijs veelal afhankelijk is van personen. Dit werkt zolang de betrokkenen actief aanwezig zijn binnen de Politieacademie en zich bezig houden met de ontwikkeling en actualisatie van het onderwijs. Het brengt echter een risico met zich mee wanneer deze personen de Politieacademie gaan verlaten.

Binnen de korpsen is de borging van het nieuwe politieonderwijs nog onvoldoende en maakt veelal ook geen deel uit van de reguliere bedrijfsvoering. Met name op strategisch niveau is de mate van aandacht voor het nieuwe politieonderwijs, zoals deze er ten tijde van de implementatie was, afgenomen. Het risico is dat hierdoor de kennis over het onderwijs en de ontwikkeling daarvan (verder) terugloopt. Daarmee zou de balans tussen korpsen en Politieacademie verstoord worden.

De samenwerking met het regulier beroepsonderwijs wordt weer hervat, zij het op dit moment met lokale initiatieven. Zowel de Politieacademie als de instellingen in het regulier beroepsonderwijs maken nog onvoldoende gebruik van elkaars toegevoegde waarde.

Aanvullende observaties

Voor het onderzoek hebben wij veel interviews gehouden. Deze informatie hebben wij als onderzoeksteam gedeeld en doorgesproken. Naar aanleiding daarvan zijn wij gekomen tot een aantal aanvullende observaties. Deze hebben wij opgenomen in hoofdstuk 8 van dit onderzoek.

Bevindingen Language of Learning

Speciale aandacht in dit onderzoek is uitgegaan naar de Language of Learning. Analyse van de uitkomsten van het grootschalige vragenlijstonderzoek leidt tot de volgende conclusies.

De beelden van het leren op het instituut en in de korpsen hebben opvallende en aanvullende resultaten opgeleverd. Over het algemeen passen de profielen van de studenten goed bij het Functioneel Ontwerp, voor de postinitiële studenten wat beter dan voor de initiële studenten. Bij de initiële studenten is vooral het beeld van het instituutsdeel wat afwijkend van het gewenste profiel. Zij zien de opleidingsomgeving te weinig ruimte bieden voor ontdekken en participeren. Ook zien zij het instituutsdeel niet erg als omgeving voor kunst afkijken. De vraag is of dit gewenst is of niet. In de documenten over het Functioneel Ontwerp vonden we immers ook weinig aanwijzingen voor kunst afkijken in het instituutsdeel.

Postinitiële studenten voldoen in hun percepties van het instituutsdeel en van de werkplek goed aan het Functioneel Ontwerp. Zij vinden de werkplek meer een omgeving voor kunst afkijken, participeren en ontdekken en het instituutsdeel meer voor kennis verwerven, oefenen en participeren.

Ook de medewerkgroepen hebben algemene leervoorkeurprofielen die goed passen bij het Functioneel Ontwerp. Kennis verwerven behoeft de meeste aandacht.

De verschillen tussen de opleidingsniveaus, de leergangen en de medewerkgroepen geven inzicht in die groepen die het verst afstaan van het Functioneel Ontwerp en aandacht behoeven. Bij de initiële studenten zijn dit vooral de allround politiemedewerkers. Bij de postinitiële studenten zijn er geen clusters die speciale aandacht behoeven. Bij de medewerkgroepen is aandacht voor de trajectbegeleiders geïndiceerd: zij zien hun eigen werkplek niet als een omgeving voor kennis verwerven. Hoe zit dat dan met de werkplek van de studenten die zij begeleiden?

De vijf beelden van het instituutsdeel en van het korpsdeel bleken alle vijf nauw samen te hangen met de rapportcijfers die studenten overall geven voor de opleiding op het instituut en in het korps, zowel bij initiële als bij post-initiële studenten. Hoe hoger de scores op de scans, hoe hoger de rapportcijfers. Ook discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en beelden van het instituuts- en korpsdeel voorspelden de rapportcijfers, sommige discrepanties wat meer dan andere. Hoe groter de verschillen tussen de algemene leervoorkeurscores en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel, hoe lager de

rapportcijfers waren. Dit gold bij initiële en postinitiële studenten meer voor het instituutsdeel dan voor het korpsdeel.

De leervoorkeurscan en de twee beeldscans (korps en instituut) bleken betrouwbare meetinstrumenten te zijn, die door de doelgroepen goed ingevuld konden worden en interessante resultaten opleverden. Vooral de combinatie van de drie scans is daarbij interessant: discrepanties tussen algemene leervoorkeuren en beelden van het instituuts- en korpsdeel hingen nauw samen met de mate van tevredenheid over het onderwijs: hoe groter de discrepantie tussen eigen leervoorkeur en hetgeen ze aantreffen op het instituut of in het korps, hoe lager de waardering voor het onderwijs.

Conclusies en aanbevelingen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

Is het nieuwe politieonderwijs (initieel en postinitieel) vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld?

Om deze vraag te beantwoorden heeft uitgebreid onderzoek plaatsgevonden naar de (wettelijke) afspraken, de uitgangspunten, de vormgeving en de uitvoering van het nieuwe politieonderwijs. Daarnaast is onderzocht in hoeverre de doelen van het nieuwe politieonderwijs worden gerealiseerd en in hoeverre het stelsel in staat is de kwaliteit van het onderwijs te borgen.

Overall beschouwd kan worden geconcludeerd dat het nieuwe politieonderwijs is vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld. De afspraken zijn consequent vertaald in uitgangspunten en vervolgens in de vormgeving. De uitvoering van het onderwijs is conform de vormgeving. De opzet van het stelsel wordt door de verschillende partijen onderschreven en de uitvoering wordt gewaardeerd. Vanzelfsprekend zijn er verbeterpunten, maar deze zijn ons inziens inherent aan de ontwikkelfase waarin het nieuwe stelsel verkeerd.

In de verschillende fasen van de ontwikkeling van het politieonderwijs is er duidelijk top-down gewerkt, zonder dat dit ten koste is gegaan van de benodigde ontwikkelruimte en aanpassingsvermogen; het onderwijs is op hoofdlijnen geschetst en lopenderwijs verder ingevuld. Het onderwijsstelsel is daarmee een lerend stelsel. En gezien de hoge tevredenheid bij zowel studenten initieel en postinitieel, de korpsen en de Politieacademie over de resultaten en de mate waarin de doelen worden bereikt, kan geconcludeerd worden dat dit stelsel 'werkt'. Er is een knappe prestatie geleverd, zeker gezien de geschiedenis en de lage waardering voor het toenmalige LSOP aan het eind van de vorige eeuw.

Het nieuwe politieonderwijs is ontwikkeld in de periode van 1999 tot en met 2001. Vanaf 2002 is het onderwijs gestart en geactualiseerd. Het onderwijs loopt ten tijde van de evaluatie dus 4 jaar. In deze periode heeft het onderwijs de ontwikkelingsfase van een jonge pioniersorganisatie naar een jongvolwas-

sen organisatie doorgemaakt, inclusief een eigen puberteit. Deze ontwikkeling is gepaard gegaan met vallen en opstaan en met heel veel leren. Wij hebben de indruk dat het politieonderwijs deze fase goed is doorgekomen. Er zijn problemen geweest, zoals bijvoorbeeld met de planning, met het op orde krijgen van het personeelsbestand en met de samenwerking met het reguliere (beroeps-)onderwijs. Maar in het stelsel worden deze problemen adequaat aangepakt. Er zijn maar weinig geconstateerde problemen die structureel van aard lijken (voorbeelden hiervan zijn het beperkte gebruik van het portfolio en de lage tevredenheid over de EVC's). De overall beoordeling van het nieuwe politieonderwijs is positief. Alle partijen zijn tevreden en trots op wat er de afgelopen vier jaar bereikt is. Wij als onderzoekers kunnen dit onderschrijven, hoewel enige terughoudendheid op zijn plaats is aangezien wij binnen de reikwijdte van deze evaluatie de behaalde resultaten niet hebben kunnen afwegen tegen de kosten.

De volgende fase waar het politieonderwijs nu inkomt, is de fase van het volwassen worden. Het stelsel staat, is goed gefundeerd en wordt (h)erkend door de verschillende partijen. Maar over kleine dingen kunnen strubbelingen ontstaan. Het is een valkuil dat de partijen nu gaan rusten en ieder hun eigen weg gaan of volgen zonder voldoende oog te hebben voor hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid; korpsen met het risico van onvoldoende aandacht voor de doorontwikkeling van het vak van politiefunctionaris en de Politieacademie met het risico om te vervallen in te geïsoleerde ontwikkeling van het onderwijs. Het risico dat men dan loopt is dat men uit elkaar groeit, met alle negatieve gevolgen van dien.

Het is ook een valkuil om te stringent vast te willen houden aan (gezamenlijk geformuleerde) uitgangspunten. Zo is binnen de korpsen de discussie volop gaande om vanuit de primaire processen te werken aan professionalisering en ontwikkeling. De domeinen waarop de beroepsprofielen van het politieonderwijs zijn gefundeerd zijn daarmee aan herijking onderhevig. Een andere constatering is dat de doorwrochtetheid waarmee het politieonderwijs is opgebouwd naast het risico van rigiditeit ook een complicerende werking kan hebben. Het is lastig om een goed totaalbeeld van de Politieacademie op te bouwen hetgeen negatief kan doorwerken in de gevoelde afstand tussen korpsen en Politieacademie en daarmee de benodigde countervailing power aantast. Het openstaan voor nieuwe impulsen, veranderende behoeften en verwachtingen en het investeren in de samenwerking vanuit een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid vereist een continue alertheid, een ontwikkeling van bouwen naar beheren (en zo nu en dan breken om opnieuw te kunnen bouwen). Dit brengt een ander samenspel en andere competenties met zich mee. Gezien de uitkomsten van de evaluatie is er vertrouwen dat het Politieonderwijsstelsel in principe deze slag kan maken; de basis is zeker gelegd.

Twynstra Gudde

De resultaten van het evaluatieonderzoek brengen ons tot de volgende belangrijkste aanbevelingen:

Vitaliseren samenwerking tussen korpsen en de Politieacademie

Als het gaat om de samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen zou er nader overleg tussen deze partijen moeten plaatsvinden over wederzijdse verwachtingen en rollen binnen het politieonderwijs, in het licht van een gezamenlijke visie (en het onderhoud daarvan) op de politiefunctionaris van de toekomst. Gebruik makend van de juiste mensen in de bestaande overlegstructuren (vitaliseer deze), zou daar ook gesproken moeten worden over de status van de oorspronkelijke doelen (bijvoorbeeld van brede inzetbaarheid van de politiefunctionarissen en het bevorderen van de mobiliteit: in hoeverre worden deze doelen door de korpsen nog integraal onderschreven gelet op de gewenste formatieuitbreidingen?). Ook de wijze waarop de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid van de korpsen en de Politieacademie bij de ontwikkeling van het onderwijs is vormgegeven, zou onderwerp van gesprek moeten zijn. Van daaruit zouden onderwerpen als individuele leerroutes en de harmonisatie van beroeps- en functieprofielen opnieuw moeten worden bezien. En didactische overwegingen moeten hier ook besproken worden (de lengte van het eerste kwartiel, verwachtingen met betrekking tot parate wetkennis, etc.).

(Opnieuw) delen van de beelden van de beroeps- en functieprofielen

De Politieacademie en korpsen moeten onderling beter communiceren over het onderscheid tussen de opleidingsniveaus en de inzetmogelijkheden van studenten per niveau. De korpsen ervaren het onderlinge onderscheid tussen de niveaus en de bijbehorende, verschillende inzetmogelijkheden als te beperkt. Dat helpt ze onvoldoende om een goede vertaalslag te maken naar het personeelsbeleid en functies binnen de korpsen.

Meer samenwerken met regulier (beroeps-)onderwijs

Als het gaat om de samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs bevelen wij aan om nieuwe vormen van samenwerking te zoeken, met name met ROC's, waarin ook gebruik wordt gemaakt van de verschillen die er zijn tussen (studenten binnen en opzet van) regulier onderwijs en politieonderwijs. De nu ingestoken aanpak via projecten en vervolgens opschaling is een degelijke aanpak om wederzijds vertrouwen op te bouwen. Belangrijk is dat er concrete afspraken worden gemaakt met de reguliere (beroeps)instellingen.

Minder indicatoren, meer sturingsinformatie

De Productgroep Kwaliteitszorg moet zich meer richten op integrale, door haar afnemers benodigde sturingsinformatie. Dit vereist een goede inventarisatie van informatiebehoefte per doelgroep en een meer gerichte, wellicht op onderdelen meer thematische wijze van onderzoeken. Dit moet leiden tot *minder* indicatoren, die *meer* sturingsinformatie verschaffen. Ook de communicatie van de onderzoeksresultaten moet meer op de doelgroepen worden afgestemd. De Productgroep Kwaliteitszorg moet een beter evenwicht zoeken

tussen onderzoek (en de resultaten daarvan) en kwaliteitsverbetering (verbeteracties op basis van de onderzoeksresultaten).

Verbeteren van de communicatie

Uit het onderzoek komt naar voren dat de communicatie op verschillende niveaus nog niet goed (genoeg) verloopt. Er moet nadere aandacht worden besteed aan de communicatie:

- tussen de Politieacademie en de korpsen, zowel in de uitvoering van het onderwijs (bijvoorbeeld tussen de leerprocesbegeleider en de trajectbegeleider) als over de opzet van het onderwijs (tussen de organisaties)
- tussen de verschillende niveaus (strategisch, tactisch en operationeel)
- tussen de faculteiten (binnen de faculteiten van de Politieacademie is hard gewerkt om de onderlinge kennisuitwisseling te bevorderen)
- tussen de korpsen (bijvoorbeeld over kwaliteitsverbetering).

Invoeren van de leervoorkeurenscan in de intake

Op basis van het Language of Learning onderzoek zouden wij willen aanbevelen om de leervoorkeurenscan standaard te gaan afnemen in de intake. Dat kan helpen om een gesprek te hebben met studenten over het hoe van hun leren: hoe kijken zij aan tegen leerprocessen. Daarnaast raden wij aan om in de loop van de opleiding de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel standaard af te gaan nemen en met name studenten met hoge discrepanties tussen hun algemene leervoorkeuren en de beelden van de het instituuts- en korpsdeel op één of meer van de scores uit te nodigen voor een gesprek, om hun mogelijke onvrede vroegtijdig te onderkennen en bespreekbaar te maken.

Didactische aanbevelingen

Ten aanzien van de didactiek bevelen wij aan om de variatie in instituuts- en korpsdelen nog eens goed te onderzoeken. In het onderzoek komen zowel de argumenten voor als tegen het huidige ritme naar voren, en het blijkt een veelvuldig onderwerp van discussie te zijn. Wat ons betreft reden genoeg voor een nadere beschouwing hiervan. Ook zou er meer variatie in examinering mogen komen: afwisseling in situatie, context en casuïstiek moet erin voorzien dat de proeve van bekwaamheid een beroep blijft doen op het improvisatievermogen van de kandidaten. Diagnostische toetsing moet meer worden toegepast en nagegaan zou kunnen worden of summatieve toetsen in een aantal gevallen vervangen zouden kunnen worden door diagnostische toetsen.

Op basis van het Language of Learning onderzoek bevelen wij aan om in de opleidingen in het instituutsdeel speciale aandacht te besteden aan het ontdekkend, kennisverwervend en kunstafkijkend leren. Het ontdekkend leren scoort bij diverse doelgroepen studenten en medewerkers laag. Kunstafkijkend leren is ook al in het Functioneel Ontwerp van de het instituutsdeel wat weinig aanwezig, terwijl toch ook in een opleiding goede mogelijkheden zijn voor het kunstafkijkend leren: best practices, rolmodellen, analyseren van praktijkervaringen e.d. Kennisverwervend leren is zowel op de werkplek in de korpsen

alsook op de werkplekken in de korpsen soms wat weinig nadrukkelijk aanwezig.

Nadere analyse van het beschikbare onderzoeksmateriaal

Er kunnen nog vele aanvullende analyses op de verzamelde gegevens worden verricht. Wij bevelen aan om aanvullend meer verbanden te onderzoeken per opleidingsniveau en leergang, verbanden van leervoorkeur- en beeldscores met andere gegevens uit het vragenlijst onderzoek en naar verschillen tussen studenten en actoren met verschillende profielen.

Inhoudsopgave

Voorwoord

Management samenvatting

1	Inleiding	1
1.1	Aanleiding tot het onderzoek	1
1.2	Vraagstelling evaluatie politieonderwijs 2002	3
1.3	Achtergronden	4
1.4	Language of Learning	12
1.5	Leeswijzer	14
2	Verantwoording	15
2.1	Vraagstelling	15
2.2	Algemene aanpak van het onderzoek	17
2.3	Onderzoeksmethoden	18
2.4	Fasering van het onderzoek	27
3	Afspraken	29
4	Vormgeving	32
4.1	Vooraf	32
4.2	De vormgeving van het politieonderwijs op hoofdlijnen	33
4.3	Analyse van de vormgeving	44
5	Uitvoering van het nieuwe politieonderwijs	46
5.1	Thema 1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs	47
5.2	Thema 2. Onderwijsinhoud	47
5.3	Thema 3. Onderwijsleerproces	49
5.4	Thema 4. Ondersteuning onderwijsleerproces	52
5.5	Thema 5. Personeel	54
5.6	Thema 6. Selectie en examinering	56
5.7	Thema 7. Relatie onderwijs en onderzoek	61
5.8	Thema 8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid	61
5.9	Thema 9. Organisatie en leiderschap	62
5.10	Thema 10. Betrokkenheid studenten	64
5.11	Thema 11. Resultaten	65
5.12	Conclusie	65
6	Doelbereiking	67
6.1	Projectresultaten	68

Twynstra Gudde

6.2	Projectdoelen	70
6.3	Overall projectdoel	72
6.4	Wijze van bereiken	72
6.5	Strategische doelen	73
6.6	Overall doel	73
6.7	Conclusie	74
7	Actualisering en het kwaliteitsstelsel	76
7.1	Kwaliteitsborging	76
7.2	Actualisatie	78
7.3	Conclusie	79
8	Aanvullende observaties	80
8.1	Samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen	80
8.2	Eenduidige visie op de politiefunctionaris van de toekomst	85
8.3	Het kwaliteitsstelsel	87
8.4	Samenwerking met regulier (beroeps-)onderwijs	88
8.5	Communicatie	90
8.6	Samenhang in doelen en activiteiten	90
8.7	Overwegingen met betrekking tot de didactiek	91
8.8	Tevredenheid over initieel en postinitieel onderwijs	94
8.9	Bedrijfsmatig werken	95
9	Onderzoeksvragen vanuit het perspectief van de Language of Learning	96
9.1	Onderzoeksvraag 1: (wettelijke) afspraken	96
9.2	Onderzoeksvraag 2: het Functioneel Ontwerp	98
9.3	Onderzoeksvraag 3: Wordt het onderwijs uitgevoerd zoals bedoeld?	99
10	Conclusies en aanbevelingen	124
10.1	Conclusies	124
10.2	Aanbevelingen	134
	Bijlagen	
	1. Samenstelling onderzochte groep vragenlijstafname	
	2. Achterliggende analyses	
	3. Onderwijspercepties Studenten - verschillen naar opleiding	
	4. Onderwijspercepties Actoren	

1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt kort ingegaan op de aanleiding van het onderzoek en de centrale onderzoeksvragen. Vervolgens worden enkele achtergronden geschetst, die van belang zijn in het licht van de evaluatie, gevolgd door een leeswijzer.

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

De politie neemt, onder meer vanwege haar geweldsmonopolie, een specifieke positie in binnen de samenleving. Het politieonderwijs heeft mede daarom van oudsher een specifieke plek ingenomen binnen het totale Nederlandse onderwijs.

Vanaf de jaren '60 in de vorige eeuw is het politieonderwijs een aantal malen vernieuwd. De primaire opleiding uit de jaren '70 duurde twaalf maanden en was vooral gericht op het vergaren van kennis. Nadat het rapport 'Politie in Verandering' in de jaren '80 steeds meer invloed kreeg op de invulling van de politietaak werd vanaf 1983 in de Herziene Primaire Opleiding (HPO), die bestond uit één jaar school en een half jaar stage, meer aandacht besteed aan sociale vaardigheden. De HPO werd in 1992 opgevolgd door de , eveneens 1,5 jaar durende, Primaire Opleiding Medewerker Basispolitiezorg (POMB), met onder andere een wat grotere afwisseling tussen theorie en praktijk in de vorm van korte stages gedurende de opleiding.

Tot 1994 maakte het politieonderwijs deel uit van de politieorganisatie zelf in de zin van de Politiewet. Bij de reorganisatie van de politie en de invoering van een nieuwe Politiewet in 1994 belegden de Ministers van BZK en Justitie de taak van het politieonderwijs bij een eigenstandig instituut met een afzonderlijke wet: het Landelijk Selectie- en Opleidingsinstituut Politie (LSOP).

Ondanks de verschillende wijzigingen in het onderwijs bleef het algemene gevoel bestaan dat het politieonderwijs nog steeds onvoldoende aansloot bij de algemeen maatschappelijke ontwikkelingen, de ontwikkelingen in de politieorganisatie en het politievak en de ontwikkelingen in het reguliere (beroeps)onderwijs. Daarom startte in 1997 het project Toekomstig Onderwijs voor de Politie (TOP). Het doel van dit project was het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs en het afstemmen van de politieopleidingen op de ontwikkelingen in de politieorganisatie en bij de praktische beroepsuitoefening. In dat kader zijn enkele scenario's geschetst voor het politieonderwijs en zijn in het rapport van Kessels en Smit (1998) cruciale criteria geformuleerd waarop het nieuwe politieonderwijs volgens betrokken partijen beoordeeld zou moeten worden.

Begin 1999 vond een expertmeeting plaats waaraan 23 personen deelnamen. Er waren vertegenwoordigers vanuit de departementen, de onderwijskoepels, de Raad van Hoofdcommissarissen, de Kenniscentra Bedrijfsleven, het Korpsbeheerdersberaad, het OM Beraad en het LSOP¹ aanwezig. Met deze verschillende partijen werd overeenstemming bereikt over de visie en kenmerken van het nieuwe onderwijs. Nadat begin 1999 de brede overeenstemming was bereikt over de richtinggevende principes, doelen en de daaruit voortvloeiende eisen aan het nieuwe politieonderwijs, gingen de Ministers van BZK en Justitie over tot besluitvorming.

Aan het nieuwe politieonderwijs werden de volgende vijf eisen gesteld:

- het biedt studenten de mogelijkheid om zich de kernwaarden en -competenties van het politieberoep eigen te maken
- het biedt de mogelijkheid om de relatief gesloten politiecultuur te doorbreken
- het biedt de mogelijkheid om een wenselijke personeelssamenstelling te realiseren:
 - . afspiegeling van de samenleving (leeftijd, sekse, culturele achtergrond)
 - . voldoende instroom op verschillende niveaus
- het biedt de mogelijkheid om de interne en externe mobiliteit te vergroten
- het biedt de mogelijkheid om verantwoordelijkheden voor het politieonderwijs te verdelen (partnerschap met korpsen).

De Tweede Kamer ondersteunde de gemaakte en te maken politieke keuzes. Enerzijds was dat een keuze tot behoud van een aparte positie van het politieonderwijs binnen het Nederlandse onderwijsbestel, gezien de eigen aard en identiteit van de politieorganisatie (houder van het geweldsmonopolie, 'specialist in veiligheid' binnen ons staatsbestel). Anderzijds was dat een keuze voor nauwere aansluiting van het politieonderwijs op het reguliere (beroeps) onderwijs, gelet op de maatschappelijke ontwikkelingen en de gewenste vermaatschappelijking van de politie. Bestuurlijk-juridisch vertaalden deze keuzes zich in de vorm van een opleidingsinstituut als zelfstandig bestuursorgaan - met de Minister van BZK als opdrachtgever - gepositioneerd *binnen* de politie: een instituut (het LSOP) dat bij het opleiden nauw samenwerkt met zowel de korpsen als het reguliere onderwijs. Een instituut met een hybride positie en karakter.

¹ Het LSOP werd in 2004 de Politieacademie, en wordt in dit rapport verder ook zo geduid.

De periode 1999-2002 is besteed aan ontwerp en ontwikkeling van het nieuwe politieonderwijs. In 2001 heeft de Politieacademie de onderwijs innovatie award² ontvangen voor het ontwerp van het nieuwe politieonderwijs. De periode 2002-2006 is besteed aan de implementatie en transformatie van het nieuwe politieonderwijs.

Het nieuwe politieonderwijs is in april 2003 bekrachtigd door de Ministers van BZK en Justitie in een nieuwe wet, de wet op het LSOP en het politieonderwijs. Deze wet bevat naast voorschriften over de inrichting van het politieonderwijs ook regels over de bestuurlijke verantwoordelijkheden ten aanzien van het politieonderwijs en het LSOP als instituut (inmiddels 'de Politieacademie'). In deze wet is ook de Politieonderwijsraad geïntroduceerd met taken analoog aan die van landelijke organen binnen het reguliere beroepsonderwijs.

Het nieuwe initiële onderwijs is ingevoerd in 2002. In de zomer van 2003 zijn de eerste assistent politiemedewerkers aan de 1,5 jaar durende opleiding afgestudeerd. De eerste politiemedewerkers (3-jarige opleiding) zijn afgestudeerd in 2005 en de eerste allround politiemedewerkers (4-jarige opleiding) in 2006, evenals de politiekundige Bachelors en de politiekundige Masters. Het postinitiële onderwijs is voor het grootste deel gestart in 2003 en deels in 2004. Een aantal van de 2-jarige deeltijdleergangen is inmiddels afgerond.

1.2 Vraagstelling evaluatie politieonderwijs 2002

Het nieuwe politieonderwijs is in 2002 van start gegaan. Vandaar dat ook de naam politieonderwijs 2002 wordt gebruikt. Bij de opdrachtverlening van het Ministerie van BZK en Justitie aan het LSOP tot de ontwikkeling en implementatie van het nieuwe politieonderwijs, is besloten het nieuwe politieonderwijs in 2006 te evalueren.

Het Ministerie van BZK heeft de opdracht tot de evaluatie verstrekt aan het College van Bestuur van de Politieacademie, die op haar beurt een programmadirecteur heeft aangesteld. Het evaluatieproces wordt aangestuurd door een stuurgroep. In 2005 hebben deze partijen een bestek opgesteld met daarin de centrale onderzoeksvragen.

² Op het Nationaal Onderwijs Congres georganiseerd door het Studiecentrum voor Bedrijf en Onderwijs

De centrale vraagstelling van de evaluatie luidt als volgt:

Is het nieuwe politieonderwijs (initieel en postinitieel) vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld?

Om de centrale vraag te beantwoorden zijn vijf onderzoeksvragen geformuleerd:

3. Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?
4. a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?
6. b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?
7. Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?
8. Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?
9. Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?

In deze rapportage worden deze onderzoeksvragen beantwoord.

De evaluatie van het politieonderwijs hangt direct samen met twee andere lopende evaluaties, te weten:

- de evaluatie van de *bekostiging* van het politieonderwijs (opdrachtgever Minister BZK, Politieacademie direct betrokkene)
- de evaluatie van het functioneren van de *Politieonderwijsraad* (POR) (opdrachtgever Minister BZK, Politieacademie direct betrokkene).

De Minister van BZK en de Politieacademie hebben afgesproken dat deze evaluaties in de eerste helft van 2007 (dus van het politieonderwijs, van de bekostiging ervan en van de Politieonderwijsraad) in relatie tot elkaar gebracht worden. Ze geven een samenhangend beeld van zowel de inhoud van het politieonderwijs als de context die dat onderwijs mede bepaalt, namelijk de bekostiging en de besturing. De Minister van BZK zal uiteindelijk in een brief aan de Tweede Kamer de evaluatietrajecten in hun onderlinge samenhang aan de orde brengen.

1.3 Achtergronden

In deze paragraaf wordt ingegaan op achtergronden die van belang zijn bij deze evaluatie. Het politieonderwijs is enerzijds vernieuwd omdat er behoefte was aan nieuw onderwijs gezien vanuit het beroep van politiefunctaris (behoefte beroepspraktijk aan nieuw type politiefunctaris) en anderzijds de behoefte om beter aan te sluiten bij nieuwe onderwijskundige inzichten en vernieuwin-

gen die plaatsvinden binnen reguliere (beroeps-)opleidingen. In deze paragraaf wordt daarom kort stilgestaan bij de ontwikkelingen bij de politie en de positie van het politieonderwijs ten opzichte van het regulier (beroeps-)onderwijs. Tenslotte komen enkele relevante ontwikkelingen bij de Politieacademie aan bod.

1.3.1 *Politie in ontwikkeling*

De politieorganisatie is voortdurend in ontwikkeling. Relaties met burgers veranderen, nieuwe taken worden toegevoegd, de aansturing van de politie staat in de belangstelling en samenwerken is meer dan ooit noodzakelijk om effect op het terrein van veiligheid te kunnen sorteren. Deze ontwikkelingen hebben gevolgen voor de organisatie, structuur en werkwijze van de politie en daarmee voor het politieonderwijs.

Aan het eind van de vorige eeuw werd een aantal ontwikkelingen geschetst die van belang waren bij de vormgeving van het nieuwe politieonderwijs:

- de toenemende multiculturaliteit van de samenleving
- de toenemende internationalisering van criminaliteit
- een toename en verharding van geweld, niet alleen tegenover burgers, maar ook tegenover de politie zelf
- een toenemende confrontatie met sociale problematiek
- afnemend gezag van de politie
- vragen om zich te verantwoorden jegens de samenleving
- vragen om zich op te stellen als gelijkwaardige partner.

Centraal in alle ontwikkelingen stond een toenemende externe oriëntatie van de politie en een streven naar meer en betere samenwerking met andere maatschappelijke organisaties.

De geschetste ontwikkelingen hebben zich de afgelopen jaren doorgezet en de maatschappelijke en politiek-bestuurlijke aandacht voor veiligheid is nog verder toegenomen. Recente incidenten en ontwikkelingen rondom crises, rampen en terrorisme, maar ook beleidsinitiatieven rondom de vorming van veiligheidsregio's, het politiebestedel en de visie op de politie, hebben gevolgen voor de rol, positie en werkwijze van de politie. Thema's als samenwerking, prestatiebesturing, versterking opsporing en de signalerende en adviserende taak van de politie werken door/gaan doorwerken in de organisatiestructuur. Daarmee staat de politie voor een stevige opdracht om inhoud te geven aan continu wijzigende eisen, behoeften en verwachtingen. Het politieonderwijs staat voor de uitdagende taak om politiemedewerkers de hiervoor benodigde competenties te laten verwerven.

In mei 2005 verscheen het, in opdracht van de Raad van Hoofdcommissarissen geschreven rapport 'Politie in Ontwikkeling', een visiedocument op de toekomst van de politie.

Door het gemeenschappelijk onderschrijven en uitdragen van deze visie wilden de gezamenlijke korpsen tonen dat de ontwikkeling wordt versterkt naar één 'concern' politie Nederland. Deze ontwikkeling sluit aan en hangt samen met initiatieven die op verschillende plaatsen binnen de politieorganisatie zijn genomen op deelterreinen als dienstverlening en criminaliteitsbestrijding. De intentie van dit nieuw gedeeld verhaal van en voor de Nederlandse politie is:

- richting geven aan toekomstige ontwikkelingen binnen het politievak
- een duidelijke boodschap overbrengen aan de eigen organisatie en aan de omgeving
- ordening aanbrenge in een veelheid aan ideeën en visies op deelterreinen en duidelijk maken van samenhangen
- richting geven aan de bedrijfsarchitectuur, in het bijzonder het processen-model van de Nederlandse politie
- hanteerbaar maken van de meest concrete en dringende problemen ten aanzien van de politieorganisatie en de politiefunctie.

Hierna gaan wij kort in op een aantal van meer recente ontwikkelingen tegen de achtergrond van mogelijke gevolgen voor het politieonderwijs.

Sturen op samenwerking

Het afgelopen decennium is het besef gegroeid dat de verantwoordelijkheid voor veiligheid en leefbaarheid nooit door één partij kan worden waargemaakt. De verwevenheid met andere maatschappelijke vraagstukken, de omvang en de toenemende complexiteit van de veiligheidsonderwerpen brengt met zich mee dat een integrale aanpak en verregaande samenwerking, zowel in de diverse 'veiligheidsketens' als tussen politieregio's onderling, geboden is. De politie kan en moet hierin een belangrijke bindende en verbindende rol spelen. Deze ontwikkeling heeft gevolgen voor de politie en noopt tot bezinning op haar eigen rol en werkwijze.

Gelet op het feit dat de politie slechts één van de actoren is in de uitvoering van het veiligheidsbeleid, betekent dit dat de politie kritisch moet blijven kijken naar de concrete invulling van haar takenpakket. Juist om ervoor te zorgen dat zij haar specifieke taken op het gebied van toezicht, handhaving en opsporing goed kan blijven vervullen. Uiteraard blijft artikel 2 van de Politiewet 1993 over de handhaving van de openbare orde, de strafrechtelijke rechtsorde en de hulpverlening overeind, maar tegelijk is het noodzakelijk dat ook andere partijen hun werk (blijven) doen. Een operationalisering is derhalve nodig die aansluit op de huidige opvattingen over de taakverdeling en de verantwoordelijkheden in de uitvoering van het veiligheidsbeleid.

Meer dan in het verleden wordt gezamenlijk met andere organisaties opgetrokken bij de aanpak van veiligheidsproblemen. Daarmee is samenwerken, het sturen op samenwerkingsverbanden en het werken met integrale en geïntegreerde werkconcepten een belangrijke issue geworden. Voor de politiemedewerker betekent dat kennis en competenties vereist zijn op het terrein van de

samenwerkingspartners, het samenwerkingspel en het aangaan en onderhouden van samenwerkingsrelaties.

Daarnaast kan worden geconstateerd dat de relaties tussen politie en samenleving in de afgelopen decennia drastisch zijn veranderd. De afstandelijke relatie uit het naoorlogse verleden is vervangen door een hecht veelvormig en complex netwerk van relaties tussen politie en delen van de omringende samenleving. Deze veranderingen staan niet op zich. Ze zijn exemplarisch voor meer algemene veranderingen in de relatie tussen bestuur en samenleving. Overheidsgezag is niet meer vanzelfsprekend, burgers stellen hogere eisen aan de overheid, het stuurvermogen van de overheid neemt af, de maatschappelijke complexiteit neemt sterk toe en er is steeds meer vervlechting tussen overheid en samenleving. Voor de politiemedewerker betekent dit het eigen maken van competenties op het gebied van netwerken, communicatie en bestuurlijke sensitiviteit.

Signaleren en adviseren

De politie is een overheidsorganisatie die -meer dan anderen- in de frontlijn van de samenleving opereert. Hierdoor zien en horen gebiedsagenten veel. Het belang van 'vroegsignalering' heeft met de komst van de problematiek rondom radicalisering extra gewicht gekregen, waar deze taak ook in het kader van het jeugdbeleid al van groot belang was. Het signaleren van ontwikkelingen bij jongeren is een voor de samenleving vitale taak en de politie kan hier -wellicht meer dan nu het geval is- van grote betekenis zijn. Het belang van signaleren en adviseren kan in dit verband worden geplaatst.

Signaleren en adviseren is in het visiedocument 'Politie in ontwikkeling' benoemd als expliciete politietaak. Als zodanig vindt deze taak niet zijn basis in de politiewet maar is te zien als logisch voortvloeisel uit de primaire processen (noodhulp, handhaving, hulpverlening, opsporing en intake en service). Waar het om gaat is dat de politie vanuit haar operationele ervaringen, de daarmee samenhangende informatiepositie en haar professionaliteit problemen op het gebied van veiligheid signaleert en waar mogelijk omvormt tot adviezen aan andere actoren, met name wat betreft de verantwoordelijkheid van deze partijen voor hun bijdrage aan veiligheid.

Door signaleren en adviseren als politietaak te expliciteren wordt voorkomen dat afbreuk wordt gedaan aan de relatie tussen politiezorg en veiligheidszorg en daarmee aan de effectiviteit van lokaal veiligheidsbeleid en het optreden van andere partners hierin. De focus van de politie op kerntaken en smalle prestatie-indicatoren heeft namelijk haar beperkingen, wanneer deze in een breder veiligheidsperspectief wordt geplaatst. Door het signaleren en adviseren als politietaak te beschouwen, wordt aan de rol en betrokkenheid van de politie in het lokaal veiligheidsbeleid op nieuwe wijze inhoud gegeven. Voor de politiemedewerker vereist dit met name competenties op het gebied van samenwerken en regisseren.

Sturen op prestaties

Een andere te constateren ontwikkeling is de beweging waarin ook de politie zich moet verantwoorden voor haar prestaties. Effectieve en efficiënte inzet van de schaarse politiecapaciteit en soms dure middelen speelt hierbij een centrale rol. De roep om (meetbare) betere prestaties in combinatie met outputsturing, handelend optreden en zichtbare aanwezigheid op straat is duidelijk hoorbaar.

Over prestatiesturing bij de overheid en over het nut van prestatieconvenanten is veel geschreven en er is veel onderzoek naar gedaan. Met betrekking tot de politie vaak in relatie tot de discussie over een centraal of decentraal bestel. Het huidige politiebesteding ademt de sfeer uit van 'decentraal, tenzij'. Toch is er al jaren discussie over wel of geen centrale beleidsplanning, wel of geen centrale beheersafspraken. Het afsluiten van de prestatieconvenanten wordt door veel mensen gezien als een verdergaande centraliseringstendens van de Minister van BZK en de Minister van Justitie.

Het werken met prestatiecontracten vereist voor de politiemedewerker competenties op het terrein van prestatie management, procesmanagement en bedrijfsmatig denken. Daarnaast moet de politiemedewerker rekening houden met de gevolgen van prestatiesturing op de relatie met de burger.

Europese harmonisatie

Criminaliteit kent in toenemende mate een grensoverschrijdende component. Dit betekent dat bij de bestrijding van deze criminaliteitsvormen tevens sprake is van grensoverschrijdende samenwerking tussen politieorganisaties. Het grensoverschrijdende karakter heeft zijn weerslag op het politieonderwijs. Eind 2004 is op initiatief van het CEPOL de verschillende politiestructuren en het politieonderwijs in Europa in kaart gebracht. De inventarisatie leverde als onderzoeksresultaat een grote mate aan variëteit en diversiteit op. Mede aan de hand van deze onderzoeksresultaten staat het CEPOL voor de opdracht om het politieonderwijs in Europa (verder) te harmoniseren. Deze ontwikkeling kan ook gevolgen hebben voor het politieonderwijs in Nederland.

1.3.2 De speciale positie van het politieonderwijs

Het politieonderwijs is een uniek onderwijsstelsel en verschilt van het reguliere onderwijs. In het huidige politieonderwijs is er bewust voor gekozen om de aparte positie van het politieonderwijs, ondermeer vanwege haar geweldsmonopolie, te behouden. Het politieonderwijs valt daarom onder het gezag van de Minister van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, in samenspraak met de Minister van Justitie. Het politieonderwijs is vastgelegd in de Wet op het LSOP en het politieonderwijs.

De Politieacademie neemt tevens een unieke positie in het onderwijs in. Het is de enige instelling in Nederland die onderwijs voor de gehele beroepskolom

verzorgt, initieel onderwijs van niveau 2 tot en met 6 én postinitieel onderwijs. Daarnaast verzorgt de Politieacademie de werving en selectie en heeft ze een kennisfunctie voor de politie.

De niveaus 2, 3 en 4 binnen het politieonderwijs zijn opleidingen op MBO-niveau. Het MBO wordt binnen het regulier (beroeps-)onderwijs binnen twee leerwegen aangeboden: de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) en de beroepsopleidende leerweg (bol). In de bbl brengt een leerling minstens 60 procent van de tijd in een leerbedrijf door; in de bol varieert de hoeveelheid praktijk van 20 tot 60 procent. Het politieonderwijs voor de niveaus 2, 3 en 4 is vergelijkbaar met de bbl-variant van het regulier (beroeps-)onderwijs op de niveaus 2, 3 en 4.

Aan het eind van de vorige eeuw (1999) kwam de Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt (ACOA) met het advies 'Een wending naar kerncompetenties'. Deze wending houdt in dat de veel voorkomende opgaven van beroepsbeoefenaren als uitgangspunt worden genomen voor de beroepsopleiding. De opgaven voor de beroepsbeoefenaar worden beschouwd als complexe problemen. Het zelfstandig en onder eigen verantwoording kunnen oplossen van problemen worden kerncompetenties genoemd. De wending naar kerncompetentie betekent (ook) dat de didactiek aangepast zal moeten worden. Op het advies werd ingegaan en in het regulier (beroeps-)onderwijs is een transformatie omgezet naar competentiegericht onderwijs.

Eind jaren negentig gaf de toenmalige Minister van OCW de kenniscentra van het bedrijfsleven opdracht samen met het onderwijs competenties vast te stellen waar een afgestudeerde MBO'er in elke sector aan moet voldoen. Sinds 2004 experimenteren scholen met competentiegericht leren. Het competentiegericht onderwijs zou in het schooljaar 2008/2009 moeten worden ingevoerd, maar recent is de Staatssecretaris van OCW verzocht de invoering een jaar uit te stellen. Daar waar het politieonderwijs aansluiting zocht bij het regulier (beroeps-)onderwijs en dus ook competentiegericht onderwijs is ingevoerd, blijkt nu het politieonderwijs een voorlopersrol in te nemen.

De opleiding op niveau 5, de politiekundige Bachelor, is een opleiding op HBO-niveau. Het HBO binnen het regulier (beroeps-)onderwijs is een meer op de praktijk gerichte vorm van hoger onderwijs met als voornaamste doel de voorbereiding op de beroepsuitoefening en toetreding tot de arbeidsmarkt. 'Kennisverwerving, kennistoepassing en kennisoverdracht' zijn begrippen die centraal staan in de ambities van hogescholen (Deetman, HOAK Nota, 1985). In de huidige Wet op het Hoger en Wetenschappelijk onderwijs (WHW) staat dat hoger beroeps onderwijs 'onderwijs is dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk'. Het is aan de hogescholen dit in te vullen.

Het reguliere HBO wordt door hogescholen verzorgd, maar onder de nieuwe Bachelor/Master(bama)-structuur wordt de mogelijkheid gecreëerd het ook

door universiteiten te laten aanbieden. Onderwijsprogramma's in het reguliere HBO duren 4 jaar (240 studiepunten) en zijn verdeeld in een propedeuse (het eerste jaar) gevolgd door een hoofdfase van 3 jaar. Meestal in het derde jaar volgen studenten een verplichte stage van ongeveer 9 maanden om praktijkervaring op te doen, naar aanleiding waarvan een scriptie of afstudeerproject in het vierde jaar wordt voltooid.

Sinds 2001 wordt door vijf hogescholen, verspreid over het land, een economische HBO-opleiding volgens het Gilde-concept aangeboden. Het betreft een duale studievorm waarin vier jaar lang werken en studeren gecombineerd wordt. Een Gilde-student dient werkzaam te zijn in het bedrijfsleven, bij voorkeur in een parttime baan van drie dagen per week. Diegene functioneert in zijn baan als volwaardig medewerker en combineert de opleiding met zijn werk. De opleiding op niveau 5 binnen het politieonderwijs is vergelijkbaar met deze variant van het HBO.

De opleiding op niveau 6, de politiekundige Master, is een opleiding op WO-niveau. Het reguliere WO biedt onderwijsprogramma's aan met als voornaamste doel het 'zelfstandig beoefenen van de wetenschap of de beroepsmatige toepassing van wetenschappelijke kennis'. Het reguliere WO wordt door universiteiten verzorgd, maar onder de nieuwe Bachelor/Master(bama)-structuur wordt de mogelijkheid gecreëerd het ook door hogescholen te laten aanbieden.

Volgens de nieuwe bama-structuur worden studieprogramma's verdeeld in een Bacheloropleiding van 3 jaar (180 studiepunten) gevolgd door een Masteropleiding van: 1 jaar (de meeste richtingen, 60 studiepunten), 2 jaar (technische en natuurwetenschappelijke richtingen, tandartsopleiding, 120 studiepunten) of 3 jaar ((dier)geneeskunde, apothekersopleiding, 180 studiepunten). De Bacheloropleiding kan een propedeutische fase hebben en afhankelijk van de instelling krijgen studenten onderwijs voornamelijk in één studierichting of in een hoofd- en bijvak (de zogenaamde major/minor structuur). Elke graad van Bachelor geeft automatische toelating tot ten minste één Masteropleiding aan dezelfde universiteit, maar een Bachelorgraad geldt ook als eindonderwijs. Doorstroming naar andere mastersopleidingen aan andere instellingen is ook mogelijk indien dit door het instellingsbestuur is goedgekeurd en een bewijs van toelating wordt afgegeven.

De WO-variant van het politieonderwijs is niet één op één vergelijkbaar met een WO-variant binnen het regulier onderwijs.

1.3.3 Ontwikkelingen bij de Politieacademie

De Politieacademie heeft te maken gehad met een aantal ontwikkelingen die in het licht van deze evaluatie een rol spelen.

In juli 1992 werd het Landelijk Selectie- en Opleidingsinstituut Politie (LSOP) opgericht. Met het oog op de reorganisatie van de politie moesten de verschillende opleidingen die werden gegeven door de opleidingsinstituten van gemeente- en rijkspolitie worden geïntegreerd. Tot die tijd waren respectievelijk de Ministeries van Binnenlandse Zaken en Justitie verantwoordelijk voor deze opleidingen. De oprichting van het LSOP betekende de verzelfstandiging van het politieonderwijs ten opzichte van de Ministeries.

In 1999 is het functioneren van het LSOP geëvalueerd. Hierna worden kort de uitkomsten van deze evaluatie (over de periode tot 1 januari 1998) geschetst. Uit de evaluatie is naar voren gekomen dat de wettelijke integratie van het politieonderwijs is verwezenlijkt, maar dat in de praktijk verschillen in inhoud van het onderwijs tussen de verscheidene opleidingsinstituten die onder het LSOP ressorteren, zijn blijven bestaan. De initiële opleidingen werden in beginsel door de betrokkenen positief gewaardeerd, tegelijkertijd bestond er evenwel behoefte aan kwalitatieve verbeteringen van de opleidingen. Ook dient beter te worden ingespeeld op het eventueel hogere opleidingsniveau van cursisten en dient het politieonderwijs te voorzien in een systeem van kwaliteitszorg. Voorts is gebleken dat de in de LSOP-wet neergelegde organisatie-structuur niet goed heeft gefunctioneerd. Er is 'onvoldoende centrale grip' geweest op de bedrijfs- en onderwijsprocessen en de beheersing van de kosten' zo blijkt uit de evaluatie. Oorzaken van de problemen lagen op het vlak van de omvang, samenstelling, sturing en controle van en door de LSOP-organen. De evaluatie wees uit dat het LSOP een meer dan achteraf wenselijk geachte speelruimte heeft gehad. Alhoewel op hoofdlijnen overeenstemming bestond over de te volgen beleidslijn, liep de uitvoering ervan spaak op onduidelijkheid in de verantwoordelijkheidsverdeling tussen de ministers en het LSOP. Ten slotte bleek ook het gehanteerde financieringsstelsel een aantal tekortkomingen te bevatten, en lieten de bedrijfsvoering en de financiële administratie van het LSOP te wensen over. Het LSOP heeft sinds 1 januari 1998 inmiddels op diverse van de genoemde terreinen zelf reeds maatregelen genomen om de gesignaleerde knelpunten weg te nemen of in ieder geval te verbeteren, maar ook de ministers hebben het noodzakelijk geacht om tot het nemen van (wettelijke) maatregelen over te gaan. Aan het eind van de vorige eeuw diende het LSOP dus een forse verbetering te maken.

Een andere relevante ontwikkeling betreft een structureel doorgevoerde bezuiniging in 2003. Rond de eeuwwisseling werd duidelijk dat er een sterke behoefte zou komen aan meer opleidingscapaciteit. In 2001 heeft de Werkgroep Instroom Politie onderzoek gedaan naar de (budgettaire) consequenties van drie centrale ontwikkelingen rond de instroom van aspiranten in de korpsen en de onderlinge samenhang daartussen:

- toenemende vervangingsvraag in de korpsen
- nieuwe Politieonderwijsstelsel PO2002
- voorgenomen sterkte-uitbreiding van de politie.

In het rapport van de commissie wordt (o.a.) ingegaan op de verwachte instroom. Gesteld wordt dat de jaarlijkse opleidingscapaciteit van het LSOP is

gebaseerd op een jaarlijkse maximale instroom van 3.200 aspiranten. Deze capaciteit heeft de basis gevormd voor de begroting van het LSOP voor 2002.

De feitelijke instroom in het onderwijs bleek echter fors lager dan begroot. De Minister van BZK heeft daarop besloten dat een structurele opleidingscapaciteit van 2.000 voldoende zou zijn om aan de vervangings- en uitbreidingsvraag te voldoen.

Het LSOP heeft op deze lagere instroom moeten reageren en medio 2003 worden de consequenties van de verlaagde instroom in een rapport vastgelegd: deze instroom zal leiden tot een inkrimping van de sterkte met 750 FTE. Gevolgen voor het LSOP zijn ondermeer een overcapaciteit van docenten van 170 FTE en 16.000 m² overcapaciteit aan huisvesting.

Het LSOP is het vernieuwingstraject dus ingegaan met ontevreden samenwerkingspartners en kreeg al snel te maken met een forse reorganisatie. Ook is gekozen voor andere organisatievormen, bijvoorbeeld het ontstaan van de Faculteit Algemene Politiekunde (initieel) en de Faculteit Bijzondere Politiekunde (postinitieel).

Sinds 26 april 2004 is de naam van het LSOP en Politie Onderwijs- en Kenniscentrum veranderd in Politieacademie.

1.4 Language of Learning

De Language of Learning is een manier om tegen leren in en van organisaties aan te kijken. De Language of Learning-bril wordt in deze evaluatie mede gebruikt om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Hieronder wordt deze 'bril' kort toegelicht.

De taal rondom leren is complex en weinig eenduidig. Het woord 'leren' is zo ingebed in het dagelijkse taalgebruik dat het bijna ongemerkt wordt gebruikt. Het heeft vaak ook een bewuste en een onbewuste betekenis. In de bewuste betekenis wordt in eerste instantie gedacht aan de georganiseerde vormen van leren en opleiden. In het onbewuste gebruik is de betekenis veel breder en gaat het over alle nieuwe inzichten die worden opgedaan in de dagelijkse praktijk of over alle situaties. In het onderzoek is voor een aantal vragen gebruik gemaakt van de Language of Learning als bril om naar de resultaten te kijken. Specifiek hebben wij gebruik gemaakt van één van de onderdelen van de Language of Learning benadering: leervoorkeuren. Wij bespreken achtereenvolgens kort deze vijf voorkeuren.

Leren hoeft niet altijd in een veilige omgeving: kunst afkijken

Leren wordt vaak geassocieerd met rust en veiligheid. Kunst afkijken floreert echter onder spanning. Bij deze lerenden vormt de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving en die is hectisch, vrij onvoorspelbaar en constant in beweging. Ze leren door goed te observeren, en van anderen te horen wat werkt. Ze analyseren wat wel en niet tot succes leidt en wat bruikbaar is, en passen dat zelf toe. Het spreekt waarschijnlijk voor zich dat deze lerenden niet gemotiveerd raken door een spel- of oefensituatie. Dit wordt al snel ervaren als 'kinderspel'. De uitspraak 'van fouten kun je leren' is aan hen niet echt besteed.

Samen sterk: participeren

Leren is in het verleden vaak gezien als een individueel proces. Steeds vaker wordt echter de sociale kant van het leren onderstreept. Leren doe je met en van elkaar. Kennis is niet iets objectiefs, iedereen heeft zijn eigen betekenis, door erover te praten kom je tot een gezamenlijke betekenis. Mensen die juist samen met anderen goed tot leren komen, hebben het sparren nodig om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Je wordt gedwongen om iets onder woorden te brengen. Bij 'participeren' word je gevoed door reacties en ideeën van anderen.

Willen weten wat er bekend is: kennis verwerven

Alhoewel veel begeleiders en docenten op zoek zijn naar manieren om theorie dichter bij de praktijk te brengen en uit de greep van het klassikale systeem te komen, zijn er ook mensen die juist een grote voorkeur hebben voor overdracht van kennis. Zij hechten aan onderwijs verzorgd door 'vakmensen', docenten die hun vak goed beheersen. Of zij verdiepen zich graag in vak kennis en zijn thuis te vinden met een boek op de bank. Kennis speelt dus een belangrijke rol bij leren.

Ruimte om iets uit te proberen: oefenen

Oefenen is naast kennis verwerven, wellicht de bekendste leercontext. Uitgangspunt is een omgeving die veilig genoeg is om fouten te mogen en durven maken. En een beperkte mate van complexiteit, zodat je je aandacht kunt richten op datgene wat je nog moet leren. Bovendien moet er voldoende rust zijn om te kunnen komen tot reflectie. Belangrijk is dat er iemand naast staat die het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist iets kan aanreiken dat je weer een stap verder brengt. Fouten vormen een bron van informatie om van te leren.

In het diepe springen: ontdekken

Ontdekkend leren gaat ervan uit dat leven en leren synoniemen zijn. Leren doe je niet alleen tijdens een opleiding, leren doe je continu. Niet leren bestaat niet. Dit bewustzijn maakt dat veel geleerd wordt uit de dagelijkse gang van zaken en de onverwachte gebeurtenissen die zich voordoen. Leren in een officiële leersituatie (zoals een opleiding of workshop) is vaak te beperkend, te voorge-

structureerd. Deze lerenden zoeken graag hun eigen weg. Dat hoeft niet noodzakelijkerwijs de meest efficiënte weg te zijn, als het maar de meest interessante is. Gaat het om het willen bouwen en de drang naar creativiteit, of de kritische blik? Centraal staat het zelf willen uitvinden.

In het onderzoek is nagegaan hoe de afspraken over het politieonderwijs verwijzen naar de vijf verschillende vormen van leren en hoe deze leervoorkeuren in het Functioneel Ontwerp een plek hebben gekregen. Maar ook hoe de diverse actoren (studenten initieel en postinitieel, begeleiders op de werkplek en in de opleidingen, collega's, leidinggevenden e.d.) naar het politieonderwijs in het instituutsdeel en op de werkplekken kijken in termen van de mix van leervoorkeuren. En is nagegaan hoe de leervoorkeurbenadering licht werpt op andere gevonden resultaten.

1.5 Leeswijzer

Deze rapportage is de slotrapportage van de evaluatie van het politieonderwijs. Gedurende het onderzoek zijn er vijf deelrapportages verschenen, één deelrapportage per onderzoeksvraag. De slotrapportage is gebaseerd op deze eerder verschenen rapportages.

Deze slotrapportage bestaat uit drie delen.

Het eerste deel geeft de verantwoording van het onderzoek (hoofdstuk 2) weer.

Het tweede deel omvat de onderzoeksvragen conform het bestek. Hoofdstuk 3 tot en met 7 geven de bevindingen op deze verschillende onderzoeksvragen weer. In hoofdstuk 8 wordt een nadere beschouwing gegeven op het politieonderwijs naar aanleiding van de interviews.

Het derde deel van deze rapportage (hoofdstuk 9) bevat een analyse van het politieonderwijs aan de hand van de Language of Learning.

De centrale onderzoeksvraag wordt beantwoord in hoofdstuk 10, waarin tevens de aanbevelingen worden gegeven.

2 Verantwoording

Dit hoofdstuk beschrijft de verantwoording van het onderzoek. In paragraaf 2.1 wordt ingegaan op de onderzoeksvragen en de thematische insteek van het onderzoek. Paragraaf 2.2 schetst de algemene aanpak van het onderzoek en paragraaf 2.3 beschrijft de verschillende onderzoeksmethoden. Paragraaf 2.4 beschrijft tenslotte de fasering van het onderzoek.

2.1 Vraagstelling

Zoals in paragraaf 1.2 aangegeven luidt de centrale vraagstelling van de evaluatie als volgt:

Is het nieuwe politieonderwijs (initieel en postinitieel) vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld?

Om de centrale vraag te beantwoorden zijn vijf onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?
2. a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?
2. b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?
3. Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?
4. Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?
5. Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?

Voor de beantwoording van de vijf onderzoeksvragen is gekozen om in te steken op 11 onderzoeksthema's, die gebaseerd zijn op centrale thema's ten behoeve van accreditatie. Bij elk thema zijn verschillende subthema's geformuleerd. De onderzoeksthema's en de subthema's zijn bij iedere onderzoeksvraag leidend geweest.

De hierna volgende tabel toont de 11 onderzoeksthema's met de bijbehorende subthema's.

Tabel 1. Onderzoeks- en subthema's

Thema	Subthema's
1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs	1.1 visie en doelen 1.2 afstemming/samenwerking beroepspraktijk (beroepsprofielen, competentiegerichte eindtermen/beroepsgerichtheid, duale inrichting) 1.3 afstemming/samenwerking regulieronderwijs (beroepsopleiding, diploma-equivalentie, eenduidige vooropleidingseisen, samenwerking ROC's, hogescholen en universiteiten, algemeen maatschappelijke competenties) 1.4 kwaliteitsverbetering onderwijs (onafhankelijke examinering, verlenging opleidingsduur, meerdere beroepsprofielen, systeem van kwaliteitszorg)
2. Onderwijsinhoud	2.1 relatie doelen en onderwijsinhoud (vertaling beroepsprofielen) 2.2 inhoudelijke samenhang (Politieacademie/korpsen/ regulier onderwijs) 2.3 afstemming (verticaal en horizontaal) 2.4 relevantie en actualiteit onderwijsinhoud 2.5 studielast 2.6 studieduur 2.7 flexibiliteit/individuele leerroutes 2.8 internationalisering/internationale inbedding 2.9 diversiteit/integriteit
3. Onderwijsleerproces	3.1 relatie doelstellingen en didactisch concept 3.2 afstemming didactiek/werkvormen en onderwijsinhoud 3.3 afstemming didactiek en opleidingsniveau 3.4 afstemming vormgeving en relevante studentkenmerken (leerstijlen, differentiatie, flexibilisering, vooropleiding) 3.5 relatie werkelijke studiebelasting en wettelijke eisen 3.6 didactisch handelen van begeleiders (docenten, praktijkcoaches) 3.7 begeleiding studenten (leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders, lijnchefs enz.) 3.8 afstemming begeleiding studenten en informatievoorziening (Politieacademie, korpsen, regulier onderwijs) 3.9 beoordeling en toetsing (anders dan examinering/proeven)
4. Ondersteuning onderwijsleerproces	4.1 planning (organisatie, roostering, informatievoorziening over onderwijsleerproces) 4.2 inrichting leeromgeving (leerwerkplekken, ICT, studieruimtes, oefenruimtes enz.) 4.3 voorlichting aan aankomende/nieuwe studenten

Thema	Subthema's
5. Personeel	5.1 kwantiteit (verhouding personele bezetting met opleidingsaanbod, feitelijke beschikbaarheid voor studenten) 5.2 kwaliteit (op individueel en teamniveau, per functiegroep) 5.3 kwaliteitsborging (personeelsbeleid, professionaliseringsbeleid)
6. Selectie en examinering	6.1 selectiecriteria en selectieproces 6.2 instroom, doorstroom en uitstroom 6.3 EVC (criteria, proces/procedure) 6.4 examinering
7. Relatie onderwijs en onderzoek	7.1 doorwerking onderzoek in onderwijs 7.2 verrichten van onderzoek tijdens opleiding
8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid	8.1 helderheid/explicietheid doelen en kwaliteitscriteria 8.2 evaluaties (systematiek, procedures enz.) 8.3 communicatie uitkomsten evaluaties (intern en extern) 8.4 verbeterbeleid en verbeterplannen n.a.v. uitkomsten evaluaties
9. Organisatie en leiderschap	9.1 samenhang beleidsactiviteiten en effectiviteit beleidsplannen 9.2 organisatie (helderheid taken en verantwoordelijkheden, besluitvormingsprocedures, samenwerkingsverbanden) 9.3 leiderschap (inhoudelijke aansturing, sturing op innovatieve cultuur, draagvlak doelen en verbetering/innovatie)
10. Betrokkenheid studenten	10.1 bij ontwikkeling van onderwijsbeleid 10.2 bij onderwijsevaluaties en kwaliteitszorg
11. Resultaten	11.1 gerealiseerd niveau 11.2 onderwijsrendement

Het is van belang op te merken dat de subthema's de thema's niet altijd volledig dekken. Er is vooraf en tijdens de opdracht een selectie gemaakt van onderwerpen die onderzocht dienen te worden. In het rapport worden daarom geen conclusies getrokken per thema, maar worden conclusies zoveel mogelijk feitelijk gehouden op subthema-niveau.

2.2 Algemene aanpak van het onderzoek

De vijf onderzoeksvragen zijn separaat onderzocht. Van iedere onderzoeksvraag is een uitgebreide rapportage opgesteld. De rapportages van onderzoeksvragen 1, 2 en 3 volgen hetzelfde stramien, waarin per subthema de bevindingen worden geschetst. De rapportages bij de onderzoeksvragen 4 en 5 hebben enkele specifieke onderwerpen als focus en behandelen daarom niet alle thema's. In elke rapportage heeft de traceerbaarheid centraal gestaan en wordt

er dan ook onderscheid gemaakt tussen bevindingen uit documenten, interviews en vragenlijsten.

De verschillende rapportages zijn (meermaals) in conceptvorm voorgelegd aan (het dagelijks bestuur van) de stuurgroep. Naar aanleiding van de bespreking in (het dagelijks bestuur van) de stuurgroep zijn op verzoek wijzigingen of aanvullingen aangebracht, waar de onderzoekers dat ook nodig achtten. Uiteindelijk zijn de verschillende rapportages in definitieve vorm vastgesteld.

De hoofdstukken 3 tot en met 7 van deze slotrapportage zijn gebaseerd op de eerder verschenen rapportages. Voor nadere informatie verwijzen wij dan ook naar deze stukken.

2.3 Onderzoeksmethoden

Om de vijf onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van verschillende methoden van dataverzameling. Onderstaande tabel toont de gehanteerde methoden van dataverzameling per onderzoeksvraag.

Tabel 2. Gehanteerde methoden van dataverzameling

	Documentenanalyse	Interviews	Vragenlijstonderzoek
1. Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?	X	X	
2a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?	X	X	
2b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?	X	X	
3. Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?	X	X	X
4. Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?	X	X	X
5. Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?	X	X	X

Hierna worden de verschillende methoden van dataverzameling besproken. Voor een specifieke beschouwing per onderzoeksvraag verwijzen wij naar de betreffende rapportage.

Documentenanalyse

Voor de evaluatie is gebruik gemaakt van veel documentatie. Per onderzoeksvraag is samen met betrokkenen en het programmateam een literatuurlijst opgesteld. Deze is telkens vastgesteld door (het dagelijks bestuur van) de stuurgroep.

De documenten zijn in onderzoeksvraag 1 leidend geweest; afspraken zijn pas als afspraken geïnterpreteerd als deze ook daadwerkelijk zijn vastgelegd. Voor deze vraag is met name gebruik gemaakt van wetteksten en kamerstukken.

Voor vraag 2 geldt dat het Functioneel Ontwerp leidend is geweest, zowel voor het initieel als het postinitieel onderwijs. In deze twee documenten (initieel en postinitieel) is vastgelegd hoe het onderwijs is vormgegeven en welke uitgangspunten daaraan ten grondslag liggen. In het Functioneel Ontwerp zijn echter nog niet alle subthema's uitgewerkt, aangezien sommige onderdelen gaandeweg de onderwijsuitvoering uitkristalliseren. Om deze 'gaten' te vullen zijn ook andere beschrijvende documenten gebruikt. Deze documenten zijn wel alle vastgesteld door het College van Bestuur van de Politieacademie.

Voor de vragen 3, 4 en 5 zijn diverse stukken gebruikt, waarvan de status verschilt van 'rijp' (het stuk is breed bekend binnen de organisatie) en 'groen' (het stuk is net verschenen).

Bevindingen uit documenten zijn altijd weergegeven met een bronvermelding.

Interviews

Voor dit onderzoek hebben ruim 50 gesprekken plaatsgevonden met betrokkenen van de Politieacademie, de korpsen, vakbonden, de Ministeries van BZK en Justitie, reguliere onderwijsinstellingen en studenten. Voor de verschillende onderzoeksvragen was de aanpak en de insteek van de interviews verschillend. Sommige respondenten zijn meermaals gehoord over verschillende onderwerpen.

Voor onderzoeksvraag 1 hebben enkele interviews plaatsgevonden waarin de afstemming van de te gebruiken stukken centraal stond. Met de respondenten is de literatuurlijst doorgenomen en waar nodig aangevuld.

Voor onderzoeksvraag 2 hebben eveneens gesprekken plaatsgevonden om de te gebruiken documenten af te stemmen. Daarnaast hebben er enkele semi-gestructureerde interviews plaatsgevonden om informatie te verkrijgen rondom 'witte vlekken' in de vormgeving.

Voor onderzoeksvragen 3, 4 en 5 zijn de meeste interviews uitgevoerd. Bij deze vraag zijn namelijk de percepties op de uitvoering belangrijker dan wat op papier is vastgelegd. Met het programmateam is bepaald welke partijen geïnterviewd zouden worden. Hieruit is een lijst naar voren gekomen met ruim

30 groepen respondenten en meer dan 200 bijbehorende namen. Afhankelijk van de groepsgrootte hebben verschillende typen gesprekken plaatsgevonden:

- interviews met één of twee respondenten
- groepsinterviews (maximaal 8 respondenten)
- versnellingskamersessies³.

Op subthemaniveau zijn vooraf vragen geformuleerd. De vragenlijst die hieruit voortkwam is voorgelegd aan de respondentgroepen en per respondentgroep is bepaald welke vragen besproken zouden worden. De vragen zijn vooraf aan de respondenten toegestuurd. De interviews die zijn gehouden hebben semi-structureerd plaatsgevonden; de vragenlijst diende als leidraad, maar respondenten konden zelf ook onderwerpen inbrengen.

Van de interviews zijn verslagen gemaakt voor intern gebruik door de onderzoekers. Op enkele interviewverslagen na heeft op verzoek van de betreffende respondenten wederhoor plaatsgevonden.

Net als bij de gehanteerde documenten is in de onderzoeksrapportages aangegeven welke informatie afkomstig is uit interviews. De informatie is gegroepeerd naar de actoren Politieacademie, korpsen, departementen en studenten. Op een gedetailleerder niveau aangeven wie wat heeft gezegd is niet mogelijk in verband met de gegarandeerde anonieme verwerking van de interviews.

Vragenlijstonderzoek

Om een goed beeld te krijgen van hoe het onderwijs wordt uitgevoerd en beleefd, is ervoor gekozen om een grootschalig vragenlijstonderzoek uit te zetten onder studenten, medewerkers van de Politieacademie en de korpsen. De vragenlijst is opgebouwd uit twee delen: percepties van onderwijs en percepties van leren. Het tweede deel is enkel van toepassing voor de Language of Learning.

Voor de rapportage over de perceptie van de studenten van het onderwijs wordt gebruikgemaakt van een combinatie van gegevens die in het studiejaar 2005/2006 zijn verzameld met behulp van de Student Tevredenheids Meter (STEM)⁴ en gegevens verzameld met behulp van een aanvullende vragenlijst. Gezamenlijk moeten deze gegevens antwoord geven op de vragen uit de evaluatiestudie.

³ De Versnellingskamer® is een Group Decision Support System om structuur aan te brengen in creatieve en besluitvormende processen waar groepen mensen met uiteenlopende meningen in verwickeld zijn.

⁴ De STEM is een jaarlijks onderzoek dat de Politieacademie uitvoert om de tevredenheid en de waardering van studenten over de uitvoering en de organisatie van het onderwijs te meten.

Voor de combinatie is gekozen om evaluatiemoedigheid bij studenten zo veel mogelijk te voorkomen, niet alleen omdat de studenten voor de tweede maal in het jaar een vragenlijst moesten invullen maar ook omdat in de aanvullende vragenlijst behalve de vragen over het onderwijs ook nog een groot aantal vragen moesten worden opgenomen ten behoeve van de Language of Learning.

Hoewel uit oogpunt van betrouwbaarheid van de vragenlijst het bevragen van de diverse issues uit de onderzoeksthema's en het Functioneel Ontwerp met behulp van schalen wenselijk is, bleek dit helaas niet realiseerbaar. De grote diversiteit van issues die aan bod moest komen, de grenzen aan het aantal vragen dat redelijkerwijs aan de studenten gesteld kon worden en de onmogelijkheid om op studentniveau STEM-gegevens en gegevens uit de aanvullende vragenlijst te koppelen (de STEM-gegevens zijn vanwege anonimiteitseisen niet via de opgevraagde kenmerken van studenten terug te voeren op individuele studenten) waren hiervoor de belangrijkste redenen. Rapportage van de resultaten van de vragenlijstafname over de percepties van het onderwijs zal dan ook steeds plaatsvinden op basis van scores op afzonderlijke items.

Met de vragenlijst worden de issues uit de onderzoeksthema's en het Functioneel Ontwerp benaderd via de perceptie van de gebruikers. Het is dan van belang dat de items die deel uitmaken van de vragenlijst zowel inhoudelijk als qua formulering aansluiten bij het denkkader van de studenten en medewerkers die de vragenlijsten moeten invullen. Voor de inhoudelijke aansluiting is het van belang na te gaan welke issues en bijbehorende indicatoren toegankelijk zijn voor de specifieke groepen gebruikers en bij welke specifieke indicatoren de gegevens verzameld bij die gebruikers het meest informatief zijn (i.v.m. belastbaarheid). In het geval van studenten is bijvoorbeeld het niveau van het onderwijsleerproces het meest informatief en toegankelijk. Voor de formulering van de items is met name geput uit documenten zoals studiewijzers voor de verschillende opleidingen en vragenlijsten die bij eerder onderzoek gebruikt zijn. Versies van de vragenlijst zijn voorgelegd aan medewerkers die een goed beeld hebben van de betreffende groepen studenten. Daarnaast is de vragenlijst voor studenten getest door studenten. Zij hebben herhaaldelijk ingevuld en wij hebben hen daarbij hardop laten denken. Onduidelijkheden in formuleringen, woordgebruik of opzet van de vragenlijst zijn zo naar voren gekomen en aangepast.

Voor wat betreft de percepties van studenten is voor de aanvullende vragenlijst zoveel mogelijk uitgegaan van de individuele beleving van de studenten. Op dit punt is de vragenlijst afwijkend van de STEM, die meer in het algemeen informeert naar de opvatting van studenten. In de aanvullende vragenlijst is daarnaast bij veel vragen onderscheid gemaakt in de perceptie van het betreffende aspect in het onderwijs van het instituut/deel van de opleiding en in het werkend leren in het korpsdeel. Hierin wijkt deze vragenlijst ook af van de STEM. Daarin wordt de studenten gevraagd om op aspecten die voor beide delen relevant zijn, opleidingsbreed te evalueren. De keuze om dit in de

evaluatie te splitsen komt voort uit gesprekken (hoor en wederhoor) en documentatie, waarin gelijksoortige aspecten in het instituutsdeel en het werkend leren deel door studenten verschillend worden ervaren. Op dit punt is de vragenlijst eveneens als aanvullend op de STEM te beschouwen.

Voor wat betreft de percepties van de medewerkers waren geen gegevens beschikbaar over studiejaar het 2005/2006. Bij de opzet van de vragenlijst zijn dezelfde uitgangspunten gehanteerd als bij de studenten: zoveel mogelijk wordt geïnformeerd naar persoonlijke percepties over onderwerpen die voor de medewerkers relevant zijn. Niet alle issues uit de onderzoeksthema's en het Functioneel Ontwerp zijn voor alle typen medewerkers even relevant. Er zijn derhalve verschillende versies voor de verschillende groepen medewerkers ontwikkeld. Daarbij is geprobeerd zo spaarzaam mogelijk om te gaan met de tijd die van de verschillende medewerkers gevraagd wordt. Aan de andere kant is er ook een aantal thema's waarbij het van belang is de percepties van alle betrokken medewerkers (en studenten) in kaart te brengen. De vragenlijst die voor medewerkers is ontwikkeld, is ter beoordeling voorgelegd aan personen die regelmatig contact hebben met de betreffende groepen.

In navolging van het STEM-onderzoek is voor het verzamelen van de aanvullende gegevens de gehele populatie studenten benaderd. De verwachting was dat de omvang van de gerealiseerde groep eerder lager dan hoger zou uitvallen dan bij het STEM-onderzoek het geval was. Met de aanvullende vragenlijst werden de studenten namelijk voor de tweede maal in hetzelfde studiejaar gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Daarnaast was het moment - rond het zomerreces - kwetsbaar voor het verkrijgen van een hoge respons. Een samenstelling van de onderzochte groep van eenzelfde omvang zoals die in 2005/2006 in het STEM-onderzoek gerealiseerd was (zie bijlage 1) biedt de mogelijkheid om met voldoende power onderscheid te maken in verschillende groepen studenten. Omdat de vragenlijstafname gepland was via intranet/internet waren de praktische voordelen die steekproefonderzoek met zich meebrengt in dit geval geen issue.

Ten behoeve van het vaststellen van de representativiteit van de onderzochte groep studenten is in de vragenlijst een aantal algemene vragen (opleidingsniveau/leergang, opleidingslocatie, korps, sekse, leeftijd) opgenomen. Specifiek onderzoek naar oorzaken van non-respons is niet uitgevoerd. Er waren binnen de randvoorwaarden waarin het onderzoek uitgevoerd moest worden te veel problemen om een dergelijk onderzoek parallel aan de dataverzameling die bij studenten en medewerkers vlak voor en vlak na het zomerreces uitgevoerd moest worden, te laten plaatsvinden. De geplande dataverzameling via intranet/internet ondervond veel moeilijkheden waardoor slechts een klein deel van de studenten (sommige na herhaalde pogingen) hun gegevens digitaal aanleverden. Daardoor moest alsnog via een papieren versie geprobeerd worden zoveel mogelijk studenten te benaderen. De bijbehorende verspreiding van de lijsten via docenten en trajectbegeleiders, en het grote

belang dat (ook bij de politie) wordt gehecht aan anonimiteit, maakte het lastig studenten te traceren die om een of andere reden de vragenlijst niet invulden.

Onderstaande tabel toont de samenstelling van de onderzochte groep studenten initieel en postinitieel naar opleiding c.q. leergang.

Tabel 3. Samenstelling van de onderzochte groep studenten initieel en postinitieel naar opleiding c.q. leergang

Studenten initieel	<i>Populatie</i>		<i>Evaluatie</i>		<i>STEM 2005/2006</i>	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Assistent politiemedewerker	591	11	113	6	219	7
Politiemedewerker	1.768	33	707	37	998	34
Allround politiemedewerker	2.716	51	986	52	1.618	55
Politiekundige bachelor	174	3	82	4	87	3
Politiekundige master	30	1	17	1	15	1
Vrijwillig ambtenaar van politie	412		46		156	
Onbekend			25		4	
<i>Totaal</i>	<i>5.691</i>	<i>99</i>	<i>1.976</i>	<i>100</i>	<i>3.097</i>	<i>100</i>
Studenten postinitieel						
	<i>Populatie</i>		<i>Evaluatie</i>		<i>STEM 2005/2006</i>	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Recherchemedewerker/-kundige	402	34	115	37	66	16
Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig)	137	11	21	7	37	9
Politiespecialist geweldsbeheersing	188	16	40	13	23	6
Politiespecialist vreemdelingenzorg	39	3	23	7	12	3
Leidinggevende	429	36	115	37	274	67
Anders (bijv. AOE, ME, persoonsbeveiliging)			260		154	
Onbekend			21		0	
<i>Totaal</i>	<i>1195</i>	<i>100</i>	<i>595</i>	<i>101</i>	<i>566</i>	<i>101</i>

Ook bij de medewerkers is ervoor gekozen de gehele populatie te benaderen.

Als voornaamste argument gold de mogelijkheid om intranet/internet in te kunnen zetten bij de dataverzameling.

De leiding van de Politieacademie is met behulp van een papieren versie benaderd. Aangezien de groep vrij klein was en makkelijk te benaderen was met een papierenversie. Ook bij de medewerkers is geen non-responsonderzoek uitgevoerd.

Onderstaande tabel toont de samenstelling van de onderzochte groep medewerkers.

Tabel 4. Samenstelling van de onderzochte groep medewerkers

Type actor	Onderzochte groep		
	Populatie	aantal	% in relatie tot populatie
Docenten	489	250	51
Praktijkcoaches	2.060	897	44
Leerprocesbegeleiders	44	44	100
Trajectbegeleiders	175	162	93
Leiding Politieacademie (onderwijsgerelateerd)	57	41	72
Leiding Korpsen	2.536	630	25
Collega's	24.395	1.997	8
<i>Totaal</i>	<i>29.756</i>	<i>4.021</i>	<i>14</i>

In bijlage 1 zijn uitgebreide gegevens opgenomen over de samenstelling van de onderzochte groep studenten en medewerkers.

Van de populatie initiële studenten is 54% gegevens verkregen over de items van de STEM-vragenlijst, voor de aanvullende vragenlijst is dit 34%. Bij de postinitiële studenten gaat het om 50% bij de aanvullende vragenlijst en 47% bij de STEM.

Bij de medewerkers variëren de percentages beschikbare gegevens voor de specifieke groepen van 8% van de collega's tot 100% van de leerprocesbegeleiders.

Op basis van de beschikbaarheid van populatiegegevens bij de politie was het alleen mogelijk om de representativiteit van de onderzochte groep vast te stellen voor twee kenmerken. Voor de initiële en postinitiële studenten waren alleen populatiegegevens beschikbaar over de opleiding die zij volgen. Bij de medewerkers waren alleen populatiegegevens beschikbaar over de man/vrouw-verhouding.

Bij de initiële studenten waren populatiegegevens beschikbaar over het aantal studenten dat de opleiding volgt tot assistent politiemedewerker, politiemedewerker, allround politiemedewerker, politiekundige bachelor en politiekundige master. Uit de vergelijking van de opleidingsgegevens van de populatie en de opleidingsgegevens van de onderzochte studenten bleken zowel de studenten die de STEM hadden ingevuld als de studenten die de aanvullende vragenlijst hadden ingevuld geen representatieve afspiegeling te vormen van de populatie.

Er was met name sprake van ondervertegenwoordiging van de studenten die de opleiding tot assistent politiemedewerker volgen⁵.

Bij de postinitiële studenten waren populatiegegevens beschikbaar over de aantallen studenten die leergangen hebben gevolgd, gegroepeerd rond vijf domeinen (recherche, verkeer/milieu, geweldsbeheersing, vreemdelingenzorg, leiderschap). De aantallen betroffen zowel studenten die de complete leergang hebben gevolgd, als studenten die een deel daarvan (functiegerichte applicatie) hebben gevolgd. Omdat de populatiegegevens betrekking hadden op juli 2006, is de representativiteit alleen vastgesteld voor de studenten die de aanvullende vragenlijst hebben ingevuld in de periode rond het zomerreces. De afname van de STEM had al in het najaar van 2005 plaatsgevonden. Bij de postinitiële studenten die de aanvullende vragenlijst hebben ingevuld is met name sprake van ondervertegenwoordiging van studenten van de leergang Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig) en oververtegenwoordiging van studenten van de leergang Politie-specialist vreemdelingenzorg⁶.

Bij de bespreking van de resultaten wordt aandacht besteed aan significante en betekenisvolle verschillen tussen de studenten van de verschillende opleidingen en leergangen.

Bij de medewerkers zijn voor de verschillende categorieën (met uitzondering van docenten en leerprocesbegeleiders) alleen populatiegegevens beschikbaar over de man/vrouw-verhouding. Vergelijking met de man/vrouw-verhouding in de onderzochte groep liet zien dat *collega's korpsen* en *leiding van de Politie-academie* een representatieve afspiegeling vormen van de populatie⁷. Bij *leiding korpsen* is sprake van een oververtegenwoordiging van vrouwen in de onderzochte groep⁸, evenals bij *trajectbegeleiders*⁹. Bij *praktijkcoaches* is er een oververtegenwoordiging van mannen in de onderzochte groep¹⁰.

Language of Learning

De vragen hebben betrekking op drie elementen:

- leervoorkeuren
- beelden van onderwijs

⁵ 10% in de populatie, 6% en 7% in de onderzochte groepen; aanvullende vragenlijst: $\text{chisq}=64.04$, $\text{df}=4$, $p=.000$; STEM: $\text{chisq}=45.61$, $\text{df}=4$, $p=.000$

⁶ $\text{chisq.}= 24.78$, $\text{df}=4$, $p=.000$

⁷ $\text{chisq}=1.03$, $\text{df}=1$, $p=.31$, resp. $\text{chisq}=.08$, $\text{df}=1$, $p=.77$

⁸ 14%, populatie 9%, $\text{chisq}=19.54$, $\text{df}=1$, $p=.000$

⁹ 23%, populatie 9%, $\text{chisq}=34.74$, $\text{df}=1$, $p=.000$

¹⁰ 79% , populatie 72%, $\text{chisq}=16.01$, $\text{df}=1$, $p=.000$

- beelden van de werkplek.

Voor het beantwoorden van de eerste twee onderzoeksvragen is het conceptueel kader van de leervoorkeuren uit de Language of Learning als analyse-instrument gebruikt. Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag zijn drie vragenlijsten (scans) ingezet. Als uitgangspunt is de bestaande leervoorkeurscan (Ruijters, 2006) genomen. Deze scan stelt vragen over 15 dimensies die met leren te maken hebben, bijvoorbeeld met betrekking tot de rol van fouten maken, veiligheid, aard van de begeleiding, allergieën bij leren, opvatting over kennis, samenwerken e.d. Dit instrumentarium is zowel in een internetversie als in een papieren versie gebruikt. Op basis van gesprekken en proefinvullingen is de scan aangepast aan de doelgroep. Met name het taalgebruik is sterk vereenvoudigd, terwijl de onderliggende structuur hetzelfde is gebleven. Op basis hiervan zijn twee nieuwe varianten ontwikkeld die zich richten op percepties van leertrajecten, één van het instituutsdeel en één van de werkplek.

De drie scans zijn naast elkaar afgedrukt in kolommen zodat de deelnemers eerst hun algemene leervoorkeur aangaven, vervolgens aangaven hoe zij het onderwijs in het instituutsdeel percipieerden en daarna hoe zij de werkplek percipieerden. Dezelfde dimensies en variaties op de vragen zijn hierbij ingebracht. Een andere variant van dezelfde vragenlijst wordt gemaakt in termen van percepties van docenten, begeleiders en managers. Weer staan dezelfde metaforen en dimensies centraal, maar wordt de verwoording aangepast. Het gaat er nu om hoe de docenten, begeleiders en docenten de leertrajecten ervaren hebben.

Twynstra Gudde

Een voorbeeld van een vraag is:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <i>Omcirkel het antwoord van je keuze. Corrigeer een verkeerd antwoord met een kruis.</i> </div>	DIT HEEFT MIJN VOORKEUR					DIT ERVAAR IK OP HET OPLEIDINGSINSTITUUT					DIT ERVAAR IK OP MIJN WERKPLEK				
	niet		heel sterk			vrijwel nooit		heel vaak			vrijwel nooit		heel vaak		
SITUATIES DIE JE ONTWIKKELING STIMULEREN															
Tijd en ruimte om te oefenen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Omgevingen waarin veel kennis beschikbaar is (o.a. boeken, internet, experts)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Praktijksituaties met nieuwe, interessante problemen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Inspirerende gesprekken met anderen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ingewikkelde zaken/problemen die op korte termijn moeten worden opgelost	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

2.4 Fasering van het onderzoek

Het evaluatieonderzoek is uitgevoerd in twee fasen. De eerste fase van het onderzoek is gestart begin 2005 met het instellen van de programmadirecteur en het programma 'evaluatie'. Hierin heeft een uitgebreide interne en externe oriëntatie plaatsgevonden. Deze oriëntatiefase heeft geresulteerd in een plan van aanpak voor het onderzoek in de zomer van 2005. Op basis daarvan is, na goedkeuring in september, een Europese aanbestedingsprocedure opgestart om de onderzoekspartner te selecteren. In december 2005 is de gunning voor het onderzoek gegaan naar Twynstra Gudde i.s.m. het IVLOS (Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden) van de Universiteit Utrecht.

In januari 2006 is gestart met de tweede fase: het daadwerkelijke onderzoek. De vijf onderzoeksvragen zijn chronologisch aangepakt, conform onderstaande tabel.

Tabel 5. Aanpak onderzoek

	Q1 2006	Q2 2006	Q3 2006	Q4 2006	Q1 2007
Onderzoeksvraag 1	X X X				
Onderzoeksvraag 2	X	X X X	X X X	X X X	X
Onderzoeksvraag 3		X	X X X	X X X	X X
Onderzoeksvraag 4		X	X X X	X X X	X X
Onderzoeksvraag 5		X	X X X	X X X	X X
Opstellen slotrapport					X X

De vragenlijst voor de studenten is uitgezet van juni tot en met begin september 2006. De vragenlijst voor de medewerkers is uitgezet van medio september tot en met eind oktober 2006.

3 Afspraken

In dit hoofdstuk wordt onderzoeksvraag 1 beantwoord:

Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?

In de rapportage van onderzoeksvraag 1¹¹ zijn de verschillende afspraken die zijn gemaakt vastgelegd. In dit hoofdstuk wordt verder niet inhoudelijk stilgestaan bij de afspraken, aangezien er bijna 300 afspraken zijn gemaakt. Wel wordt ingegaan op wat in dit onderzoek wordt verstaan onder een afspraak, in hoeverre de afspraken consistent zijn, bij welke medewerkers het grootste gedeelte van de verantwoordelijkheden vallen en welke aspecten ons specifiek opvallen.

De eerste wettelijke en formele afspraken van het nieuwe politieonderwijs zijn vastgelegd in 1999. De daadwerkelijke start van het nieuwe politieonderwijs is in 2002.

Onder een wettelijke *afpraak* wordt het volgende verstaan: tekstpassages in wettelijke documenten worden als afspraken beschouwd, wanneer daarin wettelijke regelingen of anderszins formele besluiten, definities en uitgangspunten ten aanzien van de inhoudelijke en/of organisatorische vormgeving van het politieonderwijs vanaf 1999 en later aan bod komen.

Onder *verantwoordelijkheden* wordt het volgende verstaan: de verantwoordelijkheid voor een afspraak ligt bij de ondertekenaar van formele documenten, of is zeer concreet omschreven in de Wet op het LSOP en het politieonderwijs.

In de rapportage van onderzoeksvraag 1 zijn in totaal 291 afspraken in de geaccordeerde lijst van afspraken opgenomen, verdeeld over de 11 onderzoeksthema's. Van deze afspraken zijn er 112 als daadwerkelijke afspraken weergegeven en 179 afspraken opgenomen als 'geschiedenis van de afspraak'. Onder de 'geschiedenis van de afspraak' verstaan wij een beschrijving van een afspraak die in een eerder stadium is gemaakt, en nog in officiële teksten is aangepast tot de laatst geformuleerde tekst.

¹¹ Zie deelrapportage Evaluatie politieonderwijs 2002 onderzoeksvraag 1 d.d. 28 april 2006.

Onderstaande tabel toont per onderzoeksthema het aantal afspraken dat is gemaakt.

Tabel 6. Aantal afspraken per thema

Thema	Aantal afspraken	Aantal afspraken 'geschiedenis van de afspraak'
1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs	30	29
2. Onderwijsinhoud	13	12
3. Onderwijsleerproces	8	14
4. Ondersteuning onderwijsleerproces	-	-
5. Personeel	4	4
6. Selectie en examinering	20	12
7. Relatie onderwijs en onderzoek	1	3
8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid	5	4
9. Organisatie en leiderschap	28	101
10. Betrokkenheid studenten	-	-
11. Resultaten	3	-
<i>Totaal</i>	<i>112</i>	<i>179</i>

Bij het bestuderen van de afspraken is gebleken dat er veel consistentie in de afspraken is. Dat blijkt bijvoorbeeld uit specifieke afspraken door de tijd heen en de logica van de afspraken in het gehele beeld over de verschillende onderzoeksthema's heen. Daarnaast is er consistentie als het gaat om de scheiding van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Ook blijkt dat er een logische volgorde in de tijd is in de formulering van de verschillende afspraken. De afspraken op doelstellingsniveau zijn veelal eerder gemaakt dan afspraken die gaan over bijvoorbeeld de organisatie. Er is dus eerst bepaald wát men wilde gaan doen, daarna pas hóe men het wilde gaan doen. De nadruk op het aantal afspraken op organisatieniveau ligt rond het jaar 2001. Op doelstellingsniveau zijn er twee pieken zichtbaar. De eerste piek is in 1999 en de tweede piek ligt in 2001.

In 1999 lagen de prioriteiten op rondom de doelstellingen van het project op; wat te bereiken met het nieuwe onderwijs. In 2001 was men bezig met de voorbereiding en de invulling van de Wet op het LSOP en het politieonderwijs, waarbij doelstellingen zijn geformuleerd over de daadwerkelijke opzet en invulling van het onderwijs, regels met betrekking tot het LSOP, politieonderwijs- en kenniscentrum, de landelijke werving en selectie, alsmede het overdragen van kennis aan de politiepraktijk.

Uit onze analyse op het gebied van verantwoordelijkheden, blijkt dat voor ongeveer 45% van de afspraken de Ministeries van BZK en Justitie verantwoordelijk zijn. Naar onze mening is dit logisch als men het soort documenten bekijkt dat in deze eerste onderzoeksvraag is bestudeerd. Dit zijn kamerstukken, wetteksten of formele documenten. Na de ministeries is het LSOP (vanaf

2004 Politieacademie) de partij met de meeste verantwoordelijkheden, ongeveer voor 30% van de afspraken. Hierna zijn achtereenvolgens de korpsen, de Politieonderwijsraad (POR), de Inspectie voor Openbare Orde en Veiligheid (IOOV) en de politieberaden het meest verantwoordelijk voor de gemaakte afspraken.

De meeste afspraken die in de periode tot 2002 zijn gemaakt betreffen het initiële onderwijs. Uitgangspunt was dat de afspraken die gelden voor het initieel onderwijs, ook gelden voor het postinitieel onderwijs. Er zijn slechts twee afspraken specifiek rondom het postinitieel onderwijs gemaakt. In de tijd gezien is het initiële onderwijs ook hetgeen waar men als eerste aan heeft gewerkt. Het initieel onderwijs en het postinitieel onderwijs zouden tegelijkertijd starten (2002). Dit bleek echter niet haalbaar, waarna is besloten het postinitieel onderwijs op 1 januari 2003 van start te laten gaan (het postinitieel onderwijs voor leidinggevenden in de tweede helft van 2002).

Een aandachtspunt dat uit de analyse van de afspraken naar voren is gekomen betreft de helderheid van begrippen. Het gaat hierbij om de begrippen als Erkenning Verworven Competenties (EVC) en het samenhangend stelsel. Deze begrippen werden verschillend betiteld in verschillende documenten. In het Functioneel Ontwerp, dat de basis vormt voor onderzoeksvraag 2, is deze helderheid wel verschaft.

4 Vormgeving

In voorgaand hoofdstuk is kort ingegaan op de afspraken die zijn gemaakt rondom het nieuwe politieonderwijs. In dit hoofdstuk komt onderzoeksvraag 2 aan bod:

- a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?*
- b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?*

In de rapportage van onderzoeksvraag 2¹² is per subthema weergegeven welke uitgangspunten zijn teruggevonden en welke vertaling (daarvan) in de vormgeving heeft plaatsgevonden. Evenals de rapportage van onderzoeksvraag 1, is de rapportage van onderzoeksvraag 2 omvangrijk. In dit hoofdstuk wordt daarom enkel ingegaan op de hoofdlijnen van de vormgeving van het politieonderwijs (paragraaf 4.2) en een analyse van de consistentie van afspraken en de uitgangspunten in de vormgeving (paragraaf 4.3).

4.1 Vooraf

De basis van de vormgeving van het nieuwe politieonderwijs is neergelegd in het Functioneel Ontwerp, waarin alle structurelementen van het politieonderwijs aan de orde komen. Het Functioneel Ontwerp is eerst opgesteld voor het initiële onderwijs, later voor het postinitiële onderwijs.

Voorafgaand aan het opstellen van het Functioneel Ontwerp zijn er uitgangspunten geformuleerd op basis van de wettelijke afspraken. Deze uitgangspunten zijn beschreven in documenten uit de periode tussen de wettelijke afspraken en het Functioneel Ontwerp. Deze documenten zijn door ons bestudeerd en hebben in de deelrapportage van onderzoeksvraag 2 geleid tot de beschreven uitgangspunten. Deze uitgangspunten zijn verwerkt in de vormgeving en zoals vermeld wordt hier in dit hoofdstuk verder niet op ingegaan.

Om de vormgeving van het nieuwe politieonderwijs te beschrijven is met name gebruik gemaakt van het Functioneel Ontwerp. De eerste (nog niet complete) versie is verschenen op 10 oktober 2001. De voor dit onderzoek gebruikte versies dateren van maart 2003.

¹² Zie deelrapportage Evaluatie politieonderwijs 2002 onderzoeksvraag 2 d.d. 27 december 2006.

Naast het Functioneel Ontwerp is gebruik gemaakt van formele documenten die zijn opgesteld na 2002, waarin een deel van de vormgeving is weergegeven die ten tijde van het opstellen van het Functioneel Ontwerp nog niet, of gedeeltelijk, gerealiseerd was. Deze stukken zijn allemaal formeel bekrachtigd door het College van Bestuur van de Politieacademie.

4.2 De vormgeving van het politieonderwijs op hoofdlijnen

In deze paragraaf wordt de vormgeving van het politieonderwijs op hoofdlijnen geschetst. Hierbij wordt de systematiek van de onderzoeksthema's gevolgd, maar worden de subthema's (zie paragraaf 2.1) losgelaten. Voor informatie over de subthema's verwijzen wij naar de rapportage van onderzoeksvraag 2, waarin per subthema staat weergegeven hoe het onderwijs is vormgegeven.

4.2.1 Thema 1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs

Er zijn verschillende doelen geformuleerd op verschillende niveaus. Onderstaande tabel geeft de doelen weer die in dit onderzoek zijn onderzocht (zie hoofdstuk 6).

Tabel 7. Onderzochte doelen

Abstractieniveau	Doel
Overall doel	- Het verbeteren van de kwaliteit van de politie
Strategische doelen	- Het vergroten van de flexibiliteit van de politieorganisatie
Wijze van bereiken	- Het bevorderen van de mobiliteit en het verbreden van de inzetbaarheid van het politiepersoneel - Algemeen maatschappelijke competenties
Overall projectdoel	- Het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs
Projectdoelen	- Een samenhangend stelsel initieel en postinitieel onderwijs - Het verbeteren van de aansluiting van het politieonderwijs en de beroepspraktijk - Onafhankelijke examinering - Het aansluiten van het regulier (beroeps-)onderwijs en het politieonderwijs - Een systeem van kwaliteitszorg
Projectresultaten	- Beroepsprofielen - Duale inrichting - Competentiegerichte eindtermen - Diplomagelijkwaardigheid met regulier onderwijs - Het verlengen van de opleidingsduur - Eenduidige vooropleidingseisen - Samenwerking met ROC, HBO en WO

4.2.2 *Thema 2. Onderwijsinhoud*

Het politieonderwijs kent twee varianten, te weten het initieel onderwijs en het postinitieel onderwijs. Het initieel onderwijs is bedoeld voor aankomende politiefunctionarissen of zittende politiefunctionarissen die een hoger basisniveau willen hebben, het postinitieel onderwijs is bedoeld voor het zittend personeel en voor zij-instromers.

Om het politieonderwijs goed te laten aansluiten bij de beroepspraktijk is nagegaan welke beroepsbeoefenaren nodig zijn: aan wat voor medewerkers met welke competenties de korpsen de komende jaren behoefte hebben. Het antwoord op die vraag is neergelegd in vijf beroepsprofielen voor het initiële politieonderwijs en 11 beroepsprofielen voor het postinitiële onderwijs. Deze zijn door de beroepspraktijk gevalideerd, door de politieberaden gelegitimeerd en door de Minister van BZK en de Minister van Justitie vastgesteld.

De initiële kwalificatiestructuur van het politieonderwijs kent dus vijf niveaus. Het gaat om kwalificaties (en bijbehorende opleidingen) voor uitvoerende beroepen. Deze kwalificaties zijn:

- Assistent Politiemedewerker (niveau 2)
- Politiemedewerker (niveau 3)
- Allround Politiemedewerker (niveau 4)
- Politiekundige Bachelor (niveau 5)
- Politiekundige Master (niveau 6).

De kwalificatieniveaus¹³ komen overeen met die in de BVE-sector en het hoger onderwijs. Het initiële politieonderwijs wordt op zes locaties verzorgd door de Faculteit Algemene Politiekunde (FAP) van de Politieacademie.

Na het afronden van een initiële opleiding is het na enige jaren werkervaring mogelijk om, in het kader van loopbaanbeleid, postinitieel onderwijs te volgen. Doorstroming in het politieonderwijs kan:

- in een hogere initiële opleiding (verbreding in het vak)
- in een specialistische leergang (recherche, geweldsbeheersing, verkeer, milieu, vreemdelingenzorg)
- in een leergang tot leidinggevende (operationeel, tactisch, strategisch).

In totaal zijn er elf postinitiële leergangen. Acht daarvan leiden op tot een specialistisch beroep, de andere drie tot leidinggevende. Ook zijn er postinitiële functiegerichte applicaties, die voorwaardelijk zijn om een voorbehouden handeling te kunnen verrichten. Deze maken eveneens deel uit van het samenhangend stelsel van het politieonderwijs. Daarnaast zijn er enkele functiegerichte applicaties die geen onderdeel uitmaken van het samenhangend stelsel.

¹³ De kwalificaties en bijbehorende niveaus zullen in dit rapport beide worden gehanteerd.

Het postinitiële onderwijs wordt verzorgd door de Faculteit Bijzondere Politiekunde & Leiderschap (FBPL) en door de School voor Politie Leiderschap (SPL)¹⁴ op vier locaties.

De beroepsprofielen vormen de leidraad voor het beroepsonderwijs voor de politie. Ze zijn uitgewerkt in kernopgaven voor de verschillende kwalificatieniveaus. Kernopgaven zijn de centrale opgaven en problemen waarmee een beroepsbeoefenaar regelmatig in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep. Ze moeten worden aangepakt binnen een specifieke organisatorische context, waarbij van de beroepsbeoefenaar een oplossing en een aanpak wordt verwacht. De kernopgaven zijn ingedeeld naar de resultaatgebieden leefbaarheid, veiligheid, dienstverlening en maatschappelijke integriteit.

Per kernopgave zijn competenties beschreven die de politiemedewerkers nodig hebben om de vraagstukken op te lossen. Er worden vier typen competenties onderscheiden:

- *vakmatige en methodische competenties*: deze vormen de kern van het beroepsprofiel en zijn gericht op het vermogen om op adequate wijze producten en diensten te leveren
- *bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties*: deze zijn gericht op het plannen en regelen van het eigen werk in de context van de organisatie
- *sociaalcommunicatieve en normatief-culturele competenties*: deze hebben betrekking op het functioneren in een arbeidsomgeving, op samenwerking en op coördinatie van arbeid
- *leer- en vormgevingscompetenties*: deze verwijzen naar het vermogen bij te dragen aan de eigen ontwikkeling en die van arbeidsorganisatie en beroep.

Het politieonderwijs wordt, naast de genoemde competentiegerichtheid, gekenmerkt door een duaal stelsel. De studenten leren afwisselend op het onderwijsinstituut en in de korpsen. De kernopgaven en proeve van bekwaamheid sturen het leerproces. Zowel in de instituten als in de korpsen werken studenten daaraan. Om een evenwichtig ritme te brengen in het leren op het instituut en het werkend leren is gekozen voor een 'kwartielensysteem'. Dat wil zeggen dat studenten in het initiële onderwijs afwisselend ongeveer 12 weken op het instituut leren en 12 weken werkend leren in de korpsen, aansluitend bij het planningssysteem in het korps. In het postinitiële onderwijs zijn vrijwel alle leergangen duaal met kortere of langere intervallen.

Het politieonderwijs kent verschillende mogelijkheden tot individuele leerroutes, zoals leertrajecten voor 16-17-jarigen, leertrajecten voor mensen in deeltijd, werken met EVC's en versnelling dan wel vertraging in de doorlooptijd.

¹⁴ SPL verzorgt één leidinggevende leergang.

4.2.3 Thema 3. Onderwijsleerproces

In het politieonderwijs is gekozen voor gevarieerde leeromgevingen. De variatie maakt zowel individueel als collectief leren mogelijk, en dat zowel plaats- en tijdgebonden als onafhankelijk van locatie en tijd. De werkplek als leeromgeving krijgt in het politieonderwijs bijzondere aandacht. Daarnaast wordt volop ingezet op leren en ICT.

De didactiek van leren wordt ook wel de ‘didactiek van afnemende sturing’ genoemd. De verschillende opleidingsniveaus onderscheiden zich in de mate van zelfstandigheid waartoe zij in staat zijn en waarop de didactiek zich richt. In alle niveaus is samenwerken een leerdoel. Toegepast op de kwalificatieniveaus binnen het nieuwe politieonderwijs.

Tabel 8. Mate van zelfstandigheid en didactiek

Niveau 4			
Niveau 3			
Niveau 2			
	Zelfstandig (samen)werken	Zelfstandig (samen) leren	Zelfverantwoordelijkheid (samen)leren
	Leerjaar 1 en 2	Leerjaar 3	Leerjaar 4

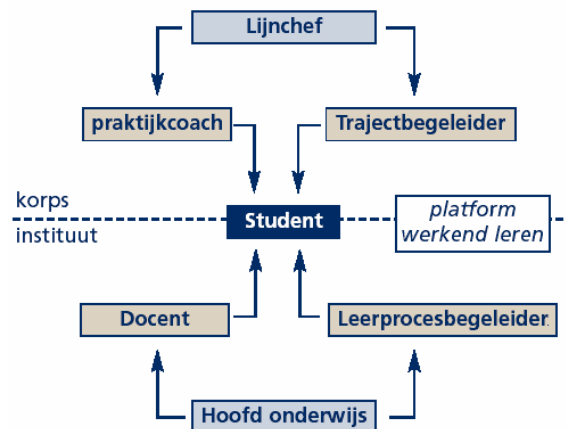
Door het koppelen van de fasen van zelfstandigheid aan de fasen in het leerproces, kan men voor elk niveau schematisch weergeven welke elementen van het leerproces in een bepaalde fase van zelfstandigheid docent- dan wel studentgestuurd zijn. Deze verhouding verschilt per niveau, per kwartiel en per leerjaar.

Bij het onderwijsleerproces zijn diverse actoren betrokken:

- de student: is gedurende het opleidingstraject in toenemende mate zelf verantwoordelijk voor het verwerven van competenties. Hij/zij is ook verantwoordelijk voor de kwaliteit van het werk
- de praktijkcoach: is een uitvoerende politiefunctionaris die, tijdens de uitvoering van de reguliere taak, werkbegeleiding geeft aan de student en hem of haar ondersteunt bij het verwerven van de in de kernopgaven beschreven competenties. Het coachen van studenten is voor de praktijkcoach een taakaccent
- de trajectbegeleider: bewaakt de voortgang van het werkend leren tijdens de opleiding en is aanspreekpunt bij problemen. De trajectbegeleider draagt er zorg voor dat studenten leerzaam werk kunnen doen, dat alles goed georganiseerd is en dat de voorwaarden aanwezig zijn voor effectief leren. De trajectbegeleider verzorgt de inroostering, of laat deze verzorgen en begeleidt de samenwerking tussen de student en de praktijkcoach. Tevens onderhoudt hij/zij contacten met het onderwijsinstituut

- de leerprocesbegeleider: bewaakt de algehele voortgang van de student tijdens het leren op het instituut en gezamenlijk met de trajectbegeleider tijdens de periode werkend leren. Hij/zij is aanspreekpunt bij problemen. Tevens is hij verantwoordelijk voor het volgen van de studievorderingen en de vastlegging daarvan
- de docent: kan verschillende rollen vervullen:
 - . in de rol van docent brengt hij/zij de vakinhoud bij de student tot ontwikkeling.
 - . als trainer/instructeur ondersteunt hij/zij het leerproces van de student door het uitleggen, voordoen en trainen van vaardigheden die volgens vaste procedures verlopen. Hij/zij geeft t.a.v. deze taakuitvoering gerichte informatie en stelt directe stuurvragen
 - . als ontwerper/ontwikkelaar ontwerpt hij/zij leeromgevingen, leeractiviteiten, leermiddelen en materialen die het leren van de student uitlokken en faciliteren
 - . als coach biedt hij/zij de student ondersteuning bij het leerproces: helpt de student het leerproces op gang te brengen, aan te sturen en in goede banen te leiden. Hij schept voorzieningen en randvoorwaarden voor leren en zorgt voor feedback
 - . als assessor beoordeelt hij/zij de leerresultaten diagnostisch, tijdens het leerproces van de student.

Onderstaand figuur geeft de verschillende actoren weer.



Figuur 1. Weergave verschillende actoren

De Politieacademie is verantwoordelijk voor het leren, ook voor het leren tijdens de periodes van werkend leren in het korps. Het leren in beide leeromgevingen is complementair en moet leiden tot een goede integratie. De spil in deze afstemming is het duo trajectbegeleider(korps)– leerprocesbegeleider (instituut).

4.2.4 *Thema 4. Ondersteuning onderwijsleerproces*

Voor de planning van het onderwijs worden jaarlijks kaders vastgesteld. De totale opleidingsplanning van enig jaar (hoeveel studenten voor hoeveel opleidingen) komt tot stand na een proces van afstemming tussen de inschrijving van de korpsen, het beschikbare sterkte- en loopbaanbudget van BZK en het aanbod van initieel en postinitieel onderwijs van de Politieacademie. Het College van Bestuur regisseert dit proces. De Politieonderwijsraad adviseert de ministers jaarlijks inzake het verdeelvraagstuk.

Het gebruik van ICT in het onderwijs (de elektronische leeromgeving) is een belangrijk kenmerk van het vernieuwde politieonderwijs. Via de digitale leeromgeving van de e-campus werken alle actoren in het leerproces actief met verschillende toepassingen, aan de hand van leeropdrachten.

4.2.5 *Thema 5. Personeel*

In het Functioneel Ontwerp zijn de volgende ratio's vastgesteld voor wat de begeleiding van studenten betreft:

- ratio praktijkcoaches/studenten: de taak van de praktijkcoach geeft 1 tot 3 uur per week extra belasting. De coach kan 1 tot 3 studenten begeleiden
- ratio trajectbegeleiders/studenten: gemiddelde belasting van 2 uur per student per week.

Om kwalitatief goed personeel te hebben en deze kwaliteit te borgen is een aantal maatregelen genomen:

- er zijn competentieprofielen voor A, B en C docenten opgesteld
- er zijn opleidingseisen gesteld aan docenten van de Politieacademie
- de vereiste competenties voor de praktijkcoach en de trajectbegeleider worden in profielen beschreven
- aanstaande praktijkcoaches kunnen zich via een kort duaal leertraject, voorbereiden op hun coachende rol
- voor trajectbegeleiders wordt een leertraject ontwikkeld van een aantal weken. Na een competentiemeting volgt een duaal leertraject, toetsing en certificering
- alle docenten zijn verplicht een Pedagogisch Didactische Aantekening te behalen.

4.2.6 *Thema 6. Selectie en examinering*

Er worden verschillende eisen gesteld ten aanzien van de vooropleiding met betrekking tot de toelating van de opleiding en het te volgen niveau. De selectie van studenten voor het initieel onderwijs geschiedt in eerste instantie door een korps, waar de student solliciteert. Vervolgens vindt selectie plaats van de student bij de Politieacademie, dat een niet bindend advies aan het korps geeft.

Het korps bepaalt vervolgens of een student het onderwijs instroomt en op welk niveau.

Bij het postinitieel onderwijs worden twee drempels onderscheiden: de geschiktheidsdrempel (korps bepaalt) en de niveaudrempel (Politieacademie bepaalt).

Bij de instroom van studenten kan rekening worden gehouden met EVC's. EVC staat voor Erkenning Verworven Competenties. In een EVC-procedure worden competenties van studenten beoordeeld aan de hand van criteria uit de kwalificatie- en competentiestructuur van het nieuwe politieonderwijs. Tijdens de EVC-procedure wordt vastgesteld welke reeds behaalde kwalificaties relevant zijn voor de onderdelen van de opleiding waarvoor vrijstelling wordt aangevraagd. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de lijst diploma-equivalentie met het regulier onderwijs en van richtlijnen voor de vergelijking van oude en nieuwe politieopleidingen.

Om een betrouwbaar beeld te krijgen van het handelen van studenten in de beroepspraktijk is competentiebeoordeling nodig. Proeven van bekwaamheid bieden studenten de mogelijkheid hun bekwaamheid te demonstreren. Per kernopgave is er een proeve. Een proeve kan bestaan uit een arbeidsproeve, een simulatie, een authentieke opdracht en/of een pen-en-papier toets.

De proeven van bekwaamheid worden ontwikkeld en afgenomen onder verantwoordelijkheid van het Bureau Examinering (BE). Als beoordelaar kunnen optreden: docenten, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en lijnfunctionarissen die zich daarvoor speciaal hebben bekwaamd, door het BE zijn gecertificeerd en namens het BE functioneren. Dit zijn nooit degenen die de student zelf hebben begeleid. De beoordeling van examenopdrachten voor het postinitieel onderwijs gebeurt door een docent uit een instituut of (een gedelegeerde van) een lijnchef. Het BE zorgt voor een objectief of intersubjectief meetinstrumentarium.

4.2.7 *Thema 7. Relatie onderwijs en onderzoek*

Binnen de ontwikkeling van het onderwijs worden de ontwikkeling van nieuw onderwijs en actualisering van reeds vastgestelde producten onderscheiden. Maatschappelijke ontwikkelingen maken permanente actualisering en verdere vernieuwing binnen het stelsel van politieonderwijs noodzakelijk.

Er vindt op verschillende wijze actualisering en verdere ontwikkeling plaats:

- er zijn lectoraten geïnstalleerd (bestaande uit een lector) en kenniskringen ingesteld (bestaande uit deelnemers vanuit de faculteiten van de Politieacademie, de onderzoeksgroep van de Politieacademie, docenten/onderzoekers van hogescholen en/of universiteiten, leden van politieke expertisecentra, professionals uit het werkveld, vertegenwoordigers van de maatschappelijke omgeving van de politie en adviserende leden)

- er zijn Politieacademie-brede domeingroepen, met een vierledige taak:
 - . onderwijs actualiseren op grond van producten uit de gelieerde kenniskring
 - . vraagstukken formuleren die interessant zijn en relevant zijn voor de kenniskring
 - . docenten en studenten stimuleren tot interactie onderwijskennis
 - . docenten werven voor participatie in onderzoeks- en kennisontwikkelingsprojecten.

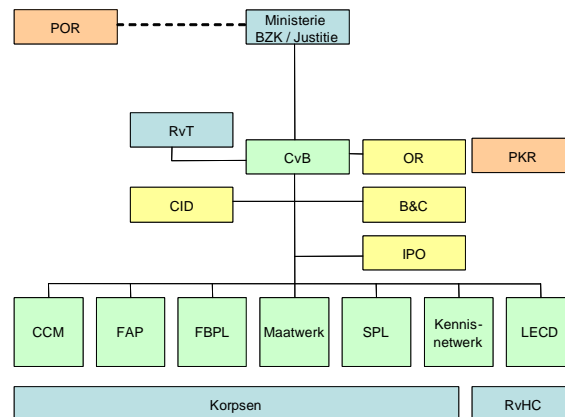
4.2.8 *Thema 8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid*

Het College van Bestuur van de Politieacademie draagt zorg voor een regelmatige beoordeling van de kwaliteit van het politieonderwijs. Ook het oordeel van studenten en externe beoordelaars wegen daarbij mee. Het toezicht op de kwaliteit van de opleidingen wordt onder gezag van de Minister(s) uitgeoefend door IOOV.

Voor het politieonderwijs is een kwaliteitsstelsel ingesteld, waarin interne (verantwoordelijkheid Politieacademie) en externe (onafhankelijk oordeel van derden) kwaliteitszorg met elkaar in verband gebracht zijn. De Politieonderwijsraad (POR) speelt een belangrijke rol in het kwaliteitsstelsel van het politieonderwijs. Zie voor een omschrijving van de taken van de POR thema 9.

4.2.9 *Thema 9. Organisatie en leiderschap*

Bij het politieonderwijs zijn verschillende partijen betrokken. In onderstaand figuur is het organogram van de Politieacademie weergegeven.



Figuur 2. Organogram Politieacademie

Hieronder worden kort de verschillende actoren besproken.

Politieonderwijsraad (POR)

De POR:

- draagt bij aan het ontwikkelen en onderhouden van een landelijke kwalificatiestructuur, gericht op de aansluiting en afstemming tussen het aanbod van politieonderwijs en de behoefte daaraan, mede in het licht van de arbeidsmarktperspectieven voor afgestudeerden en belang zijnde ontwikkelingen in internationaal verband
- draagt zorg voor het ontwikkelen van voorstellen voor opleidingen die in aanmerking komen voor de bekostiging door het Ministerie van BZK, mede in het licht van een doelmatige en doelgerichte inzet van overheidsmiddelen
- adviseert de Minister van BZK en voor zover het opleidingen betreft op het terrein van de strafrechtelijke handhaving van de rechtsorde dan wel de taken ten dienste van de justitie de Minister van BZK en de Minister van Justitie, over de eisen die moeten worden gesteld aan de plaatsen waar het praktische opleidingsdeel wordt uitgevoerd, en over het aantal plaatsen in de regionale politiekorpsen en het Korps landelijke politiediensten waar het praktische opleidingsdeel wordt uitgevoerd
- heeft tot taak toe te zien op de aansluiting van het politieonderwijs op de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs zoals neergelegd in de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek
- geeft de Minister van BZK, en voor zover het opleidingen betreft op het terrein van de strafrechtelijke handhaving van de rechtsorde dan wel de taken ten dienste van de justitie de Minister van BZK en de Minister van Justitie, desgevraagd of uit eigen beweging zijn zienswijze.

De samenstelling van de Politieonderwijsraad is bij wet vastgelegd in de Wet op het LSOP en het politieonderwijs. De samenstelling is per 1 oktober 2004 als volgt:

- 1 onafhankelijke voorzitter
- 1 secretaris
- 1 onafhankelijk lid (hoogleraar Onderwijskunde), vice voorzitter
- 1 lid namens het Korpsbeheerdersberaad
- 4 leden namens de Raad van Hoofdcommissarissen
- 1 lid namens het Openbaar Ministerie
- 2 leden namens de Politievakorganisaties
- 1 lid namens het Beroepsonderwijs
- 1 lid namens het Hoger Onderwijs
- 2 leden namens de Politieacademie
- 1 adviserend lid namens het Ministerie van BZK
- 1 adviserend lid namens het Ministerie van Justitie

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties/Justitie

De Ministeries van BZK en Justitie hebben de Politieacademie de opdracht gegeven het politieonderwijs in te richten en te verzorgen. De Minister van BZK stelt jaarlijks geld ter beschikking om het initiële en postinitiële politieonderwijs uit te kunnen voeren en mensen te werven en te selecteren voor een baan bij de politie. Daarnaast stelt de Minister geld beschikbaar om de kennisfunctie van de Politieacademie te bekostigen. De Politieacademie maakt met betrekking tot haar activiteiten afspraken met het Ministerie van BZK (conventanten) en rapporteert aan het ministerie over de behaalde resultaten.

Politie Kennis Raad (PKR)

De PKR legt zich toe op de kennisfunctie van de Politieacademie. De kennisfunctie staat ten dienste van zowel de verbetering en vernieuwing van de dagelijkse beroepspraktijk als van de ontwikkeling van het 'vak' politiekunde.

Politieacademie

De Politieacademie heeft tot taak:

- a) het ondersteunen van de landelijke werving en het uitvoeren van de selectie van de studenten voor de initiële opleidingen
- b) het ontwikkelen en het verzorgen van de initiële opleidingen
- c) het ontwikkelen en het verzorgen van de postinitiële opleidingen
- d) het examineren van de studenten die de initiële en postinitiële opleidingen hebben gevolgd
- e) het overdragen van kennis aan de Nederlandse politie en het bijdragen aan de ontwikkeling van de uitoefening van de politietaak waarop het onderwijs is gericht, onder meer door het verrichten van onderzoek
- f) het ontwikkelen of het verzorgen van andere dan de in het eerste lid, onderdelen b en c, bedoelde opleidingen van een door de Minister van BZK of de Minister van Justitie na overleg met aan de Minister van BZK te wijzen categorie van personen.

De Politieacademie kan andere werkzaamheden uitvoeren, die rechtstreeks voortvloeien uit de hierboven bedoelde taken, mits die werkzaamheden:

- a) samenhangen met de hierboven bedoelde taken
- b) niet leiden tot concurrentievervalsing ten opzichte van private aanbieders van vergelijkbare diensten
- c) tegen ten minste kostendekkende prijzen worden verricht.

Bij regeling van de Minister van BZK worden nadere regels over de uit te voeren andere werkzaamheden, bedoeld in het tweede lid, gesteld.

De Politieacademie bestaat uit acht eenheden:

- het Centrum voor Competentiemeting en Monitoring (CCM) ondersteunt de personeelsvoorziening van de Nederlandse politie. Hierbij zijn vier aandachtsgebieden, namelijk werving, selectie, examinering en monitoring.

- de Faculteit Algemene Politiekunde (FAP), waarin het initiële onderwijs is ondergebracht, is in 2004 voortgekomen uit een samenvoeging van het IBP (tot dan verantwoordelijk voor de niveaus 2, 3 en 4) en de NPA (tot dan verantwoordelijk voor de niveaus 5 en 6). De FAP werkt samen met het regulier (beroeps-)onderwijs. Er zijn contracten en convenanten afgesloten met zes ROC's en drie hogescholen. Binnen de FAP zijn er drie onderwijsgroepen met meerdere opleidingslocaties: Zuid (Eindhoven/Rotterdam), Noord – Oost (Apeldoorn Kleiberg/Apeldoorn Seminarielaan/Leeuwarden) en West (Amsterdam/Den Haag). De Bachelor- en Masteropleidingen worden door de Onderwijsgroep Noord–Oost verzorgd
- de Faculteit Bijzondere Politiekunde & Leiderschap verzorgt alle postinitiële politieopleidingen. Ook de FBPL heeft meerdere opleidingslocaties (Apeldoorn Arnhemseweg, Apeldoorn Kleiberg, Lelystad, Ossendrecht en Zutphen)
- de School voor Politieleiderschap (SPL) te Warnsveld maakt zich sterk voor een leven lang mentaal en intellectueel fit blijven van zittende en toekomstige strategische leiders van Nederlandse en Europese politiekorpsen. De SPL biedt daartoe meerdere leervormen: individueel en collectief maatwerk, Leergang Strategisch Leidinggevende, het Kennisprogramma Politieleiderschap en Maatschappelijke integriteit en internationale uitwisseling
- Maatwerk verzorgt de marktactiviteiten van de organisatie. Deze marktactiviteiten vullen het samenhangend stelsel van initieel en postinitieel politieonderwijs aan en flexibiliseren dit door het aanbieden van specifieke maatwerkproducten
- het Kennisnetwerk integreert en ontwikkelt de kennisfunctie van de Politieacademie in nauwe samenwerking met de korpsen
- de Bestuurs- en Concernstaf (inclusief de stafeenheid Internationaal Politie Onderwijs) levert ondersteuning aan het College van Bestuur. Daarnaast levert de Bestuurs- & Concernstaf beleidsondersteuning aan alle organisatieonderdelen en het management daarvan
- het Centrum voor Interne Dienstverlening (CID) draagt zorg voor ondersteuning van het primaire proces van de organisatie.

Vanuit de Politieacademie zijn de docent en de leerprocesbegeleider de actoren die direct met de studenten te maken hebben in de onderwijsuitvoering.

Korpsen

Politiekorpsen spelen een belangrijke rol in het politieonderwijs. Studenten leren zowel op de Politieacademie als in het korps. De korpsen stellen medewerkers beschikbaar, die de studenten coachen en begeleiden tijdens het werkend leren in de korpsen. Experts van de korpsen zijn heel belangrijk om de kennis te ontwikkelen op verschillende domeinen van het politievak. Zij werken nauw samen met experts van de Politieacademie om de beroepspraktijk verder te ontwikkelen.

De Nederlandse politie bestaat uit 25 regionale korpsen en het Korps landelijke politiediensten (KLPD). De 25 korpsen leveren een bijdrage aan veiligheid, leefbaarheid en de bestrijding van criminaliteit in hun eigen stukje Nederland. Het KLPD organiseert de landelijke politietaken.

De Minister van BZK is verantwoordelijk voor de Nederlandse politie als geheel. Omdat de Nederlandse politie bestaat uit 25 korpsen, is één burgemeester uit een regio (vaak de burgemeester van de grootste gemeente) de korpsbeheerder. Hij of zij is verantwoordelijk voor het beheer van één van de 25 politiekorpsen en overlegt daarover met de hoofdofficier van justitie. De dagelijkse leiding over een korps heeft de regionale korpschef (een hoofdcommissaris). Beslissingen over de hoofdlijnen van het beleid neemt het regionaal college. Hierin zitten alle burgemeesters uit de regio en de hoofdofficier van Justitie. Daarnaast bestaat er per regio een driehoeksoverleg. Hierin overleggen korpsbeheerder, hoofdofficier van Justitie en korpschef van de regio over ontwikkelingen, beleid en resultaten.

Vanuit de korpsen zijn de praktijkcoach en de trajectbegeleider de actoren die direct met de studenten te maken hebben in de onderwijsuitvoering.

4.2.10 *Thema 10. Betrokkenheid studenten*

Studenten worden jaarlijks via de STEM geconsulteerd over hun waardering ten aanzien van de onderwijsuitvoering, de onderwijsorganisatie en de inhoud van het curriculum. Met de halfjaarlijkse onderwijsvaluatie initieel (HOEI) wordt onderzocht, vanuit studentenperspectief, hoe de student het genoten onderwijs over een periode van een halfjaar ervaart. Verder zijn er studentenraden opgericht op locaties en een centrale studentenraad. Deze raden vertegenwoordigen de studenten in het overleg met de directie van de Faculteit Algemene Politiekunde van de Politieacademie.

4.2.11 *Thema 11. Resultaten*

De resultaten van het politieonderwijs zijn gekoppeld aan de doelen, zoals vermeld bij thema 1. Met betrekking tot de vormgeving kan hier verder niets over worden vermeld.

4.3 Analyse van de vormgeving

In de rapportage van onderzoeksvraag 2 is een analyse opgenomen in hoeverre er sprake is van consistentie in de vormgeving ten opzichte van de afspraken en de uitgangspunten. Er is in de interpretatie van de consistentie van de opzet van het politieonderwijs gekeken naar twee aspecten:

- de mate waarin de afspraken uit onderzoeksvraag 1 doorvertaald zijn in de uitgangspunten en de vormgeving van onderzoeksvraag 2

- de mate waarin er samenhang is tussen het initieel en het postinitieel onderwijs.

De nadruk in de interpretatie heeft gelegen op:

- subthema's waarvan de uitgangspunten niet worden opgevolgd door vormgeving en waar geen afspraken aan ten grondslag liggen
- subthema's waarvan de vormgeving niet is verankerd in uitgangspunten of afspraken
- subthema's waar nog geen informatie over bekend is
- subthema's waar een aandachtspunt bij is opgemerkt.

Deze interpretatie heeft geleid tot aandachtspunten voor het vervolg van het onderzoek.

De overall conclusie luidt dat er sprake is van een hoge mate van consistentie: de vormgeving is conform de uitgangspunten en de uitgangspunten zijn conform de afspraken. Er zijn door de onderzoekers geen onderdelen aange troffen die afwijken van eerdere afspraken of uitgangspunten. Soms zijn er geen afspraken over een thema geformuleerd, maar is er wel sprake van consistentie tussen de uitgangspunten en de latere vormgeving.

In de beschrijving van de vormgeving valt wel op dat er nog enkele 'witte vlekken' zijn. Dat is begrijpelijk gezien het ontwikkelingsstadium van het nieuwe politieonderwijs; bepaalde aspecten kunnen pas werkenderwijs uitkristalliseren. Een voorbeeld hiervan zijn aspecten met betrekking tot in-, door- en uitstroom (subthema 6.2). Er kan pas sprake zijn van door- en uitstroom als het stelsel eenmaal loopt en de eerste afgestudeerden uitstromen. Deze fase is pas recent bereikt.

Uit de analyse blijkt verder dat de verschillen tussen het initieel en het postinitieel onderwijs beperkt zijn, of zeer logisch verklaarbaar gezien het verschillende karakter van het initieel en het postinitieel onderwijs. De vormgeving van onderwijs voor studenten, die in principe vanaf het voortgezet onderwijs worden opgeleid voor een beroep, verschilt vanzelfsprekend van de vormgeving van onderwijs voor werkende functionarissen, die een aanvullende opleiding doen. Voorbeelden van deze logische verschillen zijn verschillen in studielast en in werkritme.

5 Uitvoering van het nieuwe politieonderwijs

Nadat in het voorgaande hoofdstuk de vormgeving van het nieuwe politieonderwijs op hoofdlijnen is geschetst, wordt in dit hoofdstuk stilgestaan bij onderzoeksvraag 3:

Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?

In de rapportage van onderzoeksvraag 3¹⁵ is per subthema weergegeven wat wij hebben aangetroffen over de uitvoering van het onderwijs. Per subthema is aangegeven wat is aangetroffen in documenten (beleidsstukken, eerder uitgevoerde onderzoeken etc.), hoe de studenten en de medewerkers relevante vragen uit de vragenlijst scoren en wat er in interviews over het subthema is verteld. Door deze beelden naast de vormgeving te leggen van onderzoeksvraag 2, kon worden bepaald of het onderwijs wordt uitgevoerd zoals bedoeld, per subthema.

In dit hoofdstuk van de slotrapportage wordt met name ingegaan op de *ervaringen* met betrekking tot de uitvoering van het onderwijs. De volgende aandachtspunten zijn van belang bij het lezen van dit hoofdstuk:

- de basis voor de beschrijving wordt gevormd door de *vragenlijsten* voor de studenten en de medewerkers en formele *documenten*
- de vragen die over bepaalde thema's zijn gesteld moeten worden bezien in het licht van de subthema's zoals vermeld in paragraaf 2.1, waarin wordt aangegeven welke afbakening voor een thema is gemaakt
- waar wordt relevant onderscheid gemaakt tussen de verschillende type medewerkers van de Politieacademie (docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevenden) en korpsen (collega's van studenten, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en leidinggevenden)? Als er geen onderscheid wordt gemaakt ('de medewerkers zijn van mening dat...'), dan betreft het medewerkers van zowel de korpsen als de Politieacademie
- waar wordt tevens relevant onderscheid gemaakt tussen studenten initieel en postinitieel? Ook hier geldt: als er geen onderscheid wordt gemaakt, dan betreft het studenten initieel én postinitieel
- in dit hoofdstuk wordt niet ingegaan op verklaringen, aangezien de reikwijdte van het onderzoek te groot is om alles nader te analyseren.

¹⁵ Zie deelrapportage Evaluatie politieonderwijs 2002 onderzoeksvraag 3 d.d. 27 december 2006

In paragraaf 5.1 tot en met 5.11 wordt per thema kort beschreven wat de belangrijkste bevindingen zijn voor wat betreft de ervaringen met de uitvoering, gevolgd door een conclusie per thema. In paragraaf 5.12 volgt de overall conclusie.

5.1 Thema 1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs

De doelen van het nieuwe politieonderwijs zijn geformuleerd voor de start in 2002 (zie paragraaf 4.2.1). In hoofdstuk 6 wordt kort stilgestaan bij de mate waarin ieder doel behaald wordt, in deze paragraaf wordt besproken of de doelen (nog) gedeeld worden door medewerkers van de korpsen en de Politieacademie.

De doelen worden door alle medewerkers, zowel van de Politieacademie als de korpsen, onderschreven. Zij zijn van mening dat een goede voorbereiding op het vak van politiefunctionaris een combinatie van leren op een instituut en leren in de praktijk vereist, evenals het ontwikkelen van competenties. Het onderscheid in vijf kwalificatieniveaus levert volgens de medewerkers een belangrijke bijdrage aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk. De organisatie rondom de vier gebieden (leefbaarheid, veiligheid, dienstverlening, maatschappelijke integriteit) draagt bij aan een verbetering van de aansluiting van het onderwijs met de beroepspraktijk.

Conclusie doelen:

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen onderschrijven de gestelde doelen (dual stelsel, competentiegericht onderwijs) van het nieuwe politieonderwijs.

5.2 Thema 2. Onderwijsinhoud

In deze paragraaf wordt gerapporteerd over hoe studenten en medewerkers van de Politieacademie en korpsen aankijken tegen **de onderwijsinhoud**. Om daar goed inzicht in te krijgen zijn vragen gesteld over (1) inhoudelijke samenhang en afstemming, (2) studieduur en studielast, (3) individuele leerroutes en (4) diversiteit en integriteit .

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat zowel studenten als medewerkers van de korpsen en de Politieacademie van mening zijn dat de opzet van het onderwijs door middel van (onderscheidende) vijf *kwalificatieniveaus* (conform de beroepsprofielen) in belangrijke mate bijdraagt aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk. Ook zijn ze van mening dat studenten door het *competentiegerichte onderwijs* (het ontwikkelen van competenties van studenten) de *duale opzet* (de afwisseling tussen instituutskwartielen en korpskwartielen) en het *werken met kernopgaven* goed worden voorbereid op het beroep van politiefunctionaris. Tussen de verschillende onderdelen van de opleiding (te

verwerven competenties, kernopgaven, leeropdrachten, proeve van bekwaamheid) wordt ook een duidelijke **samenhang** ervaren.

Studenten vinden wat ze leren in het instituutsdeel nuttig voor het werkend leren deel in het korps. Studenten op niveau 4 en 6 hebben echter te kennen gegeven dat de inhoud van het onderwijs op het instituut te weinig aansluit bij het werkend leren in het korps. Studenten op niveau 2, 3 en 4 zijn van mening dat het instituutsdeel vaak te lang is. Alle medewerkers geven aan van mening te zijn dat het eerste instituutsdeel van de opleiding langer moet duren en dat er meer variatie in de instituuts- en korpsdelen moet komen.

Alle medewerkers zijn tevreden over de mate waarin de leeropdrachten van studenten aansluiten bij de actuele beroepspraktijk en de wijze waarop het politieonderwijs inspeelt op actuele ontwikkelingen in de maatschappij. Over het onderscheid tussen de verschillende kwalificatieniveaus zijn ze minder tevreden: de verschillende kwalificatieniveaus worden als te weinig onderscheidend ervaren.

Studenten geven aan dat de opleiding goed haalbaar is binnen de gestelde tijd (**studieduur en studielast**). Dit komt overeen met de bevindingen van het onderzoek¹⁶ naar de studieuitval; de gemiddelde verblijfsduur van studenten initieel komt gemiddeld overeen met de nominale verblijfsduur. Maar studenten initieel zijn wel van mening dat de studielast nog onvoldoende gelijkmatig is verdeeld over de gehele opleiding. Ook zijn de meeste studenten van mening dat ze voldoende tijd hebben om zich voor te bereiden op de proeven; bij enkele leergangen is dit volgens studenten postinitieel echter niet het geval.

Over het onderwerp '**individuele leerroutes**' zijn zowel de studenten als de medewerkers van de Politieacademie en de korpsen niet tevreden. De meeste studenten (studenten op niveau 5 en 6 zijn over dit onderwerp positiever) geven aan te weinig mogelijkheden te ervaren om een eigen leertraject of leerroute te kunnen volgen. Uit het onderzoek blijkt eveneens dat docenten, leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders (gemiddeld genomen) dit onderschrijven. Studenten zijn eveneens van mening dat tijdens de opleiding te weinig rekening wordt gehouden met hun vooropleiding. En tijdens het instituutsdeel zou er volgens hen meer rekening moeten worden gehouden met hun eigen manier van leren.

Medewerkers die direct betrokken zijn bij de onderwijsuitvoering geven aan dat ze regelmatig met studenten over zaken aangaande **diversiteit** spreken. Studenten geven aan dat hun begeleiders op de Politieacademie en in de korpsen voldoende aandacht besteden aan **integriteits**aspecten zoals bijv. beroepshouding, nakomen van afspraken en integer omgaan met de student.

¹⁶ Studievoortgang en studieuitval initiële politieopleidingen, Prins en Terlouw, Apeldoorn, juli 2006.

Conclusie onderwijsinhoud:

Studenten en alle medewerkers (van de Politieacademie en de korpsen) vinden dat de combinatie van het competentiegerichte onderwijs, de duale opzet en het werken met kernopgaven een goede voorbereiding is op de beroepspraktijk en dat de vijf kwalificatieniveaus bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk. Over de bevroegde onderdelen inhoudelijke samenhang en afstemming binnen de opleiding, de studieduur en studielast, en diversiteit en integriteit zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen grotendeels tevreden. Over het onderdeel individuele leerroutes zijn de meeste studenten ontevreden, evenals de trajectbegeleiders, docenten en leerprocesbegeleiders.

5.3 Thema 3. Onderwijsleerproces

In deze paragraaf wordt gerapporteerd over hoe studenten en medewerkers van de Politieacademie en korpsen aankijken tegen **het onderwijsleerproces**. In dit kader zijn vragen gesteld over (1) werkvormen en werkaanbod, (2) zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, (3) begeleiding van studenten, (4) afstemming begeleiding en (5) algemene verwachtingen.

De meeste studenten (initieel en postinitieel) zijn redelijk tevreden over de afwisseling in **werkvormen** (bijvoorbeeld oefenen, zelfstandig werken, groepswork, colleges, presentaties houden en bijwonen) en over de variatie in **werkaanbod** op de leerwerkplek. Studenten op niveau 6 geven echter aan dat ze te weinig variatie in werkvormen ervaren tijdens de korpskwartieren, evenals de studenten postinitieel van de Recherchemedewerker/-kundige, Verkeer-/milieuspecialist en de Leidinggevende leergangen/applicaties. Studenten postinitieel onderwijs van de leergang Verkeers-/milieuspecialist zijn niet tevreden over de variëteit aan werkaanbod op de leerwerkplek om zich voor te bereiden op de proeve van bekwaamheid.

Studenten initieel op alle niveaus en postinitieel van alle leergangen geven aan dat ze in het nieuwe politieonderwijs leren om **zelf verantwoordelijk** te zijn voor het eigen leerproces en daarbinnen niet te veel verantwoordelijkheid krijgen. Het is voor hen duidelijk waar ze terecht kunnen met hun vragen (alleen studenten op niveau 6 scoren onvoldoende), ze leren na te denken over *hoe* (alleen studenten op niveau 6 scoren onvoldoende) en *wat* ze leren en worden in de gelegenheid gesteld **zelfstandig** te leren. Ondanks bovenstaande zijn de studenten van de niveaus 3 en 4 en van de Leidinggevende leergang van mening dat er te veel aan henzelf wordt overgelaten.

Docenten, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en leerprocesbegeleiders geven aan zelfverantwoordelijkheid voor studenten belangrijk te vinden en dat die zelfverantwoordelijkheid geleidelijk moet worden opgebouwd. Docenten en praktijkcoaches geven daarbij aan dat zij studenten voldoende vrijheid geven om op hun eigen manier aan leeropdrachten te werken en leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders hebben te kennen gegeven dit in de praktijk ook waar te

nemen. Docenten en leerprocesbegeleiders geven echter aan dat met name de studenten op de niveaus 2, 3 en 4 en de postinitiële studenten waarmee zij te maken hebben niet goed kunnen omgaan met de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. De praktijkcoaches onderschrijven deze mening alleen voor de studenten op niveau 2 en de trajectbegeleiders voor de studenten op de niveaus 2 en 3.

Studenten (initieel en postinitieel) zijn behoorlijk tevreden over hun directe **begeleiders** (docenten, leerprocesbegeleiders, praktijkcoaches en trajectbegeleiders). Zo geven ze bijvoorbeeld aan dat hun begeleiders voldoende kennis hebben van de beroepspraktijk, duidelijke uitleg geven, studenten stimuleren om nieuwe dingen te leren, voldoende tijd hebben voor studenten en makkelijk bereikbaar zijn voor vragen en een 'veilige' leer- en werksfeer weten te creëren. De begeleiders zelf zijn gematigd positief over de wijze waarop zij hun begeleidingsrol invullen. Zo geven ze bijv. aan dat het portfolio in het huidige onderwijs een noodzakelijk instrument is, maar dat ze het onvoldoende gebruiken om inzicht in de ontwikkeling van studenten te krijgen (studenten zijn ook van mening dat hun begeleiders het portfolio te weinig gebruiken). Leerprocesbegeleiders gebruiken het portfolio naar eigen zeggen wel in voldoende mate, maar geven te kennen onvoldoende inzicht te hebben in de vorderingen van studenten en ook onvoldoende tijd te hebben om studenten te begeleiden (dit laatste geldt ook voor docenten). Alle begeleiders zijn gemiddeld genomen wel van mening dat zij veel aandacht besteden aan reflectie(verslagen) van studenten. Ook komt uit het onderzoek naar voren dat docenten en leerprocesbegeleiders het werken met leeropdrachten als prettig ervaren en dat zij (evenals de trajectbegeleiders) voldoende vrijheidsgraden hebben om hun begeleidingstaken naar eigen inzicht in te richten.

Studenten initieel (m.u.v. niveau 2) en postinitieel zijn van mening dat de **afstemming** van de begeleiding in het korps op het instituut onvoldoende is en dat het contact tussen leerprocesbegeleiders (instituut) en trajectbegeleiders (korps) onvoldoende is (dit laatste m.u.v. niveaus 2 en 3 en de Leergang Politie-specialist Geweldsbeheersing). Dit beeld komt overeen met wat de begeleiders aangeven: leerprocesbegeleiders geven te kennen onvoldoende op de hoogte te zijn van wat hun studenten in het korps (moeten) doen. Praktijkcoaches, trajectbegeleiders en leidinggevendenden in het korps geven aan onvoldoende op de hoogte te zijn van wat hun studenten op het instituut (moeten) doen. Leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders geven eveneens aan dat de kwaliteit van de onderlinge informatieuitwisseling te wensen overlaat en dat de tijd in de instituutskwartieren niet efficiënt wordt besteed. Docenten zijn van mening dat studenten in het korps te weinig in de gelegenheid worden gesteld om zich voor te bereiden op de proeve van bekwaamheid.

Docenten, leerprocesbegeleiders, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en leidinggevendenden van de korpsen en de Politieacademie hebben aangegeven regelmatig klachten te krijgen van studenten over het instituutsdeel van de

opleiding. Docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevendenden van de Politie-academie krijgen regelmatig klachten van studenten over het korpsdeel van de opleiding.

Studenten hebben te kennen gegeven goede contacten te hebben met medestudenten. De opleiding wordt volgens hen **algemeen** gekenmerkt door een goede sfeer en een persoonlijke benadering van de studenten. Eveneens hebben ze aangegeven dat de opleiding voldoet aan hun verwachtingen (alleen studenten niveau 4 scoren hierop negatief) en dat ze anderen zouden aanraden deze opleiding te volgen. Het rapportcijfer dat studenten initieel aan de opleiding (instituutsdeel en korpsdeel) geven is overwegend voldoende (tussen 6.0 en 7.0). Studenten van niveau 3 en 4 waarderen het instituutsdeel van de opleiding echter met respectievelijk een 5.7 en een 5.0. De studenten postinitieel beoordelen het instituutsdeel voldoende (tussen 6.2 en 7.3), maar het korpsdeel wordt overwegend met een rapportcijfer lager dan 6.0 beoordeeld, met als uitschieter de leergang Verkeers-/Milieuspecialist (rapportcijfer 4.5). De enige positieve uitzondering is de leergang Politie-specialist geweldsbeheersing (rapportcijfer 6.8).

Conclusie onderwijsleerproces:

Over de bevroegde onderdelen zijn zowel studenten als medewerkers van de Politieacademie en de korpsen in grote lijnen tevreden. Studenten zijn redelijk tevreden over de afwisseling in werkvormen tijdens de opleiding en de variatie in het werkaanbod. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden echter de afwisseling in werkvormen en de variatie in het werkaanbod tijdens het korpsdeel aandachtspunten. Studenten vinden eveneens dat ze leren zelfverantwoordelijk te zijn en zelfstandig te leren. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden dat er teveel aan henzelf wordt overgelaten. Ook over de begeleiding die zij krijgen zijn de studenten overwegend tevreden. Echter, de afstemming van de begeleiding in het korps op de begeleiding in het instituut, het contact tussen leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders en het gebruik van portfolio zijn volgens de studenten nog belangrijke aandachtspunten. Leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders geven aan dat de informatieuitwisseling tussen hen beter kan. Medewerkers in het korps hebben weinig zicht op wat studenten tijdens het instituutsdeel doen en medewerkers van de Politieacademie hebben weinig inzicht in wat studenten tijdens het korpsdeel doen. Studenten ervaren tijdens de opleiding een goede sfeer en de opleiding voldoet ook aan hun verwachtingen. Studenten initieel waarderen gemiddeld genomen de duale opleiding met een voldoende rapportcijfer. Studenten postinitieel geven een voldoende aan het instituutsdeel en (grotendeels) een onvoldoende aan het korpsdeel.

5.4 Thema 4. Ondersteuning onderwijsleerproces

In deze paragraaf wordt ingegaan op het thema **ondersteuning van het onderwijsleerproces**. Aan de orde komen (1) planning en roostering, (2) inrichting leeromgeving en (3) voorlichting en informatievoorziening.

Studenten (initieel en postinitieel) zijn over het algemeen tevreden over de tijdige beschikbaarheid van het **studierooster** (m.u.v. studenten op niveau 6 en van de Leergang Verkeers-/milieuspecialist), maar over de tijdigheid van bekendmaking van *veranderingen* in roosters en **planningen** zijn studenten op de niveaus 3 en 4 en van de Leergangen Politie-specialist Geweldsbeheersing en Politie-specialist Vreemdelingenzorg niet tevreden. Ook zijn ze niet tevreden (m.u.v. studenten op niveau 2) over de begeleiding die ze krijgen bij het plannen van hun opleiding; ze ondervinden hierbij ook weinig steun aan hun leerwerkplannen.

Studenten zijn over de hele linie tevreden over de **inrichting van de leeromgeving**. Zij zijn van mening dat Blackboard hen ondersteunt bij het leren (m.u.v. studenten op niveau 6), studiematerialen aantrekkelijk zijn vormgegeven (m.u.v. studenten op niveau 4) en tijdig beschikbaar zijn (m.u.v. studenten op niveau 6) en dat er voldoende computers en e-mailfaciliteiten op de Politie-academie zijn. Ook hebben de studenten aangegeven dat het Open Leercentrum/mediatheek hen ondersteunt bij het leren, dat er voldoende leermiddelen (boeken, cd-rom's, videobanden enz.) zijn en dat het politie-intranet makkelijk toegankelijk is. Over de faciliteiten voor kopiëren en printen op de Politie-academie zijn de studenten niet tevreden, evenals over de leermiddelen tijdens het korpskwartiel.

Studenten geven aan dat zij in het korps kunnen beschikken over toegang tot het internet, dat de leerwerkplekken geschikt zijn om te leren in het korps en dat Politie Kennis Net (PKN) goed toepasbare kennis biedt tijdens het werkend leren en dat de informatie binnen PKN ook makkelijk te vinden is. De studenten (m.u.v. studenten niveau 3) zijn eveneens tevreden over de onderwijs- en praktijklokalen en vinden de zelfstudieruimtes geschikt om zelfstandig te leren (m.u.v. studenten niveau 4). Volgens hen zijn er echter wel te weinig studieruimtes beschikbaar. Portfolio, studiewijzers en leerwerkplannen worden door de studenten niet als ondersteunend bij het leren ervaren.

In het onderzoek is ook nagegaan of praktijkcoaches en docenten voldoende **ondersteuning** ervaren bij hun werkzaamheden. Uit de resultaten blijkt dat praktijkcoaches ondersteuning hebben aan kernopgaven, leeropdrachten, leerwerkplannen en computers, maar te weinig ondersteuning ervaren van softwareprogramma en sites zoals Blackboard en politie-intranet. Ook het portfolio wordt door hen niet als ondersteunend gezien.

Docenten ondervinden tijdens hun werkzaamheden ondersteuning van computers, software programma's en sites zoals Blackboard en politie-intranet, de mediatheek/Open Leercentrum en het beschikbare onderwijsmateriaal. Studie-

gidsen, de onderwijs-/praktijklokalen en de zelfstudieruimtes worden door de docenten niet als ondersteunend ervaren.

Ondanks dat de studiewijzers door studenten als onvoldoende ondersteunend bij het leren worden ervaren, wordt de inhoud van de studiewijzers als positief beoordeeld: de studiewijzers bevatten de benodigde **informatie** over de opleidingen/leergangen. De formele regelgeving m.b.t. de opleiding is bekend bij studenten (alleen studenten op niveau 6 waarderen dit met een onvoldoende) en *voor* de aanvang van de opleiding beschikken zij over het Onderwijs Examen Reglement (OER) (dit geldt niet voor de leergangen Verkeers-/milieuspecialist en Politiespecialist Vreemdelingenzorg). Ook de doelstellingen van de opleiding zijn volgens de studenten duidelijk geformuleerd. Over of op de Politieacademie goede informatie wordt verschaft over de opleiding zijn de meningen van studenten verdeeld. Studenten van de niveaus 2, 3 en 5 en van de Leergangen Recherchemedewerker/-kundige en Leidinggevende zijn hierover positief, de overige studenten negatief. Benodigde informatie over de opleidingen/leergangen en proeve van bekwaamheid is volgens de studenten te vinden op Blackboard, maar volgens hen (m.u.v. studenten op niveau 2 en 3) is deze ICT omgeving niet overzichtelijk ingericht.

Trajectbegeleiders, de leidinggevendenden in het korps en de leerprocesbegeleiders zijn i.t.t. docenten en leidinggevendenden op de Politieacademie, niet tevreden over de informatievoorziening door de Politieacademie over de opleiding. Praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en de leidinggevendenden in de korpsen en de Politieacademie zijn i.t.t. de trajectbegeleiders, niet tevreden over de informatievoorziening door de korpsen over het werkend leren.

Conclusie ondersteuning onderwijsleerproces:

Over de ondersteuning van het onderwijsleerproces zijn studenten en medewerkers deels tevreden en deels ontevreden.

Studenten zijn tevreden over de tijdige beschikbaarheid van studieroosters. De meeste studenten zijn echter niet tevreden over de informatievoorziening bij veranderingen in roosters en plannings, evenals over de begeleiding die zij krijgen bij het plannen van hun opleiding. Over de inrichting van de leeromgeving (Blackboard, studieruimtes, mediatheek, PKN, leermiddelen etc), zijn de studenten tevreden.

Portfolio, studiewijzers en leerwerkplannen worden door de studenten niet als ondersteunend bij het leren ervaren. Sommige studentgroepen vinden dat de overzichtelijkheid van Blackboard aandacht behoeft.

De informatievoorziening van de korpsen naar de Politieacademie en omgekeerd is volgens verschillende groepen medewerkers van de korpsen en van de Politieacademie een aandachtspunt.

5.5 Thema 5. Personeel

In deze paragraaf wordt gerapporteerd over het personeel dat betrokken is bij de uitvoering van het politieonderwijs. Om daar goed inzicht in te krijgen is gekeken naar (1) kwantitatieve aspecten en (2) kwalitatieve aspecten.

Onderstaande tabel toont de aantallen (**kwantiteit**) direct bij de uitvoering van het politieonderwijs betrokken personeel in 2006.

Tabel 9. Aantal betrokken personeel in 2006

Medewerker	Aantal in 2006
Docent	489
Praktijkcoach	2.060
Leerprocesbegeleider	44
Trajectbegeleider	175

De studenten zijn van mening dat de docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders en lijnchefs voldoende tijd voor hen hebben. De praktijkcoaches en trajectbegeleiders hebben hierover dezelfde mening als de studenten, maar de docenten en de leerprocesbegeleiders hebben te kennen gegeven te weinig tijd voor de studenten te hebben om ze voldoende aandacht te kunnen geven.

Uit het onderzoek komt ook naar voren dat studenten een behoorlijk positief beeld hebben over de **kwaliteit** van hun docenten en praktijkcoaches. Ze weten volgens de studenten veel van de beroepspraktijk, leggen duidelijk uit en geven gerichte informatie, stellen heldere vragen en laten goed zien hoe iets moet, zorgen ervoor dat studenten goed kunnen oefenen en stimuleren studenten ook om nieuwe dingen te leren. Daarbij komt dat ze duidelijke regels stellen, enthousiast zijn over hun vak, een veilige sfeer creëren waarin studenten zichzelf kunnen zijn en geven studenten goede feedback op hun functioneren. Ze zorgen voor voldoende variatie (in werkvormen), beschikken over voldoende vakkennis en passen hun manier van begeleiden aan de studenten aan. Echter, studenten op niveau 4, van de Masteropleiding en van de leergang Recherchede medewerker/specialist geven aan dat docenten te weinig rekening houden met verschillen in tempo tussen studenten.

Docenten gaan integer met studenten om, komen gemaakte afspraken na en hebben goed contact met hun studenten.

Docenten kunnen naar de mening van studenten het onderwijs goed organiseren (alleen studenten op niveau 4 scoren hierbij onder het schaalgemiddelde). De praktijkcoaches kunnen dit in de ogen van studenten op niveau 2, 3 en 4 ook goed, maar de studenten op Bachelor- en Masterniveau geven hiervoor een onvoldoende score. Studenten op niveau 4 geven ook aan, i.t.t. de andere studenten, dat docenten onvoldoende structuur in het onderwijs aanbrengen. De studenten op Bachelor- en Masterniveau, i.t.t. de andere studenten, zijn van

mening dat de praktijkcoaches te weinig structuur aanbrenge in hun coachende taak.

Studenten op niveau 2, 3, 4 en van de leergang Politiespecialist Vreemdelingen­zorg hebben te kennen gegeven dat docenten hen te veel zelf laten doen, en studenten op Masterniveau, i.t.t. de overige studenten, zijn van mening dat docenten te weinig aandacht besteden aan het ontwikkelen van de beroepshou­ding.

Studenten van de leergangen Recherchemedewerker/-specialist en Verkeers-/milieuspecialist zijn algemeen genomen wat minder positief over de praktijk­coaches dan studenten van de overige leergangen. Studenten van de leergang Recherchemedewerker/-specialist hebben aangegeven dat praktijkcoaches (en lijnchefs) er te weinig voor zorgen dat zij kunnen oefenen op de werkplek en het onderwijs in onvoldoende mate kunnen organiseren. Ze stellen ook te weinig duidelijke regels, zorgen voor te weinig structuur en laten studenten te veel zelf doen. Studenten van de leergang Verkeers-/milieuspecialist zijn van mening dat praktijkcoaches (en lijnchefs) te weinig laten zien hoe het moet, te weinig zorgen dat er goed geoefend kan worden, het onderwijs in onvoldoende mate organiseren en (postinitiële) studenten te weinig stimuleren om nieuwe dingen te leren. Daarbij komt dat ze onvoldoende tijd hebben voor studenten, geen duidelijke regels stellen en te weinig structuur bieden en aandacht hebben voor de ontwikkeling van de beroepshouding. Ze creëren in onvoldoende mate een veilige sfeer waarin studenten zichzelf kunnen zijn en dragen te weinig zorg voor afwisseling in de praktijk. Eveneens hebben de studenten van deze leergang aangegeven dat ze te weinig feedback krijgen van hun praktijkcoaches en dat zij hun manier van begeleiden te weinig aanpassen aan de student.

Uit het onderzoek komt verder naar voren dat studenten een behoorlijk positief beeld hebben over de kwaliteit van hun leerprocesbegeleiders en trajectbege­leiders. Ze zijn volgens de studenten deskundig, creëren een sfeer waarin alles aan de orde gesteld kan worden en nemen studenten serieus. Ze zijn aan­spreekpunt bij problemen, hebben voldoende tijd voor studenten, komen gemaakte afspraken na en zijn goed bereikbaar voor vragen over de studie­voortgang. De leerprocesbegeleider bewaakt de studievoortgang volgens de studenten goed, met uitzondering van niveau 6 en de leergangen Verkeers-/milieuspecialist en Politiespecialist Vreemdelingen­zorg. Studenten geven eveneens aan dat ze goed contact hebben met hun leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders.

Studenten op niveau 4 en van de Masteropleiding zijn van mening, i.t.t. de overige studenten, dat de leerprocesbegeleiders hen te weinig op een stimule­rende manier begeleiden. De studenten (behalve studenten op niveau 2) zijn ook van mening dat de leerprocesbegeleiders hen te weinig ondersteunen bij het werkend leren (in het korps). Volgens de studenten op niveau 2, 3 en 4 staan de leerprocesbegeleiders te ver van hen af en volgens de studenten op niveau 4, de Bachelor- en de Masteropleiding is het contact tussen leerproces­begeleiders en trajectbegeleiders onvoldoende.

Het overall beeld laat zien dat studenten initieel veelal hogere scores hebben toegekend aan het korps dan aan het instituut en dat studenten postinitieel veelal hogere scores hebben toegekend aan het instituut dan aan het korps.

Conclusie personeel:

Studenten vinden dat hun directe begeleiders voldoende tijd voor hen hebben. De begeleiders op de Politieacademie (docenten en leerprocesbegeleiders) zouden echter wat meer tijd willen hebben voor hun studenten. Over de kwaliteiten van docenten en praktijkcoaches zijn de studenten overwegend positief. Echter, sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden dat docenten en praktijkcoaches op bepaalde onderdelen nog te kort schieten, zoals bijvoorbeeld het geven van structuur, het organiseren van leren en het verzorgen van feedback. De studenten zijn tevreden over de kwaliteiten van de leerprocesbegeleiders en de trajectbegeleiders en hebben met deze begeleiders goede contacten. Sommige studentgroepen vinden echter dat de leerprocesbegeleiders te ver van hen afstaan en hen te weinig ondersteuning geven.

5.6 Thema 6. Selectie en examinering

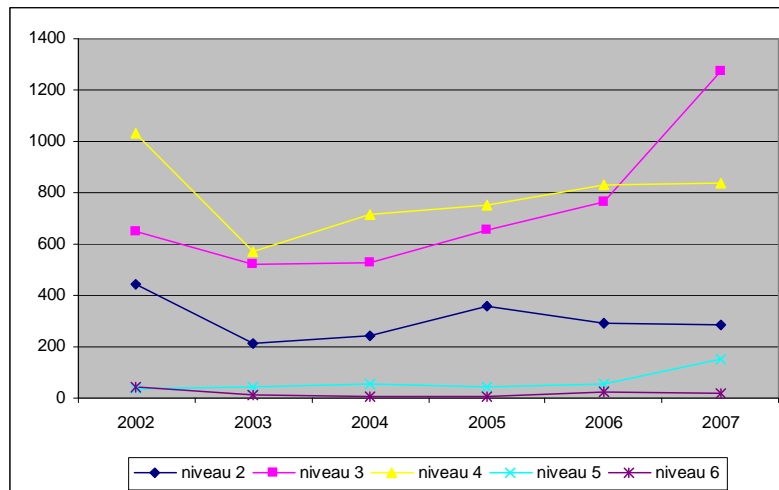
In deze paragraaf worden selectie en examinering aan de orde gesteld. Vragen zijn gesteld over (1) selectie, (2) instroom, (3) doorstroom, (4) Erkenning Verworven Competenties (EVC's) en (5) proeven van bekwaamheid.

Over het algemeen zijn de medewerkers tevreden over het **selectieproces** voor het initieel onderwijs; dit levert de juiste studenten voor een bepaald opleidingsniveau. De enige uitzondering hierop zijn de leerprocesbegeleiders, die stellen dat het selectieproces niet de juiste studenten voor niveau 2 levert. Over de andere niveaus zijn zij ook tevreden.

De resultaten van het selectieproces voor het postinitieel onderwijs geven een ander beeld. De medewerkers van de Politieacademie (docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevendenden Politieacademie) zijn van mening dat het selectieproces hier niet de juiste studenten levert. De medewerkers van de korpsen (praktijkcoach, trajectbegeleider en leidinggevendenden korpsen) vinden dat het selectieproces wel de juiste studenten oplevert.

Onderstaand figuur toont het meest recente overzicht van de (gerealiseerde en verwachte) **instroom** in het initieel onderwijs¹⁷.

¹⁷ Bron: Conceptrapport 'Studievoortgang en studieuitval initiële politieopleidingen', Prins en Terlouw, Apeldoorn, juli 2006.



Figuur 3. Gerealiseerde (2002 t/m 2005) en verwachte (2006, 2007) instroom initieel onderwijs 2002 - 2007

Onderstaande tabel toont de verwachte instroom in het initieel onderwijs op basis van een inventarisatie van de convenanten implementatie politieonderwijs 2002 tussen BZK en de korpsen, en de werkelijke instroom.

Tabel 10. Vergelijking verwachte instroom en werkelijke instroom 2002 tot en met 2005

	Verwachte instroom 2002-2005	Werkelijke instroom 2002-2005	Verwachte instroom 2006-2007
Niveau 2	1.387 (15%)	1.255 (18%)	↓
Niveau 3	1.211 (13%)	2.355 (34%)	↑
Niveau 4	5.699 (63%)	3.068 (44%)	↓
Niveau 5	556 (6%)	176 (3%)	↑
Niveau 6	149 (2%)	67 (1%)	=
Totaal	9.002 (100%)	6.921 (100%)	

De instroom van studenten in het initieel onderwijs komt niet overeen met de oorspronkelijke afspraken. Er stromen meer studenten in op niveau 3 dan verwacht, en minder op de niveaus 4, 5 en 6 dan verwacht.¹⁸

Uit een analyse op korpsniveau blijkt de verdeling van de instroom over de niveaus sterk wisselend. Er zijn vijf korpsen die gebruik maken van alle

¹⁸ De dip in de instroom is verklaarbaar door een grote instroom nét voor het nieuwe onderwijs is ingevoerd.

opleidingsniveaus. Eén korps maakt gebruik van slechts één opleidingsniveau. Zes korpsen sturen studenten naar de Masteropleiding.

De instroom in het postinitieel onderwijs is niet precies bekend. Ten tijde van de evaluatie waren bijna 1.200 studenten actief in het postinitieel onderwijs, exclusief de studenten die losse functiegerichte applicaties volgen. Onderstaande tabel is indicatief en toont de aantallen studenten per leergang met de peildatum juli/augustus 2006.

Tabel 11. Aantallen studenten per leergang (peildatum juli/augustus 2006)

Leergang	Aantal studenten 2006
Recherchede medewerker/-kundige	402
Verkeers-/milieuspecialist	137
Politiespecialist Geweldsbeheersing	188
Politiespecialist Vreemdelingenzorg	39
Leidinggevende	429
Totaal	1.195

Doorstroom kan op twee manieren plaatsvinden: binnen initiële opleidingen of van een initiële opleiding naar een postinitiële opleiding. De eerste vorm van doorstroom komt maar weinig voor. In het conceptrapport 'Studievoortgang en studie uitval initiële politieopleidingen' (juli 2006) wordt gemeld dat over de periode 2002 t/m 2005 er 43 studenten van de 6.921 ingestroomde studenten zijn doorgestroomd. Anders gezegd, in de periode 2002 t/m 2005 is 0,6% van de studenten binnen de initiële opleidingen doorgestroomd. Doorstroom van het initieel onderwijs naar het postinitieel onderwijs heeft nog niet plaatsgevonden: de eerste studenten van niveau 4 zijn pas recent afgestudeerd.

De studenten (initieel en postinitieel) zijn van mening dat de procedure voor een **EVC**-aanvraag niet duidelijk is en dat de Politieacademie onvoldoende in staat is om met behulp van toegekende EVC-vrijstellingen een individuele leerroute aan te bieden. De meeste studenten (behalve de studenten van niveau 2) die een EVC-procedure hebben doorlopen geven aan dat de mate van vrijstelling die zij toegewezen hebben gekregen niet in overeenstemming is met de competenties die zij (menen) te bezitten.

De docenten, de leerprocesbegeleider en de trajectbegeleiders vinden i.t.t. de praktijkcoaches, dat het EVC-systeem er onvoldoende voor zorgt dat studenten het juiste deel van de opleiding volgen.

De tevredenheid van studenten over de huidige praktijk van **examinering** vertoont een wisselend beeld.

De meeste studenten (evenals alle medewerkers) zijn van mening dat de proeven van bekwaamheid niet te moeilijk zijn (dit geldt niet voor studenten van de leergang Verkeers-/milieuspecialist). Ook hebben ze aangegeven dat de

proeven van bekwaamheid aansluiten op de inhoud van de kernopgaven (geldt ook voor alle medewerkers), bepalend zijn voor waar zij hun leren oprichten en hen inzicht geeft in wat ze kunnen (het laatste geldt ook voor alle medewerkers, maar niet voor studenten niveau 6). De studenten van niveau 4 en 6 en van de leergangen Verkeers-/milieuspecialist en Leidinggevende hebben te kennen gegeven dat de proeven van bekwaamheid niet stimulerend zijn voor hun leerproces. Van de ondervraagde medewerkers zijn alleen de leidinggevers van de Politieacademie het met dit laatste eens. De docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders zijn van mening dat de proeve van bekwaamheid *te* bepalend zijn bij hun onderwijs- en begeleidingstaken.

De meeste studenten initieel (behalve studenten niveau 2) waarden het realiteitsgehalte van de proeven van bekwaamheid (evenals het realiteitsgehalte van de beoordelingscriteria) met een onvoldoende; de meeste studenten postinitieel daarentegen (behalve studenten van de leergang Leidinggevende) waarden het realiteitsgehalte van de proeven van bekwaamheid (evenals het realiteitsgehalte van de beoordelingscriteria) met een (ruime) voldoende. De meeste studenten initieel (behalve studenten niveau 2) geven eveneens aan dat de beoordelingscriteria niet consequent worden toegepast door de beoordelaars; de studenten postinitieel van de leergangen Verkeers-/milieuspecialist en Leidinggevende zijn dezelfde mening toegedaan. De docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders vinden de beoordelingscriteria voor de proeve van bekwaamheid relevant, maar geven net als de studenten aan (dit geldt niet voor de docenten) dat die beoordelingscriteria niet consequent worden toegepast.

Studenten initieel (behalve studenten op Bachelor- en Masterniveau) vinden dat diagnostisch toetsen inzicht geeft in hun eigen functioneren. Echter, ook komt naar voren dat studenten van alle opleidingsniveaus (evenals docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders) gemiddeld genomen van mening zijn dat er te weinig diagnostisch wordt getoetst. Ook de studenten postinitieel geven dat laatste aan, maar i.t.t. de studenten initieel zijn zij ook hoofdzakelijk (behalve studenten van de leergang Politiepecialist Vreemdelingenzorg) van mening dat diagnostisch toetsen hen weinig inzicht geeft in hun eigen functioneren.

Het proces rondom de proeve van bekwaamheid verloopt naar tevredenheid. Volgens de studenten is het onderwijs dat zij volgen een goede voorbereiding op de proeve van bekwaamheid en is de inhoud van de proeven ook tijdig bekend (dit laatste geldt niet voor studenten niveau 6). Het aanmelden voor de proeve van bekwaamheid verloopt goed (dit geldt niet voor studenten van de leergangen Recherchemedewerker/-kundige en Politiepecialist Vreemdelingenzorg), de afnamedata van de proeven zijn tijdig bekend (dit geldt niet voor studenten van de leergangen Politiepecialist Geweldsbeheersing en Politiepecialist Vreemdelingenzorg) en de uitslagen van de proeven van bekwaamheid zijn tijdig beschikbaar (dit geldt niet voor de studenten van de leergang

Vreemdelingenzorg). Docenten, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders, praktijkcoaches en leidinggevendenden van de Politieacademie zijn tevreden over de informatievoorziening over de examinering.

Van alle medewerkers zijn alleen de leidinggevendenden van de Politieacademie van mening dat studenten die niet geschikt zijn voor het beroep ook niet slagen voor de proeven van bekwaamheid. De docenten, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en leerprocesbegeleiders vinden dat er meer variatie moet komen in de examinering: niet alleen examinering gericht op competenties, maar ook specifiek gericht op kennis, afzonderlijke vaardigheden en houdingsaspecten. Deze medewerkers hebben eveneens aangegeven dat de resultaten van studenten in overeenstemming zijn met hun eigen verwachtingen.

In 2006 zijn er twee onderzoeksrapporten uitgekomen die betrekking hebben op de examinering van het initiële onderwijs, namelijk het *Onderzoek examinering initiële politieonderwijs* (IOOV, februari 2006) en *Bevindingen van de KCE-audit* (juni 2006). Beide onderzoeken plaatsen kanttekeningen bij de examinering. IOOV plaatste kanttekeningen bij onderdelen van de uitvoering van de examinering die door de korpsen dan wel de faculteit worden verzorgd (buiten het Bureau Examinering) en constateerde dat niet alle vereiste competenties worden afgetoetst¹⁹. KCE stelde onder ander dat de examinering nog onvoldoende transparant is, wat de borging belemmert. De Politieacademie neemt, voor zover nodig geacht, maatregelen om de gesignaleerde knelpunten aan te pakken.

Conclusie selectie en examinering:

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen stellen dat voor wat betreft het initiële onderwijs het selectieproces de juiste studenten levert. Over de selectie van de postinitiële studenten zijn de medewerkers van de korpsen tevreden, maar de medewerkers van de Politieacademie niet. Over het aspect Erkenning Verworven Competenties zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen overwegend ontevreden. Studenten vinden de procedure van de EVC-aanvraag niet duidelijk en vinden dat de vrijstellingen niet overeenkomen met de competenties die zij (menen te) hebben. De tevredenheid over het aspect examinering vertoont een wisselend beeld. Over veel aspecten zijn studenten en medewerkers tevreden, maar over een aantal aspecten ook niet. De (frequentie van) diagnostische toetsing is een aandachtspunt.

¹⁹ In de beleidsreactie van de Politieacademie op de IOOV-rapportage wordt gesteld dat dit een onmogelijkheid is.

5.7 Thema 7. Relatie onderwijs en onderzoek

In deze paragraaf wordt ingegaan op de relatie tussen onderwijs en onderzoek. Gevraagd is naar (1) de doorwerking van onderzoek in het onderwijs en (2) het verrichten van onderzoek tijdens de opleiding.

Docenten en praktijkcoaches geven aan dat zij (ruim) voldoende mogelijkheden creëren voor studenten om zelf iets te onderzoeken. De studenten ervaren dit ook zo: ze worden (ruim) voldoende in de gelegenheid gesteld **zelf onderzoek te doen**.

Studenten postinitieel zijn ook unaniem van mening dat tijdens de opleiding veel aandacht is voor **resultaten van actueel onderzoek** die van belang zijn voor de politiepraktijk. Studenten initieel op niveau 3, 5 en 6 onderschrijven dit laatste voor de instituutskwartieren; studenten initieel op niveau 2, 3 en 4 onderschrijven dit voor de korpskwartieren.

Docenten geven aan dat ze in hun onderwijs gebruik maken van resultaten uit onderzoek en van recente vakliteratuur.

Conclusie relatie onderwijs en onderzoek:

Studenten en betrokken medewerkers (docenten en praktijkcoaches) zijn overall tevreden over de wijze waarop onderzoek is verwerkt in het onderwijs en de mate waarin studenten onderzoek kunnen doen tijdens de opleiding.

5.8 Thema 8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid

In deze paragraaf wordt ingegaan op de aspecten kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid.

Uit het onderzoek komt naar voren dat studenten tevreden zijn over de mate waarin ze hun mening kwijt kunnen in (student)evaluaties (dit geldt niet in het korps voor studenten op niveau 6 en van de leergang Verkeers-/milieuspecialist) en de mogelijkheden om klachten en kritiek te uiten op het onderwijs (dit geldt niet op het instituut voor de studenten van de leergang Politiepecialist Vreemdelingenzorg).

Docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en leidinggevend van het korps, i.t.t. trajectbegeleiders en leidinggevend van de Politieacademie, hebben aangegeven te weinig hun mening kwijt te kunnen over het onderwijs in periodieke evaluaties. Alleen de leidinggevend van de Politieacademie zijn van mening dat er met kritiek op het onderwijs ook echt iets wordt gedaan, de andere medewerkers vinden dat niet. Docenten, trajectbegeleiders en leidinggevend van de Politieacademie en korpsen vinden, i.t.t. praktijkcoaches en leerprocesbegeleiders, dat ze voldoende worden geïnformeerd over de uitkomsten van evaluaties van het onderwijs. Alle medewerkers hebben te kennen gegeven dat als er iets niet goed functioneert in de opleiding daar niet tijdig iets aan wordt gedaan. De meeste medewerkers (dit geldt niet voor

leidinggevend in het korps) zijn wel van mening dat ze in voldoende mate kunnen bijdragen aan nieuwe ontwikkelingen in de opleiding.

Conclusie kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid:

De door de Politieacademie uitgevoerde evaluaties worden door de studenten gewaardeerd. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevend van de Politieacademie, zijn echter ontevreden over deze onderzoeken. Zij kunnen hier in onvoldoende mate hun kritiek kwijt en er wordt te weinig gedaan met hun kritiek. Tevens wordt gesignaleerd dat er niet tijdig wordt gereageerd als iets niet goed functioneert in de opleiding. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevend in het korps, vinden dat ze in voldoende mate kunnen bijdragen aan nieuwe ontwikkelingen in de opleiding.

5.9 Thema 9. Organisatie en leiderschap

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan organisatie en leiderschap²⁰. Aan de orde komen: (1) onderwijsbeleid, (2) ondersteuning en samenwerking, (3) afstemming en (4) innovatieve cultuur.

Docenten, praktijkcoaches, trajectbegeleiders en collega's (van studenten) zijn, i.t.t. leerprocesbegeleiders en de leidinggevend van de Politieacademie en korpsen, van mening dat de leidinggevend van het instituut en het korps geen duidelijk **onderwijsbeleid** neerzetten. Alleen de leerprocesbegeleiders en leidinggevend van het instituut zijn tevreden over de mate waarin medewerkers bij de vernieuwing van het onderwijs worden betrokken en hebben, eveneens i.t.t. de andere medewerkers, aangegeven dat de leidinggevend van het instituut en het korps een stimulerende rol vervullen bij het vernieuwen van het onderwijs.

Voor de medewerkers die direct bij de uitvoering van het onderwijs zijn betrokken (docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders) is het duidelijk wat hun taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden m.b.t. hun takenpakket zijn en ook weten ze bij wie ze waarvoor moeten zijn binnen de Politieacademie en het korps. Deze groep medewerkers krijgt naar eigen zeggen ook voldoende **ondersteuning** van de direct leidinggevend (zoals teamleiders, lijnchefs) bij het uitvoeren van hun taken.

De collega's van de studenten geven aan dat zij de studenten als collega's zien en het **samenwerken** met hen als prettig ervaren. Ook de trajectbegeleiders, de praktijkcoaches en de leidinggevend van het korps nemen waar dat studenten door medewerkers van het korps als collega's worden geaccepteerd.

De leerprocesbegeleiders hebben aangegeven dat tijdens teamvergaderingen (instituut) onderwerpen aan bod komen die voor hun taakuitvoering relevant zijn.

²⁰ Studenten zijn over dit onderwerp niet bevraagd.

In het onderzoek is ook nagegaan of medewerkers voldoende **contact** hebben over de opleiding en de studenten met andere relevante actoren. Uit de resultaten blijkt dat de meeste medewerkers (dit geldt niet voor de leidinggevenden van de korpsen) van mening zijn dat ze voldoende contact hebben met collega's met dezelfde functie. De leidinggevenden van de korpsen geven daarnaast aan voldoende contact te hebben met praktijkcoaches en trajectbegeleiders, maar onvoldoende contact te hebben met teamchefs, hoofd personeelszaken/opleidingen, hoofden opleidingen van de onderwijslocaties (Politieacademie) en andere medewerkers van de Politieacademie. De leidinggevenden van de Politieacademie hebben naar eigen zeggen voldoende contact met eerder genoemde actoren, maar het contact met de leidinggevenden van het korps wordt met een onvoldoende gewaardeerd.

De docenten geven aan voldoende contact te hebben met de leerprocesbegeleiders en hun teamleiders, maar onvoldoende contact te hebben met medewerkers in de korpsen. De praktijkcoaches hebben naar eigen zeggen voldoende contact met de trajectbegeleiders en hun teamchef, maar onvoldoende contact met hun hoofd opleidingen/personeelszaken en medewerkers van de Politieacademie. De leerprocesbegeleiders hebben voldoende contact met docenten, trajectbegeleiders en teamleiders, maar onvoldoende contact met andere medewerkers van de korpsen en de trajectbegeleiders hebben te kennen gegeven voldoende contact te hebben met praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders, teamchefs, hoofd opleidingen/personeelszaken en medewerkers van de Politieacademie, maar onvoldoende contact te hebben met hun korpsleiding. De leerprocesbegeleiders hebben aangegeven dat er een goede **afstemming** is tussen hun werkzaamheden en die van de docenten en de trajectbegeleiders vinden dat hun werkzaamheden goed zijn afgestemd met die van de praktijkcoaches. Zowel de leerprocesbegeleiders als de trajectbegeleiders geven aan dat de kwaliteit van de informatieoverdracht tussen hen nog te wensen overlaat.

Docenten, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders en leidinggevenden van de Politieacademie en het korps ervaren de Politieacademie als een **innovatieve omgeving**. Trajectbegeleiders, collega's en leidinggevenden van het korps, i.t.t. de leidinggevenden van de Politieacademie, vinden het korps een innovatieve omgeving. De leidinggevenden van het korps geven daarnaast aan dat de aanwezigheid van studenten de ontwikkeling van hun team stimuleert. Docenten, praktijkcoaches, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders en collega's onderschrijven dit: zij geven aan door het contact met studenten veel te leren.

Conclusie organisatie en leiderschap:

Over de bevroagde aspecten met betrekking tot organisatie zijn de medewerkers over het algemeen tevreden. Taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn duidelijk belegd. Medewerkers ervaren voldoende ondersteuning van anderen in het onderwijs. Medewerkers hebben ook voldoende contact met elkaar, maar sommige medewerkers zouden meer contact willen hebben met medewerkers waar ze niet direct mee te maken hebben. Met name de leidinggevenden van de korpsen geven aan hier behoefte aan te hebben. Zowel het korps als het instituut worden over het algemeen als een innovatieve omgeving beschouwd.

Over de bevroagde aspecten met betrekking tot leiderschap zijn de medewerkers van de korpsen en de docenten grotendeels ontevreden. Zij geven aan dat er door de leiding geen duidelijk onderwijsbeleid wordt neergezet, dat medewerkers door de leiding te weinig worden betrokken bij onderwijsvernieuwing en dat er geen stimulerende rol uitgaat van de leiding bij de vernieuwing van het onderwijs. De leerprocesbegeleiders en de leidinggevenden van de Politie-academie zijn deze mening niet toegedaan en zijn tevreden over de genoemde aspecten.

5.10 Thema 10. Betrokkenheid studenten

Bij dit thema zijn de studenten bevroagd naar hun betrokkenheid bij de ontwikkeling van onderwijsbeleid en bij de evaluaties.

Als het gaat om de mate van inbreng die studenten hebben bij de *invulling* van de opleiding zijn de initiële studenten op niveau 2, 3 en 5 tevreden, net als de postinitiële studenten binnen de leidinggevende leergang. De overige studenten zijn hierover ontevreden en vinden derhalve dat ze te weinig inbreng hebben op dit terrein.

Als het gaat om de inbreng die studenten hebben bij de *verbetering* van de opleiding, zijn binnen het initieel onderwijs alleen de studenten op niveau 5 hierover tevreden. Binnen het postinitieel onderwijs zijn de studenten binnen de researchkundige en binnen de leidinggevende leergang hierover tevreden. De overige studenten zijn ontevreden over de inbreng die zij hebben bij verbeteringen.

Conclusie betrokkenheid studenten:

De studenten zijn overall grotendeels ontevreden over hun mate van inbreng bij de invulling en verbetering van het onderwijs. Zij zijn wel tevreden over de mate waarin zij hun mening kwijt kunnen in de evaluaties.

5.11 Thema 11. Resultaten

De meeste studenten (dit geldt niet voor studenten op Masterniveau) zijn van mening dat ze met het diploma op zak de functie waarvoor ze zijn opgeleid goed kunnen vervullen. Unaniem geven ze aan dat ze tijdens de opleiding *de kennis, de beroepshouding* en *de vaardigheden* hebben kunnen ontwikkelen die voor een goede beroepsuitoefening van belang zijn. Alleen de studenten op Masterniveau scoren onvoldoende op het item *vaardigheden*.

Studenten hebben ook geleerd zelf verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces en tijdens de opleiding is hun motivatie voor het politieberoep ook toegenomen (dit laatste geldt echter niet voor de studenten op niveau 4).

Aan de medewerkers zijn vragen gesteld waarmee het nieuwe politieonderwijs vergeleken wordt met het 'oude' politieonderwijs. Uit de beantwoording van de vragen blijkt dat docenten, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders en de leidinggevendenden van het korps en de Politieacademie (i.t.t. de praktijkcoaches en collega's) van mening zijn dat het nieuwe politieonderwijs de studenten beter voorbereidt op het beroep dan het 'oude' politieonderwijs. Vrijwel unaniem hebben zij aangegeven dat dit blijkt uit de kennis die studenten in vergelijking met de 'oude' opleiding nu opdoen (alleen de leidinggevendenden van het korps scoren op *kennis* een onvoldoende). Dat het nieuwe politieonderwijs beter voorbereidt op het beroep dan het oude politieonderwijs is volgens deze medewerkers bij de (afgestudeerde) studenten verder te merken aan het niveau dat ze hebben, hun vaardigheden in de praktijk, de manier waarop ze zich opstellen, de mate waarin ze zelfstandig kunnen werken, hun flexibele inzet, de wijze waarop ze samenwerken, hun brede en snelle inzetbaarheid, hun probleemoplossend vermogen en hun communicatieve vaardigheden.

Conclusie resultaten:

De studenten zijn van mening dat ze goed (kennis, vaardigheden en beroepshouding) worden opgeleid voor het beroep van politiefunctionaris. De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen (met uitzondering van de praktijkcoaches en de respondentengroep collega's) zijn van mening dat het nieuwe politieonderwijs studenten beter op het beroep voorbereidt dan het oude politieonderwijs.

5.12 Conclusie

In de rapportage van onderzoeksvraag 3 is uitgebreid beschreven hoe het politieonderwijs – op hoofdlijnen – wordt uitgevoerd. In dit hoofdstuk van het slotrapport is weergegeven hoe studenten en medewerkers het onderwijs ervaren.

In de rapportage van onderzoeksvraag 3 is de uitvoering vergeleken met de vormgeving om onderzoeksvraag 3 ('Wordt het politieonderwijs uitgevoerd zoals bedoeld?') te kunnen beantwoorden. Hier is geconcludeerd dat het

politieonderwijs in zeer hoge mate wordt uitgevoerd zoals bedoeld. Concreet betekent dit dus dat de uitvoering overeenkomt met de vormgeving.

Wanneer wordt gekeken naar de *tevredenheid* over het politieonderwijs, luidt de conclusie dat studenten en medewerkers grotendeels tevreden zijn over het politieonderwijs. Zij zijn tevreden over de resultaten en de doelen van het onderwijs. Het onderwijs leidt dus goed op en volgens de meesten ook beter dan het oude onderwijs. Er is tevredenheid over het personeel en er is tevredenheid over de relatie tussen onderwijs en onderzoek. Over de onderwijsinhoud en het onderwijsleerproces zijn studenten en medewerkers grotendeels tevreden. Hier wordt bij bepaalde niveaus of leergangen of door bepaalde medewerkers ontevredenheid geuit.

Een wisselend beeld is zichtbaar bij de thema's ondersteuning onderwijsleerproces, selectie en examinering, kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid en organisatie en leiderschap. Voor deze thema's geldt dat sommige aspecten goed gaan, maar andere niet.

Tenslotte is er één thema waarover men ontevreden is, te weten betrokkenheid studenten. Studenten willen meer betrokken worden bij de ontwikkelingen en verbetering van het onderwijs.

6 Doelbereiking

Eén van de centrale onderwerpen in de evaluatie is de mate van doelbereiking. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op onderzoeksvraag 4:

Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?

Er is een aparte rapportage opgesteld waarin onderzoeksvraag 4²¹ wordt behandeld. In die rapportage worden de verschillende doelen uitgebreid behandeld. In dit hoofdstuk staat een korte beschrijving van de mate waarin de doelen worden bereikt.

Voor onderzoeksvraag 4 is achterhaald welke doelen zijn geformuleerd bij het nieuwe politieonderwijs. In onderstaande tabel staan de verschillende doelen vermeld die in het kader van dit onderzoek zullen worden onderzocht. Het betreft de doelen conform paragraaf 4.2.1.

Tabel 12. Geformuleerde doelen

Abstractieniveau	Doel
Overall doel	- Het verbeteren van de kwaliteit van de politie
Strategische doelen	- Het vergroten van de flexibiliteit van de politieorganisatie
Wijze van bereiken	- Het bevorderen van de mobiliteit en het verbreden van de inzetbaarheid van het politiepersoneel - Algemeen maatschappelijke competenties
Overall projectdoel	- Het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs
Projectdoelen	- Een samenhangend stelsel initieel en postinitieel onderwijs - Het verbeteren van de aansluiting van het politieonderwijs en de beroepspraktijk - Onafhankelijke examinering - Het aansluiten van het regulier (beroeps-)onderwijs en het politieonderwijs - Een systeem van kwaliteitszorg
Projectresultaten	- Beroepsprofielen - Duale inrichting - Competentiegerichte eindtermen - Diplomagelijkwaardigheid

²¹ Zie deelrapportage Evaluatie politieonderwijs 2002 onderzoeksvraag 4 d.d. 27 december 2006

Abstractieniveau	Doel
	<ul style="list-style-type: none"> - Het verlengen van de opleidingsduur - Eenduidige vooropleidingseisen - Samenwerking met ROC, HBO en WO

In deze doelen zit een hiërarchie; het behalen van doelen op een lager niveau draagt bij aan het behalen van doelen op een hoger niveau. Dus het realiseren van projectresultaten draagt bij aan het behalen van projectdoelen, het behalen van projectdoelen draagt bij aan het behalen van het overall projectdoel, etc.

De doelbereiking zal per doel in omgekeerde volgorde (bottom-up) in de navolgende paragrafen worden besproken, aangezien het behalen van een doel op een lager niveau zal bijdragen aan het behalen van een doel op een hoger niveau (mits het veronderstelde causale verband correct is).

Vanaf het niveau ‘wijze van bereiken’ wordt het moeilijker om uitspraken te doen over de mate waarin een doel is bereikt én de mate waarin het politieonderwijs daaraan bijdraagt. Er worden op deze niveaus dan ook geen conclusies getrokken, maar wel worden indicaties gegeven, zoals interpretaties van medewerkers.

6.1 Projectresultaten

Het opstellen van eenduidige beroepsprofielen

Er zijn in samenwerking met de korpsen eenduidige beroepsprofielen opgesteld en ingevoerd, conform het Functioneel Ontwerp. Er zijn vijf beroepsprofielen voor het initieel onderwijs en elf beroepsprofielen voor het postinitieel onderwijs.

Uit de diverse reeds uitgevoerde zelfevaluaties blijken de onderzochte beroepsprofielen aan te sluiten bij de beroepspraktijk. Uit de interviews in dit onderzoek komen de volgende aandachtspunten naar voren:

- de korpsen steken hun formaties verschillend in; er is geen uniform gebruik van de beroepsprofielen
- het (uitgebreid) betrekken van de korpsen bij het wijzigen van het onderwijs (aanbod) wordt door de Politieacademie als ‘lastig’ ervaren. Er is sprake van veel lagen, veel korpsen en weinig betrokkenheid. Het oppakken van wijzigingen in een kleinere setting belemmert echter de verankering in de praktijk.

Het realiseren van een duaal stelsel van politieonderwijs

Er is een duaal stelsel ingevoerd, conform het Functioneel Ontwerp. De opleiding van studenten in het initiële onderwijs vindt plaats op het instituut dan wel in het regulier (beroeps-)onderwijs (samen 40 tot 60%) en in de korpsen (40 tot 60%).

Over het algemeen werkt het duale stelsel naar tevredenheid; de Politieacademie, de korpsen en de studenten onderschrijven dat. Toch komen er enkele aandachtspunten naar voren:

- op sommige punten hebben de korpsen en de Politieacademie verschillende percepties op het functioneren van het stelsel. Zo beoordelen de medewerkers van de korpsen in de vragenlijst de voorbereiding op het instituutsdeel voor de werkend leren periode als onvoldoende, in tegenstelling tot de medewerkers van de Politieacademie. De medewerkers van de korpsen geven daarnaast aan dat ze te weinig zicht hebben op wat de studenten op het instituut doen. De studenten (initieel en postinitieel) geven aan dat het contact tussen de leerprocesbegeleider en de trajectbegeleider onder de maat is. Uit deze aspecten kan worden afgeleid dat de afstemming tussen korpsen en instituut verbeterd kan worden (wat overigens al wordt aangepakt door middel van de ingevoerde Normenset Werkend Leren)
- alle medewerkers en studenten initieel geven aan dat er meer variatie moet komen in de duur van instituuts- en korpsdelen.

Het invoeren van competentiegerichte eindtermen

Er zijn competentiegerichte eindtermen ingevoerd. IOOV heeft voor de niveaus 2, 3 en 4 onderzoek gedaan naar de examinering en geconcludeerd dat bij de toetsing van de competenties niet alle vereiste competenties worden getoetst. Wel valt te concluderen dat wat getoetst wordt representatief is voor beroepsbekwaam handelen voor de functies op de betreffende niveaus.²²

Het realiseren van diplomagelijkwaardigheid

Het politieonderwijs is afgestemd op het regulier (beroeps-)onderwijs. Opleidingen op niveau 5 en 6 zijn geaccrediteerd (evenals de postinitiële leergangen Leidinggevende en Recherche Master). En de Politieacademie is aangewezen als instelling voor hoger onderwijs. Voor niveau 2, 3 en 4 vindt toetsing door KCE plaats. Geconcludeerd kan worden dat er duidelijk gestreefd wordt naar diplomagelijkwaardigheid. In hoeverre diplomagelijkwaardigheid voor de niveaus 2, 3 en 4 ook volledig gerealiseerd wordt is (nog) niet duidelijk.

Het verlengen van de opleidingsduur

De opleidingsduur van de verschillende opleidingen is verlengd. Dit doel is dus bereikt.

Het realiseren van eenduidige vooropleidingseisen

Er zijn eenduidige vooropleidingseisen geformuleerd, aansluitend op het regulier (beroeps-)onderwijs. Het doel is daarmee bereikt.

Het realiseren van samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs

²² Zoals in paragraaf 5.6 vermeld plaatst de Politieacademie hier kanttekeningen bij.

Er vindt samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs plaats, maar niet in de mate zoals vooraf bedacht. Er zijn verschillende visies op de samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs.

Voorop staat dat alle partijen meerwaarde zien in deze samenwerking. De reguliere (beroeps-)opleidingen geven aan dat door samenwerking de student nog meer midden in de maatschappij komt te staan en uit de politiecultuur wordt gehaald. Daarnaast kan het regulier (beroeps-)onderwijs veel meer betekenen voor het zittend personeel in de vorm van workshops organiseren en dergelijke. De reguliere onderwijsinstellingen, en dan met name de ROC's, kunnen veel leren van het competentiegerichte onderwijs dat de politie verzorgt. De Politieacademie ziet de meerwaarde van de reguliere onderwijsinstellingen met name op het gebied van nieuwe kennis, bijvoorbeeld de nieuwste ICT-ontwikkelingen. Over de vorm van de samenwerking bestaat nog geen eensluitend beeld. De wijze waarop de samenwerking nu plaats vindt (opschalend vanuit kleine projecten) wordt door zowel het regulier (beroeps-) onderwijs als de Politieacademie als succesvol gezien.

6.2 Projectdoelen

Het realiseren van een samenhangend stelsel van initieel en postinitieel onderwijs

Er is een samenhangend onderwijsstelsel geïntroduceerd. Er zijn vijf kwalificatieniveaus geïntroduceerd, twee tot en met zes. Vanaf niveau 4 is instroom in het postinitieel onderwijs mogelijk. Binnen het initieel onderwijs wordt de samenhang onderkend. Het is echter te vroeg om te beoordelen of de gewenste samenhang tussen het initieel en het postinitieel onderwijs gerealiseerd is. Op papier is deze er, maar in de praktijk studeren momenteel pas de eerste studenten van niveau 4 af.

Partijen geven in interviews aan tevreden te zijn dat het versnipperd aanbod is aangepakt. Het stelsel an sich staat niet ter discussie. Toch zijn de visies op het samenhangend stelsel niet precies dezelfde. De Politieacademie verwacht dat korpsen zich schikken binnen de gebaande paden, dat ze ook zoveel mogelijk werken conform het Functioneel Ontwerp. De korpsen zoeken wegen om zelf zo snel mogelijk in hun behoefte te voorzien. Het verschil tussen de verwachte instroom en de feitelijk instroom (zie paragraaf 5.6) illustreert dit. Hier ontstaat een spanning, waar in de analyse verder op in zal worden gegaan.

Het realiseren van een betere aansluiting tussen het onderwijs en de politiepraktijk

Algemeen is de indruk dat het politieonderwijs beter aansluit bij de praktijk dan het oude politieonderwijs. Deze betere aansluiting is niet toe te wijzen aan één factor, maar is verankerd in het stelsel (dual onderwijs, competentiegericht onderwijs).

Zowel studenten als medewerkers zijn tevreden over de aansluiting van de opleiding bij de beroepspraktijk. Op de praktijkcoach en de collega's na geven alle medewerkers in de vragenlijst een ruime voldoende voor de stelling dat het nieuwe politieonderwijs studenten beter voorbereid op het beroep dan het oude onderwijs.

Een (natuurlijke) spanning die optreedt tussen de korpsen en de Politieacademie, is dat de korpsen een nog flexibelere houding van de Politieacademie willen, terwijl de Politieacademie de kwaliteit van het onderwijs wil borgen. Het is de vraag in hoeverre een betere aansluiting op de praktijk een extreem flexibele instelling van het onderwijs vereist. Zoals reeds in voorgaand stuk aangegeven, zal op deze spanning worden ingegaan in de analyse.

Het realiseren van onafhankelijke examinering

Onafhankelijke examinering vindt plaats via het Bureau Examinering. Het gestelde doel in het OER, minimaal 50% van de examinering onafhankelijk, wordt volgens de Politieacademie gerealiseerd.

Een aandachtspunt in de onafhankelijke examinering is dat als knelpunt wordt ervaren het aandeel van de examinering waarvoor het Examenbureau nu verantwoordelijk is, en de grenzen die zijn bereikt voor wat betreft de capaciteit om dit goed te kunnen blijven doen.

Het totstandbrengen van de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en het politieonderwijs

Er is op diverse manieren aangesloten bij het regulier (beroeps-)onderwijs:

- er is diplomagelijkwaardigheid
- de opleidingsduur van de verschillende niveaus komen overeen met het regulier (beroeps-)onderwijs
- er zijn eenduidige vooropleidingseisen
- er wordt samengewerkt met reguliere onderwijsinstellingen.

Op basis van het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de aansluiting met het regulier (beroeps-)onderwijs tot stand is gebracht.

Invoering van een systeem voor kwaliteitszorg

Bij de start van het onderwijs is er een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd dat aansluit bij het kwaliteitsbeleid van de Nederlandse politie. Het INK-Management Model, uitgewerkt door de productgroep Kwaliteitsbeleid & -onderzoek in het Kwaliteitsstelsel Politieacademie. Vervolgens zijn verschillende evaluatie-instrumenten in eigen beheer ontwikkeld. Uit extern onderzoek van de Inspectie blijkt dat binnen het systeem van kwaliteitsbewaking op een zorgvuldige wijze evaluatiegegevens worden verzameld en geanalyseerd.

Bij het systeem van kwaliteitszorg worden in interviews de volgende aandachtspunten benoemd:

- het kwaliteitssysteme loopt bijna volledig vanuit, en is gericht op, de Politieacademie. Binnen de korpsen is PO2002 niet opgenomen in de kwaliteitssystemen en van een substantiële bijdrage vanuit het regulier (beroeps-)onderwijs is (nog) geen sprake. De Politieacademie onderzoekt de korpstevredenheid wel periodiek
- uit interviews komt naar voren dat er veel onderzoeken plaatsvinden, maar dat de (logische) samenhang hiertussen wordt gemist. Een indikkingslag van deze onderzoeken lijkt gewenst. Tevens is er de indruk dat de vertaalslag van onderzoek naar de implementatie van verbeterpunten onvoldoende is. Men geeft hierbij aan dat dit wellicht ligt aan het feit dat er onvoldoende op voortgang van verbeterbeleid wordt gemonitord of dat de communicatie hierover onvoldoende is, omdat het verbeterbeleid in de praktijk wel degelijk ontwikkeld is.

6.3 Overall projectdoel

Het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs

Overall wordt het nieuwe politieonderwijs door bijna alle partijen gezien als een verbetering ten opzichte van het oude onderwijs. De studenten worden positief beoordeeld door de verschillende medewerkers op verschillende aspecten, zoals zelfstandigheid en het samenwerken.

Uit de vragenlijsten blijkt dat de docenten, leerprocesbegeleiders, trajectbegeleiders, leidinggevend van de Politieacademie en leidinggevend van de korpsen vinden dat het nieuwe politieonderwijs studenten beter op het beroep voorbereidt dan het oude politieonderwijs. De praktijkcoach en de collega's delen deze mening niet.

6.4 Wijze van bereiken

Het bevorderen van mobiliteit zowel binnen als buiten de organisatie en brede inzetbaarheid van het politiepersoneel

Er kunnen nog geen uitspraken worden gedaan over of dit doel daadwerkelijk is bereikt, daarvoor is het onderwijssysteem pas te kort actief. Maar, de verschillende partijen merken op dat de voorwaarden vanuit het onderwijs geschapen zijn en men verwacht dan ook dat een bredere inzetbaarheid én mobiliteit gerealiseerd kunnen worden.

De volgende aandachtspunten worden in interviews benoemd:

- er zijn nog geen eenduidige functieprofielen; de vereiste opleiding voor een bepaalde functie kan verschillen per korps. Dit belemmert de mobiliteit
- gezien de huidige situatie dat de korpsen op sterkte moeten worden gebracht, is het niet de verwachting dat mobiliteitseffecten op korte termijn zichtbaar zullen worden; korpsen willen hun personeel zoveel mogelijk behouden.

Het invoeren van algemeen maatschappelijke competenties

In het Functioneel Ontwerp wordt onderscheid gemaakt tussen vier soorten competenties. Algemeen maatschappelijke competenties zijn hier geen onderdeel van. Gesteld wordt dat deze geïntegreerd zijn opgenomen in de ACOA-indeling die de Politieacademie hanteert. In ons onderzoek zijn wij dat niet nagegaan.

Met het invoeren van algemeen maatschappelijke competenties werd gestreefd naar het meer midden in de maatschappij staan, iets wat naar de mening van de verschillende partijen gerealiseerd wordt door het duale stelsel. Maar in welke mate de studenten meer in de maatschappij staan en of dit effect nog meer versterkt moet worden, is onderwerp van discussie.

6.5 Strategische doelen

Het vergroten van de flexibiliteit van de politieorganisatie

Het is nog te vroeg om harde uitspraken te kunnen doen over een vergroting van de flexibiliteit van de politieorganisatie ten gevolge van het nieuwe politieonderwijs. De positieve geluiden over de studenten uit de vragenlijst voor de medewerkers en de interviews (grote zelfstandigheid, goed kunnen samenwerken, etc.) vormen echter een positieve indicator. Ook wordt aangegeven dat men binnen het onderwijs in staat is om snel een nieuwe opleiding aan te bieden en zo snel bekwame politiefunctionarissen in te kunnen zetten. De algemene indruk is dan ook dat de flexibiliteit van de politieorganisatie toeneemt.

Hierbij wordt echter wel de kanttekening geplaatst dat het van doorslaggevend belang is dat de korpsen en studenten in voldoende mate betrokken blijven bij de ontwikkeling van het onderwijs. Op dit moment zijn beide hierover ontevreden. Dit brengt het risico met zich mee dat vraag en aanbod niet op elkaar zijn afgestemd, waardoor de flexibiliteit zal afnemen. Op de samenwerking tussen korpsen en Politieacademie wordt in de analyse verder ingegaan.

6.6 Overall doel

Het verbeteren van de kwaliteit van de politie

Het bereiken van dit doel kan op dit moment nog niet worden gemeten. Er zijn echter wel indicaties dat de kwaliteit van de politie door het nieuwe politieonderwijs zal verbeteren. De belangrijkste indicator hiervoor is dat het niveau van de studenten als hoger wordt gekarakteriseerd door de meeste medewerkers dan de studenten uit het oude onderwijssysteem. Maar eveneens belangrijk is dat er frequent wordt gesteld dat de studenten een positieve uitwerking hebben op de korpsen. Tijdens de opleiding prikkelen ze de praktijk om zich ook verder te bekwamen. Dit draagt bij aan het concept 'lerende organisatie'. Daarbij lijkt de flexibiliteit van de politieorganisatie toe te nemen, zoals hiervoor aangegeven, wat bijdraagt aan een verbetering van de kwaliteit van de politie overall.

6.7 Conclusie

De doelen die zijn opgenomen onder de 'projectresultaten' zijn behaald. Er zijn beroepsprofielen ingevoerd, er is een duale inrichting van het stelsel, competentiegerichte eindtermen zijn ingevoerd, de opleidingsduur is verlengd en er zijn eenduidige vooropleidingseisen gerealiseerd. Daarnaast duidt alles erop dat er diplomagelijkwaardigheid is gerealiseerd. De niveaus 5 en 6 zijn geaccrediteerd (evenals de postinitiële leergangen Leidinggevende en Recherche Master), maar in hoeverre diplomagelijkwaardigheid voor de niveaus 2, 3 en 4 ook volledig gerealiseerd is is (nog) niet eenduidig vast te stellen, aangezien er geen onafhankelijk orgaan is dat dit vaststelt. KCE, dat de kwaliteit van toetsing voor het MBO borgt, heeft vastgesteld dat deze voor het politieonderwijs op een aantal punten verbeterd dient te worden en dat ze het vertrouwen heeft dat de Politieacademie daarin zal slagen. Tenslotte wordt er samengewerkt met het regulier (beroeps-)onderwijs. De hoeveelheid onderwijs dat door het regulier (beroeps-)onderwijs wordt uitgevoerd is echter niet conform de eerdere afspraken. Gezien de bezuinigingen in 2003 is dat begrijpelijk. De reguliere onderwijsinstellingen en de Politieacademie erkennen dat deze samenwerking verbeterd kan en dient te worden.

De doelen die zijn opgenomen onder de 'projectdoelen' zijn eveneens behaald. Er is een samenhangend stelsel van initieel en postinitieel onderwijs gerealiseerd. De aansluiting van het initieel onderwijs op het postinitieel onderwijs kan alleen nog maar worden vastgesteld op papier, in de praktijk zijn er nog geen studenten doorgestroomd. De aansluiting tussen het onderwijs en de praktijk is verbeterd; alle partijen onderschrijven de opzet van het stelsel (duaal en competentiegericht). Een (natuurlijke) spanning die hier optreedt, is de kennis- en kwaliteitsborgingsfunctie van de Politieacademie versus de alledaagse werkelijkheid en de wensen van de korpsen. Dit komt verder aan de orde in hoofdstuk 8. Onafhankelijke examinering is eveneens gerealiseerd, net als het totstandbrengen van de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en het politieonderwijs. Tenslotte is er een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd.

Het 'overall projectdoel' is het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs. Dit doel is minder goed meetbaar, aangezien er geen nulmeting heeft plaatsgevonden. Maar, op basis van bovenstaande en de waardering van studenten en medewerkers in de vragenlijsten en de interviews, kan worden aangemerkt dat dit doel in de perceptie van de respondenten is behaald.

Tenslotte zijn er nog doelen geformuleerd die (op het moment van de evaluatie) minder goed meetbaar zijn, en dan ook geen deel uitmaakten van de onderzoeksopdracht. Deze doelen zijn doelen waaraan het betere politieonderwijs moet bijdragen, maar waarvan de werkelijke bijdrage pas na een langere periode zou kunnen worden vastgesteld. De verwachting op basis van de uitkomsten van onderhavig onderzoek is dat het nieuwe politieonderwijs

bijdraagt aan deze doelen. De voorwaarden voor het bevorderen van de mobiliteit en de brede inzetbaarheid van politiepersoneel zijn geschapen. Door het duale stelsel staan studenten meer in de maatschappij en daarmee wordt bijgedragen aan hun algemeen maatschappelijke competenties. De studenten worden positief beoordeeld en zijn zelf ook positief over hun zelfstandigheid, hun kwaliteit van samenwerken etc. Het onderwijs is in staat snel nieuwe opleidingen aan te bieden. Beide zijn indicatoren dat de flexibiliteit van de politieorganisatie toeneemt.

Het overall doel is dat het nieuwe politieonderwijs bijdraagt aan het verbeteren van de kwaliteit van de politie. Ook dit is op het moment van evalueren niet meetbaar.

7 Actualisering en het kwaliteitsstelsel

In dit hoofdstuk wordt onderzoeksvraag 5 beantwoord:

Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?

In de rapportage van onderzoeksvraag 5²³ zijn aparte hoofdstukken gewijd aan bevindingen uit documenten, bevindingen uit interviews en bevindingen uit de vragenlijst. Deze bevindingen zijn de basis van de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Deze beantwoording gaat in op drie partijen: de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken onderwijsinstellingen. Voor deze drie partijen gaat het om twee aspecten: de wijze waarop het politieonderwijs wordt geborgd en de wijze waarop het politieonderwijs wordt geactualiseerd.

7.1 Kwaliteitsborging

Bij de start van het onderwijs is er binnen de Politieacademie een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd dat aansluit bij het kwaliteitsbeleid van de Nederlandse politie, het INK-Management Model. Dit model is uitgewerkt door de productgroep Kwaliteitsbeleid & -onderzoek in het Kwaliteitsstelsel Politieacademie. Vervolgens zijn verschillende evaluatie-instrumenten in eigen beheer ontwikkeld. Uit extern onderzoek van de inspectie blijkt dat binnen het systeem van kwaliteitsbewaking op een zorgvuldige wijze evaluatiegegevens worden verzameld en geanalyseerd. Er wordt echter ook opgemerkt dat het kwaliteitszorgsysteem bijna volledig loopt vanuit en gericht is op de Politieacademie.

Met betrekking tot het kwaliteitszorgsysteem van de Politieacademie komt uit interviews naar voren dat er veel onderzoeken plaatsvinden, maar dat de (logische) samenhang hiertussen wordt gemist. Een indikkingsslag van deze onderzoeken lijkt gewenst. Tevens is er de indruk dat de vertaalslag van onderzoek naar de implementatie van verbeterpunten onvoldoende is. Medewerkers van de Politieacademie geven hierbij aan dat dit wellicht ligt aan het feit dat er onvoldoende op voortgang van verbeterbeleid wordt gemonitord of

²³ Zie deelrapportage Evaluatie politieonderwijs 2002 onderzoeksvraag 5 d.d. 27 december 2006.

dat de communicatie hierover onvoldoende is, omdat het verbeterbeleid in de praktijk wel degelijk ontwikkeld is.

De Productgroep Kwaliteitszorg binnen de Politieacademie heeft de afgelopen jaren veel energie gestoken in het opzetten en ontwikkelen van kwaliteits- en evaluatieonderzoek. Nu is de tijd rijp om de volgende stap te zetten. Het signaleren van trends, het opstellen van een overkoepelende rapportage over alle verschillende onderzoeken heen. Daarbij ligt voor de Politieacademie de uitdaging in het zichtbaar maken van verbetermaatregelen en de communicatie hierover.

De borging binnen de korpsen staat onder druk. Uit eerder uitgevoerd onderzoek van IOOV blijkt dat er nauwelijks merkbare bemoeienis is vanuit het strategische niveau met de wijze waarop het korps verdere invulling geeft aan PO2002. Daarnaast heeft de inspectie geconstateerd dat PO2002 niet is opgenomen in de kwaliteitszorgsystemen van de korpsen, dat er nauwelijks of geen structureel overleg is van de lijnchefs met de trajectbegeleiders en de praktijkcoaches en dat er nauwelijks structurele monitoring plaatsvindt van de kwaliteit van de leerwerkplekken. Als het gaat om het uitvoeren van onderzoek binnen de korpsen, onder verantwoordelijkheid van de lectoren, merken deze dat er vanuit de korpsen weinig waarde wordt gehecht aan het uitvoeren van onderzoek en dat men de prioriteit geeft aan de inzetbaarheid van studenten in de praktijk.

De gemandateerden vanuit de korpsen maken zich zorgen over de kwaliteit en de kwantiteit van de praktijkcoaches. De professionalisering is nog onvoldoende verankerd en men is nog te weinig bezig met de nieuwe manier van leren. De korpsen vragen zich af wie de kwaliteit van het onderwijs borgt, naar hun idee wordt er tussen de korpsen en de Politieacademie teveel langs en om elkaar heen gewerkt, dit komt de kwaliteit van het onderwijs en de borging daarvan niet ten goede.

Vanuit de kant van de politiekennisbank geeft men aan veel informatie te krijgen vanuit de korpsen over nieuwe procedures of resultaten van nieuw onderzoek. Op deze wijze vindt borging plaats van de kennis vanuit de praktijk die ook toepasbaar is voor het onderwijs.

De reguliere onderwijsinstellingen leveren nog geen substantiële bijdrage aan het vernieuwde politieonderwijs. Dit blijkt uit extern onderzoek dat door IOOV is uitgevoerd (2004) maar ook uit de gesprekken die wij met vertegenwoordigers van het regulier onderwijs hebben gevoerd.

Als voornaamste oorzaak hiervan wordt aangegeven de verminderde instroom van studenten met als gevolg dat de Politieacademie delen van het onderwijs, die door de instellingen uit het regulier onderwijs zouden worden uitgevoerd, zelf is gaan uitvoeren. Ook blijkt in bepaalde gevallen het ambitieniveau van

PO2002 en de onderwijspraktijk van het regulier onderwijs te ver uiteen te liggen.

Er liggen afspraken dat de samenwerking tussen de Politieacademie en de Instellingen in het regulier onderwijs niet vrijblijvend is. Het concretiseren van afspraken wordt als een onderdeel van kwaliteitsborging gezien, maar deze zijn naar de mening van de instellingen in het regulier onderwijs niet concreet genoeg. De convenanten tussen de academie en de ROC's hadden al getekend moeten zijn, maar dat is nog niet het geval. Op dit moment is de samenwerking tussen de Politieacademie en het regulier onderwijs sterk afhankelijk van personen en bevindt zich op lokaal niveau, bijvoorbeeld projecten uitgevoerd door een locatie van de Politieacademie met een ROC.

7.2 Actualisatie

Op het terrein van de actualisatie is er binnen de Politieacademie een protocol voor het doorvoeren van wijzigingen binnen het politieonderwijs. Er worden vier niveaus van wijzigingen onderscheiden, die respectievelijk worden afgekaart op het niveau van de Minister van BZK, het College van Bestuur van de Politieacademie, de faculteits- of centrumdirecteur van de Politieacademie of het hoofd bedrijfsbureau van de Politieacademie.

Ieder niveau heeft een eigen procesgang. Wijzigingen op een hoger niveau zijn van invloed op wijzigingen op een lager niveau. De procesgang is voldoende geborgd. Uit de interviews blijkt echter dat in de praktijk nog niet altijd aan de procesgang²⁴ wordt gehouden. Hierdoor kunnen verschillen ontstaan tussen hoe het onderwijs er op papier uitziet en hoe het in de praktijk gedomineerd wordt.

Actualisatie op basis van onderzoeksresultaten komt volgens de lectoren nog niet voldoende uit de verf. Met name het doen van onderzoek (in het bijzonder voor de studenten, maar ook voor de docenten) is nog lastig vorm te geven, zowel binnen de Politieacademie als binnen de korpsen. Vanuit de Politieacademie is het lastig om goede begeleiding van docenten te krijgen en vanuit de korpsen ligt de aandacht voornamelijk op de inzet in de praktijk en minder op nieuwe inzichten uit onderzoek.

Het regulier onderwijs ziet voor zichzelf een rol weggelegd in de actualisatie van het kennisniveau van de politieorganisatie. De Politieacademie zal zich meer bewust moeten worden dat ze een partner heeft die veel voor haar kan betekenen. Voor het regulier onderwijs is de Politieacademie zeer waardevol, bijvoorbeeld voor een ROC als het een opleiding stadstoezicht aanbiedt. De

²⁴ Deze procesgang is pas vanaf 2007 door het College van Bestuur vastgesteld en derhalve voorgeschreven.

kruisbestuiving vindt op dit moment meer plaats op de hogere niveaus (5/6) door middel van de lectoraten.

7.3 Conclusie

Het stelsel van Politieacademie, korpsen en regulier onderwijs heeft in een klein aantal jaren het nieuwe onderwijs opgezet en geïmplementeerd. Gebleken is dat het stelsel binnen de gegeven context nieuwe ontwikkelingen goed kan neerzetten. De Politieacademie heeft veel inspanningen geleverd om de kwaliteitsborging en actualisatie van het onderwijs vorm te geven. Een keerzijde van de reactiesnelheid van de politieorganisatie is de borging van nieuwe ontwikkelingen op termijn. Met name de vertaalslag van onderzoek naar de implementatie van verbeterpunten wordt gemist.

Op het gebied van actualisatie kan geconcludeerd worden dat de in de onderzoeksvraag betrokken partijen in staat zijn aan deze eis te voldoen. De randvoorwaarden zijn hiervoor geschapen. Er wordt binnen de Politieacademie gewerkt met lectoraten en kenniskringen. Over de mate waarop actuele kennis in het onderwijs wordt gebracht zijn studenten en docenten tevreden. Er is ook een formele manier om het onderwijs actueel te houden. Maar deze procedure wordt niet altijd door alle betrokkenen gevolgd waardoor op centraal niveau de laatste stand van zaken van het onderwijs niet altijd bekend is. Op dit vlak kan men concluderen dat aan de eis van borging van het onderwijs nog niet wordt voldaan.

Borging heeft daarnaast ook te maken met kwaliteitsborging. Op dit terrein is een groot aantal instrumenten ontwikkeld, maar de samenhang is niet helder en dat maakt het lastig om de uitkomsten in samenhang te interpreteren. Wat binnen de Politieacademie opvallend is, is dat de borging van het onderwijs veelal afhankelijk is van personen. Dit werkt zolang de betrokkenen actief aanwezig zijn binnen de Politieacademie en zich bezig houden met de ontwikkeling en actualisatie van het onderwijs. Het brengt echter een risico met zich mee wanneer deze personen de Politieacademie gaan verlaten.

Binnen de korpsen is de borging van het nieuwe politieonderwijs nog onvoldoende en maakt veelal ook geen deel uit van de reguliere bedrijfsvoering. Met name op strategisch niveau is de mate van aandacht voor het nieuwe politieonderwijs, zoals deze er ten tijde van de implementatie was, afgenomen. Het risico is dat hierdoor de kennis over het onderwijs en de ontwikkeling daarvan (verder) terugloopt. Daarmee zou de balans tussen korpsen en Politieacademie verstoord worden.

De samenwerking met het regulier beroepsonderwijs wordt weer hervat, zij het op dit moment met lokale initiatieven. Zowel de Politieacademie als de instellingen in het regulier beroepsonderwijs maken nog onvoldoende gebruik van elkaars toegevoegde waarde.

8 Aanvullende observaties

In de voorgaande hoofdstukken is met name gebruik gemaakt van de analyse van 'hard' onderzoeksmateriaal (vragenlijsten en documenten). De tevredenheid over het nieuwe politieonderwijs is onderzocht met behulp van een vragenlijst met een respons van meer dan 2.500 studenten en 4.000 medewerkers. Tijdens het evaluatieonderzoek is echter ook een groot aantal interviews afgenomen. Als onderzoeksteam hebben wij de op deze wijze verkregen kwalitatieve informatie, voor zover zij uit meer dan één bron kwam, met elkaar gedeeld en doorgesproken. In dit hoofdstuk wordt vanuit deze informatie (beelden en opvattingen uit interviews) een aantal aanvullende observaties gegeven van het politieonderwijs. Waar mogelijk zullen observaties worden aangevuld met constatering op basis van de vragenlijsten. Wij hebben niet de pretentie limitatief in onze opsomming te zijn. Ons doel is om met behulp van deze observaties ons inziens interessante en waardetoevoegende onderwerpen rondom het politieonderwijs nader te belichten en op deze wijze additionele verbeter- en/of ontwikkelmogelijkheden te duiden (die wij deels ook al zullen schetsen). De observaties moeten dan ook vanuit dit licht worden gezien, en niet als constatering op basis van uitgebreid kwantitatief onderzoek.

Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan bod:

- de samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen
- de visie op de politiefunctionaris van de toekomst
- het kwaliteitsstelsel
- de samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs
- de communicatie
- de samenhang in doelen en activiteiten
- overwegingen met betrekking tot de didactiek
- tevredenheid over het initieel en het postinitieel onderwijs
- bedrijfsmatig werken.

8.1 Samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen

Bij het politieonderwijs zijn verschillende partijen betrokken. De Ministeries van BZK en Justitie stellen de kaders vast. Een deel van het onderwijs wordt verzorgd door reguliere onderwijsinstellingen. Maar het politieonderwijs is toch met name een resultante van samenwerking tussen de korpsen en de Politieacademie. De uitvoering vindt gemiddeld voor ongeveer de helft in de korpsen en voor de helft op de Politieacademie plaats. Dat betekent dat goede samenwerking tussen deze partijen doorslaggevend is voor het succes van het onderwijs; de een kan niet zonder de ander.

Uit de hoofdstukken 5, 6 en 7 blijkt al dat er voor wat betreft de samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen ‘spanningen’ bestaan. Zie bijvoorbeeld het verschil in tevredenheid over het selectieproces voor het postinitieel onderwijs. Uit de interviews blijkt dat deze spanningen met name voort komen uit verschillende verantwoordelijkheden en belangen: de rol van de Politieacademie als borger van de kwaliteit van het politieonderwijs en de wens van korpsen om maatwerk te krijgen. Dit wordt geïllustreerd aan de hand van twee voorbeelden die respondenten tijdens de interviews naar voren brachten: de wijze waarop vraagsturing wordt vormgegeven en de omgang met EVC's.

Het eerste voorbeeld dat deze spanning schetst betreft de mate van vraagsturing van het onderwijs. Een deel van de korpsen is volgens enkele respondenten van mening dat het Politieonderwijsaanbod (volledig) wordt bepaald door de vraag. Zij zien de Politieacademie als een bedrijfsopleiding. De Politieacademie heeft per wet echter de taak om kennis over te dragen aan de Nederlandse politie en bij te dragen aan de ontwikkeling van de uitoefening van de politietaak waarop het onderwijs is gericht. Het Ministerie van BZK ziet de Politieacademie, conform de wet op het LSOP, als een onderwijs- en kennisinstituut. Deze benadering legt de nadruk op het aanbodaspect van de Politieacademie en heeft dientengevolge consequenties voor de ruimte om met afwijkende wensen van korpsen om te gaan. Als de Politieacademie bijvoorbeeld nieuw onderwijs moet ontwikkelen, dan kost dat tijd, aangezien het aan bepaalde kwaliteitscriteria moet voldoen. De korpsen stellen dan dat als zij iets afwijkends willen, de Politieacademie zich te star houdt aan het Functioneel Ontwerp. Soms gaan korpsen vervolgens naar andere onderwijsinstellingen buiten het samenhangend stelsel, om toch het gewenste aanbod te krijgen.

Uit de interviews kunnen (in ieder geval) drie factoren worden gedestilleerd, die bijdragen aan de instandhouding van deze spanning:

- verschillende niveaus van onderwijs; binnen het stelsel wordt onderwijs op MBO-, HBO- en WO-niveau verzorgd, maar ieder niveau heeft zijn eigen dynamiek
- centrale ontwikkeling van het onderwijs; er is feitelijk maar één Politieacademie waar onderwijs wordt ontwikkeld, wat ten koste gaat van de lokale inkleuring
- de betrokkenheid van de korpsen bij onderwijsontwikkeling is lastig te organiseren.

Hierna wordt op deze factoren ingegaan.

Verschillende niveaus van onderwijs

In het regulier (beroeps-)onderwijs verschilt de mate waarin de beroepsgroep wordt betrokken bij de ontwikkeling van het onderwijs. Op MBO-niveau wordt veel gebruik gemaakt van vakdeskundigen uit de kring van stakeholders in de betreffende sector of branche en wordt de beroepsgroep zeer sterk betrokken bij de onderwijsontwikkeling. Op HBO-niveau hebben de instellingen iets

meer vrijheden voor de invulling van het onderwijs dan op MBO-niveau en op WO-niveau is deze vrijheid nog groter. Voor deze laatste groep geldt met name de typering van kennisinstituut en de daarbij behorende grotere onafhankelijkheid in onderwijsontwikkeling.

Binnen het politieonderwijs is deze scheiding niet scherp aangebracht en wordt actualisatie voor alle niveaus op dezelfde wijze aangepakt.

Over de positionering van de Politieacademie lijkt de discussie nog niet voldoende gevoerd. De Politieacademie wil in ieder geval geen 'bedrijfsopleiding' zijn. De korpsen lijken verder geen negatieve associatie met dat begrip te hebben. Inhoudelijk leidt de Politieacademie uitsluitend op voor functies binnen de politie. Organisatorisch valt de Politieacademie onder het Ministerie van BZK. Daarnaast hecht de Politieacademie eraan om de onderwijskundige onafhankelijkheid te benadrukken. En ook de functie van kennisinstituut voor de politie vergt een zekere 'academische' onafhankelijkheid. Tegelijkertijd moeten de korpsen goed bediend worden in hun opleidingsvraag. Deze verschillende rollen en verantwoordelijkheden zijn nog onvoldoende op elkaar afgestemd.

Centrale ontwikkeling van het onderwijs

Binnen het politieonderwijs geldt dat er één centrale Politieacademie is met 'sattelietvestigingen'. Vanuit de centrale Politieacademie wordt onderwijs ontwikkeld dat generalistisch toepasbaar is. Een mogelijk gevaar van deze constructie is dat het onderwijs in een te hoge mate wordt vastgelegd (met het oog op de kwaliteitsborging), waardoor lokale inkleuring maar beperkt mogelijk is. Deze krijgt dan met name vorm in het korpsdeel. Tijdens interviews kwam bijvoorbeeld naar voren dat sommige respondenten van mening zijn dat het verankeren van diversiteit in het onderwijs nog onvoldoende uit de verf komt. Dit kan erop duiden dat met verschillen tussen regio's met grootstedelijke problematiek en regio's in meer rurale gebieden te weinig rekening is gehouden bij het verankeren van diversiteit in het onderwijs.

Betrokkenheid van de korpsen

De Politieacademie betreft de korpsen bij de ontwikkeling van het onderwijs. In de nota 'Actualisatie van het politieonderwijs'²⁵ is aangegeven hoe het politieonderwijs geactualiseerd wordt en welke partijen hierbij worden betrokken. Deze betrokkenheid is geborgd via de zogenaamde 'RHC-boards'. Binnen deze boards opereert een aantal verschillende beleidsgroepen, die op hun beurt expertgroepen aansturen. Binnen de expertgroepen zitten mensen uit het beroepsveld, die de feitelijke ontwikkelingen in de praktijk rondom een specifiek thema (veelal op operationeel niveau) kennen. In de andere gremia zijn respectievelijk met name de hoofdcommissarissen en de plaatsvervangende korpschefs vertegenwoordigd.

²⁵ Jan Prins, Apeldoorn, januari 2007

De Politieacademie wil bij de onderwijsontwikkeling graag de korpsen zoveel mogelijk betrekken en stelt dat dat momenteel in afdoende mate gebeurt. “Alle korpsen en alle lagen daarbinnen betrekken is een utopie”. Daarnaast wordt gesteld dat het voor medewerkers van korpsen makkelijk is iets te wensen, maar moeilijker om daadwerkelijk tijd vrij maken om te helpen bij het ontwikkelen van onderwijs. Tenslotte is er door enkele respondenten op gewezen dat met name het middenmanagement vaak afwezig is op informatiebijeenkomsten.

In interviews hebben wij diverse malen gehoord dat medewerkers van korpsen zich onvoldoende betrokken voelen bij de actualisatie van het onderwijs. De hoogste niveaus worden wel betrokken, maar daarmee is het onderwijs nog niet verankerd op lagere niveaus. Ook de vragenlijst geeft deze uitkomst, zowel voor medewerkers als studenten.

Het gevaar dreigt dat als medewerkers van de korpsen zich onvoldoende betrokken voelen bij het ontwikkelen van onderwijs, de Politieacademie en de korpsen uit elkaar groeien, met in potentie negatieve gevolgen voor het samenhangende stelsel.

Het tweede voorbeeld waarin de genoemde spanning tot uiting komt betreft de EVC's. Vanaf 2002 tot en met 2006 geven zowel medewerkers als studenten in diverse onderzoeken aan ontevreden te zijn over de mogelijkheden tot individuele leerroutes. De vrijstellingen die studenten krijgen op basis van EVC's komen in hun ogen niet overeen met hun competenties. Vanuit de korpsen bepalen student en korps waarvoor vrijstellingen worden aangevraagd. De Politieacademie kent deze vrijstellingen al dan niet toe. Duidelijk is dat met andere brillen wordt gekeken naar de vrijstellingen. In het korps lijkt de insteek meer pragmatisch ('heb je leiding gegeven, dan krijg je hier een vrijstelling'), op de Politieacademie lijkt de insteek meer gericht op het leren ('misschien heb je wel leiding gegeven, maar heb je daar ook reflectie op uitgevoerd?'). De Politieacademie is daardoor veel 'strenger' dan de korpsen, volgens enkele respondenten. En zoals uit de vragenlijst blijkt, zijn de medewerkers van de Politieacademie niet tevreden met de resultaten van de selectie voor het postinitieel onderwijs, terwijl de medewerkers van de korpsen dat wel zijn.

Op het vlak van EVC's worden drie aspecten benoemd die een rol spelen.

Allereerst is dat de wens tot versnelling. De wens van korpsen om studenten EVC's te geven, komt met name voort uit de gewenste versnelling van het leertraject. Het idee is dat hoe meer vrijstellingen een student krijgt, hoe eerder hij/zij (weer) inzetbaar is in het korps²⁶. Versnelling blijkt volgens betrokkenen

²⁶) Overigens zijn er ook korpsen die hun studenten geen gebruik laten maken van EVC's. Dit vanuit de gedachte dat de interactie tussen studenten zo min mogelijk verstoord moet worden en nieuwe ontwikkelingen niet mogen worden gemist.

echter nog moeilijk realiseerbaar. Niet alleen vanwege niet toegekende EVC's, maar ook omdat al zijn er EVC's toegekend, dit nog niet altijd leidt tot versnelling. In de interviews wordt aangegeven dat in de praktijk vrijstelling vaak leidt tot een 'gat' in het rooster en niet tot versnelling. Bovendien is het onderwijs pas sinds 2006 geheel uitgerold. Eerder waren versnellingen niet goed mogelijk, omdat de ontwikkeling vooruit liep op de uitvoering. Enkele respondenten van de Politieacademie stellen verder dat de korpsen zich nog niet altijd even goed bewust zijn van wat studenten al kunnen. Immers, studenten zijn tijdens de opleiding al (beperkt) inzetbaar, wat de wens tot versnelling weer zou kunnen verminderen. Als dit duidelijker wordt afgestemd, kan mogelijk de vraag naar EVC's afnemen.

Ten tweede is dat de doorlooptijd. Door het vele werk dat verzet moest worden, is de doorlooptijd voor EVC-aanvragen volgens geïnterviewden opgelopen. Dat heeft weer geleid tot het aanvragen van meer EVC's (onder het motto 'beter te vroeg onnodig aanvragen, dan te laat'). Daardoor zijn de doorlooptijden nog langer geworden. Hier lijkt de digitale EVC-aanvraag reeds voor verbeteringen te gaan zorgen.

Ten derde hebben volgens enkele respondenten korpsen soms andere wensen en gedachten bij de vrijstellingen, conform de reeds genoemde andere insteek (pragmatisch versus didactisch). Zij zijn van mening dat vraag en aanbod niet voldoende op elkaar zijn afgestemd.

Of er daadwerkelijk sprake is van het te weinig toekennen van EVC's is op het moment van de evaluatie moeilijk te bepalen. Een manier om dit te doen is door afgestudeerden, die vonden dat ze te weinig vrijstellingen kregen, na enkele jaren opnieuw hierover te bevragen.

Wij hebben de indruk op basis van beide voorbeelden dat de korpsen en de Politieacademie een andere visie hebben op bepaalde fundamentele aspecten van het onderwijs, zoals wie bepaalt precies aan welke vraag wel en niet voldaan wordt, of hoe 'dichtgetimmerd' mag/moet het onderwijs zijn? Natuurlijk dient de Politieacademie gevolg te geven aan de wettelijk vastgelegde eisen met betrekking tot bijvoorbeeld de beroepsprofielen of anderszins afgesproken doelen en uitgangspunten. De vraag is hoe kan worden omgegaan met nieuwe inzichten of behoeften bij de korpsen welke niet geheel stroken met het systeem. Welke ruimte kan worden gegeven zodat recht kan worden gedaan aan de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid?

Eén aspect dat in dit licht ook door een aantal geïnterviewden is genoemd betreft het gegeven dat bij sommige korpsen leidinggevenden zijn vertrokken, die bij de start van het nieuwe politieonderwijs sleutelposities innamen. Zij zouden de doelen en uitgangspunten van het nieuwe politieonderwijs kennen en uitdragen, maar dat zou nu zijn weggevallen. Hun vertrek is daarmee een bedreiging voor de verankering van het onderwijs. Het vergt een nieuwe wederzijdse investering in (onder andere) hun opvolgers om te borgen dat het

politieonderwijs door de korpsen in voldoende mate gedragen wordt. De uitgangspunten dienen opnieuw te worden gedeeld.

Het vergt ook een kwaliteitsinvestering binnen korpsen om bijvoorbeeld de behoefte aan politieonderwijs (zowel qua inhoud als omvang) actueel te houden.

Als er continu een wens is voor verandering moet het stelsel flexibel genoeg zijn om deze wens te bespreken en indien nodig het stelsel aan te passen. De Politieacademie kan dan niet volstaan met het louter verwijzen naar vastgelegde beroepsprofielen en wettelijke afspraken. De korpsen dienen te begrijpen dat binnen het onderwijsstelsel flexibiliteit aan spelregels (en daarmee tijd) is gebonden. Ook dat past bij een volwassen wederzijdse relatie.

Binnen het stelsel moeten zowel de Politieacademie als de korpsen zich bewust zijn van de valkuilen waar ze in kunnen stappen. Als de Politieacademie voor het gevoel van de korpsen niet voldoende investeert om de korpsen bij de onderwijsontwikkeling te betrekken (en dat voor het grootste deel zelf doet), dan zullen beide partijen uit elkaar groeien. En als de korpsen te weinig moeite willen doen om te investeren in het onderwijs (en bijvoorbeeld onderwijs elders inkopen), dan gebeurt hetzelfde. Beide partijen zullen consequent met elkaar om de tafel moeten blijven, in goede en in slechte tijden. En uitgangspunten zijn heilig, zo lang ze door de meeste partijen gedeeld worden. Als dat niet het geval is zullen ze ter discussie moeten worden gesteld. Ook dat hoort bij een lerend systeem.

8.2 Eenduidige visie op de politiefunctionaris van de toekomst

Onze indruk is dat een duidelijke visie op de politiefunctionaris van de toekomst bij de opgestelde beroepsprofielen ontbreekt, dan wel niet breed gedragen wordt. Dit leiden wij af uit de volgende observaties.

De eerste observatie betreft het niet overeenkomen van de instroom bij de Politieacademie met de afspraken in de convenanten. Er worden door de korpsen veel meer studenten aangeboden voor de lagere niveaus. Dit kan deels komen door de vereiste capaciteitsuitbreiding voor 2010 (niveaus 2 en 3 zijn eerder klaar dan niveaus 4, 5 en 6), maar evengoed doordat de korpsen geen goed beeld hebben wat ze met de studenten kunnen of willen. Uit interviews blijkt met name niveau 6 voor korpsen nog onduidelijk, wat in de vragenlijst van de studenten wordt bevestigd door regelmatig lagere waarderingen voor het onderwijs. Uit de vragenlijst blijkt eveneens dat medewerkers vinden dat het onderscheid tussen het onderwijs bij de verschillende kwalificatieniveaus te beperkt is. Meer differentiatie tussen de niveaus en de koppeling naar specifieke functies en carrièrepaden is ons inziens van belang. In dit licht is ook de constatering van een zeer hoge mate van overkwalificatie opmerkelijk. De korpsen nemen veel studenten aan voor de niveaus 3 en 4 die reeds over een HBO-diploma beschikken. Het is de vraag wat de effecten hiervan op de

langere termijn zijn.²⁷ In een negatief scenario stromen zij te snel weer uit omdat de functie qua niveau tegenvalt en zij niet kunnen doorgroeien (risico van desinvesteren), of bestaat de neiging om zich met bijvoorbeeld bestuurlijke vraagstukken bezig te houden, terwijl er juist behoefte is aan blauw op straat. Een andere constatering die hierbij past is de rol die de Politieacademie hier zelf inneemt. Aan de ene kant motiveert ze de korpsen om toch vooral ook personeel van de hogere niveaus aan te nemen (conform afspraak). Aan de andere kant biedt de Politieacademie via Maatwerk ook de mogelijkheid om via lagere niveaus toch door te stromen in hogere niveaus en zo het systeem te omzeilen. Dit is een dubieuze rol, aangezien Maatwerk als onderdeel van de Politieacademie haar eigen gezag hiermee ondergraaft.

De tweede observatie betreft de constatering op basis van interviews dat de functieprofielen in de korpsen en de beroepsprofielen niet op elkaar zijn afgestemd. Concreet betekent dit dat voor een gelijksoortige functie bij twee korpsen andere beroepsprofielen horen. Ook de spanning, tussen op onderwijskundige basis gedefinieerde niveaus en het gegeven dat het politievak in belangrijke mate een ervaringsvak is waarbij een groot appèl wordt gedaan op levens en werkervaring, speelt hierbij een rol.

De derde observatie is de wijze waarop binnen korpsen HRM wordt ingezet. Er zijn korpsen die volgens enkele respondenten hun personeelsarrangementen niet op orde hebben. In interviews kwam frequent naar voren dat bijvoorbeeld postinitiële leergangen soms worden vergeven aan politiefunctionarissen die bij het opstellen van de aanvraag richting de Politieacademie toevallig langskomen, als er nog een plek over is. Dat betekent dat er vanuit deze korpsen dus geen structurele koppeling is tussen de gewenste formatie van het korps en de gevraagde opleidingen.

Bovenstaande kan negatieve consequenties hebben voor het onderwijs. Het opleiden van studenten op een lager niveau dan vooraf afgesproken zal op de langere termijn gevolgen hebben voor de formatie. Dat hoeft geen probleem te zijn, als dat ook de wens is van de betrokken partijen. Het levert in ieder geval een probleem op voor de bedrijfsvoering van de Politieacademie, met name voor wat betreft de roostering en planning van docenten. Het niet afstemmen van functieprofielen en beroepsprofielen leidt tot niet wenselijke verschillen tussen korpsen, zoals verschillende salarissen bij gelijke functies. Het aandraagen van studenten voor een opleiding die niet werkelijk is afgestemd op hun leerpad, zorgt voor ongemotiveerde studenten, aldus een aantal van de geïnterviewden.

²⁷ Onderzoek heeft uitgewezen dat er tijdens het onderwijs geen negatieve gevolgen (uitval) onder deze groep zichtbaar is.

Het (opnieuw) formuleren van een visie op de politiefunctionaris van de toekomst en de gewenste samenstelling van de korpsen door de belangrijkste actoren (Politieacademie, de korpsen en de betrokken Ministeries) is tegen deze achtergrond een overweging. Daarbij moet er oog zijn voor de spanning die nu ontstaat tussen kwantiteit en kwaliteit.

8.3 Het kwaliteitsstelsel

Bij de invoering van het nieuwe politieonderwijs is als één van de doelen gesteld dat er een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd zou worden. Dit is inderdaad gebeurd (zie paragraaf 6.2). IOOV heeft geconstateerd dat binnen het systeem op een zorgvuldige wijze evaluatiegegevens worden verzameld en geanalyseerd. Ook door het College van Bestuur van de Politieacademie worden de evaluatieonderzoeken positief gewaardeerd.

In verschillende interviews is echter kritiek geleverd op het systeem van kwaliteitszorg. De kritiek richt zich op de volgende punten:

- er is te veel onderzoek (onderzoeksmoeheid bij de respondenten) en er is te weinig samenhang tussen de onderzoeken
- het onderzoek is te veel gericht op de Politieacademie, de korpsen krijgen weinig aandacht maar zijn net zo belangrijk in het stelsel
- er wordt te veel gerapporteerd en er zijn te weinig daden (er wordt al jaren lang hetzelfde geconstateerd, maar er worden geen acties opgenomen in verbeterplannen en afrekening daarop vindt niet plaats).

Uit interviews is naar voren gekomen dat de evaluatieonderzoeken leidend zijn voor verbeteringen. Tegelijkertijd constateren wij uit de vragenlijst dat medewerkers (overigens i.t.t. studenten) hun mening over het onderwijs niet goed kwijt kunnen in de evaluaties en dat er niet echt iets wordt gedaan met kritiek op het onderwijs. In interviews kwam frequent naar voren dat problemen in het onderwijs (ook) via andere wegen dan de onderzoeken naar voren komen. Dat is begrijpelijk, er is immers veel wederzijds contact tussen de korpsen en de Politieacademie. Maar, met de aangekaarte problemen wordt volgens geïnterviewden niet altijd adequaat omgegaan. Deze respondenten hebben dan ook het gevoel dat de kwaliteit van de onderzoeken voorop staat (iets is pas een probleem als het 'wetenschappelijk' onderzocht is), in plaats van dat de focus ligt op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

De Productgroep Kwaliteitszorg van de Politieacademie is inmiddels gestart met het maken van een format voor een integrale rapportage van de diverse onderzoeken. Dat is een eerste goede stap tot verbetering. Gezien bovenstaande raden wij echter aan meer acties te overwegen ter verbetering van het kwaliteitsbeleid. Uit een recente scan van de onderzoeken heeft de Politieacademie afgeleid dat alle onderzoeken nuttig zijn. Er kan echter opnieuw overwogen worden aan welke informatie behoefte is, los van de bestaande onderzoeken. Op welke indicatoren moet worden gestuurd? Dat maakt het makkelijker om te

zien welke informatie meer het karakter van ‘nice-to-have’ dan van ‘need-to-have’ draagt. En wij raden aan om te werken met kwantitatieve doelen. Beperk bijvoorbeeld de vragen in de STEM tot 50 stuks. Door keuzes te maken, kan tot een beter systeem worden gekomen met een lagere belasting van de respondenten. Vertrouw ook op de werking van het systeem; als er daadwerkelijke klachten zijn, dan komen deze vanzelf door via andere kanalen. Dat vereist echter ook meer aandacht voor de communicatie (zie paragraaf 8.2.5).

Als de Productgroep Kwaliteitszorg erin slaagt de kwantitatieve omvang van de informatie te beperken, dan kan ze een volgende stap zetten om het politieonderwijs daadwerkelijk te verbeteren. Rapportages kunnen beter worden toegespitst naar korpsen en er kan proactiever met hun gecommuniceerd worden over de uitkomsten en de mogelijkheden om verbeterpunten aan te pakken. Niet enkel een rapport sturen, maar hier ook een gesprek over starten. En zorg voor contactpersonen bij alle korpsen en dat een korps dat een ‘best-practice’ heeft haar aanpak rondom een thema wil delen. Zo worden andere korpsen in staat gesteld om te verbeteren. Wij zien voor de Productgroep Kwaliteitszorg dus een benodigde verschuiving voor ons van onderzoeksbureau naar een kwaliteitsverbeteringsbureau. En het ‘lijdend voorwerp’ van het advies is niet alleen de Politieacademie, maar zijn evenzeer de korpsen, aangezien het onderwijs een gezamenlijke taak is.

Een ander aandachtspunt dat wij in het kwaliteitsstelsel signaleren is de rol van de POR. Verschillende respondenten zijn van mening dat de invulling van de rol van de POR nog te beperkt is. Deze zou meer een signalerende en (ook ongevraagd) adviserende rol moeten innemen en bepaalde aspecten die in het onderwijs mogelijk niet lekker lopen aan de kaak moeten stellen.

In het voorwoord van het jaarverslag van de POR staat de volgende zinsnede: “Het stemt ook tot tevredenheid dat de adviezen van de Raad wederom op basis van unanimiteit tot stand kwamen. De pluriforme samenstelling van de Raad bleek opnieuw geen hindernis om tot eensgezinde standpunten te komen.”

Op zich is dit een mooie constatering. Maar gezien de diverse samenstelling van de POR en de uitdagingen waar het stelsel van politieonderwijs voor staat, is de kans niet ondenkbeeldig dat dit zal gaan veranderen. En dat past ook bij de rol die de POR heeft als onafhankelijk adviesorgaan.

8.4 Samenwerking met regulier (beroeps-)onderwijs

De samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs is nog niet van de grond gekomen zoals bij de opzet van het onderwijs was bedacht. Door bezuinigingen is het deel van het onderwijs dat door de reguliere (beroeps-)instellingen uitgevoerd zou worden in eigen beheer uitgevoerd. Momenteel vindt samenwerking in projecten wel plaats, maar dat gebeurt nog in zeer

beperkte mate. Er worden verscheidene argumenten benoemd waarom deze samenwerking verder zou moeten worden ontwikkeld:

- aansluitend op de algemeen maatschappelijke competenties zoals vooraf bedacht, kan deelnemen aan het regulier (beroeps-)onderwijs bijdragen aan het meer midden in de maatschappij staan. Wij hebben regelmatig gehoord dat de studenten van de Politieacademie nog altijd een specifieke groep vormen met haar eigen cultuur. In aanraking komen met andere culturen c.q. groeperingen kan een meerwaarde zijn
- ervaring opdoen in de veiligheidsketen. Er wordt meer en meer samengewerkt in de veiligheidsketen, nu reeds samenwerken biedt meerwaarde voor de toekomst
- houd je bij je kerncompetenties. Veel 'vakken' zijn politiespecifiek. Het ligt voor de hand deze in de eigen organisatie te laten uitvoeren. Maar er zijn ook vakken die niet politiespecifiek zijn. Bijvoorbeeld op het gebied van milieu, ICT, leiderschap of coaching. Deze kunnen worden afgestemd met reguliere (beroeps-)instellingen en daar (deels) worden uitgevoerd. Dat is efficiënter, en wordt er gebruik gemaakt van nieuwere inzichten. En zeker zo belangrijk, het draagt bij aan de focus van het onderwijs. Energie kan beter gestoken worden in onderwerpen voor het onderwijs die echt politie-specifiek of state-of-the-art zijn, of in het uitvoerende beroep
- instellingen kunnen wederzijds leren. Zoals hierboven genoemd kan het politieonderwijs gebruik maken van de nieuwste inzichten in materie en hoeft ze dat niet allemaal zelf te ontwikkelen. Maar de reguliere (beroeps-)instellingen geven aan ook veel te leren van het politieonderwijs. En het delen van deze (onderwijskundige) kennis kan ook worden gezien als een maatschappelijke taak van de politie.

De verschillende partijen moeten samen bepalen wat precies de meerwaarde van de samenwerking zou moeten zijn en hoe deze dan het beste vormgegeven kan worden. Om de samenwerking tussen studenten te laten slagen kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het nemen van praktische initiatieven, bijvoorbeeld het samenwerken tussen studenten bij de aanpak van concrete projecten.

Tussen de Politieacademie en de onderwijsinstellingen moeten ook duidelijke werkafspraken gemaakt worden. Docenten die in het reguliere (beroeps-)onderwijs studenten van het politieonderwijs gaan onderwijzen, moeten aan de eisen van het politieonderwijs voldoen. En wellicht kunnen zij ingewerkt worden door een kennismaking met het politieonderwijs (zowel op het instituut als in het korps).

De samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs heeft met name door de doorgevoerde bezuinigingen in 2003 een verleden. De samenwerking zal daardoor niet vanzelf grootschalig van de grond komen. De Politieacademie moet deze samenwerking zorgvuldig oppakken. De nu ingestoken aanpak via projecten en vervolgens opschaling is een degelijke aanpak om wederzijds vertrouwen op te bouwen. De ingeslagen weg volgen ligt voor de hand. Daarbij

moeten wel concrete afspraken gemaakt worden met de reguliere (beroeps-) instellingen, waar zij ook mee uit de voeten kunnen. Ook hier geldt dat samenwerken het sleutelwoord is.

8.5 Communicatie

Uit zowel de vragenlijsten als de interviews komt naar voren dat de communicatie op verschillende niveaus niet goed (genoeg) verloopt:

- tussen de Politieacademie en de korpsen, zowel in de uitvoering van het onderwijs (bijvoorbeeld tussen de leerprocesbegeleider en de trajectbegeleider) als over de opzet van het onderwijs (tussen de organisaties)
- tussen de verschillende niveaus (strategisch, tactisch en operationeel)
- binnen de faculteiten (FAP & FBPL) van de Politieacademie is hard gewerkt om de onderlinge kennisuitwisseling te bevorderen, maar tussen de faculteiten is dit nog een aandachtspunt
- tussen de korpsen (bijvoorbeeld over kwaliteitsverbetering).

Dat niet alle partijen precies op de hoogte zijn van elkaars werkzaamheden is begrijpelijk, gezien de fase waarin het onderwijsstelsel zich bevindt. Nu wordt echter een nieuwe fase ingegaan, waarin gewerkt dient te worden aan deze wederzijdse informatievoorziening. Een aantal aspecten die in dit licht aandacht verdient zijn in ieder geval:

- de wederzijdse communicatie tussen korps en instituut over de werkzaamheden en de vorderingen van de studenten
- de communicatie over (de verbeteracties naar aanleiding van) de uitkomsten van de evaluatieonderzoeken
- de communicatie over de mogelijkheid tot deelname aan onderwijsontwikkeling voor studenten en medewerkers
- de overzichtelijkheid van Blackboard.

8.6 Samenhang in doelen en activiteiten

Eerder werd al genoemd dat er veel onderzoek wordt gedaan en in interviews kwam frequent naar voren dat er nieuwe initiatieven zijn gestart. Dit blijkt ook uit de vele documentatie die is verschenen met betrekking tot het politieonderwijs. Alles bij elkaar leidt ertoe dat er veel inspanning wordt geleverd om zaken te verbeteren of te ontwikkelen. Deze aanpak komt op diverse geïnterviewden ad-hoc over. Ons inziens verdient de communicatie hierover een forse impuls.

Uit de vragenlijst komt naar voren dat medewerkers vinden dat hun (direct) leidinggevend van het instituut en het korps geen duidelijk onderwijsbeleid neerzetten. En zoals uit paragraaf 4.2.1 blijkt zijn er veel doelen geformuleerd voor het politieonderwijs. Het kostte ons moeite om deze doelen en hun samenhang te reconstrueren.

Bovenstaande leidt bij ons tot de waarneming dat er veel inspanningen zijn geïnitieerd om het stelsel te verbeteren, maar dat een duidelijke samenhang

door de geïnterviewden vaak nog niet wordt gezien (waardoor ook de communicatie hierover lastig is). Wij stellen voor het opstellen van een Doel-Insparningen-Netwerk (DIN) te overwegen voor de komende periode. Hierin dienen in ieder geval de te behalen doelen met elkaar in verband te worden gebracht. Activiteiten die worden ontplooid dienen gekoppeld te worden aan deze doelen. Door dit DIN breed te communiceren kunnen keuzes beter gemaakt worden en kan het onderwijsbeleid duidelijker worden neergezet. Hierbij dient te worden opgelet dat het DIN geen belemmering gaat vormen voor de ontwikkeling van onderwijs. Het moet echter wél inzichtelijk maken dat kiezen voor het één ten koste kan gaan van het ander.

8.7 Overwegingen met betrekking tot de didactiek

In de interviews is een aantal punten benoemd met betrekking tot de didactiek, die een nadere beschouwing behoeven. Het betreft onderwerpen waarover verschillen van opvattingen bestaan. Een aantal van deze punten blijkt ook uit de vragenlijsten. Deze punten worden hieronder benoemd.

Variatie in instituuts- en korpsdelen

Uit de vragenlijst komt naar voren dat medewerkers vinden dat er meer variatie in instituuts- en korpsdelen moet komen en dat het eerste instituutsdeel langer zou moeten duren. Studenten geven in de vragenlijst aan dat de studielast niet gelijkmatig verdeeld is.

In interviews kwam diverse malen naar voren dat met name het eerste kwartiel voor de studenten zwaar is. Studenten worden als het ware klaargestoomd om de praktijk in te kunnen. Na drie maanden op het instituut worden de studenten vervolgens geconfronteerd met het beroep in het korps.

Bij de gekozen insteek van drie maanden op het instituut alvorens drie maanden praktijk worden in verschillende interviews kanttekeningen geplaatst. Ten eerste wordt regelmatig genoemd dat studenten nog niet de vereiste kennis hebben om al daadwerkelijk de praktijk in te kunnen. Ten tweede wordt genoemd dat studenten erg hoge verwachtingen hebben van de (druk van de) opleiding, maar dat deze in het vervolg juist erg meevalt. Studenten zouden daardoor over het algemeen de indruk hebben (of kunnen krijgen) dat de opleiding niet moeilijk is. Uit de vragenlijst komt naar voren dat de studenten stellen dat de opleiding zeer goed haalbaar is binnen de gestelde tijd. Er heeft echter geen onderzoek plaatsgevonden naar de mate waarin andere factoren (zoals bijvoorbeeld overkwalificatie) hier een rol in spelen.

Deze kanttekeningen maken het aannemelijk dat de eerste instituutsperiode opnieuw overwogen moet worden. Hét argument om studenten al na drie maanden te confronteren met het beroep, is dat dit het leereffect zou vergroten. Maar het leereffect zou na zes maanden nog even groot (of zelfs groter) kunnen zijn. Immers, nu betreft het eveneens een compromis tussen marginaal voorbereid (de wettelijke vereisten) het veld insturen en goed voorbereid het veld insturen.

Examinering

In paragraaf 5.6 wordt (de uitvoering van de) examinering reeds als aandachtspunt benoemd. Met name de initiële studenten vinden de beoordelingscriteria niet realistisch en ervaren dat ze niet consequent door de beoordelaars worden toegepast. Een ander uitvoeringsaspect betreft de beperkte mate van realiteitsgehalte van de proeven. De medewerkers geven in de vragenlijsten en in de interviews aan dat ze de proeven onvoldoende dekkend vinden voor alle competenties en dat ze te veel voorgestructureerd zijn. Er wordt ook aangetekend dat studenten die niet geschikt zijn voor het beroep, toch vaak slagen. Deze scores passen bij de veelgehoorde opmerking dat de proeve van bekwaamheid 'een kunstje is'. De slagingspercentages van sommige proeven zijn erg hoog.

Medewerkers geven dan ook aan dat er meer variatie moet komen in examinering. Afwisseling in situatie, context en casuïstiek moet erin worden voorzien dat de proeve van bekwaamheid een beroep blijft doen op het improvisatievermogen en zo de kandidaten stimuleert routinematige handelingen spontaan te demonstreren.

Een specifiek aandachtspunt betreft de diagnostische toetsing; dit gebeurt naar de mening van de verschillende partijen op dit moment te weinig. Diagnostische toetsen, bijvoorbeeld bewijzen van verworven competenties die qua organisatie of tijd moeilijk in een proeve zijn op te nemen, kunnen door de praktijkcoach of docent als onderdeel van de portfolio worden afgetekend.

Wetskennis

In interviews is een aantal maal benoemd dat studenten uit het nieuwe politieverrichtingsonderwijs minder wetskennis zouden hebben dan studenten die onderwijs in het oude systeem hebben gevolgd. Wij hebben de relevantie van deze uitspraken niet kunnen toetsen. Er heeft geen expliciet onderzoek plaatsgevonden naar de mate waarin studenten specifieke wetskennis hebben of in een bepaald stadium geacht worden hierover te beschikken. Wel is uit interviews naar voren gekomen dat niet alle (oude) wetskennis meer even relevant is, als studenten maar wel weten waar ze de benodigde informatie vandaan kunnen halen.

Medewerkers zijn wel bevraagd of de studenten uit het nieuwe onderwijs meer kennis hebben dan volgens het oude onderwijs. Op de leidinggevendenden van de korpsen na geven alle medewerkers aan dat de kennis van de studenten in het nieuwe onderwijs beter is dan in het oude onderwijs (inmiddels is met betrekking tot dit punt een onderzoek bij de Politieacademie gestart).

Begeleiding van studenten

Op het gebied van de begeleiding is er een aantal aandachtspunten.

De studenten zijn blijkens de vragenlijst grotendeels tevreden met de wijze waarop zij in het onderwijs begeleid worden. Zij noemen als verbeterpunt dat de begeleiding tussen het instituutsdeel en het korpsdeel beter op elkaar moeten worden afgestemd (voor de niveaus 3 t/m 6). De medewerkers van het instituut

geven ook aan te weinig op de hoogte te zijn van wat studenten in het korps doen, en vice versa.

Studenten en medewerkers zijn van mening dat de mogelijkheden van het portfolio onvoldoende benut worden. De begeleiders geven aan dat het portfolio een noodzakelijk instrument is in het huidige onderwijs, maar dat ze het onvoldoende gebruiken om inzicht te krijgen in de ontwikkeling van studenten. Dit is een aandachtspunt²⁸).

Opvallend is dat uit de vragenlijsten blijkt dat medewerkers (docenten en leerprocesbegeleiders) vinden dat ze te weinig tijd voor hebben voor studenten, al benoemen studenten dit zelf niet als een aandachtspunt. Het vergt een nadere analyse waar dit gevoel bij deze groepen vandaan komt. Het uitgangspunt is dat de student zelf verantwoordelijk is voor het leerproces. Dat betekent dus ook bij problemen zelf naar de medewerkers gaan voor hulp. Misschien vinden medewerkers dat studenten te weinig om hulp vragen (wat niet direct een probleem hoeft te zijn), of dat studenten zelf nog te beperkt zicht hebben op de begeleiding die zij nodig hebben.

Een interessante constatering uit de vragenlijst betreft de omgang met het concept van de afnemende sturing. Medewerkers onderschrijven dat zelfverantwoordelijkheid belangrijk is voor studenten en dat dit geleidelijk moet worden opgebouwd. Docenten en praktijkcoaches geven aan dat zij studenten voldoende vrijheid geven om op hun eigen manier aan leeropdrachten te werken. Leerproces- en trajectbegeleiders nemen dit ook waar. Docenten en leerprocesbegeleiders (voor wat betreft de niveaus 2, 3, 4 en postinitiële leergangen) en praktijkcoaches (voor niveau 2) en trajectbegeleiders (voor niveau 2 en 3) geven tevens aan dat studenten niet goed met deze verantwoordelijkheid om kunnen gaan. Het lijkt erop dat zij zelf worstelen met het geleidelijk geven van verantwoordelijkheid.

Onderzoek in het onderwijs

Uit paragraaf 5.7 komt naar voren dat studenten en medewerkers tevreden zijn over de mate waarin zij onderzoek kunnen (laten) uitvoeren in het onderwijs. Wij plaatsen daar op basis van interviews de kanttekening bij dat er geen eenduidige definitie is van onderzoek. De definitie die hiervoor gehanteerd wordt in het regulier (beroeps-) onderwijs is een andere dan die in de politiepraktijk.

Volgens de lectoren komt actualisatie op basis van onderzoeksresultaten nog niet voldoende uit de verf. Met name het doen van onderzoek (in het bijzonder

²⁸) Inmiddels heeft de portfolio een betekenis als dossier van bewijzen van verworven competenties en daarmee als bewijs van toelating tot de proeve.

door de studenten, maar ook door de docenten) is nog lastig vorm te geven, zowel binnen de Politieacademie als binnen de korpsen. Vanuit de Politieacademie is het lastig om goede begeleiding van docenten te krijgen en vanuit de korpsen ligt de aandacht voornamelijk op de inzet in de praktijk en minder op nieuwe inzichten uit onderzoek.

De lectoraten zijn relatief nieuw. De lectoraten kunnen een vliegwiel functie vervullen in het bereiken van de Politieacademie als kennisinstituut. Voorwaarde voor het verwerken van onderwijs in onderzoek is dat er een klimaat geschapen wordt, waarin onderzoek een grotere rol speelt en er in algemene zin meer aandacht aan geschonken wordt.

Aansluiting postinitieel onderwijs op initieel onderwijs

In interviews wordt aangegeven dat het postinitieel onderwijs op papier is afgestemd op het initieel onderwijs vanaf niveau 4. Het is op het moment van de evaluatie nog niet vast te stellen in hoeverre deze afstemming ook daadwerkelijk gerealiseerd wordt. Er zijn nog geen studenten ingestroomd in het postinitieel onderwijs die daadwerkelijk niveau 4 hebben gevolgd. En er is een hoge mate van overkwalificatie in het initieel onderwijs. De precieze afstemming tussen initieel en postinitieel onderwijs kan daardoor dus nog niet worden vastgesteld. Wel blijkt dat de Politieacademie niet tevreden is over het selectieproces met betrekking tot studenten voor het postinitieel onderwijs. Deze tevredenheid zal er uiteindelijk wel moeten zijn als er eenmaal voldoende politiefunctionarissen zijn die het nieuwe politieonderwijs hebben gevolgd.

Verschillen tussen korpsen

Om verschillen tussen korpsen tegen te gaan is de normenset werkend leren ontwikkeld. Maar medewerkers geven in interviews aan dat tussen de korpsen onderling veel verschillen bestaan in de mogelijkheden tot het uitvoeren van opdrachten. De leerwerkplekscan, zoals beschreven in de vormgeving voor postinitieel onderwijs, wordt niet toegepast. Juist met het oog op verbeteracties is het interessant welke leerplekken wél succesvol zijn, en welke niet. Het gebruik van dit instrument lijkt daarom aanbevelenswaardig.

8.8 Tevredenheid over initieel en postinitieel onderwijs

Uit de vragenlijst komt een opvallend verschil naar voren. Studenten in het initieel onderwijs waarderen gemiddeld het onderwijs in het korps hoger dan het onderwijs in het instituut. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in de waardering van de praktijkcoach ten opzichte van de docent. In het postinitieel onderwijs is het omgekeerde zichtbaar; de student waardeert het instituutsdeel hoger dan het korpsdeel.

Deze verschillen zijn verklaarbaar, al heeft er geen verder onderzoek naar plaatsgevonden. In het initieel onderwijs zijn de studenten erg benieuwd naar de praktijk en alle spanning die daarbij komt kijken. Deze studenten vinden het leren in de praktijk dan ook het meest inspirerend. In het postinitieel onderwijs

zijn de studenten hier al mee bekend en wordt juist reflectie meer gewaardeerd. Even een stapje terug doen uit de dagelijkse werkzaamheden om stil te staan bij het werk. Deze verklaring wordt in veel interviews bevestigd.

8.9 Bedrijfsmatig werken

In deze evaluatie zijn de bedrijfsmatigheid, de doelmatigheid en de bekostiging van het onderwijs geen onderwerp van onderzoek geweest. Wij signaleren op deze terreinen echter wel een aantal aandachtspunten. Wij vragen ons af of de wijze van bekostiging het doelmatig werken bevordert. Veel korpsen hebben blijkens interviews hun personeelsarrangementen niet op orde. De Politieacademie weet pas laat hoeveel studenten er daardoor daadwerkelijk instromen. En de korpsen ondervinden hier zelf geen prikkels van. Er zijn jaren geweest waarin de Politieacademie 2.000 initiële opleidingsplaatsen bekostigd kreeg, maar er nog geen 1.500 studenten instroomden. Instroomfluctuaties zijn een gegeven en het aanpassen van de onderwijsinfrastructuur op basis van deze fluctuaties is geen eenvoudige opgave. Een stevige sturing op een meer evenwichtige langjarige instroom is echter bij een dergelijk afwijking noodzakelijk.

Binnen de Politieacademie staat de didactiek bovenaan. Dat betekent zorgvuldig werken. Dat is een goed uitgangspunt, maar de bedrijfsmatigheid mag hierbij niet uit het oog worden verloren. Ook hier dienen keuzes gemaakt te worden.

9 Onderzoeksvragen vanuit het perspectief van de Language of Learning

In dit deelrapport wordt verslag gedaan van het onderzoek naar leervoorkeuren van studenten aan de Politieacademie en hun begeleidende medewerkers. Het gaat om een theoretisch kader dat is beschreven in het proefschrift van Ruijters (2006) en om drie instrumenten: algemene leervoorkeuren (gebaseerd op de leervoorkeurenscaan van Simons en Ruijters), beelden van de opleiding (instituutsdeel) in termen van leervoorkeuren en beelden van de werkplek in dezelfde termen. Beide laatste instrumenten zijn gebaseerd op het algemene leervoorkeurinstrument toegespitst op de opleiding en de leerwerkplek. De antwoorden op de onderzoeksvragen 1 en 2 worden hieronder gebaseerd op documentanalyses. Onderzoeksvraag 3 en aanvullende onderzoeksvragen worden gebaseerd op de drie beschreven instrumenten. De vragen 4 en 5 worden niet met behulp van het conceptueel kader of de instrumenten beantwoord.

9.1 Onderzoeksvraag 1: (wettelijke) afspraken

Hieronder worden de (wettelijke) afspraken geïnterpreteerd in termen van de vijf leervoorkeuren²⁹:

- kunst afkijken (KA)
- participeren (PA)
- kennis verwerven (KV)
- oefenen (OE)
- ontdekken (OD).

De eerste hoofdvraag is gericht op de manier van leren in de opleiding in het instituutsdeel en het leren op de werkplek in de korpsen. Hoe zouden deze er volgens de (wettelijke) afspraken uit moeten zien?

De kernbegrippen die uit de afspraken zijn af te leiden over de manieren van leren zijn:

- duaal leren (beurtelingse afwisseling van lerend werken en werkend leren)
- competentiegericht leren (algemene en beroepsspecifieke competenties, vakbekwaamheid, beroepshouding)
- context gebonden leren (praktijksimulaties in het onderwijs)
- werken met kernopgaven en proeven van bekwaamheid
- vrijheden voor korpsen en variatie aan leervormen.

²⁹ Proefschrift 'Liefde voor leren', M.C.P. Ruijters, 2006

De nadruk die op verschillende plaatsen wordt gelegd op variatie in leervormen, combinaties en afwisseling van leren en werken, en vrijheden voor de korpsen wijst erop dat expliciet een breed palet aan leervormen werd nagestreefd.

De nadruk op lerend werken en werkend leren wijst in de basis op het ruimte geven aan meer impliciete vormen van leren (kunst afkijken, participeren en ontdekken), zowel op de werkplek als in het instituutsdeel.

We hebben in de *afspraken* geen gerichte aanwijzingen gevonden die een keuze voor één van deze drie leervoorkeuren onderbouwt.

- We zien weinig tot geen afspraken waarin het gaat over samenwerken en participeren in communities (uitzondering is het accent dat wordt gelegd op sociaalcommunicatieve competenties als een van de gewenste categorieën van uitkomsten).
- Het ontdekkend leren, uit eigen inspiratie, nieuwsgierigheid en persoonlijke betekenis krijgt geen nadrukkelijke aandacht.
- Ook het kunst afkijken krijgt weinig of geen aandacht. Deze lijkt echter toch wel, zonder dat dit met zoveel woorden wordt gezegd, de belangrijkste leervoorkeur voor het impliciete lerend werken, ook gezien het accent op contextgebondenheid.

In de *afspraken* zien we dat de voornaamste vorm van leren een expliciete vorm van leren betreft (ook voor het lerend werken): het oefenen. Kernopgaven, proeven van bekwaamheid en nadruk op vakbekwaamheid en beroepshouding zijn alle uitwerkingen van het oefenen.

Het oefenen staat ook centraal in de *afspraken* over het leren in het instituutsdeel: praktijksimulaties, competentietoetsing en aansluiting tussen onderwijs en politiepraktijk. Ook de nadruk op leer- en vormgevingscompetenties als een belangrijke categorie van uitkomsten van leren en werken wijst op de oefenleervoorkeur.

Daarnaast ligt de nadruk op het verwerven van kennis en inzicht.

Voor het onderwijs in het instituutsdeel, zo concluderen we is de voorkeursvolgorde met betrekking tot de *afspraken* in de voorkeuren

1. oefenen en
2. kennis verwerven.

Conclusie:

In de afspraken staan op de werkplek het kunst afkijken en oefenen centraal (in deze volgorde). Voor het instituutsdeel staan in de afspraken oefenen en kennis verwerven centraal.

9.2 Onderzoeksvraag 2: het Functioneel Ontwerp

Onderzoeksvraag 2 is gericht op het Functioneel Ontwerp. De vraag is hier welk beeld van leervormen naar voren komt uit het Functioneel Ontwerp zoals dit uit de documenten is af te leiden. Bij de antwoorden op deze vraag krijgen we een ander en meer genuanceerd beeld dan bij de afspraken het geval was. Opgemerkt moet worden dat wij hierbij geen analyse hebben gemaakt van de inhouden van de kernopgaven. Een bestudering hiervan zou het hieronder geschetste beeld verder kunnen nuanceren.

In het Functioneel Ontwerp van de werkplek wordt veel meer nadruk gelegd op het zelfstandig en zelfontdekkend leren (ontdekken), op het samenwerkend en samenwerkend leren (participeren) en op de rol van authenticiteit van de opdrachten (zie de achterliggende analyses). De kernopgaven sluiten dichter aan bij het impliciete leren in de (toekomstige) werkpraktijk dan uit de afspraken was af te leiden. Dat betekent dat we het beeld dat uit de afspraken naar voren kwam kunnen bijstellen. In het Functioneel Ontwerp van de werkplek komt de nadruk eigenlijk op het volledige palet aan leervoorkeuren te liggen, waarbij binnen de voorkeuren specifieke accenten worden gelegd:

- kunst afkijken: authentieke opdrachten, van anderen leren, minder het leren van successen
- participeren: samenwerkend en samenwerkend leren
- kennis verwerven: wordt vooral gerelateerd aan competenties
- oefenen: via kernopgaven; bij uitzondering in simulaties
- ontdekken: zelfontdekkend en zelfverantwoordelijk leren, minder vanuit een diversiteit aan keuzemogelijkheden.

Ook het beeld dat uit de beantwoording van *vraag 2* over het instituutsdeel naar voren komt wijkt wat af van het beeld dat we over de afspraken hadden. Naast oefenen en kennis verwerven komen ook duidelijk participeren en ontdekken in de stukken voor. Zoveel zelfs dat we kunnen concluderen dat voor het instituutsdeel de nadruk lijkt te liggen op oefenen en participeren met ontdekken en kennis verwerven op de tweede plaats. Weinig aanwijzingen vonden we voor kunst afkijken (best practices, contact met voorbeeldmodellen, leren in het echte leven) in het instituutsdeel. Dit is ook wel begrijpelijk en logisch omdat dit vooral in het werkplekdeel van de opleiding wordt afgedekt. Er lijkt een taakverdeling tussen het werkplekdeel en het opleidingsdeel. Dat betekent dat men in de opleiding bepaalde vormen van leren en inhouden kan overlaten aan de werkplek en omgekeerd: er is een wederzijdse beïnvloeding.

Conclusie:

Gesteld kan worden dat voor het werkplekdeel de nadruk vooral gelegd wordt op het kunst afkijken, participierend en ontdekkend leren. Kennis verwerving en oefenen staan in de werkpraktijk veel minder centraal, maar deze vormen juist de kern van het instituutsdeel, dat daarnaast ook veel ruimte biedt aan het participierend en ontdekkend leren. Kunst afkijken wordt wat minder teruggevonden in de documenten over het Functioneel Ontwerp van het instituutsdeel.

9.3 Onderzoeksvraag 3: Wordt het onderwijs uitgevoerd zoals bedoeld?

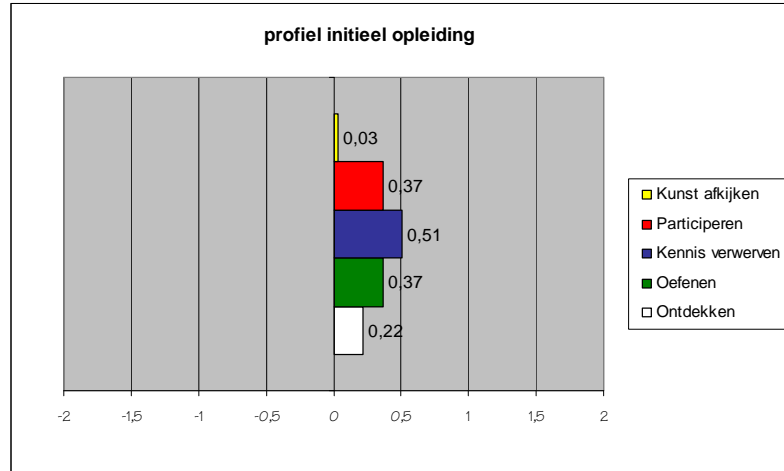
Bij onderzoeksvraag 3 draait het om de volgende kernvraag:

“Zien de studenten en de medewerkers het politieonderwijs zoals bedoeld in het Functioneel Ontwerp of is er een discrepantie tussen het Functioneel Ontwerp en de beelden van de studenten; en indien ja, waarmee hangen de discrepanties samen?”

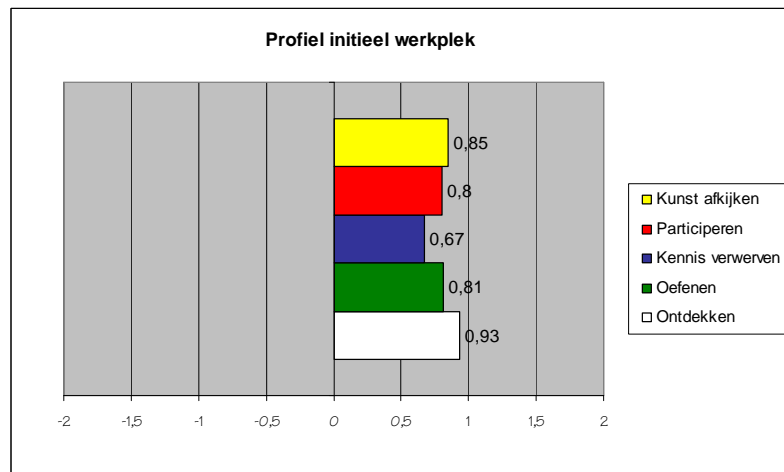
We geven hier een beknopte samenvatting. Voor uitgebreidere informatie verwijzen we u naar de achterliggende analyses.

9.3.1 Initiële studenten

Het beeld dat de initiële studenten van het opleidingsdeel hebben wijkt op enkele punten af van het Functioneel Ontwerp (zie figuur 4). Kennis verwerven staat in hun ogen het meest centraal en ontdekken en participeren lijken lager uit te vallen dan in het ontwerp bedoeld. Conform het Functioneel Ontwerp is er een lage score voor kunst afkijken. Opmerkelijk is ook de lage score voor oefenen. Het beeld dat de studenten hebben van de werkplek in de korpsen als leeromgeving sluit beter aan bij het Functioneel Ontwerp (zie figuur 5). Alle beelden van leren scores relatief hoog, zelfs ook het kennis verwerven. Initiële studenten zien de werkplek als een rijke leeromgeving waar alle vormen van leren mogelijk zijn en plaatsvinden.



Figuur 4. Profiel van de beelden van de opleiding van initiële studenten



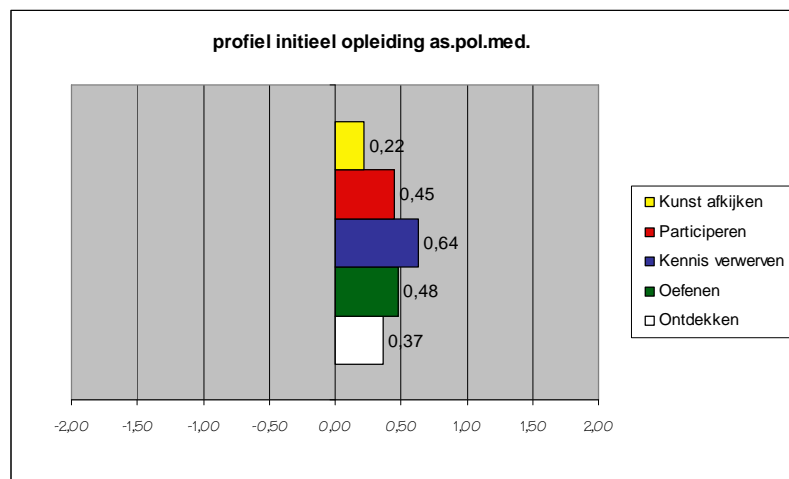
Figuur 5. Profiel van de beelden van de werkplek van initiële studenten

Conclusie:
Het beeld dat initiële studenten hebben van de werkplek komt goed overeen met het Functioneel Ontwerp. Hun beeld van het instituutsdeel wijkt echter wat af: zij zien minder dan bedoeld het ontdekken en participeren gerealiseerd. Hun scores voor het instituutsdeel zijn allemaal ook lager dan hun scores voor de werkplek. Kennelijk vinden zij de werkplek een rijkere leeromgeving dan de opleiding in het instituutsdeel zelfs voor kennis verwerven en oefenen.

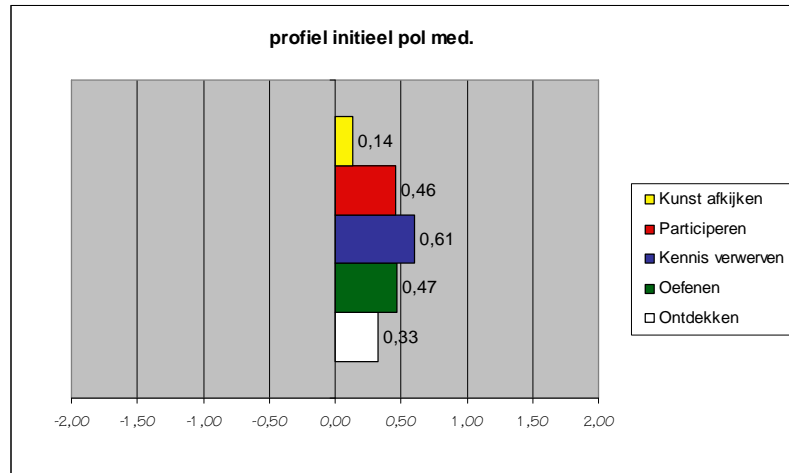
9.3.2 *De beelden van het instituutsdeel van de opleiding van initiële studenten van verschillende opleidingsniveaus*

De verschillen tussen de zes opleidingsniveaus binnen de initiële opleiding zijn voor alle vijf de beelden van de opleiding significant verschillend. Zie de figuren 6 a –f. De zes opleidingsniveaus vertonen alle hetzelfde patroon: kennis verwerven krijgt de hoogste score, gevolgd door participeren en oefenen. Kunst afkijken en ontdekken krijgen bij alle niveaus de laagste scores. De politiekundige bachelors en de politiekundige masters scoren op participeren, kennis verwerven en oefenen hoger dan de andere niveaus. Opvallend is vooral dat de allround politiemedewerkers laag scoren op kunst afkijken en de politiekundige bachelors hoog op kennis verwerven en oefenen.

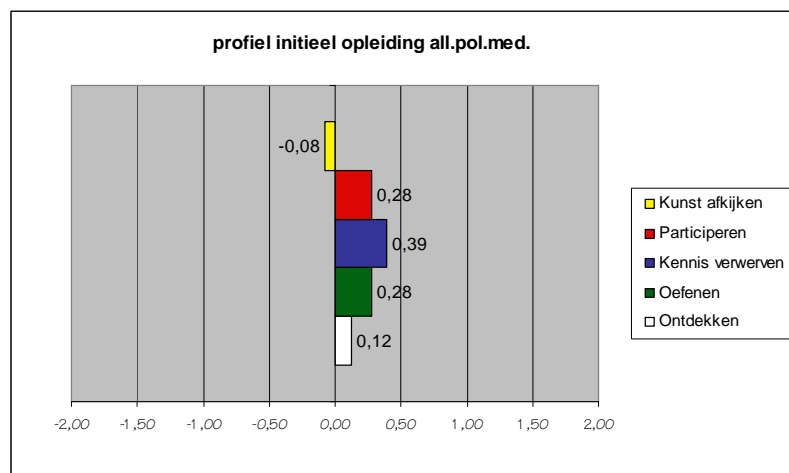
De patronen van alle groepen wijken derhalve in twee opzichten af van het Functioneel Ontwerp: kennis verwerven scoort hoger en ontdekken lager dan bedoeld. Van de zes groepen wijken de groepen allround politiemedewerkers het meest af van het Functioneel Ontwerp en komen de politiekundige bachelors en –masters er het dichtst bij.



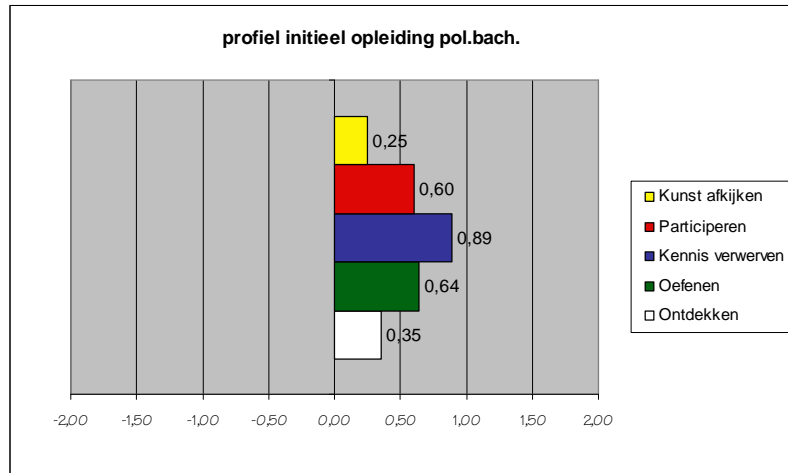
Figuren 6 a. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten



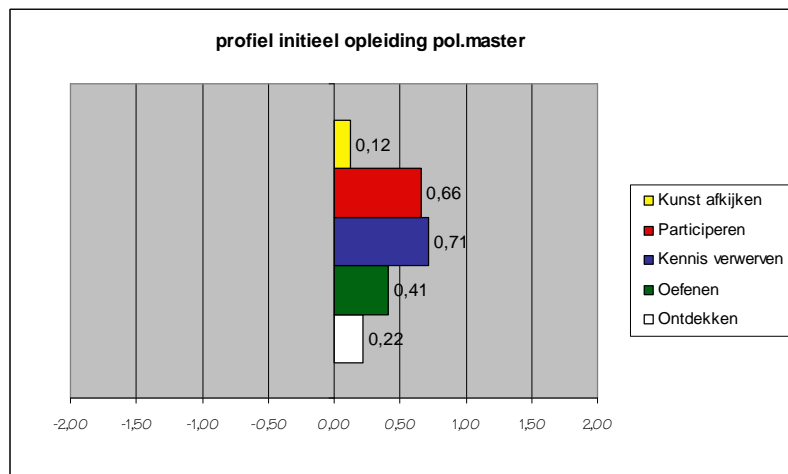
Figuur 6b. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten



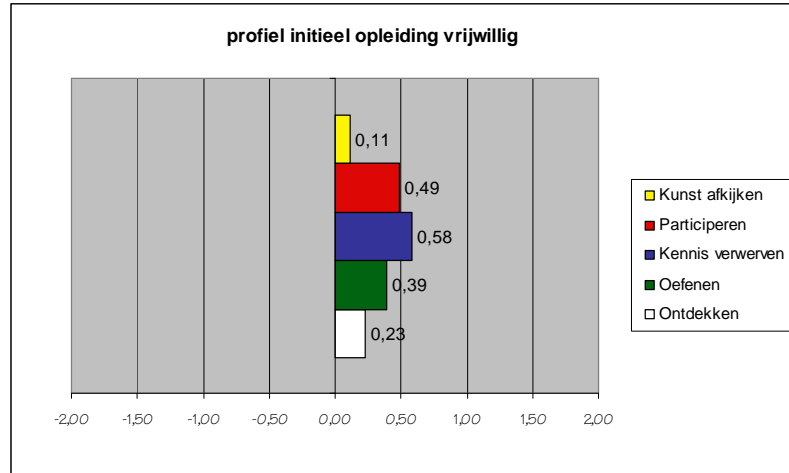
Figuur 6c. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten



Figuur 6d. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten



Figuur 6e. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten



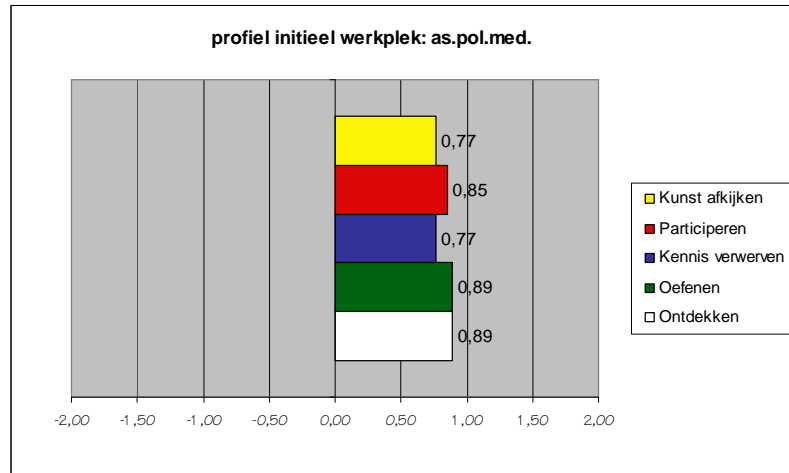
Figuur 6f. Beelden van de opleiding in het instituutsdeel van de zes opleidingsniveaus van initiële studenten

Conclusie:

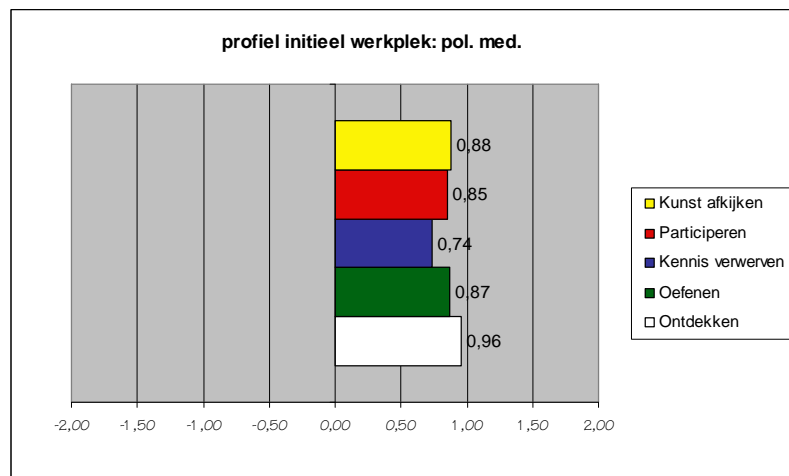
De patronen van alle groepen wijken in twee opzichten af van het Functioneel Ontwerp: kennis verwerven scoort hoger en ontdekken lager dan bedoeld. Van de zes groepen wijken de groepen allround politiemedewerkers het meest af van het Functioneel Ontwerp en komen de politiekundige bachelors en –masters er het dichtstbij.

9.3.3 *Beelden van het korpsdeel studenten initieel uitgesplitst naar opleidingsniveaus*

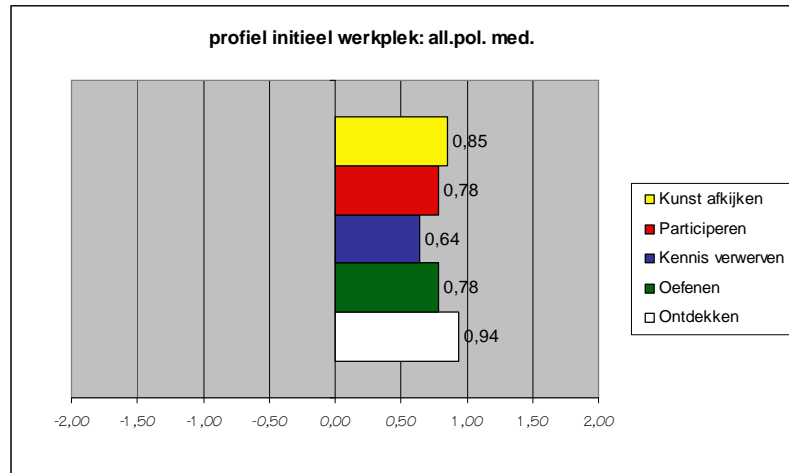
De beelden van de werkplek van initiële studenten van verschillende opleidingsniveaus zijn weergegeven in de figuren 7a –f. Er zijn nauwelijks verschillen voor kunst afkijken en ontdekken tussen de groepen. De profielen van de politiekundige masters (en in mindere mate ook de politiekundige bachelors) wijken af van de andere vier in die zin dat zij lagere scores laten zien voor participeren, kennis verwerven en oefenen.



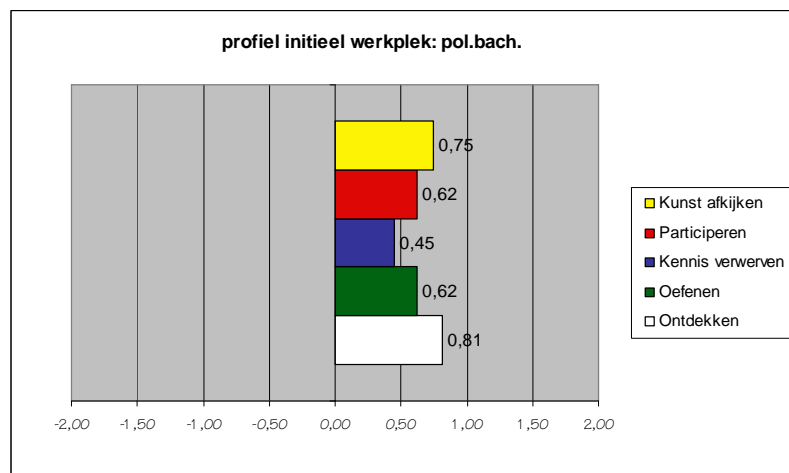
Figuur 7a. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)



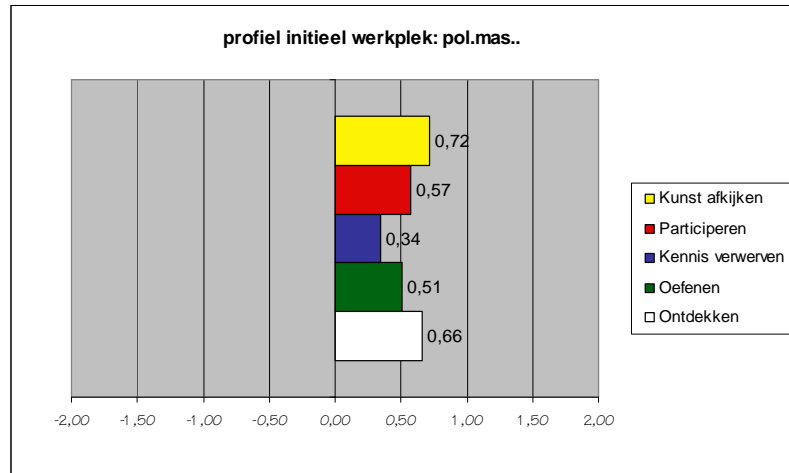
Figuur 7b. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)



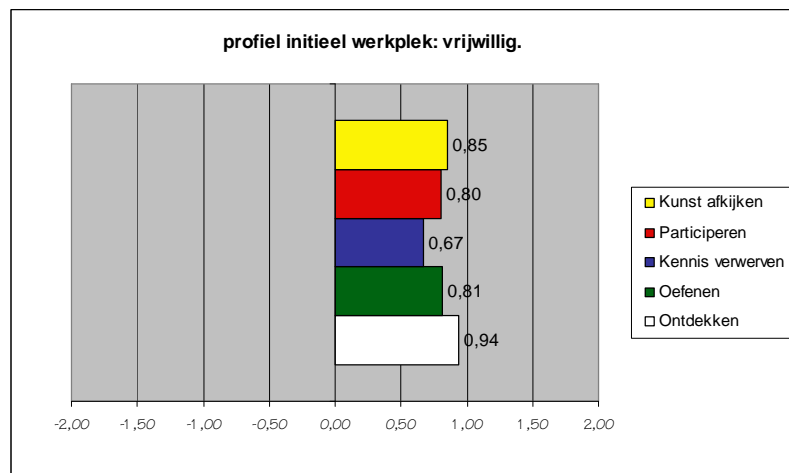
Figuur 7c. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)



Figuur 7d. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)



Figuur 7e. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)



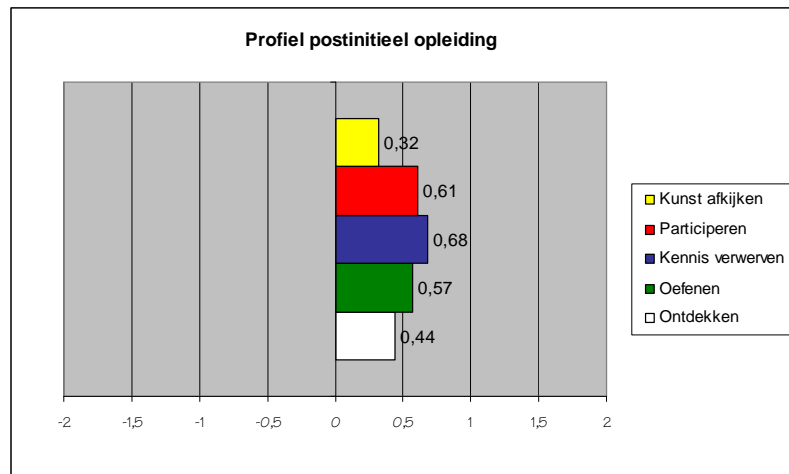
Figuur 7f. Beelden van de werkplek in de korpsen voor de zes opleidingsniveaus (initiële studenten)

Conclusie:

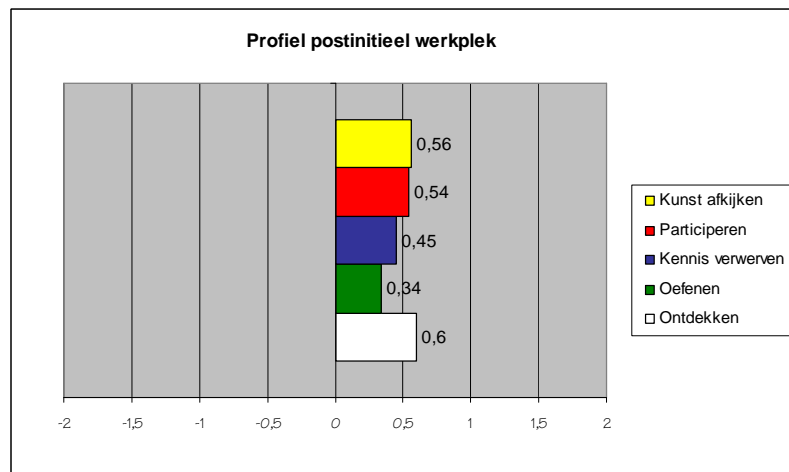
De profielen van de zes opleidingsniveaus sluiten goed aan bij het Functioneel Ontwerp omdat alle leervoorkeuren voldoende hoog zijn voor alle niveaus. De politiekundige masters zien de werkplek in het korps iets minder als leeromgeving voor kennis verwerven en oefenen.

9.3.4 Postinitiële studenten

Voor de postinitiële studenten sluit het beeld dat zij hebben van de opleiding goed aan bij het Functioneel Ontwerp (figuur 8). Het ontdekkend leren in het opleidingsdeel blijft wat achter. Ook is er geen discrepantie tussen het beeld van de werkplek van de postinitiële studenten en het Functioneel Ontwerp (figuur 9): ontdekken, kunst afkijken en participeren staan centraal en kennis verwerven en oefenen komen duidelijk lager uit. Scores op beelden van de werkplek zijn vergeleken met de beelden van de opleiding lager voor oefenen en kennis verwerven en hoger voor kunst afkijken, participeren en ontdekken



Figuur 8. Profiel van het instituutsdeel postinitiële studenten



Figuur 9. Profiel van het korpsdeel postinitiële studenten

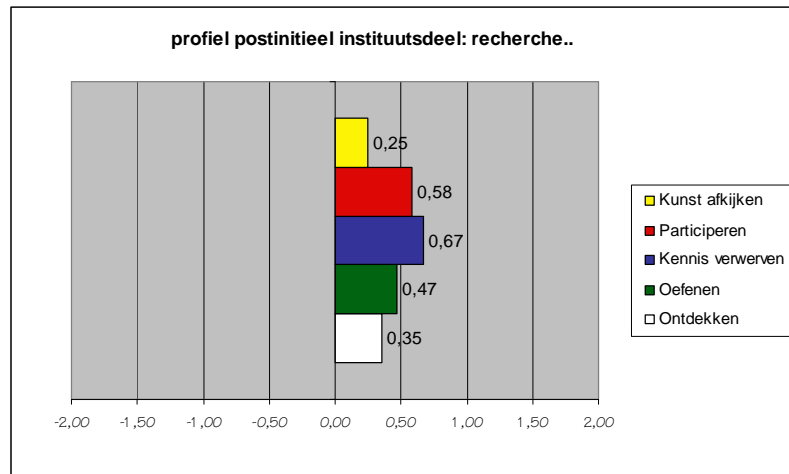
Conclusie:
Postinitiële studenten voldoen in hun percepties van het instituutsdeel en van de werkplek goed aan het Functioneel Ontwerp. Zij vinden de werkplek meer een omgeving voor kunst afkijken, participeren en ontdekken en het instituutsdeel meer voor kennis verwerven, oefenen en participeren.

9.3.5 *Profielen voor de verschillende opleidingsgroepen postinitiële studenten instituutsdeel*

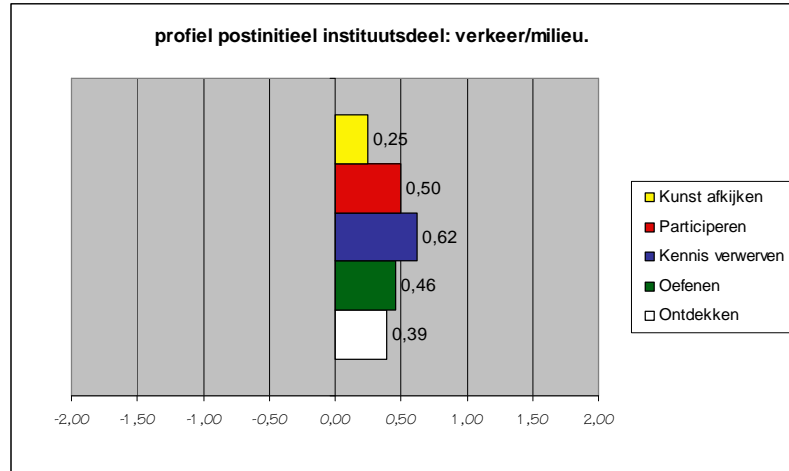
De zes leergangen (zie figuren 10a-f) postinitiële studenten verschillen in hun beelden van het instituutsdeel, alleen niet voor participeren. De volgende verschillen vallen op:

- voor kunst afkijken wijkt vooral de leergang leidinggevende naar beneden af. Kennelijk zien zij de opleiding minder als een goede context voor kunst afkijken dan de andere groepen medewerkers
- voor kennis verwerven is vooral de leergang vreemdelingenzorg hoger dan de andere
- voor oefenen zijn de leergangen geweldsbeheersing en vreemdelingenzorg relatief hoog
- voor ontdekken zijn de leergangen vreemdelingenzorg, geweldsbeheersing en applicatie relatief hoog.

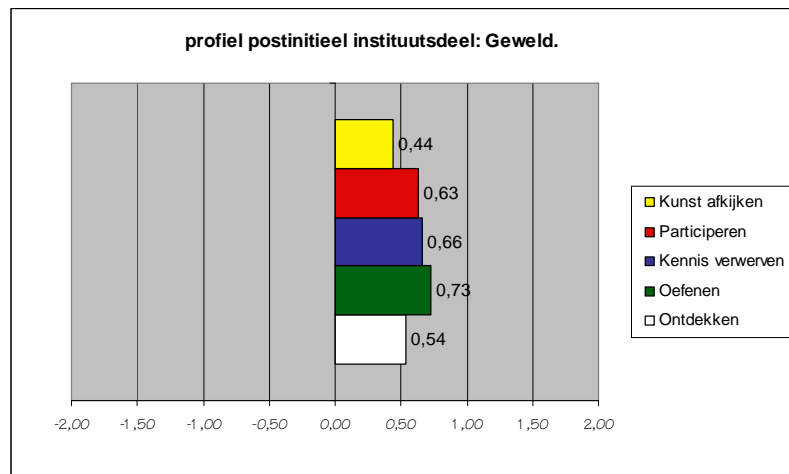
Dit is te zien in de volgende figuren.



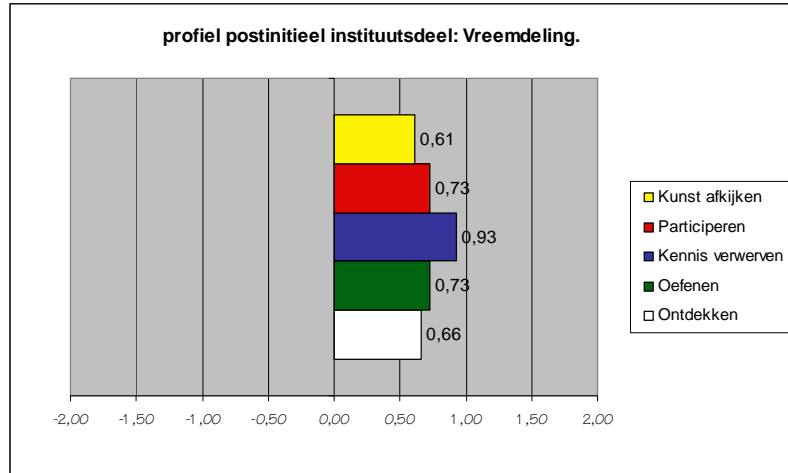
Figuur 10a. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten



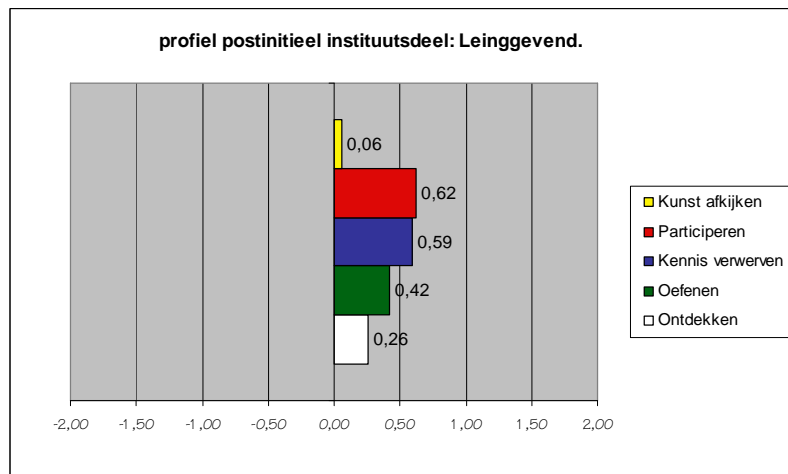
Figuur 10b. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten



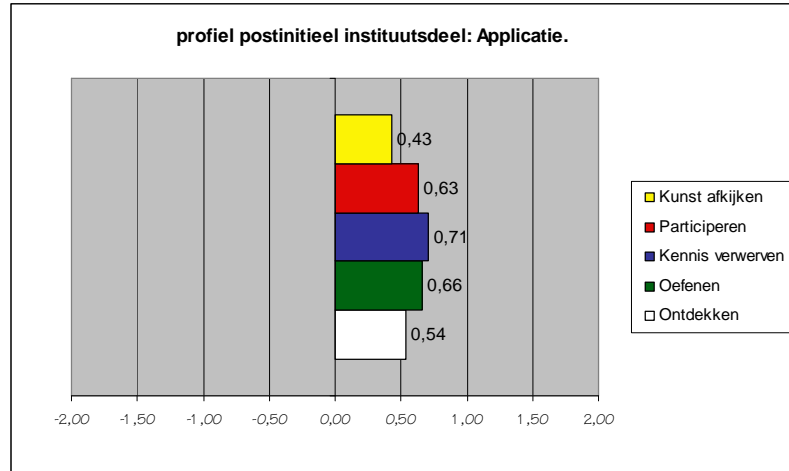
Figuur 10c. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten



Figuur 10d. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten



Figuur 10e. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten



Figuur 10f. Profielen van het instituutsdeel voor de zes leergangen postinitiële studenten

Conclusie:
 Er zijn enkele verschillen tussen de clusters. Deze zijn echter niet dusdanig van aard dat er sprake is van een afwijking van het Functioneel Ontwerp.

9.3.6 *Profielen voor de verschillende opleidingsgroepen postinitiële studenten: korpsdeel*

Hier zijn geen verschillen tussen de leergangen met uitzondering van oefenen. De leergang geweldsbeheersing en de leergang vreemdelingenzorg scoren hier hoger dan de andere clusters (zie tabel 13).

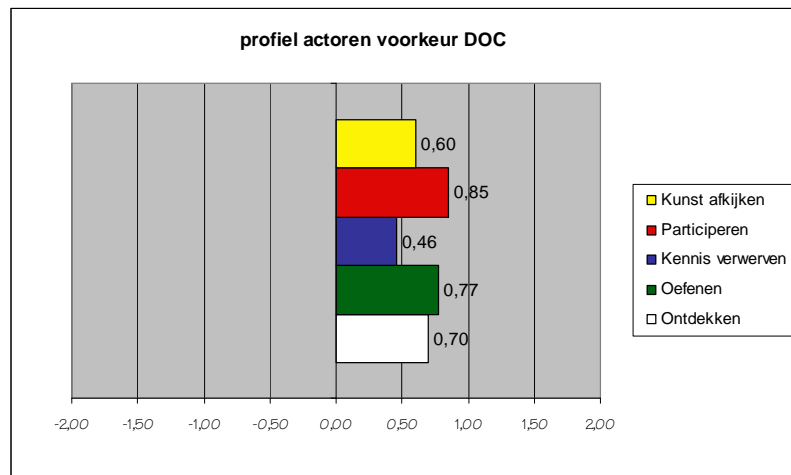
Tabel 13. Scores op oefenen voor de zes leergangen postinitieel

	Oefenen
Recherche	.25
Verkeer/milieu	.22
Geweld	.59
Vreemdeling	.37
Leidinggevend	.27
Applicatie	.25

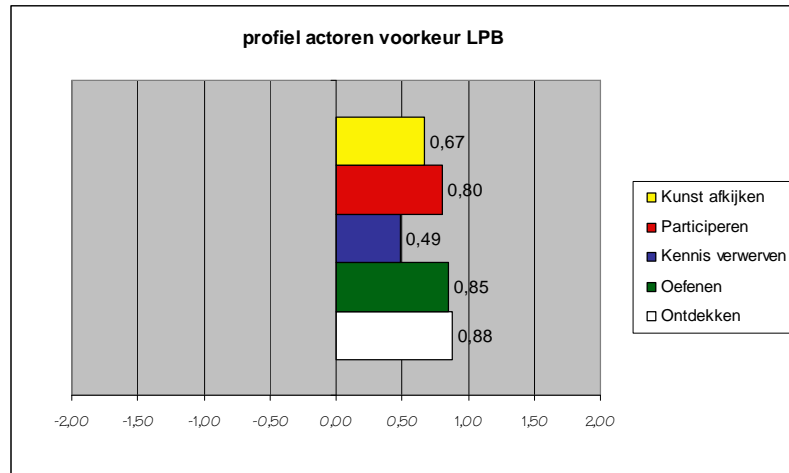
Conclusie:
 Er zijn met uitzondering voor oefenen geen verschillen tussen de leergangen.

9.3.7 Medewerkergroepen

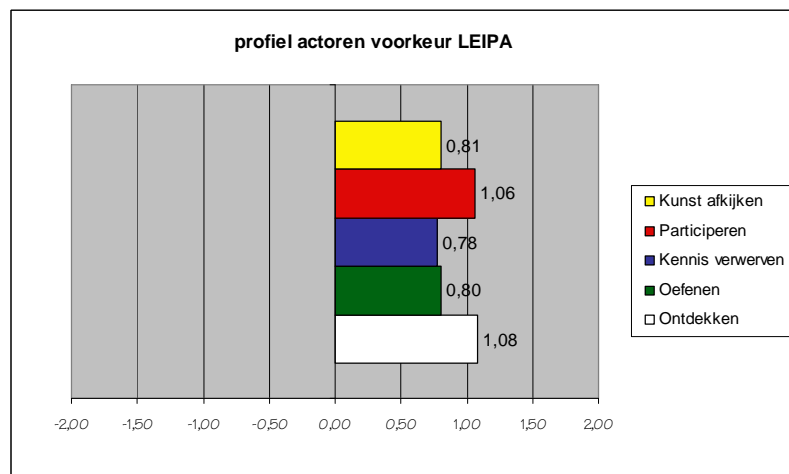
Bij de medewerkergroepen wordt onderscheid gemaakt tussen zes groepen: drie van de Politieacademie (docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevendenden van de Politieacademie) en drie rond de werkplek (trajectbegeleiders, leidinggevendenden van de korpsen en collega's). Bij hen is het zinvoller om te kijken naar hun algemene leervoorkeuren dan naar hun beelden van hun eigen werkplek (zie bijlage 2). De drie groepen rond de Politieacademie (docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevendenden Politieacademie) hebben profielen die goed met elkaar overeenkomen (zie figuren 11a-c). Alle drie de groepen hebben een breed profiel met voorkeuren voor alle vijf de vormen van leren. Opvallend zijn de hoge scores van de leidinggevendenden van de Politieacademie, vooral op ontdekken en participeren. De scores op kennis verwerven zijn wat laag voor de docenten en de leerprocesbegeleiders. Alle drie de profielen sluiten goed aan bij het Functioneel Ontwerp.



Figuur 11a. Algemene leervoorkeuren van de docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevendenden Politieacademie

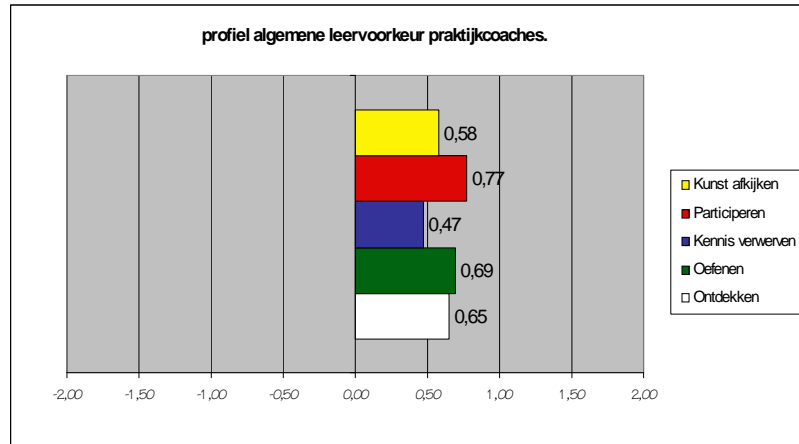


Figuur 11b. Algemene leervoorkeuren van de docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevenden Politieacademie

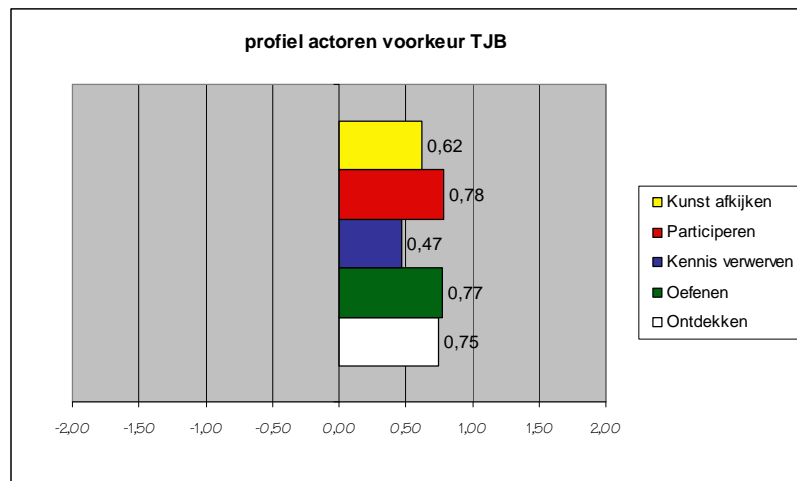


Figuur 11c. Algemene leervoorkeuren van de docenten, leerprocesbegeleiders en leidinggevenden Politieacademie

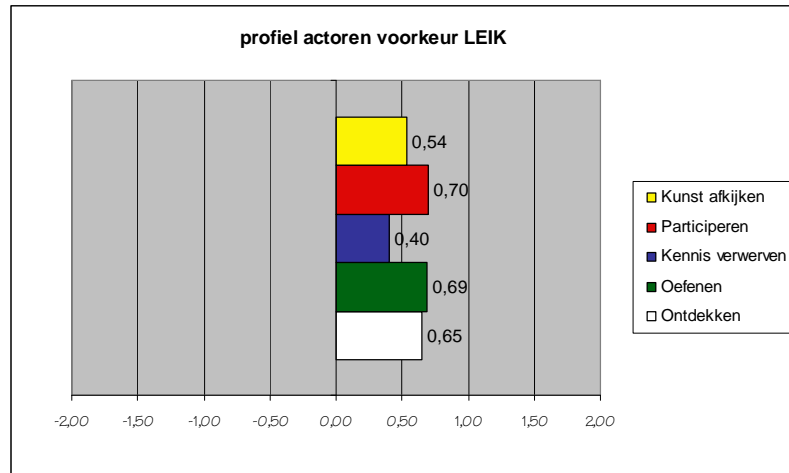
De profielen van de vier groepen medewerkers rond het korpsdeel (praktijk-coaches, trajectbegeleiders, collega's en leidinggevenden) vertonen een onderling vergelijkbaar beeld (figuren 12a-d). Bij alle vier is de volgorde: 1. participeren; 2. oefenen, 3. ontdekken, 4. kunst afkijken en 5. kennis verwerven. Deze profielen sluiten goed aan bij het Functioneel Ontwerp. Ook bij deze groepen zijn de relatief lage scores op kennis verwerven opmerkelijk. Wanneer we de drie profielen van de medewerkers rond het instituutdeel vergelijken met de medewerkers rond het korpsdeel, valt op dat de laatste vooral lager scores op ontdekken.



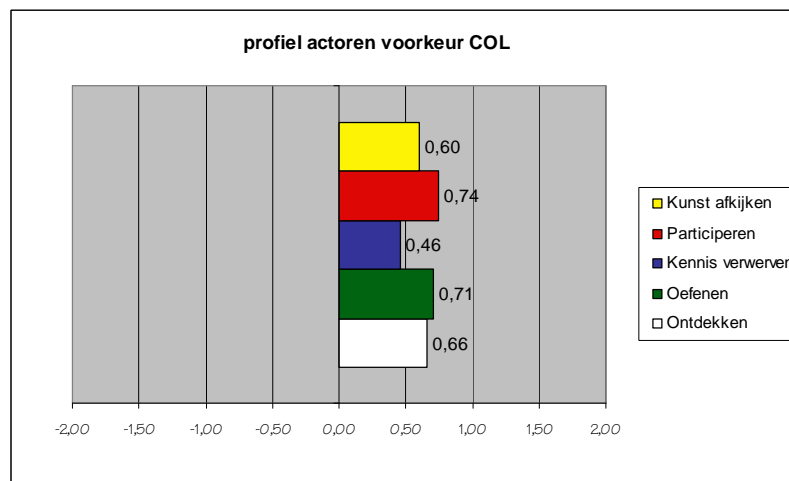
Figuur 12a. Algemene leervoorkeurscores van de medewerkgroepen praktijkcoaches, trajectbegeleiders, leidinggevend en collega's in de korpsen



Figuur 12b. Algemene leervoorkeurscores van de medewerkgroepen praktijkcoaches, trajectbegeleiders, leidinggevend en collega's in de korpsen

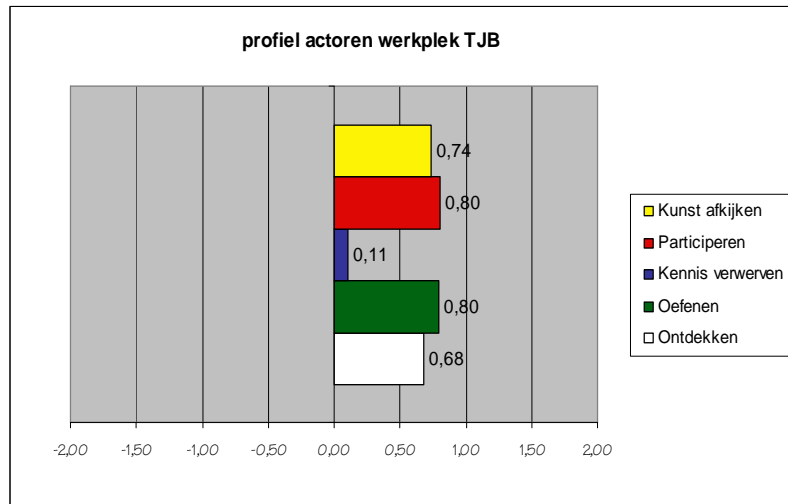


Figuur 12c. Algemene leervoorkeurscores van de medewerkgroepen praktijkcoaches, trajectbegeleiders, leidinggevenden en collega's in de korpsen



Figuur 12d. Algemene leervoorkeurscores van de medewerkgroepen praktijkcoaches, trajectbegeleiders, leidinggevenden en collega's in de korpsen

Uit de analyse van de beelden van de werkplek van de medewerkgroepen (zie de bijlage) valt vooral het profiel van de trajectbegeleiders op (figuur 13). In hun beeld van hun eigen werkplek is er opvallend weinig ruimte voor kennis verwerven.



Figuur 13. Profiel van het beeld van de eigen werkplek van de trajectbegeleiders

Conclusie:

De medewerkergruppen rond het instituutsdeel vertonen algemene leervoorkeurprofielen die goed aansluiten bij het Functioneel Ontwerp. Opmerkelijk zijn de hoge scores op ontdekken en de lage scores op kennis verwerven. Ook de profielen van de drie medewerkergruppen rond het korpsdeel sluiten goed aan op het Functioneel Ontwerp. Opvallend zijn ook hier de lage scores op kennis verwerven.

9.3.8 *Verschillen in beelden van de opleiding en de werkplek van initiële studenten*

Opvallend is dat het totale profiel van de initiële student voor de werkplek in het korps hoger ligt dan voor het beeld van het instituut. Dit geldt zelfs voor kennis verwerven, hoewel hier het verschil het kleinste is. Kennelijk zien initiële studenten de werkplek als een rijkere leeromgeving dan het instituut voor alle vijf de beelden van leren. Belangrijk is om hier in het oog te houden dat de hoogte van de profielen en het verschil tussen deze twee wellicht ook verklaard wordt door de onderlinge wisselwerking. De studenten ervaren kennelijk heel sterk de verschillen tussen de werkplek en het instituut. Juist door het één is het ander te typeren zoals ze dit doen.

Het gegeven dat ook kennis verwerven op de werkplek hoog scoort (zelfs hoger dan het beeld van het instituut) willen we hier benadrukken. De kernopgaven spelen hierbij waarschijnlijk een belangrijke rol.

Conclusie:

Initiële studenten zien de werkplek in het korps als een rijkere leeromgeving dan het instituutsdeel.

9.3.9 *Verschillen in beelden van de opleiding en de werkplek van postinitiële studenten*

Opvallend in de vergelijking van de profielen is dat het oefenen en kennis verwerven op de werkplek lager scoren dan op het instituut. Kennis verwerven is wellicht op de werkplek minder aanwezig omdat de noodzakelijke kennis verwerving al eerder in de loopbaan heeft plaatsgevonden. Nieuwe kennis komt niet meer van de werkplek, maar uit het instituut. Leren door de voorkeur oefenen kenmerkt zich door herhaling, lerend werken onder begeleiding, veiligheid, tijd voor reflectie, dit zijn kenmerken die voor de postinitiële student op de werkplek kennelijk minder aanwezig is. Het participeren is ongeveer gelijk in beide profielen. In de beleving van de studenten komen kunst afkijken en ontdekken op het instituut minder aan bod dan op de werkplek.

Conclusie:

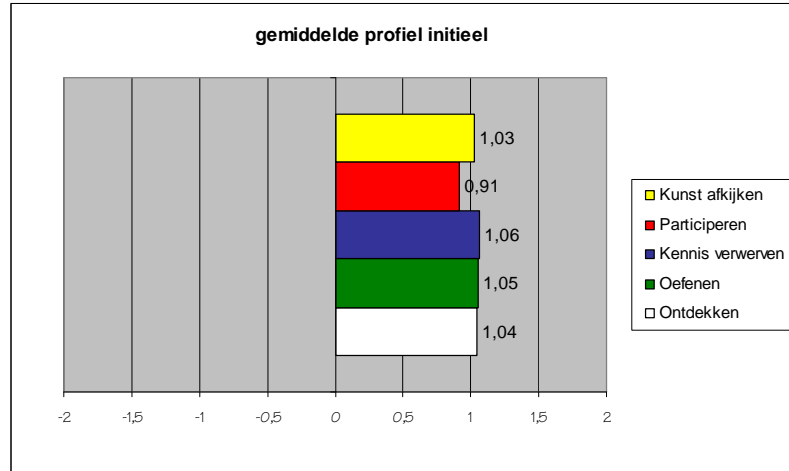
Postinitiële studenten zien de werkplek in het korps minder dan het instituutsdeel als een omgeving voor kennis verwerven en oefenen.

9.3.10 *Relaties tussen beelden van het instituut en de werkplek en algemene leervoorkeuren: initiële studenten*

De eerste indruk van dit profiel is een overwegend positieve houding ten opzichte van alle vormen van leren met relatief kleine onderlinge verschillen. In het profiel van de initiële student (figuur 14) is de gemiddelde score voor kennis verwerven het hoogste, op de voet gevolgd (en er niet significant van onderscheiden) door ontdekken en oefenen. Deze drieluik geeft een nadruk weer op het expliciete leren en ontwikkelen, met daarin een duidelijke eigen wens en sturing. Kunst afkijken scoort significant lager dan deze drie, daarmee aangevend dat de ogen nog niet primair gericht zijn op wat werkt en wat bewezen succesvol is.

Opvallend is dat participeren de laagste voorkeur blijkt te zijn. Samen leren blijkt dus niet vooraan in het wensenlijstje te staan. In combinatie met de hoogste score op kennis verwerven betekent dit dat in het leren de aandacht bij voorkeur uitgaat naar de inhoud, in plaats van het proces.

De verschillen tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van het instituut en van de werkplek zijn alle significant. Alle correlaties tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel zijn significant. De beelden van de werkplek in het korps corresponderen alle beter met de algemene leervoorkeuren dan de beelden van het instituut.



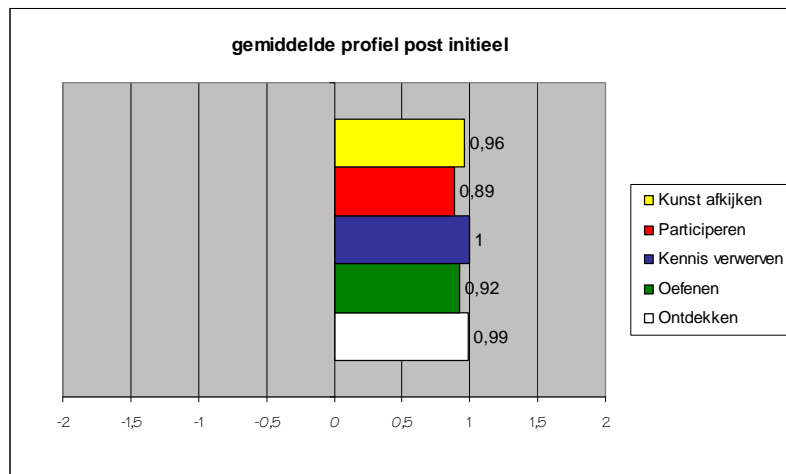
Figuur 14. Profiel van de algemene leervoorkeuren van de initiële studenten

Conclusie:

Algemene leervoorkeuren corresponderen bij initiële studenten meer met de beelden van het korpsdeel dan met de beelden van het instituutsdeel.

9.3.11 *Relaties tussen beelden van het instituut en de werkplek en algemene leervoorkeuren: postinitiële studenten*

De postinitiële student laat in grote lijnen een gelijkmatig profiel zien met een positieve waardering voor allerlei verschillende vormen van leren (figuur 15). Hij/zij heeft een voorkeur voor het verwerven van kennis, op de voet gevolgd door ontdekken. Deze tweeluit geeft een accent aan op de ontwikkeling van/het leren van inhoud. Het kunst afkijken scoort significant lager dan deze eerste twee, maar heeft nog duidelijk de voorkeur boven het participeren en oefenen. Veiligheid en vertrouwen blijken dus in het wensenlijstje van de postinitiële student relatief gezien het minste aandacht te vragen. Alle verschillen tussen algemene leervoorkeuren en de beelden van het instituut en de werkplek zijn significant. Opvallend is dat de correlaties met de beelden van het instituut hoger zijn dan die met de beelden van de werkplek met uitzondering van kunst afkijken.



Figuur 15. Algemene leervoorkeuren van de postinitiële studenten

Conclusie:

De algemene leervoorkeurscores zijn hoger dan de scores op beelden van de opleiding (instituutsdeel) en werkplek in de korpsen. De algemene leervoorkeuren corresponderen beter met het instituutsdeel dan met het korpsdeel (met uitzondering van kunst afkijken).

9.3.12 *Relaties met rapportcijfers voor instituutsdeel en korpsdeel: initiële studenten*

Aan de studenten is ook gevraagd hoe zij het instituutsdeel en het korpsdeel in het algemeen waarden (zie eerdere hoofdstukken). Dit drukten zij uit in een rapportcijfer. Nagegaan is welke variabelen het beste de rapportcijfers voor het instituut en de werkplek voorspellen (dus het meest ermee samenhangen). Het rapportcijfer voor het instituutsdeel hangt zeer nauw samen met alle vijf de beelden van het instituutsdeel (kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken). Het rapportcijfer voor het korpsdeel correleert met alle vijf de beelden van de werkplek, zij het iets minder sterk. De algemene leervoorkeurscores hangen veel minder samen met de rapportcijfers voor het instituutsdeel en voor het korpsdeel. Er zijn nog wel enkele samenhangen, maar deze zijn beduidend minder sterk dan de relaties met de beelden van het instituuts- en korpsdeel. Daarnaast hebben we de discrepanties tussen de algemene leervoorkeurscores en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel berekend. Zo is dus bijvoorbeeld het verschil (de discrepantie) berekend tussen de score voor kunst afkijken op de algemene leervoorkeurschaal en de score voor kunst afkijken voor het beeld van het instituutsdeel. Hetzelfde is gedaan voor de andere leervoorkeuren en beelden. Deze discrepantiescores hebben we vervolgens gerelateerd aan de rapportcijfers voor het instituutsdeel en het korpsdeel. De discrepantiescores hangen zeer nauw samen met de rapportcijfers voor het instituutsdeel maar minder sterk met de scores op de vijf beelden van het korpsdeel.

Conclusie:

De rapportcijfers voor het instituutsdeel en het korpsdeel hangen nauw samen met de vijf beelden van het opleidingsdeel en (in iets mindere mate) van het werkplekdeel, maar niet met de algemene leervoorkeurscores.

Ook de discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en scores op de vijf beelden van het instituutsdeel en (in mindere mate) het korpsdeel hangen nauw samen met de rapportcijfers.

9.3.13 *Relaties met rapportcijfers voor instituutsdeel en korpsdeel: postinitiële studenten*

Nagegaan is ook voor postinitiële studenten welke variabelen het meest de rapportcijfers voor het instituutsdeel en de werkplek in de korpsen voorspellen. Het rapportcijfer voor het instituutsdeel hangt nauw samen met alle vijf de beelden van het instituutsdeel. Het rapportcijfer voor het korpsdeel correleert met alle vijf de beelden van de werkplek. Vooral de samenhang met de score voor oefenen is hoog. De algemene leervoorkeurscores hangen veel minder sterk samen met de rapportcijfers voor het instituutsdeel en voor het korpsdeel. Daarnaast hebben we ook hier de discrepanties tussen de algemene leervoorkeurscores en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel gerelateerd aan de rapportcijfers. De discrepantiescores hangen nauw samen met de rapportcijfers voor het instituutsdeel en minder voor het korpsdeel.

Conclusie:

De rapportcijfers voor het instituutsdeel en het korpsdeel hangen nauw samen met de vijf beelden van het instituutsdeel en het werkplekdeel, maar niet met de algemene leervoorkeurscores. De discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en de scores op de beelden van het instituutsdeel hangen nauw samen met de rapportcijfers voor het instituutsdeel. Eenzelfde verband is ook gevonden voor het korpsdeel, zij het minder sterk.

9.3.14 *Conclusies en aanbevelingen*

De beelden van het leren op het instituut en in de korpsen hebben opvallende en aanvullende resultaten opgeleverd. Over het algemeen passen de profielen van de studenten goed bij het Functioneel Ontwerp, voor de postinitiële studenten wat beter dan voor de initiële studenten. Bij de initiële studenten is vooral het beeld van het instituutsdeel wat afwijkend van het gewenste profiel. Zij zien de opleidingsomgeving te weinig ruimte bieden voor ontdekken en participeren. Ook zien zij het instituutsdeel niet erg als omgeving voor kunst afkijken. De vraag is of dit gewenst is of niet. In de documenten over het Functioneel Ontwerp vonden we immers ook weinig aanwijzingen voor kunst afkijken in het instituutsdeel.

Postinitiële studenten voldoen in hun percepties van het instituutsdeel en van de werkplek goed aan het Functioneel Ontwerp. Zij vinden de werkplek meer

een omgeving voor kunst afkijken, participeren en ontdekken en het instituutsdeel meer voor kennis verwerven, oefenen en participeren.

Ook de medewerkgroepen hebben algemene leervoorkeurprofielen die goed passen bij het Functioneel Ontwerp. Kennis verwerven behoeft de meeste aandacht.

De verschillen tussen de opleidingsniveaus, de clusters en de medewerkgroepen geven inzicht in die groepen die het verst afstaan van het Functioneel Ontwerp en aandacht behoeven. Bij de initiële studenten zijn dit vooral de allround politiemedewerkers. Bij de postinitiële studenten zijn er geen clusters die speciale aandacht behoeven. Bij de actorgroepen is aandacht voor de trajectbegeleiders geïndiceerd: zij zien hun eigen werkplek niet als een omgeving voor kennis verwerven. Hoe zit dat dan met de werkplek van de studenten die zij begeleiden?

De vijf beelden van het instituutsdeel en van het korpsdeel bleken alle vijf nauw samen te hangen met de rapportcijfers die studenten overall geven voor de opleiding op het instituut en in het korps, zowel bij initiële als bij postinitiële studenten. Hoe hoger de scores op de scans, hoe hoger de rapportcijfers. Ook discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en beelden van het instituuts- en korpsdeel voorspelden de rapportcijfers, sommige discrepanties wat meer dan andere. Hoe groter de verschillen tussen de algemene leervoorkeurscores en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel, hoe lager de rapportcijfers waren. Dit gold bij initiële en postinitiële studenten meer voor het instituutsdeel dan voor het korpsdeel. Wij bevelen aan om in gesprek te gaan met studenten met hoge discrepantiescores.

De leervoorkeurscan en de twee beeldenscans bleken betrouwbare meetinstrumenten te zijn, die door de doelgroepen goed ingevuld konden worden en interessante resultaten opleverden. Vooral de combinatie van de drie scans is daarbij interessant: discrepanties tussen algemene leervoorkeuren en beelden van het instituuts- en korpsdeel hingen nauw samen met onvredecores; hoe meer het concrete beeld afweek van de algemene voorkeur (voor alle vijf de beelden) hoe groter de ontevredenheid.

De voornaamste twee aanbevelingen die wij daarom op basis van dit onderzoek zouden willen doen is om de leervoorkeurscan standaard te gaan afnemen in de intake. Dat kan helpen om een gesprek te hebben met studenten over het hoe van hun leren: hoe kijken zij aan tegen leerprocessen. Ten tweede raden wij aan om in de loop van de opleiding de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel standaard af te gaan nemen en met name studenten met hoge discrepanties tussen hun algemene leervoorkeuren en de beelden van de het instituuts- en korpsdeel op één of meer van de scores uit te nodigen voor een gesprek, om hun mogelijke onvrede vroegtijdig te onderkennen en bespreekbaar te maken.

Daarnaast bevelen wij aan om in de opleidingen in het instituutsdeel speciale aandacht te besteden aan het ontdekkende, kennis verwervende en kunst afkijkend leren. Het ontdekkend leren scoort bij diverse doelgroepen studenten

en medewerkers laag. Kunst afkijken is ook al in het Functioneel Ontwerp voor het instituutsdeel wat weinig aanwezig, terwijl toch ook hier goede mogelijkheden zijn voor het kunst afkijkende leren: best practices, rolmodellen, analyseren van praktijkervaringen, e.d.. Kennis verwerven is zowel op het instituut alsook op de werkplekken in de korpsen soms wat weinig nadrukkelijk aanwezig.

Tenslotte moet vermeld worden dat er nog vele aanvullende analyses op de verzamelde gegevens kunnen worden verricht. Wij raden aan om aanvullend meer verbanden te onderzoeken per opleidingsniveau en leergang, verbanden van leervoorkeur- en beeldscores met andere gegevens uit het vragenlijstonderzoek en naar verschillen tussen studenten en medewerkers met verschillende profielen.

10 Conclusies en aanbevelingen

In de voorgaande hoofdstukken zijn de verschillende onderzoeksvragen besproken, is een nadere beschouwing op het onderwijs(stelsel) behandeld en is naar het onderwijs gekeken vanuit het Language of Learning-perspectief. In dit hoofdstuk worden in paragraaf 10.1 de conclusies van de onderzoeksvragen gegeven, waarna alles overziend de hoofdvraag van de evaluatie wordt beantwoord. In paragraaf 10.2 worden de aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek gegeven.

10.1 Conclusies

Onderstaand volgen de conclusies per onderzoeksvraag, op basis van de Language of Learning en de beantwoording van de hoofdvraag van het onderzoek.

10.1.1 Afspraken

De eerste onderzoeksvraag luidt:

Welke (wettelijke) afspraken zijn gemaakt over de opzet en uitvoering van het initiële en postinitiële politieonderwijs?

In hoofdstuk 3 is een beknopte analyse gegeven van de afspraken, die in een separaat rapport zijn vastgelegd. Kort gesteld zijn er bijna 300 afspraken gemaakt. De afspraken blijken consistent en logisch qua volgorde (eerst afspraken over wat er moet gebeuren, dan afspraken over hoe het moet gebeuren).

10.1.2 Vormgeving

Onderzoeksvraag 2 luidt:

- a. Welke uitgangspunten liggen ten grondslag aan het ontwerp en de nadere vormgeving van het politieonderwijs?*
- b. Hoe is het initiële en postinitiële politieonderwijs vormgegeven en op elkaar afgestemd?*

In hoofdstuk 4 is beknopt de vormgeving van het politieonderwijs geschetst. De basis van de vormgeving staat in het Functioneel Ontwerp. In een separate rapportage zijn de uitgangspunten en de vormgeving uitvoerig behandeld. Hier volstaat het om te concluderen dat de vormgeving correspondeert met de

uitgangspunten en dat de uitgangspunten corresponderen met de (wettelijke) afspraken.

10.1.3 *Uitvoering*

Onderzoeksvraag 3 luidt:

Wordt het politieonderwijs in de korpsen en op de Politieacademie en de ROC's, Hogescholen en Universiteiten uitgevoerd zoals bedoeld?

In hoofdstuk 5 wordt reeds vermeld dat in de separate rapportage van onderzoeksvraag 3 de uitvoering van het onderwijs uitvoerig is behandeld en is vergeleken met de vormgeving. Geconcludeerd is dat de uitvoering conform de vormgeving is. In hoofdstuk 5 wordt verder met name ingegaan op de *ervaringen* met betrekking tot de uitvoering van het onderwijs. De conclusies hiervan per thema zijn als volgt:

Thema 1. Doelstellingen nieuw politieonderwijs

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen onderschrijven de gestelde doelen (dual stelsel, competentiegericht onderwijs) van het nieuwe politieonderwijs.

Thema 2. Onderwijsinhoud

Studenten en alle medewerkers (van de Politieacademie en de korpsen) vinden dat de combinatie van het competentiegerichte onderwijs, de duale opzet en het werken met kernopgaven een goede voorbereiding is op de beroepspraktijk en dat de vijf kwalificatieniveaus bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk. Over de bevroegde onderdelen (inhoudelijke samenhang en afstemming binnen de opleiding, de studieduur en studielast, en diversiteit en integriteit) zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen grotendeels tevreden. Over het onderdeel individuele leerroutes zijn de meeste studenten ontevreden, evenals de trajectbegeleiders, docenten en leerprocesbegeleiders.

Thema 3. Onderwijsleerproces

Over de bevroegde onderdelen zijn zowel studenten als medewerkers van de Politieacademie en de korpsen in grote lijnen tevreden. Studenten zijn redelijk tevreden over de afwisseling in werkvormen tijdens de opleiding en de variatie in het werkaanbod. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden echter de afwisseling in werkvormen en de variatie in het werkaanbod tijdens het korpsdeel aandachtspunten. Studenten vinden eveneens dat ze leren zelfverantwoordelijk te zijn en zelfstandig te leren. Sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden dat er teveel aan henzelf wordt overgelaten. Ook over de begeleiding die zij krijgen zijn de studenten overwegend tevreden. Echter, de afstemming van de begeleiding in het korps, op de begeleiding in het instituut, het contact tussen leerprocesbege-

leiders en trajectbegeleiders en het gebruik van portfolio zijn volgens de studenten nog belangrijke aandachtspunten. Leerprocesbegeleiders en trajectbegeleiders geven aan dat de informatieuitwisseling tussen hen beter kan. Medewerkers in het korps hebben weinig zicht op wat studenten tijdens het instituutsdeel doen en medewerkers van de Politieacademie hebben weinig inzicht in wat studenten tijdens het korpsdeel doen. Studenten ervaren tijdens de opleiding een goede sfeer en de opleiding voldoet ook aan hun verwachtingen. Studenten initieel waarderen gemiddeld genomen de duale opleiding met een voldoende rapportcijfer. Studenten postinitieel geven een voldoende aan het instituutsdeel en (grotendeels) een onvoldoende aan het korpsdeel.

Thema 4. Ondersteuning onderwijsleerproces

Over de ondersteuning van het onderwijsleerproces zijn studenten en medewerkers deels tevreden en deels ontevreden.

Studenten zijn tevreden over de tijdige beschikbaarheid van studieroosters. De meeste studenten zijn echter niet tevreden over de informatievoorziening bij veranderingen in roosters en plannings, evenals over de begeleiding die zij krijgen bij het plannen van hun opleiding. Over de inrichting van de leeromgeving (Blackboard, studieruimtes, mediatheek, PKN, leermiddelen etc), zijn de studenten tevreden.

Portfolio, studiewijzers en leerwerkplannen worden door de studenten niet als ondersteunend bij het leren ervaren. Sommige studentgroepen vinden dat de overzichtelijkheid van Blackboard aandacht behoeft.

De informatievoorziening van de korpsen naar de Politieacademie en omgekeerd is volgens verschillende groepen medewerkers van de korpsen en van de Politieacademie een aandachtspunt

Thema 5. Personeel

Studenten vinden dat hun directe begeleiders voldoende tijd voor hen hebben. De begeleiders op de Politieacademie (docenten en leerprocesbegeleiders) zouden echter wat meer tijd willen hebben voor hun studenten.

Over de kwaliteiten van docenten en praktijkcoaches zijn de studenten overwegend positief. Echter, sommige studentgroepen (initieel en postinitieel) vinden dat docenten en praktijkcoaches op bepaalde onderdelen nog te kort schieten, zoals bijvoorbeeld het geven van structuur, het organiseren van leren en het verzorgen van feedback.

De studenten zijn tevreden over de kwaliteiten van de leerprocesbegeleiders en de trajectbegeleiders en hebben met deze begeleiders goede contacten. Sommige studentgroepen vinden echter dat de leerprocesbegeleiders te ver van hen afstaan en hen te weinig ondersteuning geven

Thema 6. Selectie en examinering

De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen stellen dat voor wat betreft het initiële onderwijs het selectieproces de juiste studenten levert. Over de selectie van de postinitiële studenten zijn de medewerkers van de korpsen

tevreden, maar de medewerkers van de Politieacademie niet. Over het aspect Erkenning Verworven Competenties zijn studenten en medewerkers van de Politieacademie en de korpsen overwegend ontevreden. Studenten vinden de procedure van de EVC-aanvraag niet duidelijk en vinden dat de vrijstellingen niet overeenkomen met de competenties die zij (menen te) hebben.

De tevredenheid over het aspect examinering vertoont een wisselend beeld. Over veel aspecten zijn studenten en medewerkers tevreden, maar over een aantal aspecten ook niet. De (frequentie van) diagnostische toetsing is een aandachtspunt

Thema 7. Relatie onderwijs en onderzoek

Studenten en betrokken medewerkers (docenten en praktijkcoaches) zijn overall tevreden over de wijze waarop onderzoek is verwerkt in het onderwijs en de mate waarin studenten onderzoek kunnen doen tijdens de opleiding.

Thema 8. Kwaliteitsmanagement en kwaliteitsbeleid

De door de Politieacademie uitgevoerde evaluaties worden door de studenten gewaardeerd. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevenden van de Politieacademie, zijn echter ontevreden over deze onderzoeken. Zij kunnen hier in onvoldoende mate hun kritiek kwijt en er wordt te weinig gedaan met hun kritiek. Tevens wordt gesignaleerd dat er niet tijdig wordt gereageerd als iets niet goed functioneert in de opleiding. Alle medewerkers, met uitzondering van de leidinggevenden in het korps, vinden dat ze in voldoende mate kunnen bijdragen aan nieuwe ontwikkelingen in de opleiding.

Thema 9. Organisatie en leiderschap

Over de bevraagde aspecten met betrekking tot organisatie zijn de medewerkers over het algemeen tevreden. Taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn duidelijk belegd. Medewerkers ervaren voldoende ondersteuning van anderen in het onderwijs. Medewerkers hebben ook voldoende contact met elkaar, maar sommige medewerkers zouden meer contact willen hebben met medewerkers waar ze niet direct mee te maken hebben. Met name de leidinggevenden van de korpsen geven aan hier behoefte aan te hebben. Zowel het korps als het instituut worden over het algemeen als een innovatieve omgeving beschouwd.

Over de bevraagde aspecten met betrekking tot leiderschap zijn de medewerkers van de korpsen en de docenten grotendeels ontevreden. Zij geven aan dat er door de leiding geen duidelijk onderwijsbeleid wordt neergezet, dat medewerkers door de leiding te weinig worden betrokken bij onderwijsvernieuwing en dat er geen stimulerende rol uitgaat van de leiding bij de vernieuwing van het onderwijs.

De leerprocesbegeleiders en de leidinggevenden van de Politieacademie zijn deze mening niet toegedaan en zijn tevreden over de genoemde aspecten.

Thema 10. Betrokkenheid studenten

De studenten zijn overall grotendeels ontevreden over hun mate van inbreng bij de invulling en verbetering van het onderwijs. Zij zijn wel tevreden over de mate waarin zij hun mening kwijt kunnen in de evaluaties.

Thema 11. Resultaten

De studenten zijn van mening dat ze goed (kennis, vaardigheden en beroepshouding) worden opgeleid voor het beroep van politiefunctaris. De medewerkers van de Politieacademie en de korpsen (met uitzondering van de praktijkcoaches en de respondentengroep collega's) zijn van mening dat het nieuwe politieonderwijs studenten beter op het beroep voorbereidt dan het oude politieonderwijs.

10.1.4 *Doelbereiking*

Eén van de centrale onderwerpen in de evaluatie is de mate van doelbereiking (onderzoeksvraag 4):

Worden de doelen gerealiseerd die beoogd worden met de (wettelijke) afspraken en uitgangspunten?

In hoofdstuk 6 wordt geconcludeerd dat de doelen die zijn opgenomen onder de 'projectresultaten' zijn behaald. Er zijn beroepsprofielen ingevoerd, er is een duale inrichting van het stelsel, competentiegerichte eindtermen zijn ingevoerd, de opleidingsduur is verlengd en er zijn eenduidige vooropleidingseisen gerealiseerd. Daarnaast duidt alles erop dat er diplomagelijkwaardigheid is gerealiseerd. De niveaus 5 en 6 zijn geaccrediteerd (evenals de postnitiële leergangen Leidinggevende en Recherche Master), maar in hoeverre diplomagelijkwaardigheid voor de niveaus 2, 3 en 4 ook volledig gerealiseerd is (nog) niet eenduidig vast te stellen, aangezien er geen onafhankelijk orgaan is dat dit vaststelt. KCE, dat de kwaliteit van toetsing voor het MBO borgt, heeft vastgesteld dat deze voor het politieonderwijs op een aantal punten verbeterd dient te worden en dat ze het vertrouwen heeft dat de Politieacademie daarin zal slagen. Tenslotte wordt er samengewerkt met het regulier (beroeps-)onderwijs. De hoeveelheid onderwijs dat door het regulier (beroeps-)onderwijs wordt uitgevoerd is echter niet conform de eerdere afspraken. Gezien de bezuinigingen in 2003 is dat begrijpelijk. De reguliere onderwijsinstellingen en de Politieacademie erkennen dat deze samenwerking verbeterd kan en dient te worden.

De doelen die zijn opgenomen onder de 'projectdoelen' zijn eveneens behaald. Er is een samenhangend stelsel van initieel en postnitiel onderwijs gerealiseerd. De aansluiting van het initieel onderwijs op het postnitiel onderwijs kan alleen nog maar worden vastgesteld op papier, in de praktijk zijn er nog geen studenten doorgestroomd. De aansluiting tussen het onderwijs en de praktijk is verbeterd; alle partijen onderschrijven de opzet van het stelsel

(dual- en competentiegericht). Een (natuurlijke) spanning die hier optreedt, is de kennis- en kwaliteitsborgingsfunctie van de Politieacademie versus de alledaagse werkelijkheid en de wensen van de korpsen. Dit komt verder aan de orde in hoofdstuk 8. Onafhankelijke examinering is eveneens gerealiseerd, net als het totstandbrengen van de aansluiting tussen het reguliere onderwijs en het politieonderwijs. Tenslotte is er een systeem van kwaliteitszorg ingevoerd.

Het 'overall projectdoel' is het verbeteren van de kwaliteit van het politieonderwijs. Dit doel is minder goed meetbaar, aangezien er geen nulmeting heeft plaatsgevonden. Maar, op basis van bovenstaande en de waardering van studenten en medewerkers in de vragenlijsten en de interviews, kan worden aangemerkt dat dit doel in de perceptie van de respondenten is behaald.

Tenslotte zijn er nog doelen geformuleerd die (op het moment van de evaluatie) minder goed meetbaar zijn, en dan ook geen deel uitmaakten van de onderzoeksopdracht. Deze doelen zijn doelen waaraan het betere politieonderwijs moet bijdragen, maar waarvan de werkelijke bijdrage pas na een langere periode zou kunnen worden vastgesteld. De verwachting op basis van de uitkomsten van onderhavig onderzoek is dat het nieuwe politieonderwijs bijdraagt aan deze doelen. De voorwaarden voor het bevorderen van de mobiliteit en de brede inzetbaarheid van politiepersoneel zijn geschapen. Door het duale stelsel staan studenten meer in de maatschappij en daarmee wordt bijgedragen aan hun algemeen maatschappelijke competenties. De studenten worden positief beoordeeld en zijn zelf ook positief over hun zelfstandigheid, hun kwaliteit van samenwerken etc. Het onderwijs is in staat snel nieuwe opleidingen aan te bieden. Beide zijn indicatoren dat de flexibiliteit van de politieorganisatie toeneemt.

Het overall doel is dat het nieuwe politieonderwijs bijdraagt aan het verbeteren van de kwaliteit van de politie. Ook dit is op het moment van evalueren niet meetbaar.

10.1.5 *Actualisering en het kwaliteitsstelsel*

De laatste onderzoeksvraag (5) luidt:

Zijn de Politieacademie, de korpsen en de bij het politieonderwijs betrokken reguliere onderwijsinstellingen in staat het politieonderwijs te borgen en te actualiseren?

Deze vraag wordt beantwoord in hoofdstuk 7. Geconcludeerd wordt dat het stelsel van Politieacademie, korpsen en regulier onderwijs in een klein aantal jaren het nieuwe onderwijs heeft opgezet en geïmplementeerd. Gebleken is dat het stelsel binnen de gegeven context nieuwe ontwikkelingen goed kan neerzetten. De Politieacademie heeft veel inspanningen geleverd om de kwaliteitsborging en actualisatie van het onderwijs vorm te geven. Een keerzijde van de

reactiesnelheid van de politieorganisatie is de borging van nieuwe ontwikkelingen op termijn. Met name de vertaalslag van onderzoek naar de implementatie van verbeterpunten wordt gemist.

Op het gebied van actualisatie kan geconcludeerd worden dat de in de onderzoeksvraag betrokken partijen in staat zijn aan deze eis te voldoen. De randvoorwaarden zijn hiervoor geschapen. Er wordt binnen de Politieacademie gewerkt met lectoraten en kenniskringen. Over de mate waarop actuele kennis in het onderwijs wordt gebracht zijn studenten en docenten tevreden. Er is ook een formele manier om het onderwijs actueel te houden. Maar deze procedure wordt niet altijd door alle betrokkenen gevolgd waardoor op centraal niveau de laatste stand van zaken van het onderwijs niet altijd bekend is. Op dit vlak kan men concluderen dat aan de eis van borging van het onderwijs nog niet wordt voldaan.

Borging heeft daarnaast ook te maken met kwaliteitsborging. Op dit terrein is een groot aantal instrumenten ontwikkeld, maar de samenhang is niet helder en dat maakt het lastig om de uitkomsten in samenhang te interpreteren. Wat binnen de Politieacademie opvallend is, is dat de borging van het onderwijs veelal afhankelijk is van personen. Dit werkt zolang de betrokkenen actief aanwezig zijn binnen de Politieacademie en zich bezig houden met de ontwikkeling en actualisatie van het onderwijs. Het brengt echter een risico met zich mee wanneer deze personen de Politieacademie gaan verlaten.

Binnen de korpsen is de borging van het nieuwe politieonderwijs nog onvoldoende en maakt geen deel uit van de reguliere bedrijfsvoering. Met name op strategisch niveau is de mate van aandacht voor het nieuwe politieonderwijs, zoals deze er ten tijde van de implementatie was, afgenomen. Hierdoor wordt het risico gelopen dat de kennis over het onderwijs en de ontwikkeling daarvan (verder) terugloopt. Daarmee zou de balans tussen korpsen en Politieacademie verstoord worden.

De samenwerking met het regulier beroepsonderwijs wordt weer hervat, zij het op dit moment met lokale initiatieven. Zowel de Politieacademie als de instellingen in het regulier beroepsonderwijs maken nog onvoldoende gebruik van elkaars toegevoegde waarde.

10.1.6 *Language of Learning*

Een specifieke invalshoek in dit onderzoek betreft de Language of Learning. In hoofdstuk 9 is dit uitgebreid behandeld. De conclusies van dit onderzoek luiden als volgt.

De beelden van het leren op het instituut en in de korpsen hebben opvallende en aanvullende resultaten opgeleverd. Over het algemeen passen de profielen van de studenten goed bij het Functioneel Ontwerp, voor de postinitiële

studenten wat beter dan voor de initiële studenten. Bij de initiële studenten is vooral het beeld van het instituutsdeel wat afwijkend van het gewenste profiel. Zij zien de opleidingsomgeving te weinig ruimte bieden voor ontdekken en participeren. Ook zien zij het instituutsdeel niet erg als omgeving voor kunst afkijken. De vraag is of dit gewenst is of niet. In de documenten over het Functioneel Ontwerp vonden we immers ook weinig aanwijzingen voor kunst afkijken in het instituutsdeel.

Postinitiële studenten voldoen in hun percepties van het instituutsdeel en van de werkplek goed aan het Functioneel Ontwerp. Zij vinden de werkplek meer een omgeving voor kunst afkijken, participeren en ontdekken en het instituutsdeel meer voor kennis verwerven, oefenen en participeren.

Ook de medewerkgroepen hebben algemene leervoorkeurprofielen die goed passen bij het Functioneel Ontwerp. Kennis verwerven behoeft de meeste aandacht.

De verschillen tussen de opleidingsniveaus, de clusters en de medewerkgroepen geven inzicht in die groepen die het verst afstaan van het Functioneel Ontwerp en aandacht behoeven. Bij de initiële studenten zijn dit vooral de allround politiemedewerkers. Bij de postinitiële studenten zijn er geen clusters die speciale aandacht behoeven. Bij de actorgroepen is aandacht voor de trajectbegeleiders geïndiceerd: zij zien hun eigen werkplek niet als een omgeving voor kennis verwerven. Hoe zit dat dan met de werkplek van de studenten die zij begeleiden?

De vijf beelden van het instituutsdeel en van het korpsdeel bleken alle vijf nauw samen te hangen met de rapportcijfers die studenten overall geven voor de opleiding op het instituut en in het korps, zowel bij initiële als bij post-initiële studenten. Hoe hoger de scores op de scans, hoe hoger de rapportcijfers. Ook discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en beelden van het instituuts- en korpsdeel voorspelden de rapportcijfers, sommige discrepanties wat meer dan andere. Hoe groter de verschillen tussen de algemene leervoorkeurscores en de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel, hoe lager de rapportcijfers waren. Dit gold bij initiële en postinitiële studenten meer voor het instituutsdeel dan voor het korpsdeel. Wij bevelen aan om in gesprek te gaan met studenten met hoge discrepantiescores.

De leervoorkeurscan en de twee beeldenscans (korps en instituut) bleken betrouwbare meetinstrumenten te zijn, die door de doelgroepen goed ingevuld konden worden en interessante resultaten opleverden. Vooral de combinatie van de drie scans is daarbij interessant: discrepanties tussen algemene leervoorkeuren en beelden van het instituuts- en korpsdeel hingen nauw samen met de mate van tevredenheid over het onderwijs: hoe groter de discrepantie tussen eigen leervoorkeur en hetgeen ze aantreffen op het instituut of in het korps, hoe lager de waardering voor het onderwijs.

10.1.7 *Beantwoording van de hoofdvraag*

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

Is het nieuwe Politieonderwijs (initieel en postinitieel) vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld?

Om deze vraag te beantwoorden heeft uitgebreid onderzoek plaatsgevonden naar de (wettelijke) afspraken, de uitgangspunten, de vormgeving en de uitvoering van het nieuwe Politieonderwijs. Daarnaast is onderzocht in hoeverre de doelen van het nieuwe Politieonderwijs worden gerealiseerd en in hoeverre het stelsel in staat is de kwaliteit van het onderwijs te borgen. In de hoofdstukken 3 tot en met 7 zijn deze verschillende aspecten beschreven.

Overall beschouwd kan worden geconcludeerd dat het nieuwe Politieonderwijs is vormgegeven en uitgevoerd zoals bedoeld. De afspraken zijn consequent vertaald in uitgangspunten en vervolgens in de vormgeving. De uitvoering van het onderwijs is conform de vormgeving. De opzet van het stelsel wordt door de verschillende partijen onderschreven en de uitvoering wordt, zoals uit hoofdstuk 5 naar voren komt, gewaardeerd. Vanzelfsprekend zijn er verbeterpunten, maar deze zijn ons inziens inherent aan de ontwikkelfase waarin het nieuwe stelsel verkeerd.

In de verschillende fasen van de ontwikkeling van het Politieonderwijs is er duidelijk top-down gewerkt, zonder dat dit ten koste is gegaan van de benodigde ontwikkelruimte en aanpassingsvermogen; het onderwijs is op hoofdlijnen geschetst en lopenderwijs verder ingevuld. Het onderwijsstelsel is daarmee een lerend stelsel. En gezien de hoge tevredenheid bij zowel studenten initieel en postinitieel, de korpsen en de Politieacademie over de resultaten en de mate waarin de doelen worden bereikt, kan geconcludeerd worden dat dit stelsel 'werkt'. Er is een knappe prestatie geleverd, zeker gezien de geschiedenis en de lage waardering voor het toenmalige LSOP aan het eind van de vorige eeuw.

Het nieuwe politieonderwijs is ontwikkeld in de periode van 1999 tot en met 2001. Vanaf 2002 is het onderwijs gestart en geactualiseerd. Het onderwijs loopt ten tijde van de evaluatie dus 4 jaar. In deze periode heeft het onderwijs de ontwikkelingsfase van een jonge pioniersorganisatie naar een jongvolwassen organisatie doorgemaakt, inclusief een eigen puberteit. Deze ontwikkeling is gepaard gegaan met vallen en opstaan en met heel veel leren. Wij hebben de indruk dat het politieonderwijs deze fase goed is doorgekomen. Er zijn problemen geweest, zoals bijvoorbeeld met de planning, met het op orde krijgen van het personeelsbestand en met de samenwerking met het reguliere (beroeps-)onderwijs. Maar in het stelsel worden deze problemen adequaat aangepakt. Er zijn maar weinig geconstateerde problemen die structureel van aard lijken (voorbeelden hiervan zijn het beperkte gebruik van het portfolio en de lage tevredenheid over de EVC's). De overall beoordeling van het nieuwe

politieonderwijs is positief. Alle partijen zijn tevreden en trots op wat er de afgelopen vier jaar bereikt is. Wij als onderzoekers kunnen dit onderschrijven, hoewel enige terughoudendheid op zijn plaats is aangezien wij binnen de reikwijdte van deze evaluatie de behaalde resultaten niet hebben kunnen afwegen tegen de kosten.

De volgende fase waar het politieonderwijs nu inkomt, is de fase van het volwassen worden. Het stelsel staat, is goed gefundeerd en wordt (h)erkend door de verschillende partijen. Maar over kleine dingen kunnen strubbelingen ontstaan. Het is een valkuil dat de partijen nu gaan rusten en ieder hun eigen weg gaan of volgen zonder voldoende oog te hebben voor hun gemeenschappelijke verantwoordelijkheid; korpsen met het risico van onvoldoende aandacht voor de doorontwikkeling van het vak van politiefunctienaris en de Politieacademie met het risico om te vervallen in te geïsoleerde ontwikkeling van het onderwijs. Het risico dat men dan loopt is dat men uit elkaar groeit, met alle negatieve gevolgen van dien.

Het is ook een valkuil om te stringent vast te willen houden aan (gezamenlijk geformuleerde) uitgangspunten. Zo is binnen de korpsen de discussie volop gaande om vanuit de primaire processen te werken aan professionalisering en ontwikkeling. De domeinen waarop de beroepsprofielen van het politieonderwijs zijn gefundeerd zijn daarmee aan herijking onderhevig. Een andere constatering is dat de doorwrochtheid waarmee het politieonderwijs is opgebouwd naast het risico van rigiditeit ook een complicerende werking kan hebben. Het is lastig om een goed totaalbeeld van de Politieacademie op te bouwen hetgeen negatief kan doorwerken in de gevoelde afstand tussen korpsen en Politieacademie en daarmee de benodigde countervailing power aantast. Het openstaan voor nieuwe impulsen, veranderende behoeften en verwachtingen en het investeren in de samenwerking vanuit een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid vereist een continue alertheid, een ontwikkeling van bouwen naar beheren (en zo nu en dan breken om opnieuw te kunnen bouwen). Dit brengt een ander samenspel en andere competenties met zich mee. Gezien de uitkomsten van de evaluatie is er vertrouwen dat het politieonderwijssysteem in principe deze slag kan maken; de basis is zeker gelegd.

10.2 Aanbevelingen

De resultaten van het evaluatieonderzoek brengen ons tot de volgende belangrijkste aanbevelingen:

Vitaliseren samenwerking tussen korpsen en de Politieacademie³⁰⁾

Als het gaat om de samenwerking tussen de Politieacademie en de korpsen zou er nader overleg tussen deze partijen moeten plaatsvinden over wederzijdse verwachtingen en rollen binnen het politieonderwijs, in het licht van een gezamenlijke visie (en het onderhoud daarvan) op de politiefunctionaris van de toekomst. Gebruik makend van de juiste mensen in de bestaande overlegstructuren (vitaliseer deze), zou daar ook gesproken moeten worden over de status van de oorspronkelijke doelen (bijvoorbeeld van brede inzetbaarheid van de politiefunctionarissen en het bevorderen van de mobiliteit: in hoeverre worden deze doelen door de korpsen nog integraal onderschreven gelet op de gewenste formatieuitbreidingen?). Ook de wijze waarop de betrokkenheid en de verantwoordelijkheid van de korpsen en de Politieacademie bij de ontwikkeling van het onderwijs is vormgegeven, zou onderwerp van gesprek moeten zijn. Van daaruit zouden onderwerpen als individuele leerroutes en de harmonisatie van beroeps- en functieprofielen opnieuw moeten worden bezien. En didactische overwegingen moeten hier ook besproken worden (de lengte van het eerste kwartiel, verwachtingen met betrekking tot parate wetskennis, etc.).

(Opnieuw) delen van de beelden van de beroeps- en functieprofielen

De Politieacademie en korpsen moeten onderling beter communiceren over het onderscheid tussen de opleidingsniveaus en de inzetmogelijkheden van studenten per niveau. De korpsen ervaren het onderlinge onderscheid tussen de niveaus en de bijbehorende, verschillende inzetmogelijkheden als te beperkt. Dat helpt ze onvoldoende om een goede vertaalslag te maken naar het personeelsbeleid en functies binnen de korpsen.

Meer samenwerken met regulier (beroeps-)onderwijs

Als het gaat om de samenwerking met het regulier (beroeps-)onderwijs bevelen wij aan om nieuwe vormen van samenwerking te zoeken, met name met ROC's, waarin ook gebruik wordt gemaakt van de verschillen die er zijn tussen (studenten binnen en opzet van) regulier onderwijs en politieonderwijs. De nu ingestoken aanpak via projecten en vervolgens opschaling is een degelijke aanpak om wederzijds vertrouwen op te bouwen. Belangrijk is dat er concrete afspraken worden gemaakt met de reguliere (beroeps)instellingen.

³⁰⁾ Vanzelfsprekend geldt dat met betrekking tot het vraagstuk van het inrichten van de samenwerking tussen korpsen en Politieacademie en de reikwijdte van het sturingsdomein van de actoren dat ook gekeken moet worden naar de relatie met het ministerie van BZK. Dit valt echter buiten het bereik van deze evaluatie.

Minder indicatoren, meer sturingsinformatie

De Productgroep Kwaliteitszorg moet zich meer richten op integrale, door haar afnemers benodigde sturingsinformatie. Dit vereist een goede inventarisatie van informatiebehoefte per doelgroep en een meer gerichte, wellicht op onderdelen meer thematische wijze van onderzoeken. Dit moet leiden tot *minder* indicatoren, die *meer* sturingsinformatie verschaffen. Ook de communicatie van de onderzoeksresultaten moet meer op de doelgroepen worden afgestemd. De Productgroep Kwaliteitszorg moet een beter evenwicht zoeken tussen onderzoek (en de resultaten daarvan) en kwaliteitsverbetering (verbeteracties op basis van de onderzoeksresultaten).

Verbeteren van de communicatie

Uit het onderzoek komt naar voren dat de communicatie op verschillende niveaus nog niet goed (genoeg) verloopt. Er moet nadere aandacht worden besteed aan de communicatie:

- tussen de Politieacademie en de korpsen, zowel in de uitvoering van het onderwijs (bijvoorbeeld tussen de leerprocesbegeleider en de trajectbegeleider) als over de opzet van het onderwijs (tussen de organisaties)
- tussen de verschillende niveaus (strategisch, tactisch en operationeel)
- tussen de faculteiten (binnen de faculteiten van de Politieacademie is hard gewerkt om de onderlinge kennisuitwisseling te bevorderen)
- tussen de korpsen (bijvoorbeeld over kwaliteitsverbetering).

Invoeren van de leervoorkeurenscaan in de intake

Op basis van het Language of Learning onderzoek zouden wij willen aanbevelen om de leervoorkeurscaan standaard te gaan afnemen in de intake. Dat kan helpen om een gesprek te hebben met studenten over het hoe van hun leren: hoe kijken zij aan tegen leerprocessen. Daarnaast raden wij aan om in de loop van de opleiding de beelden van het instituutsdeel en het korpsdeel standaard af te gaan nemen en met name studenten met hoge discrepanties tussen hun algemene leervoorkeuren en de beelden van de het instituuts- en korpsdeel op één of meer van de scores uit te nodigen voor een gesprek, om hun mogelijke onvrede vroegtijdig te onderkennen en bespreekbaar te maken.

Didactische aanbevelingen

Ten aanzien van de didactiek bevelen wij aan om de variatie in instituuts- en korpsdelen nog eens goed te onderzoeken. In het onderzoek komen zowel de argumenten voor als tegen het huidige ritme naar voren, en het blijkt een veelvuldig onderwerp van discussie te zijn. Wat ons betreft reden genoeg voor een nadere beschouwing hiervan. Ook zou er meer variatie in examinering mogen komen: afwisseling in situatie, context en casuïstiek moet erin voorzien dat de proeve van bekwaamheid een beroep blijft doen op het improvisatievermogen van de kandidaten. Diagnostische toetsing moet meer worden toegepast en nagegaan zou kunnen worden of summatieve toetsen in een aantal gevallen vervangen zouden kunnen worden door diagnostische toetsen.

Op basis van het Language of Learning onderzoek bevelen wij aan om in de opleidingen in het instituutsdeel speciale aandacht te besteden aan het ontdekkend, kennis verwervend en kunst afkijkend leren. Het ontdekkend leren scoort bij diverse doelgroepen studenten en medewerkers laag. Kunst afkijkend leren is ook al in het Functioneel Ontwerp van de het instituutsdeel wat weinig aanwezig, terwijl toch ook in een opleiding goede mogelijkheden zijn voor het kunst afkijkend leren: best practices, rolmodellen, analyseren van praktijkervaringen e.d. Kennis verwervend leren is zowel op de werkplek in de korpsen alsook op de werkplekken in de korpsen soms wat weinig nadrukkelijk aanwezig.

Nadere analyse van het beschikbare onderzoeksmateriaal

Er kunnen nog vele aanvullende analyses op de verzamelde gegevens worden verricht. Wij bevelen aan om aanvullend meer verbanden te onderzoeken per opleidingsniveau en leergang, verbanden van leervoorkeur- en beeldscores met andere gegevens uit het vragenlijst onderzoek en naar verschillen tussen studenten en actoren met verschillende profielen.

Twynstra Gudde

Bijlagen

**Samenstelling onderzochte groep vragenlijst-
afname**

Bijlage 1. Samenstelling onderzochte groep vragenlijstafname

I. Studenten Initieel

Omvang populatie en onderzochte groep Studenten Initieel

Populatie	Onderzochte groep			
	Evaluatie		STEM 2005/2006	
5691*	1976	34%	3097	54%

* zonder 81 PBO

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar opleiding

Opleiding	Populatie		Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	% ^{a)}	aantal	% ^{a)}	aantal	% ^{a)}
Assistent politiemedewerker	591	11	113	6	219	7
Politiemedewerker	1768	33	707	37	998	34
Allround politiemedewerker	2716	51	986	52	1618	55
Politiekundige Bachelor	174	3	82	4	87	3
Politiekundige Master	30	1	17	1	15	1
Vrijwillig ambtenaar van Politie	412		46		156	
Onbekend			25		4	
Totaal	5691	99	1976	100	3097	100

a) Bij de berekening van de gemiddelde scores voor de vragenlijstgegevens voor de groep Studenten Initieel is de categorie 'Vrijwillig ambtenaar van Politie' niet meegenomen.

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar opleiding en vooropleiding; Evaluatie

Opleiding	LBO/VBO/ VMBO/ MAVO	MBO	HAVO	VWO	HBO	WO	Anders	Onbekend	Totaal
Assistent politiedewerker	57	42	3	0	4	0	5	2	113
Politiedewerker	249	305	103	5	7	2	27	9	707
Allround politiedewerker	145	365	273	50	97	7	31	18	986
Politiekundige Bachelor	2	7	5	13	37	15	3	0	82
Politiekundige Master	0	1	0	2	6	7	1	0	17
Vrijwillig ambtenaar van Politie	10	12	3	0	13	5	1	2	46
Onbekend	2	6	0	0	0	0	0	17	25
Totaal onderzochte groep; aantal	465	738	387	70	164	36	68	48	1976
Totaal onderzochte groep; %	24	37	20	4	8	2	3	2	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar opleiding en vooropleiding; STEM 2005/2006

Opleiding	LBO/VBO/ VMBO/ MAVO	MBO	HAVO	VWO	HBO	WO	Anders	Onbe- kend	Totaal
Assistent politiedewerker	142	62	7	1	1	0	2	4	219
Politiedewerker	395	413	136	11	20	0	13	10	998
Allround politiedewerker	249	558	543	90	120	10	37	11	1618
Politiekundige Bachelor	1	7	5	16	39	14	5	0	87
Politiekundige Master	0	0	0	3	1	11	0	0	15
Vrijwillig ambtenaar van Politie	41	49	10	3	38	8	6	1	156
Onbekend		2						2	4
Totaal onderzochte groep; aantal	828	1091	701	124	219	43	63	28	3097
Totaal onderzochte groep; %	27	35	23	4	7	1	2	1	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar leeftijd

Leeftijd	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Jonger dan 25 jaar	884	45	1618	52
25 t/m 34 jaar	852	43	1114	36
35 t/m 44 jaar	172	9	313	10
45 jaar en ouder	33	2	32	1
Onbekend	35	2	20	1
Totaal	1976	101	3097	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar sekse

	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Mannen	1138	58	1962	63
Vrouwen	813	41	1103	36
Onbekend	25	1	32	1
	1976	100	3097	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar opleidingslocatie

Onderwijslocatie	Populatie		Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Amsterdam	1571	28	296	15	823	27
Apeldoorn Kleiberg	204	4	97	5	102	3
Apeldoorn Seminarieaan	1240	22	534	27	419	14
Den Haag	695	12	256	14	328	11
Eindhoven	669	12	272	14	522	17
Leeuwarden	335	6	158	8	220	7
Rotterdam	977	17	340	17	678	22
Onbekend	0	0	1	1	5	0
Totaal	5691	101	1954	101	3097	101

Samenstelling onderzochte groep Studenten Initieel naar korps

	Populatie		Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Amsterdam-Amstelland	1181	21	161	8	537	17
Brabant-Noord	84	1	60	3	70	2
Brabant-Zuid-Oost	149	3	68	3	89	3
Drenthe	122	2	41	2	51	2
Flevoland	72	1	29	1	57	2
Friesland	112	2	65	3	83	3
Gelderland-Midden	125	2	32	2	36	1
Gelderland-Zuid	121	2	70	4	38	1
Gooi en Vechtstreek	47	1	18	1	31	1
Groningen	143	3	64	3	87	3
Haaglanden	426	7	167	8	179	6
Hollands Midden	255	4	88	4	145	5
Kennemerland	89	2	28	1	57	2
KLPD	133	2	33	2	84	3
Limburg-Noord	185	3	66	3	125	4
Limburg-Zuid	92	2	16	1	74	2
Midden- en West-Brabant	163	3	53	3	138	5
Noord-Holland-Noord	132	2	39	2	86	3
Noord- en Oost-Gelderland	198	3	78	4	71	2
Rotterdam-Rijnmond	864	15	296	15	563	18
Twente	156	3	55	3	60	2
Utrecht	522	9	243	12	185	6
IJsselland	91	2	70	4	38	1
Zaanstreek-Waterland	80	1	43	2	56	2
Zeeland	60	1	21	1	45	2
Zuid-Holland-Zuid	77	1	50	3	82	3
Onbekend/overig	12	0	22	1	30	1
Totaal	5691	98	1976	99	3097	102

II. Studenten Postinitieel

Omvang populatie en onderzochte groep Studenten Postinitieel

Populatie	Onderzochte groep			
	Evaluatie		STEM 2005/2006	
aantal	aantal	%	aantal	%
1195	595	50	566	47

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar opleiding

	Populatie		Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Recherchedewerker/-kundige	402	34	115	37	66	16
Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig)	137	11	21	7	37	9
Politiespecialist geweldsbeheersing	188	16	40	13	23	6
Politiespecialist vreemdelingenzorg	39	3	23	7	12	3
Leidinggevende	429	36	115	37	274	67
Anders (bijv. AOE, ME, persoonsbeveiliging)			260		154	
Onbekend			21		0	
Totaal	1195	100	595	101	566	101

NB. De aantallen studenten bij de verschillende opleidingen betreffen zowel studenten die de complete leergang als studenten die een deel daarvan (functiegerichte applicatie) hebben gevolgd.

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar opleiding en vooropleiding; Evaluatie

Leergang	LBO/VBO/ VMBO/ MAVO	MBO	HAVO	VWO	HBO	WO	Anders	Onbe- kend	Totaal
Recherchedewerker/-kundige	44	34	27	4	3	1	0	2	115
Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig)	8	4	6	1	2	0	0	0	21
Politiespecialist geweldsbeheersing	16	11	8	0	3	0	0	2	40
Politiespecialist vreemdelingenzorg	5	7	8	1	0	0	1	1	23
Leidinggevende	38	20	32	8	7	2	4	4	115
Anders (bijv. AOE, ME, persoons- beveiliging)	81	68	80	8	7	2	7	7	260
Onbekend	6	6	6	1	0	0	1	1	21
Totaal onderzochte groep; aantal	198	150	167	23	22	5	13	17	595
Totaal onderzochte groep; %	33	25	28	4	4	1	2	3	100

NB. De aantallen studenten bij de verschillende opleidingen betreffen zowel studenten die de complete leergang als studenten die een deel daarvan (functiegerichte applicatie) hebben gevolgd.

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar opleiding en vooropleiding; STEM 2005/2006

Leergang	LBO/VBO/ VMBO/ MAVO	MBO	HAVO	VWO	HBO	WO	Anders	Onbekend	Totaal
Recherchedewerker/-kundige	16	26	16	2	4	1	0	1	66
Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig)	14	7	11	0	4	0	1	0	37
Politiespecialist geweldsbeheersing	5	6	5	0	6	0	0	1	23
Politiespecialist vreemdelingenzorg	3	3	3	0	3	0	0	0	12
Leidinggevende	76	53	77	15	31	11	8	3	274
Anders (bijv. AOE, ME, persoonsbe- veiliging)	34	66	28	3	15	1	3	4	154
Totaal onderzochte groep; aantal	148	161	140	20	63	13	12	9	566
Totaal onderzochte groep; %	26	28	25	4	11	2	2	2	100

NB. De aantallen studenten bij de verschillende opleidingen betreffen zowel studenten die de complete leergang als studenten die een deel daarvan (functiegerichte applicatie) hebben gevolgd.

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar leeftijd

Leeftijd	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Jonger dan 25 jaar	25	4	21	4
25 t/m 34 jaar	172	29	144	25
35 t/m 44 jaar	218	37	226	40
45 jaar en ouder	170	29	171	30
Onbekend	10	2	4	1
Totaal	595	101	566	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar sekse

	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Mannen	428	72	482	85
Vrouwen	164	28	77	14
Onbekend	3	1	7	1
Totaal	595	101	566	100

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar opleidingslocatie

Onderwijslocatie	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Apeldoorn Arnhemseweg	69	12	31	6
Apeldoorn Kleiberg	105	18	185	33
Ossendrecht	108	18	173	31
Zutphen	270	45	82	15
Anders	36	6	90	16
Onbekend	7	1	5	1
Totaal	595	100	566	102

Samenstelling onderzochte groep Studenten Postinitieel naar korps

Korps	Evaluatie		STEM 2005/2006	
	aantal	%	aantal	%
Amsterdam-Amstelland	67	11	45	8
Brabant-Noord	15	3	16	3
Brabant-Zuid-Oost	25	4	13	2
Drenthe	10	2	14	3
Flevoland	13	2	15	3
Friesland	9	2	11	2
Gelderland-Midden	13	2	8	1
Gelderland-Zuid	16	3	13	2
Gooi en Vechtstreek	11	2	11	2
Groningen	14	2	25	4
Haaglanden	38	6	48	9
Hollands Midden	23	4	19	3
Kennemerland	18	3	20	4
KLPD	51	9	77	14
Limburg-Noord	14	2	13	2
Limburg-Zuid	24	4	6	1
Midden- en West-Brabant	13	2	20	4
Noord-Holland-Noord	19	3	21	4
Noord- en Oost-Gelderland	22	4	18	3
Rotterdam-Rijnmond	43	7	50	9
Twente	12	2	14	3
Utrecht	30	5	29	5
IJsselland	26	4	14	3
Zaanstreek-Waterland	11	2	6	1
Zeeland	15	3	9	2
Zuid-Holland-Zuid	29	5	18	3
Onbekend/overig	14	2	13	2
Totaal	595	100	566	102

III. Actoren

Omvang populatie en onderzochte groep Actoren

Type actor	Populatie	Onderzochte groep	
		aantal	% in relatie tot populatie
Docenten	489	250	51
Praktijkcoaches	2060	897	44
Leerprocesbegeleiders	44	44	100
Trajectbegeleiders	175	162	93
Leiding Politieacademie (onderwijsgerelateerd)	57	41	72
Leiding korpsen	2536	630	25
Collega's	24395	1997	8
Totaal	29765	4021	14

Samenstelling onderzochte groep Actoren Politieacademie naar opleidingslocatie

	Docenten	Leerproces- begeleiders	Leiding Politieacademie
Initieel			
Amsterdam	31	6	
Apeldoorn Kleiberg	5	1	
Apeldoorn Seminarielaan	21	3	
Den Haag	14	4	
Eindhoven	20	3	
Leeuwarden	16	2	
Rotterdam	9	5	
Faculteit algemene politiekunde			14
Postinitieel			
Apeldoorn Arnhemseweg	14	1	
Apeldoorn Kleiberg	12	3	
Ossendrecht	10	0	
Zutphen	41	2	
Anders	33	2	
Faculteit bijzondere politiekunde & leiderschap			13
Anders			12
Onbekend	24	12	2
Totaal	250	44	41

Samenstelling onderzochte groep Actoren Korpsen naar korps

	Praktijk- coaches	Traject- begeleiders	Leiding Korps	Collega's	Totaal
Amsterdam-Amstelland	108	25	27	170	330
Brabant-Noord	28	3	31	82	144
Brabant-Zuid-Oost	35	5	25	18	83
Drenthe	5	2	7	24	38
Flevoland	12	3	20	87	122
Friesland	14	4	6	20	44
Gelderland-Midden	11	3	11	35	60
Gelderland-Zuid	19	4	14	96	133
Gooi en Vechtstreek	15	1	12	66	94
Groningen	36	6	11	50	103
Haaglanden	44	13	40	187	284
Hollands Midden	33	8	20	97	158
Kennemerland	29	4	11	11	55
KLPD	47	8	21	36	112
Limburg-Noord	24	5	13	27	69
Limburg-Zuid	13	2	25	16	56
Midden- en West-Brabant	42	5	34	57	138
Noord-Holland-Noord	21	4	16	91	132
Noord- en Oost-Gelderland	34	4	19	12	69
Rotterdam-Rijnmond	77	14	60	171	322
Twente	28	6	16	99	149
Utrecht	53	13	19	119	204
IJsselland	12	2	15	23	52
Zaanstreek-Waterland	31	3	37	43	114
Zeeland	14	4	9	40	67
Zuid-Holland-Zuid	49	4	38	170	261
Onbekend	63	7	73	150	293
Totaal	897	162	630	1997	3686

Samenstelling onderzochte groep Actoren Korpsen naar sekse

	Populatie		Onderzochte groep	
	aantal	%	aantal	%
Leiding korpsen				
Mannen	2311	91	462	86
Vrouwen	225	9	77	14
Onbekend			91	
Totaal	2536	100	630	100
Praktijkcoaches				
Mannen	1489 ^{a)}	72	644	79
Vrouwen	571	28	176	22
Onbekend			77	
Totaal	2060	100	897	101
Trajectbegeleiders				
Mannen	159	91	118	77
Vrouwen	16	9	35	23
Onbekend			9	
Totaal	175	100		
Collega's korpsen				
Mannen	17638 ^{a)}	72	1280	71
Vrouwen	6757	28	517	29
Onbekend			200	
Totaal	24395	100	1997	100
Leiding Politieacademie				
Mannen	46	81	33	83
Vrouwen	11	19	7	18
Onbekend			1	
Totaal	57	100	41	101

a) Aantallen mannen en vrouwen op basis van verhouding man/vrouw in de categorie personeel met schaal 6-8 (pointlogic-cijfers)

Achterliggende analyses

Beantwoording van onderzoeksvraag 2: welke leervoorkeuren komen naar voren in het Functioneel Ontwerp zoals uit de documenten naar voren komt?

In de documenten over het Functioneel Ontwerp komen de in de afspraken genoemde voorkeuren (oefenen, kunst afkijken en kennis verwerven) terug. Daarnaast wordt er echter ook meer nadruk gelegd op:

- leren in dialoog met anderen (PA)
- centrale opgaven en problemen waar een beroepsbeoefenaar regelmatig mee in aanraking komt en die kenmerkend zijn voor het beroep (KA, PA)
- aanpakken binnen een specifieke organisatorische context (KA, PA)
- waar van de beroepsbeoefenaar een oplossing en een aanpak worden verwacht (PA, OD)
- nadere specificaties van de competenties per kernopgave, ingedeeld naar 4 typen competenties (OE)
- student ontmoet diverse actoren die hem faciliteren tijdens het leertraject (KA)
- leren aan dezelfde kernopgaven in het instituutsdeel en het korpsdeel
- ook verwerven van algemene competenties (KA, KV, OE)
- leerprocesbegeleider en trajectbegeleider (KA, KV OE)
- afwisseling van leren op het instituut en in het korps (KA, KV, OE)
- kwaliteitsnormen voor de periode van werkend leren (KA, PA, OD)
- kwartierenritme (PA)
- stimuleren tot zelfstudie en coöperatief en collaboratief leren (OD, PA)
- leeromgeving die de student uitnodigt om leeractiviteiten uit te voeren (OD, OE)
- leren is een zaak van en tussen mensen (PA)
- verschillende rollen binnen de leeromgeving (individueel, kleine groepen, grote groep, samenwerking tussen groepen, elektronische leeromgeving) (PA)
- uitdagen tot leren (OD)
- sociaal systeem gericht op permanente ontwikkeling en certificering (OE)
- verschillende werkvormen variërend van individueel tot collectief, op een zelfontdekkende of interactieve wijze, al dan niet binnen een elektronische context (PA, OD)
- in uitzonderingsgevallen oefening in een gesimuleerde omgeving (OE)
- leren leren en didactiek van afnemende sturing (van zelfstandig (samen) werken naar zelfstandig (samen) leren naar zelfverantwoordelijk (samen) leren (OD)
- leren leren, actief leren, ervaringsleren en praktijkleren, gedifferentieerd leren (OD)
- zelfverantwoordelijke student (OD).

Betrouwbaarheid schalen Beelden van Leren: leervoorkeuren, beelden van onderwijs, beelden van de werkplek

Uit tabel B1. blijkt dat alle 15 schalen voor de vijf typen Beelden van Leren voldoende betrouwbaar zijn voor verdere analyse, zowel voor initiële studenten als voor postinitiële studenten. Opvallend is dat de betrouwbaarheden van de twee nieuwe instrumenten (beelden van opleiden en beelden van de werkplek) hoger zijn dan die van het oorspronkelijke leervoorkeurinstrument. Verklaring hiervoor is wellicht te vinden in het feit dat mensen in het algemeen weinig nadenken over hun eigen leren en het in algemene zin scoren van eigen voorkeuren, minder gemakkelijk is dan nadenken over een reële, bestaande en aan te wijzen situatie.

Tabel B1. Betrouwbaarheid schalen Leervoorkeuren, beelden van opleiden en beelden van de werkplek (Cronbach's alpha) voor studenten initieel en postinitieel

schaal	Aantal items	Studenten initieel			Studenten postinitieel		
		Leervoorkeuren	Beelden van opleiding	Beelden van werkplek	Leervoorkeuren	Beelden van opleiding	Beelden van werkplek
Kunst afkijken	13	.72	.85	.77	.72	.85	.78
Participeren	13	.78	.87	.82	.77	.88	.85
Kennis verwerven	13	.78	.85	.77	.76	.85	.80
Oefenen	13	.77	.86	.79	.76	.87	.81
Ontdekken	13	.74	.85	.78	.73	.86	.79

Noot

* 3 van de 390 berekende item rest correlaties zijn lager dan .20 (en hoger dan .14)

* Item 18 (redenen tot ergernis) en item 22 (valkuilen) zijn uit de vragenlijst verwijderd.

Bij kennis verwerven is item 25d vervangen door item 25b, bij kunstafkijken item 20d vervangen door item 20a.

Verwijdering van item 18 en 22 heeft wellicht te maken met het effect van negatief geformuleerde items (als mensen over negatieve zaken rapporteren lijken er ook andere factoren een rol te gaan spelen, waardoor deze items zich anders gaan gedragen).

De initiële studenten

Relatie met rapportcijfer voor de opleiding en werkplek

De correlaties tussen de rapportcijfers voor respectievelijk de opleiding en de werkplek met (resp.) beelden van de opleiding en de beelden van de werkplek zijn alle hoog en significant. De correlaties tussen de beelden van de opleiding en de rapportcijfers voor de opleiding zijn hoger dan die voor de werkplek.

Tabel B2. Correlaties tussen rapportcijfers voor opleiding en werkplek en de beelden van opleiding en werkplek

Beelden	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Van opleiding	.60	.58	.63	.62	.62
Van werkplek	.42	.43	.41	.48	.44

Leervoorkeuren in vergelijking met beelden van leren in opleiding en werkplek voor de initiële student

De verschillen tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van de opleiding en van de werkplek zijn alle significant. Meer informatief zijn daarom de correlaties tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van de opleiding (N=1880) en van de werkplek (N=1641). Alle correlaties zijn significant. De beelden van de werkplek corresponderen beter met de algemene leervoorkeuren dan de beelden van de opleiding.

Daarnaast valt op dat de verschillen in correlaties voor kunst afkijken en ontdekken het hoogst zijn. Daar is dus de grootste discrepantie tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van de opleiding. Je zou dus kunnen stellen dat de studenten meer behoefte hebben aan kunst afkijken en ontdekken dan in de opleiding gefaciliteerd worden.

Tabel B3. Correlaties tussen leervoorkeuren en beelden van de opleiding en de werkplek

Algemene leervoorkeuren	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Corresponderende beelden van de opleiding	.24	.40	.38	.41	.28
Corresponderende beelden van de werkplek	.55	.56	.53	.52	.62

Relatie van algemene leervoorkeuren met rapportcijfers voor opleiding en werkplek van studenten initieel

De correlaties tussen de algemene leervoorkeurscores en de rapportcijfers voor de opleiding en de werkplek zijn weergegeven in tabel B4. Alleen de correlaties tussen kunst afkijken en ontdekken met het rapportcijfer opleiding zijn niet significant. De overige wel. Het rapportcijfer voor de opleiding correleert vooral met participeren, kennis verwerven en ontdekken. Het rapportcijfer voor de werkplek correleert daarentegen juist het hoogst met kunst afkijken en ontdekken. De discrepanties tussen algemene leervoorkeurscores en beelden van de opleiding correleren hoog met de rapportcijfers. Voor alle vijf de leervoorkeurdiscrepanties geldt dat het rapportcijfer goed wordt voorspeld door de discrepantie (correlaties tussen - .50 en -.60). Hoe groter de discrepantie tussen de algemene leervoorkeur en de beelden van de opleiding hoe lager het rapportcijfer. Dit geldt in mindere mate voor de discrepanties tussen de leervoorkeurscores en de beelden van de werkplek.

Tabel B4. Correlaties tussen rapportcijfers voor opleiding en werkplek en de algemene leervoorkeurscores en discrepantiescores

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Rapportcijfer opleiding	.02	.14	.12	.16	.04
Rapportcijfer werkplek	.16	.10	.10	.13	.18
Discrepantie algemene leervoorkeur en beeld van opleiding	-.56	-.49	-.56	-.55	-.58
Discrepantie algemene leervoorkeur en beelden van werkplek	-.30	-.30	-.35	-.38	-.22

Zijn de voorgaande profielen en verschillen verschillend voor de zes opleidingsniveaus (initieel)

De verschillen tussen de zes opleidingsniveaus binnen de initiële opleiding zijn voor alle vijf de beelden van de opleiding significant verschillend. Tabel B5. geeft de resultaten weer. Opvallend is vooral dat de assistent politimedewer-

kers laag scoren op kunst afkijken en de politiebachelors hoog op kennis verwerven en oefenen.

Tabel B5. Verschillen tussen de opleidingsniveaus voor beelden van de opleiding

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
as.pol.med.	.22	.45	.64	.48	.37
pol.med	.14	.46	.61	.47	.33
all.pol.med.	-.08	.28	.39	.28	.12
pol.bach.	.25	.60	.89	.64	.35
pol.mas.	.12	.66	.71	.41	.22
vrijwillig	.11	.49	.58	.39	.23

Voor de werkplek zijn alle verschillen tussen de opleidingsniveaus significant. Opvallend zijn de lage scores voor de politiebachelors en -masters voor participeren, kennis verwerven en oefenen.

Tabel B6. Verschillen tussen de opleidingsniveaus voor beelden van de werkplek

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
as.pol.med.	.77	.85	.77	.89	.89
pol.med	.88	.85	.74	.87	.96
all.pol.med.	.85	.78	.64	.78	.94
pol.bach.	.75	.62	.45	.62	.81
pol.mas.	.72	.57	.34	.51	.66
vrijwillig	.85	.80	.67	.81	.94

Profielen van de postnitiële student

Correlaties met rapportcijfers

De correlaties van de rapportcijfers voor opleiding en werkplek en beelden van opleiding en werkplek zijn weergegeven in tabel B7. Alle correlaties zijn significant en hoog. De correlaties met beelden van de werkplek zijn vooral wat lager voor kunst afkijken en ontdekken

Tabel B7. Correlaties tussen rapportcijfers voor opleiding en werkplek en de beelden van opleiding en werkplek

Beelden	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerken	Oefenen	Ontdekken
Van opleiding	.50	.45	.49	.50	.48
Van werkplek	.37	.41	.40	.54	.38

Leervoorkeuren in vergelijking met beelden van leren in opleiding en werkplek voor de postinitiële student

Alle verschillen tussen algemene leervoorkeuren en de beelden van de opleiding en de werkplek zijn significant. Tabel B8. presenteert de correlaties tussen de leervoorkeuren (N=310) met de beelden van de opleiding en de werkplek. Alle correlaties zijn significant. Opvallend is dat de correlaties met de beelden van de opleiding hoger zijn dan die met de beelden van de werkplek met uitzondering van kunst afkijken.

Tabel B8. Correlaties tussen leervoorkeuren en beelden van de opleiding en de werkplek voor postinitiële studenten

Algemene leervoorkeuren	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerken	Oefenen	Ontdekken
Corresponderende beelden van de opleiding	.40	.53	.49	.52	.38
Corresponderende beelden van de werkplek	.44	.47	.44	.49	.25

Relatie met rapportcijfers voor opleiding en werkplek van studenten postinitieel

De correlaties tussen de algemene leervoorkeuren en de rapportcijfers voor het opleidingsdeel zijn laag. Alleen de correlatie met oefenen is significant. De correlaties met het rapportcijfer voor het werkplekdeel zijn hoger. Ze zijn met uitzondering van de correlatie voor kennis verwerven alle significant. Bij de discrepantiescores zijn vooral de correlaties met rapportcijfer voor de opleiding sterk (variërend van -.45 tot -.55). Dus hoe hoger de discrepantie tussen algemene leervoorkeur en beeld van de opleiding hoe lager de rapportcijfers. Voor de discrepantiescores tussen algemene leervoorkeur en beelden van de werkplek correleren minder hoog met de rapportcijfers voor de werkplek.

Tabel B9. Correlaties tussen rapportcijfers voor opleiding en werkplek en de algemene leervoorkeurscores en de discrepantiescores

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Rapportcijfer opleiding	-.04	.01	.06	.14	.02
Rapportcijfer werkplek	.15	.19	.10	.27	.17
Discrepantie algemene leervoorkeur en beeld van opleiding	-.55	-.49	-.48	-.45	-.49
Discrepantie algemene leervoorkeur en beelden van werkplek	-.28	-.25	-.33	-.38	-.31

Verschillen tussen de leergangen postinitieel

Voor de postinitieële studenten zijn er significante verschillen tussen de leergangen in beelden van de opleiding voor kunst afkijken, kennis verwerven, oefenen en ontdekken maar niet voor participeren.

In de tabel hieronder is te zien dat:

- voor kunst afkijken vooral de leergang leidinggevend naar beneden afwijkt.
Kennelijk zien zij de opleiding minder als een goede context voor kunst afkijken dan de andere leergangen
- voor kennis verwerven is vooral de leergang vreemdeling hoger dan de andere
- voor oefenen zijn de leergangen geweld en vreemdeling relatief hoog
- voor ontdekken zijn de leergangen vreemdeling, geweld en de applicaties relatief hoog.

Tabel B10. Verschillen tussen de leergangen voor beelden van opleiding

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Recherche	.25	.58	.67	.47	.35
Verkeer/milieu	.26	.50	.62	.46	.39
Geweld	.44	.63	.66	.73	.54
Vreemdeling	.61	.73	.93	.73	.66
Leidinggevend	.06	.62	.59	.42	.26
Applicatie	.43	.63	.71	.66	.54

De verschillen tussen de leergangen zijn voor de beelden van de werkplek alleen significant voor oefenen (tabel B11). De leergang geweld scoort hier wat hoger dan de andere leergangen.

Tabel B11. Verschillen tussen de leergangen voor beelden van werkplek

	Oefenen
Recherche	.25
Verkeer/milieu	.22
Geweld	.59
Vreemdeling	.37
Leidinggevend	.27

De medewerkgroepen

We onderscheiden hierbij:

- direct betrokken bij het onderwijs:
 - . docenten
 - . leerprocesbegeleiders
 - . praktijkcoaches
 - . trajectbegeleiders
- indirect betrokkenen bij het onderwijs (niet direct bij de studenten):
 - . leidinggevenden Politieacademie
 - . leidinggevenden van de korpsen
 - . collega's.

Leervoorkeuren in vergelijking met beelden van de werkplek voor medewerkgroepen

Hoewel er slechts kleine verschillen zijn tussen de algemene leervoorkeuren en de beelden van de werkplek, zijn toch alle verschillen significant met uitzondering van kunst afkijken. Tabel B12 presenteert de correlaties tussen de leervoorkeuren (N=3266) met de beelden van de opleiding en de werkplek.

Tabel B12. Correlaties tussen leervoorkeuren en beelden van de opleiding en de werkplek voor medewerkergruppen

Algemene leervoorkeuren	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Corresponderende beelden van de werkplek	.67	.62	.71	.64	.56

Correlaties van beelden van de werkplek en algemene leervoorkeuren met rapportcijfers voor de opleiding

De correlaties met de beelden van de opleiding met de beelden van de werkplek zijn laag, maar met uitzondering van participeren wel significant. Alle correlaties met algemene leervoorkeuren zijn significant. En alle correlaties met de discrepantiescores zijn niet significant.

Tabel B13. Correlaties tussen rapportcijfers voor opleiding en de beelden van de werkplek, de algemene leervoorkeurscores en de discrepantiescores tussen algemene leervoorkeurscores en beelden van de werkplek voor de medewerkergruppen

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
Beelden van de werkplek met rapportcijfer opleiding	.17	.03	.19	.14	.13
Algemene leervoorkeuren en rapportcijfer opleiding	.15	.07	.15	.10	.14
Discrepantie algemene leervoorkeur en beelden van werkplek met rapportcijfer opleiding	-.03	-.03	.03	-.03	-.01

Verschillen tussen de medewerkergruppen in beelden van de werkplek

De verschillen in beelden van de werkplek zijn weergegeven in Tabel B14.

Alle verschillen zijn significant. Opvallend zijn:

- de relatief hogere scores op kunst afkijken, participeren en kennis verwerven voor de leerprocesbegeleiders
- ook opmerkelijk is de hoge score voor de trajectbegeleiders voor oefenen

- de lage scores voor de leidinggevendenden van de Politieacademie voor participeren, kennis verwerven en (vooral) oefenen.

Tabel B14. Verschillen in beelden van de werkplek voor de medewerker-groepen

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
DOC	.64	.77	.57	.66	.59
PC	.72	.79	.45	.64	.59
LPB	.87	.83	.74	.70	.60
TJB	.74	.80	.61	.80	.68
LEIPA	.58	.66	.41	.27	.87
LEIK	.62	.77	.50	.67	.51
COL	.57	.83	.49	.65	.54

Verschillen tussen de medewerker-groepen in algemene leervoorkeuren

- De verschillen tussen de medewerker-groepen zijn alle significant (zie tabel B15). Opvallend zijn vooral de hoge scores van de leidinggevendenden van de Politieacademie op participeren en ontdekken. Maar ook kunst afkijken en kennis verwerven scores duidelijk hoger dan bij de andere begeleiders.
- Ook de hoge scores van de loopbaanbegeleiders op ontdekken vallen op.
- Alsmede de lage overall scores van de leidinggevendenden uit de korpsen vallen op.

Tabel B15. Verschillen in algemene leervoorkeuren voor de medewerker-groepen

	Kunst afkijken	Participeren	Kennis verwerven	Oefenen	Ontdekken
DOC	.60	.85	.46	.77	.70
PC	.58	.77	.47	.69	.65
LPB	.67	.80	.49	.85	.88
TJB	.62	.78	.47	.77	.75
LEIPA	.81	1,06	.78	.80	1,08
LEIK	.54	.70	.40	.69	.65
COL	.60	.74	.46	.71	.66

**Onderwijspercepties Studenten - verschillen
naar opleiding**

Bijlage 3. Onderwijspercepties Studenten – verschillen naar opleiding

I. Studenten Initieel naar opleiding

Type opleiding (niveau)	Aantal studenten vragenlijst evaluatie	Aantal studenten STEM 2005/2006
AP Assistent politiemedewerker (2)	113	219
PM Politiemedewerker (3)	707	998
APM Allround politiemedewerker (4)	986	1618
PB Politiekundige Bachelor (5)	82	87
PM Politiekundige Master (6)	17	15
VA Vrijwillig ambtenaar van Politie	46	156
Onbekend	25	4
Totaal	1976	3097

- In onderstaande tabellen variëren scores van 2 (helemaal niet) tot 10 (duidelijk wel)
- Bij 'tot' is het gemiddelde van de Studenten Initieel niveau 2 t/m 6 opgenomen
- Significante verschillen ($F, p < .01$) tussen studenten van niveau 2 t/m 6 worden aangeduid met * (bij het gemiddelde van niveau 2 t/m 6)
- INSTITUUT betreft gegevens voor Instituutsdeel opleiding
KORPS betreft gegevens voor Korpsdeel opleiding
TOTAAL betreft gegevens zonder onderscheid naar instituuts- en korpsdeel
- Met behulp van arcering is aangegeven dat een score 'onder de maat' is. Als maat is 6.0 genomen (bij negatieve formulering zijn scores van 6.0 en hoger gearceerd)
- Items aangeduid met codes die beginnen met 'S' zijn afkomstig uit het STEM-onderzoek 2005/2006.

A2. Onderwijsinhoud

(relatie doelen en onderwijsinhoud, inhoudelijke samenhang, afstemming verticaal en horizontaal, relevantie en actualiteit onderwijsinhoud, studielast, studieduur, flexibiliteit/individuele leerroutes, internationalisering, diversiteit/integriteit)

	<i>Inhoud</i>	INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
45	Werken met kernopgaven is een goede voorbereiding op het beroep van politie-functionaris	7.9	6.7	6.7	6.6	7.1	6.9	6.7							
33	De leeropdrachten zijn:														
a	* nuttig	6.9	6.6	6.2	5.2	5.9	6.3	5.7*	7.6	7.6	6.3	5.8	5.5	6.0	6.0*
b	* te moeilijk	3.5	4.4	4.3	3.8	3.6	3.9	4.0*	4.2	4.7	4.5	4.2	3.6	4.6	4.3*
30	Er is aandacht voor:														
a	* onderwerpen die op dit moment spelen in de beroepspraktijk (terrorisme, internationale bestrijding van criminaliteit e.d.)	5.2	5.8	5.8	5.4	7.3	7.6	5.6*	6.5	7.2	7.4	7.2	6.7	7.1	7.3
b	* onderwerpen die op dit moment in de maatschappij in de belangstelling staan (de multiculturele samenleving, internet en computers in de samenleving e.d.)	6.0	6.7	6.5	6.2	7.8	8.3	6.4*	6.8	7.5	7.4	7.2	6.3	6.9	7.3*
SB3	In deze opleiding staan situaties uit de beroepspraktijk centraal	7.4	6.9	6.6	6.2	7.8	6.5	6.5*							
SB13	In deze opleiding komen studenten in aanraking met internationale aspecten (wet- en regelgeving, vreemde talen, werkmethoden, culturele aspecten, samenwerking)	6.5	7.6	6.8	6.6	6.5	6.0	6.7*							
SF13	In deze opleiding is er gelegenheid tot internationale uitwisseling als student (niet van toepassing voor de opleiding tot assistent politiemedewerker en de opleiding tot politiemedewerker)			5.5	5.8	6.5	4.0	5.8*							
SB2	De verschillende onderdelen (leeropdrachten, kernopgaven, proeve van bekwaamheid, te verwerven competenties) van deze opleiding hangen inhoudelijk met elkaar samen	7.3	7.3	7.0	6.7	7.5	6.4	6.9*							

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
<i>Flexibiliteit/aansluiting</i>		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
31	Er wordt rekening gehouden met:														
a	* het tempo waarin ik leer	5.5	5.9	5.7	5.2	5.7	6.9	5.5*	6.7	7.2	7.1	6.9	6.4	7.2	6.9*
b	* mijn kennis en vaardigheden	6.1	6.4	6.3	5.7	6.2	6.4	6.0*	7.2	7.5	7.6	7.5	6.7	6.0	7.5*
c	* mijn belangstelling	5.9	6.2	6.3	5.4	6.3	6.0	5.8*	7.4	7.4	7.6	7.4	6.7	6.9	7.4*
d	* mijn ontwikkelpunten	5.8	6.6	6.5	5.8	5.9	5.7	6.1*	7.3	7.9	7.9	7.7	7.0	7.3	7.8*
e	* mijn leervragen	6.8	7.1	6.9	6.5	6.7	7.2	6.7*	7.6	8.1	7.8	7.5	6.8	7.2	7.6*
f	* mijn manier van leren	5.4	6.0	5.9	5.0	5.6	5.6	5.4*	6.4	7.0	7.0	6.6	6.1	6.5	6.7*
g	* mijn vooropleiding	4.8	5.1	4.9	4.4	5.1	5.1	4.6*	5.8	5.8	5.8	5.6	5.3	5.2	5.6
35	Het is mogelijk om mijn eigen leertraject of leerroute te volgen	4.4	5.6	5.8	5.1	6.6	6.5	5.4*	6.0	6.4	6.9	6.4	6.8	7.2	6.6
52	Het onderwijs dat ik op een ROC of Hogeschool volg sluit goed aan bij de rest van mijn opleiding (alleen beantwoorden indien van toepassing)		6.5	6.2	5.0	4.5	3.7	5.5*							
	<i>Studielast</i>														
32	De opleidingstijd wordt goed benut	5.2	5.4	4.8	3.7	5.4	5.5	4.3*	7.2	7.4	7.7	7.4	6.7	6.0	7.5*
37	Er is voldoende tijd om me voor te bereiden op de proeven	6.8	7.3	7.3	7.8	8.3	7.3	7.6*	6.5	7.7	7.8	7.7	7.9	6.7	7.7
57	De opleiding is haalbaar binnen de gestelde tijd	8.7	8.7	8.8	9.1	8.8	6.8	8.9*							
SF4	De studielast van deze opleiding is gelijkmatig verdeeld over de hele opleiding	5.9	6.0	5.7	5.3	5.3	4.1	5.5*							

A3. Onderwijsleerproces

(relatie doelstellingen en didactisch concept, afstemming didactiek/werkvormen en onderwijsinhoud, afstemming didactiek en opleidingsniveau, afstemming vormgeving en relevante studentkenmerken, relatie werkelijke studiebelasting en wettelijke eisen, didactisch handelen van begeleiders (DC, PC), begeleiding studenten (LPB, TB), afstemming begeleiding studenten en informatievoorziening, beoordeling en toetsing)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
	<i>Afstemming instituuts- en korpsdeel</i>														
41	De combinatie van een instituuts- en werkend leren deel in de opleiding is een goede voorbereiding op het beroep van politiefunctienaris	8.4	7.8	7.7	7.6	7.9	7.7	7.7							
42	Wat ik leer in het instituutsdeel is nuttig voor het werkend leren deel in het korps	7.6	6.9	6.9	6.3	7.5	5.5	6.6*							
43	Het instituutsdeel is te lang	6.4	6.1	6.6	8.0	5.6	4.4	7.3*							
44	Er moet variatie in de duur van de instituuts- en korpsdelen komen	6.7	6.9	6.5	7.5	5.8	6.1	7.0*							
46	Ik word in het korps ingezet voor taken die passen bij de kernopgave waaraan ik werk	7.3	7.0	7.2	7.0	6.1	4.5	7.0*							
SB7	De inhoud van het onderwijs op de Politieacademie en het onderwijs tijdens het werkend leren sluiten op elkaar aan	6.1	6.4	6.0	5.5	6.7	4.2	5.7*							
SB7c	De begeleiding tijdens het werkend leren is afgestemd op de begeleiding tijdens het leren op de Politieacademie	5.4	6.2	5.5	4.9	5.3	4.5	5.2*							
E5k	De lijnchef zet studenten op de juiste plek in om de benodigde competenties te ontwikkelen								6.0	7.1	6.7	6.6	6.1	6.5	6.7*
	<i>Zelfstandigheid/verantwoordelijkheid</i>														
27	Ik leer zelf verantwoordelijk te zijn voor mijn leerproces	7.4	8.0	8.0	7.6	8.1	8.5	7.8*	8.0	8.6	8.6	8.4	8.9	8.8	8.5
36	Ik krijg te veel verantwoordelijkheid voor mijn leerproces	4.7	5.2	5.6	5.2	4.4	4.5	5.3*	5.0	5.6	5.7	5.3	4.8	5.1	5.5*
49	Er wordt in deze opleiding te veel aan mijzelf overgelaten	6.7	5.9	6.1	6.4	5.4	4.8	6.2*							
48	Het is in deze opleiding duidelijk waar ik terecht kan met mijn vragen	6.9	7.3	7.0	6.7	6.5	5.3	6.8*							
SB4	In deze opleiding leren de studenten zelfstandig	8.0	8.1	8.0	7.9	7.9	7.6	7.9							
SB5a	In deze opleiding leren de studenten na te denken over hoe ze leren	6.8	7.3	7.1	6.8	6.4	5.2	6.9*							
SB5b	In deze opleiding leren de studenten na te denken over wat ze leren	7.4	7.6	7.2	7.0	7.5	6.0	7.1*							
	<i>Variatie</i>														
34	Er is voldoende afwisseling in werkvormen (oefenen, zelf werken, werken in groepen, volgen colleges, bijwonen presentaties)	5.6	6.7	6.7	6.1	7.3	6.8	6.4*	6.6	7.3	7.2	6.8	6.2	5.9	6.9*
SB6	In deze opleiding leren de studenten samen	6.6	8.0	7.5	7.3	7.2	6.7	7.4*							
SE2k	Er is voldoende gevarieerd werkaanbod op de leerwerkplek voor studenten om zich voor te bereiden op de proeve van bekwaamheid								7.0	7.6	7.6	7.7	7.1	6.0	7.6*
SE3k	Er zijn geschikte werksituaties die aansluiten bij de te ontwikkelen competenties van studenten								7.2	7.6	7.7	7.7	7.3	6.2	7.7

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
	<i>Sfeer</i>														
SH1	Het contact met medestudenten is goed bij deze opleiding	9.0	8.5	8.4	8.4	9.0	8.9	8.2*							
SH3	Deze opleiding wordt gekenmerkt door een goede sfeer	8.6	8.0	7.8	7.4	8.8	8.4	7.2*							
SH4	Deze opleiding wordt gekenmerkt door een persoonlijke benadering van de studenten	8.0	7.8	7.1	6.6	8.5	7.8	6.6*							
	<i>Algemeen</i>														
SJ2.1	Wanneer ik een collega een opleiding op dit gebied zou aanraden zou ik deze opleiding aanraden	6.8	7.0	6.7	6.3	7.7	6.9	6.5*							
SJ2.3	Deze opleiding voldoet aan mijn verwachtingen	6.3	6.2	6.0	5.5	7.1	6.8	5.7*							
SJ2.2	Ik geef deze opleiding het volgende cijfer tussen 0 en 10	6.5	6.8	6.4	6.0	7.1	6.8	6.2*							
58/59	Voor het instituutsdeel/korpsdeel van deze opleiding geef ik een ... (cijfer van 1 tot 10)	6.5	6.0	5.7	5.0	7.0	6.5	5.4*	7.4	7.7	7.7	7.7	7.0	6.2	7.7*

		INSTITUUT							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
<i>Docenten/praktijkcoaches</i>															
39	Mijn docenten / praktijkcoaches:														
a	* weten veel van de beroepspraktijk	8.4	7.7	7.6	6.8	8.1	7.6	7.2*	8.9	8.8	9.0	8.9	8.6	8.8	8.9
b	* leggen mij dingen duidelijk uit	8.0	7.6	7.4	6.9	8.3	8.1	7.2*	8.5	8.6	8.3	8.0	7.3	7.9	8.1*
c	* geven mij gerichte informatie	7.8	7.4	7.2	6.4	7.7	7.2	6.8*	8.1	8.5	8.1	7.8	7.1	7.3	7.9*
d	* stellen mij heldere vragen	7.8	7.3	7.1	6.4	7.3	6.9	6.7*	7.9	7.9	7.8	7.4	6.2	6.3	7.5*
e	* laten goed zien hoe het moet	7.3	6.9	6.8	6.0	7.3	6.9	6.4*	8.2	8.2	8.0	7.8	6.9	7.6	7.9*
f	* zorgen dat ik goed kan oefenen	6.6	7.3	6.9	6.6	7.6	6.0	6.8*	7.5	8.1	7.8	7.4	6.6	6.5	7.5*
g	* kunnen goed onderwijs organiseren	6.8	7.1	6.6	5.7	7.1	6.4	6.2*	6.8	7.3	6.8	6.2	5.3	5.4	6.4*
h	* stimuleren mij om nieuwe dingen te leren	6.6	7.1	6.8	6.0	7.2	7.3	6.4*	7.6	8.2	7.9	7.8	6.9	6.7	7.8*
i	* geven mij feedback over mijn functioneren	5.9	7.2	6.7	6.0	6.2	6.0	6.3*	7.8	8.7	8.3	8.1	7.1	7.9	8.1*
j	* hebben voldoende tijd voor mij	6.8	7.1	6.5	6.3	7.3	7.6	6.5*	6.9	7.9	7.3	7.1	6.2	6.5	7.2*
k	* stellen duidelijke regels	6.7	7.6	7.0	6.1	6.5	6.5	6.5*	7.1	8.1	7.6	7.3	6.3	6.7	7.4*
l	* zijn enthousiast over hun vak	8.5	7.7	7.6	7.1	8.5	8.7	7.4*	8.4	8.6	8.5	8.4	7.8	8.3	8.4*
n	* zorgen voor voldoende structuur	6.6	6.9	6.3	5.5	6.7	6.9	5.9*	6.7	7.5	7.1	6.7	5.6	5.5	6.8*
m	* staan ver van mij af	3.9	5.4	5.4	5.7	4.2	4.3	5.5*	3.9	4.9	4.5	4.3	4.6	4.9	4.4
o	* laten mij te veel zelf doen	5.5	6.2	6.2	6.0	4.8	4.9	6.0*	5.5	5.9	5.8	5.4	5.3	5.3	5.5
SD1.1a,b	* besteden aandacht aan ontwikkeling beroepshouding	7.6	7.6	7.0	6.7	7.9	5.9	6.9*	7.5	8.1	7.9	7.9	7.9	7.0	7.9
SD1.2a	* bieden leersituaties aan die studenten uitdagen om competenties (verder) te ontwikkelen	7.2	7.4	6.9	6.6	7.7	6.5	6.8*							
SD1.3a	* houden rekening met verschillen in tempo tussen studenten	6.5	6.0	6.0	5.7	6.0	5.7	5.9*							
SD1.4a,b	* creëren een veilige sfeer waarin studenten zichzelf kunnen zijn	7.9	7.2	7.2	7.1	8.2	8.1	7.2*	8.0	8.2	7.9	7.8	7.7	7.3	7.9
SD1.5a,b	* maken gebruik van verschillende werkvormen/zorgen voor voldoende afwisseling in de praktijk	7.4	7.5	7.5	7.4	7.8	7.9	7.4*	7.3	7.9	7.6	7.4	6.9	6.5	7.5*
SD1.5a2	* maken gebruik van ICT bij leeractiviteiten	6.6	7.0	7.0	6.7	7.5	6.7	6.9*							
SD1.7a,b	* beschikken over actuele vak kennis	8.6	8.0	7.8	7.5	8.6	8.7	7.7*	8.2	8.5	8.2	8.0	7.2	6.3	8.1*
SD1.8a,b	* passen hun manier van begeleiden aan de studenten aan	7.5	6.6	6.6	6.4	7.0	6.4	6.5*	7.2	7.7	7.4	7.2	7.0	6.8	7.3*
SD1.10a,b	* creëren een sfeer waarin de studenten fouten mogen maken	8.2	7.7	8.0	7.8	8.2	8.3	7.9	7.9	8.1	8.0	7.9	7.8	7.8	7.9
SD1.11b	* geven studenten op het juiste moment feedback								7.8	8.0	7.7	7.3	7.3	6.8	7.5*
SD1.12a,b	* gaan integer met de studenten om	8.4	8.0	8.0	7.8	8.6	8.3	7.9*	8.3	8.2	8.1	8.0	8.0	7.8	8.1
SD1.13a,b	* zijn bereikbaar voor ondersteuning bij leervragen/werkend leren	8.1	7.8	7.8	7.9	8.5	8.8	7.9*	7.4	8.1	7.9	7.7	7.5	7.0	7.8*
SD1.13a1/	* maken gebruik van het portfolio bij de begeleiding van studenten	4.8	4.9	4.4	4.2	4.7	2.7	4.3*	5.0	5.7	5.0	4.4	4.0	2.5	4.7*
SD1.14a,b	* komen gemaakte afspraken na	7.8	7.8	7.3	7.3	8.2	7.6	7.4*	7.8	8.1	8.1	7.9	7.7	8.0	8.0
SDH2.2a	* hebben een goed contact met studenten	8.7	7.8	7.9	7.9	8.9	8.7	7.9*	8.2	8.0	7.9	7.9	8.0	7.5	7.9
SE4k	* er is een praktijkcoach beschikbaar voor studenten op het moment dat zij een								7.0	7.6	7.4	7.1	7.4	6.9	7.2*

		INSTITUUT							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
praktijkcoach nodig hebben															

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
<i>Leerproces-/trajectbegeleiders</i>															
40	Mijn leerproces-/trajectbegeleider:														
a	* is deskundig	7.5	7.4	6.8	6.6	7.2	6.5	6.8*	8.3	8.4	8.0	8.1	7.1	7.6	8.0*
b	* creëert een sfeer waarin ik alles aan de orde kan stellen	7.2	6.9	6.5	6.3	7.4	6.9	6.5*	8.3	7.9	7.8	7.9	7.1	7.3	7.9
c	* begeleidt mij op een stimulerende manier	7.2	6.6	6.1	5.7	6.5	5.5	5.9*	7.9	7.9	7.5	7.6	6.7	6.7	7.5*
d	* neemt mij serieus	7.9	7.5	7.2	7.0	8.1	7.9	7.2*	8.7	8.5	8.3	8.4	7.9	8.3	8.3
e	* is aanspreekpunt voor problemen	7.3	7.2	6.9	6.5	7.6	6.8	6.7*	8.0	8.1	8.1	8.2	7.6	7.7	8.1
h	* ondersteunt mij bij het werkend leren	6.7	6.6	5.8	5.3	5.7	5.4	5.6*	7.8	7.6	7.3	7.4	6.6	6.3	7.3*
g	* heeft voldoende tijd voor mij	6.2	6.6	6.2	6.0	6.5	6.3	6.1	7.1	7.4	7.3	7.3	7.0	6.3	7.3
f	* staat ver van mij af	4.8	6.5	6.4	6.7	5.7	4.8	6.5*	4.2	5.1	5.0	4.7	4.7	5.2	4.8
SD1.15a/b	* is bereikbaar voor vragen over de studievoortgang (in het korpskwartiel)	6.5	7.4	7.3	7.0	8.0	6.7	7.2*	7.4	8.0	8.0	8.1	8.5	7.5	8.1
SD1.16a/b	* komt gemaakte afspraken na	6.6	7.4	7.2	6.9	8.0	7.4	7.1*	7.4	7.9	8.0	8.0	8.2	8.0	8.0
SD1.17b	* biedt studenten voldoende ondersteuning								6.9	7.7	7.6	7.7	7.6	7.2	7.7
SD1.17a/18b	* maakt gebruik van portfolio bij de begeleiding van studenten	5.1	5.4	5.6	5.0	5.4	2.7	5.2*	5.6	6.2	5.9	5.6	5.2	4.0	5.7*
SD1.18a	* bewaakt de studievoortgang van de studenten	5.7	6.9	6.8	6.3	7.2	5.1	6.5*							
SDH2b,c	* het contact met de leerproces-/trajectbegeleider is goed bij deze opleiding	6.1	7.1	6.9	6.4	8.0	6.7	6.7*	7.3	7.7	7.7	7.8	7.9	7.8	7.8
47	Er is een goed contact tussen mijn leerprocesbegeleider en mijn trajectbegeleider	5.8	6.0	6.0	5.6	5.6	3.9	5.8*							
<i>Collega's</i>															
50	De collega's waarmee ik in een team in het korps werk														
a	* houden er rekening mee dat ik in opleiding ben								8.1	7.7	8.0	7.9	7.4	7.2	7.9
b	* hebben belangstelling voor wat ik moet leren								7.5	7.5	7.7	7.4	6.4	6.1	7.4*
c	* helpen mij bij het leren								7.4	7.8	7.9	7.5	6.5	5.7	7.6*
d	* willen ook dingen van mij leren								6.4	7.0	7.3	7.0	6.1	6.1	7.1*
e	* accepteren mij als collega (voor taken waarvoor ik geslaagd ben)								8.2	8.0	8.3	8.1	7.5	7.5	8.2*
f	Mijn lijnchef ondersteunt mij bij het werkend leren								6.9	7.4	7.3	7.4	6.9	7.2	7.3

A4. Ondersteuning onderwijsleerproces

(planning, inrichting leeromgeving, voorlichting aan aankomende/nieuwe studenten)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
<i>Ondersteuning</i>															
38	Ik heb bij mijn leren steun aan:														
a	* de studiewijzers	5.4	5.4	5.1	4.5	4.8	3.2	4.8*	5.5	5.6	4.9	4.4	4.4	3.2	4.6*
b	* de leermiddelen (videobanden, vakliteratuur e.d)	5.7	6.8	6.5	6.1	6.7	7.7	6.3*	5.7	6.6	5.9	5.7	5.9	6.0	5.8*
c	* de computerfaciliteiten	6.4	7.3	7.4	7.0	7.1	7.5	7.2*	6.4	7.4	7.3	7.2	6.4	5.7	7.2*
d	* mijn leerwerkplan	5.6	4.8	4.7	4.0	4.4	4.0	4.3*	5.8	5.1	4.8	4.3	4.8	4.0	4.5*
SB12	In deze opleiding ondersteunt het portfolio de studenten bij het leren	5.2	5.3	4.7	4.3	5.1	3.1	4.5*							
SB10	In deze opleiding ondersteunt Blackboard de studenten bij het leren	7.0	7.4	7.2	6.9	6.2	5.2	7.0*							
SF12	De wijze waarop Blackboard is ingericht is overzichtelijk	6.0	6.9	6.3	5.9	3.8	4.0	6.0*							
SF11	De studenten worden begeleid bij de planning van deze opleiding	5.3	6.4	5.5	5.2	5.4	4.4	5.4*							
SF8b	Het studiemateriaal is aantrekkelijk vormgegeven	6.3	6.2	6.0	5.4	6.5	6.1	5.7*							
SE4e	PKN biedt goed toepasbare kennis tijdens het werkend leren in de korpsen								7.0	7.0	7.2	7.2	7.7	6.2	7.2*
<i>Informatievoorziening</i>															
SB1	De doelstellingen van deze opleiding zijn duidelijk geformuleerd	6.9	7.1	7.0	6.5	6.6	6.7	6.7*							
SF1	De Politieacademie verschaft studenten goede informatie over de opleiding die zij gaan volgen	5.7	6.4	6.5	5.9	6.2	3.9	6.1*							
SF7	Het studierooster van deze opleiding is tijdig beschikbaar	5.1	7.6	7.1	6.5	7.0	5.7	6.8*							
SF7b	Veranderingen in de roosters en planning worden tijdig aan de student bekendgemaakt	5.1	6.3	5.5	5.4	7.0	6.3	5.5*							
SF8	Het studiemateriaal van deze opleiding is tijdig beschikbaar	6.3	7.2	6.8	6.2	6.7	4.3	6.5*							
SE1a	De studiewijzer bevat de benodigde informatie over deze opleiding	6.8	7.1	6.9	6.7	7.0	6.0	6.8*							
SE1c	Blackboard bevat de benodigde informatie over deze opleiding	7.4	7.4	7.4	7.1	6.9	6.7	7.2*							
SE1d	Blackboard bevat de benodigde informatie (inhoud en aanmeldingsformulier) over de proeve van bekwaamheid	8.0	7.8	7.9	7.8	7.8	6.8	7.8							
SE4d	Studenten kunnen eenvoudig informatie vinden binnen PKN	7.0	7.0	7.3	7.2	7.5	6.8	7.2							
SI0	Studenten beschikken bij aanvang van de opleiding over het Onderwijs Examen Reglement	5.8	6.5	6.5	6.5	6.9	6.3	6.5							
SI1	De formele regelgeving met betrekking tot deze opleiding is bekend gemaakt	6.2	7.0	6.7	6.5	6.5	5.1	6.5*							

		TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
	<i>Faciliteiten</i>														
SE2	De onderwijslokalen/praktijklokalen zijn geschikt voor het onderwijs dat in het kader van deze opleiding wordt verzorgd	7.4	7.0	5.9	6.0	7.7	8.3	6.1*							
SE3	De zelfstudieruimten zijn geschikt om zelfstandig te studeren	7.5	6.7	6.1	5.6	6.1	6.0	5.9*							
SE3a	Er zijn voldoende studieruimtes beschikbaar	7.4	5.7	5.0	4.8	5.8	5.9	4.9*							
SE4	De mediatheek/het Open Leercentrum (OLC) ondersteunt de studenten bij het leren	7.3	7.5	7.3	7.1	7.7	7.7	7.2*							
SE4a	In het OLC zijn voldoende leermiddelen (boeken, cd-rom's, videobanden, etc.) beschikbaar	7.2	7.1	7.3	6.7	8.0	7.9	7.0*							
SE4c	Studenten hebben makkelijk toegang tot het Politie-intranet	7.2	6.6	7.2	6.4	7.0	6.7	6.7*							
SE5	De kwaliteit van het restaurant op de Politieacademie is goed	6.2	5.5	6.2	5.4	5.8	5.7	5.7*							
SE6k	Studenten kunnen in het korps beschikken over toegang tot internet op het moment dat zij dat nodig hebben								7.4	6.9	7.4	7.4	7.4	6.9	7.4
SE7	De studenten hebben op de Politieacademie geschikte computers voor de uitvoering van leeractiviteiten	7.2	6.9	6.8	6.3	7.5	8.1	6.6*							
SE8	De studenten hebben goed werkende e-mailfaciliteiten op de Politieacademie	7.5	7.7	7.4	7.2	7.7	7.2	7.3*							
SE9	De studenten hebben voldoende faciliteiten voor kopiëren op de Politieacademie	6.4	4.9	4.3	3.7	5.0	4.7	4.1*							
SE10	De studenten hebben voldoende faciliteiten voor printen op de Politieacademie	6.2	5.1	4.4	4.0	5.1	4.0	4.3*							
SE1k	De leerwerkplekken zijn geschikt om te leren in het korps								7.2	7.5	7.7	7.5	7.4	6.9	7.5

A5. Personeel

(kwantiteit, kwaliteit, kwaliteitsborging (personeelsbeleid, professionaliseringsbeleid))

Zie voor percepties studenten bij *Onderwijsleerproces*.

A6. Selectie en examinering

(selectiecriteria en selectieproces, instroom, doorstroom en uitstroom, EVC (criteria, proces/procedure), examinering)

		TOTAAL						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
<i>Examinering</i>								
53	De proeve van bekwaamheid:							
a	* zijn te moeilijk	4.7	5.1	5.5	5.2	4.5	5.3	5.3*
b	* hebben een hoog realiteitsgehalte (lijken erg op de echte beroepspraktijk)	6.8	6.7	5.3	4.9	5.7	4.5	5.2*
c	* sluiten aan op de inhoud van de kernopgaven	7.5	7.4	6.8	6.8	7.1	6.7	6.9
d	* bepalen waar ik mij in mijn leren op richt	7.6	7.4	7.3	7.3	7.4	6.7	7.3
e	* stellen mij in staat te laten zien wat ik kan	7.3	7.1	6.4	6.1	6.6	5.2	6.3*
f	* zijn stimulerend voor mijn leerproces	7.3	7.2	6.4	5.8	6.7	5.6	6.2*
54	De beoordelingscriteria voor de proeve van bekwaamheid:							
a	* zijn realistisch, gezien de praktijk van het politieberoep	6.8	7.2	5.7	5.4	6.1	4.8	5.6*
b	* worden door de beoordelaars consequent toegepast	6.7	7.1	5.4	5.1	5.2	4.7	5.3*
55	Diagnostische toetsing (om te kijken hoe je ervoor staat):							
a	*vindt regelmatig plaats	5.1	5.3	5.0	4.3	4.0	3.6	4.6*
b	*geeft mij inzicht in mijn functioneren	6.1	6.9	6.7	6.7	5.5	4.4	6.6*
SB14	Het onderwijs bereidt voor op de proeve van bekwaamheid	7.2	7.2	7.0	6.9	8.0	6.6	7.0*
SC1	Het aanmelden voor de proeve van bekwaamheid verloopt goed	7.5	7.4	7.8	7.7	7.4	7.0	7.7
SC2	De afnamedata van de proeve van bekwaamheid van deze opleiding zijn tijdig bekend	7.5	7.6	7.8	7.7	7.5	6.4	7.7
SC4	De inhoud van de proeven is tijdig bekend	7.9	8.1	8.2	7.9	7.0	4.8	8.0*
SC5	In deze opleiding zijn de proeve van bekwaamheid afgestemd op de beroepspraktijk	7.3	7.6	6.4	5.7	6.9	5.4	6.1*
SC10	De uitslagen van de proeve van bekwaamheid van deze opleiding zijn tijdig beschikbaar	7.8	7.8	7.9	7.9	7.5	7.3	8.0
SI0	Studenten beschikken bij aanvang van de opleiding over het Onderwijs Examen Reglement	5.8	6.5	6.5	6.5	6.9	6.3	6.5
<i>Selectie</i>								
SG1	De procedure om een EVC-aanvraag te doen is duidelijk	5.2	5.3	5.4	5.0	5.0	3.3	5.1*
SG4	De mate van vrijstelling die ik heb gekregen komt overeen met de competenties die ik bezit (alleen voor studenten die EVC-vrijstellingen hebben aangevraagd)	6.0	6.2	5.7	5.5	5.5	4.0	5.6
SG5	De Politieacademie is in staat om op basis van toegekende EVC-vrijstellingen een individuele leerroute aan te bieden (alleen voor studenten die EVC-vrijstellingen hebben aangevraagd)	6.0	5.7	5.5	5.4	5.8	4.7	5.5

A7. Relatie onderwijs onderzoek

(doorwerking onderzoek in onderwijs, verrichten van onderzoek tijdens opleiding)

		INSTITUUT							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
30c	Er is aandacht voor resultaten van actueel onderzoek die van belang zijn voor de politiepraktijk	5.4	5.9	6.0	5.5	7.1	6.9	5.8*	6.4	7.2	7.2	6.8	5.6	5.6	6.9*
29	Ik krijg de gelegenheid om zelf onderzoek te doen	7.0	7.8	7.6	7.5	7.9	8.8	7.6	7.1	8.1	8.4	8.2	8.2	8.7	8.3

A8. Kwaliteitsmanagement en beleid

(helderheid/explicietheid doelen en kwaliteitscriteria, evaluaties (systematiek, procedures enz.), communicatie uitkomsten evaluaties (intern en extern), verbeterbeleid en verbeterplannen n.a.v. uitkomsten evaluaties)

Zie voor percepties studenten bij *Betrokkenheid studenten*.

A9. Organisatie en leiderschap

(samenhang beleidsactiviteiten en effectiviteit beleidsplannen, helderheid taken en verantwoordelijkheden, besluitvormingsprocedures, samenwerkingsverbanden, inhoudelijke aansturing, sturing op innovatieve cultuur, draagvlak doelen en verbetering/innovatie)

Zie voor percepties studenten bij *Onderwijsleerproces*.

A10. Betrokkenheid studenten

(bij ontwikkeling van onderwijsbeleid, bij onderwijsevaluaties en kwaliteitszorg)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
51	Ik kan mijn mening kwijt in de evaluaties die bij studenten plaatsvinden over het instituutsdeel/over het korpsdeel	6.1	6.8	6.9	6.6	7.2	6.9	6.8	6.2	7.3	7.4	7.3	6.8	5.5	7.3*
SI2	Het uiten van klachten en kritiek met betrekking tot deze opleiding is mogelijk	6.6	6.8	6.6	6.4	7.3	6.5	6.5*							
SI3	De studenten hebben inbreng bij de invulling van deze opleiding	5.8	6.0	6.0	5.4	6.3	4.3	5.7*							
SI4	De studenten hebben inbreng bij de verbetering van deze opleiding	5.8	5.9	5.9	5.4	7.1	5.2	5.7*							

A11. Resultaten

(gerealiseerd niveau, onderwijsrendement)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot	VA	AP	PM	APM	PB	PM	tot
26	Ik ontwikkel:														
a	* de kennis die nodig is om goed te kunnen functioneren in mijn toekomstige beroep	7.3	7.3	7.2	6.5	7.6	6.8	6.9*	8.3	8.4	8.6	8.6	7.5	7.2	8.5*
b	* de vaardigheden die van belang zijn voor mijn toekomstige beroep	7.0	7.5	7.2	6.7	7.2	5.5	6.9*	8.3	8.5	8.6	8.7	8.0	8.0	8.6*
c	* de beroepshouding die je nodig hebt als politiefunctaris	7.1	7.4	7.2	6.5	7.4	7.1	6.9*	8.8	8.7	8.7	8.8	8.2	8.7	8.7
27	Ik leer zelf verantwoordelijk te zijn voor mijn leerproces	7.4	8.0	8.0	7.6	8.1	8.5	7.8*	8.0	8.5	8.6	8.4	8.9	8.8	8.5
28	Mijn motivatie voor het politieberoep is toegenomen	7.4	7.1	7.0	5.8	7.4	6.8	6.4*	9.1	8.7	8.8	8.9	8.1	7.9	8.8*
56	Met het diploma op zak kan ik de functie, waarvoor ik opgeleid word, vervullen	8.4	8.2	8.3	8.2	7.1	5.6	8.2*							

B. Studenten postinitieel naar opleiding

Type opleiding	Aantal studenten vragenlijst evaluatie	Aantal studenten STEM 2005/2006
RM Recherchedewerker/-kundige	115	66
VM Verkeers-/milieuspecialist (politieel en politiekundig)	21	37
PG Politiespecialist geweldsbeheersing	40	23
PV Politiespecialist vreemdelingenzorg	23	12
LEI Leidinggevende	115	274
LG Alle leergangen gezamenlijk	314	412
AN Anders (bijv. AOE, ME, persoonsbeveiliging)	260	154
Onbekend	21	0
Totaal	595	566

NB. De aantallen studenten bij de verschillende opleidingen betreffen zowel studenten die de complete leergang als studenten die een deel daarvan (functiegerichte applicatie) hebben gevolgd.

- In de hierna volgende tabellen variëren scores van 2 (helemaal niet) tot 10 (duidelijk wel)
- Significante verschillen tussen studenten die (delen van) verschillende leergangen volgen (F, $p < .01$) worden aangeduid met * (bij het gemiddelde van de leergangen, LG)
- INSTITUUT betreft gegevens voor Instituutsdeel leergang
KORPS betreft gegevens voor Korpsdeel leergang
TOTAAL betreft gegevens zonder onderscheid naar instituuts- en korpsdeel
- Met behulp van arcering is aangegeven dat een score 'onder de maat' is. Als maat is 6.0 genomen (bij negatieve formulering zijn scores van 6.0 en hoger gearceerd)
- Items aangeduid met codes die beginnen met 'S' zijn afkomstig uit het STEM-onderzoek 2005/2006.

A2. Onderwijsinhoud

(relatie doelen en onderwijsinhoud, inhoudelijke samenhang, afstemming verticaal en horizontaal, relevantie en actualiteit onderwijsinhoud, studielast, studieduur, flexibiliteit/individuele leerroutes, internationalisering, diversiteit/integriteit)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	<i>Inhoud</i>														
45	Werken met kernopgaven is een goede voorbereiding op het beroep van politiefunctaris	6.4	6.4	6.6	6.6	6.1	6.3	6.7							
33	De leeropdrachten zijn:														
a	* nuttig	6.8	6.4	7.6	7.6	6.6	6.9	7.6	6.4	6.2	7.0	7.0	6.5	6.6	6.8
b	* te moeilijk	4.6	4.3	4.7	5.7	4.7	4.7	4.6	4.5	5.1	5.0	5.1	4.8	4.8	4.7
30	Er is aandacht voor:														
a	* onderwerpen die op dit moment spelen in de beroepspraktijk (terrorisme, internationale bestrijding van criminaliteit, e.d.)	7.4	7.2	7.8	8.1	7.0	7.4	7.4	7.2	6.6	8.1	7.3	7.6	7.4	7.3
b	* onderwerpen die op dit moment in de maatschappij in de belangstelling staan (de multiculturele samenleving, internet en computers in de samenleving, e.d.)	7.2	7.0	7.0	8.3	6.8	7.1	6.9	7.1	6.6	7.9	7.6	7.2	7.2	7.1
SB3	In deze leergang staan situaties uit de beroepspraktijk centraal	7.9	6.7	7.7	6.7	6.8	7.0*	8.8							
SB13	In deze leergang komen studenten in aanraking met internationale aspecten (wet- en regelgeving, vreemde talen, werkmethode, culturele aspecten, samenwerking)	6.4	5.1	4.6	7.8	5.2	5.5*	5.5							
SF13	In deze leergang is er gelegenheid tot internationale uitwisseling als student	4.6	4.3	4.4	4.3	5.1	4.9								
SB2	De verschillende onderdelen (leeropdrachten, kernopgaven, proeve van bekwaamheid, te verwerven competenties) van deze leergang hangen inhoudelijk met elkaar samen	7.3	6.7	6.8	6.5	7.3	7.2	8.5							
	<i>Flexibiliteit/aansluiting</i>														
31	Er wordt rekening gehouden met:														
a	* het tempo waarin ik leer	5.6	5.7	6.6	7.0	5.6	5.8*	6.5	5.2	6.0	6.9	6.4	5.8	5.8*	6.2
b	* mijn kennis en vaardigheden	5.8	5.9	6.9	7.0	6.0	6.1*	6.8	6.1	6.3	7.4	6.6	6.7	6.5	6.8
c	* mijn belangstelling	6.3	6.3	6.6	7.3	5.7	6.2*	6.9	6.2	6.3	6.9	6.4	6.6	6.5	6.7
d	* mijn ontwikkelpunten	6.1	5.7	7.5	7.1	6.7	6.6*	7.0	6.0	6.2	7.1	6.7	6.8	6.5	6.6
e	* mijn leervragen	6.8	6.9	7.4	7.4	6.9	7.0	7.4	5.8	5.8	7.0	7.0	6.5	6.3*	6.5
f	* mijn manier van leren	5.5	5.3	6.3	6.3	5.5	5.6	6.3	5.1	5.0	6.5	6.0	5.5	5.5*	5.9
g	* mijn vooropleiding	5.5	5.4	6.2	5.9	5.0	5.4	5.9	5.2	5.6	6.6	5.6	5.3	5.4	5.7
35	Het is mogelijk om mijn eigen leertraject of leerroute te volgen	5.8	5.2	5.6	6.5	5.9	5.8		5.4	5.5	6.2	5.9	5.8	5.7	5.6
	<i>Studielast</i>														
32	De opleidingstijd wordt goed benut	6.0	6.0	7.6	7.3	6.1	6.3*	7.2	5.4	5.3	6.6	6.3	5.8	5.8	6.2
37	Er is voldoende tijd om me voor te bereiden op de proeven	6.4	6.9	7.2	6.7	6.9	6.7	6.8	5.9	5.6	6.8	5.3	6.0	6.0	6.1
57	De opleiding is haalbaar binnen de gestelde tijd	7.3	6.4	8.3	6.9	7.4	7.4	7.9							

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
SF4	De studielast van deze leergang is gelijkmatig verdeeld over de hele leergang	5.9	5.9	6.0	4.0	6.5	6.2*	7.3							

A3. Onderwijsleerproces

(relatie doelstellingen en didactisch concept, afstemming didactiek/werkvormen en onderwijsinhoud, afstemming didactiek en opleidingsniveau, afstemming vormgeving en relevante studentkenmerken, relatie werkelijke studiebelasting en wettelijke eisen, didactisch handelen van begeleiders (DC, PC), begeleiding studenten (LPB, TB), afstemming begeleiding studenten en informatievoorziening, beoordeling en toetsing)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	<i>Afstemming instituuts- en korpsdeel</i>														
41	De combinatie van een instituuts- en werkend leren deel in de opleiding is een goede voorbereiding op het beroep van politiefunctaris	5.9	5.7	7.4	7.4	6.4	6.4*	6.6							
42	Wat ik leer in het instituutsdeel is nuttig voor het werkend leren deel in het korps	6.9	6.9	7.9	7.8	6.9	7.0*	7.4							
43	Het instituutsdeel is te lang	5.7	4.9	6.4	5.1	6.1	5.8	5.3							
44	Er moet variatie in de duur van de instituuts- en korpsdelen komen	6.2	5.4	6.3	5.2	6.6	6.2	6.0							
46	Ik word in het korps ingezet voor taken die passen bij de kernopgave waaraan ik werk	5.6	6.1	7.4	6.6	5.6	5.9*	6.8							
SB7	De inhoud van het onderwijs op de Politieacademie en het onderwijs tijdens het werkend leren sluiten op elkaar aan	6.3	5.4	5.2	6.0	5.7	5.7	7.8							
SB7c	De begeleiding tijdens het werkend leren is afgestemd op de begeleiding tijdens het leren op de Politieacademie	5.4	3.9	5.0	5.1	5.2	5.1*	7.2							
E5k	De lijnchef zet studenten op de juiste plek in om de benodigde competenties te ontwikkelen	5.9	5.0	6.7	5.6	6.5	6.2*	7.4							
	<i>Zelfstandigheid/verantwoordelijkheid</i>														
27	Ik leer zelf verantwoordelijk te zijn voor mijn leerproces	7.8	7.2	7.8	8.5	8.1	7.9	7.8	7.4	7.1	7.4	8.0	7.9	7.6	7.6
36	Ik krijg te veel verantwoordelijkheid voor mijn leerproces	5.0	4.5	4.4	5.7	5.6	5.2*	5.1	5.3	4.9	4.9	5.0	5.7	5.3	5.2
49	Er wordt in deze opleiding te veel aan mijzelf overgelaten	5.8	4.9	5.6	5.9	6.1	5.8	5.6							
48	Het is in deze opleiding duidelijk waar ik terecht kan met mijn vragen	7.0	6.4	8.1	7.6	6.7	7.0*	7.2							
SB4	In deze leergang leren de studenten zelfstandig	8.4	7.7	7.7	6.8	8.1	8.1*	6.7							
SB5a	In deze leergang leren de studenten na te denken over hoe ze leren	7.3	6.1	7.4	5.3	7.2	7.0*	6.5							
SB5b	In deze leergang leren de studenten na te denken over wat ze leren	7.6	7.3	7.5	6.4	7.8	7.7	7.7							
	<i>Variatie</i>														
34	Er is voldoende afwisseling in werkvormen (oefenen, zelf werken, werken in groepen, volgen colleges, bijwonen presentaties)	6.8	7.4	7.6	7.9	7.0	7.1	7.5	5.7	5.8	6.8	7.0	5.6	5.9*	6.2
SB6	In deze leergang leren de studenten samen	6.3	5.6	7.1	5.5	6.6	6.5*	8.2							
SE2k	Er is voldoende gevarieerd werkaanbod op de leerwerkplek voor studenten om zich	6.1	5.7	6.7	6.0	6.6	6.5	7.7							

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	voor te bereiden op de proeve van bekwaamheid														
SE3k	Er zijn geschikte werksituaties die aansluiten bij de te ontwikkelen competenties van studenten	6.5	6.2	7.3	6.6	7.1	6.9	8.0							
	<i>Sfeer</i>														
SH1	Het contact met medestudenten is goed bij deze leergang	8.6	9.1	9.1	8.2	8.7	8.7	9.0							
SH3	Deze leergang wordt gekenmerkt door een goede sfeer	8.4	8.3	8.0	7.6	8.3	8.3	8.9							
SH4	Deze leergang wordt gekenmerkt door een persoonlijke benadering van de studenten	7.5	7.5	7.0	6.2	7.2	7.2	8.0							
	<i>Algemeen</i>														
SJ2.1	Wanneer ik een collega een leergang op dit gebied zou aanraden zou ik deze leergang aanraden	6.9	5.9	6.1	6.7	6.7	6.7	8.5							
SJ2.3	Deze leergang voldoet aan mijn verwachtingen	6.6	5.7	5.8	6.9	6.5	6.4	8.4							
SJ2.2	Ik geef deze opleiding het volgende cijfer tussen 0 en 10	6.8	6.4	6.3	7.2	6.7	6.7	7.8							
58/59	Voor het instituutsdeel/korpsdeel van deze opleiding geef ik een ...(cijfer van 1 tot 10)	6.7	6.4	6.9	7.3	6.2	6.5	6.8	5.5	4.5	6.8	5.9	5.7	5.6*	5.9

		INSTITUUT							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	<i>Docenten/lijnchefs/coaches</i>														
39	Mijn docenten/lijnchefs/coaches:														
a	* weten veel van de beroepspraktijk	7.4	7.1	8.1	8.6	6.5	7.2*	8.1	8.1	6.8	8.5	7.1	8.3	8.0*	7.8
b	* leggen mij dingen duidelijk uit	7.7	7.7	8.1	9.0	7.5	7.8*	8.2	6.5	6.2	8.2	7.1	6.9	6.9*	7.1
c	* geven mij gerichte informatie	7.7	7.5	8.1	8.8	7.4	7.7*	8.1	6.2	6.0	8.0	7.0	6.8	6.7*	6.9
d	* stellen mij heldere vragen	7.5	6.9	7.8	8.3	7.1	7.4*	7.8	6.2	6.3	7.6	6.6	6.7	6.6	6.8
e	* laten goed zien hoe het moet	7.0	6.8	7.9	8.4	6.6	7.1*	7.8	6.0	5.7	7.8	6.6	6.6	6.4*	6.6
f	* zorgen dat ik goed kan oefenen	7.2	7.0	7.8	8.0	7.0	7.3	7.7	5.9	5.7	6.9	6.6	6.0	6.1	6.3
g	* kunnen goed onderwijs organiseren	6.9	6.7	7.6	7.9	6.8	7.0	7.4	5.2	5.5	7.2	6.4	5.3	5.6*	5.9
h	* stimuleren mij om nieuwe dingen te leren	7.2	7.0	7.6	7.7	7.1	7.2	7.6	6.4	5.8	7.9	6.9	7.0	6.8*	6.8
i	* geven mij feedback over mijn functioneren	6.2	6.0	7.6	7.5	6.7	6.7*	7.1	6.3	6.0	7.5	6.9	7.4	6.9*	6.8
j	* hebben voldoende tijd voor mij	7.1	7.2	7.9	7.8	7.0	7.2	7.6	6.4	5.9	7.6	6.6	6.6	6.6	6.5
k	* stellen duidelijke regels	6.7	7.0	7.8	7.7	6.2	6.7*	7.5	5.9	5.6	7.5	6.4	6.4	6.3*	6.7
l	* zijn enthousiast voor hun vak	8.2	7.8	8.3	8.6	8.0	8.1	8.3	7.5	6.8	8.0	7.6	8.1	7.7	7.9
n	* zorgen voor voldoende structuur	6.6	6.8	7.6	7.4	6.7	6.8	7.2	5.8	5.8	7.3	6.3	6.1	6.1*	6.2
m	* staan ver van mij af	5.1	5.5	4.8	5.8	5.3	5.2	5.2	4.8	5.7	4.2	5.3	4.5	4.7	5.0
o	* laten mij te veel zelf doen	5.5	5.6	5.3	6.8	5.8	5.7	5.5	6.1	6.0	5.2	6.4	5.9	5.9	5.9
SD1.1a,b	* besteden aandacht aan ontwikkeling beroepshouding	6.9	7.0	6.4	6.9	6.9	6.9	8.6	6.5	5.5	7.7	6.2	7.1	6.8*	7.3

		INSTITUUT							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
SD1.2a	* bieden leersituaties aan die studenten uitdagen om competenties (verder) te ontwikkelen	7.1	7.1	7.1	6.6	7.4	7.3	8.3							
SD1.3a	* houden rekening met verschillen in tempo tussen studenten	5.7	6.7	5.2	6.9	6.1	6.1*	7.2							
SD1.4a,b	* creëren een veilige sfeer waarin studenten zichzelf kunnen zijn	7.6	7.8	7.0	7.2	7.6	7.6	7.9	6.9	5.9	8.4	6.2	7.5	7.3*	6.9
SD1.5a,b	* maken gebruik van verschillende werkvormen/zorgen voor voldoende afwisseling in de praktijk	7.6	7.5	7.0	6.9	7.9	7.7*	8.0	6.2	5.5	7.9	5.8	6.3	6.3*	6.2
SD1.5a2	* maken gebruik van ICT bij leeractiviteiten	7.1	7.4	6.9	7.8	6.8	7.0	6.9							
SD1.7a,b	* beschikken over actuele vak kennis	8.1	8.1	8.3	8.6	8.3	8.3	9.0	7.3	6.0	8.4	6.4	7.6	7.5*	7.3
SD1.8a,b	* passen hun manier van begeleiden aan de studenten aan	6.6	7.6	5.6	8.4	6.7	6.8*	7.4	6.3	5.5	7.3	5.8	6.9	6.6*	6.3
SD1.10a,b	* creëren een sfeer waarin de studenten fouten mogen maken	8.0	8.1	7.3	8.4	7.9	7.9	8.4	7.2	6.4	8.2	6.2	7.5	7.4*	7.2
SD1.11b	* geven studenten op het juiste moment feedback								6.2	5.4	7.7	6.0	7.1	6.8*	6.2
SD1.12a,b	* gaan integer met de studenten om	8.2	8.3	7.6	8.2	8.2	8.1	8.5	7.7	6.7	8.4	6.4	8.1	7.9*	7.7
SD1.13a,b	* zijn bereikbaar voor ondersteuning bij leervragen/werkend leren	7.7	8.1	7.1	8.6	7.5	7.6	8.6							
SD1.13a1/	* maken gebruik van het portfolio bij de begeleiding van studenten	5.3	4.6	4.6	7.1	4.5	4.7*	6.2	4.4	3.9	5.5	6.4	4.7	4.7*	4.4
SD1.14a,b	* komen gemaakte afspraken na	7.2	7.6	7.1	7.6	7.1	7.2	8.3	7.5	6.2	7.8	6.4	7.7	7.5*	7.5
SDH2,2a	* hebben goed contact met studenten	8.5	8.8	8.1	8.6	8.3	8.3	8.8	7.1	7.4	8.6	6.9	8.0	7.8	7.1
SE4k	* er is een praktijkcoach beschikbaar voor studenten op het moment dat zij een praktijkcoach nodig hebben								6.7	5.5	7.7	6.4	7.0	6.8*	6.7

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	<i>Leerprocesbegeleider/lijnchefs/coaches</i>														
40	Mijn leerprocesbegeleider/lijnchef/coach:														
a	* is deskundig	7.3	6.9	7.6	8.4	7.3	7.4	7.8	6.7	5.7	8.0	6.6	7.3	7.0*	7.0
b	* creëert een sfeer waarin ik alles aan de orde kan stellen	7.7	6.9	7.5	8.5	7.6	7.6	7.7	6.9	6.3	8.1	6.7	7.6	7.2*	7.1
c	* begeleidt mij op een stimulerende manier	6.9	6.4	7.4	8.3	7.0	7.1	7.6	6.1	6.0	7.8	6.7	7.2	6.7*	6.9
d	* neemt mij serieus	8.0	7.5	7.9	8.6	8.3	8.1	8.1	7.6	7.7	8.5	7.1	8.3	8.0	7.8
e	* is aanspreekpunt voor problemen	7.6	6.8	8.1	8.3	7.2	7.5*	7.8	7.2	7.0	8.6	6.8	7.9	7.6*	7.5
g	* heeft voldoende tijd voor mij	6.7	6.6	6.9	8.1	6.6	6.8	7.2	5.6	5.6	7.2	5.7	6.1	6.0	6.2
f	* staat ver van mij af	4.7	5.2	5.2	4.7	4.9	4.9	4.9	4.7	4.7	4.4	4.0	4.6	4.6	4.8
SD1.15a	* is bereikbaar voor vragen over de studievoortgang (in het korpskwartiel)	7.7	6.4	6.9	6.4	7.7	7.5*	7.5							
SD1.16a	* komt gemaakte afspraken na	7.6	6.6	7.4	6.2	7.6	7.9*	7.5							
SD1.17b	* biedt studenten voldoende ondersteuning														
SD1.17a/	* maakt gebruik van portfolio bij de begeleiding van studenten	5.7	4.7	5.0	6.0	6.2	5.9*	6.9							

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
SD1.18a	* bewaakt de studievoortgang van de studenten	6.4	5.3	6.3	5.8	6.5	6.4	7.4							
SDH2a,b	* het contact met de leerprocesbegeleider/lijnchef/coach is goed bij deze leergang	7.7	6.9	7.4	6.5	7.8	7.7	8.0	7.1	7.4	8.6	6.9	8.0	7.8*	8.5
SD1.19a	* besteden aandacht aan ontwikkeling beroepshouding	6.3	5.5	6.9	6.0	7.0	6.7*	7.6							
SD1.21a	* houden rekening met verschillen in tempo tussen studenten	6.3	5.8	5.8	6.0	6.6	6.5	6.9							
SD1.22a	* zijn deskundig op hun vakgebied	7.7	6.6	8.2	6.3	8.0	7.8*	7.9							
SD1.23a	* passen hun manier van begeleiden aan de studenten aan	6.6	6.2	6.8	6.3	7.2	7.0*	7.2							
SD1.27a	* gaan integer met de studenten om	7.9	7.1	7.7	6.3	8.3	8.0*	7.8							
SD1.28a	* zijn bereikbaar voor de ondersteuning van het werkend leren	7.3	6.3	7.0	6.3	7.4	7.2*	7.4							
47	Er is een goed contact tussen mijn leerprocesbegeleider en mijn trajectbegeleider	4.4	4.4	6.1	5.1	5.1	4.9*	5.2							
	<i>Collega's</i>														
50	De collega's waarmee ik in een team in het korps werk:														
a	* houden er rekening mee dat ik in opleiding ben								6.6	5.7	7.5	6.0	6.1	6.4	6.5
b	* hebben belangstelling voor wat ik moet leren								6.2	5.7	7.2	6.6	6.0	6.2	6.7
c	* helpen mij bij het leren								5.6	5.2	6.9	5.9	5.3	5.6*	6.1
d	* willen ook dingen van mij leren								6.6	6.2	7.2	7.0	6.4	6.6	6.6

A4. Ondersteuning onderwijsleerproces

(planning, inrichting leeromgeving, voorlichting aan aankomende/nieuwe studenten)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
<i>Ondersteuning</i>															
38	Ik heb bij mijn leren steun aan:														
a	* de studiewijzers	6.3	5.3	6.0	7.2	5.6	6.0*	6.0	5.6	4.6	5.7	6.3	5.1	5.4	5.5
b	* de leermiddelen (videobanden, vakliteratuur e.d)	6.5	6.0	6.7	7.3	6.1	6.4	6.7	5.9	4.7	5.9	6.3	5.2	5.6	5.9
c	* de computerfaciliteiten	6.5	6.4	6.4	7.6	5.4	6.2*	6.5	6.3	5.2	5.9	6.8	5.5	5.9	6.5
d	* mijn leerwerkplan														
SB12	In deze leergang ondersteunt het portfolio de studenten bij het leren	4.8	3.9	4.6	6.2	4.8	4.7	5.5							
SF12	De wijze waarop Blackboard is ingericht is overzichtelijk	5.9	5.1	5.9	4.4	4.2	4.7*	5.3							
SF11	De studenten worden begeleid bij de planning van deze leergang	5.6	5.0	4.7	5.6	5.5	5.5*	6.4							
SF8b	Het studiemateriaal is aantrekkelijk vormgegeven	6.4	5.6	7.0	5.2	6.6	6.5	6.7							
SE4e	PKN biedt goed toepasbare kennis tijdens het werkend leren in de korpsen								8.2	8.0	8.2	8.0	8.1	8.1	8.0
<i>Informatievoorziening</i>															
SB1	De doelstellingen van deze leergang zijn duidelijk geformuleerd	7.0	7.3	6.7	6.3	7.1	7.1	8.2							
SF1	De Politieacademie verschaft studenten goede informatie over de leergang die zij gaan volgen	6.5	5.9	5.6	5.6	6.8	6.6*	7.4							
SF7	Het studierooster van deze leergang is tijdig beschikbaar	7.0	5.9	6.0	6.2	8.0	7.5*	6.8							
SF7b	Veranderingen in de roosters en planning worden tijdig aan de student bekendgemaakt	6.2	6.6	5.0	5.8	7.4	6.9*	7.0							
SF8	Het studiemateriaal van deze leergang is tijdig beschikbaar	6.6	6.7	5.4	6.7	6.8	6.7	7.7							
SE1a	De studiewijzer bevat de benodigde informatie over deze leergang	8.0	7.8	7.7	7.0	8.1	8.0	8.1							
SE1b	Politie-intranet bevat de benodigde informatie over deze leergang	7.1	6.7	6.0	6.2	6.5	6.6	6.0							
SE1c	Blackboard bevat de benodigde informatie over deze leergang	7.3	6.9	5.4	6.6	6.1	6.3	5.6							
SE1d	Blackboard bevat de benodigde informatie (inhoud en aanmeldingsformulier) over de proeve van bekwaamheid	7.3	7.4	6.6	6.2	7.2	7.2	6.0							
SE4d	Studenten kunnen eenvoudig informatie vinden binnen PKN	7.3	7.1	6.8	7.1	7.0	7.1	6.8							
SI0	Studenten beschikken bij aanvang van de leergang over het Onderwijs Examen Reglement	6.1	5.1	6.3	4.0	6.7	6.4*	6.7							
SI1	De formele regelgeving met betrekking tot deze leergang is bekend gemaakt	5.8	5.3	6.2	4.2	6.5	6.2*	6.9							

		TOTAAL						KORPS							
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
	<i>Faciliteiten</i>														
SE2	De onderwijslokalen/praktijklokalen zijn geschikt voor het onderwijs dat in het kader van deze opleiding wordt verzorgd	7.1	7.2	7.6	6.6	6.8	7.0	8.2							
SE3	De zelfstudieruimten zijn geschikt om zelfstandig te studeren	6.5	5.8	7.2	4.6	6.4	6.4*	7.8							
SE4	De mediatheek/het Open Leercentrum (OLC) ondersteunt de studenten bij het leren	7.3	6.9	7.8	6.0	6.9	7.0*	7.8							
SE4a	In het OLC zijn voldoende leermiddelen (boeken, cd-rom's, videobanden, etc.) beschikbaar	7.4	7.0	6.8	5.3	7.1	7.1	7.7							
SB11	De studenten maken gebruik van de diensten van de E-campus	7.2	6.1	4.4	6.2	4.9	5.4*	6.1							
SE4c	Studenten hebben makkelijk toegang tot het Politie-intranet	8.3	8.1	8.0	7.8	8.1	8.1	8.1							
SE5	De kwaliteit van het restaurant op de Politieacademie is goed	8.2	8.3	6.7	7.8	7.8	7.8*	7.7							
SE6k	Studenten kunnen in het korps beschikken over toegang tot internet op het moment dat zij dat nodig hebben								7.3	7.6	7.5	6.6	7.4	7.4	7.7
SE7	De studenten hebben op de Politieacademie geschikte computers voor de uitvoering van leeractiviteiten	7.5	7.1	8.4	6.6	7.5	7.5*	8.1							
SE8	De studenten hebben goed werkende e-mailfaciliteiten op de Politieacademie	6.9	6.5	7.3	6.0	6.3	6.5	7.1							
SE9	De studenten hebben voldoende faciliteiten voor kopiëren op de Politieacademie	7.2	7.1	8.2	5.0	5.4	6.0*	8.2							
SE10	De studenten hebben voldoende faciliteiten voor printen op de Politieacademie	8.1	8.1	8.4	8.0	7.2	7.5*	8.5							
SE1k	De leerwerkplekken zijn geschikt om te leren in het korps	6.3	5.5	7.7	5.8	6.6	6.5	7.6							
SE11	De gebruikte voertuigen zijn geschikt voor deze leergang	6.3	7.2	8.2	6.0	5.8	6.5*	8.6							
SE12	De kwaliteit van de hotelaccommodatie is goed	6.0	7.0	7.8	6.0	7.2	7.3	8.7							
SE13	De netheid van de hotelkamer is goed	6.3	6.0	7.9	6.0	7.2	7.3	8.9							
SE14	De recreatieve mogelijkheden zijn goed	6.0	6.0	6.2	6.0	7.2	6.6	8.2							

A5. Personeel

(kwantiteit, kwaliteit, kwaliteitsborging (personeelsbeleid, professionaliseringsbeleid))

Zie voor percepties studenten bij *Onderwijsleerproces*

A6. Selectie en examinering

(selectiecriteria en selectieproces, instroom, doorstroom en uitstroom, EVC (criteria, proces/procedure), examinering)

		TOTAAL						
<i>Examinering</i>		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
53	De proeve van bekwaamheid:							
a	* zijn te moeilijk	5.4	6.3	4.4	5.6	5.4	5.4*	5.5
b	* hebben een hoog realiteitsgehalte (lijken erg op de echte beroepspraktijk)	6.5	6.8	6.7	7.1	5.5	6.1*	6.6
c	* sluiten aan op de inhoud van de kernopgaven	6.6	6.4	7.6	6.9	6.7	6.7	7.0
d	* bepalen waar ik mij in mijn leren op richt	6.7	6.2	6.4	6.6	7.0	6.8	7.1
e	* stellen mij in staat te laten zien wat ik kan	6.4	6.1	6.5	6.6	6.1	6.2	6.8
f	* zijn stimulerend voor mijn leerproces	6.3	5.9	6.6	6.9	5.7	6.1	6.5
54	De beoordelingscriteria voor de proeve van bekwaamheid:							
a	* zijn realistisch, gezien de praktijk van het politieberoep	6.5	6.5	6.6	7.1	5.9	6.3	6.6
b	* worden door de beoordelaars consequent toegepast	6.4	5.9	6.4	6.8	5.9	6.2	6.3
55	Diagnostische toetsing (om te kijken hoe je ervoor staat):							
a	*vindt regelmatig plaats	4.7	4.8	5.9	5.0	4.7	4.8	5.6
b	*geeft mij inzicht in mijn functioneren	5.5	4.9	5.9	6.8	5.5	5.6	6.5
SB14	Het onderwijs bereidt voor op de proeve van bekwaamheid	6.7	6.4	6.8	7.0	7.4	7.2*	8.7
SC1	Het aanmelden voor de proeve van bekwaamheid verloopt goed	5.6	6.6	6.3	4.8	7.2	6.8*	8.0
SC2	De afnamedata van de proeve van bekwaamheid van deze leergang zijn tijdig bekend	6.3	7.0	5.6	4.8	7.3	7.0*	8.2
SC4	De inhoud van de proeven is tijdig bekend	7.1	7.4	6.8	6.0	8.1	7.7*	8.4
SC5	In deze leergang zijn de proeve van bekwaamheid afgestemd op de beroepspraktijk	6.7	6.1	6.6	6.2	6.3	6.4	8.2
SC10	De uitslagen van de proeve van bekwaamheid van deze leergang zijn tijdig beschikbaar	6.1	7.5	7.2	5.0	7.8	7.4*	8.6
SI0	Studenten beschikken bij aanvang van de leergang over het Onderwijs Examen Reglement	6.1	5.1	6.3	4.0	6.7	6.4	6.7
<i>Selectie</i>								
SG1	De procedure om een EVC-aanvraag te doen is duidelijk	5.0	4.3	5.6	4.0	4.8	4.8	5.5
SG4	De mate van vrijstelling die ik heb gekregen komt overeen met de competenties die ik bezit (alleen voor studenten die EVC-vrijstellingen hebben aangevraagd)	6.6	5.4	5.6	6.3	5.7	5.8	6.4
SG5	De Politieacademie is in staat om op basis van toegekende EVC-vrijstellingen een individuele leerroute aan te bieden (alleen voor studenten die EVC-vrijstellingen hebben aangevraagd)	5.8	5.3	4.2	5.4	5.1	5.1	6.3

A7. Relatie onderwijs onderzoek

(doorwerking onderzoek in onderwijs, verrichten van onderzoek tijdens opleiding)

		INSTITUUT							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
30c	Er is aandacht voor resultaten van actueel onderzoek die van belang zijn voor de politiepraktijk	7.2	7.0	7.0	8.3	6.6	7.0	7.0	7.0	6.9	7.7	7.5	6.6	7.0	6.8
29	Ik krijg de gelegenheid om zelf onderzoek te doen	7.1	6.9	7.2	7.7	7.5	7.3*	7.2	6.8	6.1	7.4	7.4	7.1	7.0	6.9

A8. Kwaliteitsmanagement en beleid

(helderheid/explicietheid doelen en kwaliteitscriteria, evaluaties (systematiek, procedures, enz.), communicatie uitkomsten evaluaties (intern en extern), verbeterbeleid en verbeterplannen n.a.v. uitkomsten evaluaties)

Zie voor percepties studenten bij *Betrokkenheid studenten*.

A9. Organisatie en leiderschap

(samenhang beleidsactiviteiten en effectiviteit beleidsplannen, helderheid taken en verantwoordelijkheden, besluitvormingsprocedures, samenwerkingsverbanden, inhoudelijke aansturing, sturing op innovatieve cultuur, draagvlak doelen en verbetering/innovatie)

Zie voor percepties studenten bij *Onderwijsleerproces*.

A10. Betrokkenheid studenten

(bij ontwikkeling van onderwijsbeleid, bij onderwijsbeoordelingen en kwaliteitszorg)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
51	Ik kan mijn mening kwijt in de evaluaties die bij studenten plaatsvinden over het instituutsdeel/over het korpsdeel	6.7	6.1	7.5	7.3	7.0	6.9	7.0	6.1	4.6	7.3	6.9	6.4	6.3*	6.6
SI2	Het uiten van klachten en kritiek met betrekking tot deze leergang is mogelijk	7.2	7.0	7.2	5.0	7.0	7.0*	7.8							
SI3	De studenten hebben inbreng bij de invulling van deze leergang	5.9	5.9	5.0	5.0	6.0	5.9	6.1							
SI4	De studenten hebben inbreng bij de verbetering van deze leergang	6.3	5.9	5.2	5.8	6.2	6.2	7.2							

A11. Resultaten

(gerealiseerd niveau, onderwijsrendement)

		INSTITUUT/TOTAAL							KORPS						
		RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN	RM	VM	PG	PV	LEI	LG	AN
26	Ik ontwikkel:														
a	* de kennis die nodig is om goed te kunnen functioneren in mijn toekomstige beroep	7.4	7.1	7.8	8.5	7.2	7.4	7.6	6.9	7.4	8.0	8.2	7.3	7.3*	7.2
b	* de vaardigheden die van belang zijn voor mijn toekomstige beroep	7.4	7.1	8.3	7.8	7.2	7.4	7.7	7.1	7.4	7.9	8.3	7.7	7.5*	7.3
c	* de beroepshouding die je nodig hebt als politiefunctionaris	6.4	6.5	7.8	7.4	6.4	6.7*	7.0	7.0	7.8	8.2	7.6	7.7	7.5*	7.4
27	Ik leer zelf verantwoordelijk te zijn voor mijn leerproces	7.8	7.2	7.8	8.5	8.1	7.9	7.8	7.4	7.1	7.4	8.0	7.9	7.6	7.6
28	Mijn motivatie voor het politieberoep is toegenomen	6.3	6.0	7.5	7.4	6.3	6.5*	7.0	6.4	6.6	7.6	7.4	6.6	6.7	7.1
56	Met het diploma op zak kan ik de functie, waarvoor ik opgeleid word, vervullen	6.8	6.3	8.1	6.9	6.9	7.0	7.6							

Onderwijspercepties Actoren

Bijlage 4. Onderwijspercepties Actoren

- Overzicht gemiddelde scores op een schaal van 2 (helemaal niet) tot 10 (duidelijk wel)
- Met behulp van een * bij de gemiddelde score wordt aangegeven dat sprake is van een standaarddeviatie groter dan 2.00
- Met behulp van arcering is aangegeven dat een score 'onder de maat' is. Als maat is 6.0 genomen (bij negatieve formulering zijn scores van 6.0 en hoger gearceerd)
- DOC: Docenten; PC: Praktijkcoaches; LPB: Leerprocesbegeleiders; TJB: Trajectbegeleiders; LEIPA: Leidinggevendend Politieacademie; LEIK: Leidinggevendend Korpsen; COL: Collega's.

B1. Doelen

(algemene doelen, afstemming/samenwerking beroepspraktijk, afstemming/samenwerking regulier onderwijs, kwaliteitsverbetering onderwijs)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
26	Een goede voorbereiding op het beroep van politiefunctaris vereist:							
a	*een combinatie van leren op een opleidingsinstituut en leren in de praktijk	9.1	8.8	9.3	9.4	9.4	8.7	8.7
b	*het ontwikkelen van competenties	8.9	8.4	9.3	9.4	9.0	8.7	8.6
27	Het onderscheid in vijf kwalificatieniveaus levert een belangrijke bijdrage aan de verbetering van de kwaliteit van het politiewerk	7.1	6.3	7.5	7.4	7.5*	6.7	6.3*
28	Het onderwijs dat bij de verschillende kwalificatieniveaus hoort, is te weinig onderscheidend	6.1		6.2*	6.1*	5.9*	6.3	
29	De afstemming tussen de kwaliteitsniveaus maakt een soepele doorstroom naar een hoger niveau mogelijk	6.4		6.1	5.8*	6.7*	6.1*	
30	Het huidige Politieonderwijs is georganiseerd rond vier gebieden (leefbaarheid, veiligheid, dienstverlening, maatschappelijke integriteit). Deze opzet zorgt voor een verbetering van de aansluiting van het onderwijs met de beroepspraktijk	6.6	6.4	7.0	7.3	7.5	6.7	6.3
31	Het huidige Politieonderwijs speelt in voldoende mate in op actuele ontwikkelingen in de maatschappij	6.7	6.2	7.3	7.0	7.2	6.3	6.1

B2. Onderwijsinhoud

(relatie doelen en onderwijsinhoud, inhoudelijke samenhang, afstemming verticaal en horizontaal, relevantie en actualiteit onderwijsinhoud, studielast, studieduur, flexibiliteit/individuele leerroutes, internationalisering, diversiteit/integriteit)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
	<i>Inhoud</i>							
45	Ik besteed in mijn onderwijs/begeleiding/coaching veel aandacht aan:							
a	*de kennis die nodig is om goed te functioneren als politiefunctionaris	8.1	8.1	6.4*	6.8*			
b	*de vaardigheden die nodig zijn om goed te kunnen functioneren als politiefunctionaris	8.5	8.6	7.8	8.0			
c	*de beroepshouding die nodig is om goed te kunnen functioneren als politiefunctionaris	8.6	8.8	8.6	9.0			
51	Werken met kernopgaven is een goede voorbereiding op het beroep van politiefunctionaris	7.6	6.9	8.0	8.1			
52	De leeropdrachten sluiten goed aan bij de actuele beroepspraktijk	7.2	6.2	7.5	6.8			
60a	Ik maak in mijn onderwijs regelmatig gebruik van vakliteratuur	7.9						
62	Het is lastig om de ontwikkeling van integriteit/beroepsethiek bij studenten vorm te geven in mijn onderwijs/begeleiding/coaching	5.2*	4.7*	4.6	4.9			
63	Ik heb het met studenten regelmatig over zaken die met diversiteit (in de samenleving, in de politiepraktijk) te maken hebben	6.9*	7.0	6.3	6.6			
64	De verschillende onderdelen van deze opleiding (te verwerven competenties, kernopgaven, leeropdrachten, proeve van bekwaamheid) hangen inhoudelijk met elkaar samen	7.6		7.7	7.7			
	<i>Flexibiliteit/aansluiting</i>							
49	De opleiding moet meer mogelijkheden bieden aan studenten om hun eigen leerroute of leertraject te volgen	6.5*	5.6*	7.5*	7.2*			

B3. Onderwijsleerproces

(relatie doelstellingen en didactisch concept, afstemming didactiek/werkvormen en onderwijsinhoud, afstemming didactiek en opleidingsniveau, afstemming vormgeving en relevante studentkenmerken, relatie werkelijke studiebelasting en wettelijke eisen, didactisch handelen van begeleiders (DC, PC), begeleiding studenten (LPB, TB), afstemming begeleiding studenten en informatievoorziening, beoordeling en toetsing)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
	<i>Afstemming instituuts- en korpsdeel</i>							
33	Voor een goede organisatie van duaal leren moet de initiële opleiding opgedeeld worden in periodes afwisselend volledig op het instituut en volledig in het korps	7.5*	7.3	6.4*	7.9*	7.7*	7.4	
34	Meer dan de helft van de opleidingstijd zou ingevuld moeten worden met werkend leren in het korps	6.2*	7.2*	5.6*	7.6*	6.4*	7.0*	
35	Er moet meer variatie in de duur van instituuts- en korpsdelen komen	6.7*	6.6*	7.2	6.6*	6.2*	6.7*	
36	Het eerste instituutsdeel van de opleiding zou langer moeten duren	7.4*	7.2*	7.8*	7.1*	7.0*	7.1*	
37	In de instituutsdelen worden studenten goed voorbereid op wat ze in het korps moeten leren	6.9	5.1	7.1	5.4	7.4	5.9	
38	Het leren in het korps sluit goed aan op wat de studenten leren in de instituutsdelen	6.1	5.7	6.4	6.1	5.8	6.2	
	<i>Inrichting onderwijs</i>							
41a	Om studenten in de praktijk te begeleiden is een coach op de werkplek essentieel	9.2		8.9	9.2	9.3	9.0	9.0
55	Het portfolio is in de huidige opleiding een noodzakelijk instrument	6.5*	6.4	8.1	6.5*			
56	Ik gebruik het portfolio vaak om inzicht in de ontwikkeling van de student te krijgen	4.8*	5.3*	6.7*	5.7*			
57	Het leerwerkplan speelt in mijn onderwijs/coaching/begeleiding een belangrijke rol	5.8*	6.8*	7.6*	8.0			
58	Ik besteed in mijn onderwijs/coaching/begeleiding veel aandacht aan de reflectie(verslagen) van studenten	6.2*	6.9*	7.3	7.9			
66	Ik heb onvoldoende zicht op de vorderingen van studenten	5.9*	5.8*	6.0*	5.1*			
53	Het geven van het onderwijs/coachen van studenten aan de hand van de leeropdrachten is prettig	7.2	6.7					
67	Ik heb voldoende tijd om de studenten aandacht te geven	5.8*	6.2*	4.5	6.2*			
68	Ik heb onvoldoende vrijheid om mijn onderwijs/coaching/begeleiding naar eigen inzicht in te richten	5.8*	5.7*		4.6*			
118	Ik word te breed ingezet (bij te veel niveaus en/of vakken)	5.4*						
123	Bij de bedrijfsvoering kan ik goed gebruik maken van de activiteiten die studenten uitvoeren in het kader van het werkend leren in het korps						6.5*	
40	Het is moeilijk om het leren van de student tijdens het korpsdeel te integreren in het dagelijkse werk van het korps		6.0		5.7*		5.4*	6.2
42	Ik ben voldoende op de hoogte van wat (mijn) studenten in het korps doen/moeten leren	6.3*	7.6	5.9	8.3	6.8*	6.8*	
43	Ik ben voldoende op de hoogte van wat (mijn) studenten op het instituut doen/moeten leren	7.9*	4.8*	7.0	5.7*	7.7*	5.4*	
39	De tijd in de instituutsdelen wordt efficiënt besteed	6.1*		5.4	3.5	6.2		
41	Studenten krijgen te weinig gelegenheid in het korps om zich voor te bereiden op de proeven	6.7	4.9*	5.9*	4.6*	5.5	4.9*	
	<i>Zelfstandigheid/verantwoordelijkheid</i>							
46	Studenten zelf verantwoordelijk laten zijn voor hun eigen leerproces betekent dat je als docent/LPB/TB studenten hun eigen gang moet laten gaan	4.7*	5.5*	4.9*	4.7*			
47	Het geven van verantwoordelijkheid aan studenten moet geleidelijk worden opgebouwd	8.8	8.5	8.9	8.7			

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
54	Ik geef studenten de vrijheid om op hun eigen manier aan leeropdrachten te werken	7.2	7.9					
54a	Docenten/praktijkcoaches geven studenten de vrijheid om op hun eigen manier aan leeropdrachten te werken			6.5*	7.2			
48	Studenten kunnen slecht omgaan met de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Dit geldt voor:							
a	*Studenten van de opleiding tot 'Assistent politiemedewerker' (niveau 2)	7.3*	6.3*	7.5*	7.1*			
b	*Studenten van de opleiding tot 'Politiemedewerker' (niveau 3)	6.6	5.7	6.9	6.2			
c	*Studenten van de opleiding tot 'Allround politiemedewerker' (niveau 4)	6.2	5.1	6.1*	5.1			
d	*Studenten van de opleiding tot 'Politiekundige Bachelor' (niveau 5)	5.2*	4.5*		4.6*			
e	*Studenten van de opleiding tot 'Politiekundige Master' (niveau 6)	4.7*	4.5*		4.6*			
f	*De postinitiële studenten waar ik mee te maken heb	6.5*	5.8*	6.0	5.5*			
	<i>Algemeen</i>							
44	Ik krijg regelmatig klachten van studenten over het werkend leren in het korps	6.8*	5.0*	6.8*	4.3	7.4*	4.7*	
44a	Ik krijg regelmatig klachten van studenten over het instituutsdeel van de opleiding	6.2*		6.5	8.5	6.1*	7.2*	
100	Voor het huidige Politieonderwijs geef ik een... (cijfer 1 tot 10)	6.5	6.0	6.7	6.6	7.2	6.3	5.9

B4. Ondersteuning onderwijsleerproces

(planning, inrichting leeromgeving, voorlichting aan aankomende/nieuwe studenten)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
59	Ik ervaar bij mijn onderwijs/coaching voldoende ondersteuning van:							
a	*kernopgaven		6.3					
b	*leeropdrachten		6.3					
c	*leerwerkplan		6.4					
d	*portfolio		5.4					
e	*de beschikbaarheid van computers	6.1*	6.3*					
f	*de softwareprogramma's, sites (Blackboard, Politie Intranet)	6.5*	5.3*					
g	*het onderwijsmateriaal	6.3*						
h	*de studiegids	4.7*						
i	*de onderwijslokalen/praktijklokalen	5.9*						
j	*de zelfstudieruimten	5.6*						
k	*de mediatheek/Open Leercentrum	7.2*						

B5. Personeel

(kwantiteit, kwaliteit, kwaliteitsborging (personeelsbeleid, professionaliseringsbeleid))

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
	<i>Kwaliteit</i>							
95	Ik beschik over de noodzakelijke deskundigheid op het gebied van:							
	*begeleiding			7.4	8.3			
a	*vakinhoud	8.2	7.9					
b	*de beroepspraktijk	7.4*	8.6					
c	*didactiek	8.0	7.3					
d	*beoordeling	7.9	7.4					
e	*verschillende werkvormen	8.1	7.4					
f	*coaching/begeleiding	7.8	7.8					
g	*onderwijsontwikkeling	7.5	5.9					
102	De docenten/praktijkcoaches voeren hun onderwijs/coachingstaak goed uit					7.7	7.4	
102a	De begeleiding van studenten door praktijkcoaches is goed							6.7*
103	De leerproces-/trajectbegeleiders voeren hun begeleidingstaak goed uit					7.3	7.2	
103a	De begeleiding van studenten door trajectbegeleiders is goed							6.6
83	De leden van mijn team/medewerkers van het korps zijn voldoende toegerust om met studenten te werken		6.3		5.9		7.1	
83a	Ik ben voldoende toegerust om met studenten te werken							7.4*
	<i>Professionalisering</i>							
96	Ik leer nieuwe dingen door mijn contact met studenten	8.2	8.2	8.3	8.5			7.3
97	Ik zou graag meer samen met en van collega's willen leren	7.8	7.1	7.8	7.3			
98	Ik zou me graag meer op een specifiek domein willen ontwikkelen	7.1*	6.5					
99	Er zijn voor mij voldoende mogelijkheden om me te professionaliseren voor mijn opleidings-/begeleidingstaak	6.8*	5.9	7.3	7.4			

B6. Selectie en examinering

(selectiecriteria en selectieproces, instroom, doorstroom en uitstroom, EVC (criteria, proces/procedure), examinering)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
	<i>Examinering</i>							
69	De huidige proeve van bekwaamheid:							
a	*hebben een hoog realiteitsgehalte (lijken erg op de beroepspraktijk)	6.8*	6.2	6.2	6.2	6.6*	6.6	
b	*zijn te moeilijk	4.4	5.0	4.7	4.1	4.2	5.0	
c	*sluiten aan op de inhoud van de kernopgaven	7.1	7.0	7.3	7.3	7.1*	7.1	
d	*zijn voldoende dekkend voor alle competenties	5.9*	6.2	6.5	5.9	5.6*	6.4	
e	*zijn te veel voorgestructureerd	5.7	6.3	5.8	6.3	7.3*	5.9	
f	*stellen studenten in staat om te laten zien wat ze kunnen	6.7	6.6	6.6*	6.6	6.8*	6.8	
g	*zijn stimulerend voor het leerproces van studenten	6.4*	6.4	6.6*	6.5	5.9*	6.6	
h	*geven een goed beeld van de geschiktheid van studenten voor het politiewerk	6.3	5.9	6.4*	6.1	6.7	6.2	
i	*zijn te bepalend voor mijn onderwijs/begeleiding/coaching	5.2*	5.6*	5.6	5.2			
70	De beoordelingscriteria voor de proeve van bekwaamheid zijn:							
a	*eenduidig	6.1*	5.8*	5.2*	5.6*			
b	*relevant	6.9	6.5	6.4	7.0			
71	De resultaten van de studenten op de proeve van bekwaamheid zijn in overeenstemming met mijn verwachtingen	7.1	6.7	6.7	7.3			
72	Studenten die niet geschikt zijn voor het beroep slagen toch vaak voor de proeve van bekwaamheid	6.5	6.6*	6.5	6.8	5.9*	6.0	
73	Er moet meer variatie komen in de examinering (niet alleen examinering gericht op competenties, maar ook examinering uitsluitend gericht op kennis, afzonderlijke vaardigheden, houdingsaspecten)	7.6*	7.7	7.8	8.4			
74	Er moet in de opleiding vaker diagnostisch worden getoetst	7.8*	7.3	8.1	8.6			
75	De informatievoorziening over de examinering (inhoud proeve van bekwaamheid, beoordelingscriteria, resultaten procedures, planning, e.d) is adequaat	6.2*	6.1	6.6*	6.6*	6.7*		
	<i>Selectie</i>							
65	Het selectieproces in de opleiding levert de juiste studenten voor een bepaald opleidingsniveau. Dit geldt voor:							
a	*Studenten van de opleiding tot 'Assistent politiemedewerker' (niveau 2)	6.2	6.1*	5.7	6.7	7.1	6.8	
b	*Studenten van de opleiding tot 'Politiemedewerker' (niveau 3)	6.4	6.6	6.7	7.3	6.4	6.9	
c	*Studenten van de opleiding tot 'Allround politiemedewerker' (niveau 4)	6.3	6.6	6.9	7.2	6.6	7.1	
d	*Studenten van de opleiding tot 'Politiekundige Bachelor' (niveau 5)	7.0	7.0*		8.1	6.8	6.9	
e	*Studenten van de opleiding tot 'Politiekundige Master' (niveau 6)	7.5	7.0*		8.2	6.7*	6.6	
f	*Postinitiële studenten	5.5*	6.9*	4.5	6.8*	5.8	6.5	
50	Het EVC-systeem zorgt ervoor dat studenten het juiste deel van de opleiding volgen	5.7*	6.1	5.3*	5.7*			

B7 Relatie onderwijs onderzoek

(doorwerking onderzoek in onderwijs, verrichten van onderzoek tijdens opleiding)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
60b	Ik maak in mijn onderwijs regelmatig gebruik van de resultaten van onderzoek	6.7*						
61	Ik creëer mogelijkheden voor studenten om zelf iets te onderzoeken	7.6	7.8					

B8 Kwaliteitsmanagement en -beleid

(helderheid/explicietheid doelen en kwaliteitscriteria, evaluaties (systematiek, procedures enz.), communicatie uitkomsten evaluaties (intern en extern), verbeterbeleid en verbeterplannen n.a.v. uitkomsten evaluaties)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
88	Ik kan mijn mening over het onderwijs kwijt in de periodieke evaluaties	5.6*	4.4	5.5*	6.1*	6.7*	5.0*	
89	Met kritiek op het onderwijs wordt echt iets gedaan	5.3	4.6	5.8	5.1	6.8*	5.1	
90	Ik word slecht geïnformeerd over de uitkomsten van de evaluaties van het onderwijs	5.9*	6.4*	6.2	5.5	4.7*	5.8*	
91	Als iets niet goed functioneert in de opleiding wordt daar tijdig iets aan gedaan	5.2*	4.3	4.3	4.7	5.4	4.6	
92	Ik kan in voldoende mate bijdragen aan nieuwe ontwikkelingen in de opleiding	6.9*		6.7	6.1	7.2*	5.0	

B9 Organisatie en leiderschap

(samenhang beleidsactiviteiten en effectiviteit beleidsplannen, helderheid taken en verantwoordelijkheden, besluitvormingsprocedures, samenwerkingsverbanden, inhoudelijke aansturing, sturing op innovatieve cultuur, draagvlak doelen en verbetering/innovatie)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
	<i>Onderwijsbeleid</i>							
76	De leiding van het instituut/korps:							
a	*zet een duidelijk onderwijsbeleid neer	5.7*	5.7	6.0	5.7*	8.2	6.2	5.3
b	*betreft medewerkers bij de vernieuwing van het onderwijs	5.9*	5.2	6.8*	5.7*	7.7	5.6	4.8
c	*vervult een stimulerende rol bij de vernieuwing van het onderwijs	5.5	5.1	6.3	5.3*	7.5	5.6	5.0
77	Er is in het korps een visie over de ontwikkeling van het politieberoep in relatie tot het nieuwe Politieonderwijs		5.9		6.1		6.2	
78	Het is duidelijk wat mijn taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden met betrekking tot het geven van onderwijs/begeleiding/coaching zijn	8.2	7.4	7.1*	8.4			
79	Het is binnen de Politieacademie/korps duidelijk bij wie ik waarvoor moet zijn	7.3	7.4	6.6	7.9			
	<i>Ondersteuning en samenwerking</i>							
80	Ik krijg voldoende ondersteuning van mijn direct leidinggevende bij het uitvoeren van mijn onderwijs/coaching/begeleiding	7.2*	7.0*	6.9*	7.9*			
81	Ik heb over de opleiding/de studenten voldoende contact met:							
a	*zelfde type actoren	7.7	7.2*	7.8	8.9		5.8*	
b	*docenten/praktijkcoaches			7.2	8.2*	8.3*	7.2*	
c	*leerprocesbegeleiders/trajectbegeleiders	6.6*	7.1*	7.6*	7.4*	7.3*	6.7*	
d	*teamleider/teamchef	7.1*	6.4*	7.1	7.3	8.0*	3.2	
e	*hoofd opleidingen/personeelszaken		3.2		6.9*	7.7*	4.5*	
f	*korpsleiding				4.3*	5.9*	4.1*	
h	*(andere) medewerkers andere organisatie (korps, Politieacademie)	4.8*	3.0	5.9*	6.2*	6.8*	3.6*	
i	*hoofd onderwijs opleidingslocatie					8.5	3.3	
j	*onderwijskundigen/beleidsmedewerkers					6.9*		
116	In de teamvergaderingen komen onderwerpen aan bod die voor mij relevant zijn			7.0				
82	Ik ervaar voldoende steun van mijn collega's (in het korps) bij het uitvoeren van mijn onderwijs/coachings/begeleidingstaak	8.1	7.6		7.6			
84	De leden van mijn team/medewerkers van het korps accepteren de studenten als collega		7.7		7.8		8.6	
84a	Ik accepteer studenten als collega's							8.8
104	Het is moeilijk om te werken met collega's die in opleiding zijn							4.6*
	<i>Afstemming</i>							
114	Wat ik doe en wat docenten/praktijkcoaches doen is goed op elkaar afgestemd			6.1	6.9			
115	De kwaliteit van de informatie-uitwisseling met traject-/leerprocesbegeleiders laat te wensen over			6.6	6.2*			
85	De huidige verdeling tussen instituut en korps van taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden met betrekking tot de politieopleiding is prima	5.5	5.9	5.5	6.3	5.6*	6.0	

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
86	De informatievoorziening door de Politieacademie over de opleiding is prima	6.2		5.4	5.0	6.2	5.0	
87	De informatievoorziening door de korpsen over het werkend leren is prima		5.2	5.3	6.1	5.2	5.5	
101	Ik ben voldoende op de hoogte van de huidige politieopleiding							6.7*
	<i>Innovatieve cultuur</i>							
93	Ik ervaar de politieopleiding als een innovatieve omgeving	7.1		6.2	6.7	7.9	6.5	
94	Ik ervaar het korps als een innovatieve omgeving				6.6	5.8	6.6	6.1
121	De aanwezigheid van studenten stimuleert de ontwikkeling van mijn team						7.5	
117	Het instellen van lectoraten en kenniskringen is een zinvolle ontwikkeling	7.1		7.7		7.7*	6.9	

B10 Betrokkenheid studenten

(bij ontwikkeling van onderwijsbeleid, bij onderwijsbeoordelingen en kwaliteitszorg)

Geen percepties medewerkers gevraagd.

B11 Resultaten

(gerealiseerd niveau, onderwijsrendement)

		DOC	PC	LPB	TJB	LEIPA	LEIK	COL
32	Het nieuwe Politieonderwijs bereidt studenten beter voor op het beroep dan het oude Politieonderwijs. Dit is bij (afgestudeerde) studenten te merken aan:	7.2*	5.9*	7.5*	8.0	8.5	6.7*	5.8*
a	*het niveau dat ze hebben	7.2	6.6	7.1	7.7	8.1	6.8	6.4
b	*hun kennis	6.3*	6.3*	7.2	6.3	6.2*	5.8*	6.2
c	*hun vaardigheden in de praktijk	7.2	6.5	7.4	7.9	8.1	6.9	6.4
d	*de manier waarop ze zich opstellen	6.9	6.5	7.3	7.5	8.5	6.9	6.3*
e	*het zelfstandig werken	7.3	6.9	7.9	8.0	8.6	7.1	6.7
f	*het samenwerken	6.9	6.7	7.6	7.5	8.3	7.0	6.7
g	*hun flexibele inzetbaarheid	6.3	6.4	7.2	7.1	7.2	6.4	6.5
h	*hun brede inzetbaarheid	6.6	6.4	7.4	7.6	7.4*	6.6	6.4
i	*hun snelle inzetbaarheid	6.3	6.1	6.7	7.0	7.3	6.0	6.1
j	*hun probleemoplossend vermogen	6.9	6.1	7.5	7.3	8.1	6.4	6.0
k	*hun communicatieve vaardigheden	7.1	6.5	7.3	7.4	7.9	7.0	6.5