



Advies

Opleiden op maat: doordacht aan de slag

Flexibel politieonderwijs en interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers

Over dit advies

Het secretariaat van de Politieonderwijsraad heeft bij het voorbereidende onderzoek, het opstellen van de beide rapportages van bevindingen en het opstellen van dit advies geen gebruik gemaakt van Generatieve AI (GenAI).

Over de Politieonderwijsraad

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

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

De samenstelling van de Politieonderwijsraad en de commissies Kwalificaties, Onderwijs en Onderzoek staat vermeld op www.politieonderwijsraad.nl.

Adres:

Koninginnegracht 62
2514 AG Den Haag

Postadres:

Postbus 25842
2502 HV Den Haag
Telefoon 088 1699080

www.politieonderwijsraad.nl

Inhoud

1. Inleiding	2
1.1 Politieonderwijs en capaciteitstekorten bij de Politie	2
1.2 Uitgangspunten van het advies	3
1.3 Leeswijzer	3
2. Flexibel politieonderwijs	5
2.1 Kernpunten uit de rapportage van bevindingen	5
2.2 Randvoorwaarden en waarborgen ten aanzien van flexibel politieonderwijs	6
2.3 Tot slot	7
3. Interprofessioneel samenwerken en opleiden van politiemedewerkers	8
3.1 Kernpunten uit de rapportage van bevindingen	8
3.2 Het vormgeven van interprofessioneel opleiden	8
3.3 Randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit	9
3.4 Interprofessioneel samenwerken en een leven lang ontwikkelen	10
3.5 Opleiden voor het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen	10
4. Tot besluit	12
Bijlage 1. Rapportage van bevindingen 'Flexibel politieonderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen'	13
Bijlage 2. Rapportage van bevindingen 'Interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers. Samen leren om samen te werken in de uitvoering. Een verkenning.	63

1. Inleiding

Dit advies is het antwoord van de Politieonderwijsraad (hierna: de Raad) op een verzoek van de minister van Justitie en Veiligheid (hierna: de minister) van 23 april 2024. Het advies van de Raad bestaat uit twee delen. Het eerste deel gaat in op flexibel politieonderwijs. In het tweede deel staat de Raad stil bij het samen opleiden van politiemedewerkers met professionals vanuit andere organisaties. Hiervoor hanteert de Raad het begrip ‘interprofessioneel opleiden’.

Als context bij de adviesvraag schetst de minister dat het politiewerk in beweging is; politiemedewerkers werken steeds meer samen met professionals vanuit aangrenzende domeinen. Het domein Bewaken en beveiligen wordt hierbij als voorbeeld genoemd. De minister verwacht dat deze ontwikkeling gevolgen heeft voor het politieonderwijs. Flexibele onderwijstrajecten, die al dan niet modulair zijn opgezet, kunnen een manier zijn om aan deze toenemende mate van samenwerking tegemoet te komen en om ervoor te zorgen dat politiemedewerkers sneller inzetbaar zijn voor hun werk.

Tegen deze achtergrond verzoekt de minister om te adviseren over de mogelijkheden van flexibel politieonderwijs, aan de hand van twee vragen:

1. Wat zijn randvoorwaarden voor het flexibiliseren, in het bijzonder modulariseren, van (politie)onderwijs?
2. Welke waarborgen voor kwaliteit van het onderwijs moeten worden getroffen als bestaande kwalificaties en opleidingen hierop worden aangepast? Te denken valt in elk geval aan opbouw van het curriculum, eindtermen, toetsing & examinering en diplomering.

1.1 Politieonderwijs en capaciteitstekorten bij de Politie

Uit de context waarin de minister bovenstaande vragen stelt, spreekt de verwachting dat flexibel politieonderwijs en interprofessioneel opleiden helpen bij het versnellen van opleidingstrajecten. Dit zou vervolgens kunnen bijdragen aan het terugdringen van de grote capaciteitstekorten in verschillende onderdelen van de politieorganisatie doordat medewerkers sneller inzetbaar zijn. Flexibilisering van onderwijs en interprofessioneel opleiden lijken te worden gezien als middelen om op korte termijn een HR-probleem van de Politie op te lossen. De Raad plaatst hierbij de volgende kanttekeningen.

Ten eerste, voor het oplossen van capaciteitsproblemen kan worden gedacht aan een scala van maatregelen die idealiter in samenhang worden uitgevoerd. Daarbij gaat het niet alleen om de korte termijn (vergroten of versnellen van de instroom) maar ook om de langere termijn (doorstroom, behoud van medewerkers). Het vertrekpunt is de vraag wat er nodig is om voldoende aantallen politiemedewerkers goed toe te rusten, zodat zij hun werk goed kunnen beginnen en blijven uitvoeren, zich blijven ontwikkelen en bij de Politie willen blijven werken. Welke maatregelen komen dan in beeld? Draaien aan de knop van het (politie)onderwijs kan daar onderdeel van zijn, maar nagegaan moet worden of andersoortige maatregelen wellicht meer soelaas bieden.

Ten tweede, als het politieonderwijs in beeld komt in relatie tot capaciteitsproblemen, dan is een volgende vraag of, en zo ja op welke manier en in welke mate politieonderwijs, in het bijzonder flexibel politieonderwijs en interprofessioneel opleiden, daadwerkelijk bijdraagt aan het terugdringen ervan. Antwoorden op deze vragen lijken er op dit moment niet te zijn. De Raad acht het essentieel dat deze vraagstukken door partijen gezamenlijk worden doordacht, om vervolgens te overwegen wat passende oplossingen zijn.

Ten derde, als partijen (verder) aan de slag willen met flexibel politieonderwijs en interprofessioneel opleiden, dan adviseert de Raad hen om hierover nader met elkaar te spreken. Waarom kiezen voor flexibel politieonderwijs en/of interprofessioneel opleiden? Wat willen en kunnen partijen ermee bereiken op de korte en lange termijn? Dit gesprek moet ook ingaan op een aantal andere aspecten. Om te beginnen gaat dit om het politiewerk waarop het onderwijs is gericht: leent dat zich voor flexibel onderwijs, is het wenselijk dat politiemedewerkers interprofessioneel worden opgeleid? Vervolgens is de vraag welke inspanningen nodig zijn om de beoogde resultaten te bereiken en of deze proportioneel zijn.

Ook moet duidelijk worden welke kosten ermee gemoeid zijn en of deze middelen beschikbaar zijn; onderwijs op maat aanbieden is doorgaans duurder dan traditionele, al langer bestaande onderwijstrajecten. Hierbij merkt dat Raad op dat het ontwikkelen en aanbieden van maatwerktrajecten voor grotere groepen studenten met vergelijkbare kenmerken doorgaans minder kostbaar is dan wanneer het gaat om (zeer) kleine groepen studenten. Verder helpt het als duidelijk is met welke onderwijsaanbieders de Politieacademie voor deze trajecten kan samenwerken.

Tot slot, los van de vraag of dit bijdraagt aan het oplossen van personeelstekorten, constateert de Raad dat flexibel politieonderwijs en het interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers succesvol kunnen zijn mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. In de volgende onderdelen van dit advies komen deze aan de orde als antwoord op de adviesvraag van de minister.

1.2 Uitgangspunten van het advies

In dit advies hanteert de Politieonderwijsraad de volgende uitgangspunten.

- Er wordt gekeken naar de mogelijkheden en effecten van flexibel politieonderwijs en interprofessioneel opleiden op de korte en op de lange termijn;
- Het operationele politiewerk is bepalend;
- Flexibel politieonderwijs is een onderdeel van het HR-instrumentarium van de Politie;
- Het advies gaat in op formele opleidingstrajecten voor politiemedewerkers. Andere vormen van leren, bijvoorbeeld leren op de werkplek tijdens het werk, vallen buiten de scope van dit advies.

De twee rapportages van bevindingen voor flexibel politieonderwijs respectievelijk interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers vormen de basis voor dit advies. De rapportages zijn als bijlagen opgenomen bij dit advies.

De bevindingen en de daaraan gekoppelde adviezen spreken vooral de Politieacademie en de Politie aan. De minister van Justitie en Veiligheid kan als stelselverantwoordelijke, partijen aansporen en faciliteren tot het nemen van benodigde stappen.

1.3 Leeswijzer

De opbouw van dit advies is als volgt:

- In hoofdstuk 2 richt de Raad zich op flexibel politieonderwijs.
- Hoofdstuk 3 bevat afwegingen ten aanzien van interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers. Ook staat de Raad stil bij opleidingen voor het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen.
- In hoofdstuk 4 sluit de Raad het advies af met enkele opmerkingen.

- Bijlage 1 bevat de rapportage van bevindingen 'Flexibel politieonderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen'.
- Bijlage 2 bestaat uit de rapportage van bevindingen 'Interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers. Samen leren om samen te werken in de uitvoering. Een verkenning'.

2. Flexibel politieonderwijs

Ter inleiding zijn de kernpunten uit de rapportage van bevindingen weergegeven. We gaan eerst in op flexibiliseren van onderwijs in het algemeen en vervolgens op flexibel onderwijs binnen de politieorganisatie (paragraaf 2.1). Daarna volgen de afwegingen ten aanzien van randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit die daaruit voortkomen (paragraaf 2.2 en paragraaf 2.3). Deze zijn voorzien van een nummer.

2.1 Kernpunten uit de rapportage van bevindingen

Een aantal noties is in het algemeen van belang als betrokken partijen overwegen om met flexibele onderwijstrajecten aan de slag te gaan. Voorbeelden hiervan zijn:

- In het regulier onderwijs is flexibel onderwijs erop gericht om tegemoet te komen aan de behoeften en persoonlijke omstandigheden van de student.
- Het moet duidelijk zijn waarom men flexibel onderwijs gaat ontwikkelen en aanbieden, en welk doel men ermee wil bereiken. Flexibel onderwijs is een middel om dat doel te bereiken, geen doel op zich.
- Betrokken partijen (studenten, werkgevers, opleiders) kijken door verschillende brillen naar flexibel onderwijs. Ook het maatschappelijk perspectief speelt een rol. Hebben betrokkenen het over hetzelfde als men spreekt over flexibel onderwijs?
- Flexibel onderwijs gaat om meer dan de inhoud en opbouw van het onderwijstraject. Het brengt allerlei organisatorische vraagstukken met zich mee ten aanzien van de bedrijfsvoering bij opleider en werkgever. Ook is het een veranderkundige opgave waarvoor breed draagvlak nodig is.

Ten aanzien van flexibele onderwijstrajecten binnen het politieonderwijs komt uit de verkenning het volgende naar voren:

- De Politieacademie biedt flexibele onderwijstrajecten aan in soorten en maten. Er zijn verschillende initiatieven binnen het vakspecialistisch politieonderwijs. Ook zet de Politieacademie stappen op dit vlak met de basispolitieopleiding Politieagent GGP (niveau 4). De komende jaren gaat de Politieacademie hiermee verder, in lijn met haar Strategische Agenda 2026-2030. Wendbaar onderwijs door onderwijsinnovatie is hierin een speerpunt¹.
- Bij flexibele onderwijstrajecten binnen het politieonderwijs zijn het perspectief van de werkgever en de korte termijn leidend. Deze onderwijstrajecten zijn er vooral op gericht om studenten snel inzetbaar te krijgen voor het politiewerk.
- Aandachtspunten ten aanzien van flexibel politieonderwijs zijn:
 - Onderwijsinhoudelijk: aspecten van samen leren, studentsucces en de vorming van een beroepsidentiteit;
 - Organisatorisch: de bedrijfsvoering bij de Politieacademie en de Politie faciliteert flexibel politieonderwijs nu nog onvoldoende;
 - Het doel van de flexibele trajecten. Een sterke focus op snelle inzetbaarheid op de korte termijn kan op de lange termijn nadelige gevolgen hebben, bijvoorbeeld voor de doorlopende ontwikkeling van politiemedewerkers en het behoud van politiemedewerkers voor de organisatie.
- Flexibel politieonderwijs is onderdeel van het HR-instrumentarium van de Politie. Andere onderdelen zijn bijvoorbeeld werving en selectie en de doorlopende ontwikkeling van de

¹ De Strategische Agenda 2026-2030 van de Politieacademie is gepubliceerd in maart 2026 en wordt niet genoemd in de rapportage van bevindingen van de Raad over flexibel politieonderwijs.

politiemedewerker tijdens zijn loopbaan. Het is van belang dat de verschillende instrumenten goed op elkaar aansluiten. Binnen dit instrumentarium is op een aantal onderdelen beweging nodig om op de lange termijn de vruchten te kunnen plukken van flexibel politieonderwijs.

- In het regulier onderwijs is doorgaans sprake van een veel-op-veel-relatie tussen opleiders en werkgevers. Binnen het politieonderwijs is dit een één-op-één-relatie en zijn Politie en Politieacademie organisatorisch met elkaar verweven. Hierdoor hebben partijen een unieke kans om de verschillende onderdelen van het HR-instrumentarium op elkaar uit te lijnen. Waar we in dit advies spreken over ‘gezamenlijk’ heeft dit vooral betrekking op deze beide partijen.

2.2 Randvoorwaarden en waarborgen ten aanzien van flexibel politieonderwijs

Als partijen hebben besloten om verder aan de slag te gaan met een flexibel onderwijstraject, kunnen zij dit gaan inrichten, ontwikkelen, aanbieden en evalueren. Hierbij moeten zij rekening houden met een aantal randvoorwaarden. Ook moeten waarborgen voor de kwaliteit van flexibele onderwijstrajecten worden ingericht of versterkt. Deze gelden voor zowel politieonderwijs dat is gericht op instroom in de politieorganisatie als op doorstroom binnen de politieorganisatie. De Raad adviseert hiervoor als volgt.

- A1. Stel vast welke vorm van flexibel onderwijs past bij het doel en de doelgroep. Te denken valt aan:
- a. Een modulaire opbouw, waarbij een onderwijstraject bestaat uit afzonderlijke onderdelen en ruimte is voor:
 - Versnelling, als de student al beschikt over (een deel van) de vereiste kennis, houding en vaardigheden en het traject gericht is op directe inzetbaarheid voor een specifiek vakdomein;
 - Vertraging, als het traject is gericht op loopbaanontwikkeling van de student op de langere termijn.
 - b. Samenwerking met één of meer andere onderwijsaanbieder(s) buiten de Politie;
 - c. Variatie in de manier waarop het onderwijs wordt aangeboden, zoals *blended learning*;
 - d. De student legt alleen een afsluitend examen af, omdat hij de vereiste kennis, vaardigheden en houding al grotendeels in huis heeft;
 - e. Bij instroom in de politieorganisatie: onderwijstrajecten waarin voldoende aandacht en ruimte is voor samen leren, sociale binding en de vorming van een beroepsidentiteit.
- A2. Zorg ervoor dat bij het onderwijstraject aan de volgende randvoorwaarden wordt voldaan:
- a. De kwalificatie ('de lat'), of delen daarvan, de leeractiviteiten en de toetsing ervan zijn inhoudelijk op elkaar uitgelijnd en dekken elkaar voldoende af. Organisatorisch staan deze aspecten los van elkaar.
 - b. De toetsing van het flexibele onderwijstraject wordt op een passende wijze ingericht, uitgevoerd en gefaciliteerd.
- A3. Draag er zorg voor dat binnen de organisatie van Politieacademie en Politie aan de volgende randvoorwaarden wordt voldaan:
- a. Docenten en andere professionals die bij het onderwijs zijn betrokken, zijn voldoende toegerust om flexibel onderwijs aan te bieden en staan er ook achter.
 - b. De bedrijfsvoering van Politieacademie en Politie zijn zo ingericht dat flexibele onderwijstrajecten organisatorisch mogelijk zijn en worden ondersteund. Dit gaat onder meer om adequate ICT-ondersteuning en wendbare onderwijslogistiek en -faciliteiten waarmee leer- en toetsactiviteiten flexibel ingepland kunnen worden².

² Meer voorbeelden zijn te vinden op p. 17 en p. 29 van de rapportage van bevindingen over flexibel politieonderwijs.

- c. Flexibele onderwijstrajecten zijn op een logische en inzichtelijke manier aan elkaar verbonden en vormen een samenhangend geheel. Maak bijvoorbeeld duidelijk of modules ‘gestapeld’ kunnen worden en hoe modulair opgebouwde leerroutes eruit kunnen zien voor verschillende vakdomeinen in het politiewerk. Dit geeft inzicht aan de student, Politie en Politieacademie.
 - d. Zorg voor een duurzame inbedding van het flexibele onderwijstraject in het HR-instrumentarium van de Politie en lijn de verschillende HR-instrumenten op elkaar uit. Te denken valt aan instrumenten zoals het functiegebouw van de Politie (LFNP) en het faciliteren van het blijven leren tijdens het werk³. Benut de kans die de organisatorische verwevenheid van de Politieacademie en de Politie hiervoor biedt.
- A4. Zorg voor waarborgen die de kwaliteit van de flexibele onderwijstrajecten dragen of versterken. Naast aspecten als extern toezicht door de Inspectie Justitie en Veiligheid en accreditatie van politieopleidingen door de NVAO, gaat dit om het volgende:
- a. De kwalificatie (‘de lat’), of delen daarvan, zijn als leeruitkomst geformuleerd. Deze zijn helder, meetbaar en niet gekoppeld aan specifieke leeractiviteiten. Dit geldt in het bijzonder voor leeruitkomsten ten aanzien van beroepsidentiteit.
 - b. De examencommissies van de Politieacademie nemen een sleutelpositie in bij het bewaken van de kwaliteit van flexibele onderwijstrajecten. Ondersteun deze positie door hen tijdig te betrekken bij het ontwikkelen van leerdoelen en toets- en leeractiviteiten voor flexibele onderwijstrajecten. Bied de examencommissies daarnaast voldoende zicht op de verschillende leerroutes en toetsmogelijkheden die leiden tot een certificaat of diploma.
 - c. Er is een deugdelijk systeem van kwaliteitszorg dat toeziet op de kwaliteit van het geheel van flexibele leeractiviteiten en de toetsing ervan.

2.3 Tot slot

De Politieacademie biedt al verschillende flexibele onderwijstrajecten aan binnen het vakspecialistisch politieonderwijs en werkt hier ook aan voor het basispolitieonderwijs. De Raad is van mening dat de Politieacademie hier trots op kan zijn en hiervan kan leren bij het (verder) ontwikkelen van nieuwe of bestaande flexibele onderwijstrajecten.

De Politieacademie streeft ernaar om in de komende jaren meer in te zetten op wendbaar onderwijs door innovatie, aldus haar Strategische Agenda 2026-2030. De Raad wijst erop dat dit voor sommige vakdomeinen mogelijk kan betekenen dat het accent komt te liggen op examineren en certificeren, en minder op (zelf) opleiden. Dit kan de verhouding tussen (zelf) opleiden enerzijds en examineren en certificeren anderzijds veranderen. Het is van belang om hier rekening mee te houden. In verband hiermee adviseert de Raad als volgt.

- A5. Zorg ervoor dat er een partij is die overzicht over het geheel aan flexibele onderwijstrajecten heeft, die zorg draagt voor de samenhang ervan en die dit bewaakt.

³ Meer voorbeelden zijn te vinden op p. 39 van de rapportage van bevindingen over flexibel politieonderwijs.

3. Interprofessioneel samenwerken en opleiden van politiemedewerkers

Ter inleiding is een aantal kernpunten uit de rapportage van bevindingen weergegeven (paragraaf 3.1). Daarna volgen de afwegingen die de Raad op basis hiervan formuleert (paragraaf 3.2 en 3.3). Deze zijn voorzien van een nummer. Tot slot gaat de Raad in op opleidingen voor het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen (paragraaf 3.4).

3.1 Kernpunten uit de rapportage van bevindingen

Ten aanzien van interprofessioneel samenwerken en opleiden komt uit de verkenning het volgende naar voren.

- Professionals krijgen in hun werk steeds vaker te maken met complexe maatschappelijke vraagstukken, die zij niet uitsluitend vanuit hun eigen beroep kunnen oplossen. Expertise en inzichten vanuit verschillende professies zijn hiervoor nodig. Samenwerking tussen al deze professionals is dus nodig om verder te komen. Samenwerken gaat echter niet vanzelf goed, dat is een 'ambacht' dat men moet leren en blijven onderhouden.
- Daarom is leren samenwerken aan complexe problemen samen met studenten uit andere professies in een aantal sectoren al onderdeel van beroepsopleidingen in het regulier mbo en hbo, bijvoorbeeld in de zorg, het sociaal domein en educatie. Dit is interprofessioneel opleiden. Het vertrekpunt hierbij is dat al deze studenten leren samenwerken om 'samen verder te komen' bij het werken aan ingewikkelde maatschappelijke vraagstukken.

Ten aanzien van interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers:

- Politiemedewerkers werken in de operationele uitvoering veelvuldig samen met partners vanuit andere organisaties. De noodzaak tot samenwerking en de manier waarop dit gebeurt, verschilt per beroep, functie, rol en taak.
- In enkele vakdomeinen in het politiewerk (Zorg en Veiligheid, Generieke opsporing) ziet men de noodzaak tot samenwerking met partners van buiten de Politie. In deze vakdomeinen zijn er initiatieven waarbij politiemedewerkers interprofessioneel kunnen leren op de werkplek.
- Voor politiestudenten en -medewerkers staat interprofessioneel opleiden, als onderdeel van een formele politieopleiding in het basis- of vakspecialistisch politieonderwijs, in de kinderschoenen. Hiervoor is buiten en binnen het politieonderwijs op dit moment weinig tot geen ruimte.
- Binnen het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen is er geen sprake van interprofessioneel opleiden van medewerkers van de Politie en de Koninklijke Marechaussee, zoals gedefinieerd in de rapportage.
- Het interprofessioneel opleiden van studenten uit verschillende beroepen kan de capaciteit van een opleider vergroten, doordat mensen, middelen en faciliteiten vanuit verschillende opleiders kunnen worden gebundeld. Of studenten op deze manier sneller kunnen worden opgeleid en daardoor sneller inzetbaar zijn, is de vraag.

3.2 Het vormgeven van interprofessioneel opleiden

Als partijen, met name Politie en Politieacademie, het erover eens zijn dat het wenselijk is en blijft om politiemedewerkers en andere betrokken professionals samen te laten leren, dan kunnen partijen dit verder uitwerken. De Raad adviseert hierbij om de volgende elementen af te wegen.

- A6. Formuleer wat de politiemedewerker moet kennen en kunnen op het vlak van samenwerken met professionals uit andere organisaties. Dit moet helder en meetbaar geformuleerd zijn en kan gaan om zaken als: elkaars taal kennen, weten wat de ander mag, moet en kan, bewustzijn van eventuele professionele stereotypen en de vaardigheden en houding om op basis van gelijkwaardigheid samen te werken. Dit vraagt om keuzes ten aanzien van het belang dat wordt gehecht aan de vorming van een beroepsidentiteit.
- A7. Ga na welk(e) beroep(en) en opleider(s) buiten de Politie in aanmerking komen voor interprofessioneel opleiden met politiemedewerkers en ga met hen in gesprek. Te denken valt aan medewerkers van de GGZ, Veilig Thuis of de bijzondere opsporingsdiensten. Verken samen of interprofessioneel opleiden of leren aan de orde is en neem hierover een besluit.
- A8. Als bovenstaande partijen samen kiezen voor interprofessioneel opleiden: onderzoek gezamenlijk wat nodig is om interprofessioneel opleiden te realiseren, ten aanzien van onderwijshoud, organisatie en financiën. De opzet van de *Master of Crisis and Public Order Management* aan het Nederlands Instituut voor Publieke Veiligheid (NIPV) en de Politieacademie kan als voorbeeld dienen.
- A9. Ga samen aan de slag met het ontwikkelen, aanbieden, toetsen en evalueren van interprofessioneel opleiden, als bovenstaande haalbaar blijkt te zijn. Creëer tijdens het opleiden voor instroom in de politieorganisatie een stevige basis voor het betreffende politieberoep. Breng politiestudenten hierbij tijdig en regelmatig in aanraking met studenten voor andere relevante beroepen, zodat zij samen voorbij de grenzen van het eigen beroep leren kijken en werken.
- A10. Benut hierbij mogelijkheden die er al zijn binnen het politieonderwijs om interprofessioneel opleiden in te richten. Voorbeelden zijn kwalificaties, waarvan 'leren samenwerken' al deel uitmaakt, en het feit dat hbo-politiestudenten toelaatbaar zijn bij enkele andere hogescholen om een interprofessionele minor te volgen.
- A11. Het kost veel tijd en inspanning om interprofessioneel opleiden goed neer te zetten bij Politieacademie, Politie en andere betrokken werkgever(s) en opleider(s). Houd koers en zorg voor een duurzame institutionele inbedding van het interprofessioneel opleiden bij betrokken opleiders en werkgevers ten aanzien van beleid en financiën. Doordenk ook tijdig hoe de instroom van interprofessioneel opgeleide politiemedewerkers doorwerkt op andere onderdelen van het HR-instrumentarium van de Politie.

3.3 Randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit

Als interprofessioneel opleiden onderdeel wordt van formele politieopleidingen, is er een aantal randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit om in acht te nemen. De Raad wijst op de volgende afwegingen.

- A12. Houd rekening met de volgende randvoorwaarden.
- a. Rust betrokken onderwijsprofessionals (zoals docenten, praktijkbegeleiders, professionals voor onderwijslogistiek) toe om interprofessioneel opleiden te ontwikkelen, uit te voeren, te toetsen en te evalueren.
 - b. Maak duidelijke afspraken over het delen van gegevens en informatie met partijen buiten de Politie.

- c. Zorg voor een evenwichtig samengestelde groep studenten, voldoende ruimte voor interactie, voldoende realistische leeropdrachten uit de praktijk en een veilige leeromgeving.
- A13. Zorg voor de volgende waarborgen voor kwaliteit of versterk deze.
- a. Neem alle betrokken examencommissies tijdig mee bij het ontwikkelen van leer- en toetsactiviteiten en draag zorg voor hun deskundigheid ten aanzien van interprofessioneel opleiden en toetsen.
 - b. Denk tijdig na over het evalueren van het interprofessioneel opleiden en maak hier werk van. Te denken valt aan: welk doel wil men bereiken met de evaluatie? Welke informatie, betrokkenen en processen zijn hiervoor noodzakelijk?

3.4 Interprofessioneel samenwerken en een leven lang ontwikkelen

Zoals gezegd is het kunnen samenwerken met professionals vanuit andere organisaties een ‘ambacht’ dat men moet leren en onderhouden. Ten aanzien van het onderhouden van deze kennis en vaardigheden adviseert de Raad als volgt.

- A14. Bepaal wanneer de politiemedewerker het ‘kunnen samenwerken met partijen buiten de Politie’ actief moet onderhouden, als onderdeel van een leven lang ontwikkelen.
- A15. Stel vast welke vorm van samen leren dan passend is. Moet de politiemedewerker formeel kunnen aantonen dat hij nog steeds bekwaam is in het samenwerken met andere partijen? Zo ja, dan moet dit onderdeel zijn van een formele vervolgopleiding bij de Politieacademie of een andere aanbieder. Als dit niet nodig is, dan kan de medewerker leren tijdens het werk, bijvoorbeeld aan de hand van gemeenschappelijke trainingen, projecten of leermiddelen.

3.5 Opleiden voor het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen

De adviesvraag van de minister verwijst naar het zogeheten Stelsel Bewaken en beveiligen. Politie en Koninklijke Marechaussee (KMar) voeren beide taken uit binnen dit stelsel. Voor dit stelsel wordt het harmoniseren van opleidingen van beide organisaties genoemd als doel, zodat beveiligingsconcepten in het uitvoeringsdomein gelijkwaardig zijn⁴. Onder ‘harmoniseren’ verstaat de Raad dat opleidingen wat betreft de vereiste kennis, vaardigheden en houding met elkaar in overeenstemming worden gebracht.

Eerst moet duidelijk worden welke kennis, houding en vaardigheden startbekwame medewerkers van beide organisaties in huis moeten hebben om het werk goed en veilig te kunnen doen. Deze duidelijkheid is nodig als grondslag voor de opleidingen van beide organisaties. Het harmoniseren van opleidingen is pas mogelijk als het vraagstuk van de vereiste kennis, houding en vaardigheden voldoende is doordacht en hierover consensus bestaat tussen alle betrokkenen.

Vanuit het perspectief van de Politie gaat het om het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen. De verkenning van de Raad laat zien dat er op dit moment van interprofessioneel opleiden van medewerkers van de Politie en de KMar geen sprake is.

⁴ Zie Ministerie van Justitie en Veiligheid (2023). Kabinetsreactie Vernieuwing stelsel bewaken en beveiligen en reactie OvV-rapport bewaken en beveiligen. Kenmerk 4578940.

Ook in dit vakdomein ziet de Raad het werk als doorslaggevende factor. Als de wens vanuit politiek en beleid is dat Politie en KMar dezelfde taken uitvoeren en dat zij dit op dezelfde manier doen, dan moeten beide organisaties elkaar op dit vlak zien te vinden. Dat dient aan het nadenken over het harmoniseren van opleidingen en/of interprofessioneel opleiden vooraf te gaan, bijvoorbeeld door gemeenschappelijke inzetconcepten vast te stellen. Op dit moment is hiervan geen sprake, aldus een zegsman van de Politie. Het bevreemdt de Raad dat dit nog niet is gebeurd. De Raad is van mening dat de Minister van Justitie en Veiligheid, en namens hem de Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV), als stelselverantwoordelijke partij hier indien nodig het voortouw moet nemen.

4. Tot besluit

In dit advies heeft de Raad flexibel politieonderwijs in een bredere context van het politiewerk en het HR-instrumentarium van de Politie geplaatst. Daarnaast heeft de Raad gewezen op randvoorwaarden en waarborgen voor de kwaliteit van flexibel politieonderwijs.

Het interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers samen met professionals uit andere organisaties vormt het tweede gedeelte van dit advies. Naast een aantal aspecten die partijen helpen om af te wegen of interprofessioneel opleiden wenselijk is, adviseert de Raad ook hierbij over randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit die in acht moeten worden genomen.

In een afzonderlijke paragraaf is de Raad ingegaan op het opleiden voor het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen.

De Raad is van oordeel dat opleiden op maat in de vorm van flexibel politieonderwijs en het interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers succesvol kan zijn als de aanleiding ertoe voldoende is doordacht en mits aan de randvoorwaarden wordt voldaan.

Bijlage 1. Rapportage van bevindingen 'Flexibel politieonderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen'



Rapportage van bevindingen

Flexibilisering van politieonderwijs

Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen

Inhoud

1.	Inleiding.....	17
1.1	Inkadering en afbakening.....	17
1.2	Werkwijze.....	19
1.3	Leeswijzer.....	19
2.	Context: relevante ontwikkelingen in het politieonderwijs, politiewerk, politieorganisatie en maatschappij.....	21
2.1	In het politieonderwijs.....	21
2.2	In de politieorganisatie.....	21
2.3	In het politiewerk.....	22
2.4	In de samenleving.....	23
2.5	Tot slot.....	24
3.	Flexibilisering van onderwijs.....	25
3.1	Flexibel onderwijs: wat, waarom en wat levert het op?.....	25
3.1.1	Wat is flexibel onderwijs?.....	25
3.1.2	Waarom werken instellingen aan flexibeler onderwijs?.....	26
3.1.3	Wat is modulair onderwijs?.....	26
3.1.4	Wat zijn de opbrengsten van flexibel onderwijs?.....	26
3.1.5	Onder welke omstandigheden heeft flexibel onderwijs effect?.....	27
3.2	Vier perspectieven op flexibel onderwijs.....	27
3.2.1	Studenten.....	28
3.2.2	Werkgevers.....	29
3.2.3	Opleiders.....	31
3.2.4	Maatschappelijk perspectief.....	32
4.	Flexibele leertrajecten bij de Politieacademie: enkele voorbeelden.....	35
4.1	Forensische opsporing: flexibele opleidingsarchitectuur.....	35
4.2	Digitale opsporing.....	36
4.3	Kerntaak opsporing voor instromers van buiten de Politie.....	37
4.4	Politieagent GGP (niveau 4).....	37
4.5	Onderwijs voor het domein Bewaken, beveiligen en beschermen.....	38
4.6	Tot slot.....	38
5.	Flexibel onderwijs: mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit.....	40
5.1	Flexibel onderwijs op de korte en op de lange termijn.....	40
5.2	Randvoorwaarden voor flexibel onderwijs.....	42

5.2.1 Op het niveau van de leertrajecten.....	42
5.2.2 Op het niveau van de opleider	43
5.3 Waarborgen voor de kwaliteit van flexibel onderwijs	43
5.3.1 De examencommissie.....	44
5.3.2 Kwalificaties.....	44
5.3.3 Toetsing	45
5.3.4 Kwaliteitszorg	45
5.4 Tot slot.....	45
6. Analyse: bevindingen en aandachtspunten ten aanzien van het politieonderwijs.....	46
6.1 Op stelselniveau	46
6.1.1 Nadruk op perspectief van de werkgever: snelle inzetbaarheid, korte termijn	46
6.1.2 Denken vanuit het beroep bij inrichting van onderwijs	47
6.1.3 Vertrouwen in andere opleiders	48
6.1.4 Bedrijfsvoering	48
6.1.5 Kwaliteitsborging.....	48
6.1.6 Verwevenheid van flexibel politieonderwijs met HR-functie.....	49
6.2 Ten aanzien van leertrajecten	49
6.2.1 Modularisering van leertrajecten.....	49
6.2.2 Weinig ruimte voor studentsucces.....	50
6.2.3 Beroepsidentiteit.....	50
7. Verwevenheid van onderwijs en de HR-functie van de Politie	51
7.1 Politieonderwijs als onderdeel van de HR-keten	51
7.2 Beperkende factoren binnen de HR-functie van de Politie.....	52
7.2.1 Strategische Personeelsprognose en -planning	52
7.2.2 Werving- en selectieproces	53
7.2.3 Positie van de student bij de Politie	53
7.2.4 Ondersteuning van jonggediplomeerden	54
7.2.5 Ontwikkelmogelijkheden tijdens het werk.....	54
7.2.6 Het functiegebouw	54
8. Slotbeschouwing	56
8.1 Korte terugblik.....	56
8.2 De belangrijkste bevindingen op een rij.....	56
Respondenten	58
Bronnen.....	59

1. Inleiding

Het werk van de politie is in beweging. Politied medewerkers werken steeds meer samen met professionals vanuit aangrenzende domeinen, zoals met de Koninklijke Marechaussee voor het domein Bewaken, beveiligen en beschermen. Het ministerie van Justitie en Veiligheid verwacht dat deze ontwikkelingen gevolgen hebben voor het politieonderwijs. Flexibele onderwijstrajecten, die al dan niet modulair zijn opgezet, kunnen een manier zijn om aan deze toenemende mate van samenwerking tegemoet te komen en om ervoor te zorgen dat politied medewerkers sneller inzetbaar zijn voor hun taak.

Tegen deze achtergrond heeft het ministerie de Raad verzocht om te adviseren over de mogelijkheden van flexibilisering en modularisering in het politieonderwijs, uitmondend in twee concrete vragen:

3. Wat zijn randvoorwaarden voor het flexibiliseren, in het bijzonder modulariseren, van (politie)onderwijs?
4. Welke waarborgen voor kwaliteit van het onderwijs moeten worden getroffen als bestaande kwalificaties en opleidingen hierop worden aangepast? Te denken valt in elk geval aan opbouw van het curriculum, eindtermen, toetsing & examinering en diplomering.

In het plan van aanpak voor de adviesaanvraag wordt onderscheid gemaakt tussen enerzijds flexibilisering van politieonderwijs en anderzijds interprofessioneel opleiden. In deze rapportage van bevindingen richten we ons op flexibilisering van politieonderwijs. In een later stadium komt interprofessioneel opleiden aan de orde. Hiermee komen we tegemoet aan de wens van het ministerie van Justitie en Veiligheid om een eerste rapportage van de Raad met betrekking tot flexibilisering van politieonderwijs zo snel mogelijk ter beschikking te hebben. Dit vanwege mogelijke raakvlakken met de uitwerking van het recent afgesloten Arbeidsvoorwaardenakkoord Politie 2025 – 2027. In dit akkoord zijn afspraken gemaakt over een herijking van aanstellingsvormen, opleidingen en ontwikkel- en doorstroommogelijkheden voor politied medewerkers.

In deze rapportage van bevindingen schetsen we de context van de adviesvraag en wordt de adviesvraag verdiept. Daarnaast beschrijven we de opbrengsten van het onderzoek tot nu toe en voorzien we die van een analyse. Deze rapportage vormt de inhoudelijke basis voor een advies van de Raad over flexibel politieonderwijs. Dit advies volgt in een later stadium.

1.1 Inkadering en afbakening

In de brief bij de adviesvraag spreekt het ministerie van Justitie en Veiligheid de verwachting uit dat flexibele onderwijstrajecten, die al dan niet modulair zijn opgezet, eraan kunnen bijdragen dat politied medewerkers sneller inzetbaar zijn voor het politiewerk. Dit kan vorm krijgen door het opknippen van een opleiding in modules, zodat studenten en zij-instromers de opleiding sneller kunnen doorlopen. Ook kan de inhoud van het onderwijs worden afgestemd op al opgedane kennis en ervaring van (nieuwe) medewerkers. Vanuit deze verwachting stelt het ministerie boven-gevoemde vragen ten aanzien van de randvoorwaarden en kwaliteitsborging van deze onderwijstrajecten.

In deze rapportage verkennen we het vraagstuk van flexibel onderwijs vanuit de omstandigheden op de Nederlandse arbeidsmarkt. In Nederland is er al jarenlang een krappe arbeidsmarkt met

personeelstekorten in veel sectoren, waaronder de Politie. De verwachting is dat deze krapte nog lang zal aanhouden, ongeveer tot het jaar 2040 (Volkerinck et al. 2024; Vossen en Van Delft 2023).

Dit arbeidsmarktvraagstuk kan worden benaderd vanuit de korte termijn en vanuit de lange termijn. In de adviesvraag lijkt de nadruk te liggen op de korte termijn: flexibilisering van politieonderwijs wordt gezien als een manier om medewerkers sneller inzetbaar te krijgen en zo aan personeelstekorten in de eenheden tegemoet te komen. In deze rapportage kijken we ook naar de mogelijke effecten van flexibel onderwijs op de lange termijn, binnen de context van een krappe arbeidsmarkt.

Dit onderzoeken we aan de hand van de volgende vragen:

1. In hoeverre kan flexibel politieonderwijs bijdragen aan de duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van (nieuwe en zittende) politiemedewerkers?
2. Onder welke voorwaarden is dit mogelijk?
3. Welke waarborgen voor kwaliteit zijn hiervoor nodig?

Hierbij hanteren we het uitgangspunt dat het flexibele politieonderwijs (1) voldoende politiemedewerkers opleidt, die (2) toereikend worden toegerust (startbekwaam zijn) om als beginnend politiemedewerker aan de slag te kunnen in het politiewerk.

Flexibel politieonderwijs betreft in deze rapportage leertrajecten die door of onder auspiciën van de Politieacademie worden aangeboden. Het gaat dus om formele onderwijstrajecten binnen het basispolitieonderwijs (BPO), hoger politieonderwijs (HPO) en het vakspecialistisch politieonderwijs (VPO), waarbij studenten worden opgeleid tot startbekwame, beginnende politiemedewerkers en waarvoor zij in veel gevallen een diploma of certificaat krijgen⁵. Initiatieven die na diplomering in de eenheden worden ontwikkeld voor de verdere ontwikkeling van de politiemedewerker, zoals de activiteiten van de veldacademies of teamleren binnen de basisteams, vallen buiten de reikwijdte van deze rapportage.

De ontwikkeling van politiemedewerkers bestaat uit drie fasen. De eerste fase is de ontwikkeling richting ‘startbekwaam’: de politiemedewerker wordt toegerust om als beginnend professional aan de slag te gaan conform de daarvoor vastgestelde kwalificaties. De tweede fase omvat de transformatie van startbekwaam naar vakbekwaam⁶, die niet onder de regie van de Politieacademie valt maar onder de verantwoordelijkheid van de Politie als werkgever. De laatste fase omvat het ‘vakbekwaam blijven’ en verdere ontwikkeling. In deze rapportage ligt de nadruk op de eerste fase. Eventuele ‘bijvangst’ op de twee latere fasen wordt ook weergegeven.

De adviesvraag gaat ook in op interprofessioneel opleiden, als basis voor de samenwerking van politiemedewerkers met professionals vanuit aangrenzende domeinen. Dit komt in een latere fase aan de orde en valt buiten de scope van deze rapportage van bevindingen.

⁵ Opleidingen die de Politieacademie aanbiedt ter verbreding of verdieping van al bestaande kennis, vaardigheden en houding (‘modaliteit 3-opleidingen’) kunnen ook flexibel ingericht zijn. Dit type opleidingen wordt doorgaans niet afgesloten met formele examinering en het uitreiken van een certificaat of diploma.

⁶ Niet te verwarren met het traject ‘Van startbekwaam naar vakbekwaam’ dat de Politie heeft ingezet om recent gediplomeerden van de basispolitieopleiding (niveau 4) alsnog kennis van de opsporing bij te brengen en ‘vlieguren’ te laten maken binnen de GGP.

1.2 Werkwijze

De adviesvraag van de minister aan de Raad is uitgewerkt in een plan van aanpak, waarmee de Raad in november 2024 heeft ingestemd. Volgens dit plan van aanpak en in samenspraak met de begeleidingscommissie hebben we op een aantal manieren informatie verzameld om de adviesvraag te beantwoorden.

Bij het onderzoeken van de adviesvraag en het thema flexibel onderwijs hebben we ‘van buiten naar binnen’ gekeken. Dit betekent dat we hebben onderzocht hoe partijen in Nederland tegenover flexibel onderwijs staan en hoe zij hiermee aan de slag zijn. Hiervoor hebben we relevante literatuur en beleidsdocumenten onderzocht aan de hand van vier perspectieven op flexibel onderwijs: dat van de student⁷, de werkgever, de opleider en het maatschappelijk perspectief. Via een aantal rondetafelgesprekken hebben we in beeld gebracht wat opvattingen zijn over flexibel onderwijs voor ieder van deze vier perspectieven. Door vervolgens de verschillende perspectieven naast elkaar te leggen binnen de context van het politieonderwijs, wordt duidelijk welke vragen en aandachtspunten dit oproept ten aanzien van flexibel politieonderwijs.

Ook hebben we gesproken met vertegenwoordigers van een aantal onderwijsteams bij de Politieacademie, om een beeld te krijgen van de variatie in flexibele onderwijstrajecten binnen het politieonderwijs en hoe de Politieacademie met flexibel onderwijs aan de slag is.

De vraagstelling voor het advies bevat een impliciete veronderstelling die gericht is op de korte termijn. Met de gekozen werkwijze hebben we het thema flexibel onderwijs met een open blik en ook vanuit de lange termijn benaderd. Door eerst het thema flexibel onderwijs breed te onderzoeken worden mogelijkheden voor verdere verbetering van het onderwijs beter zichtbaar. Na deze verkenning bezien we flexibel onderwijs vanuit de context van de Politie en het politieonderwijs en gaan we nader in op de concrete vragen van de minister.

1.3 Leeswijzer

De rapportage is als volgt opgebouwd.

- In hoofdstuk 1 wordt de adviesvraag afgebakend en in een bredere context geplaatst.
- Hoofdstuk 2 bevat een schets van de context van de adviesvraag en noemt een aantal ontwikkelingen die relevant zijn. Dit gaat om ontwikkelingen in het politieonderwijs, de politieorganisatie, het politiewerk en de Nederlandse maatschappij.
- Hoofdstuk 3 geeft weer wat onder flexibilisering van onderwijs wordt verstaan vanuit vier perspectieven: dat van de student, de opleider, de werkgever en vanuit maatschappelijk perspectief.
- Hoofdstuk 4 bevat een aantal voorbeelden van flexibele onderwijstrajecten bij de Politieacademie.
- Hoofdstuk 5 omschrijft voor ieder van de vier perspectieven hoe flexibel onderwijs op de korte en op de lange termijn kan ‘werken’. Ook gaan we in op randvoorwaarden en waarborgen voor de kwaliteit van flexibel onderwijs.

⁷ Omwille van de leesbaarheid omschrijven we de student in deze rapportage als ‘hij’. Waar ‘hij’ staat kan uiteraard ook ‘zij’, ‘hen’ of ‘die’ worden gelezen.

- In hoofdstuk 6 duiden en analyseren we de bijeengebrachte informatie ten aanzien van flexibel politieonderwijs.
- In hoofdstuk 7 gaan we in op de verwevenheid van flexibel politieonderwijs met de HR-functie van de Politie.
- Hoofdstuk 8 bevat een aantal opmerkingen ter afsluiting van de rapportage.

2. Context: relevante ontwikkelingen in het politieonderwijs, politiewerk, politieorganisatie en maatschappij

Ten aanzien van het politieonderwijs, politiewerk en de politieorganisatie doet zich een aantal ontwikkelingen voor die raakvlakken hebben met het thema flexibilisering van politieonderwijs. We benoemen er enkele, zonder deze uitvoerig te duiden. Ook verwijzen we naar een aantal maatschappelijke ontwikkelingen die in dit kader relevant zijn.

2.1 In het politieonderwijs

Binnen het politieonderwijs gaat het om het volgende.

- De samenstelling van de instroom in het politieonderwijs verandert: de studentenpopulatie wordt steeds heterogener. Er is sprake van meer verschillen in leeftijd, hoeveelheid en type werkervaring, mate van levenservaring, etc. Ook stroomt een toenemend aantal studenten in het basispolitieonderwijs in, die bijzondere mentale of fysieke bagage hebben en daardoor meer begeleiding nodig hebben (Ombudsfunctionaris Politie 2025; Inspectie Justitie en Veiligheid 2024). Dit maakt het ontwikkelen en aanbieden van onderwijstrajecten die passen bij deze mate van heterogeniteit een uitdaging voor de docententeams van de Politieacademie. Ook stelt dit extra eisen aan de praktijk- en trajectbegeleiders bij de Politie.
- De Politieacademie werkt onder een forse capaciteitsdruk. De Politieacademie heeft te maken met een optelsom aan opgaven, zowel in de onderwijsontwikkeling als in de uitvoering van het onderwijs. Voorbeelden zijn de recente doorontwikkeling van de basispolitieopleiding (niveau 4), groeiende studentenaantallen voor andersoortige instroomroutes voor beginnende politiemedewerkers en de grote overvraag naar opleidingen vanuit de Politie, met name in het vakspecialistisch politieonderwijs (hierna: VPO). Ook wordt de opleidingscapaciteit voor het basispolitieonderwijs (hierna: BPO) maximaal benut en wordt verwacht dat dat nog een aantal jaar zo zal blijven, omdat het langer duurt dan verwacht om de operationele politiecapaciteit op het gewenste niveau te krijgen (Inspectie Justitie en Veiligheid 2024). De Politieacademie werkt aan deze opgaven terwijl er sprake is van een tekort aan docenten, ondersteunend personeel en onderwijsvoorzieningen (Raad van Advies Politieacademie 2024).

2.2 In de politieorganisatie

Binnen de Politie zijn er bij de basisteams en in andere organisatieonderdelen grote personeelstekorten. Waar het gaat om politieonderwijs, werkt dit door in:

- De behoeftestelling van de Politie aan de Politieacademie, zowel voor BPO, hoger politieonderwijs (HPO) en VPO. De capaciteit van de Politieacademie wordt maximaal ingezet voor het BPO. Voor het VPO is deze al lange tijd niet toereikend.
- Het begeleiden van aspiranten tijdens hun praktijkperioden in de eenheden en het afnemen van praktijkexamens, met name in het BPO. Het aantal beschikbare praktijkbegeleiders in de eenheden is kwalitatief en kwantitatief reden tot zorg (Raad van Advies Politieacademie 2025). Dit komt ten dele doordat er ervaren politiemedewerkers, die de studenten kunnen begeleiden, uitstromen en de basisteams bestaan uit veel relatief onervaren politiemedewerkers (Inspectie Justitie en Veiligheid 2024). Inmiddels zijn hiervoor maatregelen

genomen, bijvoorbeeld dat het begeleiden van studenten een fulltime rol is geworden binnen het functiehuis (LFNP) waarvoor medewerkers worden opgeleid. De zorg geldt ook voor het aantal gecertificeerde examinatoren in de eenheden dat praktijkexamens kan afnemen (Politieacademie 2025b).

- De dringende wens tot politiemedewerkers die goed opgeleid, veilig en vooral snel inzetbaar zijn voor het politiewerk.
- Net als in andere beroepen is het operationeel politiewerk in beweging. De Politie heeft dit in 2019 bevestigd door zes beroepsprofielen vast te stellen, als basis voor het politieonderwijs: de Politieagent, Wijkagent, Rechercheur, Politieleider, Politieondersteuner en Politiespecialist. In de beeldvorming lijkt het beroep van politieagent als hét klassieke politieberoep echter (nog steeds) dominant.

Op het gebied van HR(-beleid) bij de Politie doet het volgende zich voor:

- Er is veel belangstelling voor werken bij de Politie⁸. Desondanks hebben zeven van de tien eenheden (veel) moeite om de wervingsdoelstellingen voor de basispolitieopleiding (niveau 4) te halen (Politie, dienst HRM 2025c). Ook binnen andere organisatieonderdelen van de Politie wordt een groot aantal vacatures niet vervuld (Politie, dienst HRM 2025d).
- Mogelijkheden voor interne doorstroom van politiemedewerkers (en bijbehorend politieonderwijs) zijn er op dit moment vooral voor generiek inzetbare politiemedewerkers. Voor politiemedewerkers met een ander type aanstelling (specifiek inzetbaar (ESI) of ATH in combinatie met BOA) zijn de mogelijkheden beperkt.
- Om in te kunnen spelen op maatschappelijke ontwikkelingen is een flexibele politieorganisatie nodig. Daarom werken politie, vakorganisaties en het ministerie van Justitie en Veiligheid samen aan een herijking van de manier waarop politiemedewerkers worden aangesteld en opgeleid. En aan een herijking van ontwikkel- en doorstroommogelijkheden van verschillende groepen politiemedewerkers. Deze afspraak is onlangs vastgelegd in het Arbeidsvoorwaardenakkoord Politie, dat loopt van 1 december 2025 tot en met 15 december 2027.

2.3 In het politiewerk

Ten aanzien van het politiewerk zien we het volgende.

- Politiemedewerkers en professionals vanuit aangrenzende domeinen komen elkaar steeds vaker tegen bij de uitvoering van hun werk. Bekende voorbeelden zijn de samenwerking tussen politie en GGZ bij het omgaan met personen met onbegrepen gedrag. Ook werkt de Politie samen met de Koninklijke Marechaussee binnen het domein Bewaken, beveiligen en beschermen. Daarnaast zijn veel voorbeelden te noemen van samenwerking met partners als de brandweer, GHOR, gemeenten, Staatsbosbeheer, organisaties binnen de maatschappelijke zorg, onderwijsinstellingen en bijzondere opsporingsdiensten.

⁸ Bijna één op de drie 16- tot 40-jarigen in Nederland hebben mogelijk belangstelling voor een baan bij de Politie. Recherche, bedrijfsvoering en intelligence zijn het meest interessant (Politie, dienst HRM 2025c).

2.4 In de samenleving

Naast bovenstaande zaken zijn er vier ontwikkelingen in de Nederlandse maatschappij die relevant zijn in het licht van de adviesvraag.

Ten eerste zijn er demografische ontwikkelingen die van invloed zijn op de (toekomstige) instroom in het politieonderwijs. Zo neemt het aantal studenten in het mbo en hbo in de komende jaren (fors) af⁹. Ook stijgt het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking¹⁰. Het teruglopend aantal studenten leidt op de Nederlandse arbeidsmarkt tot grote tekorten aan personeel. Ook de vergrijzing van de beroepsbevolking en het grote aantal mensen dat van baan wisselt draagt hier voor een belangrijk deel aan bij (De Beer 2025). De verwachting is dat de personeelstekorten tot ongeveer 2040 zullen aanhouden (Volkerinck et al. 2024; Vossen en Van Delft 2023). Dit maakt het behouden van personeel in de komende jaren steeds belangrijker.

Ten tweede wordt de Nederlandse arbeidsmarkt beïnvloed door digitale en technologische ontwikkelingen zoals AI. Enerzijds leidt dit tot het verdwijnen van bepaalde taken en banen en anderzijds ontstaan hierdoor nieuwe taken en banen. Dit vraagt om een continue scholing en ontwikkeling van de beroepsbevolking. Een leven lang ontwikkelen wordt dus steeds belangrijker (SER 2017; VNO-NCW en MKB-Nederland 2024).

Een derde ontwikkeling is dat werkgevers en andere partijen door deze krappe en veranderende arbeidsmarkt en snelle (technologische) ontwikkelingen in heel Nederland nadenken over een andere benadering van het beoordelen van kennis en vaardigheden dan uitsluitend via diploma's, certificaten en andere formele waardepapieren. Zo werkt een aantal werkgevers aan een skillsgerichte benadering. Bij deze benadering wordt vooral gekeken over welke kennis en vaardigheden medewerkers feitelijk beschikken en wordt minder gekeken naar formele diploma's (Cobben et al. 2025). Ook experimenteren onderwijsinstellingen met microcredentials. Dit zijn afsluitende 'certificaten' waarmee een kleinere onderwijseenheid zelfstandig waarde krijgt op de arbeidsmarkt. Professionals kunnen aan de hand van een microcredential aantonen wat ze weten, kunnen en begrijpen na het afronden van een (kleine) onderwijseenheid (MBO Raad 2025; Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT 2025).

Een vierde relevante ontwikkeling doet zich voor bij Nederlandse onderwijsinstellingen en betreft het thema studentsucces, waarvoor al een aantal jaar veel aandacht is. In eerdere jaren werd vooral gedacht in termen van opleidingsrendement, dat wil zeggen dat het streven was om uitval uit en switchen van opleiding te voorkomen. Sinds een aantal jaar is dit 'rendementsdenken' verbreed naar studentsucces (Mittendorf 2024).

Een belangrijk element van studentsucces is dat studenten een gevoel van welzijn ervaren, in mentaal, fysiek, emotioneel en sociaal opzicht. Dit draagt bij aan de academische en persoonlijke ontwikkeling van de student. Aandacht voor het welzijn van studenten is dus essentieel om hen succesvol te laten zijn in de opleiding (Mittendorf 2024). Als we kijken vanuit de inhoud van opleidingen, dan betekent

⁹ Voor het mbo is de verwachting dat het aantal studenten daalt van zo'n 467.000 in 2025 naar zo'n 443.000 in 2040. Ook voor het hbo verwacht men een forse daling: zo'n 449.000 studenten in 2024 naar ongeveer 413.000 in 2031 (Ministerie van OCW 2025). Deze afname in het aantal studenten is ongelijk verdeeld over de verschillende sectoren van de arbeidsmarkt en de verschillende regio's in Nederland.

¹⁰ Het aantal inwoners in Nederland dat een hbo- of een wo-diploma heeft neemt toe, van 37% van de 20- tot 65-jarigen in 2023 naar (volgens de verwachting) 47% van deze groep in 2050. Dit aandeel neemt toe omdat de huidige twintigers en dertigers hoger zijn opgeleid dan de oudere generaties (CBS 2024).

studentsucces dat er aandacht is voor drie dimensies: brede, persoonlijke ontwikkeling van de student, kwalificatie (voorbereiding op het beroep) en socialisatie (voorbereiding op deelname aan de samenleving) (Coppens et al. 2022). Het helpt studenten om succesvol de opleiding te doorlopen als er in de leerroute wordt gezocht naar een balans tussen deze drie dimensies (*objectief studentsucces*). Ook draagt dit bij aan het welzijn van de student en diens ontwikkeling (*subjectief studentsucces*). In andere woorden gaat het bij studentsucces om aandacht geven aan leren leren, leren werken en leren leven (Meens en Dijkstra 2021); met als doel dat de student na het afronden van de opleiding met voldoende professioneel zelfvertrouwen aan de slag kan gaan in het beroep waarvoor hij is opgeleid.

2.5 Tot slot

Flexibilisering in het (beroeps)onderwijs is niet nieuw. Onderwijsinstellingen in het Nederlandse mbo en hoger onderwijs hebben hiermee al een aantal jaar geëxperimenteerd en werken al langere tijd aan het ontwikkelen en implementeren van flexibele(r) onderwijstrajecten. In eerste instantie richtten onderwijsinstellingen zich hierbij vooral op het deeltijdonderwijs voor studenten die bijvoorbeeld al aan het werk zijn en wilden bij- of omscholen, in het kader van een leven lang ontwikkelen. Inmiddels werkt een toenemend aantal mbo- en hbo-instellingen er ook aan om (een deel van) hun bestaande initiële beroepsopleidingen flexibeler in te richten (Van Casteren et al. 2023).

Flexibel onderwijs is onderdeel van (beroeps)onderwijs in de breedte. Het karakter van beroepsonderwijs is dat studenten toewerken naar kwalificaties van het beroep. Door de jaren heen veranderen deze kwalificaties omdat beroepen veranderen, er nieuwe varianten ontstaan en beroepen verdwijnen. Bij het opleiden voor een beroep blijven de kwalificaties een ijkpunt. Bij het ene beroep staat dit ijkpunt voor jaren vast. Bij andere beroepen veranderen de ijkpunten sneller, zoals binnen de cybersecurity of vanwege de vraag in hoeverre beroepen (verder) veranderen door (digitale en maatschappelijke) ontwikkelingen zoals AI.

Een beroep kan meerdere vormen krijgen, waarbij de kern hetzelfde blijft, maar de uitwerking in de praktijk sterk kan veranderen. Bij het ontwerpen van onderwijs voor een beroep in verandering wordt gekeken naar een aantal aspecten. Waarin verschillen de varianten, wat is de gemeenschappelijke kern, welke doelgroepen moeten bereikt worden, de studenten, de toekomstige beroepsprofessionals. Ook wordt onderzocht op welke wijze de brug tussen hen en de verschillende beroepen gelegd kan worden via een mix van curricula en (flexibele) onderwijsvormen.

3. Flexibilisering van onderwijs

Flexibilisering van onderwijs is een begrip dat de afgelopen jaren veel is besproken binnen en buiten het politieonderwijs en waarnaar veel onderzoek is gedaan. In de volgende passages lichten we een aantal aspecten van flexibel onderwijs toe, op basis van de onderzochte literatuur en rondetafelgesprekken. Dit geeft weer hoe er in het regulier onderwijs in Nederland wordt gekeken naar flexibel onderwijs. Dit hoofdstuk behandelt de *highlights* en geeft geen uitputtend overzicht van flexibel onderwijs in de volle breedte.

In de volgende passages gaan we nader in op het begrip flexibel onderwijs. Ten eerste benoemen we een aantal dimensies van flexibel onderwijs: wat, waarom? Vervolgens schetsen we vier perspectieven op flexibel onderwijs: vanuit de student, de opleider, de werkgever en maatschappelijk perspectief.

3.1 Flexibel onderwijs: wat, waarom en wat levert het op?

In deze paragraaf gaan we in op een aantal algemene noties ten aanzien van flexibel onderwijs, zoals deze naar voren komen uit de onderzochte literatuur en de rondetafelgesprekken.

Dit gaat om het wat en waarom van flexibel onderwijs, wat modulair onderwijs is, welke opbrengsten van flexibel onderwijs worden verwacht en onder welke omstandigheden deze opbrengsten te verwachten zijn.

3.1.1 Wat is flexibel onderwijs?

Flexibel onderwijs is een containerbegrip dat op veel manieren kan worden ingevuld en er zijn veel definities en omschrijvingen van flexibel onderwijs in de omloop. In de kern komt het erop neer dat flexibel onderwijs gericht is op het tegemoetkomen aan de behoeften en persoonlijke omstandigheden van de student. Hierbij is de verwachting dat talent- en competentieontwikkeling het beste gedijen als de student invloed kan uitoefenen op de inrichting van het eigen leertraject (Jaspers en Van Zijl 2023)¹¹. Door een onderwijstraject flexibel in te richten wordt dit mogelijk.

Achter het gesprek over flexibel onderwijs kunnen verschillende invalshoeken en fundamentele verschillen schuilgaan. Als deze niet expliciet worden gemaakt, blijven aannames op dit vlak onbesproken en kan dit voor ruis zorgen bij het uitwerken en implementeren van flexibele leerroutes (Barnett 2014; Jonker et al. 2020). Daarom is het van groot belang dat alle betrokkenen bij flexibel onderwijs dezelfde taal spreken en een vergelijkbare invulling geven aan de term flexibel onderwijs (Solutions Room 2023).

Flexibel onderwijs betekent niet dat studenten volledige keuzevrijheid krijgen in hun leerproces. Het doel is vooral om het onderwijs beter af te stemmen op de verschillende achtergronden en diversiteit van studenten. Studenten krijgen binnen bepaalde kaders ruimte om invloed uit te oefenen op hun leerproces. Dit toont aan dat flexibilisering maatwerk is, waarbij de mate van autonomie varieert afhankelijk van de behoeften van de studenten en de context van de studie (De Jong et al. 2024).

¹¹ Een belangrijke grondslag hiervoor is te vinden in de Self Determination Theory van Deci en Ryan (Jaspers en Van Zijl 2023; Brand-Gruwel 2024). Deze theorie gaat er vanuit dat drie fundamentele psychologische behoeften van studenten, te weten autonomie, competentie en verbondenheid, van belang zijn om te faciliteren in het onderwijs.

3.1.2 Waarom werken instellingen aan flexibeler onderwijs?

De Nederlandse arbeidsmarkt waar de opleidingen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs op voorbereiden is in ontwikkeling. Een initiële beroepsopleiding is niet langer voldoende als basis voor een jarenlange loopbaan; doorlopende ontwikkeling is nodig om als professional ‘bij te blijven’. Een flexibeler onderwijsaanbod moet een leven lang ontwikkelen aantrekkelijker maken en faciliteren, juist ook voor werkenden. Meer flexibiliteit in leertrajecten is dus nodig voor de toekomst (Ministerie van OCW 2019; De Jong et al. 2024; SER 2017).

Daarnaast is de ene student de andere niet: de variatie in kenmerken, behoeften en achtergronden van studenten wordt groter. Ook neemt het aantal initiële studenten aan beroepsopleidingen (mbo en hbo) in de komende jaren langzamerhand af (Ministerie van OCW 2025). Mede hierdoor gaan onderwijsinstellingen zich meer richten op onderwijstrajecten in het kader van een leven lang ontwikkelen.

Als onderwijsinstellingen aan de slag willen met het flexibiliseren van hun onderwijs, is het van belang dat ze eerst bepalen welke doelen ze willen bereiken met het introduceren van flexibeler onderwijs. Gaat het bijvoorbeeld om het vergroten van het studentsucces, het voorbereiden van studenten op een veranderende arbeidsmarkt of het toegankelijker maken van het onderwijs voor studenten met mantelzorgtaken, werkenden of studenten met een fysieke of mentale beperking? Als het doel duidelijk is, kan vervolgens worden bepaald welke vorm en mate van flexibel onderwijs daar het beste bij aansluit. Daarnaast is breed draagvlak binnen de organisatie (management, docenten, ondersteuners) en het werkveld een belangrijke voorwaarde om flexibel onderwijs tot een succes te maken (Jonker et al. 2020).

3.1.3 Wat is modulair onderwijs?

Modulair onderwijs is een specifieke vorm van flexibel onderwijs. Bij modulair onderwijs wordt het curriculum opgedeeld in kleine, losstaande eenheden, waarbij onderwijsinhoud, onderwijsdoelen en toetsing hiervan in samenhang worden aangeboden. Om flexibiliteit te creëren aan de hand van modulair onderwijs, moeten de modules los te roosteren en te volgen zijn. Dit veronderstelt dat modules minder afhankelijk van elkaar zijn, niet opvolgend zijn en een kortere doorlooptijd hebben (Huizinga et al. 2024). Met modulair onderwijs heeft de student meer keuzevrijheid in zijn leertraject, doordat hij de modules kan kiezen die aansluiten bij zijn behoeften en interesse.

Cruciaal daarbij is om te onderkennen dat een module niet een eenheid van leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing hoeft te omvatten. Een kwalificatie/leerdoel kan mogelijk via meerdere vormen van onderwijs en via verschillende vormen van toetsing bereikt worden. Er kan bijvoorbeeld één afsluitende toetsing zijn om juist de integratie van de modules ten behoeve van de kwalificatie te borgen.

3.1.4 Wat zijn de opbrengsten van flexibel onderwijs?

Onderwijsinstellingen zijn met flexibele onderwijstrajecten aan de slag gegaan vanuit de verwachting dat deze beter aansluiten bij de behoeften en omstandigheden van studenten. De effecten zijn van deze onderwijstrajecten zijn wisselend, zo blijkt uit onderzoek. Systematisch onderzoek naar de effecten van flexibel onderwijs op het studiegedrag van *voltijdstudenten* in Nederland lijkt er nog niet te zijn (De Bruijn et al. 2021; Gijsbertse 2020). Een verklaring hiervoor is dat veel onderwijsinstellingen zich de afgelopen jaren vooral hebben gericht op het flexibel inrichten van deeltijdopleidingen; recenter werken zij ook aan het flexibeler inrichten van voltijdopleidingen.

Bij *deeltijdstudenten* zijn er verschillende geluiden te horen; van overwegend positief op een aantal aspecten zoals de mix van klassikaal leren, online leren en leren op de werkplek (Gijsbertse 2020; Van Casteren et al. 2021) tot kritisch over andere elementen. Zo hechten deeltijdstudenten aan de Hogeschool van Amsterdam aan regelmaat en structuur in de opleiding en willen zij niet de hele tijd keuzes moeten maken. Tegelijkertijd verwachten ze variatie in opdrachten, didactiek en toetsvormen, die zijn afgestemd op de variatie tussen studenten (Van Diepen en Reumerman 2018). Systematisch, grootschalig onderzoek naar de ervaringen van Nederlandse deeltijdstudenten is nog nauwelijks beschikbaar.

3.1.5 Onder welke omstandigheden heeft flexibel onderwijs effect?

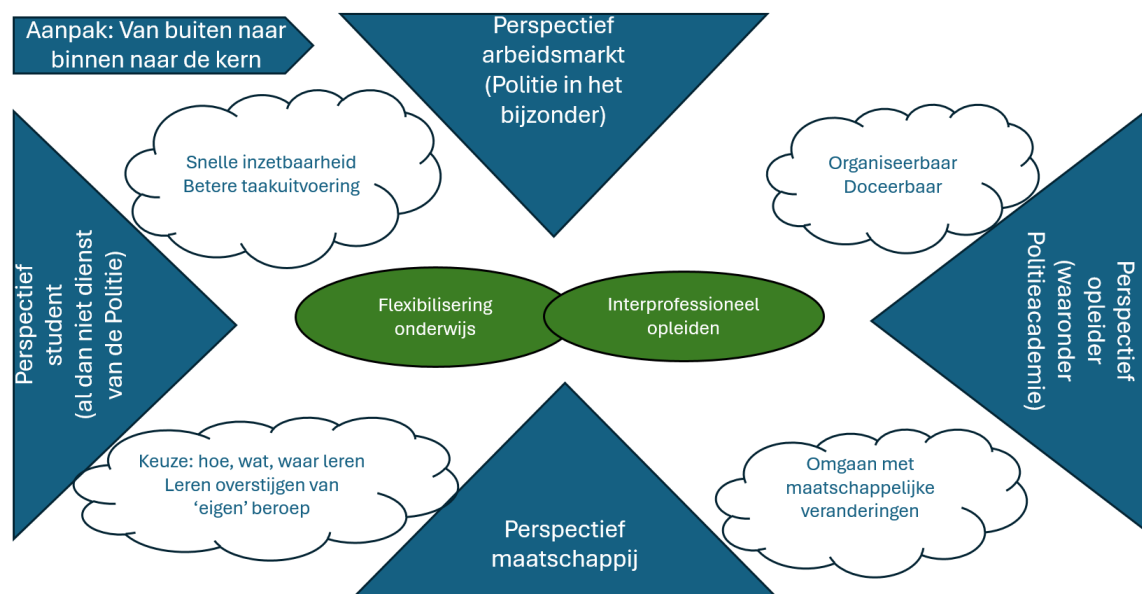
Bij flexibel onderwijs staan de behoeften en omstandigheden van studenten doorgaans centraal. Voordat onderwijsinstellingen met flexibel onderwijs aan de slag gaan en bepalen welk doel ze met flexibel onderwijs willen bereiken, moet echter ook naar het werkveld en de werkgevers worden gekeken waar de flexibele leerroutes op gericht zijn. Het moet helder zijn waartoe werkgevers willen dat er wordt opgeleid en in hoeverre flexibel onderwijs daaraan kan bijdragen, voordat een beweging tot (verdere) flexibilisering wordt ingezet. Realistische verwachtingen ten aanzien van de opbrengsten van flexibel onderwijs op dit vlak zijn van groot belang. Bij gebrek aan helderheid, bijvoorbeeld omdat er in het werkveld nog discussie is over het precieze doel van de opleidingen, dient de opleider pas op de plaats te maken: het is immers lastig te schieten op een doel dat in beweging is.

Een belangrijke voorwaarde voor flexibilisering is verder dat het beroep waarvoor wordt opgeleid, zich laat opknippen in kleinere onderdelen die ieder een eigenstandige waarde hebben op de arbeidsmarkt. De 'lat' van ieder beroepsonderdeel moet daarnaast helder gedefinieerd zijn: wat houdt dit onderdeel precies in en wat moet een student kennen en kunnen om dit deel van het beroep in de vingers te hebben? Dit kan lastig zijn bij beroepen waarbij beroepstaken in elkaar verweven zijn en dit maakt flexibel onderwijs voor dit type beroepen ingewikkeld om goed neer te zetten.

Ook moeten werkgevers plaats hebben voor flexibel opgeleide medewerkers en moet hun organisatie hierop ingericht zijn. Te denken valt aan functieomschrijvingen die moeten voorzien in 'onderdelen van beroepen' waardoor de medewerker stap voor stap kan ingroeien in een functie, delen van beroepen die een eigenstandige waarde hebben bij een werkgever of in een sector en een bedrijfsvoering die kan omgaan met medewerkers die in verschillende gradaties toegerust zijn voor het werk. Als deze zaken op orde zijn, heeft flexibel onderwijs daadwerkelijk effect voor de betreffende professional en zijn werkgever.

3.2 Vier perspectieven op flexibel onderwijs

Zoals gezegd, is 'flexibel onderwijs' een containerbegrip dat nadere invulling nodig heeft. In deze passage belichten we flexibel onderwijs vanuit vier perspectieven: dat van studenten, van opleiders, van werkgevers en maatschappelijk perspectief. Dat doen we op basis van de onderzochte literatuur en gevoerde rondetafelgesprekken met vertegenwoordigers vanuit ieder van de vier perspectieven. De perspectieven zijn weergegeven in onderstaand denkraam.



Afbeelding 1. Denkraam flexibilisering van onderwijs en interprofessioneel opleiden

3.2.1 Studenten

Dé student bestaat niet: behoeften en omstandigheden bij studenten lopen uiteen. Sommigen zijn gebaat bij structuur die vanuit de opleiding wordt geboden (Ministerie van OCW 2019). Andere groepen studenten hebben hier minder behoefte aan, bijvoorbeeld vanwege mantelzorg die ze verlenen, omdat zij chronisch ziek zijn, omdat ze al werken naast hun studie of hun studie combineren met een (jong) gezin. In de ogen van de studentenvakbond LSVb (2015) betekent flexibel onderwijs dat de student en diens behoeften centraal staan bij het ontwerpen van het onderwijs. En dat de student keuzes kan maken ten aanzien van de inhoud en het tempo van de leerroute. Gijsbertse (2020) tekent hierbij echter aan dat het risico bestaat dat de samenstellers van een flexibel onderwijsmodel er onterecht van uitgaan dat alle keuze-opties voor studenten duidelijk en begrijpelijk zijn. Het kan echter zijn dat studenten niet goed kunnen door- en overzien wat de gevolgen van hun keuzes zijn en daar niet goed mee om kunnen gaan. Dit werd bevestigd tijdens het rondetafelgesprek voor studenten.

De Jong et al. (2024) maken een onderscheid tussen voltijd- en deeltijdstudenten. Bij deeltijdstudenten blijkt flexibilisering vaak succesvol te zijn door praktische overwegingen, zoals de combinatie van studie, werk en privéleven. Ook deze groep studenten blijkt echter behoefte te hebben aan structuur en de mogelijkheid om samen te leren (Brand-Gruwel 2024). Daarnaast hebben de studenten begeleiding nodig bij het maken van eigen keuzes ten aanzien van hun leertraject. Naarmate de docent beter in die rol en in het flexibele onderwijsconcept zit, maken de studenten meer gebruik van de ruimte om het leertraject flexibel in te vullen (Huizinga et al. 2022). Ook hechten deeltijdstudenten van lerarenopleidingen er bijvoorbeeld eraan dat de praktijkopdrachten aansluiten bij hun al bestaande werk in het onderwijs, en dat de onderwijsinstelling dus op inhoud maatwerk kan bieden (Inspectie van het Onderwijs 2019).

Voltijdstudenten zijn vaak relatief jong en moeten doorgaans nog 'leren leren'. Daarom is het de vraag of flexibilisering voor deze studenten wenselijk is (De Jong et al. 2024). Zij hebben behoefte aan structuur en begeleiding om te voorkomen dat ze gaan 'zwemmen' in een te vrije leeromgeving. Ook is sociale binding en samen leren van belang, omdat dat positief samenhangt met de kwaliteit van leren en studiesucces (Venema et al. 2023). Dit geldt zeker tijdens de eerste periode van een opleiding

(Sluijsmans 2023). Deze behoeften kunnen op gespannen voet staan met flexibele leertrajecten waarbij studenten verschillende leerroutes volgen, elkaar relatief weinig (online of fysiek) ontmoeten en geen vast 'cohort' vormen (Onderwijsraad 2023). Vaak zijn studenten pas in een latere fase van de opleiding eraan toe om eigen keuzes te maken ten aanzien van hun leertraject, omdat ze dan beter zien waar ze naartoe willen werken en waarom (Sluijsmans 2023).

Voor de studenten die deelnamen aan het rondetafelgesprek betekent flexibel onderwijs dat de student voldoende autonomie heeft om zelf keuzes te maken ten aanzien van zijn leerroute; er moet ruimte zijn voor verbreding of verdieping van het curriculum. Daarnaast is het van belang dat er verschillende instroommomenten zijn en dat er de mogelijkheid is om te versnellen of te vertragen in de leerroute. Wat betreft variatie 'in het klaslokaal' verwachten de studenten dat de docenten de opdrachten laten aansluiten op het niveau van de studenten en dat er afwisseling is in toetsvormen. Dit laatste betekent niet alleen dat er deugdelijk beleid is op dit vlak, maar vooral dat dit beleid goed geïmplementeerd is.

De studenten wezen er in het gesprek op dat flexibel onderwijs dat goed wordt uitgevoerd kan bijdragen aan de motivatie van de student en hun welzijn en dat het uitval uit de opleiding kan reduceren. Ook noemden ze een aantal valkuilen: roosters vol met gaten, een curriculum of didactiek die niet aansluit bij de leefwereld van studenten, dat studenten soms onderwijs moeten volgen terwijl ze dat deel van de opleiding al in de vingers hebben en beleid ten aanzien van flexibel onderwijs dat niet goed wordt geïmplementeerd. Als het schort aan de uitvoering van flexibel onderwijs kan dat ertoe leiden dat de student zich minder met de opleiding verbonden voelt. Uiteindelijk kan dit resulteren in uitval uit de opleiding.

Al met al bestaan bij studenten zeer uiteenlopende behoeften aan flexibel onderwijs. Volgens Huizinga et al. (2024) toont dit aan hoe belangrijk het is om rekening te houden met de diversiteit van de doelgroep bij het ontwerpen en implementeren van flexibel onderwijs.

3.2.2 Werkgevers

Het is noodzakelijk dat medewerkers blijven leren en zich blijven ontwikkelen vanwege (technologische) ontwikkelingen zoals AI en verduurzaming, zo stellen Nederlandse werkgevers (VNO-NCW en MKB-Nederland 2024). Zo geven werkgevers in bijvoorbeeld de metaalsector de voorkeur aan scholing van medewerkers via bedrijfsvakscholen¹². Deze bedrijfsvakscholen bieden verschillende trajecten aan, van initiële scholing in samenwerking met ROC's tot aan her- en bijscholing waarbij de medewerkers een groot deel van hun opleiding op de werkvloer volgen. Het opleiden en begeleiden van medewerkers op de werkvloer vraagt om veel inzet, inspanning en financiële investering van werkgevers, zeker als het om grote aantallen studenten gaat (Van Casteren et al. 2024).

Het is echter niet vanzelfsprekend dat medewerkers zich blijven ontwikkelen tijdens hun werk. Een positieve leercultuur bij de werkgever is essentieel, met randvoorwaarden waardoor mensen zich veilig, uitgenodigd en gestimuleerd voelen om zich te ontwikkelen. Ook is het van belang dat zij hiervoor de juiste mogelijkheden en ondersteuning krijgen aangereikt (SER 2017).

¹² Deze scholen zijn wat betreft hun opzet vergelijkbaar met de voormalige bedrijfsscholen van bijvoorbeeld Fokker en Philips.

Werkgeververtegenwoordigers gaven tijdens het rondetafelgesprek aan dat private onderwijsaanbieders vaak beter kunnen voorzien in de scholingswensen van werkgevers dan ROC's en hogescholen. Dit komt doordat zij wendbaarder zijn in hun bedrijfsvoering, bijvoorbeeld door meerdere instroommomenten per jaar aan te bieden. Aan deze wendbaarheid hangt vaak wel een prijskaartje.

Wat betreft de inhoud van flexibele onderwijstrajecten werd tijdens het rondetafelgesprek het volgende aangegeven. Ten aanzien van het scholen van werkenden waren er goede ervaringen met het 'opknippen' van reguliere mbo-opleidingen in kleinere leereenheden. Een leereenheid is een logische eenheid van taken en activiteiten binnen het werk. Door een opleiding onder te verdelen in kleinere eenheden is het leertraject voor de student beter te overzien en werd ook relatief snel duidelijk of het beroep bij een student past. Ook kan de student door het afronden van een leereenheid professioneel zelfvertrouwen opdoen, wat het leren stimuleert. Door rust in te bouwen tijdens het leertraject tussen het 'stampen' door, werd de kans op uitval kleiner en haalden meer studenten de eindstreep. Ook kan een student op deze manier stapsgewijs 'ingroeien' in een vakgebied of functie. Een voorwaarde is wel dat het functiehuis van de werkgever ruimte biedt voor het 'verzilveren' van een behaalde leereenheid, zodat de student ook daadwerkelijk extra taken kan gaan uitvoeren.

In onderwijskundige zin is het daarnaast zinvol om het leerdoel, de leeractiviteit en de toetsing van elkaar los te koppelen, terwijl deze in traditionele opleidingen meestal aan elkaar verbonden zijn en daar een samenhangend geheel vormen. Lolkema en Lohuis (2022) wijzen in lijn hiermee op het volgende. Als het leerdoel goed is omschreven in de vorm van leeruitkomsten, kan de student zelf uitmaken welke leeractiviteit hij kiest om de leeruitkomst te verwerven en hoe hij via toetsing aantoont dat hij de leeruitkomsten beheerst. Dit maakt een flexibele inrichting van een leertraject mogelijk.

Daarnaast is het essentieel dat de student goede begeleiding heeft tijdens het leren op de werkvloer, zo merkten de aanwezigen op. De begeleider hoeft niet persé bekwaam te zijn voor het beroep in de volle breedte, maar kan ook op een deel van het vakgebied bekwaam zijn.

Ook kwam de krapte op de arbeidsmarkt ter sprake. In dit kader helpt het om in leertrajecten zoveel mogelijk aan te sluiten op wat voor talent en ervaring studenten al meebrengen en het denken in diploma's los te laten, aldus de aanwezigen. In aansluiting hierop valt te bezien of functies kunnen worden 'opgeknipt' in afzonderlijke taken. Wat moet een arts bijvoorbeeld minimaal zelf kunnen en doen, en welke taken kunnen bij andere professionals worden neergelegd? In dit geval helpt het als werkgevers een functiehuis hebben dat kan omgaan met onderwijstrajecten die in kleinere eenheden worden onderverdeeld. Op die manier kunnen studenten in hun werk ook daadwerkelijk profijt hebben van de leereenheden die ze hebben afgerond en stap voor stap nieuwe taken op zich nemen.

Tot slot werd benoemd dat het belangrijk is om als werkgever verder te denken dan alleen het belang van je eigen personeel of branche en om hiermee rekening te houden bij het (laten) ontwikkelen van flexibele onderwijstrajecten. Met een certificaat dat gericht is op (bijvoorbeeld) de gehandicaptenzorg is instroom in een naastgelegen branche wellicht ook mogelijk. Concurrentie op personeel binnen de eigen sector of branche helpt niet. Door samen te werken kunnen organisaties fluctuaties in personeel beter opvangen.

3.2.3 Opleiders

Bij opleiders kijken we op verschillende manieren naar flexibel onderwijs. In onderstaande passages gaan we in op flexibel onderwijs vanuit onderwijskundig, bedrijfsvoerings- en veranderkundig perspectief.

Voordat opleiders met flexibel onderwijs aan de slag gaan, is het belangrijk dat er een breed gedeelde visie is: welk probleem vraagt om een oplossing en welke vorm van flexibel onderwijs past daar goed bij (De Jong et al. 2024)¹³? Als hierover duidelijkheid bestaat, kan vervolgens worden gekeken welke kaders (bijvoorbeeld onderwijskundig en/of op het vlak van bedrijfsvoering) aan de orde zijn. In onderwijskundige zin wordt als kader vaak gewezen op het formuleren van leerdoelen aan de hand van leeruitkomsten. Door leerdoelen in deze termen te formuleren en daarna de toetsactiviteiten en leeractiviteiten te ontwikkelen (*backwards design*), zonder deze elementen aan elkaar te verknopen, wordt de flexibele inrichting van een leertraject mogelijk (10voordeleraar 2023).

Flexibele leerroutes kunnen gaan over verschillende dimensies van onderwijs, of een combinatie hiervan (Brand-Gruwel 2024):

- Tijd: wanneer studenten studeren
- Plaats: waar studenten studeren
- Inhoud: wat studenten leren
- Didactiek: hoe studenten studeren

Naast bovenstaande onderwijskundige kaders, moet de opleider ook rekening houden met de betaalbaarheid en organiseerbaarheid van flexibele leerroutes. Dit betekent dat tijdig moet worden doordacht wat hiervoor nodig is op het gebied van bedrijfsvoering (bij opleider én werkgever) en dat docenten- en ondersteunende teams hierin samen optrekken (Scheers en Pinchetti 2020). Dat gaat om uiteenlopende zaken, zoals passende studentvolgsystemen, voldoende beschikbare faciliteiten zoals leslokalen, voertuigen en leermiddelen, planningssystemen om het flexibele onderwijs en examens te plannen en passende kwaliteitszorg. Daarnaast moeten docenten en andere direct betrokkenen bij het onderwijsproces worden toegerust om het flexibele onderwijs te ontwikkelen, aan te bieden en te evalueren.

Zoals gezegd kan flexibel onderwijs verschillende doelen hebben. Een voorbeeld daarvan is studentsucces. In lijn met onze eerdere opmerking betekent studentsucces dat er aandacht is voor drie dimensies: brede, persoonlijke ontwikkeling van de student, kwalificatie (voorbereiding op het beroep) en socialisatie (voorbereiding op deelname aan de samenleving) (Coppens et al. 2022). Het kan helpen om studenten succesvol de opleiding te laten doorlopen als er in de leerroute een balans is tussen deze drie aspecten (*objectief studentsucces*). Ook draagt dit bij aan het welzijn van de student en diens ontwikkeling (*subjectief studentsucces*). In andere woorden gaat het bij studentsucces om aandacht geven aan leren leren, leren werken en leren leven (Meens en Dijkstra 2021). Zodat de student na het afronden van de opleiding met voldoende professioneel zelfvertrouwen aan de slag kan gaan in het beroep waarvoor deze is opgeleid¹⁴.

¹³ Een heldere en breed gedeelde opvatting op dit punt is van groot belang voor het succesvol ontwikkelen en implementeren van flexibel onderwijs. Als opvattingen niet expliciet wordt gemaakt, blijven aannames onbesproken en kan flexibel onderwijs verschillend worden ingevuld door betrokkenen (management, docenten, ondersteuners, werkveld). Dit kan bij de implementatie voor problemen zorgen (Jonker et al. 2020).

¹⁴ De Jong et al. (2024) merken op dat er nog geen eenduidig onderzoek is gedaan naar de relatie tussen studentsucces en flexibel onderwijs. Dit komt deels doordat onderwijsinstellingen verschillende doelstellingen hebben met flexibilisering, wat het moeilijk maakt om de impact van flexibilisering als geheel te meten.

Naast bovenstaande aspecten is bij de opleider ook aandacht nodig voor de organisatiekundige veranderopgave die de introductie van flexibele leerroutes met zich meebrengt. Breed draagvlak en een helder beeld van de 'why' van flexibel onderwijs zijn daarvoor essentieel, zo kwam naar voren tijdens het rondetafelgesprek van opleiders. Ook werd de mogelijkheid benoemd om het onderwijs samen met andere opleiders uit te voeren. Hiervoor kan worden gekeken of er onderdelen van het beroep zijn die overeenkomen met andere beroepen: 'kijk naar wat je als opleider echt zelf moet doen en naar wat je kunt uitbesteden'.

Vertrouwen bij de opleider speelt een sleutelrol, bijvoorbeeld bij het verlenen van vrijstellingen op basis van kwalificaties die bij een andere opleider zijn behaald of bij samenwerking met andere opleiders. Wat hierbij helpt is als er duidelijke professionele normen zijn die als 'lat' fungeren waaraan de student moet voldoen. Dit betekent dat een zekere mate van standaardisering aan flexibilisering vooraf moet gaan.

Onderling vertrouwen helpt ook bij het slechten van (interne) drempels die zich voordoen, bijvoorbeeld op het vlak van het functiehuis van de werkgever dat nog niet voorziet in het 'verzilveren' van onderdelen van opleidingen.

Tot slot vraagt de introductie van flexibeler onderwijs een cultuurverandering. Zo verandert de rol van docenten, van kennisoverdrager naar begeleider of coach. Studenten nemen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerroute. Wendbare systemen en voorzieningen zijn nodig in plaats van rigide jaarplanningen en roosters. Dat vraagt van opleiders en al hun medewerkers dat zij veranderbereid zijn en dat zij durven te experimenteren (Van Casteren et al. 2023).

3.2.4 Maatschappelijk perspectief

De Nederlandse arbeidsmarkt heeft tot 2040 te maken met grote personeelstekorten doordat het aantal studenten in mbo en hbo daalt, vergrijzing van de beroepsbevolking en het grote aantal mensen dat van baan wisselt, zo schreven we eerder. Daarnaast wordt de arbeidsmarkt beïnvloed door technologische ontwikkelingen zoals AI.

Continue scholing en ontwikkeling van werkenden is essentieel om de arbeidsmarkt te laten functioneren in de komende jaren. De overheid en Nederlandse werkgevers zijn zich hiervan bewust en onderstrepen het belang van een leven lang ontwikkelen (Ministerie van SZW 2020; VNO-NCW en MKB-Nederland 2024). Daarnaast wijst Putters (2025) erop dat de traditionele reflexen van harder werken en harder werven niet voldoende zijn om met de genoemde omstandigheden op de arbeidsmarkt om te gaan. Een andere manier van denken is nodig: hoe kan de beschikbare arbeidscapaciteit (menskracht) worden ingezet om een zo breed mogelijke welvaart te genereren?

Dit aspect kwam ook ter sprake tijdens het rondetafelgesprek voor het maatschappelijk perspectief. De aanwezigen benoemden flexibel onderwijs als een middel dat kan bijdragen aan de blijvende ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid van (werkende) professionals, via een leven lang ontwikkelen. Daarnaast gaat het om het inzetten van al het talent in Nederland, ook het arbeidspotentieel dat nu niet benut wordt. Vanuit het principe 'diversiteit is de norm' en onderwijs dat zich aanpast aan de lerenden, kan flexibel onderwijs helpen het arbeidspotentieel in Nederland te vergroten, aldus de aanwezigen. Meer ruimte voor maatwerk, zij-instroom, het erkennen en waarderen van eerder

verworven competenties (EVC), leerwegonafhankelijk toetsen en het verminderen van selectie aan de poort zijn noodzakelijke ingrediënten om het onderwijs flexibeler en toegankelijker te maken. De lerende is het vertrekpunt (vraaggericht onderwijs) en deze kan zich ontwikkelen via korte, *skills*-gerichte leertrajecten (*'just in time, just in place, just enough'*) in plaats van via langdurige diplomagerichte leerroutes.

Ook de Onderwijsraad (2021) stelt dat niet al het talent in de Nederlandse samenleving op zijn plek komt¹⁵. Tegelijkertijd waarschuwt de Onderwijsraad (2017) voor een te sterke nadruk op het belang van de student in het onderwijs. Als dit ten koste gaat van sociale samenhang, toegankelijkheid en gelijke kansen, dan is de kwaliteit van het onderwijs in het geding en moet het maatschappelijk belang van het onderwijs zwaarder wegen dan dat van de student, aldus de Onderwijsraad. Als dit niet gebeurt, kan dat gevolgen hebben voor de democratische kwaliteit, welzijn en welvaart van de samenleving.

In het rondetafelgesprek werd ten aanzien van flexibel onderwijs voor de Politie een aantal mogelijkheden benoemd. Te denken valt aan *dual use*-opleiden, waarbij kennis, vaardigheden en houding die voor de Politie relevant zijn, in opleidingen in het regulier beroepsonderwijs wordt verweven. Hiermee kan de interesse van studenten voor politiewerk in een vroeg stadium worden gewekt. Ook kan de lerende worden benaderd als kritische klant, wat helpt om het leren leuker en effectiever te organiseren. Dit draagt bij aan de effectiviteit van opleidingen en leer- en ontwikkeltrajecten. Tot slot kan meer maatwerk in leerroutes worden geleverd door de opbrengsten van andere vormen van leren beter te erkennen, te waarderen en te valideren.

Ook kwam een aantal randvoorwaarden voor flexibel onderwijs ter sprake, ten aanzien van opleiders en van werkgevers. Voor opleiders werd benoemd dat een breder veranderkundige aanpak nodig is om met flexibel onderwijs aan de slag te gaan, vanuit een heldere en breed gedragen visie. Docenten, examencommissies, onderwijslogistiek en ICT-infrastructuur maken deel uit van deze aanpak om de organisatie in beweging te zetten. Ook vraagt het van opleiders dat zij duidelijk in beeld hebben wat andere opleiders te bieden hebben en waarin andere opleiders wellicht beter zijn dan zichzelf. Wat betreft de inhoud van het onderwijs moet dit leerwegonafhankelijk worden georganiseerd, door te werken met leeruitkomsten en modules die tot de gewenste *skills* leiden.

Ook werkgevers moeten zich op een aantal punten inzetten, zo kwam naar voren. Actief werkgeverschap is het eerste dat werd benoemd: *employability* is het sleutelwoord, in plaats van *life time employment*. *Employability* betekent dat werkgevers investeren in de ontwikkeling van hun medewerkers en hen perspectief bieden om zich aan de werkgever te verbinden. Het investeren in medewerkers moet daarnaast ingebed zijn in een samenhangende HR-visie en HR-strategie. In een samenhangend HR-beleid zijn de verschillende schakels van de keten (werving-selectie-opleiding-inzet en begeleiding-LLO) met elkaar verbonden. Iedere bij de schakels van de keten betrokken actor is verantwoordelijk is om zijn deel van de keten goed te organiseren en uit te lijnen met de andere schakels.

Selectieprocedures, een ander onderdeel van de HR-keten, kijken nu nog vooral naar diploma's en minder naar skills en divers potentieel. Hierop is een bredere kijk nodig dan alleen vanuit de zittende

¹⁵ De Onderwijsraad (2021) signaleert dat niet al het talent in de samenleving op zijn plek komt door de inrichting van het huidige onderwijsstelsel, waarbij leerlingen al op jonge leeftijd moeten kiezen voor vervolgonderwijs (vroegselectie) en de verticale paden in het stelsel ongelijke kansen creëren. De Politieonderwijsraad wijst op een vergelijkbare 'onderbenutting' van talent voor het politieonderwijs en politiewerk in het advies *Op zoek naar blauw talent* (2021).

beroepsgroep. Ook actieve samenwerking met andere werkgevers helpt, al kan het spannend zijn om als werkgever je medewerkers te stimuleren om zich te ontwikkelen. Dit kan er immers ook toe leiden dat ze hun loopbaan bij een andere werkgever voortzetten. Tot slot werd een basale voorwaarde benoemd die essentieel is om de continue ontwikkeling van medewerkers van de grond te krijgen: een actieve leercultuur, waarbij de medewerkers blijven leren vanuit een intrinsieke motivatie en waarbij leren geen 'moetje' is.

4. Flexibele leertrajecten bij de Politieacademie: enkele voorbeelden

In de voorgaande paragrafen hebben we ‘van buiten naar binnen’ gekeken en beschreven hoe partijen in Nederland omgaan met flexibel onderwijs. Nu er een beeld is van hoe dit er uitziet in het regulier onderwijs, richten we ons op flexibel onderwijs binnen de context van de Politie. De Politieacademie werkt hier al een aantal jaar aan en heeft hiervoor in 2019 met de *Grondplaat voor flexibel onderwijs* een aantal ontwerpeisen geformuleerd¹⁶. In deze paragraaf schetsen we kort hoe de Politieacademie werkt aan flexibele leerroutes en beschrijven we een aantal voorbeelden hiervan, zodat er een beeld ontstaat van de variatie die er op dit vlak bestaat.

Flexibel onderwijs bij de Politieacademie betekent dat er in tijd, inhoud, vorm, plaats en tempo gevarieerd kan worden, afhankelijk van de achtergrond, ervaringen en (voor)opleidingen van de studenten (De Bruijn et al. 2021). Waar de Politieacademie in eerdere jaren vooral standaardtrajecten aanbood waar ruimte was voor individueel maatwerk, streeft de Politieacademie er sinds een aantal jaar naar om slimme leerroutes te ontwerpen die aansluiten bij wat studenten al kennen en kunnen (De Bruijn et al. 2021; Politieacademie 2022).

Dit gaat ten eerste over onderwijskundige vernieuwing, zoals het inrichten van leerwegonafhankelijk toetsen. Daarnaast vraagt dit het nodige van veel betrokkenen bij het onderwijs: de rol van docenten en andere begeleiders verandert, van studenten wordt gevraagd om meer regie te nemen over hun leerproces en het flexibele leren moet worden ondersteund door een passende (digitale) leeromgeving, planning en roostering en onderwijslogistiek (De Bruijn et al. 2021; Politieacademie 2024).

4.1 Forensische opsporing: flexibele opleidingsarchitectuur

In het onderwijs voor de forensische opsporing is enkele jaren geleden een nieuwe, flexibele opleidingsarchitectuur ontwikkeld. De reden hiervoor was de instroom van een groot aantal studenten in relatief korte tijd door personeelstekorten in de eenheden en het werk dat veranderde. Via de toenmalige opzet van de opleidingen, die relatief lang duurden, kon de Politieacademie niet voldoen aan de (kwantitatieve) vraag vanuit de eenheden.

In lijn met de grondplaat voor flexibel onderwijs zijn de opleidingen opnieuw ontwikkeld en onderverdeeld in los afneembare modules. In overleg kunnen studenten op basis van hun voorkennis en ervaring (delen van) modules overslaan; het leerpad van de student wordt vastgesteld tijdens een intakegesprek (De Bruijn et al. 2021). In de praktijk blijkt echter dat studenten bijna altijd het volledige opleidingstraject volgen, ook al zouden ze op basis van hun voorkennis (een deel van) de modules kunnen overslaan en alleen de afsluitende examens kunnen afleggen. Dit is deels te verklaren door organisatorische redenen: de examenmomenten liggen vast en het los inplannen van examens kost capaciteit (examinatoren, praktijklocaties) die er niet altijd is. Ook blijken studenten prijs te stellen op

¹⁶ In 2019 heeft de Politieacademie in deze *Grondplaat* een aantal ontwerpeisen vastgesteld voor het toekomstig politieonderwijs aan de Politieacademie: werken met leeruitkomsten, leerwegonafhankelijk beoordelen, leerroutes op basis van bouwstenen en *blended* leren (Politieacademie 2019). Naast deze onderwijskundige vertrekpunten wordt ook aandacht gevraagd voor de benodigde professionalisering van docenten en andere betrokkenen bij het politieonderwijs en voor de bedrijfsvoering die nodig is om de implementatie en uitvoering van de flexibele leertrajecten mogelijk te maken. Ook heeft de Politieacademie haar plannen ten aanzien van flexibele leerroutes vastgelegd in haar Strategische Agenda 2018-2022 en haar Strategische Agenda 2022-2026.

het volgen van onderwijs op de Politieacademie, waar alles goed verzorgd is. In de klas blijkt het samen leren van belang te zijn, mede doordat studenten verschillende achtergronden hebben. Er zijn instromers van buiten de Politie met een hbo-achtergrond en interne doorstromers met mbo-werk- en denkniveau en tijdens de opleiding leren zij van elkaar. Studenten doorlopen dus doorgaans in een ‘standaardtempo’ de opleiding, ondanks de mogelijkheden tot versnelling.

De kwaliteit van de opleidingen wordt geborgd door onder meer de studenten en eenheden te bevragen na het afronden van (een deel van) de opleiding. Ook zijn docenten vanuit de Politieacademie aangesloten bij alle 23 kwaliteitsnetwerken van vakinhoudelijke experts in de forensische opsporing, waardoor inhoudelijke aanpassingen aan de opleidingen snel kunnen worden doorgevoerd.

4.2 Digitale opsporing

In het vakgebied cybercrime en digitale opsporing heeft de Politieacademie sinds juli 2024 acht bestaande opleidingen doorontwikkeld naar twee opleidingen: Basis Digitaal Vaardig Opsporen (BDVO) en Verdiepend Digitaal Vaardig Opsporen (VDVO). Beide trajecten bestaan uit een serie samenhangende modules, die volledig plaats- en tijdsafhankelijk kunnen worden gevolgd. De opleidingen vormen de basis voor het verdere vervolgonderwijs binnen dit domein.

De reden voor deze ontwikkeling was dat de vraag vanuit de Politie naar onderwijs op dit vakgebied sterk toenam. Waar digitale opsporing voorheen een specialisme was, is dit al een aantal jaar relevante kennis en vaardigheden voor veel meer politiemedewerkers. Deze *knowhow* blijft echter achter bij politiemedewerkers in de eenheden, bij politiestudenten en bij docenten van andere onderwijsteams bij de Politieacademie. Door de grote vraag kon het onderwijs niet meer in de ‘klassieke’ vorm blijven bestaan. Ook was er een tekort aan formatieruimte en waren docenten lastig te vinden.

Iedere module richt zich op één specifieke competentie, op basis van een samenhangende taak in de beroepspraktijk. De modules worden op maat gemaakt en actueel gehouden voor verschillende vakgebieden (GGP, zeden, tactische opsporing) op basis van casuïstiek. De flexibiliteit in deze serie modules zit in het gegeven dat de student de modules kan volgen op een plaats en tijdstip dat het goed uitkomt. Online-onderwijs leent zich goed voor het verwerven van theoretische kennis. Voor het aanleren en oefenen van praktische vaardigheden worden simulaties en interactieve opdrachten ingezet. Op deze manier is het onderwijs ook op grotere schaal aan te bieden.

Deze vorm van onderwijs is geen besparingsinstrument voor de Politieacademie. Ook als de modules online staan moeten deze *up-to-date* worden gehouden door het docententeam. Wel bespaart het veel reisbewegingen van studenten en docenten en heeft het een positief effect op de capaciteitstekorten in de eenheden. Hiermee is deze vorm van onderwijs duurzaam en voldoet deze aan de wensen van studenten en leidinggevers. Wel moeten studenten meer regie nemen over hun voortgang.

Volledig online-onderwijs vraagt een andere inzet van docenten dan bij het ontwikkelen en aanbieden van traditioneel klassikaal onderwijs. De docent is vooral een kennisleverancier en werkt bijvoorbeeld samen met grafisch ontwerpers of *educational designers*¹⁷. Ook de kwaliteitszorg voor dit type

¹⁷ De Politieacademie geeft aan dat de formatie en de inrichting van de Politieacademie niet voorzien in de benodigde expertise voor het ontwikkelen van dit type onderwijs, zoals grafisch ontwerpers of *educational designers*. Dit maakt het lastig om deze expertise aan te trekken.

onderwijs vraagt de nodige inzet: de standaard vragenlijsten waarmee de Politieacademie opleidingen evalueert, zijn in mindere mate geschikt voor dit type onderwijs. Daarnaast was op ICT-vlak extra servercapaciteit nodig om de modules beschikbaar te maken voor dergelijke grote groepen studenten.

4.3 Kerntaak opsporing voor instromers van buiten de Politie

Sinds 2023 werven de eenheden nieuwe medewerkers van buiten de Politie voor instroom in de tactische opsporing¹⁸. Hiervoor volgen deze medewerkers onder meer de opleiding Kerntaak opsporing, die de Politieacademie al jarenlang verzorgt. Omdat de vraag vanuit de eenheden groter is dan de capaciteit die de Politieacademie kan bieden, is de opleiding doorontwikkeld. Die bestaat nu uit een theorie-examen, dat op verschillende locaties in Nederland kan worden afgelegd, en het uitvoeren van zes praktijkopdrachten in de eenheden. De eenheden kunnen kiezen uit drie varianten van de opleiding:

- De opleiding en het examen worden volledig verzorgd door en aan de Politieacademie;
- De opleiding wordt volledig verzorgd door de eenheden, de Politieacademie is verantwoordelijk voor het aanbieden en afnemen van het examen;
- Inkoop bij SPV, onder auspiciën van de Politieacademie.

De eenheden kunnen de variant kiezen die het beste bij hun situatie en beschikbare opleidings- c.q. begeleidingscapaciteit past. De student kan kiezen voor een locatie voor het theorie-examen die het beste past. Inhoudelijk is het theorie-examen hetzelfde voor alle studenten, ongeacht welke opleidingsvariant ze hebben gevolgd. Het theorie-examen wordt afgenomen door een externe partner onder auspiciën van de Politieacademie.

De examencommissie VPO van de Politieacademie is meegenomen in het gehele proces van ontwikkeling, uitvoering en borging van de leerroute. De resultaten van de praktijkopdrachten en de onderbouwing hiervan worden steekproefsgewijs gecontroleerd door de Politieacademie.

4.4 Politieagent GGP (niveau 4)

Op dit moment zijn er twee verschillende leerroutes voor studenten die van buitenaf instromen in deze opleiding. Ten eerste is er het standaard leertraject van twee jaar. Versnelling van de opleiding is nauwelijks mogelijk vanwege de grote aantallen studenten in de opleiding; het onderwijs en de examens moeten wel organiseerbaar blijven. Verdieping en verbreding van het leertraject is op beperkte schaal mogelijk binnen de context van het leerteam, wanneer dit organiseerbaar is. Voor instromende studenten die specifieke werkervaring hebben vanuit de Koninklijke Marechaussee is er een maatwerkroute. Na een voorschakeltraject van drie maanden leggen ze in Q5 een maatwerkexamen af. Daarna vervolgen ze vanaf Q6 hun opleiding in een regulier leerteam of in een eigen leerteam. De opleiding duurt voor deze groep studenten dan één jaar.

Voor zittende medewerkers van de Politie die niet (volledig) executief inzetbaar zijn en die willen doorstromen naar de basispolitieopleiding, bereidt de Politieacademie een optioneel maatwerktraject

¹⁸ Op dit moment worden deze medewerkers geworven als medewerkers Intake en service en gaan zij op basis van een BOA-aanstelling aan de slag op het gebied van veel voorkomende criminaliteit (VVC). Vanaf 2026 worden deze medewerkers aangesteld als specifiek inzetbaar politiemedewerker (ESI) en gaan zij aan de slag als medewerker tactische opsporing binnen de VVC.

voor. Dit gaat om medewerkers die al specifiek inzetbaar zijn, een BOA-aanstelling hebben of die in de bedrijfsvoering bij de Politie werken. Het leertraject ziet er als volgt uit. Van Q1 tot en met Q5 lopen deze studenten gelijk op met de andere studenten. Vanaf Q6 kunnen de studenten ervoor kiezen om de rest van de opleiding in hun eigen tempo te volgen (sneller of trager), als zij dat willen. Bij de maatwerkroute kunnen ze hun eigen examenmoment kiezen en krijgen zij leerwegaafhankelijke toetsing. Als bewijsstukken voor hun portfolio-examen in Q8 kunnen ze mogelijk ook deels andersoortige documenten aanleveren dan de documentatie die nu verplicht is, op basis van hun eerdere werkervaring. De Politieacademie verwacht dat dit traject in 2026 van start gaat voor een specifieke doelgroep interne doorstromers en vanuit daar breder kan worden ingezet.

De examencommissie BPO is bij dit traject betrokken omdat er voor het portfolio-examen in Q8 mogelijk ook andersoortige documentatie mag worden aangeleverd dan bij reguliere studenten.

4.5 Onderwijs voor het domein Bewaken, beveiligen en beschermen

De Politieacademie werkt voor dit domein aan het ontwikkelen van onderwijsroutes die zijn samengesteld uit kleinere onderdelen. Hiervoor zijn verschillende redenen: de vraag naar onderwijs voor dit domein vanuit de Politie is dermate groot dat de opleidingscapaciteit van de Politieacademie niet toereikend is. Daarnaast kan het opknippen van het onderwijstraject potentiële studenten aanspreken, die voor de huidige opleiding wellicht zouden afhaken vanwege hun thuissituatie: de huidige opleiding tot Persoonsbeveiligers duurt 19 weken en vindt intern op de Politieacademie plaats. Tegelijkertijd wordt niet alle opleidingscapaciteit van de Politieacademie benut omdat doorstromers vanuit het basispolitieonderwijs te weinig belangstelling hebben voor werken in dit domein.

Een complicerende factor bij het ontwikkelen van het onderwijs is dat Bewaken, beveiligen en beschermen een relatief nieuwe kerntaak is bij de Politie en dat de inrichting van de organisatie voor deze nieuwe kerntaak nog gaande is. Voor de inrichting is een gezamenlijke nota opgesteld met de Koninklijke Marechaussee, die ook actief is in dit domein. De instroomeisen en kennis, houding en vaardigheden die bij de Politie en bij de Koninklijke Marechaussee vereist zijn voor het werk, verschillen per organisatie. Er is wel verbinding tussen beide organisaties, maar (op het moment van schrijven) is er geen sprake van gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van onderwijs. Dit ondanks de politieke wens hiertoe en een recent vooronderzoek waarin de mogelijkheden hiertoe zijn verkend (Van Deursen 2024).

4.6 Tot slot

Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat de Politieacademie leertrajecten aanbiedt die op verschillende aspecten flexibel zijn. Zo krijgen studenten de mogelijkheid om hun leerroute te versnellen en om het onderwijs op een zelfgekozen tijdstip en plaats te volgen. Ook kunnen zij kiezen voor een passende locatie voor het afleggen van een examen.

In zijn Strategische Agenda 2022-2026 geeft de Politieacademie aan dat zij slimme leerroutes ontwikkelt om tegemoet te komen aan de toenemende variatie in achtergronden van politiestudenten

en omdat het politiewerk in beweging is in een veranderlijke maatschappelijke context. Bij bovenstaande voorbeelden zijn echter vooral de forse personeelstekorten in de eenheden en het feit dat de Politieacademie de vraag naar onderwijs vanuit de Politie niet kan bijbenen, redenen om flexibele leertrajecten te ontwikkelen.

In termen van de vier perspectieven op flexibel onderwijs ligt de aanleiding tot ontwikkelen van flexibeler politieonderwijs (bij de bovengenoemde voorbeelden) bij de Politie als werkgever. Bij de praktische uitwerking van bovenstaande trajecten heeft de student enige speelruimte, met name in organisatorische zin (met keuzeruimte voor examenlocaties, -vormen en -momenten). Aandacht voor studiesucces, zoals te zien is in het regulier onderwijs, komt in de voorbeelden niet naar voren. Op de langere termijn kan dit echter bijdragen aan het welzijn van studenten en hun mate van succes in de opleiding. Dit is ook in het belang van de werkgever omdat deze investeert in de opleiding van de medewerker.

5. Flexibel onderwijs: mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit

Eerder bespraken we dat de werking van flexibel onderwijs ten aanzien van de duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers kan worden beschouwd vanuit de korte en vanuit de lange termijn. In onderstaande passages beschrijven we voor ieder van de vier genoemde perspectieven welke mogelijkheden dit biedt en welke aandachtspunten er zijn. Dit hebben we weergegeven in een schema. Ook benoemen we welke randvoorwaarden aan de orde zijn en welke waarborgen voor kwaliteit er nodig zijn.

5.1 Flexibel onderwijs op de korte en op de lange termijn

In onderstaand schema is op basis van de voorgaande paragrafen voor ieder van de vier perspectieven weergegeven op welke manier flexibel onderwijs positieve effecten kan hebben op de korte en lange termijn. Ook worden bij ieder perspectief één of meer aandachtspunten benoemd.

	‘Wat werkt’ met flexibel onderwijs op de korte termijn (focus op snelle inzetbaarheid)	‘Wat werkt’ met flexibel onderwijs op de lange termijn (focus op duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling)
Student	- Versnelling in leertraject mogelijk door maatwerk, aansluiten op al verworven kennis, houding en vaardigheden - Opdoen van professioneel zelfvertrouwen door afronden delen van opleiding <i>Aandachtspunten</i> - Aandacht nodig voor ‘leren leren’, groepsvorming en het bieden van structuur - Student moet zicht hebben op alle mogelijkheden en gevolgen van zijn keuzes t.a.v. het leertraject	- Aandacht voor studentsucces: balans in opleiding tussen kwalificatie, persoonlijke ontwikkeling en socialisatie <i>Aandachtspunt</i> - Aandacht nodig voor opbouw stevige beroepsidentiteit (‘het cement tussen de verschillende onderdelen van de opleiding’)
Werkgever	- Door temporiseren van leerroutes vermindert de uitval - Snel duidelijk of er een match is tussen het werk en de student <i>Aandachtspunt</i> - Voldoende en bekwame begeleiding tijdens het leren op de werkvloer is noodzakelijk	- Medewerker kan stap voor stap ingroeien in zijn nieuwe functie of taken (bevorderen in- en doorstroom) <i>Aandachtspunten voor de inrichting van de organisatie</i> - Functiehuis moet voorzien in stapsgewijs ingroeien in functie

	• Bedrijfsvoering moet aansluiten op die van de opleider en flexibel onderwijs faciliteren, onder meer voor het organiseren van begeleiding	• Goede registratie van bekwaamheden van medewerker (certificaten etc.) t.b.v. interne bedrijfsvoering en civiel effect • Voor het beoordelen van bekwaamheden moet het gaan om skills en competenties, met minder nadruk op diploma's en certificaten
Opleider	• 'Massa maken' in maatwerk voor groepen studenten met dezelfde kenmerken (balans tussen maatwerk en doelmatigheid) • Aandacht voor studentsucces -> dit kan bijdragen aan vermindering uitval <i>Aandachtspunten</i> • Bedrijfsvoering die flexibele leerroutes ondersteunt • Toerusting van betrokken professionals (docenten, begeleiders etc.) • Draagvlak binnen gehele organisatie	<i>Aandachtspunten</i> • Kwaliteitszorg • Overzicht en samenhang in leerroutes
Maatschappelijk perspectief	• Maatwerk leveren: de lerende staat centraal • Kortlopende trajecten voor werkenden (<i>just in time, just in place</i> en <i>just enough</i>), die zijn gericht op <i>skills</i> <i>Aandachtspunten</i> • Veranderkundige aanpak is nodig bij de opleider • Opleider moet van andere opleiders weten wat ze aanbieden en waar ze goed in zijn	• Beter benutten van breed arbeidspotentieel • Medewerkers die kunnen omgaan met omstandigheden op de arbeidsmarkt <i>Aandachtspunten</i> • Brede benadering van HR-keten nodig bij werkgevers • Actief werkgeverschap: stimuleer medewerkers om zich te ontwikkelen • Brede leercultuur bij werkgevers • Selectieprocedures meer richten op <i>skills</i> • Samenwerking met andere werkgevers in de branche

5.2 Randvoorwaarden voor flexibel onderwijs

Om tot succesvol flexibel onderwijs te komen speelt een aantal randvoorwaarden een rol. Deze doen zich voor op twee niveaus: de leertrajecten zelf en de opleider.

5.2.1 Op het niveau van de leertrajecten

Ten aanzien van de leertrajecten zelf gaat het ten eerste om de leerdoelen. Deze moeten heel helder geformuleerd zijn in de vorm van leeruitkomsten (Van Drieënhuizen-Kok en Pol-Neefs 2017). De leeruitkomsten moeten omschrijven wat gewenste opbrengst is van de leertrajecten en betreffen de vereiste kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor het beroep. Aan leeruitkomsten kan een aantal kwaliteitseisen worden gesteld: zo moeten ze bijvoorbeeld meetbaar zijn (ten behoeve van toetsing) en leerwegonafhankelijk (dus niet gekoppeld aan specifieke leeractiviteiten) (10voordeleraar 2023). Dit stelt dus ook eisen aan kwalificaties als deze in de vorm van leeruitkomsten worden geformuleerd.

Ten aanzien van het beroep vraagt met name de formulering van de beroepsidentiteit aandacht, waarbij men oog heeft voor aspecten die met het beroep te maken hebben én voor de persoon achter de student. In termen van Ruijters (2021) gaat dit om het professionele zelf en het persoonlijke zelf, wat zich manifesteert in vragen als: wie ben ik in mijn vak, wat beweegt mij, wat vind ik goed werk?

Aan het formuleren van leeruitkomsten ten behoeve van bijvoorbeeld een modulair opgezet leertraject gaat een voorwaarde vooraf: dat het betreffende beroep zich laat onderverdelen in logische 'segmenten' van taken of activiteiten, die een eigenstandige waarde hebben op de arbeidsmarkt en de student zich stap voor stap eigen kan maken.

Bij een leertraject dat is opgebouwd uit modules moet voor iedere module worden geformuleerd hoe de 'lat' eruitziet: wat moet de student in de vingers hebben aan het einde van het leerproces? Hiervoor kan een kwalificatie worden 'opgeknipt' in kleinere onderdelen. Niet voor iedere module is afzonderlijke toetsing noodzakelijk; dit kan ook aan het einde van het gehele leertraject plaatsvinden. De modules moeten in principe los van elkaar te volgen zijn (Huizinga et al. 2023), maar bij elkaar opgeteld moeten ze wel de leerdoelen voor het leertraject als geheel voldoende afdekken.

Daarnaast is het van belang dat het leerdoel ('de lat'), de leeractiviteiten en de toetsing in het leertraject inhoudelijk op elkaar zijn uitgelijnd (Sluijsmans 2023) maar organisatorisch los van elkaar staan (Lolkema en Lohuis 2022). Dat biedt de student de ruimte om bijvoorbeeld onderdelen van de opleiding over te slaan, op basis van al verworven kennis en vaardigheden. Om dit te laten resulteren in een daadwerkelijke versnelling van het leertraject, moet er in de bedrijfsvoering van opleider en de betrokken werkgevers wel ruimte zijn voor variatie in leeractiviteiten, roostering hiervan en met name toetsmomenten. Dit stelt op zijn beurt weer eisen aan de (tijdige) beschikbaarheid en planbaarheid van examinatoren, locaties voor praktijkexamens, etc.

Bij het ontwerpen van het leertraject is het daarnaast van belang om voldoende mogelijkheden te bieden voor structuur, groepsvorming, socialisatie en het welzijn van studenten. Dit geldt met name voor voltijdstudenten en deels ook voor deeltijdstudenten, omdat dit bijdraagt aan het studentsucces. Ook is het belangrijk ook goed inzicht te hebben in de doelgroep van flexibele leertrajecten; het kan immers

helpen om studenten met vergelijkbare kenmerken in een groep samen te brengen en voor de groep een maatwerktraject te ontwerpen. Bij een (zeer) heterogene studentenpopulatie kan dit echter ingewikkeld zijn.

5.2.2 Op het niveau van de opleider

Op het niveau van de opleider is ook een aantal randvoorwaarden te onderscheiden. Om te beginnen is vertrouwen een belangrijk aspect: dat de opleider vertrouwen heeft in kwalificaties die bij andere opleiders zijn behaald, bijvoorbeeld ten aanzien van het verlenen van vrijstellingen. Ook gaat dit om vertrouwen in studenten, als deze willen aantonen een leeruitkomst te beheersen op basis van kennis en ervaring die eerder en/of elders is opgedaan (10 voor de leraar 2023).

Daarnaast spelen docenten een sleutelrol bij het ontwikkelen en uitvoeren van flexibele leertrajecten. Omdat zij hierbij een andere rol hebben dan bij traditioneel onderwijs, bijvoorbeeld een meer coachende rol of die van kennisleverancier voor online-onderwijs, is het belangrijk om hen hier goed voor toe te rusten. Ook voldoende draagvlak bij docenten voor het werken aan, in en met flexibel onderwijs is onontbeerlijk. Bovenstaande geldt ook voor examinatoren en begeleiders van het leren op de werkplek.

Ook de bedrijfsvoering van de opleider en betrokken werkgevers die flexibel onderwijs kan ondersteunen en faciliteren is een *conditio sine qua non*. Dit gaat onder meer om onderwijslogistieke zaken zoals planning en roostering, ICT-voorzieningen zoals een online leeromgeving en een studentvolgsysteem, faciliteiten zoals lesruimtes, praktijklokalen en leermiddelen. Het is van groot belang om bij het ontwikkelen van flexibele leerroutes tijdig de mogelijkheden en belemmeringen in de bedrijfsvoering van de opleider en werkgevers in beeld te hebben, deze waar nodig te ondervangen en hierbij gezamenlijk op te trekken (Scheers en Pinchetti 2020; Politieacademie 2024).

Flexibel onderwijs zorgt niet alleen voor een verandering in onderwijskundig en organisatorisch opzicht. Het is ook een veranderkundig concept, waarbij het essentieel is om breed draagvlak te creëren binnen de organisatie aan de hand van een gemeenschappelijke taal (CINOP 2025). Een leercultuur waarin leren en experimenteren wordt gefaciliteerd en aangemoedigd is hiervoor onontbeerlijk.

Daarnaast is samenhang en overzicht in flexibele leerroutes essentieel. Voor de student, om de mogelijkheden van flexibele leerroutes en gevolgen van eigen keuzes te kunnen overzien (Gijsbers 2020). Voor de opleider, om de leerroutes en examinering organiseerbaar te houden en de kwaliteit ervan te kunnen garanderen. En voor de werkgever, voor de herkenbaarheid van de leerroutes op de langere termijn en het civiel effect ervan ('weet de werkgever over 5 jaar nog waar een bepaald certificaat voor staat?') (naar Ubbink en Bon 2023).

Tot slot is een deugdelijk systeem voor kwaliteitszorg noodzakelijk om de kwaliteit van het geheel van flexibele leertrajecten te bewaken, met een aantal specifieke waarborgen voor kwaliteit. De waarde van het diploma of certificaat waarmee een flexibele leerroute wordt afgesloten moet immers buiten kijf staan, ongeacht de route die de student heeft gevolgd om het leertraject af te ronden. Deze waarborgen komen in de volgende paragraaf aan de orde.

5.3 Waarborgen voor de kwaliteit van flexibel onderwijs

Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te borgen is een systeem van *checks and balances* ingericht. Op stelselniveau omvat dit onder meer de mbo-kwalificatiestructuur, extern toezicht door de Inspectie voor het Onderwijs en accreditaties van hbo-opleidingen op bachelor- en masterniveau door de NVAO.

Op het niveau van de opleiders zijn er onder meer onafhankelijke examencommissies die de kwaliteit van de examens en examenprocessen bewaken, hanteren opleiders een systeem van kwaliteitszorg voor opleidingen en examens en is er standaard een Raad van Toezicht.

Bij flexibel beroepsonderwijs is bovenstaand systeem van *checks and balances* van toepassing. Een aantal aspecten vraagt echter extra aandacht ten opzichte van ‘traditioneel’ onderwijs. Dit gaat om het volgende.

5.3.1 De examencommissie

Om te beginnen neemt de examencommissie een belangrijke positie in. De rol, taken en verantwoordelijkheid van de examencommissie zijn bij flexibele onderwijsconcepten op enkele onderdelen uitgebreider dan bij traditionele leerroutes. Ten eerste is het van belang dat examencommissies bij onderwijsinnovaties zoals flexibel onderwijs, tijdig worden betrokken bij de ontwikkeling hiervan (Inspectie van het Onderwijs 2025). Dit kan de docententeams helpen bij het ontwikkelen en doordenken van flexibele leerroutes, van leeractiviteiten tot en met toetsing. Ook kan het de examencommissie zelf helpen bij het maken van de omslag van traditioneel naar flexibel onderwijs. Welke eisen gelden dan bijvoorbeeld voor examinatoren? Als er daarnaast voor een flexibele leerroute wordt samengewerkt met een andere onderwijsaanbieder draagt het bij aan het onderlinge vertrouwen als examencommissies van verschillende opleiders elkaar tijdig weten te vinden.

Het tijdig betrekken van de examencommissie is essentieel omdat er bij flexibele leerroutes immers geen vaste koppeling is tussen leerdoel, leeractiviteit en toetsingsactiviteit en in deze trajecten heeft de examencommissie nog weinig routine opgebouwd. De leerdoelen moeten zich echter wel geschikt zijn voor leerwegonafhankelijke toetsing en bijvoorbeeld niet gekoppeld zijn aan de wijze van onderwijs of een specifiek studieboek. Hierover kan de examencommissie adviseren aan de hand van de vraag: zijn de leeruitkomsten helder genoeg geformuleerd? (Van Driënhuizen-Kok en Pol-Neefs 2017). Daarnaast moet de examencommissie zicht hebben op de verschillende routes naar het einddiploma om de kwaliteit van de examens en examinering te kunnen bewaken. Dit kan ingewikkeld zijn als er sprake is van veel variatie en maatwerk in leerroutes (Ubbink en Bon 2023).

5.3.2 Kwalificaties

Ook is extra aandacht nodig voor kwalificaties. Deze zijn de ‘lat’ zijn waar de student naartoe werkt via een flexibel opgebouwd leertraject en leerwegonafhankelijke toetsing. Om deze vorm van toetsing mogelijk te maken, moeten de kwalificaties heel helder geformuleerd zijn in de vorm van leeruitkomsten. Een stevige beroepsidentiteit en vorming zijn essentieel om in het politiewerk goed uit de voeten te kunnen. Daarom moeten deze aspecten goed omschreven zijn in de kwalificaties.

Naast het onderwijskundige belang van goed geformuleerde leeruitkomsten geven deze ook goed zicht op de resultaten van het leerproces van de student. In het politieonderwijs ondersteunt dit de stakeholders bij de advisering over de kwalificaties aan de tafel van de Politieonderwijsraad.

Als een kwalificatie wordt onderverdeeld in kleinere leereenheden (modules) is een aantal aspecten essentieel. Ook bij kleinere leereenheden moet heel duidelijk zijn wat de ‘lat’ is waar de student aan moet

voldoen. Daarnaast moeten de leereenheden onderling goed op elkaar aansluiten, bij voorkeur zonder dat er sprake is van een verplichte volgorde.

5.3.3 Toetsing

Ten aanzien van toetsing geldt het volgende. Het geheel aan toetsen moet de module of kwalificatie voldoende afdekken en het is de taak van de examencommissie om hierop toe te zien. Juist bij flexibele leertrajecten, waarbij studenten veelal kunnen kiezen tussen verschillende toetsactiviteiten, is het belangrijk dat de examencommissie hier voldoende zicht op heeft.

5.3.4 Kwaliteitszorg

Tot slot is kwaliteitszorg nodig die is toegesneden op de combinatie van vaste en flexibele leerroutes. Het kan helpen om bij het ontwikkelen van deze trajecten tijdig expertise op het gebied van kwaliteitszorg in te schakelen (Kwaliteitsnetwerk mbo 2023). Bij het vormgeven van de kwaliteitszorg voor vaste en flexibele leerroutes samen komen vragen naar voren zoals: welke indicatoren geven een goed beeld van de kwaliteit van de leeractiviteiten en toetsing? Welke informatie is nodig om tot dit beeld te komen? En hoe kunnen betrokkenen het goede gesprek over de verzamelde informatie voeren?

5.4 Tot slot

Flexibel onderwijs kan voor studenten, opleiders, werkgevers en de maatschappij op verschillende manieren positief effect hebben, zo blijkt uit dit hoofdstuk. Wel moet een opleider een aantal randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit in acht nemen bij het organiseren van flexibele leertrajecten. Dit betreft ook betrokken werkgevers als het gaat om bedrijfsvoering. Deze randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit gelden voor beroepsonderwijs in het algemeen en zijn ook aan de orde in het politieonderwijs.

In de volgende hoofdstukken plaatsen we de informatie we in de voorgaande paragrafen hebben verzameld in de context van het politieonderwijs.

6. Analyse: bevindingen en aandachtspunten ten aanzien van het politieonderwijs

In de voorgaande paragrafen hebben we vier perspectieven op flexibel onderwijs laten zien. In hoofdstuk 5 benoemden we een aantal randvoorwaarden en waarborgen voor de kwaliteit van flexibel onderwijs. Deze komen voort uit het regulier beroepsonderwijs en zijn ook van toepassing in het politieonderwijs.

Daarnaast is een aantal voorbeelden van flexibele onderwijstrajecten bij de Politieacademie de revue gepasseerd. Ook beschreven we in hoofdstuk 2 een aantal ontwikkelingen in het politieonderwijs, politiewerk, de politieorganisatie en de Nederlandse samenleving. Als we deze informatie bij elkaar brengen levert dit een aantal bevindingen op. Deze doen zich voor op twee niveaus: van het stelsel van het politieonderwijs en van de leertrajecten. Daar gaan we in dit hoofdstuk op in.

6.1 Op stelselniveau

Op het niveau van het stelsel van het politieonderwijs en de Politieacademie zien we het volgende.

6.1.1 Nadruk op perspectief van de werkgever: snelle inzetbaarheid, korte termijn

Flexibel onderwijs biedt kansen en mogelijkheden voor studenten, opleiders en werkgevers, zo zagen we in de voorgaande paragrafen. Bij onderwijsinstellingen in het regulier mbo en hbo is de student met zijn specifieke omstandigheden en behoeften doorgaans het vertrekpunt bij het ontwikkelen en aanbieden van flexibele leerroutes.

Bij het flexibeler maken van het politieonderwijs ligt de nadruk op het perspectief van de Politie als werkgever en op de korte termijn, zo constateren we. De veronderstelling is dat politiemedewerkers via flexibel onderwijs hun opleiding sneller kunnen doorlopen en dat zij daardoor sneller inzetbaar zijn voor het politiewerk als ze hun opleiding hebben afgerond. Deze nadruk op snelheid brengt een aantal dilemma's met zich mee.

Ten eerste bestaat het risico dat de leerdoelen worden versmald en de student dus minder bekwaam van de opleiding afkomt. Een gevolg hiervan kan zijn dat de medewerker in de eerste periode na diplomering in zijn werk meer begeleiding nodig heeft dan in de 'oude' situatie. Dit legt beslag op begeleidingscapaciteit in de eenheden die al beperkt is, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht. Dit terwijl voldoende en toereikende begeleiding vanuit de eenheden een randvoorwaarde is om flexibeler leerroutes te realiseren.

Ook de kwaliteit van deze begeleiding vanuit de eenheden kan kwetsbaar zijn. Een inhoudelijk houvast voor kwaliteit, in de vorm van een duidelijke 'lat' waaraan de jonggediplomeerde moet voldoen, lijkt er niet te zijn. Ook is het in het belang van de werkgever dat de nieuwe medewerker goed door dit traject heen komt. Tot slot is er bij deze vorm van professionalisering op de werkvloer geen sprake van onafhankelijk toezicht, waar dit in formeel onderwijs wel het geval is.

Soms krijgt flexibel onderwijs vorm via meer leren op de werkvloer, in de eenheden. Ook dan hebben studenten voldoende en passende begeleiding nodig die er niet altijd is. In de basisteams werken immers

relatief veel jonggediplomeerden en neemt het aantal ervaren medewerkers steeds verder af. Dit kan nadelig effect hebben op de kwaliteit van het leertraject en daarmee op de mate waarin de student met de vereiste kennis, houding en vaardigheden wordt toegerust.

Tot slot bestaat het risico dat flexibel onderwijs vooral wordt ingezet om efficiënte leerroutes te ontwikkelen. Een efficiënte leerroute betekent dat er wordt aangesloten op kennis en vaardigheden die de student al in huis heeft en dat een leerroute op maat wordt ontwikkeld. Het streven naar efficiënte leerroutes kan ook een tegengesteld effect hebben en leiden tot kwaliteitsverlies bij gediplomeerde medewerkers. Dit is te zien bij de lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Het streven om het lerarentekort terug te dringen en de doelgroep op maat te kunnen bedienen leidde in de afgelopen jaren tot *mushrooming* in het aantal maatwerkroutes naar het leraarschap (384 varianten in totaal bij 33 bevoegdheden) (Van Tartwijk 2024). Vanwege het grote aantal maatwerkroutes bestaan er zorgen over de kwaliteit van de leerroutes: hebben opleiders en NVAO daar voldoende zicht op (Ubbink en Bon 2023)? Ook voelden de lerarenopleiders spanning tussen het vasthouden aan kwalitatief goede leerroutes versus het streven van scholen (in hun rol als werkgever) en potentiële leraren naar snelle routes naar het leraarschap (Inspectie van het Onderwijs 2019).

Verder kan een (te) efficiënte leerroute een rol spelen bij uitval uit de opleiding of vertrek van recent gediplomeerde medewerkers (Çelik et al. 2022). Tijdens het rondetafelgesprek met werkgevers-vertegenwoordigers kwam naar voren dat het temporiseren van leerroutes, waarbij studenten juist meer tijd krijgen (tussen onderdelen van de opleiding) om hun leerroute te doorlopen, bijdroeg aan het studentsucces en studenten dus vaker de eindstreep van de opleiding haalden.

In de basispolitieopleiding (niveau 4) leren studenten in het eerste jaar voornamelijk op de Politieacademie. In het tweede leerjaar vervolgen zij hun opleiding door vooral te leren op de werkplek in de eenheden, onder begeleiding van praktijkbegeleiders. Uitgebreide kennismaking met het operationele politiewerk en het uniform vindt dus eigenlijk pas plaats in het tweede leerjaar. Het blijkt van belang dat studenten tijdig in de opleiding ervaring opdoen met het operationele politiewerk, om te voorkomen dat zij in een relatief laat stadium uitvallen uit de opleiding vanwege een verkeerd beroepsbeeld. Dit is immers een belangrijke reden voor uitval uit de opleiding (Politie, dienst HRM 2024).

6.1.2 Denken vanuit het beroep bij inrichting van onderwijs

Net als in andere beroepen is het operationeel politiewerk in beweging. De Politie heeft dit in 2019 bevestigd door zes beroepsprofielen vast te stellen, als basis voor het politieonderwijs: de Politieagent, Wijkagent, Rechercheur, Politieleider, Politieondersteuner en Politiespecialist¹⁹. In de beeldvorming lijkt het beroep van politieagent als hét klassieke politieberoep echter (nog steeds) dominant.

Het denken vanuit één beroep of meerdere (verwante) beroepen is medebepalend voor de al dan niet flexibele inrichting van het onderwijs en van de organisatie als werkgever. Binnen de huidige regelgeving is het denken in meer dan één politieberoep minder goed mogelijk. Twee elementen zullen van belang zijn. Wat is de gezamenlijke kern van alle beroepen binnen het politiewerk: om welke elementen, zoals van rechtsstatelijk denken en doen, integriteit en juridisch correct handelen in houding en gedrag gaat dat? En welke elementen zorgen ervoor dat een deel van de beroepen kan opereren binnen de kaders van het geweldsmonopolie?

¹⁹ Eerder waren er drie politieberoepen die de basis vormden voor de kwalificatiedossiers in de KSP. Dit waren de beroepen Politieagent, Rechercheur en Politiechef (Politieonderwijsraad 2010).

6.1.3 Vertrouwen in andere opleiders

Bij veel mbo- en hbo-instellingen is het vertrekpunt van flexibel onderwijs dat de leerroute aansluit bij de mogelijkheden en behoeften van studenten. Als een student al relevante opleidings- of werkervaring heeft kan dit als vertrekpunt voor het leertraject fungeren, al dan niet via een route voor het erkennen van verworven competenties (EVC). Als dit binnen de context van het politieonderwijs gaat om diploma's of certificaten die buiten de Politie zijn behaald, is vertrouwen in de waarde van deze kwalificaties essentieel om deze goed te benutten, zo bleek tijdens het rondetafelgesprek met vertegenwoordigers van opleiders. Ook op een ander vlak werd vertrouwen in andere opleiders (impliciet) benoemd als belangrijk ingrediënt voor flexibel onderwijs. Als dit type onderwijs bijvoorbeeld vorm krijgt doordat de student (een deel van) het leertraject volgt bij een andere aanbieder, is vertrouwen in de kwaliteiten van de andere aanbieder en goede onderlinge afspraken en samenwerking een *must*. Bij opleiders in het mbo en hbo is er voldoende opleidingscapaciteit om met de Politieacademie samen te werken.

6.1.4 Bedrijfsvoering

Bij flexibel ingerichte leertrajecten kan er variatie zijn in leerdoelen, leeractiviteiten en toetsactiviteiten. De bedrijfsvoering van de onderwijsinstelling én die van de werkgever, als aanbieder van het leren in de praktijk, moet daarop ingesteld zijn om een flexibel leertraject organisatorisch mogelijk te maken.

De flexibele leertrajecten vragen om aanpassingen in de organisatie van het onderwijs op school en op de werkvloer. Het kan bijvoorbeeld helpen om studenten met vergelijkbare kenmerken, zoals een specifieke vooropleiding of werkervaring, te clusteren in groepen en voor hen als groep een leertraject op maat te ontwikkelen. Dit betekent dat de planning van onderwijsperiodes bij de Politieacademie en de roostering waarmee bijvoorbeeld de diensten van praktijkopleiders in de eenheden worden ingepland, op elkaar moeten aansluiten.

Eerder zagen we dat een student een leertraject kan versnellen, bijvoorbeeld door op basis van al aanwezige kennis en ervaring onderdelen van het leertraject over te slaan. Versnelling is echter pas mogelijk als de student ook eerder examen kan doen en de onderdelen van de opleiding die nog wel gevolgd moeten worden, 'naar voren' gehaald kunnen worden. Dit vraagt dus iets van de roostering en planning van de Politieacademie (flexibele inzet van docenten, examinatoren, leslocaties, voertuigen, leermiddelen etc.) en van de eenheden, die daarin moeten kunnen voorzien. Dit is ingewikkeld in de huidige situatie, met een tekort aan docent- en ondersteunende capaciteit bij de Politieacademie en te weinig goed toegeruste praktijkbegeleiders in de eenheden.

Een uitgekende bedrijfsvoering bij onderwijsinstelling én werkgever die flexibel onderwijs faciliteert is dus van groot belang om flexibel onderwijs goed te kunnen implementeren.

6.1.5 Kwaliteitsborging

Eerder gaven we aan dat de ontwikkeling van politiemedewerkers uit drie fasen bestaat: (1) ontwikkeling richting startbekwaamheid aan de Politieacademie, (2) van startbekwaam naar vakbekwaam tijdens het werken in de eenheden en (3) vakbekwaam blijven, ook tijdens het werk in de eenheden. De kwaliteit van toetsing is voor de eerste fase goed geborgd als de examencommissie bij de Politieacademie een stevige positie inneemt. In de tweede fase is er geen duidelijke kwaliteitsborging zichtbaar aan de hand van een heldere lat zoals een kwalificatie. Deze lacune versterkt het vertrouwen in het geheel van kwaliteitsborging niet. Het risico bestaat dat kwaliteit (wat is de lat?) verwordt tot een persoonlijke opvatting van de individuele politiemedewerker.

6.1.6 Verwevenheid van flexibel politieonderwijs met HR-functie

In de voorgaande paragrafen hebben we beschreven welke zaken organisatorisch en onderwijsinhoudelijk van belang zijn bij het ontwikkelen en aanbieden van flexibel politieonderwijs. Zo is het essentieel dat men een duidelijk doel heeft dat men met flexibel onderwijs wil bereiken. Binnen de context van de Politie kan dat doel (op de lange termijn) de duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers zijn.

Flexibel onderwijs is onderdeel van de bredere HR-keten voor de Politie. Andere onderdelen van deze keten, zoals werving en selectie en begeleiding van de jonggediplomeerde tijdens het werk in de eenheid, zijn mede van invloed op duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers. Daarom is het van belang dat deze verschillende onderdelen van de keten goed op elkaar aansluiten. Het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van verschillende onderdelen van de Politie en de Politieacademie samen om deze keten te laten ‘werken’ en ruis tussen de schakels in de keten te voorkomen. Binnen deze gezamenlijke taak heeft iedere actor, zoals IDU en de Politieacademie, de verantwoordelijkheid om zijn ‘eigen’ onderdeel goed te organiseren. Er ligt voor de Politie en de Politieacademie een unieke kans om deze keten goed te organiseren, omdat er één werkgever is (Politie) en één onderwijsaanbieder (Politieacademie).

Naast goed georganiseerd en deugdelijk flexibel onderwijs is het dan ook zaak dat een aantal aspecten op HR-gebied is ingericht om dit doel te bereiken. De Politie, de vakorganisaties en de minister van Justitie en Veiligheid blijken zich hiervan bewust en lijken op dit gebied beweging te willen maken. Als uitvloeisel van de afspraken in het Arbeidsvoorwaardenakkoord Politie 2025 – 2027 is gestart met het herijken van aanstellingsvormen, opleidingen en doorstroommogelijkheden, zoals eerder beschreven. Dit betekent dat tegelijkertijd wordt gedraaid aan verschillende knoppen: flexibeler onderwijs en andere aspecten van de HR-keten. Bij deze gelijktijdige bewegingen is het van belang om tijdig duidelijk te hebben wat het werkveld van de flexibel op te leiden politiemedewerker verwacht. Dat is immers nodig om te bepalen welk doel men wil bereiken met flexibel politieonderwijs.

In hoofdstuk 7 komen we terug op de verwevenheid van flexibel onderwijs en de HR-functie.

6.2 Ten aanzien van leertrajecten

Op het niveau van de leertrajecten komen de volgende bevindingen naar voren.

6.2.1 Modularisering van leertrajecten

Een voorwaarde voor het opdelen van een opleiding in modules is dat het betreffende beroep zich laat onderverdelen in logische combinaties van taken of activiteiten, zo schreven we eerder. In het operationele politiewerk is dit in enkele domeinen al aan de orde, bijvoorbeeld in de forensische opsporing.

Een onderscheid lijkt hier op zijn plaats: tussen politiewerk in het publieke domein waarbij de politiemedewerker als zodanig herkenbaar is, en politiewerk ‘achter de schermen’. Een beroep als politieagent, dat zich voor een belangrijk deel afspeelt in het publieke domein, laat zich niet eenvoudig onderverdelen in kleinere onderdelen waarvoor modulair onderwijs mogelijk is. Dit komt doordat een politieambtenaar, die in een herkenbaar uniform in het publieke domein werkt, ten overstaan van burgers breed inzetbaar moet zijn: ‘nee verkopen’ als reactie op een hulpvraag van een burger omdat de politiemedewerker nog niet bekwaam is voor dat specifieke deel van het beroep politieagent, is niet

acceptabel. Dit vormt een beperkende factor bij flexibele leertrajecten voor interne doorstromers richting de gebiedsgebonden politiezorg.

6.2.2 Weinig ruimte voor studentsucces

De opleidingen in het politieonderwijs kennen een sterke nadruk op kwalificatie: de studenten leren de kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor het operationeel politiewerk. Voor andere aspecten, zoals algemene vorming en persoonlijke ontplooiing, waaraan het politieonderwijs conform artikel 85 Politiewet 2012 aandacht moet besteden, is op dit moment weinig ruimte (Politieonderwijsraad 2022). Uit de literatuur komt naar voren dat aandacht voor het mentale, fysieke, emotionele en sociale welzijn van studenten essentieel is om succesvol te zijn in de opleiding (Mittendorf 2024). In het huidige politieonderwijs ligt de nadruk op het leren voor het beroep en lijkt het begrip studentsucces nog niet te worden omarmd. Daarmee wijkt het politieonderwijs af van het regulier onderwijs, waar al een aantal jaar veel aandacht is voor studentsucces. De vraag is dus of de nadruk op snelle inzetbaarheid en efficiënte leerroutes op termijn niet nadelig uitpakt als het gaat om het behoud van medewerkers.

6.2.3 Beroepsidentiteit

Een belangrijk onderdeel van het politieonderwijs, met name van het basispolitieonderwijs, is het stapsgewijs opbouwen van een beroepsidentiteit. Dit gaat er vooral om dat de student zich een beeld vormt van wie hij is als politieprofessional en wie hij wil zijn binnen de politieorganisatie en de samenleving, zoals geformuleerd in het kwalificatiedossier Politieagent GGP (niveau 4). Dit doet de student door zich een beeld te vormen van het geheel aan waarden, inspiratie en betekenisgeving dat hem in de politieorganisatie een unieke identiteit geeft (Politieacademie 2023)²⁰.

Voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit zijn rust, tijd en ruimte voor reflectie van groot belang. Daarnaast is van belang dat de beroepsidentiteit zich vormt in interactie met collega's. Collegialiteit en samen leren en ervaring opdoen is belangrijk, ook voor het gevoel van de student om zich verbonden te voelen aan de opleiding en aan de organisatie. Ten aanzien van beroepsidentiteit speelt (uiteraard) ook de vraag aan welke leeruitkomst de student moet voldoen. Wat is precies de lat, hoe ziet deze eruit?

Wat precies de lat is, speelt des te meer als het gaat om het aanbieden van flexibele leertrajecten: is duidelijk omschreven wat beroepsidentiteit is; is dit hetzelfde voor alle domeinen binnen het operationeel politiewerk en hoe verhoudt dat zich tot leertrajecten die meer gepersonaliseerd zijn voor groepen studenten? En hoe kan dit goed getoetst worden?

Als flexibel onderwijs betekent dat de opleiding wordt onderverdeeld in kleinere onderdelen (modularisering), roept dat vragen op over het opbouwen van de beroepsidentiteit tijdens de opleiding. Ruijters (2021) adviseert om in opleidingen op zoek te gaan naar samenhang tussen losse elementen van de opleiding ('het cement tussen de bouwstenen van de opleiding'). Hierbij komen vragen aan bod als: Waar zijn professionals in dit vak verantwoordelijk voor? Voor welke waarden staat het vak? Hoe zie ik mezelf in dit vak? Daarnaast spreekt Ruijters haar zorg uit dat met flexibel onderwijs studenten onvoldoende worden toegerust om een stevige beroepsidentiteit te ontwikkelen. Dit kan tot gevolg hebben dat zij in het werk moeite krijgen met zelfsturing en het vormgeven van professionele groei, met het risico op uitputting.

²⁰ In recentere documentatie lijkt beroepsidentiteit vooral in verband te worden gebracht met thema's als diversiteit, Politie voor Iedereen, inclusieve werkomgeving en weerbaarheid (Politieacademie 2025). Het accent lijkt daarmee verschoven van dat van de student/medewerker naar dat van de werkgever.

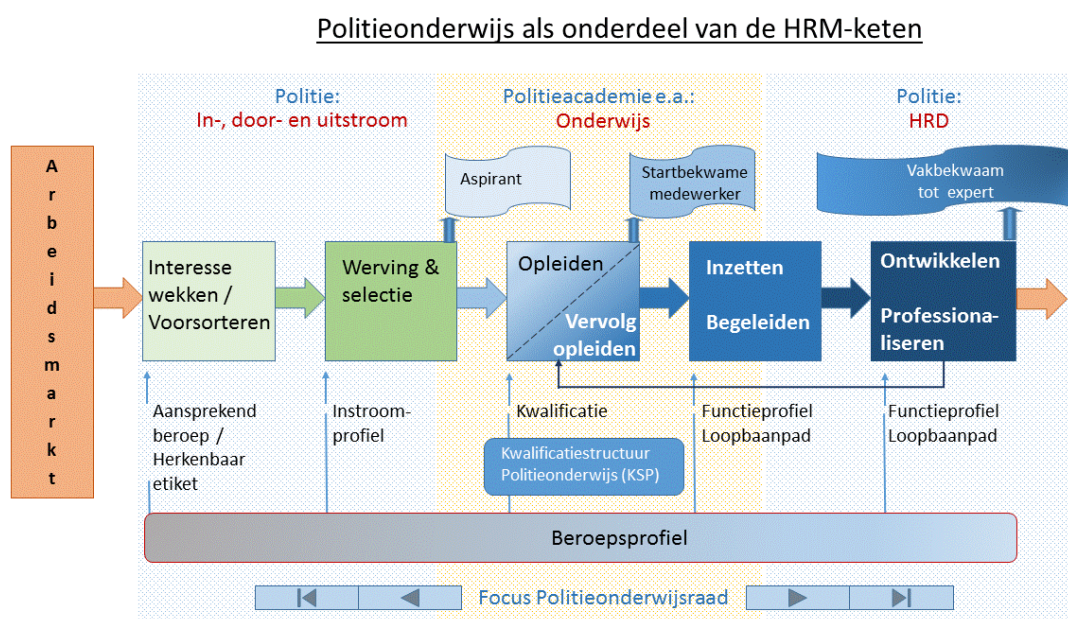
7. Verwevenheid van onderwijs en de HR-functie van de Politie

Flexibel onderwijs kan een bijdrage leveren aan duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers. Eerder schetsten we de omstandigheden en randvoorwaarden die vanuit onderwijsinhoudelijk perspectief in ogenschouw moeten worden genomen. In dit hoofdstuk kijken we naar politieonderwijs als onderdeel van de HR-keten van de Politie en naar mogelijkheden en belemmeringen in de organisatie en het HR-beleid van de politie voor duurzame aanwas, ontwikkeling en behoud van politiemedewerkers.

Dit is een toevoeging ten opzichte van het Plan van Aanpak op nadrukkelijk verzoek van de Begeleidingscommissie bestaande uit vertegenwoordigers van de Politie, de Politieacademie, vanuit het mbo en het hbo. De begeleidingscommissie heeft dit verzocht omdat het ministerie van Justitie en Veiligheid had gevraagd om een rapportage ten behoeve van de uitwerking van een recente CAO-afspraken over herijking van onder meer opleidingen.

7.1 Politieonderwijs als onderdeel van de HR-keten

Politieonderwijs is onderdeel van de bredere HR-keten voor de Politie, zoals weergegeven in onderstaand schema. Ook andere onderdelen van deze keten, zoals werving en selectie en verdere ontwikkeling tijdens het werken na diplomering, zijn mede van invloed op de duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers. In de werkconferentie van de Raad van 31 oktober 2025 getiteld 'Politieonderwijs op weg naar 2040' kwam de verwevenheid tussen onderwijs en HRM nadrukkelijk naar voren, waarbij wel de aantekening dat dit laatste niet behoort tot het taakgebied van de Raad. De verwevenheid is echter wel aanleiding om in deze paragraaf een aantal zaken te signaleren.



Versie 1.0, 4 mrt. 2019
© Politieonderwijsraad

Afbeelding 2. Politieonderwijs als onderdeel van de HRM-keten (Politieonderwijsraad 2019)

Verwevenheid tussen onderwijs en HRM speelt ook in andere sectoren, bijvoorbeeld bij de hbo-opleidingen tot leraar. Net als bij de politie zijn er in dit domein forse tekorten aan medewerkers, wat meespeelt bij flexibilisering van het onderwijs. Er zijn zorgen over de kwaliteit van flexibel vormgegeven lerarenopleidingen. Snoek en Van Tartwijk (2023) geven aan dat de kwaliteit van de opleidingen niet los kan worden gezien van andere aspecten, bijvoorbeeld de begeleiding van beginnende leraren. Zij houden een pleidooi voor meer samenhang tussen de lerarenopleidingen, de inrichting van begeleidingsprogramma's voor starters, loopbaanmogelijkheden, HR-beleid van scholen en regelgeving vanuit de overheid. Leraren hoeven niet meteen na diplomering alles te kunnen en niet alles hoeft in de opleiding te worden geregeld. Opleiding en professionele ontwikkeling zijn geen gescheiden werelden, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van opleider, werkgevers en beroepsgroep. De opleiding is dan geen eindpunt voor ontwikkeling maar een startpunt. Vanuit een helder beeld van wat een vakbekwaam leraar moet kennen en kunnen, kan worden 'teruggeredeneerd' naar wat de aankomend leraar tijdens de opleiding moet meekrijgen om als startend professional uit de voeten te kunnen. Ook wordt dan duidelijk wat deze verder nodig heeft om zich tijdens het werk te kunnen ontwikkelen tot vakbekwaam docent (Snoek en Van Tartwijk 2023).

Vertaald naar de Politie: opleidingen en ander schakels van de HR-keten zijn met elkaar verweven, zoals het begeleiden van jonggediplomeerden op de werkplek, het faciliteren van het blijven leren tijdens het werk (conform de korpsvisie Leren en Ontwikkelen), loopbaanmogelijkheden, het functiegebouw (LFNP) en andere aspecten van het HR-beleid van de Politie. Ook het werven en selecteren van nieuwe politiemedewerkers hoort hierbij. Snoek en Van Tartwijk (2023) volgend zouden deze schakels meer in samenhang moeten worden gezien. Flexibel onderwijs is namelijk (slechts) één van de 'knoppen om aan te draaien' om op de lange termijn tot een duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van politiemedewerkers te komen, maar dat kan alleen succesvol zijn als ook andere 'knoppen' worden versteld. Gelijktijdige inzet op en ontwikkeling van andere onderdelen van de HR-functie van de Politie zijn dus nodig. Zoals gezegd, er is een unieke kans om dit goed te organiseren, omdat de HR-functie bij één werkgever (Politie) en het onderwijs bij één aanbieder (Politieacademie) zijn ondergebracht.

Tijdens het onderzoek voor de adviesvraag van het ministerie is in gesprekken een aantal aspecten op HR-vlak bij de Politie naar voren gekomen die op dit moment onvoldoende in samenhang zijn gebracht met flexibilisering van het politieonderwijs en die daardoor de mogelijke positieve effecten van flexibel politieonderwijs beperken. In de volgende passages gaan we in op de aspecten die het meest nadrukkelijk naar voren zijn gekomen, te weten behoeftestelling, werving en selectie, het ondersteunen van jonggediplomeerden tijdens hun eerste periode in het werkveld en het functiegebouw (LFNP).

7.2 Beperkende factoren binnen de HR-functie van de Politie

7.2.1 Strategische Personeelsprognose en -planning

Flexibilisering van onderwijs is geen speeltje van opleidingsinstellingen. Het staat ten dienste van de behoefte van studenten en van werkgevers gegeven de ontwikkelingen van het betreffende beroep en wat er speelt op de arbeidsmarkt op korte en langere termijn.

Met het flexibiliseren van politieonderwijs komt de Politieacademie tegemoet aan de behoefte van de Politie. Een belangrijke grondslag voor het formuleren van de behoefte van de Politie, in kwalitatieve en kwantitatieve zin, is een strategische personeelsprognose en -plan (SPP). Een organisatiebrede SPP is het noodzakelijke kompas voor de werving, selectie, opleiding en ontwikkeling van (nieuwe en zittende)

politied medewerkers en geeft richting aan de opleidingsbehoefte van de Politie. Wat voor type medewerkers (niveau, competenties) is nodig voor het politiewerk in de komende jaren en hoeveel van ieder type medewerker moeten worden opgeleid, al dan niet via flexibel onderwijs aan (of onder auspiciën van) de Politieacademie? In 2023 signaleerde de Inspectie Justitie en Veiligheid dat de Politie geen strategisch personeelsplan had en dat dit een knelpunt was voor het proces om tot een goed ingerichte behoeftestelling voor het VPO te komen. Of de Politie in 2025 een SPP heeft komt niet duidelijk naar voren uit de gesprekken; de informatie hierover loopt uiteen.

7.2.2 Werving- en selectieproces

Ook werving en selectie vragen aandacht, zowel de inrichting van het proces als het beeld van het politiewerk dat uit deze processen naar voren komt. Een zorgvuldige werving en selectie die zo snel mogelijk verloopt is essentieel, met name voor het werven van specialisten van wie kennis en vaardigheden (zeer) gewild zijn op de arbeidsmarkt. De selectieprocedure voor de basispolitieopleiding (niveau 4) duurt nu doorgaans zes maanden (Politie 2025a). Bezien vanuit de potentiële politied medewerker is dat een lang traject om te doorlopen, zeker als deze ook interesse en/of mogelijkheden heeft om bij andere werkgevers aan de slag te gaan.

Ook doet het ertoe dat potentiële studenten tijdens het wervingsproces een realistisch en breed beeld van het politiewerk (Politie 2025b) krijgen. Dit in de eerste plaats omdat een ‘verkeerde beroepskeuze’ waarbij oud-studenten aangeven dat ze zich hebben verkeken op de inhoud van het politiewerk, een belangrijke reden is voor uitval uit de basispolitieopleiding niveau 4 (Politie 2024)²¹. In de tweede plaats omdat operationeel politiewerk allerlei domeinen omvat naast de basispolitiezorg (GGP), zoals arrestantentaken en bewaken, beveiligen en beschermen. Deze staan nu bij potentiële medewerkers niet altijd op het netvlies, terwijl daar interessant werk is te doen. Bovendien zijn daar veel vacatures. Daarom is het van belang dat potentiële medewerkers gemakkelijk kennis kunnen nemen van operationeel politiewerk in de volle breedte. Via de wervingsinformatie op de website van de Politie zijn opleidingen voor politiewerk in de GGP, opsporing en leiderschap snel te bereiken. Om bijvoorbeeld in beeld te krijgen wat politiewerk voor arrestantenzorg inhoudt, moet de potentiële medewerker meer moeite doen. Ook kan het helpen als sollicitanten die afvallen uit de selectieprocedure voor de basispolitieopleiding (niveau 4) in contact worden gebracht met andersoortig politiewerk, om hen alsnog te werven voor de Politie. Dit is nu nog niet altijd het geval.

7.2.3 Positie van de student bij de Politie

Ten opzichte van ander beroepsonderwijs hebben studenten bij de Politie een andere positie dan in het onderwijs voor andere beroepen. Ze zijn tijdens de opleiding in dienst van de Politie en kunnen niet kiezen voor het type onderwijs (vooral ‘leren op school’ of vooral ‘leren op de werkplek’), waar dat in het regulier mbo en hbo wel kan²². Politiestudenten studeren daardoor per definitie in de tijd van de werkgever. Ten opzichte van andere sectoren belemmert dit de mate van flexibiliteit doordat de tijd voor de studie afgewogen wordt ten opzichte van het leren op de werkplek. Door de selectie ‘voor de poort’ kan de student niet ‘ruiken’ aan het vakgebied zonder zich er meteen aan te verbinden.

²¹ Møberg (2020) nuanceert de grip die de Politie heeft op het narratief dat potentiële studenten hebben van het operationeel politiewerk. Dit narratief komen potentiële studenten in het dagelijks leven tegen, met name via (sociale) media.

²² Ook in het regulier beroepsonderwijs zijn er vormen van onderwijs waarin de student in dienst is: bijvoorbeeld in de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) in het mbo. In deze vorm is de student in dienst bij een leerwerkbedrijf en volgt hij de theoretische vakken bij een ROC.

7.2.4 Ondersteuning van jonggediplomeerden

Na het behalen van een politiediploma gaat de politiemedewerker als beginnend professional aan de slag in het operationele politiewerk. Dit is een kwetsbare periode waarin de politiemedewerker ‘op eigen benen’ komt te staan en zijn weg moet vinden in het werk, in zijn team en in de organisatie. Ter ondersteuning van de medewerker en zijn ontwikkeling is het van groot belang dat hij feedback krijgt op zijn werk van ervaren collega’s en/of leidinggevendenden. Ook de *workload* van beginnende medewerkers moet passend zijn (Annell 2018; Charman en Bennett 2022). Dit is ingewikkeld in de basisteams en in andere domeinen waar de personeelstekorten groot zijn en de werkdruk hoog. Ook speelt mee dat een relatief groot aantal medewerkers zelf kortgeleden hun politiediploma hebben behaald en dat zij zelf nog weinig ervaring hebben met operationeel politiewerk.

De Politie heeft oog voor de moeilijke positie van de beginnende medewerker en agendeert het welzijn van aspiranten en jonggediplomeerden in zijn Sociale Agenda 2023-2027 (Politie 2023b). Deze agenda bevat op dit vlak echter vooral vragen en weinig concrete maatregelen. Ook heeft de Politie het twee jaar durende traject ingericht voor medewerkers die net de basispolitieopleiding hebben afgerond onder de noemer ‘Van start- naar vakbekwaam’. Dit traject is bedoeld om de beginnend medewerker te faciliteren in zijn professionele ontwikkeling. Ruimte voor eigen invulling vanuit de medewerker is echter beperkt: de inhoud van het traject is vastgelegd (Politie 2025b).

7.2.5 Ontwikkelmogelijkheden tijdens het werk

Van de politiemedewerker wordt verwacht dat hij blijft leren tijdens het werk, in lijn met de visie in het korps op leren en ontwikkelen. Ook de politiemedewerker zelf vindt dit doorgaans belangrijk; een gebrek aan mogelijkheden voor ontwikkeling en promotie speelt een rol bij de beslissing van politiemedewerkers om ontslag te nemen, zo blijkt uit onderzoek (Charman en Bennett 2022; Politie 2025a).

Voor beginnende politiemedewerkers die de basispolitieopleiding op niveau 4 of op niveau 6 hebben afgerond, hebben vakorganisaties, het ministerie van Justitie en Veiligheid en Politie afspraken gemaakt over loopbaanpaden. Deze afspraken geven deze groep politiemedewerkers garanties welke stappen zij kunnen zetten in hun loopbaan en op welke termijn dat kan. Als medewerkers zich echter sneller of in een andere richting willen ontwikkelen dan is afgesproken in deze loopbaanpaden, dan is dat niet altijd eenvoudig. Het beleid dat aan de loopbaanpaden is verbonden, lijkt de doorstroommogelijkheden van politiemedewerkers dan juist te beperken. Medewerkers die na drie à vier dienstjaren ontslag nemen, geven aan dat een gebrek aan doorgroei mogelijkheden een belangrijke grond is voor hun beslissing de Politie te verlaten (Politie 2025a).

7.2.6 Het functiegebouw

In het functiegebouw van de Politie (LFNP) is het politiewerk geordend in domeinen, functies, rollen etc. Per functie is onder meer beschreven over welke competenties een medewerker moet beschikken. Ook is vastgelegd in zogeheten opleidingsprofielen aan welke (opleidings)eisen de medewerker moet voldoen voor de functie en op welk moment die eis geldt: voor of na aanstelling in de functie.

Ten aanzien van flexibel onderwijs is van belang dat het LFNP op dit moment alleen ‘volledige’ functies kent die niet kunnen worden opgeknipt in kleinere onderdelen. Stapsgewijs toegroeien naar een nieuwe functie door stap voor stap via een flexibele leerroute (modules) een kwalificatie te behalen, is op dit moment formeel dus niet mogelijk. Ook ten aanzien van het ontwikkelen van flexibel onderwijs blijkt het LFNP niet meer te voldoen aan de eisen van deze tijd. Het maken van flexibel onderwijs vraagt om

(nieuwe) expertise op het gebied van *educational design* en creëert andere rollen binnen onderwijs- en ontwikkelteams, zoals die van de docent als kennisleverancier. Dat het LFNP hierin nog niet voorziet, maakt het binnenhalen van dergelijke expertise ingewikkeld.

Verder is voor een aantal functies in een aantal vakgebieden (zoals leiderschap, bewaken en beveiligen) een diploma van een basispolitieopleiding vereist voor instroom (van buiten of via interne doorstroom), terwijl het de vraag is of dit vanuit 'het werk bezien' echt nodig is. Diploma's die buiten de Politie zijn behaald en mogelijk inhoudelijk relevant zijn voor het uitoefenen van specifiek politiewerk (zoals de hbo-opleiding integrale veiligheidskunde voor wijkagenten) tellen nu vaak niet mee voor instroom bij de Politie.

Ten aanzien van de duurzame aanwas, behoud en ontwikkelmogelijkheden van politiemedewerkers zijn er bij het LFNP dus nog wel stappen te zetten. Een strakke koppeling tussen niveaus in functioneren, belonen en opleiden vermindert immers de mogelijkheden voor de medewerker om zijn kennis, houding en vaardigheden flexibel te ontwikkelen.

8. Slotbeschouwing

8.1 Korte terugblik

Deze rapportage van bevindingen vormt de basis voor een advies over het eerste deel van de adviesvraag van de minister van Justitie en Veiligheid over de flexibilisering en modularisering van politieonderwijs, toegespitst op twee vragen:

1. Wat zijn randvoorwaarden voor het flexibiliseren, in het bijzonder modulariseren, van (politie)onderwijs?
2. Welke waarborgen voor kwaliteit van het onderwijs moeten worden getroffen als bestaande kwalificaties en opleidingen hierop worden aangepast? Te denken valt in elk geval aan opbouw van het curriculum, eindtermen, toetsing & examinering en diplomering.

In hoofdstuk 2 is om te beginnen aangestipt in welke context flexibilisering en modularisering van politieonderwijs moet worden gezien. Daarbij zijn ontwikkelingen benoemd, in het politieonderwijs, in de politieorganisatie, in het politiewerk en in de samenleving, die raakvlakken hebben met flexibel onderwijs. Deze vormen de achtergrond waartegen in hoofdstuk 3 is gekeken naar flexibilisering in het onderwijs, in het algemeen. In dit hoofdstuk is omschreven wat in deze rapportage wordt verstaan onder flexibilisering en modularisering. Vervolgens is flexibilisering belicht vanuit vier perspectieven: dat van de student, de werkgever, de opleider en de samenleving. Aansluitend hebben we in hoofdstuk 4 voorbeelden genoemd van vormen van flexibilisering en modularisering die nu al zijn ingericht binnen het politieonderwijs dat wordt verzorgd door de Politieacademie.

Hoofdstuk 5 is gewijd aan de beschrijving van randvoorwaarden voor flexibel onderwijs, waarbij opnieuw de vier eerder onderscheiden perspectieven het vertrekpunt zijn. Bovendien is onderscheid gemaakt tussen randvoorwaarden voor flexibilisering op de korte termijn en op langere termijn. Analyse van de aldus bijeengebrachte informatie is het onderwerp van hoofdstuk 6. Hoofdstuk 7 ten slotte besteedt aandacht aan flexibel politieonderwijs als onderdeel van de HR-keten en in relatie tot de HR-functie van de Politie.

8.2 De belangrijkste bevindingen op een rij

Het blijkt van belang om flexibel onderwijs in een bredere context te plaatsen. Niet alleen moet de onderwijsinstelling een duidelijk en breed gedragen doel hebben dat ze met flexibel onderwijs willen bereiken. Aan het besluit om met flexibel onderwijs aan de slag te gaan gaat twee voorwaarden vooraf:

- Het beroep waarvoor wordt opgeleid, moet geschikt zijn om te worden 'opgeknipt' in kleinere onderdelen die een eigenstandige waarde hebben in de betreffende sector. Dit is lastig bij een beroep waarin de verschillende beroepstaken met elkaar verknoopt zijn.
- De organisatie waarin de flexibel opgeleide medewerker aan de slag gaat, moet erop ingericht zijn om deze tot zijn recht te laten komen.
- Hiervoor moet een aantal aspecten op HR-vlak geregeld zijn, zoals een functiehuis dat voorziet in het 'opknippen' van beroepen in kleinere ontwikkelstappen.
- Voor ieder onderdeel van het beroep moet duidelijk geformuleerd zijn welke 'lat' geldt: wat moet de medewerker kennen en kunnen om dat deel van het werk te kunnen doen?

- Als het onderwijs wel flexibel wordt ingericht maar het werk en/of de ontvangende werkgevers zijn niet voldoende ingericht om flexibel opgeleide medewerkers te ontvangen, dan beperkt dat de positieve effecten van flexibel onderwijs.

Binnen de context van het politieonderwijs komt het volgende naar voren:

- De Politieacademie werkt al een aantal jaar aan flexibel onderwijs en er zijn verschillende voorbeelden te noemen (zie hoofdstuk 4).
- Om flexibele leertrajecten te kunnen organiseren, is een aantal randvoorwaarden (zie paragraaf 5.2) en waarborgen voor kwaliteit van onderwijs (paragraaf 5.3) aan de orde. Deze komen voort uit het regulier beroepsonderwijs en zijn ook van toepassing in het politieonderwijs. Deze randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit gelden hoofdzakelijk voor de Politieacademie en ten aanzien van bedrijfsvoering ook voor de eenheden.
- Politieonderwijs en de HR-functie van de Politie zijn met elkaar verweven. Op HR-vlak is op een aantal aspecten beweging nodig om op de lange termijn de vruchten te kunnen plukken van flexibel politieonderwijs. Als dit op orde is, kan flexibel onderwijs een bijdrage leveren aan de duurzame aanwas, behoud en ontwikkeling van medewerkers.

Respondenten

Tijdens het onderzoek voor de adviesvraag heeft het secretariaat van de Raad gesproken met de volgende groepen respondenten.

Rondetafelgesprekken

Studenten

Twee studenten van ROC Mondriaan, een student van de Hogeschool Utrecht en een student van Saxion Hogeschool.

Werkgevers

Vijf vertegenwoordigers, vanuit werkgevers in de gehandicaptenzorg, GGZ, ouderenzorg, particuliere beveiliging en Politie.

Daarnaast is afzonderlijk gesproken met een vertegenwoordiger van de Metaalunie.

Opleiders

Zes vertegenwoordigers, vanuit de Haagse Hogeschool, Hogeschool van Amsterdam, Avans Hogeschool, ROC Rijn IJssel, ROC van Amsterdam en een onafhankelijk expert vanuit het mbo.

Maatschappelijk perspectief

Vier vertegenwoordigers, vanuit het ministerie van OCW, de MBO Raad, het Expertisecentrum inclusief onderwijs (ECIO) en de Vereniging Hogescholen.

Vanuit de Politieacademie

Zeven respondenten, vanuit het basispolitieonderwijs, generieke opsporing, bewaken en beveiligen, digitale opsporing en forensische opsporing.

Bronnen

- 10 voor de leraar, werkgroep Werken met leeruitkomsten (2023). *Handreiking Werken met Leeruitkomsten*.
- Annell, S., Lindfors, P., Kecklund, G. en Sverke, M. (2018). *Sustainable Recruitment: Individual Characteristics and Psychosocial Working Conditions Among Swedish Police Officers*. Nordic journal of working life studies 8 (4). <https://doi.org/10.18291/njwls.v8i4.111926>
- Barnett, R. (2014). *Conditions of Flexibility. Securing a more responsive higher education system*. York, Higher Education Academy
- Beer, P. de (2025). *Een ander perspectief op arbeidsmarktkrapte*. Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken 41.3 (2025) 273-294. <https://doi.org/10.5117/TVA2025.3.002.BEER>
- Brand - Gruwel, S. (2024). *Voorbij keuzestress: een hanteerbaar ontwerp-perspectief op flexibel onderwijs*. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/spe.20240321sb>
- Bruijn, A. de, Oprins, E. en Rijk, R. van (2021). *Flexibilisering van onderwijs: theoretische achtergrond en toepassing bij de Politieacademie (V1806)*. Soesterberg, TNO.
- Casteren, W. van, Lommertzen, J. en Hendrix, M. (2024). *Werkgeversbijdragen aan stages en opleidingen*. Nijmegen: ResearchNed
- Casteren, W. van, Boer, P. den en Keppels, E. (2023). *Flexibilisering mbo*. Nijmegen: ResearchNed
- Casteren, W. van, Janssen, B., Bukx, D. en Vroegh, T. (2021). *Evaluatie experimenten leeruitkomsten deeltijd en duaal hoger onderwijs. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Nijmegen: ResearchNed
- Çelik, S., Veenstra, M., Oijen, J. van, Sabajo, N. (2022). *Daarom stappen ze op. Vertrek-motieven van aspiranten en jong-afgestudeerden bij de politie*. Hogeschool Leiden, lectoraat Diversiteit en inclusie.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2024). *Verkenning Bevolking 2050: meer ouderen en meer hoogopgeleiden*. Geraadpleegd op 23 september 2025 via <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2024/26/verkenning-bevolking-2050-meer-ouderen-en-meer-hoogopgeleiden>.
- Charman, S. en Bennett, S. (2022). *Voluntary resignations from the police service: the impact of organisational and occupational stressors on organizational commitment*. Policing and Society, 32:2, 159-178. <https://doi.org/10.1080/10439463.2021.1891234>
- CINOP (2025). *Flexibel onderwijs: wat is het en wat niet?* Geraadpleegd op 14 oktober 2025 via <https://cinop.nl/flexibel-onderwijs-wat-is-het-en-wat-niet/>
- Cobben, L., Pestel, N., Bakens, J. en Fouarge, D. (2025). *Beroepsoverstappen op basis van vaardigheden: een oplossing voor arbeidsmarktkrapte?* Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken 41.3 (2025) 300-317. <https://doi.org/10.5117/TVA2025.3.004.COBB>
- Coppens, K., Rens, M. en Scheeren, L. (2022). *Grip op Studentsucces*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Deursen, J.M.J.M. van (2024). *Rapportage Project Harmoniseren en Modulariseren Opleidingen - Bewaken en Beveiligen. Versie 1.1*. Den Haag: Ministerie van Justitie en Veiligheid, Directoraat-Generaal Politie en Veiligheidsregio's
- Diepen, M. van, en Reumerman, R. (2018). *Maatwerk? Met mate! Onderzoek naar flexibilisering van deeltijdopleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
- Drieënhuizen-Kok, J. & Pol-Neefs, M. (2017). *Examencommissies aan de bak bij flexibele opleidingen in het hbo: flexibilisering zorgt voor taakverzwaring*. Hoger Onderwijs Management 6: 8-12.
- Gijsbertse, D. (2020). *De opkomst van alternatieve onderwijsmodellen - Flexibilisering en modularisering van het hoger onderwijs?* In: Gijsbertse, D., Van Klink, A., Machielse, K. en Timmermans, J. (2020).

- Hoger beroepsonderwijs in 2030. Toekomstverkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam.* Hogeschool Rotterdam Uitgeverij pp. 565-598
- Huizinga, T., Lolkema, L., Lohuis, A. en Harsel, M. van (2024). *Modulair studeren inzetten voor flexibel onderwijs.* Geraadpleegd op 18 februari 2025 via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/modulair-studeren-inzetten-voor-flexibel-onderwijs>.
- Huizinga, T., Vries, S. de, Vos, M. de, Lintelo, L. te, Stuijver, S. (2022). *Flexibilisering in het hoger onderwijs: studentbehoefte*. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.
- Inspectie Justitie en Veiligheid (2024) *Brief PO21*. Den Haag.
- Inspectie Justitie en Veiligheid (2023) *Aanbieding definitieve brief Behoeftestelling VPO*. Den Haag.
- Inspectie Justitie en Veiligheid (2020). *Toezichtkader politieonderwijs. Geldend vanaf juni 2017*. Den Haag.
- Inspectie van het Onderwijs (2025). *Verder vooruit: Examencommissies in een veranderend hoger onderwijs*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Maatwerk voor aankomende leraren. Een onderzoek naar maatwerk in deeltijd lerarenopleidingen*. Utrecht.
- Jaspers, M. en Zijl, E. van (2024). *Grip op toetskwaliteit in een flexibel onderwijsconcept. Anders kijken, anders doen*. Examens, nr. 1, pp. 51 – 57
- Jong, N. de, Bos, N. en Prince, A. (2024). *Flexibilisering van het onderwijs: wat, hoe en waarom?* Hogeschool InHolland, lectoraat Learning, Teaching & Technology
- Jonker, H., März, V. en Voogt, J. (2020). *Curriculum flexibility in a blended curriculum*. Australasian Journal of Educational Technology, 2020, 36(1) pp. 68-84
- Kwaliteitsnetwerk mbo (2023). *Onderwijsinnovatie en kwaliteit: vriend of vijand? De leeropbrengsten van de coalitie Onderwijsinnovatie*
- Landelijke Studentenvakbond (2015). *Visie Landelijke Studentenvakbond 2016 – 2026*. Utrecht.
- Lolkema, L. en Lohuis, A. (2022). *De meerwaarde van werken met leeruitkomsten voor het hele hoger onderwijs. Kansen en mogelijkheden voor flexibilisering*. Th&ma Hoger Onderwijs 4 (22) pp. 20 – 24
- MBO Raad (2025). *Microcredentials in het mbo*. Geraadpleegd op 27 oktober 2025 via <https://www.mboraad.nl/themas/microcredentials-het-mbo>
- Meens, E. en Dijkstra, A. (2021). *Studentsucces. Verdiepingsdocument bij verkenningsrapport 'HEO met regie naar verantwoordelijkheid'*. Den Haag: Vereniging Hogescholen
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2025). *Referentieraming 2025. Leerlingen- en studentenraming ter onderbouwing van de begroting van OCW*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek - Houdbaar voor de toekomst*.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2020) *Leven Lang Leren. Brief van de ministers van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2020–2021, 30 012, nr. 135.
- Mittendorf, K. (2024). *Het stimuleren van studentsucces: De student echt centraal? Lectorale rede Kariene Mittendorff, in verkorte vorm uitgesproken op 20 juni 2024*. Saxion Hogeschool, Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs.
- Møberg, R.J. (2020). *Diversity and academisation: who does police education attract?* In: Bjørge, T. en Damen, M.L. (2020). *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment*. Oxon, Routledge. pp. 57 – 80.
- Ombudsfunctionaris Politie (2025). *Koers houden door te manoeuvreren. Jaarverslag 2024 Ombudsfunctionaris Politie*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2023). *Briefadvies Toekomstverkenning middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en wetenschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag.

Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal*. Den Haag.

Politie (2025a). *Selectieprocedure*. Geraadpleegd op 10 november 2025 via <https://kombijde.politie.nl/agent-worden/selectie/intro>

Politie (2025b). *Wegwijzer vakontwikkeling medewerker GGP. Landelijk uniform leertraject Start- naar Vakbekwaam Medewerker GGP. Versie 11 juli 2025*

Politie (2023a). *Opgave arbeidsmarktstrategie Politie - korte en lange termijn. Versie 1.1.*

Politie (2023b). *Sociale Agenda 2023-2027. Een hulpmiddel voor een betere sociale staat van het korps.*

Politie, dienst HRM (2025a). *Exitmonitor: Waarom medewerkers de organisatie verlaten. Een terugblik op het jaar 2024*

Politie, dienst HRM (2025b). *Exitmonitor (belevingsonderzoek) uitstroom aspiranten: Waarom aspiranten de organisatie verlaten. Terugkijkend op het jaar 2024. Opleiding tot politieagent GGP*

Politie, dienst HRM (2025c). *Doelgroep politieagent in beeld. Potentieel inschattingen t.b.v. de opleiding tot politieagent (mbo 4-niveau). Totaalrapport*

Politie, dienst HRM (2025d). *Arbeidsmarktscan 2024. Ontwikkelingen en trends op de arbeidsmarkt*

Politie, dienst HRM (2024). *Vertrokken! Waarom verlaten aspiranten de organisatie? Onderzoek onder aspiranten, die op eigen verzoek de organisatie verlaten.*

Politieacademie (2025a). *Politieacademie Jaarverslag 2024.*

Politieacademie (2025b). *Jaarverslag 2024 Examencommissie BPO*

Politieacademie (2024). *Flexibilisering politieonderwijs*

Politieacademie (2023). *Kwalificatiedossier Politieagent GGP niveau 4. Versie 2.2*

Politieacademie (2022). *Strategische agenda Politieacademie 2022-2026. Voor goed politievakmanschap: Morgen en overmorgen*

Politieacademie (2019). *Grondplaat voor flexibel politieonderwijs.*

Politieonderwijsraad (2022). *Eindadvies KSP2021*. Den Haag

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

Politieonderwijsraad (2010). *Schakelen in verantwoordelijkheid. Beroepen van de politie herijkt*. Den Haag

Putters, K. (2025). *Voorbij vaste reflexen. Arbeidsmarkt krapte vraagt om een nieuwe mindset*. Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken 41.3 (2025) 295-299. <https://doi.org/10.5117/TVA2025.3.003.PUTT>

Raad van Advies Politieacademie (2024) *Jaarverslag 2023*

Raad van Advies Politieacademie (2025) *Jaarverslag 2024*

Ruijters, M.C.P. (2021). *Manifest voor de beroepsidentiteit: Over de achterkant van personaliseren en flexibiliseren van beroepsopleidingen*. Aeres Hogeschool Wageningen

Scheers, M. en Pinchetti, T. (2020). *Impact van flexibele studentroutes op onderwijslogistiek. Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT*

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

Snoek, M. en Tartwijk, J. van (2023). *Geen eindpunt maar startpunt. De paradox van kwaliteit en flexibiliteit*. Th&ma Hoger Onderwijs 5 (23) pp. 31 –35

Sociaal-Economische Raad (2017). *Leren en ontwikkelen tijdens de loopbaan. Een richtinggevend advies*. Den Haag.

Solutions Room (2023). *Flexibilisering*

Tartwijk, J. van (2024) *De lerarenopleiding: Geen eindpunt, maar startpunt. Gespreksnotitie Jan van Tartwijk t.b.v. rondetafelgesprek 11 december 2024 met de commissie OCW van de tweede kamer*

- Ubbink, M. en Bon, A. (2023). *Goed onderwijs kan niet zonder goede leraren. Behoud beginners, bevorder kwaliteit*. Th&ma Hoger Onderwijs 5 (23) pp. 16 – 20
- Venema, A., Oijen, J. van, Meer, R. van der en Oosterwijk, R. (2021). *Sociale binding in online en blended leergemeenschappen*. Utrecht, Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.
- Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT (2025). *Over de pilot microcredentials*. Geraadpleegd op 27 oktober 2025 via <https://www.versnellingsplan.nl/Kennisbank/pilot-microcredentials-2/>
- VNO-NCW en MKB-Nederland (2024). *Een agenda voor hernieuwd vertrouwen in de toekomst en een weerbaar Nederland. Een update van de agenda 'Ondernemen voor brede welvaart. Een agenda voor 2030'*. Den Haag.
- Volkerinck, M., Moock, F. van en Rooij, M. van (2024). *Arbeidsmarktkrapte: het nieuwe normaal?* Amsterdam, De Nederlandsche Bank n.v.
- Vossen, J. en Delft, M. van (2023). *Meer doen met minder mensen. Demografische ontwikkelingen op de arbeidsmarkt*. Amsterdam, UWV Afdeling Arbeidsmarktinformatie en -advies

**Bijlage 2. Rapportage van bevindingen 'Interprofessioneel opleiden van
politiemedewerkers. Samen leren om samen te werken in de
uitvoering. Een verkenning.**



Rapportage van bevindingen

Interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers

Samen leren om samen te werken in de uitvoering

Inhoud

1. Inleiding	67
1.1 Werkwijze.....	67
1.2 Afbakening en terminologie	67
1.3 Leeswijzer.....	68
2. Interprofessioneel opleiden: wat en waarom?	69
2.1 Brede maatschappelijke context	69
2.2 Interprofessioneel opleiden in het regulier beroepsonderwijs	71
2.2.1 Interprofessioneel opleiden: wat?	71
2.2.2 Waarom interprofessioneel opleiden?	74
2.2.3 Wanneer heeft interprofessioneel opleiden toegevoegde waarde?	75
2.2.4 Wat kan interprofessioneel opleiden opleveren?	75
2.2.5 Interprofessioneel opleiden en flexibel onderwijs	78
2.2.6 Beroepsidentiteit en de timing van interprofessioneel opleiden	78
3. Samenwerken en interprofessioneel opleiden bij de Politie.....	80
3.1 Wat is interprofessioneel opleiden bij de Politie?	80
3.2 Interprofessioneel opleiden binnen het huidige politieonderwijs	81
3.2.1 Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs (het 'wat')	81
3.2.2 Ten aanzien van de vorm van het onderwijs (het 'hoe')	82
3.3 Samenwerking in twee vakdomeinen in het politiewerk	82
3.3.1 Zorg en Veiligheid	82
3.3.2 Generieke opsporing	83
3.4 Bewaken, beveiligen en beschermen	84
3.4.1 Politiewerk binnen Bewaken, beveiligen en beschermen	84
3.4.2 Opleidingen voor Bewaken, beveiligen en beschermen.....	85
3.5 Interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers, buiten de Politie	85
3.5.1 Binnen het regulier hoger beroepsonderwijs.....	85
3.5.2 Binnen het regulier middelbaar beroepsonderwijs	86
3.6 Tot slot	87
4. Analyse: bevindingen ten aanzien van interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers	88
4.1 De inhoud van het politiewerk	88
4.2 De inhoud van het opleiden	89
4.3 De manier waarop het opleiden georganiseerd is	90
5. Slotbeschouwing	92
Bijlage 1. Randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit bij interprofessioneel opleiden	93
1. Randvoorwaarden	93

1.1 Op het niveau van de opleider.....	93
1.2 Op het niveau van het interprofessionele onderwijsprogramma.....	94
2. Waarborgen voor kwaliteit.....	94
2.1 Op het niveau van de opleider.....	95
2.2 Op het niveau van het interprofessionele onderwijsprogramma.....	96
Bronnen	98

1. Inleiding

Politiewerk vindt steeds vaker plaats in een context waarin professionals vanuit verschillende uitvoeringsorganisaties en vanuit verschillende disciplines in de uitvoering (moeten) samenwerken. Het ministerie van Justitie en Veiligheid verwacht dat het naar elkaar toegroeien van verschillende domeinen zich zal voortzetten en invloed heeft op het politieonderwijs, in de zin dat het leidt tot een roep om (verdere) flexibilisering en modularisering van het politieonderwijs. In de adviesvraag wordt dit laatste gezien als middel om tegemoet te komen aan het capaciteitsvraagstuk. Voor het stelsel Bewaken en beveiligen verwacht het ministerie dat medewerkers van de Politie en de Koninklijke Marechaussee (hierna: KMar) sneller inzetbaar worden voor hun taken door opleidingstrajecten op te delen in modules. Het ministerie lijkt dezelfde verwachting te hebben ten aanzien van het samen opleiden van medewerkers met verschillende achtergronden.

Op verzoek van het ministerie heeft de Raad in januari 2026 een eerste rapportage van bevindingen gepubliceerd over flexibel politieonderwijs. Dit vanwege raakvlakken met de uitwerking van een afspraak in het Arbeidsvoorwaardenakkoord Politie 2025-2027 over een herijking van aanstellingsvormen, opleidingen en ontwikkel- en doorstroommogelijkheden voor politiemedewerkers. Deze rapportage ging onder meer in op de randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit van flexibel politieonderwijs, conform de adviesvraag van het ministerie.

Het samen opleiden van professionals vanuit verschillende beroepsgroepen wordt interprofessioneel opleiden genoemd. Het ministerie lijkt te verwachten dat medewerkers sneller inzetbaar worden voor hun taak door hen interprofessioneel op te leiden. Ook hierbij vraagt het ministerie naar randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit. Die komen in deze rapportage van bevindingen aan de orde. Omdat interprofessioneel opleiden binnen het politieonderwijs nog een relatief onbekend begrip is, ligt in deze rapportage de nadruk op een conceptuele verkenning van het begrip. Een beschrijving van randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit is daarom opgenomen in bijlage 1 bij deze rapportage.

1.1 Werkwijze

Bij het onderzoek voor deze rapportage hebben we ‘van buiten naar binnen’ gekeken. Hoe ziet interprofessioneel opleiden er in andere sectoren uit? Wat kan het opbrengen? Welke mogelijkheden zijn er op dit vlak voor politiemedewerkers, binnen en buiten het politieonderwijs? Om dit in kaart te brengen, hebben we relevante literatuur en beleidsdocumenten geraadpleegd en kwalificaties voor het politieonderwijs geanalyseerd. Ook hebben we gesproken met enkele experts buiten de Politie en met vertegenwoordigers van enkele portefeuilles binnen de Politie.

1.2 Afbakening en terminologie

In de adviesvraag geeft het ministerie aan dat politiemedewerkers in de taakuitvoering steeds vaker samenwerken met professionals vanuit aangrenzende organisaties en vakgebieden, met Bewaken, beveiligen en beschermen als voorbeeld.

Men lijkt te verwachten dat het samen opleiden van verschillende professionals eraan kan bijdragen dat politiemedewerkers sneller inzetbaar zijn voor hun taak. Dit is wenselijk gezien de grote capaciteitsproblemen in verschillende delen van de politieorganisatie. De focus in de adviesvraag ligt dus op de mogelijke opbrengsten van interprofessioneel opleiden op de korte termijn. In deze rapportage

verkennen we het thema vooral vanuit de kwaliteit van de taakuitvoering en de effecten op de lange termijn. De reden hiervoor is dat interprofessioneel opleiden vaak voortkomt uit een behoefte hieraan vanuit het werkveld, zodat professionals in hun werk beter kunnen omgaan met complexe (maatschappelijke) vraagstukken.

Een gangbare term voor het samen opleiden van professionals met verschillende achtergronden is interprofessioneel opleiden. Binnen de Politie en het politieonderwijs is dit een term die nog weinig bekend is. In andere sectoren, zoals de zorg, educatie en het sociaal domein, is dit een bekend begrip. Daarom hanteren we in deze rapportage deze term.

Interprofessioneel opleiden gaat om het samen opleiden van verschillende professionals binnen formele opleidingen. Professionals kunnen ook samen leren tijdens het werk, als onderdeel van verdere professionalisering. Dit kan bijvoorbeeld via gemeenschappelijke trainingsdagen, simulaties, projecten of inspiratiesessies. Deze vormen van leren vallen buiten de scope van deze rapportage.

1.3 Leeswijzer

De rapportage bestaat uit de volgende onderdelen.

- In hoofdstuk 2 schetsen we het wat en waarom van interprofessioneel opleiden. Wat is het, wat kan het opleveren, hoe gaat men in andere sectoren hiermee om?
- Hoofdstuk 3 geeft weer welke mogelijkheden er zijn voor politiemedewerkers voor interprofessioneel opleiden, binnen en buiten de Politie. Samenwerking binnen het operationele politiewerk is hierbij het vertrekpunt, dat we schetsen voor twee vakdomeinen. Ook gaan we in op het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen.
- In hoofdstuk 4 brengen we de verzamelde informatie bij elkaar en duiden we deze ten aanzien van interprofessioneel opleiden.
- In bijlage 1 gaan we in op randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit voor interprofessioneel opleiden.

2. Interprofessioneel opleiden: wat en waarom?

In dit hoofdstuk gaan we in op interprofessioneel opleiden. Wat is dat en welke vorm neemt het aan, en om te beginnen tegen welke achtergrond moeten we interprofessioneel opleiden zien (paragraaf 2.1)? Vervolgens kijken we wat interprofessioneel opleiden omvat in verschillende sectoren (2.2.1), waarom je dit zou willen inrichten (2.2.2), wanneer het toegevoegde waarde heeft (2.2.3) en wat het kan opleveren (2.2.4). Daarna schetsen we de relatie tussen interprofessioneel opleiden en flexibel onderwijs (2.2.5). Tenslotte gaan we in op beroepsidentiteit en interprofessioneel opleiden (2.2.6).

2.1 Brede maatschappelijke context

In de samenleving doet zich een aantal grote en ingewikkelde vraagstukken voor die veel vragen van betrokken professionals en die meestal niet kunnen worden opgelost zonder de inbreng van kennis en kunde vanuit verschillende disciplines. Toenemende digitalisering, vergrijzing, omgaan met de gevolgen van klimaatverandering, zorgvragen die steeds complexer worden; dit zijn enkele voorbeelden van vraagstukken die een beroep doen op de wendbaarheid en het innovatief vermogen van professionals (Kuijer-Siebelink 2022).

Dergelijke vraagstukken worden vaak aangeduid als *wicked problem*: een vraagstuk dat niet met één simpele oplossing kan worden opgelost, omdat er onvoldoende informatie is, er veel partijen bij betrokken zijn met verschillende belangen en meningen en waarbij eventuele deeloplossingen, door complexe onderlinge afhankelijkheden, weer nieuwe vragen en problemen opleveren (De Waal 2018 in Boonen en Smit 2023). Het aanpakken van dit soort vraagstukken vereist het combineren van perspectieven, expertise en vaardigheden vanuit verschillende professies. Dit betekent dat samenwerking tussen al deze professionals een steeds belangrijker onderdeel van hun werk is of zou moeten zijn. De Federatie Medisch Specialisten (2023) noemt het intensiever samenwerken van zorgprofessionals zelfs een absolute voorwaarde om in de huidige samenleving goede, samenhangende zorg te kunnen verlenen.

Tegelijkertijd zijn er de komende jaren grote personeelstekorten, doordat er minder studenten een beroepsopleiding (mbo, hbo) volgen, als gevolg van vergrijzing en mensen die (frequent) van baan wisselen. Het werk wordt dus ingewikkelder terwijl er minder mensen zijn om dit werk te doen. Gangbare oplossingen zoals harder werken en harder werven bieden op de lange termijn onvoldoende soelaas. Professionals en organisaties zouden hun krachten en expertise moeten bundelen en anders gaan werken. Samenwerken wordt als essentieel gezien om verder te komen (Putters 2025).

Samenwerken als reactie op deze ontwikkelingen is echter niet vanzelfsprekend. De combinatie van complexere vraagstukken en druk op mensen en middelen kan leiden tot intensivering van samenwerking. Zo kunnen tekorten aan mensen en middelen een stimulans zijn voor meer gezamenlijk optrekken en het delen van schaarse resources. Echter, het omgekeerde kan ook het geval zijn, namelijk als het gebrek aan mensen en middelen leidt tot het terugtrekken uit gezamenlijke initiatieven en het zich vooral toeleggen op zogeheten kerntaken (Van Dijk et al. 2015).

In sectoren waar het belang van gezamenlijk optreden in de uitvoering en intensivering van samenwerking wordt onderkend, werkt dit door in de curricula van beroepsopleidingen. Samenwerking is immers niet iets dat vanzelf gaat, maar dat mensen moeten leren via het (beroeps)onderwijs, gevolgd door verder leren in de praktijk en 'leven lang ontwikkelen' (LLO). Dat geldt in het algemeen, en in het bijzonder voor samenwerking met professionals uit andere disciplines en andere organisaties (Janssen 2021). Als dat laatste een steeds belangrijker onderdeel van het werk vormt, dan moeten toekomstige professionals

hiertoe worden toegerust en ligt het voor de hand om professionals uit verschillende disciplines die in het werk met elkaar te maken krijgen in meer of mindere mate samen te laten leren.

Voordat we in paragraaf 2.2 ingaan op interprofessioneel opleiden in enkele sectoren buiten de Politie, richten we ons eerst op ontwikkelingen in het veiligheidsdomein.

In het veiligheidsdomein is in de afgelopen decennia in toenemende mate sprake van netwerkvorming. De politie opereert in een landschap dat bestaat uit een veelheid aan actoren die een rol hebben in het zorgen voor sociale, fysieke en digitale veiligheid: het veiligheidsweb (Brodeur 2010). Dit bestaat uit naast de politie uit actoren zoals de KMar (bewaken en beveiligen), bijzondere opsporingsdiensten (BOD'n), private beveiligers, gemeentelijke toezichthouders en handhavers (boa's), gemeentelijke diensten, scholen, brandweer en rampenbestrijding, GHOR, zorgprofessionals, woningbouwcorporaties, bedrijven en bewonersgroepen. Deze interacteren met elkaar en met de politie (Council of Canadian Academies / CCA 2014)²³.

Samenwerking tussen actoren kan verschillende vormen aannemen met als drijfveer dat actoren afzonderlijk niet voldoende zijn toegerust om complexe veiligheidsvraagstukken aan te pakken omdat deze vragen om kennis en kunde vanuit verschillende disciplines en om het bundelen van schaarse resources (Rosenbaum 2002; Berry et al. 2011). Welke actoren de krachten bundelen en welke activiteiten zij inzetten kan van geval tot geval verschillen. In het ideale geval wordt dit bepaald door wat in de specifieke context het meest bijdraagt aan de door betrokken partijen beoogde uitkomst ofwel wat de meeste toegevoegde waarde genereert (Raad van Hoofddcommissarissen 2005; Van Dijk et al. 2011).

Internationaal is er sinds een aantal jaren veel wetenschappelijke aandacht voor de interactie tussen de domeinen van zorg en veiligheid (*law enforcement and public health* / LEPH²⁴) en hoe deze domeinen elkaar in toenemende mate raken rond vraagstukken die inzet vragen vanuit beide invalshoeken qua kennis en kunde en qua capaciteit. Denk aan: problematiek rond personen met onbegrepen gedrag, geweld in afhankelijkheidsrelaties, verslavingsproblematiek. Er zijn veel voorbeelden van samenwerking, in uiteenlopende vormen en intensiteit, tussen professionals uit beide domeinen rond dergelijke problematiek. Soms simpelweg omdat ze elkaar bij de uitvoering van het werk treffen. Denk bijvoorbeeld aan het zogeheten motorkap-overleg van politie, brandweer en GHOR bij incidenten op straat. Soms meer gestructureerd, zoals de Top600-aanpak²⁵ in Amsterdam of Zorg- en Veiligheidshuizen²⁶. Dergelijke vormen van samenwerking zijn soms succesvol, maar er zijn helaas ook voorbeelden van het falen ervan, soms met dramatische gevolgen (zie: Punch 2019; Van Steden 2023). Ook in de opsporing opereert de Politie zij-aan-zij met andere organisaties, bijvoorbeeld in de RIEC's²⁷.

Zelfs als organisaties of professionals openstaan voor een gezamenlijke aanpak, dan nog kan feitelijke samenwerking in de uitvoering een hindernisrace blijken met verschillen wat betreft 'taal en beroeps cultuur', verschillen in procedures, inadequaat leiderschap, financiering en het afleggen van

23 Voor deze wereldwijde trend zijn verschillende termen in omloop, zoals multilateralization (Bayley & Shearing 2001), horizontal fragmentation (Raad van Hoofddcommissarissen 2005), plural policing (Jones & Newburn 2006), nodal security (Shearing 2005) en diversification (Hoogenboom 2010).

24 LEPH is wereldwijd in opkomst als beleids- en onderzoeksveld gericht op het grensvlak van zorg en veiligheid. Sinds 2012 vindt er één- à tweejaarlijks een conferentie plaats. De Politie was in 2014 en 2016 betrokken bij de conferenties in Amsterdam.

25 Een gezamenlijke aanpak van de lokale driehoek, samen met justitiële partners en zorgpartijen, gericht op de 600 meest problematische veelplegers en overlastgevers in de stad.

26 In een Zorg- en Veiligheidshuis richten samenwerkende instanties zich op verdachten en slachtoffers van criminaliteit. Deelnemende partijen zijn onder andere de gemeente, de Politie, het OM, reclasseringsinstellingen, de Raad voor de Kinderbescherming, de leerplichtambtenaar en het welzijnswerk (<https://wegwijzerjeugdenveiligheid.nl/>).

27 De RIEC's en het LIEC (Regionaal respectievelijk Landelijk Informatie- en Expertisecentrum) ondersteunen deelnemers bij de aanpak van georganiseerde criminaliteit. Deelnemers zijn, naast de Politie, gemeenten, provincies, het OM, Belastingdienst, Douane, bijzondere opsporingsdiensten, Koninklijke Marechaussee, IND en UWV.

verantwoording (Terpstra 2015; Punch 2019). Opereren als onderdeel van een netwerk of web vraagt veel van het aanpassingsvermogen van de betrokken organisaties; en van professionals die willen en kunnen fungeren als bruggenbouwers (Van Steden et al. 2023). Daarbij gaat het zowel om organisatorische als om operationele vraagstukken (CCA 2014; Punch 2019; Janssen 2021). Het voert te ver om hierop in te gaan in deze verkenning.

In relatie tot (interprofessioneel) leren en ontwikkelen volstaan we hier met de vaststelling dat samenwerking kan worden gezien als een ambacht dat geleerd en bijgehouden moet worden (Janssen 2021), ook of juist binnen het veiligheidsdomein. In de afgelopen jaren maakt 'leren samenwerken' vaak al deel uit van opleidingen in het voortgezet en beroepsonderwijs, bijvoorbeeld door leerlingen en studenten samen te laten werken aan projecten. Dat zij ook leren om dit over de grenzen van beroepen heen te doen is echter niet vanzelfsprekend, maar wel noodzakelijk. Want, "integraal werken vergt andere manieren van kijken en organiseren, het opleiden van domeinoverstijgende professionals en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal" (Van Steden et al. 2023).

Desondanks lijkt domeinoverstijgend opleiden of interprofessioneel opleiden (zoals we dat eerder hebben genoemd) binnen de Politie en het politieonderwijs nog weinig bekend in vergelijking met andere sectoren en het regulier beroepsonderwijs. In de volgende paragrafen besteden we aandacht aan interprofessioneel opleiden in enkele van deze sectoren.

2.2 Interprofessioneel opleiden in het regulier beroepsonderwijs

2.2.1 Interprofessioneel opleiden: wat?

We spreken over interprofessioneel opleiden wanneer er een expliciete bedoeling is om studenten vanuit twee of meer professies samen te laten leren. Daarbij gaat het om meer dan alleen studenten van verschillende beroepsopleidingen 'bij elkaar in de klas' zetten, bijvoorbeeld voor een gemeenschappelijke les. Het sleutelwoord is interactie tussen de studenten: ze werken bijvoorbeeld toe naar een gezamenlijke oplossing voor een vraagstuk uit de praktijk door kennis en perspectieven vanuit verschillende beroepen aan elkaar te verbinden (Sottas et al. 2016). Want, het combineren van perspectieven, inzichten en denken en werkwijzen uit verschillende beroepen kan leiden tot inzichten die zonder die combinatie niet mogelijk waren geweest (Menken en Kestra 2016 in Franken 2025). Interprofessioneel opleiden is dus gericht op het gezamenlijk leren werken aan complexe vraagstukken uit de praktijk.

Om het beeld van wat interprofessioneel opleiden is duidelijker te krijgen, kan het helpen om te benoemen wat het *niet* is. Professionals kunnen bijvoorbeeld een opleiding volgen die hun kennis, houding en vaardigheden kan verrijken voor de uitoefening van het eigen beroep. Een voorbeeld hiervan zijn politiemedewerkers die in eigen tijd en op eigen initiatief een hbo-opleiding integrale veiligheidskunde volgen. Of medewerkers van de Douane of van andere organisaties uit het veiligheidsdomein die als 'relevante derde' een politieopleiding volgen aan de Politieacademie. Dit zijn geen vormen van interprofessioneel opleiden omdat de inhoud van de betreffende opleidingen is gericht op werken in het veiligheidsdomein resp. op de uitvoering van politiewerk. Het zwaartepunt ligt niet bij het 'samen leren om beter te kunnen samenwerken binnen het werk', wat de kern is van interprofessioneel opleiden.

In enkele sectoren in Nederland maakt interprofessioneel opleiden deel uit van de curricula van beroepsopleidingen. Ook kan interprofessioneel opleiden gericht zijn op het leren omgaan met een domeinoverstijgende ontwikkeling zoals de energietransitie. We noemen enkele voorbeelden.

Zorg

In de zorg is de afgelopen jaren de eigen regie van de patiënt centraal is komen te staan en is het streven om de zorg zoveel mogelijk rondom de patiënt te organiseren. Dit heeft geleid tot een andere visie op opleiden, waar interprofessioneel leren een van de uitgangspunten is. Dat wordt in deze sector omschreven als onderwijs waarbij studenten uit twee of meer beroepen van, met en over elkaar leren. Het doel is om de samenwerking op de werkvloer te verbeteren en daardoor zorg van betere kwaliteit te leveren (CAIPE 2017). De patiënt staat centraal bij dit onderwijs.



Bron: Himmelfarb Health Sciences Library

Interprofessioneel opleiden is dan ook onderdeel van de opleidingen voor veel medische, verpleegkundige, paramedische en medisch-ondersteunende beroepen in Nederland. Dit komt voort uit de beroepsprofielen van deze zorgberoepen; die zijn eenduidig omschreven aan de hand van de CanMEDS-systematiek, die bestaat uit zeven vaste rollen van de zorgverlener²⁸. De rol 'samenwerkingspartner' is één van deze zeven rollen.

Een praktisch voorbeeld van interprofessioneel opleiden is de Interprofessionele Community of Practice, die wordt georganiseerd vanuit Hogeschool Zuyd. Hierin werken studenten vanuit de opleidingen Verpleegkunde (hbo en mbo), Verzorgende IG (mbo), Fysiotherapie (hbo), Ergotherapie (hbo), Logopedie (hbo), Biometrie (hbo) en Geneeskunde (wo) samen aan praktijkproblemen onder leiding van docenten (mbo–hbo–wo) en zorgprofessionals. Zo leren zij bijvoorbeeld werken in een multidisciplinair teamoverleg op basis van een praktijkcasus (Zuyd Onderzoek 2018).

Sociaal domein

Individuele en collectieve sociale vraagstukken worden steeds complexer; vaak zijn professionals uit meerdere sectoren nodig om tot een oplossing te komen. Daarom is interprofessioneel leren

²⁸ De CanMEDS-systematiek is een internationaal veelgebruikt raamwerk, dat wordt gebruikt om de bekwaamheden van zorgprofessionals te beschrijven. Het overkoepelende doel van CanMEDS is om de patiëntenzorg te verbeteren (KNGF 2021).

samenwerken een belangrijk thema binnen het beroepsonderwijs voor deze sector (Vereniging Hogescholen 2023).

Een voorbeeld hiervan zijn ingewikkelde vraagstukken op het gebied van armoede en schuldenproblemen. Bij NHL Stenden Hogeschool werken studenten vanuit de opleidingen Social Studies, International Business Administration en Economics & Logistics samen met burgers, bedrijven en organisaties aan deze problemen. Dit doen zij binnen het Inclusive Community Lab Fryslân (Holwerda et al. 2022).

Domein educatie

In het domein Educatie is merkbaar dat er ingewikkelde maatschappelijke ontwikkelingen zijn die invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Te denken valt aan de impact van armoede op het leren en welzijn van kinderen en jongeren, het bevorderen van gelijke kansen en het inrichten van een veilige leer- en leefomgeving. Samenwerking tussen professionals vanuit verschillende domeinen (educatie, sociaal domein, jeugdzorg) is nodig om met deze ontwikkelingen om te gaan (Boonen et al. 2024).

Om studenten te leren samenwerken met professionals vanuit aangrenzende domeinen is in de regio Zwolle hiervoor de Campus Kind en Educatie ingericht. Binnen deze campus werken vier hbo-instellingen, drie ROC's en een aantal sociaal-pedagogische en educatieve organisaties samen. De ambities van deze campus zijn het werken aan een kansrijke omgeving voor ieder kind en jongere en het opleiden van wendbare professionals die domeinoverstijgend kunnen samenwerken. Om dit te bereiken, leren en werken studenten vanuit verschillende mbo- en hbo-opleidingen (onderwijs, kinderopvang, sociaal werk en jeugdzorg) samen in interprofessionele leerteams (Campus Educatie 2025). Studenten leren om de taken van hun eigen beroep uit te voeren in een interprofessioneel leerteam. Daarnaast leren ze hoe ze vanuit hun eigen beroep kunnen bijdragen aan het realiseren van doorgaande ontwikkellijnen voor kinderen van 0-14 jaar. En hoe zij kunnen zorgen voor een goede overdracht tussen school, kinderopvang en jeugdzorg (Innovatiecluster Kind en Educatie 2020).

Energietransitie

Zoals gezegd kan interprofessioneel opleiden ook gericht zijn op een domeinoverstijgende ontwikkeling zoals de energietransitie. Ook hierbij is expertise nodig vanuit verschillende professies om dit tegemoet te treden. Bij de energietransitie gaat het bijvoorbeeld om

- Technische *know how*: hoe moet het technisch worden aangepakt?
- Economische expertise: wie gaat het betalen?
- Sociaal-maatschappelijke en psychologische inzichten: hoe kunnen we burgers en bedrijven meenemen en op de juiste manier benaderen?
- Juridische kennis: welke spelregels zijn nodig?

In de minor *Energie voor een duurzame samenleving* aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen leren studenten vanuit verschillende beroepsopleidingen om de energietransitie vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Dit leren zij door samen te werken aan een praktijkproject. Een voorbeeld hiervan is het ontwikkelen van een aanpak waarbij wijkbewoners uit kwetsbare groepen meedenken over hoe zij energie slimmer kunnen gebruiken (HAN 2026).

Crisisbeheersing

In het domein van de crisisbeheersing werken verschillende partijen samen. Studenten worden hierop voorbereid tijdens de masteropleiding *Master of Crisis and Public Order Management (MCPM)*, die wordt

aangeboden door het Nederlands Instituut voor Publieke Veiligheid (NIPV) en de Politieacademie²⁹. Tijdens de opleiding leren studenten vraagstukken op het gebied van crisisbeheersing vanuit multidisciplinair perspectief te analyseren en daarna in alle fasen van de veiligheidsketen professioneel op te treden. De opleiding staat open voor studenten die al werken in de veiligheidszorg, rampenbestrijding of crisismanagement bij de overheid of bij bedrijven, op tactisch-strategisch niveau. Te denken valt aan Politie, brandweer, GHOR, Rijkswaterstaat en grote energiebedrijven.

De aanleiding voor het ontwikkelen van de MCPM ligt in het werkveld van de crisisbeheersing. Na een aantal grote calamiteiten, zoals de vuurwerkcrisis in Enschede (2000) en de grote brand in de Nieuwjaarsnacht in Volendam (2001), bleek dat professionalisering van de brandweer nodig was en dat mono-professioneel opleiden niet langer voldoende was³⁰. Het bleek onder meer van belang om elkaars taal en cultuur binnen het domein goed te kennen. Het resultaat van deze doorontwikkeling is de MCPM, die tot stand is gekomen met breed draagvlak vanuit het hele beroepenveld waar de opleiding op is gericht. Tijdens de opleiding leren studenten integraal samenwerken in crisissituaties en krijgen zij hiervoor de benodigde kennis, houding en vaardigheden aangereikt (Kwaliteitsnet Hoger Onderwijs 2024).

Een andere mogelijkheid om interprofessioneel te leren werken binnen de crisisbeheersing is het volgen van de minor “*A minor or major disaster?*”, die wordt aangeboden aan de Hogeschool Rotterdam. Studenten leren zorg te verlenen in rampomstandigheden binnen de keten van hulpverlening. De minor staat open voor studenten Integrale veiligheidskunde, Medische hulpverlening, Verpleegkunde en Politiekunde. Studenten doen theoretische kennis op en leren daarnaast een multidisciplinair rampscenario schrijven en uitvoeren tijdens een oefening. Dit doen zij in opdracht van onder meer de Veiligheidsregio Rotterdam en Veiligheidsregio Haaglanden (Kies op maat 2026a).

2.2.2 Waarom interprofessioneel opleiden?

Zoals blijkt uit de voorbeelden in de vorige paragraaf, ligt het vertrekpunt voor interprofessioneel opleiden dus meestal in de taakuitvoering op de werkvloer, waar professionals met verschillende achtergronden moeten samenwerken om te kunnen werken aan complexe vraagstukken. Deze samenwerking verloopt echter regelmatig stroef, ook al is er veel aandacht voor en voelt men de urgentie hiervoor. Professionals werken bijvoorbeeld langs elkaar heen, zijn onvoldoende op de hoogte van elkaars expertise en potentiële inzet of er is spanning in de onderlinge interactie (Van Dongen 2023). Ook verschillen in werkwijze, tempo, interpretatie en belangen kunnen de samenwerking bemoeilijken (Kuijer-Siebelink 2022).

Daarnaast bekijken professionals problemen in hun werk vanuit hun eigen set normen en waarden, die is opgebouwd door persoonlijke en professionele ontwikkeling. Een jurist of politiemedewerker is wellicht meer geneigd om te redeneren vanuit wettelijke kaders (iets mag wel of juist niet), terwijl een professional in het sociaal werk of psycholoog een (mogelijk strafbare) handeling mogelijk beschouwt als ‘kattenkwaad’ van een jongere die zijn grenzen verkennt (Janssen 2021).

Een goede samenwerking ontstaat dus niet vanzelf door professionals met verschillende achtergronden bij elkaar te zetten (Akkermans en Stempel 2020). Kunnen samenwerken vereist een houding en vaardigheden die expliciet moeten worden aangeleerd (Van Zalen et al. 2023; Adema 2023; Sottas et al. 2016).

Interprofessioneel opleiden kan studenten op dit aspect van hun beroep voorbereiden, zo zagen we eerder in deze paragraaf. Het is een middel om te komen tot een betere samenwerking in de (gezamenlijke)

²⁹ De opleiding is in 2010 van start gegaan op verzoek van het beroepenveld en is sinds 2011 geaccrediteerd door de NVAO.

³⁰ De opleiding Master of Crisis en Disaster Management (MCDM) aan het NIPV was de voorloper van de MCPM. De MCDM was alleen toegankelijk voor medewerkers van de brandweer en was niet geaccrediteerd door de NVAO.

taakuitvoering, geen doel op zich. In de volgende paragraaf schetsen we wanneer interprofessioneel opleiden zinvol kan zijn.

2.2.3 Wanneer heeft interprofessioneel opleiden toegevoegde waarde?

Voordat deze vraag beantwoord kan worden, is het van belang om naar de uitoefening van het betreffende beroep te kijken en de vraagstukken die de professionals in hun werk tegenkomen. En om vervolgens af te wegen of een vraagstuk een interprofessionele benadering nodig heeft.

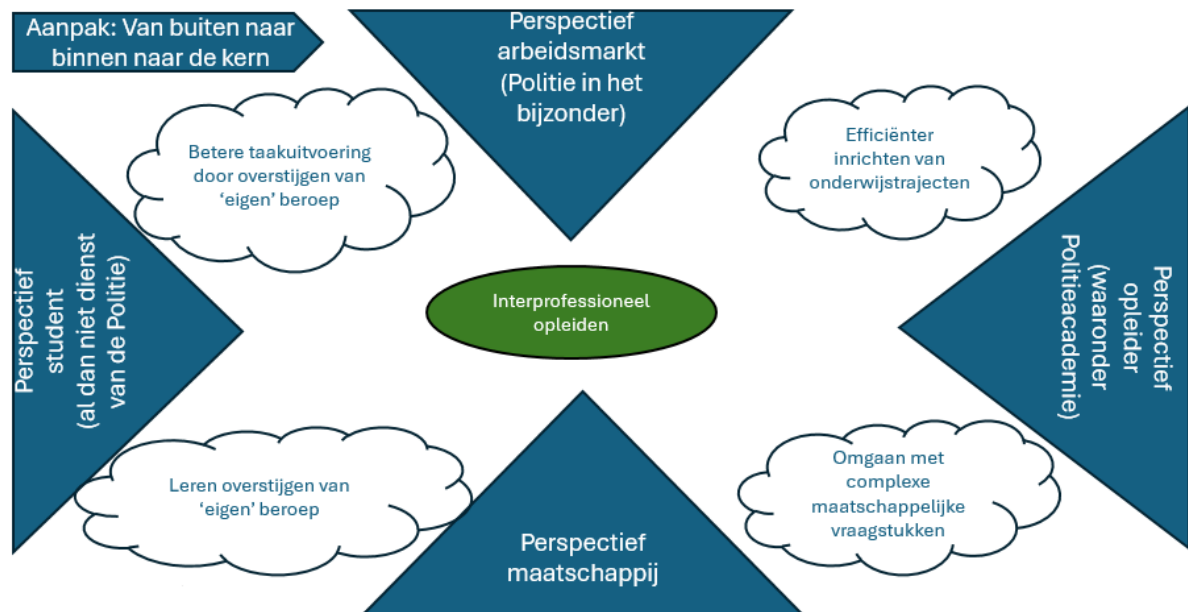
Een dergelijk vraagstuk heeft de volgende kenmerken. Ten eerste is er sprake van een *wicked* probleem, dat niet met één simpele oplossing kan worden opgelost³¹. Daarnaast kun je het probleem niet in je eentje oplossen: kennis, houding en perspectieven vanuit verschillende vakgebieden zijn nodig. In de derde plaats moeten de betrokken professionals elkaar aanvullen. Iedere professie draagt bij aan de oplossing en het geheel is groter dan de som der delen. Tot slot zijn de professionals van elkaar afhankelijk om verder te kunnen; je kunt niet je eigen gang gaan binnen de samenwerking (Nitert et al. 2024).

Als duidelijk is dat een vraagstuk interprofessioneel moet worden bekeken, is een volgende vraag of dit een wezenlijk en blijvend onderdeel is van het betreffende beroep. Dit inzicht kan ontstaan in de uitoefening van het betreffende beroep of blijken uit (fundamenteel of toegepast) onderzoek naar de uitoefening van het beroep. Vervolgens kan worden gezien of interprofessioneel opleiden een passende werkwijze is om met het vraagstuk om te gaan. Want, alleen als er sprake is van gedeelde urgentie vanuit de werkvloer en een gezamenlijk doel is het zinvol om met interprofessioneel opleiden aan de slag te gaan: het is geen doel op zich (Federatie Medisch Specialisten 2023). Draagvlak in de betreffende werkvelden is dus een belangrijk aspect in de overweging van de opleider(s) om al dan niet aan de slag te gaan met interprofessioneel opleiden.

2.2.4 Wat kan interprofessioneel opleiden opleveren?

Interprofessioneel opleiden kan worden gezien vanuit vier perspectieven: dat van de student, de opleider, de werkgever en van de maatschappij. Dit is weergegeven in figuur 1.

³¹ *Wicked* problemen zijn vraagstukken die moeilijk op te lossen zijn omdat er onvoldoende informatie is, er veel partijen bij betrokken zijn met verschillende belangen en meningen en waarbij eventuele deeloplossingen, door complexe onderlinge afhankelijkheden, weer nieuwe vragen en problemen opleveren (De Waal, 2018 in Boonen en Smit 2023).



Denkraam interprofessioneel opleiden

Als we kijken naar de opbrengsten van interprofessioneel opleiden, dan verschillen die per perspectief. Daar gaan we in de onderstaande paragraaf verder op in.

Voor studenten/ professionals

Door studenten van verschillende professies samen te leren samenwerken, ontstaat meer begrip voor elkaars rollen en verantwoordelijkheden in het werkveld en een positievere houding ten aanzien van andere professies (Rodrigues da Silva Noll Gonçalves et al. 2023). Dit laatste is van belang, omdat er bij professionals vaak (impliciete) stereotypen bestaan over professionals van andere beroepsgroepen. Dit is onderdeel van de socialisatie in het eigen beroep (Oandasan en Reeves 2005).

Daarnaast draagt interprofessioneel opleiden bij aan meer kennis en vaardigheden op het gebied van teamwork en onderlinge communicatie (Maddock et al. 2022).

Ook kan interprofessioneel opleiden helpen om de professionele identiteit van de professional te versterken, doordat wederzijds een dieper begrip ontstaat van de rollen en verantwoordelijkheden van elkaars professie. Hierdoor voelen professionals zich sterker verbonden met hun werk en de impact die ze hebben (Boonen et al. 2024). Tegelijkertijd stelt Ruijters (2021) dat een professional stevig verankerd moet zijn in zijn eigen beroep om over de grenzen van het eigen beroep heen te kunnen kijken en te kunnen samenwerken met professionals uit andere domeinen. Een degelijke professionele identiteit is dus tegelijkertijd een mogelijke opbrengst van én een voorwaarde voor interprofessioneel opleiden en samenwerken.

Voor de werkgever

Bezien vanuit de werkgever kan interprofessioneel opleiden leiden tot een betere kwaliteit van de taakuitvoering doordat professionals beter in staat zijn om samen te werken. In de zorg is dit bijvoorbeeld te zien aan verbeteringen op het vlak van besmettingsgraad (*infection rates*), het aantal klinische fouten, patiënttevredenheid en de verblijfsduur van patiënten in het ziekenhuis (Reeves et al. 2012; Cadet et al. 2024).

In de forensische keten is het bijvoorbeeld merkbaar als betrokken partijen goed met elkaar samenwerken. Cliënten hebben hierdoor een kleinere kans op een terugval in delicten. Samenwerking tussen betrokken professionals betekent in deze sector een goede overdracht van informatie tussen betrokken instellingen en blijvend contact met de cliënt. Behandelaars van vervolginstellingen weten dan beter wat ze bij het begin van de behandeling kunnen verwachten en kunnen daarop anticiperen (De Vogel et al. 2020).

In bovenstaande voorbeelden is het effect van interprofessioneel opleiden en samenwerken in cijfers uitgedrukt. Waarschijnlijk is dit niet voor iedere sector mogelijk, bijvoorbeeld als het gaat om samenwerking op het gebied van preventie.

Voor de opleider

Curricula van beroepsopleidingen zijn vaak vol en erop gericht om studenten zo snel mogelijk klaar te stomen voor het werken in een beroep, zeker in deze tijd van personeelstekorten (Adema 2023; Kuijer-Siebelink 2022). Het inbouwen van interprofessioneel leren in een bestaand curriculum kan daarom ingewikkeld zijn, omdat betrokkenen soms van mening zijn dat dit ten koste gaat van vakinhoudelijke kennis: er is sprake van ‘concurrentie’.

Tegelijkertijd maakt ‘leren samenwerken’ vaak al deel uit van curricula voor beroepsopleidingen, bijvoorbeeld omdat dit expliciet wordt benoemd in het beroepsprofiel. Dit biedt de mogelijkheid om deze opleidingsonderdelen interprofessioneel in te richten (De Jonge Specialist et al. 2019). Een opleider kan ervoor kiezen om voor deze opleidingsonderdelen studenten vanuit meerdere beroepsopleidingen bij elkaar te brengen of samen te werken met andere opleiders. Hierdoor kan het onderwijs efficiënter worden georganiseerd.

Vanuit maatschappelijk perspectief

Maatschappelijke ontwikkelingen zoals vergrijzing, verdergaande digitalisering en de energietransitie zijn vraagstukken die de grenzen van afzonderlijke professies overstijgen, zo schetsten we eerder. Inhoudelijke oplossingen zijn nodig, maar er zijn minder mensen beschikbaar op de arbeidsmarkt om dit te realiseren. Dit heeft invloed op de manier waarop wordt samengewerkt. Deze maatschappelijke ontwikkelingen vragen om het samenbrengen van verschillende perspectieven om tot een oplossing te komen (Kuijer-Siebelink 2022). Omdat samenwerking niet vanzelf gebeurt en goed gaat wanneer professionals vanuit verschillende domeinen bij elkaar aan tafel zitten, kan interprofessioneel opleiden hier een bijdrage aan leveren.

Daarnaast zijn maatschappelijke weerbaarheid en veerkracht belangrijke thema’s waar overheids- en maatschappelijke organisaties de afgelopen periode veel op inzetten, om geopolitieke, economische, technologische en klimaatontwikkelingen het hoofd te kunnen bieden. Ook het versterken van sociale stabiliteit wordt hierbij genoemd (Ministerie van SZW 2022). In de (beleids)agenda’s en plannen die hiervoor zijn ontwikkeld, is het vormen van netwerken en het zoeken van verbinding een rode draad, om op die manier expertise en capaciteit bij elkaar te brengen (Ministerie van JenV 2025; NIPV 2024; Ministerie van SZW 2022). Burgers en professionals die vanuit hun achtergrond gewend zijn en in staat zijn om samen te werken met andere professionals, kunnen hieraan een belangrijke bijdrage leveren.

2.2.5 Interprofessioneel opleiden en flexibel onderwijs

Flexibel (beroeps)onderwijs is in het Nederlandse regulier (beroeps)onderwijs erop gericht om tegemoet te komen aan de behoeften en persoonlijke omstandigheden van de student³². Dat de student keuzes kan maken over de inrichting van zijn leertraject, heeft een positief effect op de competentieontwikkeling van de student, zo is de verwachting (Jaspers en Van Zijl 2023). Flexibele leerroutes kunnen gaan over verschillende dimensies van onderwijs, of een combinatie ervan (Brand-Gruwel 2024):

- Tijd: wanneer studenten leren
- Inhoud: wat studenten leren
- Plaats: waar studenten leren
- Didactiek: hoe studenten leren

In een aantal sectoren is interprofessioneel opleiden al een onderdeel van (initiële) beroepsopleidingen, zo zagen we in paragraaf 2.2.1. Bij sommige opleidingen is het een verplicht onderdeel, in andere gevallen kunnen studenten ervoor kiezen om hun kennis, houding en vaardigheden via interprofessioneel opleiden te verbreden of te verdiepen. Op die manier kan interprofessioneel opleiden deel uitmaken van een flexibele leerroute voor de student ('flexibiliteit t.a.v. de inhoud van de opleiding').

Als opbrengst zijn studenten hierdoor flexibeler inzetbaar in meer organisaties dan wanneer ze 'monoprofessioneel' zijn opgeleid, omdat ze beter over de grenzen van hun eigen beroep heen kunnen kijken. Voorbeelden hiervan zijn onderwijsassistenten die in de kinderopvang aan de slag kunnen en pedagogisch werkers die in het basisonderwijs kunnen werken (Innovatiecluster Kind en Educatie 2020).

Ook bij opleidingen voor werkende professionals kan interprofessioneel opleiden een rol spelen, vanuit het perspectief van een leven lang ontwikkelen. Bij dit type opleidingen hebben studenten vaak meer ruimte om te kiezen voor variatie in tempo, inhoud en de plaats van het leren dan bij initiële opleidingen.

2.2.6 Beroepsidentiteit en de timing van interprofessioneel opleiden

Interprofessioneel opleiden kan helpen om de beroepsidentiteit van de professional te versterken, zo schreven we eerder. Want, er ontstaat wederzijds een dieper begrip van de rollen en verantwoordelijkheden van elkaars professie. Tegelijkertijd roept dit vragen over de verhouding tussen mono- en interprofessioneel opleiden. Hoe stevig moet de student 'monoprofessioneel' in zijn schoenen staan om met interprofessioneel opleiden aan de slag te kunnen?

Hierover zijn verschillende geluiden te horen. Enerzijds wordt gesteld dat studenten zo vroeg mogelijk tijdens de opleiding interprofessioneel moeten leren, om stereotypering over andere beroepen tegen te gaan (Kuijer-Siebelink en Scherpbier – de Haan 2020). Anderzijds is het argument dat studenten eerst een 'eigen' beroepsidentiteit ontwikkeld moeten hebben om te kunnen profiteren van interprofessioneel onderwijs: een student moet goed verankerd zijn in zijn eigen beroep voordat hij over de grenzen van het eigen beroep heen kan kijken (Ruijters 2021). De beste koers lijkt te zijn om interprofessioneel onderwijs gedurende het hele curriculum op verschillende wijzen en met verschillende doelen aan te bieden (Reeves et al. 2012).

Een vervolgvraag is de timing van interprofessioneel opleiden. Wat is een goed moment in de opleiding om hiermee aan de slag te gaan? Ook daarbij worden uiteenlopende argumenten genoemd, die in lijn liggen met bovenstaande paragraaf. In ieder geval is duidelijk dat studenten tijd nodig hebben om zich de kennis, houding en vaardigheden voor het leren samenwerken eigen te maken. Een korte training is niet

³² Een uitgebreide verkenning van het thema flexibel onderwijs is te vinden in de Rapportage van bevindingen *Flexibel politieonderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen*, die de Politieonderwijsraad in januari 2026 publiceerde.

voldoende; het is raadzaam om studenten op meerdere momenten tijdens de opleiding interprofessioneel te laten leren, waarbij de complexiteit stap voor stap wordt opgebouwd (Sottas et al. 2016; Sottas 2020).

Studenten kunnen interprofessioneel leren om samen met anderen te leren werken aan complexe vraagstukken. Zittende professionals zijn voor de studenten een rolmodel en begeleiden hen soms in hun leerproces. Omdat samenwerken iets is dat niet vanzelf gaat en dat je moet leren, is het van belang dat de zittende professionals ook interprofessioneel leren werken. Daarom is het zaak dat interprofessioneel opleiden niet alleen aan bod komt in het initieel beroepsonderwijs of in het vervolgonderwijs, maar dat het ook onderdeel is van een leven lang leren en professionele ontwikkeling tijdens de loopbaan (Institute of Medicine 2015).

3. Samenwerken en interprofessioneel opleiden bij de Politie

Het veiligheidsdomein bestaat naast de Politie uit veel partijen die een rol hebben in het zorgen voor sociale, fysieke en digitale veiligheid, zo schreven we eerder. De Politie werkt op verschillende manieren met deze partijen samen. Het belang hiervan verwoordt de Politie als volgt in zijn Strategische Agenda ‘Stevig staan’ (Politie 2024):

“We bekrachtigen gewenst gedrag en zijn onderdeel van samenwerkingsverbanden die de veiligheid bevorderen [...]. Vanuit onze kernfunctie werken we samen met andere organisaties én burgers bij de aanpak van veiligheidsvraagstukken. De ene keer delen wij de verantwoordelijkheid met partners en de andere keer versterken wij partners in hun maatschappelijk optreden door hen te voorzien van inzichten.”

Samenwerken is dus een belangrijk onderdeel van verschillende onderdelen van politiewerk. Politied medewerkers worden hier via opleidingen aan de Politieacademie voor toegerust. Daarnaast moeten politied medewerkers al van huis uit beschikken over samenwerkingsvaardigheden: deze zijn onderdeel van de aanstellingseisen voor een aantal politieberoepen³³.

In deze paragraaf lichten we toe welke mogelijkheden er zijn voor het interprofessioneel opleiden van politied medewerkers. Ten eerste bekijken we hoe het hiermee staat in bestaande kwalificaties en opleidingen in het politieonderwijs. De basis hiervoor is een analyse van alle 16 basiskwalificaties voor het politieonderwijs, die de minister van Justitie en Veiligheid in 2023 heeft vastgesteld. Hierbij hebben we bekeken in hoeverre en op welke manier ‘samenwerken met partijen buiten de Politie’ als leerdoel in de kwalificaties naar voren komt. Ook hebben we beschrijvingen van vakspecialistische opleidingen in de opleidingscatalogus van de Politieacademie op dit aspect onderzocht.

Ook geven we weer hoe ‘leren samenwerken’ vorm krijgt in twee zogeheten vakdomeinen binnen de Politie: Zorg en Veiligheid en Generieke opsporing. Hiervoor zijn we in gesprek gegaan met vertegenwoordigers van deze vakdomeinen. Vervolgens gaan we in op het politiewerk en opleidingen voor het vakdomein Bewaken, beschermen en beveiligen. Ook hiervoor hebben we gesproken met een vertegenwoordiger van de Politie. Tot slot omschrijven we welke mogelijkheden voor interprofessioneel opleiden voor politied medewerkers er op dit moment bestaan buiten de Politie.

3.1 Wat is interprofessioneel opleiden bij de Politie?

Als we de eerdergenoemde definitie van interprofessioneel opleiden vertalen naar het werk van de Politie, kan interprofessioneel opleiden voor politied medewerkers als volgt worden omschreven. Dat is onderwijs waarbij politied medewerkers leren met, van en over professionals vanuit een of meer andere domeinen. Het doel is om (beter) te leren samenwerken en daardoor te komen tot nieuwe inzichten en perspectieven. Dit kan op zijn beurt bijdragen aan een betere uitvoering van het politiewerk in het veiligheidsdomein.

³³ Voor het werken in de GGP (niveau 4) gaat dit om het kunnen samenwerken binnen het eigen team. Voor werken in de GGP en opsporing op niveau 5,6 en 7 gaat het om netwerkvaardigheden, gericht op partners binnen en buiten de Politie, aldus de Regeling aanstellingseisen politie 2023.

Deze Regeling bevat geen aanstellingseisen ten aanzien van kunnen samenwerken voor de beroepen Politieleider (niveau 5, 6 en 7) en de Politied medewerker specifieke inzet (niveau 3 en niveau 6).

3.2 Interprofessioneel opleiden binnen het huidige politieonderwijs

Zoals gezegd, hebben we alle 16 basiskwalificaties voor het politieonderwijs, die de minister van Justitie en Veiligheid in 2023 heeft vastgesteld, onderzocht op het aspect ‘leren samenwerken met partijen buiten de Politie’. Deze kwalificaties zijn het vertrekpunt voor de bijbehorende politieopleidingen. Op het moment van schrijven zijn opleidingen ontwikkeld op basis van de volgende kwalificaties:

- Politiedewerker specifieke inzet (niveau 3)
- Politieagent GGP (niveau 4)
- Politieagent, Wijkagent, Politieleider en Rechercheur – op niveau 6
- Politieagent, Rechercheur, Politieleider – op niveau 7

Voor de kwalificaties op niveau 5 en voor de kwalificaties Politieagent VVC (niveau 4) en Politiedewerker specifieke inzet (niveau 6) zijn (nog) geen opleidingen ontwikkeld. Uit de analyse kwam het volgende naar voren.

In alle basiskwalificaties is ‘samenwerken’ onderdeel van de gemeenschappelijke kerntaak ‘Werken binnen de politieorganisatie’. Hierbij wordt aandacht besteed aan samenwerking binnen de politieorganisatie, binnen het veiligheidsdomein en met burgers. In deze kerntaak gaat samenwerken vooral om ‘weten wie de partners binnen en buiten de Politie zijn, wat ze kunnen en wat ze mogen’. Politiestudenten krijgen dit dus mee tijdens hun betreffende opleiding aan de Politieacademie. Daarnaast komt samenwerken in de basiskwalificaties op verschillende manieren aan bod. In de volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

3.2.1 Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs (het ‘wat’)

Op niveau 4 wordt samenwerking met andere partijen door het werkaanbod gestuurd: politiedewerkers en andere professionals komen elkaar tegen in de uitvoering en werken dan zij aan zij. Overleg met partners buiten de Politie vindt plaats als het werk daar om vraagt. In de kwalificaties op niveau 5³⁴ en 6³⁵ krijgt samenwerken op een andere manier vorm: politiedewerkers werken in netwerken actief, wederkerig en langdurig samen met professionals binnen het veiligheidsdomein. Het doel hierbij is om te komen tot duurzame interventies, waarmee veiligheidsproblemen worden aangepakt en incidenten en onrust worden voorkomen. Hierbij wordt uitgegaan van een politieke invalshoek op veiligheidsproblemen en -fenomenen.

In de kwalificaties op niveau 7 (Politieagent, Rechercheur, Politieleider) wordt van de student verwacht dat hij complexe en soms chaotische fenomenen vanuit verschillende perspectieven kan bekijken. Hij leert zoeken naar gemeenschappelijkheid (raakvlakken) met partners van binnen en buiten de Politie en om te komen tot innovatieve aanpakken, door expertise vanuit verschillende perspectieven te bundelen (‘door samen te werken kom je verder’). Dit is interprofessioneel opleiden en leren samenwerken zoals dat in enkele andere sectoren (zorg, sociaal domein) al gangbaar is. Dit is in lijn met het algemene profiel van het masterniveau: een belangrijke pijler onder een hbo-masteropleiding is dat de student leert om interprofessioneel te handelen (Vereniging Hogescholen 2019)³⁶.

In vakspecialistische politieopleidingen is ‘samenwerken met partners buiten de Politie’ onderdeel van opleidingen op het gebied van bijvoorbeeld jeugd, de ME, milieu, leiderschap, forensische opsporing, contraterorisme en zeden. In deze opleidingen lijkt samenwerken echter vooral vorm te krijgen als ‘weten

³⁴ Opleidingen voor de kwalificaties op niveau 5 (Politieagent, Wijkagent, Rechercheur, Politieleider) zijn nog niet ontwikkeld.

³⁵ Dit geldt niet voor de kwalificatie Politiedewerker specifieke inzetbaarheid (niveau 6). Deze medewerker leert wel om multidisciplinair samen te werken met partners buiten de Politie. Hoe deze samenwerking vorm krijgt wordt niet geduid in de kwalificatie. Ook voor deze kwalificatie is op dit moment geen opleiding ontwikkeld.

³⁶ Dit is in lijn met de omschrijving van niveau 7 in het Nederland Kwalificatieraamwerk (NLQF).

wie je samenwerkingspartners zijn binnen en buiten de organisatie'. Het daadwerkelijk leren samenwerken met professionals vanuit andere domeinen door samen met hen aan tafel te zitten lijkt niet aan de orde te komen.

3.2.2 Ten aanzien van de vorm van het onderwijs (het 'hoe')

In politiekwalificaties staat omschreven wat een student moet kennen en kunnen om in aanmerking te komen voor een diploma of certificaat. *Hoe* het onderwijs wordt aangeboden maakt geen deel uit van de kwalificaties; het is aan de Politieacademie als opleider om dit vorm te geven, in samenspraak met de Politie voor het vormgeven van het praktijkleren tijdens de opleiding.

Uit de voorbeelden van interprofessioneel opleiden die in paragraaf 2.2.1 zijn beschreven, blijkt dat het uitvoeren van praktijkopdrachten (een interprofessioneel project of casus, het voorbereiden van een interprofessioneel teamoverleg) een belangrijk onderdeel is van 'leren samenwerken'. Door samen te werken aan een praktijkcasus of -opdracht ondervinden studenten aan den lijve hoe het is om met professionals met een andere achtergrond samen te werken en wat dit van hen vraagt. Dit gaat dus verder dan 'weten wie je partners binnen en buiten de Politie zijn en leren samenwerken binnen de kaders van het eigen beroep', zoals we zien in de meeste basiskwalificaties voor het politieonderwijs. In paragraaf 4 gaan we hier verder op in.

3.3 Samenwerking in twee vakdomeinen in het politiewerk

Politiemedewerkers werken in de uitvoering al veel en langdurig samen met professionals uit andere organisaties. Voorbeelden zijn de GGZ, gemeenten, Staatsbosbeheer, organisaties in het sociaal domein, bedrijven en bijzondere opsporingsdiensten. De manier waarop politiemedewerkers samenwerken en de intensiteit hiervan verschilt per functie, rol en taak. We lichten dit verder toe voor twee vakdomeinen van de Politie: Zorg en Veiligheid en Generieke opsporing.

3.3.1 Zorg en Veiligheid

Samenwerken tussen politiemedewerkers en andere professionals, zoals de GGZ, GGD, Veilig Thuis en woningcorporaties is inherent onderdeel van het politiewerk in dit vakdomein. Het omgaan met personen met onbegrepen gedrag, stalking en femicide worden hier vaak genoemd als voorbeelden van vervagende grenzen tussen Zorg en Veiligheid.

Zoals gezegd krijgt samenwerken op verschillende manieren vorm, ook binnen Zorg en Veiligheid. Een wijkagent maakt deel uit van (lokale) netwerken met partners uit het sociale en veiligheidsdomein om te werken aan een duurzame aanpak van veiligheidsproblemen en onrust. Dit is anders dan voor een medewerker uit een basisteam, die partners uit aangrenzende domeinen voornamelijk tegenkomt bij het afhandelen van incidenten. Een derde voorbeeld zijn politiemedewerkers die binnen de eenheden regie voeren op de verbinding tussen zorg en veiligheid en daarbij Politie en externe partners aan elkaar verbinden; actieve samenwerking met partners is een wezenlijk onderdeel van hun werk (Ter Woerds en Van Sambeek 2024). Er is dus maatwerk nodig ten aanzien van de kennis, houding en vaardigheden voor samenwerken.

Er zijn nu verschillende manieren voor politiemedewerkers in dit vakdomein om hun deskundigheid te bevorderen. Dit kan via relevante vakspecialistische modules aan de Politieacademie, zoals Fundament Zorg en Veiligheid en Personen met verward gedrag. Partners zoals het OM en Veilig Thuis leveren inhoudelijke input voor deze opleidingen.

Daarnaast zijn er gemeenschappelijke leer- en communicatiemiddelen om te leren tijdens het werk, zoals e-learnings en profchecks. In eenheden van de Politie zijn er daarnaast verschillende initiatieven om samen te leren, zoals gezamenlijke IBT met partners (in Limburg) of samen trainen op lokaal niveau. Ook zijn er ambities om de gemeenschappelijke leermiddelen door te ontwikkelen. Op bestuurlijk niveau streeft men tot slot naar het komen tot een crisisinterventieteam op het niveau van de veiligheidsregio's, met partners zoals Politie, Veilig Thuis, GGZ, reclassering, GGD, jeugdhulpverlening en woningcorporaties.

3.3.2 Generieke opsporing

Binnen de generieke opsporing werken politiemedewerkers in de uitvoering veelvuldig samen met andere partijen. Men is zich bewust van de noodzaak van samenwerking met partners en wil dit ook graag, aldus een zegsvrouw van de Politie. In de eenheden bestaan al initiatieven om medewerkers op dit vlak te professionaliseren. Dit gebeurt vooral door te leren tijdens het werk, bijvoorbeeld door maandelijkse inspiratiesessies waar ook partners vanuit de opsporingsketen (zoals de FIOD en de Douane) input voor leveren.

Waar het gaat om de formele politieopleidingen aan de Politieacademie ligt de nadruk op de instroom van nieuwe medewerkers in de generieke opsporing, omdat ook in dit organisatieonderdeel de personeelstekorten groot zijn. Dit gaat om directe instroom van buiten de organisatie en interne doorstroom vanuit de GGP. Ondanks de forse druk om voldoende medewerkers voor het vakdomein op te leiden, bestaat in het vakdomein wel de wens om de mogelijkheden voor 'leren samenwerken' voor politiemedewerkers en andere professionals te verkennen. Want dit is de realiteit in de uitvoering van het werk.

3.4 Bewaken, beveiligen en beschermen

In de adviesvraag van de minister wordt verwezen naar het Stelsel van bewaken en beveiligen. Binnen het stelsel spelen zowel de Politie als de KMar een rol bij het uitvoeren van taken rond het begeleiden en beveiligen van personen. In de adviesvraag wordt Bewaken en beveiligen daarom genoemd als een casus in een bredere context waarin professionals vanuit verschillende uitvoeringsorganisaties en vanuit verschillende disciplines in de uitvoering (moeten) samenwerken. De vraag is of dat terecht is. Om die reden gaan we in deze paragraaf apart in op bewaken en beveiligen. Daarbij kijken we vanuit het perspectief van de politie.

Vertaald naar de politieorganisatie gaat het om het vakdomein Bewaken, beschermen en beveiligen. We hebben onderzocht in hoeverre er in dit vakdomein sprake is van, dan wel aanleiding is voor interprofessioneel opleiden. Hierbij was het operationele politiewerk het vertrekpunt; vervolgens hebben we gekeken naar de opleidingen voor dit werk.

3.4.1 Politiewerk binnen Bewaken, beveiligen en beschermen

Politiewerk in het vakdomein Bewaken, beveiligen en beschermen bestaat uit verschillende aspecten. Het uitvoeren van persoonsgerichte maatregelen (persoonsbeveiliging en persoonsbegeleiding) is hier één van. Daarnaast gaat dit bijvoorbeeld om het maken van een zogeheten dreigingsinschatting en om het opstellen van informatieproducten ten behoeve van persoonsgerichte maatregelen op basis van informatie vanuit intelligence en opsporing (NCTV 2026).

In onderstaande passages richten we ons op de uitvoering van de persoonsgerichte maatregelen. Deze taken worden zowel door de Politie als door de KMar uitgevoerd. Daarbij gaat het om coördinatie van de uitvoering van persoonsgerichte maatregelen binnen het Landelijk Coördinatiecentrum (LCC), waarin Politie en KMar samenwerken, en om de operationele uitvoering van de maatregelen.

Bij het uitvoeren van de maatregelen in het kader van het Stelsel bewaken en beveiligen (persoonsbeveiliging en persoonsbegeleiding) hebben Politie en Kmar in principe dezelfde taken. Op het moment van schrijven zijn er geen gemeenschappelijke inzetconcepten. Politie en Kmar werken in organieke teams die elkaar afwisselen, die dus per organisatie zijn samengesteld. Op dit moment zijn er geen gecombineerde teams van medewerkers van de KMar en van de Politie. Bij de manier waarop uitvoering wordt gegeven aan maatregelen treden verschillen op tussen KMar en Politie, zo blijkt uit een gesprek met een zagsman vanuit het vakdomein bij de Politie. Politied medewerkers zijn gewend om als individu te handelen in het publieke domein, in interactie met burgers en anderen. Zij hebben brede politiebevoegdheden en schakelen tijdens hun werk in het publieke domein tussen taken en bevoegdheden als dat nodig is³⁷. Medewerkers van de KMar zijn eerder gericht op werken als een team en handelen doorgaans volgens strakke procedures, aldus de zagsman van de Politie. Ook hebben zij hebben niet alle politiebevoegdheden.

Politie en KMar werken dus in zekere mate samen ten aanzien van persoonsgerichte maatregelen: er vindt wel coördinatie plaats, maar bij de operationele uitvoering ervan werken ze parallel aan elkaar, niet samen in gemengde teams. Van 'samenwerken met partners om verder te komen in de uitvoering van het werk', wat doorgaans het vertrekpunt is voor interprofessioneel opleiden, is dus geen sprake. De beide partijen lijken min of meer concurrenten van elkaar: ze voeren naast elkaar dezelfde taken uit, in plaats van dat ze elkaar aanvullen bij de taakuitvoering.

³⁷ Politied medewerkers die persoonsgerichte maatregelen uitvoeren hebben doorgaans werkervaring in de gebiedsgebonden politiezorg. Een basispolitiediploma op niveau 3 of 4 is de instroomeis voor opleidingen voor bewaken en beveiligen aan de Politieacademie.

3.4.2 Opleidingen voor Bewaken, beveiligen en beschermen

De Politie en de KMar leiden op dit moment afzonderlijk van elkaar hun medewerkers op, ondanks de politieke wens tot harmonisatie van de respectievelijke opleidingen en een onderzoek naar de mogelijkheden daarvoor (Van Deursen 2024). Beide organisaties hebben op papier gezet welke kennis, houding en vaardigheden vereist zijn voor het werk. Bij de Politie zijn dit kwalificaties, bij de KMar zijn dit kwalificatieprofielen. Die zijn het vertrekpunt voor de respectievelijke opleidingen in dit vakdomein.

Bij de KMar zijn de medewerkers opgeleid op niveau 2 à 3, gericht op specifieke functies in het vakdomein. Bij de Politie zijn de medewerkers breed inzetbaar en daarnaast voor het vakdomein functiegericht opgeleid, op niveau 3 à 4. Samenwerken binnen het eigen team en met andere betrokken professionals is onderdeel van de betreffende opleidingen aan de Politieacademie.

De Politieacademie onderzoekt de mogelijkheid om de opleiding tot Persoonsbeveiligers samen te stellen uit kleinere onderdelen, mede om de opleiding aantrekkelijker te maken voor interne doorstromers vanuit de GGP. Deze optie onderzoekt men ook voor medewerkers die intern willen doorstromen van de functie van Persoonsbegeleider naar Persoonsbeveiligers. Dit zijn interne trajecten binnen de Politie en het politieonderwijs.

Van interprofessioneel opleiden voor het vakdomein, zoals te zien is in een aantal sectoren buiten de Politie, is geen sprake. Hiervoor lijkt bij de Politie weinig draagvlak te zijn: de verschillen tussen de beide organisaties (in opleidingsniveau, taakuitvoering, taal, cultuur) worden benadrukt, zo blijkt uit de gesprekken. Tegelijkertijd is er de wens vanuit het overheidsbeleid om medewerkers sneller inzetbaar te krijgen en leeft de vraag of het harmoniseren van de verschillende opleidingstrajecten hieraan kan bijdragen. Men lijkt zich te richten op het stroomlijnen van wat medewerkers van beide organisaties moeten kennen en kunnen voor de uitvoering van het werk en het maximaal versnellen van opleidingstrajecten.

3.5 Interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers, buiten de Politie

Buiten de Politie zijn er verschillende mogelijkheden voor politiemedewerkers om samen te leren met studenten vanuit andere beroepen. In onderstaande paragraaf noemen we hiervan een aantal voorbeelden. In lijn met de afbakening (zie paragraaf 1) betreft dit alleen leertrajecten die deel uitmaken van formele beroeps- of vervolgopleidingen.

3.5.1 Binnen het regulier hoger beroepsonderwijs

Binnen het hbo worden veel interprofessionele minoren aangeboden die openstaan voor studenten vanuit verschillende hbo-opleidingen. Een minor is onderdeel van een reguliere hbo- of universitaire opleiding en duurt doorgaans een half jaar (30 ECTS). Studenten volgen een minor in het derde of vierde jaar van hun opleiding en kunnen daarmee hun kennis verbreden of verdiepen. Ze kunnen een minor volgen aan hun eigen onderwijsinstelling of bij een andere aanbieder in binnen- of buitenland.

Er zijn interprofessionele minoren die openstaan voor politiestudenten aan hbo-opleidingen van de Politieacademie³⁸. We geven enkele voorbeelden.

³⁸ Bij de genoemde minoren zijn politiestudenten expliciet benoemd als doelgroep. Wellicht zijn politiestudenten ook toelaatbaar bij andere minoren op basis van hun persoonlijke profiel of motivatie.

Minor Samenwerken in Zorg en Veiligheid

De Hogeschool Utrecht biedt de minor Samenwerken in Zorg en Veiligheid aan, als onderdeel van de hbo-opleiding Integrale Veiligheidskunde. In deze minor werken studenten vanuit verschillende opleidingen, zoals Social work, bestuurskunde, hbo-rechten, pedagogiek en bestuurskunde samen aan actuele vraagstukken uit de praktijk.

De vraagstukken gaan over de samenwerking rondom personen met meerdere en complexe problemen die niet door één zorg- of veiligheidsorganisatie kunnen worden opgelost. De studenten brengen hun uiteenlopende kennis en vaardigheden in om deze vraagstukken tegemoet te treden en leren tegelijkertijd om samen tot een goede aanpak te komen (Kies op maat 2026b).

Minor Omgaan met onbegrepen gedrag

Deze minor aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen gaat in op het leren omgaan met mensen met onbegrepen gedrag. Studenten vanuit de opleidingen Verpleegkunde, Social work, Pedagogiek, Toegepaste psychologie en andere zorgopleidingen leren om te werken in complexe situaties waarin onbegrepen gedrag kan voorkomen. Samenwerken met studenten uit andere professies is hiervan een belangrijk onderdeel. Dit doen zij onder meer door samen te werken aan een beroepsproduct (voorlichtingsmateriaal, spelvorm, gespreksleidraad) dat het bewustzijn vergroot over het omgaan met onbegrepen gedrag (Kies op maat 2026c).

Minor Huiselijk geweld en kindermishandeling. Veiligheid vergroten achter de voordeur.

Ook deze minor aan de Hogeschool Arnhem Nijmegen betreft het leren werken in het gebied van zorg en veiligheid. Studenten vanuit opleidingen in dit vakgebied (zoals Social Work, Pedagogiek, Creatieve therapie, Politiekunde) werken aan kennis en kunde die nodig zijn om kindermishandeling en huiselijk geweld te stoppen en te werken aan veiligheid op de lange termijn. Leren samenwerken met betrokkenen, professionals uit andere domeinen en netwerkpartners maakt hier deel van uit, onder meer door in een praktijklab te werken aan vraagstukken uit de praktijk (Kies op maat 2026d).

Politiestudenten in de hbo-opleidingen aan de Politieacademie hebben formeel de mogelijkheid om bij enkele reguliere hbo-instellingen een minor te volgen. De huidige hbo-politieopleidingen Politieagent, Rechercheur, Wijkagent en Politieleider duren allemaal drie jaar, waar een hbo-opleiding doorgaans vier jaar duurt. Door de kortere opleidingsduur is er voor deze politiestudenten op dit moment geen ruimte om een minor te volgen.

3.5.2 Binnen het regulier middelbaar beroepsonderwijs

Ook binnen het middelbaar beroepsonderwijs zijn er mogelijkheden voor studenten om interprofessioneel te leren. In de voorbeelden vanuit de zorg en het domein educatie, die we beschreven in paragraaf 2.2.1, leren mbo-studenten vanuit de opleidingen Verpleegkunde resp. Pedagogisch werker samen met hbo-studenten vanuit verwante en/of relevante hbo-opleidingen.

Ook op het gebied van de energietransitie zijn er initiatieven: zo werkt een aantal ROC's in Noord-Brabant samen met Fontys Hogeschool en een aantal bedrijven uit de regio om studenten en professionals te leren werken aan de energietransitie. Naast technische vaardigheden gaat dit er ook om dat studenten nieuwe manieren van samenwerken leren (Daar brandt nog licht 2026).

Voor politiestudenten en -medewerkers lijken er op dit moment geen mogelijkheden te zijn om op mbo-niveau samen te leren met professionals vanuit andere domeinen, binnen het kader van formele mbo-opleidingen.

3.6 Tot slot

In het huidige politieonderwijs (basispolitieonderwijs en vakspecialistisch politieonderwijs) komt samenwerken met partners uit het veiligheidsdomein in verschillende opleidingen aan bod. Dit lijkt echter vooral gericht te zijn op kennis: wie zijn de partners in het veiligheidsdomein, wat kunnen ze en wat mogen ze? Samen leren met professionals vanuit andere beroepen om samen verder te komen met complexe praktijkproblemen, zoals interprofessioneel opleiden in andere sectoren vorm krijgt, lijkt binnen het politieonderwijs nog niet aan de orde te zijn.

Een uitzondering hierop zijn de kwalificaties voor Politieleider, Politieagent en Rechercheur op niveau 7. Daarin komt het leren kijken naar complexe praktijkproblemen vanuit verschillende perspectieven, het bundelen van uiteenlopende expertises en daardoor samen verder komen wel naar voren.

Het samen leren werken aan complexe problemen is ook het uitgangspunt van de *“Master of Crisis and Public Order Management”*, die we beschreven in paragraaf 2.2.1. Getalsmatig gaat dit echter om een beperkt aantal studenten per lichting; het gaat om enkele tientallen.

Studenten aan hbo-politieopleidingen hebben formeel verschillende mogelijkheden om samen te leren met studenten vanuit andere beroepen, door het volgen van een interprofessionele minor aan een reguliere hbo-instelling. In de praktijk is dit echter niet mogelijk omdat de huidige 3-jarige hbo-bacheloropleidingen aan de Politieacademie geen ruimte bieden voor het volgen van een minor, binnen of buiten de Politieacademie. De fundamenteen voor het al dan niet ontwikkelen van interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers zijn dus aanwezig; in de praktijk wordt hier (nog) geen gebruik van gemaakt.

Naast het leren samenwerken binnen formele politieopleidingen, krijgt het ‘leren samenwerken’ tijdens het werk op verschillende manieren vorm binnen de Politie, zo hebben we gezien. Binnen de eenheden zijn hiervoor verschillende initiatieven en ambities, die voortkomen uit de behoefte tot professionalisering vanuit het werkveld waar samenwerken een belangrijk onderdeel is van het operationele politiewerk.

4. Analyse: bevindingen ten aanzien van interprofessioneel opleiden voor politiemedewerkers

In de voorgaande paragrafen hebben we een aantal aspecten van interprofessioneel opleiden geschetst, zoals dit gangbaar is in sectoren buiten de Politie. Dit hebben we ook in beeld gebracht voor het politiewerk en politieonderwijs, door te beschrijven op welke manier samenwerken deel uitmaakt van twee vakdomeinen binnen het politiewerk en het politieonderwijs. In deze paragraaf beschrijven we de bevindingen die naar voren komen door de verzamelde informatie bij elkaar te brengen.

Hierbij gaan we voornamelijk in op interprofessioneel opleiden als onderdeel van formele opleidingen aan de Politieacademie. Dat betekent dat het gaat om de scholing van nieuwe medewerkers die instromen in de Politie. En om zittende medewerkers die intern doorstromen naar een ander vakgebied of die zich verder verdiepen in hun eigen vakgebied, aan de hand van een certificerende opleiding binnen het vakspecialistisch politieonderwijs. Andere vormen van interprofessioneel leren, bij voorbeeld op de werkplek tijdens het werk, maken hier geen onderdeel van uit.

De bevindingen doen zich voor op drie gebieden: de inhoud van het politiewerk, de inhoud van het politieonderwijs en de manier waarop het politieonderwijs georganiseerd is.

4.1 De inhoud van het politiewerk

De Politie werkt veel en langdurig samen met allerlei partners, binnen de opsporingsketen, het veiligheidsdomein en daarbuiten. Deze samenwerking krijgt op verschillende manieren vorm: operationele samenwerking bij incidenten, informatie uitwisselen met partners, actief en wederkerig deelnemen aan netwerken (lokaal, nationaal en/of internationaal) om zo te komen tot het stoppen of voorkomen van veiligheidsproblemen of onrust. De invalshoek is dan overwegend politieel. Of men komt samen met partners tot vernieuwende werkwijzen door het bij elkaar brengen van expertise en perspectieven vanuit het politiewerk en andere professies ('samen kom je verder').

Alleen als er sprake is van een duidelijke behoefte vanuit de betrokken beroepsgroepen, is het zinvol om te kijken of interprofessioneel opleiden (via een formele opleiding) of leren (tijdens het werk) toegevoegde waarde heeft. Dit is bijvoorbeeld duidelijk te zien bij de portefeuilles Zorg en Veiligheid en Generieke opsporing. Daar is samenwerken met partners nodig om het werk (samen) goed te kunnen doen: het gaat om weten wat andere partijen mogen en kunnen, het vinden van de juiste toon en taal, kennis en kunde van en over elkaar hebben om het werk goed te kunnen doen en weten en ervaren hoe je als partijen naar zaken kijkt en elkaar aanvult.

Dit lijkt anders bij partijen waar de aanleiding voor samenwerken vooral voort lijkt te komen uit (getalsmatige) capaciteitsproblemen, zoals bij Bewaken, beveiligen en beschermen. Daar bewegen Politie en KMar onder druk vanuit politiek en beleid langzaam naar elkaar toe. In de operationele uitvoering van persoonsgerichte maatregelen werken Politie en KMar parallel aan elkaar en lijkt het alsof onderlinge verschillen (in opleiding, taal, cultuur) worden benadrukt. Samenwerking lijkt zich vooralsnog te beperken tot coördinatie van de uitvoering van maatregelen.

Er zijn dus verschillende drijfveren achter het samen opleiden van politiemedewerkers met professionals vanuit aangrenzende domeinen. Als er vanuit de uitvoering van het werk urgentie is om te leren samenwerken, om zo te komen tot een goede gezamenlijke taakuitvoering of om elkaar op dit vlak goed te kunnen aanvullen, dan blijkt dit een krachtige *driver* voor het toerusten van politiemedewerkers voor dit

onderdeel van hun werk. Dit kwam ook naar voren uit de voorbeelden van interprofessioneel opleiden vanuit andere sectoren. Dit draagvlak maakt verschil voor de manier waarop interprofessioneel opleiden wordt ingericht.

Voordat onderwijs in beeld komt als een manier om capaciteitsproblemen te verminderen, moet een aantal aspecten duidelijk zijn: welke taken beide organisaties hebben, hoe zij deze taken invullen, welke bijdrage Politie en KMar hieraan leveren en in hoeverre de vereiste kennis, houding en vaardigheden vanuit beide organisaties hierop aansluiten.

Als de 'eindstreep' (de vereiste kennis, houding en vaardigheden voor het werk) dezelfde blijft, dan kunnen medewerkers op twee manieren sneller inzetbaar worden. Ten eerste door de instroomeisen te verhogen, waardoor de opleiding wellicht kan worden ingekort. Een andere optie is hen voor (delen van) de opleiding vrijstelling te geven wanneer zij de vereiste kennis, houding en vaardigheden (deels) al in huis hebben, bijvoorbeeld door eerdere opleiding(en) of werkervaring. Dit laatste is mogelijk als er een grotere groep studenten is met vergelijkbare kenmerken, bijvoorbeeld dezelfde werkervaring. Deze studenten vormen dan een specifieke doelgroep, waarvoor de opleider een onderwijstraject op maat kan ontwikkelen.

Samen opleiden kan een manier zijn om de capaciteit van opleider(s) efficiënt in te zetten door bestaande onderdelen van het curriculum interprofessioneel in te richten, zo zagen we eerder. Opleiders kunnen dan onderwijsfaciliteiten, mensen en middelen bundelen en op deze manier mogelijk meer studenten tegelijkertijd opleiden. Of studenten op deze manier sneller kunnen worden opgeleid en daardoor sneller inzetbaar zijn, moet worden betwijfeld.

Op bovenstaande manier studenten vanuit verschillende beroepen 'samen opleiden' komt niet overeen met de eerdere definiëring van interprofessioneel opleiden. In bovenstaand geval gaat het immers om het samenbrengen van studenten om organisatorische redenen, en niet vanwege de onderwijsinhoud of de inhoud van het werk waarvoor wordt opgeleid.

4.2 De inhoud van het opleiden

De mate waarin, de manier waarop en de intensiteit waarmee politiemedewerkers samenwerken met partners buiten de Politie verschilt per functie, rol en taak, zo zagen we eerder. Dit betekent dat niet alle studenten of politiemedewerkers dezelfde kennis, houding en vaardigheden nodig hebben op het vlak van samenwerken: maatwerk is nodig.

Om hen voor dit aspect van het politiewerk te kunnen opleiden, moet duidelijk zijn welke kennis, houding en vaardigheden ten aanzien van samenwerken precies nodig zijn voor de specifieke functie, rol of taak.

Deze variatie is te zien in de politieopleidingen aan de Politieacademie. Politiemedewerkers leren tijdens hun opleiding om samen te werken. Dat blijkt uit de basiskwalificaties én uit opleidingsbeschrijvingen voor het vakspecialistisch politieonderwijs. De manier van samenwerken verschilt per kwalificatie: van 'gestuurd door het werk' tot actief deelnemen aan allerlei netwerken, met partners binnen en buiten de Politie. De invalshoek voor de samenwerking is overwegend politieel. De uitzondering hierop zijn de kwalificaties op niveau 7: daar maakt 'interprofessioneel leren samenwerken' deel van uit. Dit is in lijn met profiel van een masteropleiding en NLQF-niveau 7 dat daaraan ten grondslag ligt.

Interprofessioneel samenwerken en handelen is op niveau 7 een expliciet kenmerk van beroepsopleidingen. Dit is niet het geval bij beroepsopleidingen op andere niveaus (mbo-niveau 2 tot en

het niveau van bachelor)³⁹. Ook hier kunnen we echter kijken naar het werken in het beroep; is samenwerken met professionals met andere achtergronden een belangrijk onderdeel van het beroep en is er draagvlak bij werkgevers in de betreffende beroepen? Als dit zo is, dan kan de opleider(s) ervoor kiezen de studenten te leren samenwerken over de grenzen van hun beroep heen, ongeacht het niveau van de beroepsopleiding. In paragraaf 2.2.1 hebben we hiervan een aantal voorbeelden gezien.

Verschillende vormen en varianten van samenwerken zijn dus onderdeel van het politiewerk en bij instroom in de organisatie worden nieuwe medewerkers daarop voorbereid op voorbereid via een politieopleiding aan de Politieacademie. Een basis hiervoor wordt gelegd tijdens de selectie voor verschillende politieberoepen: samenwerken danwel netwerkvaardigheden is onderdeel van de aanstellingseisen voor verschillende politieberoepen.

Dit is echter niet het geval bij de selectie voor de beroepen Politieleider op niveau 5, 6 en 7 en de Politiemedewerker specifieke inzet (niveau 3). Bij deze laatste kwalificatie vormt 'samenwerken' een beperkt deel van de kwalificatie. Dit is vooral gericht op 'weten wat partners buiten de Politie kunnen en mogen' en op samenwerken binnen de organisatie. In de komende jaren neemt de instroom in de politieorganisatie via de Politiemedewerker specifieke inzet fors toe. Worden deze medewerkers voldoende toegerust op kunnen samenwerken, gezien de aanstellingseisen en de beperkte mate waarop samenwerken in de betreffende kwalificatie naar voren komt?

Voor zittende medewerkers is ook duidelijkheid nodig welke kennis, houding en vaardigheden zij moeten hebben voor het samenwerken met externe partners. Dit is nodig om de deskundigheid van medewerkers op dit vlak verder te brengen aan de hand van professionaliseringsactiviteiten. Is dit voor de verschillende functies, rollen en taken helder geformuleerd?

4.3 De manier waarop het opleiden georganiseerd is

Er zijn verschillende manieren om politiewerkers te leren samenwerken, zo zagen we bij de voorbeelden in paragraaf 3. Dit kan via een (formele) opleiding aan de Politieacademie, aan een hogeschool of door te leren tijdens het werk, zoals met gemeenschappelijke leermiddelen. Hoe kan worden afgewogen wat een passende manier is? En wat zijn mogelijke drempels om over te gaan tot interprofessioneel opleiden?

Een eerste overweging is wat de student precies moet kennen en kunnen op het vlak van samenwerken. Dit moet helder geformuleerd zijn, vanuit het betreffende werkveld. Dit gaat om zaken als elkaars taal kennen, kennis hebben van elkaars kunde, rollen en verantwoordelijkheden, bewustzijn van eventuele stereotypen over andere beroepsgroepen en de vaardigheden om op basis van gelijkwaardigheid samen te werken.

Een volgende vraag is op welke manier de student dit moet leren. Kan dit door te leren tijdens het werk of moet het onderdeel zijn van een formele opleiding aan de Politieacademie? Anders gezegd: moet de student formeel kunnen aantonen dat hij bekwaam is in samenwerken met andere partners? Als dit laatste het geval is, dan moet dit een onderdeel zijn van een formele politieopleiding en moet de student via toetsing of examinering aantonen dat hij op dit vlak bekwaam is. Dan moet in de kwalificatie, die de inhoudelijke basis vormt voor de opleiding, geformuleerd zijn welke kennis, houding en vaardigheden nodig zijn voor het kunnen samenwerken. In de basiskwalificaties is dit duidelijk omschreven.

³⁹ Zoals omschreven in het Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF), dat de ruggengraat is voor de niveau-indeling van bekostigde en niet-bekostigde beroepsopleidingen (mbo en hbo) in Nederland.

Leren samenwerken kan binnen de kolom van het eigen beroep plaatsvinden, zoals nu gebeurt in een groot deel van de politieopleidingen aan de Politieacademie. De Politieacademie kan er ook – in samenspraak met de Politie - voor kiezen om politiestudenten (deels) samen op te leiden met studenten vanuit andere beroepen. Wat is hiervoor nodig?

Ten eerste is het van belang dat betrokken werkgevers, dus niet alleen de Politie, een gedeelde visie hebben dat samenwerking essentieel is voor een goede gezamenlijke taakuitvoering en dat interprofessioneel opleiden toegevoegde waarde heeft. Dit is bijvoorbeeld te zien in de zorg, waar een andere visie op het werk heeft geleid tot een visie op opleiden waar interprofessioneel leren een van de uitgangspunten is. Vervolgens helpt het als werkgevers én opleiders zich bewust zijn van de mogelijkheden van interprofessioneel opleiden. Bij de Politieacademie en Politie lijkt dit niet vanzelfsprekend te zijn, zo blijkt uit de gesprekken die we hebben gevoerd. Hier kunnen verschillende redenen voor zijn.

De kwalificaties voor het politieonderwijs zijn geordend in niveaus aan de hand van het NLQF. In het NLQF maakt interprofessioneel opleiden deel uit van de beschrijving van niveau 7. In lijn hiermee is interprofessioneel samenwerken onderdeel van de kwalificaties Politieagent, Rechercheur en Politieleider op niveau 7. Tegelijkertijd is in een aantal sectoren buiten de Politie te zien dat interprofessioneel opleiden onderdeel is van kwalificaties en opleidingen op andere niveaus, te beginnen op mbo-niveau 3, omdat dat nodig is vanuit het werk. Interprofessioneel opleiden hoeft zich dus niet te beperken tot opleidingen op niveau 7. Ook valt het op dat er voor politiemedewerkers mogelijkheden zijn om bij andere onderwijsaanbieders te leren samenwerken met studenten vanuit andere beroepen: die deur staat open. Professionals vanuit andere beroepen kunnen echter niet de omgekeerde weg bewandelen, door samen met politiemedewerkers te leren samenwerken binnen een opleiding aan de Politieacademie.

Mogelijk spelen de grote capaciteitsproblemen bij de Politie en bij de Politieacademie een rol. Politiemedewerkers worden zo snel als mogelijk is klaargestoomd voor het politieberoep, de -functie, rol of taak. De Politie heeft veel belang bij medewerkers die snel inzetbaar zijn, om de capaciteitsproblemen het hoofd te bieden. Wordt interprofessioneel opleiden wellicht gezien als iets 'extra's' waarvoor geen ruimte is in de (over)volle curricula van verschillende politieopleidingen en wat extra tijd kost?

Als er breed en blijvend draagvlak is bij Politie en Politieacademie voor interprofessioneel opleiden, is een volgende stap om te kijken of en hoe dit onderwijsinhoudelijk en organisatorisch mogelijk is. Welke beroepen en opleider(s) buiten de Politie komen hiervoor in aanmerking? En wat is nodig in organisatorisch, onderwijsinhoudelijk en financieel opzicht om het samen opleiden te realiseren? De *Master of Crisis and Public Order Management* kan dienen als voorbeeld.

Als gekozen wordt voor een interprofessioneel leerprogramma als onderdeel van een formele politieopleiding, dan vraagt dit tijd en inspanning van de Politieacademie en van de Politie. Er gaat veel tijd overheen voordat de eerste politiestudenten en studenten vanuit andere beroepen elkaar voor onderwijs ontmoeten; het is een traject van de lange adem. Er zijn veel vragen om te beantwoorden, zoals: wat zijn geschikte momenten in de opleiding om studenten interprofessioneel te laten leren?

5. Slotbeschouwing

In deze rapportage van bevindingen heeft de Raad onderzocht wat de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen zijn voor het interprofessioneel opleiden van politiemedewerkers. De aanleiding hiervoor was een adviesvraag van het ministerie van Justitie en Veiligheid over het flexibiliseren van politieonderwijs en het samen opleiden van politiemedewerkers en professionals vanuit andere beroepen. Dezelfde aspecten onderzocht de Raad eerder ten aanzien van flexibilisering van het politieonderwijs. De opbrengsten van dit (deel)onderzoek zijn vastgelegd in de rapportage van bevindingen *Flexibilisering van politieonderwijs. Een onderzoek naar de mogelijkheden, randvoorwaarden en waarborgen*, die de Raad in januari 2026 heeft aangeboden aan het ministerie van Justitie en Veiligheid.

De adviesvraag komt voort uit forse en langdurige capaciteitstekorten in verschillende delen van de politieorganisatie. Men verwacht dat politiemedewerkers sneller inzetbaar kunnen worden door hen flexibel onderwijs te bieden, dan wel door hen samen met professionals vanuit andere organisaties op te leiden. Hierbij wordt politieonderwijs ingezet als een HR-instrument om op de korte termijn een kwantitatief HR-probleem van de Politie te helpen oplossen. De Raad stelde eerder dat politieonderwijs onderdeel is van een groter geheel aan HR-instrumenten van de Politie, die in samenhang gezien moet worden. De vraag is dan ook of politieonderwijs de enige of de aangewezen knop is om aan te draaien, of dat er andere HR-instrumenten zijn die hier ook, sneller of grotere invloed hebben.

Oplossingen die mogelijk uitkomst bieden voor de korte termijn kunnen nadelige gevolgen hebben voor de lange termijn. Verstandiger lijkt daarom het capaciteitsvraagstuk te beschouwen vanuit de lange termijn. Wat is nodig om voldoende politiemedewerkers goed toe te rusten voor het operationele politiewerk, zodat zij ook op de lange termijn hun werk goed, gezond en veilig kunnen uitvoeren, zich continu kunnen ontwikkelen en bij de Politie willen blijven werken? Welke bijdrage kan politieonderwijs hieraan leveren en welke andere aspecten van het HR-instrumentarium vragen daarnaast aandacht? Dit gaat bijvoorbeeld om zaken als soepele werving en selectie, een goede landing van medewerkers in de organisatie, mogelijkheden voor blijvende ontwikkeling tijdens het werk en ruimte voor interne doorstroom. En welke mogelijkheden zijn er om aan bovenstaande zaken te werken, samen met partijen buiten de Politie en het politieonderwijs?

Bijlage 1. Randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit bij interprofessioneel opleiden

In de adviesvraag verzoekt het ministerie van Justitie en Veiligheid om te adviseren over randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit bij het samen opleiden van politiemedewerkers met professionals vanuit andere beroepen. Dit wordt interprofessioneel opleiden genoemd.

Interprofessioneel opleiden bleek binnen de Politie en het politieonderwijs nog relatief onbekend te zijn. Daarom ligt de nadruk in de rapportage op een conceptuele verkenning van het begrip. Randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit komen in beeld als betrokken werkgever(s) en opleider(s) de beslissing hebben genomen om met interprofessioneel opleiden aan de slag te gaan. Omdat dit in het politieonderwijs nog niet aan de orde is, is informatie hierover opgenomen in deze bijlage.

Als blijkt dat interprofessioneel opleiden zinvol is en toegevoegde waarde heeft voor de uitvoering van de betreffende beroep(en), kan de onderwijsinstelling(en) aan de slag met de ontwikkeling ervan. Dan moeten de opleiders rekening houden met een aantal randvoorwaarden en waarborgen voor kwaliteit. Deze bevinden zich op het niveau van de opleider en op het niveau van de opleiding. We beschrijven deze op hoofdlijnen in onderstaande paragrafen.

1. Randvoorwaarden

1.1 Op het niveau van de opleider

Interprofessioneel opleiden ziet toe op het samenbrengen van studenten van verschillende professies. Omdat opleiders doorgaans georganiseerd zijn vanuit de verschillende 'kolommen' waarvoor de studenten worden opgeleid, is het van groot belang dat het interprofessioneel opleiden wordt verankerd binnen de opleider. Een belangrijk onderdeel hiervan is een breed gedragen visie binnen de opleider: waarom gaan we interprofessioneel opleiden (Oudenampsen 2024)? Daarnaast wijst Ratka et al. (2017) erop dat de opleider er klaar voor moet zijn, voordat men met de inhoud van het interprofessioneel onderwijs aan de slag kan. Dit betekent onder meer dat docenten, die vaak gericht zijn op een specifiek beroep, geprofessionaliseerd moeten worden. Daarnaast zijn de volgende zaken essentieel, omdat het ontwikkelen van interprofessioneel opleiden arbeidsintensief is en veel geld en inzet vraagt: brede steun van het management voor interprofessioneel opleiden, inbedding ervan in beleid en heldere financiële afspraken. Dit laatste is nodig omdat het interprofessioneel opleiden vaak raakt aan verschillende budgetten binnen een opleider. Lawlis et al. (2014) signaleert dat het lastig kan zijn om budget te vinden voor initiatieven die de grenzen van bestaande beroepen overstijgen, vanwege financiële concurrentie tussen opleidingen.

Daarnaast is blijvende steun van het management belangrijk voor een duurzame implementatie van interprofessioneel opleiden, zodat het succes ervan niet afhangt van de inzet en enthousiasme van een klein groepje 'voorlopers' (Reeves et al. 2012).

Ook moeten betrokkenen stilstaan bij de *governance* van interprofessioneel opleiden: bij welk organisatieonderdeel van de opleider wordt het interprofessioneel opleiden ondergebracht, wie gaat over de inhoud van het opleiden en hoe kunnen de betreffende werkvelden goed worden betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van het leren?

Daarnaast vraagt de samenstelling van het ontwikkelteam van het leertraject aandacht. In ieder geval nemen professionals vanuit ieder betrokken beroep, onderwijsplanners en administratieve experts zoals

roosteraars hier tijdig aan deel (Bogossian et al. 2022). Om tot een goede samenwerking te komen heeft een ontwikkelteam vaak zelf ook een aantal stappen te zetten, zoals het omgaan met (impliciete) aannames over interprofessioneel opleiden en andere professionals en het ontwikkelen van een gedeelde taal (Reeves et al. 2012; Lawlis et al. 2014).

Tot slot moet bij interprofessioneel opleiden voor de Politie aan een specifieke randvoorwaarde worden voldaan. Er moeten duidelijke afspraken worden gemaakt over het delen van informatie en gegevens voordat men kan overgaan tot interprofessioneel opleiden; zeker als het om een opleider of partner van buiten het veiligheidsdomein gaat.

1.2 Op het niveau van het interprofessionele onderwijsprogramma

Bij het ontwikkelen en aanbieden van het interprofessionele onderwijsprogramma is het van belang om bij de volgende aspecten stil te staan.

Ten eerste moet er sprake zijn van een veilige leeromgeving, waar studenten leren constructief om te gaan met verschillen tussen de betreffende beroepen (Horn 2023; Maddock et al. 2022). Een weloverwogen keuze van de fysieke plek voor de leeractiviteit kan hieraan bijdragen: ‘neutraal terrein’ heeft de voorkeur, als dat praktisch mogelijk is (CAIPE 2021). Ook is het belangrijk om goed te kijken naar de samenstelling van de groep studenten. Om te voorkomen dat studenten vanuit een specifiek beroep de groep domineren, is de samenstelling van de groep bij voorkeur in balans: iedere betrokken professie is voldoende vertegenwoordigd (Reeves et al. 2012; Horn 2023). Dit geldt ook voor het betrokken team van docenten (Bogossian et al. 2022). Ook helpt het als studenten op voorhand de meerwaarde van interprofessioneel opleiden inzien: dit helpt hen bij het verwerven van de benodigde kennis, houding en vaardigheden (Oudbier et al. 2024). Daarnaast is het belangrijk dat het docententeam en de begeleiders op de werkvloer voorbeeldgedrag laten zien: als studenten de indruk hebben dat deze professionals zelf weinig waarde hechten aan interprofessioneel samenwerken, dan verkleint dat de kans dat de studenten iets leren van de leeractiviteit (O’Leary et al. 2023).

Bij het ontwerpen van het leerprogramma is het zaak om met een aantal aspecten rekening te houden. Ten eerste is ruimte voor actieve interactie tijdens de leeractiviteiten essentieel. Naast het verwerven van kennis moeten studenten immers de gelegenheid hebben om het leren samenwerken aan den lijve te ervaren (Reeves et al. 2012; Versluis et al. 2025). Ook moeten er voldoende realistische leeropdrachten vanuit de beroepspraktijk zijn, waarbij iedere student zijn beroepsspecifieke expertise kan inbrengen (Platform Samen Opleiden en Professionaliseren 2024; Bogossian et al. 2022). Het is dus van belang dat betrokken werkgevers ook aangesloten zijn bij het interprofessioneel opleiden. Tot slot moet het type leeractiviteit passen bij de fysieke setting ervan. Zo kunnen simulaties worden geoefend in een schoolse setting en worden praktijkopdrachten bij voorkeur op de werkvloer geoefend (Shakhovskoy et al. 2022).

2. Waarborgen voor kwaliteit

Bij het zorgdragen voor de kwaliteit van interprofessionele onderwijsprogramma’s is een aantal waarborgen aan de orde. Evenals de randvoorwaarden kunnen ook deze waarborgen worden geordend op het niveau van de opleider en het niveau van het onderwijsprogramma.

2.1 Op het niveau van de opleider

Bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van interprofessionele onderwijsprogramma's moet de opleider rekening houden met een aantal waarborgen voor kwaliteit. Dit gaat om de volgende aspecten.

Een eerste waarborg is dat belanghebbenden, zoals studenten, professionals op de werkvloer, werkgevers, tijdig worden betrokken bij het ontwikkelen en implementeren van een interprofessioneel leerprogramma. Zo kunnen waardevolle inzichten worden meegenomen en dit helpt bij het creëren van breed draagvlak (Keijsers en Versluis 2023). Als studenten en professionals zich betrokken voelen bij het interprofessioneel leren, kan dit hen helpen om open te staan voor het interprofessioneel leren. Zeker bij het leren op de werkvloer is dit waardevol, omdat een nieuw interprofessioneel onderdeel van een opleidingsprogramma vaak wordt gezien als een extra belasting van personeel dat al kampt met een hoge werkdruk (Versluis et al. 2025; Keijsers en Versluis 2023).

Ten tweede zijn er de examencommissies van de betrokken opleidingen. Leden van de examencommissie moeten deskundig zijn om te kunnen functioneren⁴⁰. Dat betekent onder meer dat zij (inhoudelijke) expertise hebben over interprofessioneel opleiden en ten aanzien van de toetsing ervan (Vereniging Hogescholen 2021). Dit laatste aspect is ingewikkeld, daar gaan we in de volgende paragraaf op in. Daarnaast is het van belang om examencommissies van alle betrokkenen opleidingen tijdig mee te nemen bij de ontwikkeling van het interprofessioneel opleiden en toetsen. Dit is een proces dat tijd en inspanning kost.

Een derde waarborg voor kwaliteit zijn docenten en begeleiders op de werkvloer die deskundig zijn op het gebied van interprofessioneel opleiden en die ervoor openstaan. Dit vraagt andere vaardigheden dan bij 'monoprofessioneel' onderwijs. Horn (2023) stelt dat docenten vooral het leerproces ondersteunen – bijvoorbeeld het constructief leren omgaan met conflicten, studenten leren over de grenzen van hun beroep heen te kijken en het stimuleren van reflectie – en dat ze in tweede instantie inhoudelijke kennis overbrengen. Daarnaast helpt het als het docententeam is samengesteld uit docenten vanuit de verschillende betrokken beroepen, zodat ze het interprofessioneel samenwerken kunnen 'voorleven' aan studenten (Reeves et al. 2012; CAIPE 2021). Al deze vaardigheden zijn niet vanzelfsprekend voor docenten en begeleiders en ze moeten hier dan ook voor worden toegerust (Bogossian et al. 2022).

Een ander mechanisme voor het borgen van de kwaliteit is een deugdelijke evaluatie van een interprofessioneel onderwijsprogramma. Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van interprofessioneel opleiden, met name binnen de zorg. Het is echter lastig om algemene conclusies te trekken over de kwaliteit of het effect van een interprofessioneel leerprogramma, omdat de context en de betrokken beroepen per programma verschillen (Keijsers en Versluis 2023)⁴¹.

Wanneer het interprofessionele leerprogramma wordt ontwikkeld, helpt het om in dat stadium al na te denken over de evaluatie ervan. Is het doel van de evaluatie om gegevens te verzamelen die de kwaliteit van het leerprogramma zelf kunnen verbeteren of wil men inzicht krijgen in het effect van het leerprogramma in de praktijk? Ook helpt het om veel partijen te betrekken bij de evaluatie en op die manier meerdere perspectieven op het leerprogramma te verzamelen: professionals vanuit de verschillende beroepen, studenten en andere betrokkenen (Reeves et al. 2015). Dit kan echter op

⁴⁰ Zie artikel 7.4.5 lid 4 van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (voor het mbo) en artikel 7.12a lid 1 van de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschap (voor het hbo en wo).

⁴¹ Ook is een groot deel van het onderzoek gericht op de korte termijneffecten van het leerprogramma en gaan die vaak uit van een zelfbeoordeling van de studenten: wat heb ik geleerd tijdens het interprofessionele leerprogramma (Reeves et al. 2015)? Daarom moet men voorzichtig zijn met het generaliseren van conclusies over de opzet en werking van interprofessionele opleidingstrajecten.

gespannen voet staan met gebruikelijke processen en kaders voor kwaliteitszorg voor onderwijs, omdat die doorgaans ‘monoprofessioneel’ zijn ingericht (O’Keefe et al. 2020). Ondanks deze institutionele hobbels kan een opleider echter ervoor kiezen om een deskundig en onafhankelijk panel in te stellen dat beoordeelt of de opleider de kwaliteitszorg voor interprofessionele leerprogramma’s goed heeft ingericht en uitvoert (Vriens et al. 2021).

Tot slot vraagt de institutionele inbedding van interprofessioneel opleiden aandacht. Aspecten om bij stil te staan zijn onder meer het regelen van financiering, het toewijzen van onderwijzend en begeleidend personeel, het inrichten van administratieve processen, hoe de kwaliteit van de opleiding wordt geborgd en welke examencommissie het voortouw neemt (Hannon et al. 2018; Vriens et al. 2021)⁴².

2.2 Op het niveau van het interprofessionele onderwijsprogramma

Bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van het interprofessionele onderwijsprogramma draagt een aantal aspecten bij aan de kwaliteitsborging ervan.

Een eerste stap is de volgorde waarin het programma wordt ontwikkeld. Het is aan te raden om eerst de leerdoelen te ontwikkelen: wat moet de student kennen en kunnen aan het einde van het leerproces? Het kan helpen om hierbij gebruik te maken van internationaal bekende raamwerken voor interprofessionele competenties zoals het Canadian Interprofessional Health Collaborative (CAIPE 2017). Vervolgens worden toetsactiviteiten ontwikkeld die hierbij passen: hoe toont de student aan dat hij de gevraagde kennis en houding in huis heeft? De laatste stap is het ontwikkelen van de leeractiviteiten (Spaulding et al. 2021). Bij dit ontwerpproces van *backward design* is het essentieel dat leerdoelen, toetsactiviteiten en leeractiviteiten inhoudelijk op elkaar aansluiten (*constructive alignment*) (Almogirah et al. 2021).

Een volgende vraag is op welk moment tijdens de opleiding studenten in aanraking komen met interprofessioneel opleiden. Is het raadzaam om dat vroeg in de opleiding te doen, zodat de effecten van negatieve stereotypen over andere beroepsgroepen nog afgezwakt kunnen worden? Of moet de student eerst een goed besef en beeld hebben van zijn eigen beroep, en is het dus aan te raden om dat in de latere jaren van de opleiding te doen (Reeves et al. 2012)? Het blijkt vooral van belang dat de vorm waarin interprofessioneel opleiden wordt aangeboden, past bij het stadium van de opleiding waarin de student zich bevindt. Zo is het aan te raden dat interprofessioneel leren op de werkvloer aan meer ervaren studenten wordt aangeboden (Nisbet 2011; Reeves et al. 2012).

Hierbij wordt aangetekend dat studenten tijd nodig hebben om zich deze kennis, houding en vaardigheden eigen te maken. Een korte training is niet voldoende; het is van belang om studenten op meerdere momenten in de opleiding interprofessioneel te laten leren. Zo kunnen zij eerst de interprofessionele basisvaardigheden leren en hier op latere momenten in de opleiding op voortbouwen (Sottas et al. 2016; Sottas 2020).

Er is dus sprake van een zorgvuldige opbouw in de leeractiviteiten: van een eerste kennismaking met interprofessioneel opleiden tot en met samen met studenten vanuit andere beroepen werken aan een vraagstuk uit de beroepspraktijk (Horn 2023; Sottas et al. 2016). Daarnaast is het van belang dat de leeractiviteiten een combinatie vormen van theorie, interactie en reflectie (Horn 2023). Ook moet iedere student de ruimte krijgen om zijn eigen expertise in te brengen, zijn alle student gelijkwaardig en moet er ruimte zijn voor verschillen (CAIPE 2021). Dit laatste vraagt het nodige van de betrokken docenten en begeleiders op de werkvloer.

⁴² Dit geldt zowel voor opleidingen die voor een groot deel interprofessioneel zijn ingericht, als voor kleinere opleidingsonderdelen zoals een interprofessionele minor.

Tot slot vraagt de toetsing van interprofessionele leeractiviteiten aandacht. Het is ingewikkeld om dit goed vorm te geven, omdat het om het toetsen van complexe competenties gaat. Het is aan te raden om de voortgang van de student op verschillende momenten in kaart te brengen (formatieve evaluatie) door verschillende betrokkenen, zoals de student zelf, medestudenten en docenten (Smeets et al. 2021; Smeets et al. 2022). Daarnaast moeten de professionals die de beoordeling uitvoeren daarvoor toegerust zijn (Smeets et al. 2022).

Bronnen

- Adema, J. (2023). 'Interdisciplinariteit moet je trainen'. Geraadpleegd via <https://www.scienceguide.nl/2023/02/interdisciplinariteit-moet-je-trainen/> op 7 januari 2025.
- Akkermans, P. en Stempel, J. (2020). *Levende leerlijn betekenisvol samenwerken. Voor aankomende professionals in het sociale domein*. HAN University of Applied Sciences.
- Almoghirah, H., Nazar, H. en Illing J. (2021). 'Assessment tools in pre-licensure interprofessional education: A systematic review, quality appraisal and narrative synthesis'. *Med Educ*. 2021 Jul;55(7):795-807. <https://doi.org/10.1111/medu.14453>
- Bayley, D. en C. Shearing (2001), *The New Structure of Policing. Description, Conceptualization, and Research Agenda*, Research Report, Washington DC: US National Institute of Justice, July 2001.
- Berry, G., Briggs, P., Erol, R. en Staden, L. van (2011). *The effectiveness of partnership working in a crime and disorder context. A rapid evidence assessment*. Research Report 52, London: Home Office.
- Bogossian, F., New, K., George, K. (2023). 'The implementation of interprofessional education: a scoping review'. *Adv in Health Sci Educ* 28, 243–277 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10128-4>
- Boonen, A., Riswijk, C. van, Beveren, P. van, Duijn, B. van en Keuning, T. (2024). *Grenzen Overbruggen. Interprofessioneel Samen Opleiden in de praktijk*. Platform Samen Opleiden en Professionaliseren.
- Boonen, A. en Smit, H. (2023). *Grenzen doorbreken door vernieuwend opleiden*. Utrecht Leert Vernieuwend Opleiden.
- Brand-Gruwel, S. (2024). *Voorbij keuzestress: een hanteerbaar ontwerpperspectief op flexibel onderwijs*. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/spe.20240321sb>
- Brodeur, J. (2010), *The Policing Web, Studies in Crime and Public Policy*. Oxford University Press
- CAIPE (2021). *Interprofessional Education Handbook*. Centre for the Advancement of Interprofessional Education.
- CAIPE (2017). *Interprofessional education guidelines 2017*. Centre for the Advancement of Interprofessional Education.
- Cadet, T., Cusimano, J., McKearney, S., Honaker, J., O'Neal, C., Taheri, R., Uhley, V., Zhang, Y., Dreker, M. en Cohn, J.S. (2024) 'Describing the evidence linking interprofessional education interventions to improving the delivery of safe and effective patient care: a scoping review'. *Journal of Interprofessional Care*, 38:3, 476-485, DOI: 10.1080/13561820.2023.2283119
- Campus Kind en Educatie (2025). *Campus Educatie: Van ik naar wij*.
- Council of Canadian Academies / CCA (2014). *Policing Canada in the 21st Century: New Policing for New Challenges*, CCA.
- Daar brandt nog licht (2026). *Samen bouwen we aan toekomstgericht onderwijs*. Geraadpleegd via <https://daar-brandt-nog-licht.nl/spoor-3-onderwijsontwikkeling/> op 5 februari 2026.
- Deursen, J.M.J.M. van (2024). *Rapportage Project Harmoniseren en Modulariseren Opleidingen Bewaken en Beveiligen*. Versie 1.1. Den Haag: Ministerie van Justitie en Veiligheid, Directoraat-Generaal Politie en Veiligheidsregio's.
- De Jonge Specialist, LOSGIO, LOVAH, VAAVG, VASON (2019) *Gezamenlijk standpunt Interprofessioneel opleiden*.
- Dongen, J. van (2023). *Samen maken we het verschil! Interprofessionele samenwerking in de wijk. Een samenspel tussen zorg en welzijn*. Heerlen: Zuyd Onderzoek, Lectoraat Wijkgerichte Zorg.
- Dijk, A. van, Hoogewoning, F. en Welten, B. (2011). *Dienstbaar aan de rechtsstaat. Biografie van een agora*. Amsterdam: Boom.
- Dijk, A. van, Hoogewoning, F. en Punch, M. (2015). *What matters in policing? Change, values and leadership in turbulent times*. Bristol: Policy Press.
- Federatie Medisch Specialist (2023). *Handreiking. Aan de slag met interprofessioneel samenwerken en leren*.

- Franken, L. (2025). 'Interdisciplinair onderwijs voor iedereen? Uitdagingen en good practices'. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 43, 1–19, DOI: 10.59532/tvho.v43i19450
- Hannon, J., Hocking, C., Legge, K. en Lugg, A. (2018). 'Sustaining interdisciplinary education: Developing boundary crossing governance'. *Higher Education & Research Development* 37(7).
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484706>
- Holwerda, T., Dijkstra, G., Sietsma, J., Bolster, R., Bruin, E. de en Noest, T. (2022). *Inclusive Community Lab Fryslân*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/inclusive-community-lab-fryslan#contributions-block> op 13 januari 2026
- Hogeschool Arnhem Nijmegen (2026). *Minor Energie in een duurzame samenleving*. Geraadpleegd op <https://www.minoren-han.nl/nl/671-energie-in-een-duurzame-samenleving> op 2 februari 2026.
- Horn, A. (2023). *Navigating Difference in Inter- & Transdisciplinary Learning*. [PhD-Thesis-Research and graduation internal, Vrije Universiteit Amsterdam]. s.n. <https://doi.org/10.5463/thesis.14>
- Hoogenboom, A.B. (2010). *Politie in de netwerksamenleving: De havens in Rotterdam*. Dordrecht: SMVP.
- Innovatiecluster Kind en Educatie (2020). *Leren interprofessioneel werken in het domein Kind en Educatie*.
- Institute of Medicine (2015). *Measuring the Impact of Interprofessional Education on Collaborative Practice and Patient Outcomes*. Washington D.C., The National Academies Press.
- Janssen, J. (2021). *De toren van Babel. Een (rechts)antropologische blik op samenwerking bij de aanpak van geweld in afhankelijkheidsrelaties*. Den Haag: Boom Juridisch.
- Jaspers, M. en Zijl, E. van (2024). 'Grip op toetskwaliteit in een flexibel onderwijsconcept. Anders kijken, anders doen'. *Examens*, nr. 1, p. 51-57.
- Jones, T. en Newburn, T. (2006). *Plural Policing: A Comparative Perspective*, UK: Taylor & Francis.
- Keijsers, K., en Versluis, M. (2023). 'Fase 4: De interprofessionele uitvoering: Gepland en ongepland interprofessioneel werken en leren in de klinische praktijk en onderwijs'. In: Reinders, J.J, en Pype, P. (editors) (2023). *Van solo naar synergie: Handboek voor interprofessionele praktijk, onderwijs en onderzoek* (Vol.1), blz. 137-158. Assen: Van Gorcum.
- Kies op maat (2026a). *A minor or major disaster?* Geraadpleegd via <https://www.kiesopmaat.nl/modules/hro/lvG/144437/> op 26 januari 2026.
- Kies op maat (2026b). *Samenwerken in zorg en veiligheid*. Geraadpleegd via <https://www.kiesopmaat.nl/modules/hu/lvV/143612/> op 26 januari 2026.
- Kies op maat (2026c). *Omgaan met onbegrepen gedrag*. Geraadpleegd via <https://www.kiesopmaat.nl/modules/han/-/143488/> op 26 januari 2026.
- Kies op maat (2026d). *Huiselijk Geweld & Kindermishandeling. Veiligheid vergroten achter de voordeur*. Geraadpleegd via <https://www.kiesopmaat.nl/modules/han/-/142353/> op 26 januari 2026.
- Koninklijk Genootschap voor Fysiotherapie / KNGF (2021). *Beroepsprofiel Fysiotherapeut. Over het vakgebied en rollen en competenties van de fysiotherapeut*. Amersfoort: KNGF.
- Kuijer-Siebelink, W. (2022). *Samenspel. Leren voor verandering in werk en samenleving*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Kuijer-Siebelink, W. en Scherpbier – de Haan, N. (2020). 'Interprofessioneel leren, samenwerken en opleiden in de gezondheidszorg'. In: Kuijer-Siebelink, W., Weijzen, S. en Vijlder, F. de (eds). *Grensoverstijgend samenwerken, leren en opleiden*. HAN University of Applied Sciences, pp. 7-16.
- Kwaliteitsnet Hoger Onderwijs (2024). *Master of Crisis and Public order Management Politieacademie. Panelrapportage April 2024*.
- Lawlis, T.R., Anson, J., en Greenfield, D. (2014). 'Barriers and enablers that influence sustainable interprofessional education: a literature review'. *Journal of Interprofessional Care*, 28(4), 305–310.
<https://doi.org/10.3109/13561820.2014.895977>
- Maddock, B., Dārziņš, P. en Kent, F. (2022). 'Realist review of interprofessional education for health care students: What works for whom and why?'. *Journal of Interprofessional Care*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2039105>

- Ministerie van Justitie en Veiligheid en Ministerie van Defensie (2025). *Kamerbrief weerbaarheid en militaire paraatheid tegen hybride en militaire dreigingen. Brief aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal* 12 december 2025. Nummer 7008146.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2022). *Agenda veerkrachtige & weerbare samenleving*. Den Haag.
- Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (2026). *Circulaire bewaken en beveiligen van personen, objecten en diensten*.
- Nederlands Instituut voor Publieke Veiligheid (2024). *Verkenning naar het versterken van maatschappelijke weerbaarheid en veerkracht in tijden van crises*. Arnhem.
- Nisbet, G., Lee, A., Kumar, K., Thistlethwaite, J. en Dunston, R. (2011). *Interprofessional Health Education. A literature review. Overview of international and Australian developments in interprofessional health education (IPE)*.
- Nitert, E., Keuning, T., Van der Struik-Pullen, D. (2024) 'Wat maakt een vraagstuk interprofessioneel?' *SamenWerkt!* Juni 2024 p. 20-21.
- Oandasan, I. en Reeves, S. (2005). 'Key elements of interprofessional education. Part 2: Factors, processes and outcomes'. *Journal of Interprofessional Care*, (May 2005) Supplement 1: 39-48.
- O'Keefe, M., Forman, D., Moran, M., en Steketee, C. (2020). 'Governance options for effective interprofessional education: Exposing the gap between education and healthcare services'. *Medical Teacher*, 42(10), 1148–1153. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1795096>
- O'Leary, N., Salmon, N., O'Donnell, M., Murphy, S. en Mannion, J. (2023). 'Interprofessional education and practice guide: profiling readiness for practice-based IPE'. *Journal of Interprofessional Care*, 37:1, 150-155, DOI: 10.1080/13561820.2022.2038551
- Oudbier, J., Verheijck, E., van Diermen, D., Tams, J., Bramer, J., Spaai, G. (2024). 'Enhancing the effectiveness of interprofessional education in health science education: a state-of-the-art review'. *BMC Med Educ*. 2024 Dec 19;24(1):1492. doi: 10.1186/s12909-024-06466-z.
- Oudenampsen, J. (2024) *Unraveling interdisciplinarity. Changing perspectives on interdisciplinary education, learning and learning outcomes*. PhD-thesis. Nijmegen: Radboud University.
- Platform Samen Opleiden en Professionaliseren (2024). *Notitie Interprofessioneel Samen Opleiden*.
- Politie (2024). *Stevig staan in deze tijd. Strategische agenda politie 2025-2030*.
- Punch, M. (2019), *Law Enforcement and Public health: An Overview*. Blaricum: EZbook.nl.
- Putters, K. (2025). 'Voorbij vaste reflexen. Arbeidsmarktkrapte vraagt om een nieuwe mindset'. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 41.3 (2025) 295-299. <https://doi.org/10.5117/TVA2025.3.003.PUTT>
- Raad van Hoofddcommissarissen (2005). *Politie in ontwikkeling. Visie op de politiefunctie*. Den Haag: Nederlands Politie Instituut.
- Ratka, A., Zorek, J.D., Meyer, S.M. (2017). 'Overview of Faculty Development Programs for Interprofessional Education'. *American Journal of Pharmaceutical Education* 81 (5) Article 96. <https://doi.org/10.5688/ajpe81596>
- Reeves, S., Boet, S., Zierler, B., Kitto, S. (2015). 'Interprofessional Education and Practice Guide No. 3: Evaluating interprofessional education'. *Journal of Interprof Care* 2015; 29(4):305-12. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.1003637>
- Reeves, S., Tassonec, M., Parker, K., Wagner, S.J. en Simmons, B. (2012) 'Interprofessional education: An overview of key developments in the past three decades'. *Work* 41 (2012) 233–245. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1298>
- Rodrigues da Silva Noll Gonçalves, J., Noll Gonçalves, R., Vinicius da Rosa, S., Schaia Rocha Orsi, J., Santos de Paula, K.M., Moyses, S.J. en Werneck R.I. (2023). 'Potentialities and limitations of Interprofessional Education during graduation: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies'. *BMC Medical Education* (2023) 23:236 <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04211-6>
- Rosenbaum, D.P. (2002). 'Evaluating multi-agency anti-crime partnerships: theory, design, and measurement issues'. *Crime Prevention Studies*, vol. 14, pp. 171-225.

- Ruijters, M.C.P. (2021). *Manifest voor de beroepsidentiteit. Over de achterkant van personaliseren en flexibiliseren van beroepsopleidingen*. Aeres Hogeschool Wageningen.
- Shakhkovskoy, R., Dodd, N., Masters, N., New, K., Hamilton, A.L., Nash, G., Barr, N., George, K., Pelly, F., Reid, C., Taylor, J. en Bogossian, F. (2022). 'Recommendations for the design of interprofessional education: Findings from a narrative scoping review'. *Focus on health professional education* vol. 23, no. 4, 2022. <https://doi.org/10.11157/fohpe.v23i4.608>
- Shearing, C. (2005). 'Nodal security'. *Police Quarterly*, vol. 8, no. 1, pp. 57-63.
- Smeets, H.W.H., Sluijsmans, D.M.A., Moser, A. en van Merriënboer, J.J.G. (2022). 'Design guidelines for assessing students' interprofessional competencies in healthcare education: a consensus study'. *Perspectives on Medical Education* (2022) 11:316–324. <https://doi.org/10.1007/s40037-022-00728-6>
- Smeets, H.W.H., Moser, A., Sluijsmans, D.M.A., Janssen-Brandt, X.M.C. en Merriënboer, J.J.G. van (2021). 'The Design of Interprofessional Performance Assessments in Undergraduate Healthcare and Social Work Education: A Scoping Review'. *Health, Interprofessional Practice and Education*, 4(2). <https://doi.org/10.7710/2641-1148.2144>
- Sottas, B., Kissmann, S., Brügger, S. (2016). *Interprofessionelle Ausbildung (IPE): Erfolgsfaktoren – Messinstrument – Best Practice Beispiele. Teilbericht 2 25.6.2016. Expertenbericht für das Bundesamt für Gesundheit, Bern. Forschungsberichte Interprofessionalität im Gesundheitswesen*. Bourguillon: Sottas Formative Works.
- Sottas, B., et al. (2020). *Handbook for Tutors on Interprofessional Training Wards*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Spaulding, E.M., Marvel, F.A., Jacob, E., Rahman, A., Hansen, B.R., Hanyok, L.A., Martin, S.S., Han, H.R. (2021) 'Interprofessional education and collaboration among healthcare students and professionals: a systematic review and call for action'. *Journal Interprof Care*. 2021 Jul-Aug; 35(4):612-621. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1697214>
- Steden, R. van, Woerds, S. ter en Dijk, A. van (2023). 'Bruggenbouwers nodig om het verschil te maken. De grens tussen zorg en veiligheid'. *Tijdschrift voor de Politie* 2023, nr. 4, p. 6-9.
- Terpstra, J. (2015). 'Publieke verantwoording in een pluriform politiestel'. *Cahiers Politiestudies*, 2014-4, nr. 37, p. 169-182.
- Vereniging Hogescholen (2023). *De sociaal professional als sociaal veranderaar. Empowerment van de sociaal professional. Om het verschil te maken in de veranderende wereld. Sectorplan Hogere Sociale Studies*. Den Haag.
- Vereniging Hogescholen (2021). *Handreiking examencommissies*. Den Haag.
- Vereniging Hogescholen (2019). *De professionele masterstandaard*. Den Haag.
- Versluis, M.A.C., Zöllner, L-S., Papadopoulou, S., Stouwe, R. van der, de Haan-Gremme, M-J.C., Tsiamparlis-Wildeboer, A.H.C., Helmholt, H., de Carvalho Filho, M.A. (2025). 'Implementing IPE in a Workplace Setting: Educational Design Research Promotes Transformative Participation'. *Perspectives on Medical Education*. 2025; 14(1): 31–43. <https://doi.org/10.5334/pme.1546>
- Vogel, V. de, Schaftenaar, P. en Van den Broek, E. (2020). 'Samenwerken in de forensische keten. De investering waard'. *Proces* 2020 (99) 3. <https://doi.org/10.5553/PROCES/016500762020099003003>
- Vriens, F., Aznag, R., Bouwhuis, R., Van Hennik, M., Diekema, K., Brinkman, M., Teunissen, A. (2021) *Impact van flexibele studentroutes op kwaliteitszorg*. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.
- Woerds, S. ter en Sambeek, C. van (2024). 'Bruggen bouwen vergt onderhoud. Regisseurs Zorg & veiligheid in de eenheid Amsterdam'. *Tijdschrift voor de Politie* 2025 (2) p. 11–15
- Zalen, Y. van, Deckers, S., en Schuman, H. (2023). *Interprofessioneel samenwerken in Zorg, Welzijn en Onderwijs* (2de editie). Coutinho.
- Zuyd Onderzoek (2018). *Kolomoverstijgend interprofessioneel onderwijs: mbo-hbo-wo*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.