

drift for transition

Risbo
Research-Training-Consultancy
Erasmus

publicatie

Nulmeting transitie- monitoring

In opdracht van Npuls

datum

Maart 2026

auteurs

Gijs Diercks
Sien Beckers
Stéphanie van der Raad
Romy van Leeuwen
Sophie Buchel

Inhoudsopgave

Introductie.....	3
1. Een transitieperspectief op het vervolgonderwijs.....	5
1.1 Het klassieke Nederlandse vervolgonderwijs.....	5
1.2 Het vervolgonderwijs in transitie.....	5
2. Transitiemonitoring: aanpak en methodologische verantwoording.....	10
2.1 Theoretisch kader.....	10
2.2 Scoringslogica.....	11
2.3 Data verzameling en duiding.....	12
3. Staat van transitie.....	13
4. Staat van transitie per deelthema.....	17
4.1 Digitalisering ondersteunt waardevolle leerervaringen.....	17
Opbouwdynamiek.....	17
Institutionaliseringsdynamiek.....	19
Lock-in dynamiek.....	20
Afbouwdynamiek.....	22
4.2 Flexibele leerroutes.....	23
Opbouwdynamiek.....	24
Institutionaliseringsdynamiek.....	25
Lock-in dynamiek.....	26
Afbouwdynamiek.....	28
4.3 Van studenten naar lerenden.....	29
Opbouwdynamiek.....	29
Institutionaliseringsdynamiek.....	30
Lock-in dynamiek.....	32
Afbouwdynamiek.....	33
4.4 Leren met en van de maatschappij.....	34
Opbouwdynamiek.....	34
Institutionaliseringsdynamiek.....	35
Lock-in dynamiek.....	37

Afbouwdynamiek.....	38
4.5 Nieuwe competenties en rollen voor onderwijsprofessionals.....	39
Opbouwdynamiek.....	39
Institutionaliseringdynamiek.....	41
Lock-in dynamiek.....	42
Afbouwdynamiek.....	43
Geraadplaagde bronnen.....	44
Bijlagen.....	0
Scoringstabel.....	0
1. Verslag monitoringssessie: Digitale geletterdheid (6 oktober 2025).....	0
2. Verslag monitoringssessie: Digitale leermaterialen (15 oktober 2025).....	6
3. Verslag monitoringssessie: Lerende cultuur (4 november 2025).....	15
4. Verslag monitoringssessie: Eigen regie (27 november 2025).....	22
5. Verslag monitoringssessie: Arbeidsmarkt en samenleving (27 november 2025).....	28

Introductie

Het Nederlandse vervolgonderwijs is al geruime tijd in beweging. De vraag naar flexibilisering neemt toe, loopbanen worden minder lineair, en van het vervolgonderwijs wordt verwacht dat het niet alleen initieel opleidt maar ook ruimte biedt voor leven lang ontwikkelen. Tegelijkertijd daagt digitalisering het onderwijs uit: de mogelijkheden zijn groot, maar de zorgen ook: over hoe leren tot stand komt, afhankelijkheid van big-tech, en ons vermogen tot kritisch denken.

Vanuit allerlei niveaus wordt gewerkt aan deze beweging. In het klaslokaal, de bestuurskamer, en sinds kort ook in instellings- en sectoroverstijgende samenwerkingen zoals Npuls en de LLO-katalysator. Nu lijken al deze ontwikkelingen samen een cruciale fase in te gaan. Niet omdat de afzonderlijke bewegingen nieuw zijn, maar omdat de optelsom ervan steeds nadrukkelijker de vraag stelt of het vervolgonderwijs nog volstaat met aanpassen aan de marge, of dat er iets fundamenteels moet verschuiven in hoe het zichzelf organiseert, legitimeert en ervaart. Kortom, of er geen sprake is van een fundamentele systeemverandering – een transitie.

De centrale vraag lijkt steeds dezelfde: blijft het bij een laag van flexibiliteit, technologie en maatschappelijke betrokkenheid die over een ongewijzigde basislogica wordt gelegd, of leidt de optelsom van al deze bewegingen tot een werkelijke herschikking van hoe het vervolgonderwijs zichzelf organiseert, legitimeert en ervaart? Het antwoord op die vraag hangt af van keuzes die nu gemaakt worden: over de structuren en instituties die het vervolgonderwijs nu vormen, de positie van de lerende, de regie op technologie, de inbedding van maatschappelijke relaties en de waardering van de professionals die het onderwijs dragen.

In deze onstuimige dynamiek richt Npuls zich op het versnellen en richting geven van gewenste transitiedynamiek. Het programma staat midden in de praktijk en werkt vanuit de dagelijkse realiteit van duizenden docenten, lerenden en onderwijsvernieuwers. DRIFT en Risbo zijn door Npuls gevraagd de (voortgang van de) transitie in het vervolgonderwijs te monitoren. Het gaat om de kern van waar transitie monitoring voor staat: het volgen en doorgronden van fundamentele veranderingen die vorm krijgen in de praktijk van alledag. Samen met Npuls ontwikkelde DRIFT daarom een monitoringsinstrument dat:

- De beweging in het onderwijs zichtbaar en bespreekbaar maakt
- De voortgang van de transitie in kaart brengt
- Handvatten biedt voor het bijsturen van het meerjarige Npuls programma

Daarmee legt zij ook het fundament om de centrale vragen over de richting en diepgang van de geschetste ontwikkelingen – rond flexibilisering, de positie van de lerende, technologie, maatschappelijke inbedding en docentrollen – over zes jaar van monitoring concreet te kunnen beantwoorden.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 1 begint met een duiding van het klassieke Nederlandse vervolgonderwijs en de transitiebeweging die daarin zichtbaar wordt. Hierin schetsen we het vertrekpunt: wat zijn de kernprincipes waarop het huidige systeem is gebouwd, welke maatschappelijke en technologische ontwikkelingen zetten die principes onder druk, en langs welke thema's speelt de transitie zich af.

Vervolgens bieden we een theoretische en methodologische verantwoording van de transitie-monitoring. Hierin lichten we toe vanuit welk transitieperspectief we naar het vervolgonderwijs kijken, hoe het monitoringsinstrument is opgebouwd en wat de gehanteerde methoden en werkwijze zijn.

Hoofdstuk 3 is de kern van het rapport gaat over de voornaamste bevindingen van de monitoring en begint met een totaalbeeld waarin de belangrijkste patronen en spanningen over de thema's heen alsook per thema worden geïdentificeerd. Op basis hiervan formuleren we een aantal aanbevelingen, gericht op Npuls en de bredere kring van partijen die aan deze transitie werken. Deze aanbevelingen zijn niet bedoeld als blauwdruk, maar aanknopingspunten voor gesprek met diegenen die de transitie verder wil brengen.

Het grootste deel van het rapport bestaat uit de resultaten, die staan opgetekend in hoofdstuk 4. Hierin beschrijven en duiden we per deelthema de vier transitiedynamieken — opbouw, institutionalisering, lock-in en afbouw — en onderbouwen we de scores aan de hand van empirische bevindingen en illustrerende voorbeelden.

Ten slotte zijn er een aantal bijlages toegevoegd die meer inzicht geven in de scoringslogica, en de empirische materialen uit de literatuur, interviews en werksessies.

1. Een transitieperspectief op het vervolgonderwijs

1.1 Het klassieke Nederlandse vervolgonderwijs

Het klassieke Nederlandse vervolgonderwijs zoals dat na de Tweede Wereldoorlog vorm kreeg, werd ingericht rond een duidelijk afgebakende levensfase. Het richtte zich primair op jonge studenten tussen de 16 en 25 jaar, die na het voortgezet onderwijs in een doorgaande leerroute doorstroomden naar mbo, hogeschool of universiteit. Leren vond plaats voor toetreding tot de arbeidsmarkt en stond grotendeels los van latere levens- en loopbaanfasen.

Het onderwijs werd georganiseerd in afgebakende opleidingen van gelijksoortig niveau, met vaste curricula, een nominale studieduur en vooraf gedefinieerde eindkwalificaties. Studenten volgden binnen een opleiding grotendeels hetzelfde programma, in hetzelfde tempo en met beperkte ruimte voor individuele variatie. Dit zorgde voor standaardisering, vergelijkbaarheid en schaalbaarheid binnen het stelsel.

De dominante onderwijsvorm was klassikale kennisoverdracht. De docent stond centraal als inhoudelijk expert en primaire bron van kennis, terwijl leren vooral plaatsvond binnen institutionele settings zoals collegezalen en klaslokalen. Het onderwijsproces was planbaar, lineair en aanbodgestuurd.

Om kwaliteit en legitimiteit te borgen werd het onderwijs sterk toetsbaar ingericht. Voortgang en prestaties werden gemeten via gestandaardiseerde tentamens en examens, gericht op vastgestelde leerdoelen en reproduceerbare kennis. Toetsing fungeerde als mechanisme voor selectie, voortgangsbewaking en diplomering.

Het diploma vormde het centrale organiserende principe. Het gold als formeel bewijs van kennis en vaardigheden en verschafte toegang tot vervolgopleidingen en de arbeidsmarkt. Onderwijs en arbeidsmarkt waren in dit systeem nauw verbonden via erkende kwalificaties, waarbij werkgevers het diploma gebruikten als primaire indicator van inzetbaarheid en niveau.

1.2. Het vervolgonderwijs in transitie

Het klassieke vervolgonderwijs zoals hierboven beschreven staat al op veel plekken lange tijd in beweging. Vervolgonderwijs is in principe ook voor andere levensfasen toegankelijk, en het vak van docent is continu aan verandering onderhevig. Er is al jarenlang sprake van praktijkgericht, projectgebaseerd en interdisciplinair studeren, en innovatie in didactiek en leermaterialen is van alle tijden. In die zin is het beeld van een statisch systeem dat plotseling met verandering wordt geconfronteerd, te simpel.

Tegelijkertijd zijn veel van de kernprincipes overeind gebleven. Zowel in het maatschappelijke beeld dat we van vervolgonderwijs hebben als in alle incentives, bekostigingsmechanismen en wet- en regelgeving eromheen. Verandering kreeg lange tijd vooral vorm via top-down aanpassingen of via het toevoegen van diversiteit aan de randen: nieuwe opleidingen, nieuwe doelgroepen, nieuwe didactische vormen. Maar de onderliggende logica bleef grotendeels intact.

Beter gezegd: er is een kern met fundamentele principes waaromheen in de loop der jaren al veel afwijkingen en diversiteit is gegroeid, maar die kern zelf is nauwelijks ter discussie gesteld. Wat nu verandert, is dat die kern steeds meer onder druk komt te staan. Niet alleen aan de randen, maar in het hart van wat vervolgonderwijs is en doet. Die druk komt voort uit twee samenhangende ontwikkelingen die elkaar versterken.

Ten eerste is er een toenemende maatschappelijke en arbeidsmarktgerichte vraag naar flexibilisering. De groep lerenden is steeds diverser geworden, met verschillen in leeftijd, leerroute (voltijd en deeltijd) en achtergrond. Loopbanen zijn minder lineair geworden, beroepen veranderen sneller en kennis veroudert in een hoger tempo dan in voorgaande decennia. De verwachting dat een opleiding iemand voor het leven uitrust, is voor steeds meer mensen en sectoren simpelweg niet langer realistisch. Dit verbreedt het gesprek over de taak van het publieke vervolgonderwijs: niet langer alleen het opleiden van jongeren voor een eerste stap op de arbeidsmarkt, maar ook het faciliteren van bij- en omscholing en voortdurende professionele ontwikkeling gedurende verschillende levensfasen. Die bredere taakopvatting stuit op een systeem dat daar institutioneel en financieel nog maar beperkt op is ingericht.

Ten tweede openen nieuwe, met name digitale, technologische mogelijkheden fundamenteel andere manieren van leren, organiseren en erkennen. Digitalisering maakt het mogelijk om onderwijs modulair, flexibel en deels plaats- en tijdonafhankelijk vorm te geven, en om leren beter te verbinden met werk, praktijk en informele leeromgevingen. Digitale leermaterialen en EdTech creëren vormen van onderwijs die tien jaar geleden ondenkbaar waren. Bovendien veranderen nieuwe digitale technologieën, en dan met name generatieve AI, ook de manier waarop we kennis tot ons nemen, verwerken en toepassen. Dat heeft directe consequenties voor wat we in het onderwijs aanleren, hoe we dat doen en hoe we het toetsen. Tegelijkertijd geeft de toenemende digitalisering van de samenleving het vervolgonderwijs een bredere opdracht mee: het gaat er niet langer alleen om dat lerenden digitaal vaardig zijn, maar dat ze ook digitaal geletterd zijn, in staat om technologie kritisch te begrijpen, te bevragen en te sturen.

De opgave waar het vervolgonderwijs voor staat is daarmee niet een incrementele verandering, en gaat zelfs verder dan een stelselwijziging. Een fundamentele transitie is nodig in hoe we het onderwijs begrijpen, waarderen en doen, die raakt aan de kern van wat – en voor wie – goed vervolgonderwijs is.

Maar hoe ziet die transitie er precies uit, en langs welke lijnen speelt ze zich af? In ons onderzoek kwamen vijf thema's steeds weer naar voren als de plekken waar deze fundamentele zoektocht het meest voelbaar is. Terreinen waar oude zekerheden aan het schuiven zijn en nieuwe praktijken zich langzaam aftekenen, zonder dat de uitkomst al vaststaat. Hieronder beschrijven we de kern van elk deelthema en eindigen we telkens met een kritische reflectie. Want bij elk thema is de fundamentele vraag niet of verandering nodig is, maar of de beweging die in gang is gezet diep genoeg gaat om het systeem werkelijk te transformeren. Bij elk thema stellen we daarom aan het einde een kritische vraag die de kern raakt van waar de transitie werkelijk over gaat.

Digitalisering ondersteunt waardevolle leerervaringen

In deze analyse richten we ons op een selectie van drie samenhangende, maar onderscheiden thema's binnen digitalisering: digitale leermaterialen, EdTech (digitale leermaterialen en bredere digitale toepassingen en infrastructuren voor het onderwijs) en AI. Deze selectie is niet uitputtend, maar sluit aan bij de huidige focus van Npuls en maakt variatie binnen de bredere digitaliseringsbeweging zichtbaar. Nieuwe digitale leermaterialen, EdTech en AI veranderen het leren en lesgeven fundamenteel, waarbij AI niet alleen nieuwe toepassingen introduceert maar ook bestaande onderwijs- en kennisstructuren herstructureert. AI-ontwikkelingen raken niet alleen onderwijspraktijken, maar ook de organisatie van kennis, arbeid en toegang tot leren in de samenleving als geheel. Daarmee worden publieke waarden zoals toegankelijkheid van onderwijs en democratische kennisdeling ook op systeemniveau relevant. De technologische ontwikkeling creëert diverse leerervaringen naast de traditionele klassikale en tekstuele kennisoverdracht maar kent ook veel risico's en schaduwkanten. Zowel de kansen als uitdagingen van nieuwe digitale mogelijkheden krijgen een centrale rol in het vervolgonderwijs, zodat zowel basale digitale vaardigheden als bredere digitale geletterdheid geborgd worden voor huidige en toekomstige generaties. Hierbij staan de publieke waarden rechtvaardigheid, menselijkheid en autonomie centraal in zowel de inzet van technologie als in de bredere inrichting van het onderwijs en de digitale leeromgeving.

Concreet gaat dit over het ontwikkelen en inzetten van open of FAIR digitale leermaterialen die flexibel, herbruikbaar en toegankelijk zijn, het doordacht gebruik van EdTech-toepassingen ter ondersteuning van leren, toetsen en begeleiden, en het verantwoord toepassen van digitale technologie en AI in onderwijsprocessen. Daarnaast vraagt dit om structurele aandacht voor zowel digitale vaardigheden als voor bredere digitale geletterdheid, waaronder kritisch omgaan met technologie en online omgevingen. Mediawijsheid speelt hierin een belangrijke rol, zodat lerenden en onderwijsprofessionals leren reflecteren op de betrouwbaarheid en maatschappelijke betekenis van digitale media.

De onderliggende fundamentele transitievraag is hier dus: lukt het het vervolgonderwijs om technologie op eigen voorwaarden in te zetten, gestuurd door publieke waarden en pedagogische visie, of wordt het systeem vooral meegesleurd door de logica van grote technologiepartijen en de snelheid van technologische ontwikkeling?

Flexibele leerroutes

Het onderwijs beweegt zich van lineaire diplomagerichte programma's naar meer flexibele leerroutes, met meer variatie in tempo, tijd, plaats, inhoud en niveau, en is minder gebonden aan één vaste instelling, opleidingsniveau of levensfase. In dit nieuwe systeem verschuift de focus van toetsen en diploma's naar bredere vormen van erkenning en waardering.

Concreet betekent dit dat er meer ruimte ontstaat voor maatwerk, waarin lerenden wanneer ze willen of het nodig is kunnen afwijken van een standaardpad. Dit wordt

gefaciliteerd door een divers aanbod van joint degrees en modulaire opleidingen vanuit een overzichtelijk en instellingsoverstijgend aanbod, waarbij ook harde grenzen tussen mbo, hbo en wo vervagen. Faciliterende technologie zoals micro-credentials, edulD, eduwallet en edubadges vormen de bouwstenen van deze gedeelde onderwijsomgeving.

De onderliggende fundamentele transitievraag is hier echter: in hoeverre leidt flexibilisering tot een werkelijk ander systeem, of ontstaat er vooral een steeds complexere lappendeken van uitzonderingen en maatwerkregelingen bovenop een ongewijzigde basislogica?

Van studenten naar lerenden

De nadruk verschuift van studenten naar lerenden. Het vervolgonderwijs richt zich niet langer primair op een homogene groep jongeren en jongvolwassenen. Leren wordt, in lijn met alle LLO-ambities, toegankelijker voor een diverse populatie van lerenden van verschillende leeftijden en in verschillende levensfasen. De kerntaak van het vervolgonderwijs wordt een plek bieden voor ieder met de wil zich blijvend te ontwikkelen in een wereld die voortdurend in beweging is.

Voor een groot deel gaat dit over de vraag tot in hoeverre de flexibele leerroutes die we hierboven beschreven ook toegankelijk zijn en gebruikt worden door doelgroepen buiten de standaard studentenpopulatie. Dit lijkt een nuanceverschil, maar we maken dit toch expliciet in een aparte indicator aangezien dit raakt aan de kern van de identiteit van instellingen in het vervolgonderwijs en vandaag de dag zeker niet onomstreden is. Concreet gaat dit over de vraag of en hoe de behoeften van een bredere populatie lerenden zijn meegenomen in het ontwerpen en vormgeven van de flexibele leerroutes en de daarbij horende faciliterende technologie.

De onderliggende fundamentele transitievraag is hier daarmee: is het vervolgonderwijs bereid om de lerende als volwaardige kern van zijn identiteit te omarmen, of blijft de lerende een welkome aanvulling op een systeem dat in de kern ontworpen blijft voor de traditionele student?

Leren met en van de maatschappij

Naast formele onderwijssettings staat ook leren met en van de maatschappij centraal. Werkplekken, maatschappelijke opgaven, sociale interacties en de natuur worden expliciete leeromgevingen. Hiermee verandert de relatie met de arbeidsmarkt en samenleving richting een meer wederkerigheid en samenwerking. Het vervolgonderwijs sluit niet alleen beter aan op bestaande vragen, maar ontwikkelt samen met werkgevers, sectoren en maatschappelijke partners nieuwe kennis, vaardigheden en praktijken.

Concreet omvat dit leren in en met de praktijk, waaronder informeel leren op de werkplek en in maatschappelijke contexten. Of denk aan het vormgeven van onderzoekend leren waarin lerenden samen met maatschappelijke en professionele partners vraagstukken verkennen en kennis ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn living labs, proeftuinen en field labs als leeromgevingen waarin experimenteren en reflecteren centraal staan. Ook

onderwijs dat vertrekt vanuit concrete challenges speelt hierin een belangrijke rol, waarin actuele maatschappelijke opgaven richting geven aan het leerproces. Daarnaast gaat het om het versterken van onderwijsoverstijgende kennisnetwerken of leergemeenschappen, waarin onderwijs, onderzoek en praktijk structureel met elkaar verbonden zijn.

De onderliggende fundamentele transitievraag is hier daarom: wordt de relatie met de maatschappij een structureel onderdeel van hoe het vervolgonderwijs zichzelf organiseert en legitimeert, of blijft het een aanvullende, vaak ondergewaardeerde, activiteit die afhankelijk is van individuele bevoeging en tijdelijke programmagelden?

Nieuwe competenties en rollen voor onderwijsprofessionals

Ten slotte verschuift ook de rol van de docent. In plaats van uitsluitend voor de klas te staan, kan en mag de docent zich op uiteenlopende manieren ontwikkelen: als ontwerper en mede-ontwikkelaar van leermiddelen, begeleider (coach, mentor) van persoonlijke leerprocessen, en verbinder met de praktijk. Deze toename in diversiteit aan rollen gaat samen met een beweging richting meer onderlinge samenwerking en uitwisseling in multidisciplinaire teams.

Concreet gaat dit over het creëren van oefenruimte voor het ontwikkelen en gezamenlijk vormgeven van nieuwe onderwijspraktijken. Dit krijgt onder meer vorm via Centres for Teaching and Learning (CTL's) en learning innovation teams, waarin expertise wordt gedeeld en onderwijsvernieuwing gezamenlijk wordt ontwikkeld. Daarnaast vraagt dit om gerichte professionalisering van docenten, zowel op inhoudelijke als didactische en pedagogische aspecten. Ook ontstaan er andere en aanvullende rollen voor onderwijsprofessionals binnen teams, zoals coachende rollen gericht op leerprocessen, mentaal welzijn en persoonlijke ontwikkeling van lerenden. Tot slot gaat het om het erkennen en waarderen van deze roldiversiteit, bijvoorbeeld door in de cao meer ruimte te creëren voor professionalisering en de verschillende ontwikkelpaden en loopbanen die aansluiten bij uiteenlopende vaardigheden en competenties.

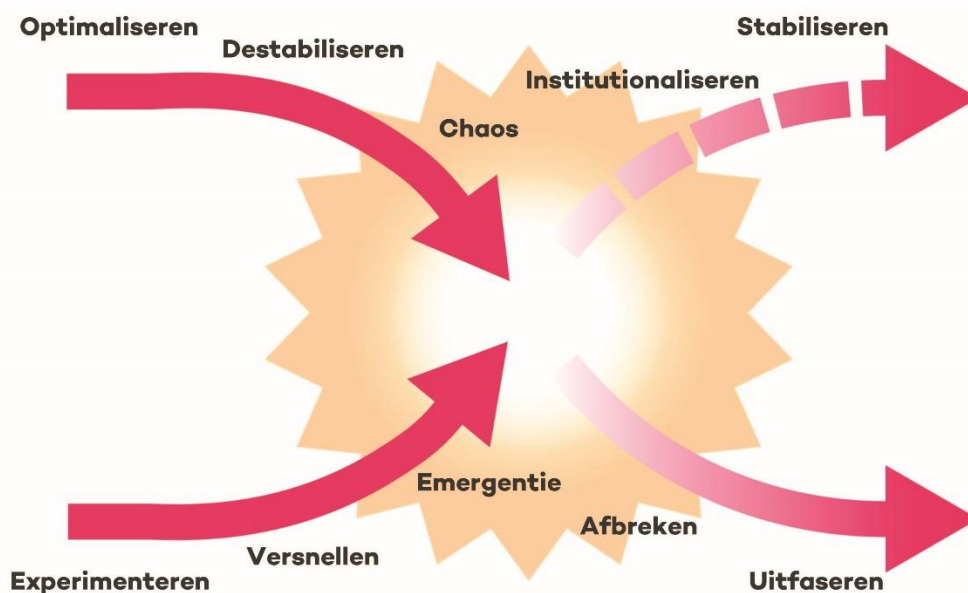
De onderliggende fundamentele transitievraag is hier echter: wordt de verschuiving naar meervoudige docentrollen ook echt verankerd in waardering, loopbaanpaden en taakverdeling, of stapelen we ambities op het bord van de docent zonder iets van de oude verwachtingen los te laten?

2. Transitie monitoring: aanpak en methodologische verantwoording

Transities zijn fundamentele veranderingen van structuur, cultuur en werkwijze binnen een maatschappelijk systeem, zoals het voedsel-, mobiliteits-, zorg- of onderwijssysteem. De maatschappelijke functie van het systeem blijft in de kern behouden, maar de manier waarop we deze functie invullen, verandert onomkeerbaar.

2.1 Theoretisch kader

Om de dynamiek van een van transitie te beschrijven gebruiken we de door DRIFT ontwikkelde X-curve (zie figuur 1)¹. Een transitie is een proces van opbouw en afbraak. De X-curve geeft inzicht in de opbouw van nieuwe fenomenen, die op den duur institutionaliseren. Ook beschrijft het hoe een bestaand systeem in eerste instantie nog vooral wordt geoptimaliseerd en daarmee niet wezenlijk verandert en dus vast blijft zitten (lock-in) in de 'oude' suboptimale logica. Na verloop van tijd komt dit systeem ter discussie te staan wordt afgebroken en verdwijnt. De processen in de X-curve zijn grotendeels autonoom, maar via bewuste interventies, zoals het Npuls programma, ook gedeeltelijk stuurbaar.



Figuur 1: De X-curve²

Als je uitzoomt zijn er duidelijke, volgorderlijke fasen in deze veranderingen zichtbaar, maar bij monitoring in het hier en nu zijn alle patronen tegelijkertijd aanwezig. Pas over een langere periode ontstaat uit de huidige dynamiek een coherent transitieverhaal. Denk bijvoorbeeld terug aan de opkomst en ondergang van het communisme of de mobiele telefoon: achteraf zijn daar duidelijke fasen te herkennen, maar vanuit het gezichtspunt van iemand die midden in zo'n transitie staat, beleef je al die patronen van destabilisatie, experimenteren, institutionalisering en chaos tegelijkertijd.

¹ Zie ook: DRIFT (2017), *Staat van Transitie: opbouw en afbraak in vijf domeinen*, DRIFT, Rotterdam en DRIFT (2020), *Staat van Transitie: dynamiek in mobiliteit, klimaatadaptatie en circulaire economie*, DRIFT, EUR, Rotterdam.

² Diercks, G., et al., (2020), *Sturing in Transities: een raamwerk voor strategiebepaling*, DRIFT, NSOB, Rotterdam.

Om de monitoring beter behapbaar te maken, gaan we niet op alle tien transitiedynamieken van de X-curve monitoren, maar kiezen we voor een versimpelde versie die een onderscheid maakt tussen vier patronen: 1) de opbouw en (2) institutionalisering van nieuwe, door Npuls gewenste ontwikkelingen. Tegelijkertijd is het cruciaal om delen van de ongewenste bestaande cultuur, structuren, en werkwijzen los te maken en te verminderen. Dit houdt in dat we ongewenste aspecten van het onderwijssysteem niet meer in stand houden en werken aan de (3) beëindiging van lock-in-mechanismen en de (4) geleidelijke afbouw van verouderde of ongewenste praktijken. Met deze vier patronen van de X-curve kan Npuls zowel de gewenste veranderingen monitoren als de bestaande weerstand tegen die veranderingen. Beiden moeten aangepakt worden voor een succesvolle transitie.

- **Lock-in:** Welke bestaande elementen worden nog in stand gehouden? Waar zien we inertie in het systeem die fundamentele verandering in de weg zit?
- **Afbouw:** Waar zien we afname van oude manieren van denken, organiseren en doen? Welke elementen worden uitgefaseerd?
- **Opbouw:** Welke nieuwe initiatieven zijn zichtbaar? Waar worden alternatieven ontwikkeld en verbinden ze zich tot een serieus alternatief?
- **Institutionaliseren:** Welke nieuwe principes worden leidend? Welke normen, kaders, en waarden worden vastgelegd?

<p>Welke bestaande elementen worden nog in stand gehouden? Waar zien we inertie in het systeem die fundamentele verandering in de weg zit?</p> <p>Lock-in</p>	<p>Welke nieuwe principes worden leidend? Welke normen, kaders, en waarden worden vastgelegd?</p> <p>Institutionaliseren</p>
<p>Opbouw</p> <p>Welke nieuwe initiatieven zijn zichtbaar? Waar worden alternatieven ontwikkeld en verbinden ze zich tot een serieus alternatief?</p>	<p>Afbouw</p> <p>Waar zien we afname van oude manieren van denken, organiseren en doen? Welke elementen worden uitgefaseerd?</p>

Figuur 2: Kwadranten van de X-curve

2.2 Scoringslogica

Voor elk van de vijf transitiebewegingen die we in kaart hebben gebracht, gebruiken we de X-curve om een beeld te geven van de aanwezige transitiedynamiek maar het meten van deze dynamiek is geen eenvoudige of exacte wetenschap. De resultaten van deze nulmeting en latere meetmomenten zullen zelden leiden tot hele precieze conclusies, zoals exacte percentages of cijfers. De kracht van de X-curve ligt juist in het bieden van een kader om verschillende transitiedynamieken inzichtelijk te maken en daarover met elkaar in gesprek te gaan.

Met andere woorden: de uitkomsten van transitie-monitoring hangen deels af van hoe we gezamenlijk gebeurtenissen en activiteiten interpreteren – een proces van gezamenlijke betekenisgeving, ook wel ‘sensemaking’ genoemd.

Om dit proces te ondersteunen, hebben we een scoringsformulier³ ontwikkeld. Hiermee kan Npuls de indicatoren beoordelen op een schaal van 1 (weinig transitiedynamiek) tot 5 (veel transitiedynamiek). Het formulier helpt om deze schaal concreet te maken. De scores zijn inter-subjectief, zoveel mogelijk gebaseerd op feitelijke ontwikkelingen en bieden waardevolle gezamenlijke inzichten. Samen een oordeel vormen over de mate van dynamiek versterkt de betekenisgeving aan complexe maatschappelijke ontwikkelingen. In transitie-, of reflexieve, monitoring noemen we dit ook wel het proces van ‘negotiation of meaning’.

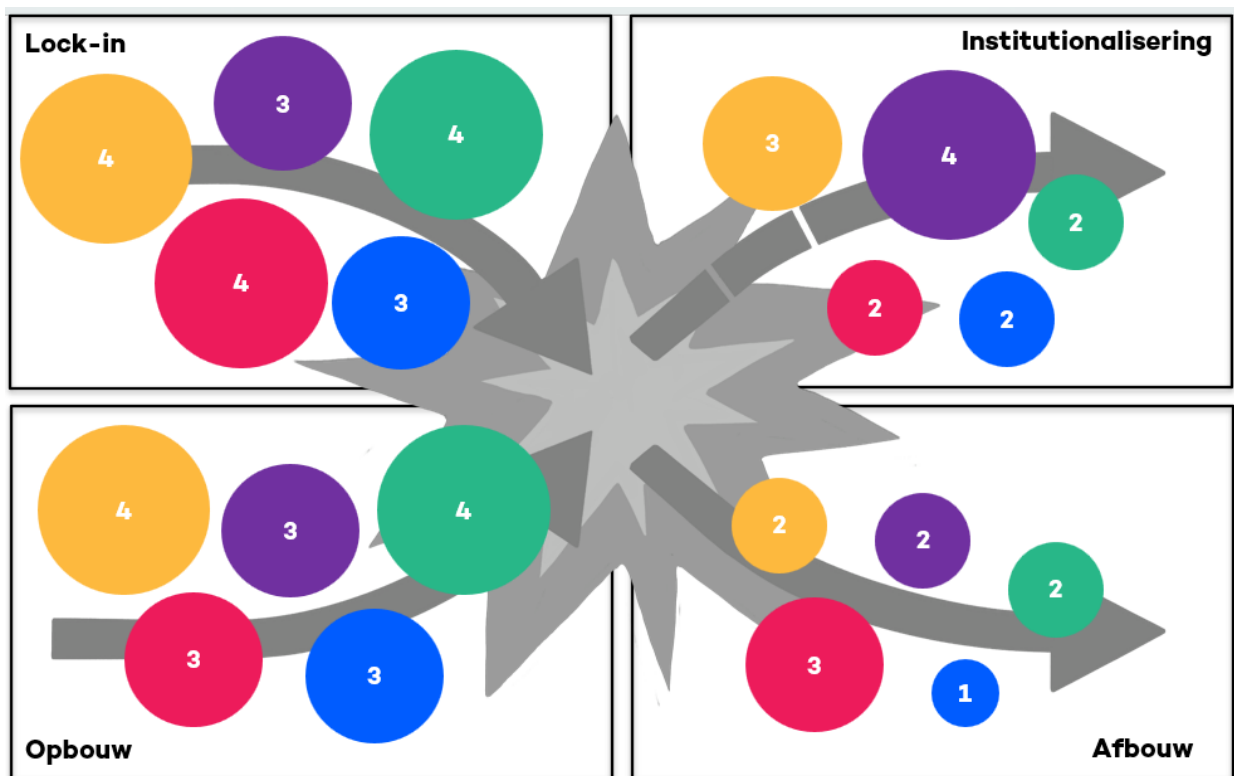
2.3 Data verzameling en duiding

De thema's die in dit rapport centraal staan zijn niet van tevoren vastgesteld, maar gaandeweg het onderzoek naar voren gekomen. Als vertrekpunt diende een monitoringsinstrument dat in 2024 door DRIFT werd ontwikkeld en als basis de vijf toenmalige programmadoelen van Npuls had genomen. Dit waren de thema's digitale leermaterialen, digitale vaardigheden, eigen regie, lerende cultuur en arbeidsmarkt en samenleving. In de loop van het onderzoek bleek echter dat deze oorspronkelijke thema's onvoldoende aansloten bij wat de data lieten zien. Na een aantal werksessies is daarom overgestapt op de vijf thema's zoals beschreven in dit rapport, omdat zij de bewegingen in het veld nauwkeuriger weerspiegelen.

Het onderzoek zelf combineerde meerdere methoden. Op basis van literatuuronderzoek werd een eerste beeld opgebouwd van de stand van de transitie per thema. Hierin verzamelden we meerdere illustratieve voorbeelden in elk van de vier X-curve kwadranten per thema. Vervolgens werden in oktober en november 2025 vijf werksessies georganiseerd waarin dit beeld werd aangescherpt, aangevuld en bediscussieerd met betrokkenen uit het veld. De daaruit voortgekomen analyse en duiding werd verdiept en gevalideerd op basis van vervolgonderzoek en een aantal expertinterviews. Tussentijdse resultaten zijn gedeeld met het Npuls koersteam in een gezamenlijke scoringssessie, waar een eerste indicatieve scoring werd besproken en getoetst. De definitieve scoring en uitwerking vond ten slotte plaats door transitie- en monitoringsexperts van Risbo en DRIFT.

³ Zie bijlage

3. Staat van transitie



Legenda: Digitalisering ondersteunt waardevolle leerervaringen, Flexibele leerroutes, Van studenten naar lerenden, Leren met en van de maatschappij, Diversiteit aan rollen in onderwijsteams

Wie naar dit plaatje kijkt, ziet geen transitie die aan het begin staat. Op veel deelthema's is al sprake van een volwassen opbouwbeving: het vervolgonderwijs kent geen gebrek aan inspirerende experimenten en vernieuwende praktijken rondom bijvoorbeeld flexibilisering, nieuwe docentvaardigheden of andere vormen van leren. En die worden ondersteund door structureel gefinancierde, instellingsoverstijgende netwerken zoals de LLO-katalysator en Npuls, die deze dynamiek langdurig van een professionele impuls voorzien. Wel ontbreekt hier regelmatig nog een breed gedeelde taal en visie, wat een belangrijke eigenschap is om tot een score van 5 te komen. Op een aantal thema's, met name rond nieuwe docentvaardigheden en digitalisering die waardevolle leerervaringen ondersteunt, zien wel al een zekere emergentie: overal zijn mensen, in meer of mindere mate, binnen hun eigen context hiermee aan de slag. Op dit vlak is de uitdaging voor Npuls dan ook om zichzelf zo te organiseren dat het programma na afronding ook overbodig is geworden en de beweging daadwerkelijk op eigen kracht doorgaat.

Terwijl de opbouwdynamiek op veel thema's relatief sterk is, verloopt de stap naar institutionalisering op systeemniveau moeizaam. Dit is een bekende en goed beschreven eigenschap van het vervolgonderwijs: de transformatieve praktijken die de potentie hebben om op te schalen, moeten zich vaak voegen naar bestaande stelsellogica's zoals accreditatiekaders, curriculumstructuren, toetspraktijken, toelatingseisen en externe verwachtingen van werkgevers en samenleving. Het gevolg is dat veelbelovende vernieuwingen niet leidend worden in het

herontwerpen van het systeem, maar worden met moeite ingepast in bestaande structuren. De vernieuwingen uit de opbouwdynamiek wordt als het ware geabsorbeerd door het bestaande systeem – waardoor institutionalisering plaatsvindt binnen de logica van het oude, in plaats van dat er nieuwe, alternatieve structuren ontstaan die de oude vervangen. Op korte termijn ziet dit er wellicht uit als hoopvolle veranderingen bij instellingen, maar op lange termijn leidt het tot een systeem dat nog moeilijker valt bij te sturen, terwijl de wereld eromheen blijft veranderen. Er zijn ook voorzichtige positieve uitzonderingen. Rond docentrollen is institutionalisering al steviger, en ook rond digitalisering zorgen geopolitieke onrust en de snelle opkomst van LLM's voor bestuurlijke druk om juist op instellingsniveau na te denken over publieke waarden en gedeelde standaarden. Het benadrukt het belang van programma's als Npuls om niet alleen aan opbouw te werken, maar ook het moeilijke, stroperige maar noodzakelijke institutionele werk consequent in het vizier te houden. Dit gaat verder dan alleen het omzetten van ambities in visies en instellingsbeleid, wat we nu steeds vaker zien, maar betreft met name het doorvertalen van dit beleid naar de soms weerbarstigste praktijk.

Dat institutionalisering zo moeizaam verloopt, is voor een groot deel te verklaren door de enorme lock-in die het vervolgonderwijs kent. Die begint bij het dominante maatschappelijke beeld van vervolgonderwijs als logische vervolgstap na het voortgezet onderwijs, gericht op een duidelijk afgebakende populatie en een helder doel: een diploma dat de toegang tot de arbeidsmarkt verstrekt. Maar het zijn de structuren van de afgelopen decennia – bekostiging, accreditatie, inspectie – die het meest hardnekkig blijken. Momenteel wordt daar vooral omheen gewerkt, waardoor ze feitelijk in stand worden gehouden. Het gevolg is dat er twee parallelle werelden ontstaan: nieuwe mogelijkheden ontwikkelen zich wel, maar zijn vooral toegankelijk voor hen die een stapje extra kunnen of willen zetten om ruimte te zoeken of te creëren binnen een inert systeem. Dat is niet alleen inefficiënt, het is ook fundamenteel onrechtvaardig voor lerenden en onderwijsprofessionals die daar geen ruimte of niet de juiste kennis voor hebben. Maatschappelijke (kansen)ongelijkheid wordt hiermee in de hand gewerkt. Ook kan het leiden tot toenemende spanning tussen groepen mensen die zeer actief bezig zijn met vernieuwing, terwijl anderen juist vasthouden aan het 'oude' en zich gepasseerd voelen. Het adresseren van deze lock-in is een belangrijke prioriteit voor iedereen die aan deze transitie werkt.

Afbouw is weinig concreet of expliciet. We zien dat op de meeste thema's afbouwspanningen beperkt of weinig expliciet zijn – wat de stevige lock-in deels kan verklaren. Ook in het doen van ons onderzoek bleek het gesprek over afbouw ingewikkeld: alhoewel iedereen het belang erkende, was het soms moeilijk concreet te maken wat precies af te bouwen en hoe dit te doen. Dit is een gemiste kans, aangezien afbouw ook een krachtige katalysator kan zijn voor transitie. Een mooi voorbeeld zagen we in dit onderzoek rondom flexibele leerroutes. We stellen vast dat hier beste en aanzienlijke afbouwdynamiek is: op veel plekken wordt het nominale en lineaire studiep pad, om tal van redenen, niet meer gevolgd en is het klassieke diploma niet langer de enige formule om aan relevantie te winnen op de arbeidsmarkt. Vervolgens zien we dat het vervolgonderwijs zich probeert aan te passen aan deze maatschappelijke afbouwbeving vanuit de praktijk. Voor Npuls kan het dus interessant zijn om in haar activiteiten vaker afbouw als uitgangspunt te nemen. Het vergt oefening om afbouw te herkennen en te operationaliseren, maar wanneer dat

lukt zal dit leiden tot andere gesprekken, regelingen, interventies of subsidies, die de transitie de juiste impuls kunnen geven.

Per deelthema: de meest opvallende patronen

'Digitalisering ondersteunt waardevolle leerervaringen' leek lange tijd een soortgelijk patroon te volgen (veel opbouw, weinig institutionalisering), maar is de afgelopen paar jaar flink opgeschud door geopolitieke onrust en de doorbraak van LLM's. De fundamentele discussie over waardegedreven digitalisering vormgeven, en over kritisch leren nadenken en lerend vermogen ontwikkelen, wordt intussen breed en goed gevoerd. Hiermee ontstaat een enorm transitie-momentum, waardoor ook institutionalisering een stevige impuls heeft gekregen. Momenteel heeft dit deelthema een score 3 maar we zien al een beweging richting een hoger niveau, waarbij we verwachten dat de komende jaren nieuwe manieren van doen, denken en organiseren steeds meer zullen worden vertaald naar (organisatie)beleid en aangepaste procedures. Tegelijkertijd blijft de lock-in sterk en het gat tussen discussie en praktijk groot. De komende jaren zullen dan ook zeer interessant zijn: lukt het om de hardnekkige lock-in echt te doorbreken, en de beginnende discussie over afbouw om te zetten in het daadwerkelijk afscheid nemen van ongewenste vormen van digitalisering en afhankelijkheid van grote techspelers?

'Flexibele leerroutes' geeft een bijzonder beeld, omdat we hier mogelijk kijken naar een afbouwgedreven transitie. Zoals eerder beschreven is het vooral de praktijk (lerenden en werkgevers) die stopt met het volgen en waarderen van nominale en lineaire paden, en het systeem dat zich hier op probeert aan te passen. Het markante is dat deze maatschappelijke afbouw-beweging samengaat met een zeer sterke lock-in aan de kant van het systeem zelf. Zonder gerichte afbouw vanuit het systeem kan dit transitiepad twee kanten op gaan: ofwel blijven flexibele routes bestaan als maatwerk binnen een klassiek systeem, ofwel ontstaan er steeds meer extra regelingen en programma's en daarmee een toenemend onoverzichtelijk lappendeken waar op termijn niemand meer wijs uit wordt. Beide opties lijken in ieder geval uiterst inefficiënt en vooral toegankelijk voor mensen die zelf echt willen én kunnen.

'Van student naar lerende' kent juist nauwelijks afbouwdynamiek. Dat de lerende een plek moet krijgen in het vervolgonderwijs van de toekomst, daar is brede consensus over. Maar dat dit ook consequenties heeft voor de positie en het aanbod rondom 'de student', lijkt minder evident. LLO manifesteert zich daardoor in veel gevallen als een parallelle activiteit naast het reguliere onderwijs, eerder aanvullend dan structureel. Die organisatorische scheiding bestendigt het onderscheid tussen initieel en post-initieel onderwijs en belemmert de ontwikkeling van geïntegreerde leerpaden. De afbouwopgave, het doorbreken van dit silo-denken zodat flexibilisering niet aanvullend maar structureel wordt, zou hier dus een concreet aanknopingspunt voor Npuls kunnen zijn. Tegelijkertijd is er op dit thema ook gewoon nog veel discussie, wat zich vertaalt in een lage institutionaliseringsscore: de rol van het publiek gefinancierde vervolgonderwijs in het faciliteren van LLO blijft ambigu, mede omdat een aanzienlijk deel van het flexibele leer- en ontwikkelingsaanbod wordt opgepakt door private aanbieders. Hierdoor blijft

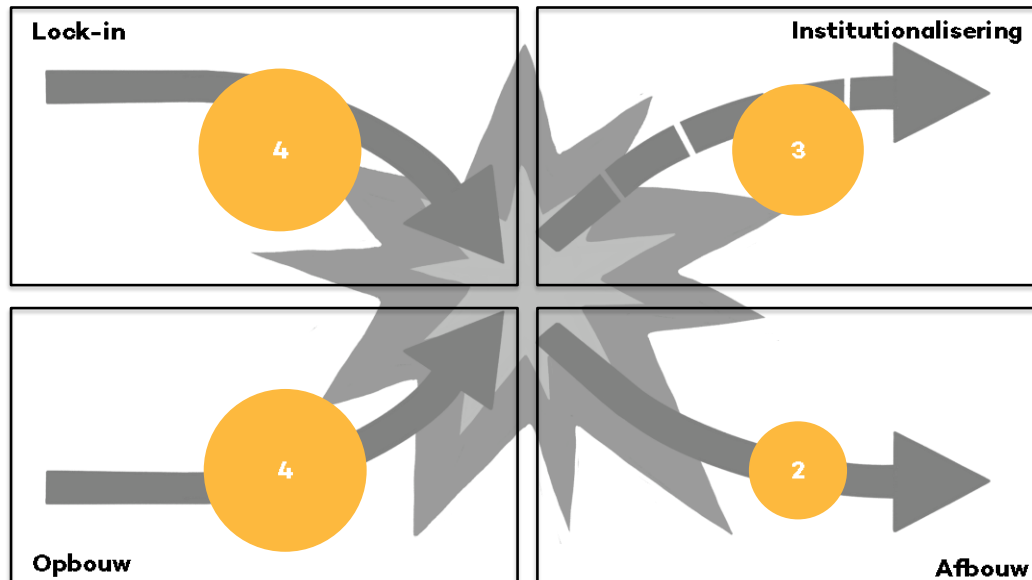
onduidelijk welke rol publieke instellingen structureel zullen gaan innemen en onder welke voorwaarden ze dat doen.

‘Leren met en van de maatschappij’ staat wellicht het meest symbool voor het algemene beeld dat uit deze analyse naar voren komt. Rondom opbouw zien we tal van mooie initiatieven om leren ook buiten het klaslokaal plaats te laten vinden, en de opbouwdynamiek scoort dan ook hoog. Maar tot institutionaliseren komen, bijvoorbeeld rondom erkenning en waardering binnen kwaliteitszorg, curricula en toetsing, is een andere orde van moeilijkheid. De lock-in is op deze thema’s dus ook groot. Zo wordt erkend dat bijvoorbeeld het huidige onderwijsfinancieringssysteem (gericht op geaccrediteerd onderwijs en voltijdstudenten) vernieuwing en borging van nieuwe vormen van leren en samenwerken belemmert. Daarbij is afbouw moeilijk concreet te maken of structureel onder de aandacht te brengen en de ‘oude’ manier van werken blijft dus parallel lopen aan bijvoorbeeld praktijkleren. In de huidige context is voortgang daarmee in sterke mate afhankelijk van de energie en inspanning van individuele instellingen, programma’s en docenten. Gelukkig is daar meer dan genoeg van, maar als fundament voor een duurzame systeemtransitie is dat onvoldoende.

‘Nieuwe rollen en competenties van onderwijsprofessionals’ is het verst gevorderd van alle deelthema’s. De afgelopen twintig jaar heeft een brede emancipatie van de docent plaatsgevonden, met een groeiende erkenning en waardering voor de meervoudige competenties en rollen die nodig zijn en het feit dat die wellicht beter in teamverband zijn te vervullen. Opbouwactiviteiten lijken hier hun piek voorbij en scoren we daarom slechts een drie: de aandacht verschuift al zichtbaar naar institutionalisering, met allerlei inspanningen om het nieuwe beeld van de onderwijsprofessional te verankeren in cao’s, functieprofielen en ondersteunende infrastructures zoals trainingen en Centres for Teaching and Learning. Toch zijn er hier belangrijke aandachtspunten. Want alhoewel diversiteit in rollen wordt erkend en gewaardeerd, blijft het beeld van de docent als vakinhoudelijke expert dominant en staat dit in de hiërarchie nog vaak boven de andere rollen. Zolang die hiërarchie intact blijft, zal van een echte transitie geen sprake zijn. Dit zien we ook terug in de zwakke opbouwdynamiek. Een transitie zonder afbouw dreigt te verworden tot een stapeling van ambities, waarbij van een docent vooral steeds *meer* wordt verwacht, met alle gevolgen van dien.

4. Staat van transitie per deelthema

4.1 Digitalisering ondersteunt waardevolle leerervaringen



Opbouwdynamiek

Score: 4

De beweging kenmerkt zich door een geleidelijke verbreding van leerervaringen. Digitale leermaterialen worden ingezet om leren flexibeler, interactiever en meer gedifferentieerd vorm te geven. Deze beweging wordt al langere tijd ondersteund door sectorbrede programma's als 'Doorpakken op digitalisering' (mbo), Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT en nu ook Npuls, die deze dynamiek langdurig van een professionele impuls voorzien en ruimte bieden aan experimenten.

Ook is een omvangrijke markt voor digitale leermaterialen en bredere EdTech ontstaan, waarin de afgelopen jaren steeds meer aandacht is voor publieke waarden zoals toegankelijkheid, privacy en autonomie. De samenwerking tussen onderwijsinstellingen en leveranciers professionaliseert, met explicietere afspraken over privacy, gebruikersdata en eigenaarschap. Daarmee verschuift de dynamiek van ad-hoc inzet van tools naar bewuster en strategischer gebruik. De kern van de opbouw verschuift ook van een focus op technologie zichzelf naar een andere omgang met kennis: delen, hergebruiken, gezamenlijk ontwikkelen en bewuster omgaan met publieke waarden zoals toegankelijkheid, autonomie en eigenaarschap, zowel in technologiegebruik als in de bredere inrichting van onderwijspraktijken en systemen.

Meer recentelijk zien we een snelle opkomst van meer generieke digitale technologieën, met name AI en specifiek LLMs, die niet alleen onderwijspraktijken (van scripties tot toetsing) beïnvloeden, maar als systeemtechnologie de organisatie van kennis, leren en beoordelen fundamenteel herconfigureren. De zoektocht naar bredere digitale geletterdheid en publieke waarden in relatie tot AI en andere generieke digitale technologieën kenmerkt zich nog door een

meer beginnende opbouwdynamiek, met veel pioniers en experimenten op losse plekken die nog beperkt met elkaar verbonden zijn.

Over het algemeen is echter sprake van een volwassen opbouwbeving die op alle punten een 4 scoort. Zo is sprake van **clustering rondom een aantal dominante thema's** (leermaterialen, ed-tech, AI), en is er **sprake van netwerkorganisaties met terugkerende ontmoetingen en externe communicatie die expliciet aan gezamenlijke leer- en ontwikkeldoelen werken**. Op een aantal punten gaat de beweging zelfs al verder. En kunnen we, vanuit de Npuls gelden, al spreken van **duurzame en stabiel gefinancierde netwerkvormen waarin collectief geleerd wordt**.

Tegelijkertijd is de beweging nog steeds groeiend en deels gefragmenteerd, en **is van een emergent instellingsoverstijgend ecosysteem nog geen sprake**. Ook zien we binnen Npuls en daarbuiten **nog veel gezocht worden naar de juiste toekomstbeelden en gezamenlijke taal**. Alhoewel hier overduidelijk stappen worden gezet kunnen we nog niet spreken van een 5 op al deze facetten, en is ons eindoordeel een 4.

Variatie in beweging

Rond digitale leermaterialen is een relatief sterke dynamiek ontstaan, met bijvoorbeeld samenwerking rond open en FAIR-materialen, hergebruik van materialen en gezamenlijke ontwikkeling. Binnen EdTech zien we een meer gemengde beweging in de mate van autonomie, afhankelijkheid en verankering van publieke waarden. Hoewel samenwerking met leveranciers professionaliseert en publieke waarden nadrukkelijker worden meegenomen in keuzes, blijft de afhankelijkheid van grote (internationale) EdTech partijen groot. De opbouw verloopt hier minder autonoom en is sterker verweven met bestaande marktstructuren. Bij nieuwe digitale technologieën, zoals LLM's, is sprake van een beginnende opbouwdynamiek. Er wordt veel geëxperimenteerd met nieuwe technologieën, wat ook direct fundamentele vragen oproept over toetsing en digitale geletterdheid. Echter ontbreken structurele inbedding en onderlinge samenhang hier nog grotendeels.

Illustreernde voorbeelden

- Al langere tijd ontwikkelt zich een ecosysteem rondom open leermaterialen, dat in de afgelopen jaren verder is versterkt via landelijke platforms zoals eduscources en via stimuleringsregelingen zoals Boost je Collectie, OpenUp en de Impuls Open Leermateriaal. Deze ontwikkeling wordt ondersteund door instellingsoverstijgende organisaties zoals SURF, Kennisnet en NWO, die netwerkvorming, kennisdeling en subsidiering faciliteren.
- In het mbo bestaan voorbeelden van docententeams die gezamenlijk digitale leermaterialen ontwikkelen op basis van gedeelde kwalificatiedossiers, waarbij zij gebruik maken van open authoringtools zoals Xerte. Dit soort teams worden ook wel 'Team Content Creation' genoemd. Deze materialen worden zonder tussenkomst van een uitgever ontwikkeld en instellingsoverstijgend gedeeld, waardoor het intellectueel eigendom bij de docenten en instellingen zelf blijft. Zo ontwikkelen meerdere mbo-instellingen gezamenlijk NT2-onderwijs (Nederlands als tweede taal), waarbij een instelling een open template heeft ontworpen dat door andere instellingen wordt ingevuld en uitgebreid tot thematische modules.

- Het gebruik van Xerte als open source authoring tool door mbo-, hbo- en wo-instellingen maakt het mogelijk om onafhankelijk van commerciële Learning Management Systems (LMS)⁴ leerervaringen te ontwerpen en instellingsoverstijgend te delen. In het mbo is bijvoorbeeld geëxperimenteerd met het combineren van Moodle en Xerte, waarbij een 360-graden feedbackinstrument vanuit Moodle werd geïntegreerd in Xerte. Waar een commerciële LMS-leverancier vergelijkbare functionaliteit tegen hoge kosten en met eigendomsoverdracht zou aanbieden, kon dit via open tooling aanzienlijk goedkoper worden gerealiseerd, met behoud van eigenaarschap bij de instelling(en).
- Experimenten met LLM's en AI in onderwijspraktijken (bijv. ondersteuning bij materiaalontwikkeling), die bestaande didactiek ter discussie stellen maar nog vooral pionierend van aard zijn.

Institutionaliseringdynamiek

Score: 3

In deze beweging is sprake van een duidelijke maar gefragmenteerde institutionalisering. Er zijn inmiddels veel handreikingen, quickscans, visiedocumenten en instellingsbeleid ontwikkeld die het gebruik van digitale middelen en blended onderwijs (combinatie van fysiek en digitaal leren) legitimeren en stimuleren. Nieuwe manieren van werken worden daarmee steeds vaker vertaald naar beleid en aangepaste procedures. Tegelijkertijd blijft het daadwerkelijk gebruik van open, digitale leermaterialen veelal kleinschalig en lokaal ingebed.

Andere digitale leermaterialen en EdTech worden vaak via marktpartijen betrokken, waarbij voorwaarden die voldoen aan publieke waarden zoals privacy, transparantie en autonomie nog niet vanzelfsprekend zijn, en structurele inbedding in beleid, contracten en infrastructuur (langdurige borging) nog in ontwikkeling is. Er zijn toenemende pogingen om samenwerking te organiseren, aanbod te stroomlijnen en afspraken te maken over eigenaarschap, privacy en *governance*. Generatieve AI en LLM's, als systeemtechnologie, bevinden zich nog in een sterk zoekende fase: ze roepen veel vragen op en staan nog ver af van institutionalisering. Dit hangt samen met het feit dat AI niet alleen een nieuwe toepassing is, maar een systeemtechnologie die bestaande rollen, processen en verantwoordelijkheden in het onderwijs fundamenteel herdefinieert. Iets vergelijkbaars geldt voor digitale geletterdheid, wat zich langzaam ontwikkelt van een smalle, vaardigheids- en competentiegerichte benadering naar een bredere onderwijsopgave, maar nog beperkt structureel is verankerd.

Over het algemeen past deze beweging het best bij een middenpositie in de institutionaliseringsdynamiek (score 3). Nieuwe ideeën vinden hun weg naar beleid en worden deels geformaliseerd, bijvoorbeeld in instellingsbeleid rond open leermaterialen en in sectorale afspraken over privacy en eigenaarschap. Initiatieven zoals de Content Advies Raad en het opnemen van publieke waarden in aanbestedingen laten zien dat organisaties actief afwegen wat en hoe zij willen verankeren. Tegelijkertijd zien we dat de doorwerking naar het primaire proces beperkt blijft. Het gebruik van open leermaterialen blijft afhankelijk van individuele

⁴ Een LMS (Learning Management System) is een digitaal platform waarmee onderwijs wordt georganiseerd, aangeboden en gevolgd.

docenten of teams, en ook bij thema's als generatieve AI en digitale geletterdheid ontbreken soms nog duidelijke kaders en brede implementatie. Daarmee is er wel expliciete aandacht voor verankering en worden de eerste stappen gezet in formalisering, maar blijven verantwoordelijkheden, uitvoering en consistentie achter, waardoor van een volledig geïnstitutionaliseerd beeld nog geen sprake is.

Variatie in beweging

Institutionalisering lijkt zich relatief snel te ontwikkelen op het beleids- en systeemniveau, terwijl de ontwikkeling enigszins achterblijft in de onderwijspraktijk en de organisatiecultuur. Zo zien we op sectoraal niveau dat er steeds meer samenhang ontstaat via afsprakenstelsel, governance-structuren en gezamenlijke voorzieningen. Echter blijft de implementatie versnipperd doordat verantwoordelijkheden verdeeld zijn over ICT, onderwijsbeleid en inkoop. Ook in de praktijk blijft institutionalisering beperkt zichtbaar. Het gebruik van open leermaterialen en nieuwe technologieën is vaak afhankelijk van individuele docenten of teams, en minder van structurele keuzes van instellingen. Wel zien we op cultureel niveau een groeiend bewustzijn van publieke waarden en het belang van regie, maar dit vertaalt zich nog niet consistent in handelingsperspectief rondom bijvoorbeeld heldere inkoopkaders.

Illustreerende voorbeelden

- Ontwikkeling van het publiek-privaat afsprakenstelsel (SURF, Kennisnet, OCW, PIANOo) waarin privacy, interoperabiliteit en herbruikbaarheid van digitale leermaterialen, inclusief modelcontracten en ICT-voorwaarden, worden vastgelegd. Dit vormt een eerste stap richting een meer structurele borging in beleid en inkooppraktijken.
- Instellingen ontwikkelen richtlijnen en handreikingen voor het gebruik van generatieve AI (bijv. rond toetsing, brongebruik en academische integriteit), waarmee eerste stappen worden gezet richting formalisering van AI-gebruik in onderwijsprocessen.
- Sectorale afspraken en raamwerken rondom privacy, datagebruik en interoperabiliteit (bijv. via SURF en het afsprakenstelsel) worden steeds vaker vertaald naar concrete eisen in aanbestedingen en ICT-beleid van instellingen.
- In een LMS-aanbesteding van een universiteit werd expliciet een gunningscriterium opgenomen rond publieke waarden (ca. 15 procent van de beoordeling), waarmee leveranciers moesten aantonen hoe zij omgaan met data, privacy en eigenaarschap.
- Universiteiten en hogescholen (o.a. UU, HU, HAN) hebben beleid ontwikkeld waarin open leermaterialen worden gestimuleerd en gekoppeld aan onderwijsstrategie en bibliotheekondersteuning.

Lock-in dynamiek

Score: 4

Alhoewel de fundamentele discussie over waardegedreven digitalisering, zeker met de recent snelle doorbraak van met name LLMs, veel en goed gevoerd wordt, blijft de lock-in dynamiek erg sterk en is het gat van discussie naar praktijk groot. Digitalisering wordt nog vaak primair instrumenteel ingezet als optimalisatiemiddel binnen bestaande onderwijspraktijken. Online colleges, digitale leeromgevingen en het gebruik van AI versterken daarmee het bestaande

systeem van eenzijdige kennisoverdracht in plaats van dat het leidt tot andere leerervaringen. Daarnaast worden digitale leermaterialen en EdTech regelmatig geselecteerd op basis van marktbeschikbaarheid en niet vanuit didactiek of publieke waarden.

Bovendien lijkt er sprake van structurele afhankelijkheid van grote leveranciers en gesloten platforms, waarbij vendor lock-in zeer sterk is. Deze afhankelijkheid beperkt de ruimte om alternatieven te ontwikkelen die beter aansluiten bij de pedagogische behoeftes van lerenden.

Grote EdTech-platforms combineren content, infrastructuur en datadiensten, waardoor instellingen afhankelijk worden van hun ecosysteem. Daarnaast begeven grote technologiebedrijven zich steeds nadrukkelijker op het terrein van scholing en certificering, waarmee zij in toenemende mate concurreren met of aanvullend worden op formele onderwijsinstellingen.

De opkomst van AI als systeemtechnologie kan deze lock-in verder versterken, doordat afhankelijkheden zich niet alleen op tools maar ook op data, modellen en infrastructuren ontwikkelen. Ook publieke waarden zoals autonomie en rechtvaardigheid staan door deze grote tech-afhankelijk in toenemende mate onder druk.

Over het algemeen past deze beweging bij een relatief sterke lock-in dynamiek. De status quo wordt op meerdere plekken bevestigd, bijvoorbeeld in discussies over digitale autonomie, publieke waarden en afhankelijkheid van grote EdTech-leveranciers. Tegelijkertijd zien we dat afwijken van de status quo in de praktijk vaak als lastig en risicovol wordt gezien: aanbestedingen blijven veelal gericht op bestaande marktpartijen, instellingen blijven afhankelijk van bestaande platformecosystemen en experimenten met alternatieven (bijvoorbeeld open source-oplossingen zoals Xerte) blijven vaak lokaal en kleinschalig. Ook in de onderwijspraktijk is zichtbaar dat nieuwe digitale mogelijkheden vaak worden ingepast in bestaande onderwijsprincipes. Zo worden hoorcolleges bijvoorbeeld een-op-een online aangeboden en bestaande toetsvormen gedigitaliseerd, zonder dat de onderliggende leer- en beoordelingsprincipes veranderen. Dit laat zien dat technologische vernieuwing in de praktijk regelmatig terugvalt op bestaande structuren, in plaats van dat deze leidt tot fundamenteel andere leerervaringen.

Variatie in beweging

Lock-in komt tot uiting op zowel structureel als cultureel niveau. Op cultureel niveau (dominante manieren van denken) groeit het bewustzijn van deze afhankelijkheid. Op structureel niveau (dominante manieren van organiseren en doen) is echter nog sprake van een sterke afhankelijkheid van leveranciers, contracten en aanbestedingspraktijken.

Illustrerende voorbeelden

- Grote EdTech-leveranciers combineren content, infrastructuur en datadiensten, waardoor overstappen complex en kostbaar wordt (Ratheneau Instituut, 2022; Oberon, 2023).

- Instellingen formuleren hun aanbestedingen vaak op basis van wat de markt aanbiedt, in plaats van vanuit een onderwijskundige visie. Dit reproduceert bestaande afhankelijkheden.
- Contracten waarbij data bij leveranciers blijft, beperken de autonomie van instellingen en maken hergebruik en transparantie lastig (Dialogic, 2023).
- In gesprekken komt naar voren dat onderwijsprofessionals het gevoel ervaren dat zij niet “los kunnen komen” van grote EdTech leveranciers, mede door kosten, tijdsdruk en gebrek aan alternatieven.
- Gesproken onderwijsprofessionals ervaren soms dat technologie wordt geïmplementeerd omdat deze beschikbaar is of efficiëntie belooft, niet omdat deze past bij een didactische visie.

Afbouwdynamiek

Score: 2

Onder afbouw verstaan we in deze context het actief terugdringen, vervangen of uitfasen van bestaande digitale systemen, werkwijzen en afhankelijkheden die niet in lijn zijn met publieke waarden of gewenste onderwijspraktijken. Op twee vlakken zien we dat de afbouwdynamiek nog maar lastig tot stand komt. Ten eerste zien we dat veel nieuwe leermiddelen vooral worden ingezet om bestaande klassikaal en toetsbaar onderwijs te vergemakkelijken, bijvoorbeeld door het aanbieden van online hoorcolleges of summatief toetsen, maar dan digitaal. Actief beleid deze praktijken tegen te gaan en uit te faseren ontbreekt. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat instellingen stoppen met bepaalde platforms, bestaande didactische vormen herontwerpen of expliciet kiezen om niet langer gebruik te maken van technologieën die niet voldoen aan publieke waarden.

Ten tweede zien we dat de razendsnelle digitalisering een stortvloed aan digitale tools het onderwijs binnen heeft gebracht die niet altijd in lijn liggen met de publieke waarden die het onderwijs centraal stelt. Hoewel de behoefte om minder eenzijdig en langdurig afhankelijk te zijn van commerciële partijen aanzwelt, blijkt het in de praktijk nog erg lastig om hier afscheid van te nemen, en blijft afhankelijkheid bestaan van commerciële aanbieders die niet alles via de zogeheten FAIR-principes doen. Ook hier zien we vooral een beweging naar het ontwikkelen van meer leermiddelen via het FIAR-principe, maar lijkt het actief ontmoedigen, tegengaan en uitfasen van leermiddelen die hier niet aan voldoen nog een brug te ver.

We zien in deze beweging een vroege fase van afbouw. Waar lock-in de bestaande afhankelijkheden beschrijft, gaat afbouw over het actief doorbreken en verminderen van deze afhankelijkheden. Het belang om afstand te nemen van bepaalde technologieën en afhankelijkheden wordt steeds vaker expliciet benoemd, bijvoorbeeld in discussies over digitale autonomie en in initiatieven rondom open source en gezamenlijke inkoop van EdTech. Tegelijk zien we dat daadwerkelijke afbouw beperkt blijft. Bestaande systemen en werkwijzen blijven in gebruik, en nieuwe oplossingen worden vaak naast de oude systemen geïntroduceerd in plaats van dat deze het vervangen. Voorbeelden zoals de inzet van open tools als Xerte of experimenten met alternatieve infrastructuren laten zien dat er verkenning plaatsvindt, maar dat

uitfasering van dominante platforms en werkwijzen uitblijft. Er zijn dus duidelijke signalen te zien van twijfel over de huidige manier van werken, wat zich uit in een eerste verkenning van afbouw van deze werkwijzen, maar er ontbreken nog gerichte strategieën en systematische uitvoering om deze bestaande praktijken daadwerkelijk terug te dringen.

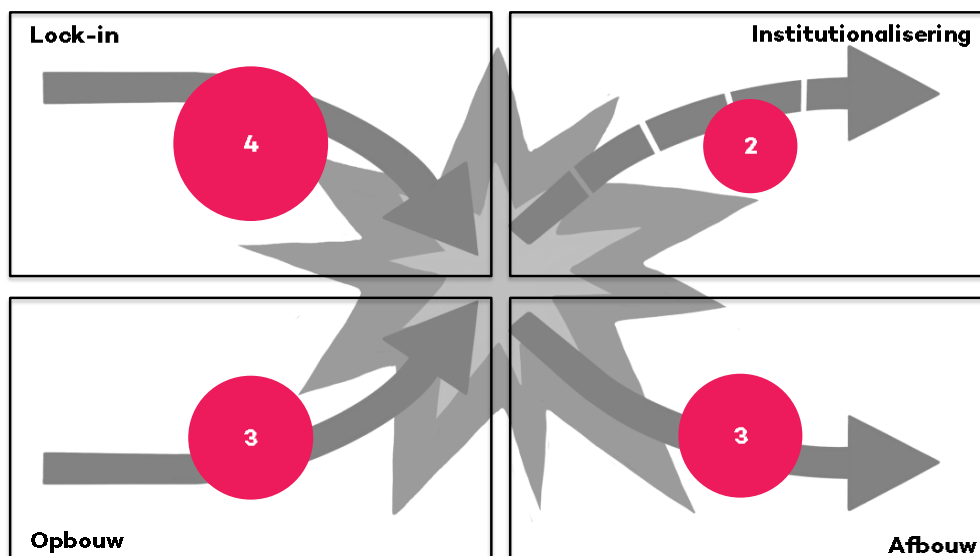
Variatie in beweging

Afbouw van bestaande praktijken is vooral zichtbaar op ambitieniveau, bijvoorbeeld in de strategische discussies over inkoop en governance. In de praktijk blijven commerciële tools vaak dominant, ook wanneer beleidsmatige andere waarden worden uitgesproken. Op het culturele niveau groeit dus het bewustzijn van de afhankelijkheid van bestaande systemen en de wens tot meer autonomie, maar dit vertaalt zich nog niet altijd naar concrete keuzes. Afbouw is zichtbaar als een intentie en verkenning, maar wordt nog niet breed gedragen.

Illustreernde voorbeelden

- Instellingen spreken zich expliciet uit over de wens om minder afhankelijk te zijn van Big Tech en meer regie te nemen over digitale infrastructuur.
- Instellingen stappen over op open-source oplossingen zoals Xerte en PeerTube, en verkennen daarnaast initiatieven gericht op het ontwikkelen van autonome AI-infrastructuren om eigenaarschap en autonomie te vergroten en de afhankelijkheid van commerciële partijen te verminderen.
- Ontwikkeling van strategieën om bewuster te kiezen voor leveranciers en om afhankelijkheden af te bouwen, bijvoorbeeld via collectieve inkoop en vooraf vastgelegde exit-opties.
- Fusies in het mbo waarbij verouderde of specialistische systemen actief worden vervangen door meer uniforme en toekomstbestendige oplossingen.

4.2 Flexibele leerroutes



Opbouwdynamiek

Score: 3

In de praktijk zien we dat lerenden al op allerlei manieren hun leertrajecten flexibiliseren. De aanleidingen daartoe variëren: soms gebeurt dat bijvoorbeeld vanuit de noodzaak om leren te kunnen combineren met andere levensverantwoordelijkheden zoals mantelzorg, werk of het uitoefenen van topsport. Andere lerenden willen vaardigheden of kennis opdoen die niet in hun nominale opleiding voorkomen en kijken daarvoor in het vakkenpakket van andere opleidingen of kijken zelfs uit naar andere instellingen.

De afgelopen jaren is meer aandacht en tijd gegaan naar het faciliteren van deze flexibiliseringsbehoeften. Instellingen trekken hier, in de vorm van netwerken of grootschalige pilots, samen in op en trekken gezamenlijke lessen. Dit uit zich bijvoorbeeld in het oppoppen van allerlei concrete initiatieven zoals *joint degrees*, deeltijdopleidingen en meer recentelijk ook (experimenten met) microcredentials.

Ondanks deze duidelijke opbouwbeving, is de zichtbaarheid van de initiatieven voor lerenden nog beperkt en gefragmenteerd. Binnen veel instellingen worden ze nog behandeld en benaderd als aanvulling of uitzondering op het standaard aanbod. De focus ligt in zowel cultuur als infrastructuur namelijk nog primair op het aanbieden, incentivieren en faciliteren van nominale opleidingen. Van een fundamentele herinrichting van onderwijs van een aanbodgerichte (vanuit opleidingen en diploma's) logica naar een vraaggestuurde logica (vanuit de ontwikkelings- en loopbaanbehoeften van lerenden) is daarmee nog geen sprake.

De opbouwdynamiek rondom flexibele leerpaden beoordelen we als een 3. Over instellingen heen is sprake van een groeiend aantal pioniers en experimenten die gezamenlijk een zichtbare beweging vormen richting flexibilisering van onderwijsroutes. Initiatieven rondom modulair onderwijs, microcredentials en alternatieve leerpaden worden steeds vaker ontwikkeld en toegepast, en krijgen daarmee een herkenbare plek binnen het bredere onderwijslandschap. Ook ontstaan er netwerken en samenwerkingsverbanden, zoals binnen Npuls, waarin instellingen gezamenlijk optrekken in het verkennen en ontwikkelen van flexibiliseringsmogelijkheden. Binnen deze netwerken begint zich ook een gedeelde taal te vormen rondom begrippen als flexibilisering, modularisering en leven lang ontwikkelen.

Desondanks blijft de beweging nog beperkt in samenhang en structurele verankering. Met name het harmoniseren van instellingsoverstijgend aanbod bevindt zich nog in een vroege fase. Daarmee is de beweging duidelijk voorbij het stadium van losse experimenten, maar nog niet uitgegroeid tot een instellingsoverstijgend ecosysteem.

Variatie in beweging

De flexibilisering in het mbo is een stuk verder gevorderd dan bij hbo en zeker wo. Ook zien we duidelijke accentverschillen met betrekking tot het doel van flexibilisering. Bij het mbo is flexibilisering sterk verbonden met arbeidsmarktvragestukken en behoeften van regionale werkgevers. Binnen het hbo heeft flexibilisering vooral als doel om aan te sluiten op de behoeften van een steeds diverser wordende studentpopulatie, wat de afgelopen jaren heeft geleid tot een

groeïend aanbod aan deeltijdonderwijs en bijscholingsmogelijkheden voor professionals binnen de sector. Binnen het wo wordt flexibilisering vooral gezien als een mogelijkheid voor de lerende om aanvullende kennis op te doen bovenop reguliere programma's. Hier zien we de afgelopen 20 jaar een flinke groei in het aanbod van opleidingen die binnen het opleidingskader vrij in te richten zijn (bijv. University Colleges en masters met vele mogelijke hoofdrichtingen).

Illustrerende voorbeelden

- Er lopen verschillende experimenten met Microcredentials. De afgelopen jaren zijn er zowel in mbo, hbo als wo pilots uitgerold om deze vorm van modulair onderwijs breed uit te rollen en lessen te trekken voor verbeterde implementatie ervan.
- ROC Mondriaan vraagt bij de intake expliciet of lerenden een vaste route willen of maatwerk. Flexibiliteitsnoden worden dus bij de start van het leerproces verkend.
- Tal van instellingen, zoals de UvA, HU en Fontys positioneren modulaire en flexibele vormen van onderwijs actief naar de buitenwereld.
- Onderzoek vanuit de Rijksuniversiteit Groningen naar studentenwelzijn toont aan dat studenten in toenemende mate belangstelling tonen in deeltijd- en flexibelere trajecten om werken en leren met elkaar te combineren.
- Regionale samenwerkingen in regio's zoals Brainport Eindhoven ontstaan rond thematische of arbeidsmarktvaartstukken. En ook in krimpregio's groeien samenwerkingen vanuit de noodzaak om het onderwijsaanbod overeind te houden.

Institutionaliseringdynamiek

Score: 2

Flexibilisering is beleidsmatig een thema geworden: de behoefte aan een meer flexibel onderwijsaanbod is opgenomen in tal van landelijke visiestukken en strategische agenda's. Gecombineerd met een groeiende vraag vanuit lerenden naar flexibelere leermogelijkheden en de beginnende opbouwdynamiek van initiatieven die hieraan tegemoet proberen te komen, groeit ook de noodzaak om te bouwen aan een coherente onderwijsarchitectuur die ruimte biedt aan meer vraaggestuurd onderwijs. Hier en daar wordt in de marges daarvan al geëxperimenteerd. Zo creëren initiatieven als edulD, eduwallets en edubadges een instellingoverstijgende waarderingsinfrastructuur voor onderwijsprestaties. Ook sectorbrede pilots rondom microcredentials laten zien dat de focus verschuift naar het breder aanbieden én waarderen van kennis en vaardigheden. Binnen de onderwijsinfrastructuur is er dus sprake van een voorzichtige institutionaliseringsbeweging.

Toch valt op te merken nog geen onderdeel is van de kern van het vervolgonderwijs: Flexibilisering wordt nog vaak gezien als incidenteel en is georganiseerd buiten de dominante structuren van het onderwijssysteem. Ondersteuning voor flexibele leervormen wordt bijvoorbeeld regelmatig ingericht in aparte speciale loketten. Denk aan microcredentials die voor toetsing- en kwaliteitszorg voor slechts binnen enkele instellingen zijn geïntegreerd met reguliere opleidingen. Ondanks de grote opbouwdynamiek zien we dus dat in het doorbreken van de

scheidingslijn tussen regulier en flexibel onderwijs nog maar incidenteel en erg voorzichtig de eerste stappen worden gezet.

Hoewel er in de praktijk al heel wat dynamiek is in zowel de vraag als het aanbod naar flexibilisering, is er van echte institutionalisering nog maar beperkt sprake: structurele verankering loopt achter op de brede erkenning van de noodzaak tot flexibilisering. Onder invloed van breed uitgerolde pilots en meer incidentele experimenten boeken instellingen in alle onderwijssectoren resultaten. Leernetwerken helpen om de successen en gezamenlijke leerlessen die uit deze initiatieven voortkomen in zekere mate in kaart te brengen. Toch worden deze lessen nog amper vertaald in concrete structurele veranderingen in wet- en regelgeving, organisatiestructuren of financieringsmechanismen die nodig zijn om de volgende stap te zetten in de transitie richting een meer fundamentele flexibilisering van onderwijs.

Variatie in beweging

Er heerst een grote discrepantie tussen de gepercipieerde en werkelijke verankering op dit thema. Terwijl lerenden en bedrijven aan de vraagzijde al volop inzetten op en gebruik maken van flexibilisering, lopen instellingen sterk achter lopen waardoor het aanbod momenteel gefragmenteerd en slecht vindbaar is.

Maar ook tussen instellingen is er veel variatie: sommige instellingen werken meer doelgericht toe naar een verankering van flexibele leerroutes. Elders blijven inspanningen beperkt tot losstaande initiatieven die afhankelijk zijn van de inzet van individuen, maatwerk, of tijdelijke financiering.

Illustreerende voorbeelden

- Integratie van microcredentials in reguliere toetsings- en kwaliteitszorgprocessen binnen enkele instellingen
- Sectorbrede voorzieningen als EduID of EduWallet ondersteunen toegang, inschrijving en validatie
- Digitale validatietools zoals Edubadges maken leerresultaten zichtbaar en overdraagbaar
- Npuls verzamelt en verspreidt ervaringen uit pilots met microcredentials en modulair onderwijs
- Instellingen stemmen onderling af over standaarden, kwaliteitsborging en implementatievraagstukken

Lock-in dynamiek

Score: 4

Echte modulering of schaalbare flexibiliteit blijft voorlopig dus nog uit: flexibiliteit blijft in veel gevallen vooral maatwerk, zonder dat er een grootschalige doorwerking plaatsvindt in de kern van het onderwijssysteem. Wet- en regelgeving, bekostiging, kwaliteitszorg en accreditatie zijn diep verankerd in opleidingsdenken en de zogenoemde diplomalogica. Flexibele leerroutes, modulaire programma's en microcredentials bestaan veelal naast het reguliere onderwijs als aanvulling in plaats van dat het als vervanging dient. Voor veel lerenden en werkgevers blijven diploma's de dominante vorm van erkenning, wat demotiveert om alternatieve leerpaden te

betreden en ook voor instellingen zelf is het vooralsnog financieel aantrekkelijker om tijd en energie te stoppen in het optimaliseren van hun diplomagerichte opleidingen.

Deze lock-in dynamiek wordt versterkt doordat flexibilisering vaak vormgegeven wordt vanuit de eerdergenoemde aanbodslogica in plaats van vanuit de behoeften van lerenden. Lerenden krijgen keuzevrijheid maar het flexibele aanbod is versnipperd en grotendeels ingebed of verstopt in bestaande curricula. Het effect hiervan is dat flexibiliseringsmogelijkheden voor studenten zeker niet altijd vindbaar noch toegankelijk zijn.

Flexibele leerroutes bestaan al, en zijn dus mogelijk, in vele vormen en maten. Het huidige systeem biedt dus enigszins ruimte en partijen onderkennen het belang van flexibilisering. Echter zien we wel dat er een tekort aan institutionele veranderingsbereidheid is:

flexibiliseringsondersteuning wordt opgebouwd in een parallel systeem dat op veel punten losstaat van de organisatiestructuren voor reguliere opleidingen. Dit maakt dat flexibiliseringsmogelijkheden in de praktijk nog vaak in botsing en conflict komen met bestaande regelgeving, informatiesystemen, roostering, examencommissies, sectorale belangen en financieringsstromen. Kortom: het huidige onderwijssysteem ontmoedigt flexibilisering door financiële afstraffing, maatschappelijk onderwaarding en institutionele rigiditeit. Maar ook maatschappelijke beeldvorming rond, en (financiële) validering van, wat als een 'volwaardig diploma' wordt gezien, leiden tot terughoudendheid bij zowel lerenden als instellingen om in deze beweging mee te gaan en af te wijken van de norm. Als resultaat blijft flexibilisering toch vooral een instrumenteel en incidenteel iets binnen een vraaggestuurd onderwijssysteem.

Variatie in beweging

Tussen onderwijssectoren valt een duidelijk verschil op te merken in het specifieke doel waartoe het onderwijsaanbod geflexibiliseerd wordt. In het wetenschappelijk onderwijs ligt het doel van microcredentials bijvoorbeeld primair bij kennisverdieping of academische specialisatie. Verder helpen ze universiteiten ook om delen van hun onderwijsaanbod open te stellen richting een meer internationaal publiek. Binnen het hbo worden microcredentials dan weer vaker ingezet als opleidingsmogelijkheid voor deeltijdstudenten om aan te sluiten bij de behoeften van werkenden met interesse om te leren. Hoewel dit deels ook voor hbo instellingen geldt, fungeren microcredentials zeker in de mbo sector als een arbeidsmarktinstrument om tekorten in specifieke sectoren of regio's op te lossen.

Overkoepelend valt op te merken dat de beschikbare mogelijkheden, consequenties van bepaalde keuzes of de waarde van alternatieve routes zijn vaak nog onduidelijk. Hierdoor zijn het vooral studenten met een hoog sociaal en cultureel kapitaal die hun weg weten te vinden als ze behoefte hebben om hun loopbaan te flexibiliseren.

Illustrerende voorbeelden

- Microcredentials en andere vormen van LLO worden nog vaak gezien als aanvullende vormen van cursus of bijscholing en niet als volwaardige alternatieven op 'het diploma'
- Lerenden hebben weinig inzicht in flexibiliseringsmogelijkheden
- Docenten blijven grotendeels vasthouden aan hun rol als vakinhoudelijke expert en mede door werkdruk en tekort aan scholing doen ze weinig vaardigheden op om studenten ook

te coachen en begeleiden

Afbouwdynamiek

Score: 3

De 'standaard' diplomagerichte route is in afbraak: slechts een minderheid van de lerenden bewandelt dit nauwe pad binnen de voorgeschreven doorlooptijd. Aanleidingen hiertoe variëren: van de behoefte om alternatieve kennis en vaardigheden op te doen tot de noodzaak om te werken of zorgen naast het volgen van een studie. En het diploma, gebaseerd op strak geformuleerde einddoelen en vaste toetsmomenten, verliest geleidelijk zijn vanzelfsprekende status als ultiem eindproduct van onderwijs.

Eenzijds wordt deze beweging gevoed door de arbeidsmarkt: onder invloed van personeelstekorten worden her en der diplomaverenissen versoepeld bij het zoeken naar geschikte werkkrachten. Tegelijk de 'houdbaarheid' van traditionele kennis ook voor lerenden steeds korter door de disruptieve ontwikkelingen die onze maatschappij, en wat daarin van waarde is, in rap tempo veranderen. De scepsis over de meerwaarde van een jarenlange studie in een snel veranderende economie groeit. Dit uit zich onder meer in de populariteit van onlinebewegingen die inspelen op het gedachtegoed dat je niet alleen door arbeid maar ook door beleggen en speculeren snel en makkelijk economisch onafhankelijk kan worden. Kortom: steeds meer lerenden zetten zich af tegen het idee dat een diploma allesbepalend is voor de kansen in je verdere leven.

Maatschappelijke beelden over het belang van dat diploma en de noodzaak om een nominaal pad te bewandelen, verschuiven stilaan maar er wordt nog amper actief gewerkt aan het afbreken van de infrastructuur die het oude denken nog grotendeels in stand houdt. Hierdoor ontstaan alternatieven vaak naast het bestaande systeem in plaats van het te vervangen. Het diploma is daardoor nog steeds dominant, ook wanneer de praktijk al laat zien dat het niet langer zaligmakend is. Zowel het eindcertificaat als de toetsing onderweg blijven sterk gekoppeld aan lineaire opleidingslogica's.

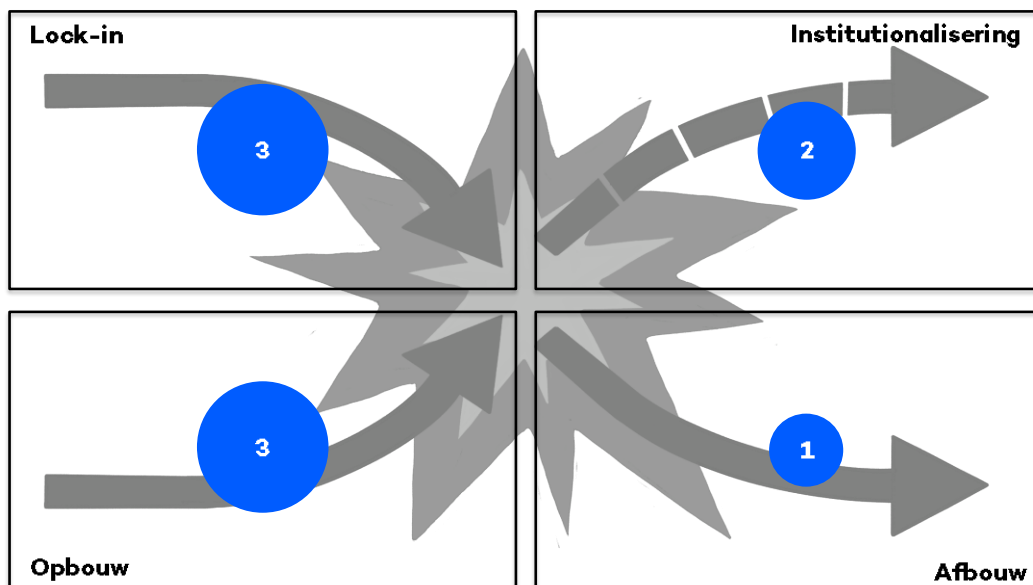
Variatie in beweging

Voornamelijk in sectoren die gegrepen worden door nijpende arbeidstekorten, vinden verschuiving plaats in wervingscriteria: werkgevers laten strikte diploma-eisen vaker meer los bij hun zoektocht naar geschikt personeel. Deze trend uit zich in extremis binnen MBO instellingen onder het fenomeen 'vroegpluk'. Bedrijven in sectoren zoals de glastuinbouw overtuigen lerenden met aantrekkelijke voorwaarden om bij hen te komen werken nog voor ze hun kwalificatie formeel behaald hebben. Op korte termijn brengt dit voor jongeren een mooie financiële opbrengst met zich mee en ook de personeelsnood bij bedrijven wordt verlicht. Op lange termijn ondermijnt het echter de kansen van deze jongeren op een duurzame inzetbaarheid en blijvende erkenning op de arbeidsmarkt.

Illustreerende voorbeelden

- Met de wet leeruitkomsten wordt sturing op basis van contacturen en onderwijstijd ipv leeruitkomsten afgebouwd. Creëert ruimte om op een andere manier te faciliteren en bepalen wat een student kan.
- Functiehuizen worden binnen werkgeversorganisaties afgebouwd. Dit creëert ruimte voor job invullingen die buiten startkwalificaties omgaan

4.3 Van studenten naar lerenden



Opbouwdynamiek

Score: 3

De beweging van student naar 'lerende krijgt vooral vorm via de opkomst van Leven Lang Ontwikkelen (LLO). Waar leren traditioneel sterk gekoppeld was aan een afgebakende levensfase en een duidelijk afgebakende groep – de student – verschuift dit steeds meer naar een continu proces dat zich over de hele levensloop uitstrekt. LLO richt zich expliciet op het verlagen van drempels tot leren voor groepen die buiten het klassieke studentenbeeld vallen.

Hoewel LLO lange tijd vooral een beleidsmatig ideaal was, zien we dat deze beweging zich steeds concreter begint te materialiseren. Onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen zoals vergrijzing, arbeidsmarktkrapte en digitalisering wordt het steeds normaler om ook later in de loopbaan om- en bij te scholen. Met name in sectoren met structurele personeelstekorten, zoals zorg, onderwijs en techniek, wordt actief ingezet op het aantrekken en ontwikkelen van nieuw en bestaand personeel via flexibele leertrajecten.

Deze ontwikkeling vertaalt zich in een beginnende infrastructuur waarin flexibilisering en modularisering van het onderwijsaanbod centraler komen te staan. Instrumenten zoals microcredentials maken het mogelijk om kleinere, stapelbare leerervaringen aan te bieden die beter aansluiten op de behoeften van werkenden. Tegelijkertijd blijft de opbouwdynamiek nog

beperkt en instrumenteel. Voor groepen voor wie bijscholing noodzakelijk is om inzetbaar te blijven, is de toegang tot onderwijs weliswaar verbeterd, maar voor bredere groepen 'leergierige werkenden' blijven financiële en organisatorische drempels groot. Ook is de rolverdeling tussen onderwijsinstellingen en werkgevers nog zoekende, waardoor het potentieel van LLO nog niet volledig wordt benut.

Over het geheel genomen is sprake van een beginnende tot matig ontwikkelde opbouwbeving, gelinkt aan score 3. Er is duidelijk sprake van agendering, **meerdere pioniers en experimenten** en eerste vormen van ondersteunende infrastructuur, maar **van een breed gedragen, stabiel en samenhangend ecosysteem is nog geen sprake**. Initiatieven zijn vaak nog versnipperd, tijdelijk gefinancierd en sterk afhankelijk van sectorale context.

Variatie in beweging

De mate waarin de beweging van student naar lerende vorm krijgt, verschilt aanzienlijk tussen onderwijssectoren. In het mbo, waar de verwevenheid tussen leren en werken traditioneel al groot is, is deze transitie het verst gevorderd. Door nauwe samenwerking met de beroepspraktijk en een sterke oriëntatie op sectoren met continue scholingsbehoefte, ontstaat hier relatief veel ruimte voor flexibele en praktijkgerichte leerarrangementen – alhoewel de doelgroep over het algemeen relatief jong blijft.

Binnen het hbo zien we eveneens een beweging richting meer flexibilisering en modularisering en ontstaan steeds meer hybride vormen waarin leren en werken gecombineerd worden, maar deze zijn nog lang niet altijd structureel verankerd in het onderwijsaanbod. In het wo blijft het klassieke studentenbeeld relatief dominant, met opleidingen die sterk zijn ingericht op voltijdstudenten in een lineair traject.

Illustrerende voorbeelden

- DNA Next is een regionale samenwerking waarin drie onderwijsinstellingen (DCTerra, Noorderpoort en Alfa college) samen met overheden en werkgevers werken aan een regionale leeromgeving voor het versterken van basisvaardigheden en inzetbaarheid van werkenden en werkzoekenden
- Pilots met microcredentials waarin onderwijsinstellingen kort-cyclische, modulair opgebouwde leertrajecten ontwikkelen voor werkenden, met flexibele instroom en stapelbare certificering.
- In sectoren als zorg, IT en onderwijs wordt voortdurende bij- en omscholing steeds meer een impliciete voorwaarde voor duurzame inzetbaarheid, wat leidt tot een groeiende vraag naar flexibele leertrajecten gedurende de hele levensloop.

Institutionaliseringdynamiek

Score: 2

De beweging van student naar lerende krijgt een duidelijke plek in taalgebruik en beleidsvorming. In beleidsdocumenten en strategische agenda's verschijnt leren steeds vaker als een doorlopende activiteit, niet gebonden aan leeftijd of levensfase. Ook in cao-afspraken,

bijvoorbeeld rondom leerbudgetten, wordt het klassieke beeld van een lineaire schoolloopbaan opgerekt.

Daarnaast wordt Leven Lang Ontwikkelen (LLO) breed onderschreven en voorzichtig ondersteund via wet- en regelgeving, zoals de wet leeruitkomsten, die ruimte biedt voor flexibeler erkennen en waarderen van leerresultaten. Ook instrumenten zoals microcredentials en digitale certificeringssystemen (bijv. EduBadges) hebben de potentie om deze bredere beweging institutioneel te verankeren, doordat zij kleinere leerstappen formeel zichtbaar en erkend maken.

Tegelijkertijd blijft de institutionalisering vooralsnog beperkt. Veel van deze instrumenten bevinden zich nog in een pilotfase en kennen onzekerheid rondom structurele borging en brede erkenning. Van een stabiele, instellingsoverstijgende infrastructuur waarin leeruitkomsten breed erkend en uitwisselbaar zijn, is nog geen sprake.

De rol van het publiek gefinancierde vervolgonderwijs is daarbij nog ambigu. Hoewel LLO terugkomt in instellingsplannen en strategische visies, blijft de vertaling naar structurele inbedding in onderwijsaanbod, bekostiging en organisatie beperkt. LLO manifesteert zich in veel gevallen als een parallelle activiteit naast het reguliere onderwijs, in plaats van een integraal onderdeel daarvan. Tegelijkertijd wordt een aanzienlijk deel van het flexibele leer- en ontwikkelingsaanbod opgepakt door private aanbieders. Hierdoor blijft onduidelijk welke rol publieke instellingen structureel zullen gaan innemen en onder welke voorwaarden.

Over het geheel genomen duiden we deze dynamiek als een 2 op de schaal van institutionalisering. Er is sprake van duidelijke agendering en beginnende verankering in beleid en taal, en eerste stappen richting formele erkenning van nieuwe leerarrangementen. Tegelijkertijd ontbreekt het nog aan structurele inbedding in systemen, stabiele bekostiging en breed gedeelde normen en werkwijzen.

Variatie in beweging

De mate van institutionalisering verschilt sterk tussen verschillende dimensies. In taal en beleid zien we een relatief vergevorderde verschuiving: leren wordt steeds vaker gepositioneerd als een levenslange en contextonafhankelijke activiteit. Deze discursieve verandering loopt vooruit op de praktijk. In de formele inrichting van het onderwijs en de bijbehorende systemen blijft de beweging echter achter. Hierdoor ontstaat een spanning tussen een vooruitstrevend discours en een nog grotendeels traditioneel ingericht systeem.

Illustreerende voorbeelden

- De LLO-katalysator als nationaal programma dat inzet op modularisering van onderwijs en het versterken van randvoorwaarden voor leven lang ontwikkelen.
- Pilots met microcredentials en EduBadges waarin deelkwalificaties formeel worden gecertificeerd, met potentie voor bredere erkenning van leeruitkomsten buiten volledige diploma's, maar nog beperkt institutioneel geborgd.

Lock-in dynamiek

Score: 3

De transitie richting leren lang ontwikkelen en de bijbehorende flexibilisering en modularisering van leerpaden stuit op hardnekkige, systemisch verankerde beelden van wat een 'student' is. Hoewel in taalgebruik steeds vaker wordt gesproken over 'lerenden', blijft de inrichting van het vervolgonderwijs in sterke mate gebaseerd op het archetype van de jonge, voltijdstudent die fysiek op de campus aanwezig is. Dit beeld is diep ingebed in bekostigingssystematiek, roostering, didactiek, begeleiding en kwaliteitszorg, en vormt daarmee ook het dominante zelfbeeld van onderwijsinstellingen.

Deze lock-in wordt verder versterkt door financiële prikkels. Indicatoren zoals diplomarendement en aantallen nominale inschrijvingen sturen instellingen richting het aanbieden van volledige, meerjarige opleidingen. Kortere, modulaire en flexibel te volgen leertrajecten sluiten minder goed aan op deze logica en zijn daardoor financieel en organisatorisch minder aantrekkelijk om structureel aan te bieden.

Tegelijkertijd vormen de behoeften van een steeds diverser wordende groep lerenden nog zelden het expliciete vertrekpunt voor onderwijsontwerp. Variatie in leeftijd, levensfase, leerdoelen en tempo wordt beperkt gefaciliteerd binnen bestaande structuren. Dit maakt het voor niet-traditionele lerenden lastig om hun weg te vinden in het onderwijsaanbod, zeker over instellingen en opleidingen heen. Ook begeleiding en ondersteuning zijn grotendeels ingericht op standaardroutes, terwijl juist flexibeler leerpaden vragen om intensievere en meer op maat gemaakte ondersteuning.

Over het geheel genomen duiden we deze dynamiek als een 3 op de schaal van lock-in. Er is sprake van diep verankerde structuren, prikkels en normen die het bestaande systeem reproduceren en alternatieve vormen van leren structureel bemoeilijken. Hoewel er op onderdelen ruimte ontstaat voor experimenten en flexibilisering, blijven deze grotendeels aanvullend aan en afhankelijk van het dominante systeem. Van een doorbraak van deze lock-in is vooralsnog geen sprake.

Variatie in beweging

De mate van lock-in verschilt tussen onderwijssectoren. In het wo is deze het meest uitgesproken. Het beeld van de student als voltijds, jonge campusdeelnemer is hier niet alleen institutioneel, maar ook cultureel sterk verankerd. Een breed ecosysteem van studentenhuysvesting, verenigingen en sociale structuren versterkt dit archetype, waardoor de toegankelijkheid voor werkenden en zij-instromers niet alleen praktisch, maar ook sociaal beperkt blijft.

In het hbo en mbo zien we meer ruimte voor flexibilisering, mede door de sterkere verbinding met de beroepspraktijk. Tegelijkertijd wordt deze flexibilisering vaak nog primair ingezet om reguliere studenten meer keuzeruimte te bieden binnen bestaande opleidingen, in plaats van om fundamenteel andere doelgroepen te bedienen. Hierdoor blijft ook hier de lock-in deels in stand, zij het in minder uitgesproken vorm dan in het wo.

Illustrerende voorbeelden

- **Bekostigingsprikkel gericht op diploma's:** Financiering en sturingsindicatoren (zoals diplomarendement en nominale inschrijvingen) belonen volledige, lineaire opleidingen. Dit maakt het voor instellingen structureel minder aantrekkelijk om korte, modulaire leertrajecten voor werkenden aan te bieden, ondanks toenemende vraag.
- **Incompatibele systemen en administratieve infrastructuur:** Digitale certificaten, en studentinformatiesystemen zijn vaak slecht op elkaar afgestemd, waardoor verificatie, uitwisseling en integratie van leerresultaten complex en kostbaar blijft. Dit dwingt instellingen om vast te houden aan bestaande (vaak lineaire) systemen en processen
- **Dominant student-archetype in onderwijspraktijk en cultuur:** Onderwijs is nog sterk ingericht op de jonge, voltijdstudent die fysiek aanwezig is op de campus. Dit uit zich in roostering overdag, voltijdse programma's en sociale structuren zoals verenigingen en campusvoorzieningen. Voor werkenden of zij-instromers sluiten deze vormen slecht aan, waardoor zij zich moeilijker kunnen inpassen en bestaande praktijken zichzelf blijven reproduceren.

Afbouwdynamiek

Score: 1

De afbouw van het dominante beeld van de 'student' als jonge, voltijd en campusgebonden deelnemer is voorzichtig ingezet, met name in taalgebruik en beleidsdocumenten waarin steeds vaker wordt gesproken over de 'lerende'. Deze discursieve verschuiving vertaalt zich echter nog beperkt naar de onderliggende structuren. Ondersteuningsvoorzieningen, roostering en sociale en culturele inrichting van het onderwijs blijven grotendeels afgestemd op het klassieke studentenprofiel, waardoor alternatieve vormen van deelname impliciet afwijkend blijven.

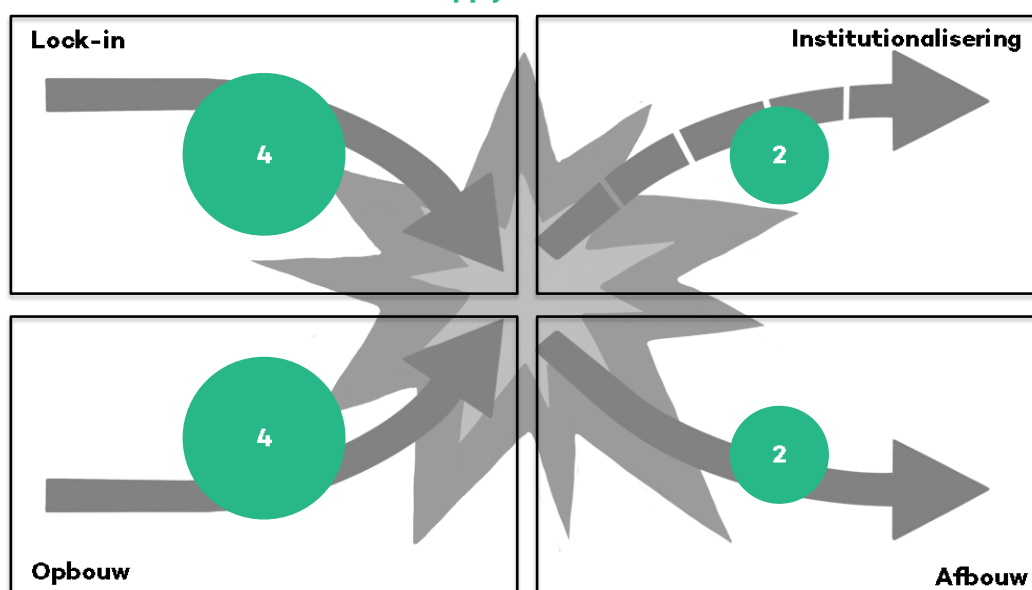
Daarnaast zien we dat Leven Lang Ontwikkelen (LLO) in veel instellingen nog georganiseerd is als een aparte business unit, met eigen systemen, teams en aanbod, gescheiden van het reguliere onderwijs. Deze organisatorische scheiding bestendigt het onderscheid tussen initieel en post-initieel onderwijs en belemmert de ontwikkeling van geïntegreerde leerpaden. De afbouwopgave ligt hier in het doorbreken van dit 'silo-denken', zodat flexibilisering niet aanvullend maar structureel wordt.

De grootste uitdaging ligt echter in de afbouw van de dominante bekostigings- en verantwoordingslogica. Zolang financiering en sturing primair gericht blijven op diplomarendement, nominale studieduur en voltijdinschrijvingen, worden lineaire en langdurige opleidingen structureel bevoordeeld boven kort-cyclische en modulaire leertrajecten. Dit reproduceert het bestaande systeem en beperkt de ruimte voor alternatieve vormen van leren. Werkelijke afbouw vraagt hier om het herzien van de onderliggende prikkels, zodat ook andere leerpaden duurzaam kunnen worden ontwikkeld en ingebed.

De afbouwdynamiek beoordelen we als een 1 op de schaal van afbouw. Hoewel er in toenemende mate signalen zichtbaar zijn van twijfel aan het dominante beeld van de student en de bijbehorende inrichting van het onderwijs, blijft deze twijfel grotendeels impliciet en discursief

van aard. Oude en nieuwe praktijken bestaan naast elkaar, zonder dat dit leidt tot gerichte afbouw van bestaande structuren. Activiteiten die zich expliciet richten op het ontmantelen van ongewenste culturen en werkwijzen – zoals het herzien van bekostigingslogica, het doorbreken van organisatorische silo's of het aanpassen van ondersteuningsstructuren – zijn schaars. In plaats daarvan worden nieuwe vormen, zoals LLO-aanbod, vaak toegevoegd aan het bestaande systeem, waardoor de onderliggende logica grotendeels intact blijft. Hierdoor is er wel sprake van beginnend initiatief, maar nog nauwelijks van doelgerichte afbouw.

4.4 Leren met en van de maatschappij



Opbouwdynamiek

Score: 4

Onderwijs, arbeidsmarkt en samenleving werken regelmatig samen en besteden aandacht aan de verschuiving van formele onderwijs-settingen (klaslokalen en collegezalen) naar leren in, met en van de maatschappij. Dit leidt tot initiatieven en experimenten die vervolgonderwijs nauwer verbinden tot maatschappelijke vraagstukken en die meer flexibel onderwijs kunnen inrichten. In het gehele vervolgonderwijs zien we opbouwdynamiek. Bij het mbo zien we hybride leeromgevingen: gastdocenten werken parttime in de praktijk en staan parttime voor de klas. Bij hbo en wo zien we veel activiteiten rondom onderzoekend leren, *challenge*-gedreven onderwijs en het werken aan maatschappelijke vraagstukken. In wo zijn er bijvoorbeeld steeds meer inter-academische samenwerkingen. Daarnaast experimenteert het hbo met een Professional Doctorate (PD), een vergelijkbaar traject als een PhD, maar waarin kennis direct wordt toegepast in de praktijk.

Informeel leren krijgt ook op veel plekken aandacht. Denk aan leren door mee te kijken met anderen, feedback te geven en ontvangen en door fouten te maken, en pogingen om informeel

leren beter te integreren in het huidige onderwijs. Naar denk ook aan meer geïnstitutionaliseerde vormen van informeel leren in bijvoorbeeld Living labs, proeftuinen en field labs.

Dergelijke initiatieven en activiteiten worden ondersteund door de opbouw van kennisnetwerken, platforms, leergemeenschappen en kenniskringen waarin onderwijs, onderzoek en praktijk samenkomen, denk aan het LLO-Collectief, Handreiking Brede Vaardigheden en MBOin2030 en het opschalen van publiek-private samenwerkingen.

Hier stellen we dan ook dat er een volwassen opbouwbeving ontstaat, met terugkerende ontmoetingen en externe communicatie, vaak ondersteund door gezamenlijke leer- en ontwikkeldoelen. Deze ontwikkelingen maken onderwijs meer toekomstgericht en 'waardevolle' leerervaringen minder afhankelijk van traditionele diploma's. In sommige gevallen is al sprake van duurzame en stabiel gefinancierde netwerkvorming waarin collectief geleerd wordt. Tegelijkertijd zijn inspanningen nog relatief verkokerd tussen werkgevers en onderwijsinstellingen, of tussen instellingen onderling. Van een rijk ecosysteem aan initiatieven die, vanuit gedeelde taal en gezamenlijk toekomstbeeld, over organisaties heen samenwerking is dus nog geen sprake.

Variatie in beweging

De verbinding tussen het mbo en de arbeidsmarkt is inherent aanwezig en onderdeel van het denken, doen en organiseren binnen het mbo. Het mbo loopt logischerwijs voorop, gezien de van oudsher sterke praktijkgerichtheid.

Illustrerende voorbeelden

- Scratch MBO Utrecht is een voorbeeld van een vernieuwende vorm van onderwijs waarin onderwijs en praktijk sector-overstijgend samenwerken aan maatschappelijke vraagstukken. De mbo-opleiding werkt zonder rooster, leslokalen en toetsen.
- Nieuwe Banen (in de Zorg) brengt twee vraagstukken samen: een tekort aan zorgprofessionals en mensen die wel in de zorg willen werken, maar niet de juiste vooropleiding hebben. Lerenden volgen een inwerkprogramma van 4-6 weken en gaan daarna aan de slag in de praktijk.
- Het AI-Hub van de HAN is een voorbeeld van een leergemeenschap waar lerenden werken aan vraagstukken uit de samenleving (dat kan ook via *challenges*). Inzichten uit dit soort leergemeenschappen kunnen ook weer voeding geven aan het inrichten van onderwijsprogramma's.
- In 2021 startte de Pilot Microcredentials. Deze microcredentials maken het mogelijk voor lerenden om doorlopend hun vaardigheden bij te spijkeren en de waarde daarvan aan werkgevers aan te tonen, maar ook om leerervaringen vanuit de arbeidsmarkt beter te laten waarderen en erkennen binnen het onderwijssysteem.
- Volandis doet onderzoek naar het integreren van informeel leren in het huidige onderwijs.

Institutionaliseringdynamiek

Score: 2

In de ontwikkelingen van formele onderwijs-settingen naar leren met en van de maatschappij is

in beperkte mate institutionele beweging zichtbaar. Het ontwikkelen van onderwijs gebeurt wel vaker vraaggericht en in samenwerking met andere partijen: onderwijs wordt ingericht vanuit de bedoeling waarbij lerenden en/of het maatschappelijk belang centraal staan. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het werken met leeruitkomsten in plaats van leerdoelen. Dit soort onderwijs sluit dan aan bij grote maatschappelijke opgaven, zoals de energietransitie. Er is wat aandacht voor het verankeren van geleerde lessen en werkzame elementen uit pilots, experimenten en initiatieven voor het leren met en van de maatschappij, maar het blijft bij koplopers die beperkt erkenning krijgen op systeemniveau. Zo wordt wel toegewerkt naar alternatieve richtlijnen, kwaliteitsnormen en beoordelingskaders voor praktijkgericht leren, stages, werkplekleren en hybride leeromgevingen – en is er erkenning en waardering van praktijkleren, die een meer formele plek krijgen binnen curricula en kwaliteitszorg – maar deze beweging vindt nog niet consistent plaats en nieuwe onderwijspraktijken worden nog maar beperkt onderdeel van notities, visiestukken, verkenningen en tegengewerkt door bestaande wet- en regelgeving (zie ook lock-in dynamiek).

Wel zijn er ondersteunende netwerken en expertisepunten die kennis en ervaringen van initiatieven verspreiden, waardoor meer onderwijs in de toekomst beter kan aansluiten op praktijk en de samenleving. Denk bijvoorbeeld aan het Expertisepunt LOB, KLIMmbo (voorheen het Kennispunt MBO Leven Lang Ontwikkelen), het Sectoraal en Regionaal LLO-netwerk en Katapult, een netwerk voor publiek-private samenwerkingen. Er komt ook steun vanuit de landelijke overheid. De LLO-katalysator is bijvoorbeeld voortgekomen uit Coalitieakkoord LLO 2022 en er zijn regionale Leerwerkloketten Plus ingericht om aandacht te vergroten voor de leercultuur van organisaties.

Variatie in beweging

De samenwerking en uitwisseling tussen onderwijs, arbeidsmarkt en de praktijk zijn een vanzelfsprekend onderdeel van het mbo-onderwijs. Regionale (samenwerkings)verbanden staan stevig, en praktijkstage is bijvoorbeeld standaard onderdeel van mbo-opleidingen. Mbo-instellingen voelen zich over het algemeen verantwoordelijk als het gaat om Leven Lang Leren in relatie tot uitdagingen op de arbeidsmarkt, en richten zich al meer op 'andere' doelgroepen, zoals mensen die al (meer dan) tien jaar werkervaring hebben. Tegelijkertijd staat LLO nog in de kinderschoenen en is de hoeveelheid modulair onderwijs die lerenden kunnen volgen op het mbo nog beperkt. Dat vergt namelijk ook een cultuurverandering op scholen. In contrast, elke wo-instelling heeft LLO-beleid opgesteld en dit beleid is steeds vaker onderdeel van het instellingsplan, met als consequentie dat LLO organisatorisch wordt ingericht. Op het hbo laat de docentenopleiding zien wat er mogelijk is rondom institutionaliseren van leren met en in de maatschappij: opleidingen sluiten beter aan bij maatschappelijke uitdagingen (zoals het lerarentekort) en behoeften (bijvoorbeeld zij-instroom, verkorte trajecten of leren in de praktijk).

Illustreerde voorbeelden

- Op het mbo zijn leren in de praktijk onderdeel van het mbo-onderwijs, denk aan BPV (beroepspraktijkvorming), BBL (werken en leren) en praktijkroutes en projectonderwijs.

- Nieuwe opleidingen ontstaan vanuit een maatschappelijke behoefte. Zoals bedrijfscoach Stikstof (onder andere aangeboden door HAS en Aeres Hogeschool) vanuit de behoefte van de agrarische sector oor advies en ondersteuning voor het nemen van stikstof reducerende maatregelen.
- Cartesius, een wijk in Utrecht, vormt een plek waar onderwijs en de praktijk samenkomt en maatschappelijke vraagstukken aanvliegt en geleerde lessen toepast in de wijk.

Lock-in dynamiek

Score: 4

Bestaande structuren (denk aan de inrichting van geldstromen, gebouwen, curricula) belemmeren innovaties rond de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt en samenleving. De status quo staat wel ter discussie, maar nieuwe bewegingen buigen snel terug naar het bestaande. Zo wordt bijvoorbeeld gesproken van een belemmerend onderwijsfinancieringssysteem gericht op voltijdstudenten en geaccrediteerd onderwijs, maar alternatieve vormen van leren en samenwerkingen komen moeilijk van de grond. Het borgen van innovaties is ook uitdagend: alternatieven zijn afhankelijk van tijdelijke subsidies en verantwoordelijkheden zijn versnipperd tussen instellingen. LLO is daardoor bijvoorbeeld grotendeels afhankelijk van individuele motivatie (willen leren) en effectiviteit (kunnen leren) van lerenden.

Bovendien is de samenwerking met de arbeidsmarkt en maatschappelijke partners regelmatig instrumenteel en vraaggestuurd, in plaats van wederkerig met een focus op co-creatie. Dergelijke samenwerkingen leiden nog niet overal tot een herziening van onderliggende aannames over waar, wanneer en hoe leren plaatsvindt. Redeneerlijnen wijzen vernieuwing dus nog altijd af. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat accreditatiekaders en inspectiestandaarden ervoor zorgen dat praktijkgerichte leeromgevingen nog niet altijd erkend worden, en daarmee beperkt schaalbaar zijn en vooral sterk afhankelijk blijven van gemotiveerde trekkers op individuele instellingen.

Variatie in beweging

Het mbo leidt mensen op aan de hand van kwalificatiedossiers, waar ontwikkelingen in het onderwijs niet los te zien zijn van maatschappelijke ontwikkelingen. Voor de groep volwassenen bij- of nascholers die het mbo bedient betekent dit wellicht een grotere spanning dan hbo en wo. Deze groep heeft vooral behoefte aan (onder)delen van een diploma (denk aan bepaalde vakken of praktijkstages), terwijl de mbo-bekostiging is gebaseerd op het halen van diploma's. Het mbo probeert om minder aan diploma's vast te houden door bijvoorbeeld branche-certificeringen in het zetten. We zien daarnaast verschil tussen partijen: sommige instellingen, docenten en werkgevers houden vast aan traditionele werkwijzen en belangen. Deze mindset (vasthouden aan het oude en bekende), versterkt door personeelstekorten en soms zelfs 'verandermoeheid', belemmert de beweging richting flexibele en duurzame vormen van leren met en van de maatschappij.

Illustrerende voorbeelden

- Bij het inschrijven wordt een onderscheid gemaakt tussen DUO-studenten en LLO-lerenden, wat 'leren' beperkt tot iets wat op school gebeurt in plaats van een proces dat ook kan plaatsvinden in en met de samenleving.
- Oud-radiomaker Eric Corton kreeg veel aandacht toen hij een mbo-opleiding in de zorg wilde volgen, maar eerst vakken moest halen in burgerschap, Nederlands en rekenen (ondanks zijn vooropleidingen en ervaring). Deze casus legde de belemmeringen voor maatwerk en vrijstellingen in het onderwijs bloot.
- Het inzetten van microcredentials wordt belemmerd doordat ze bijvoorbeeld niet worden erkend door de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) en de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB), en omdat administratieve systemen niet aansluiten.
- Bij een skills mismatch loopt de aangeboden kennis en vaardigheden niet gelijk met de ontwikkelingen in gevraagde kennis en vaardigheden door de arbeidsmarkt en samenleving.

Afbouwdynamiek

Score: 2

Losse signalen van twijfel aan de dominante manieren van denken, doen en organiseren worden zichtbaar in eerste afbouw-initiatieven. Scheidingen tussen opleidingen en instellingen verdwijnen bijvoorbeeld geleidelijk: het werken als 'eilandjes' en de geïsoleerde blik op onderwijs wordt afgebroken, instellingen willen niet langer alleen opereren (onder andere door minder studenten in de regio waardoor het concurrentie-denken afneemt), opleidingen lopen hierin voorop en ontwikkelen samen (regionale) programma's. Praktijkleren, werkplekleren en hybride leeromgevingen zijn lange tijd vooral ingericht als aanvulling op het formele onderwijs: parallelle sporen die verrijking boden, maar het bestaande curriculum ongemoeid lieten. Steeds vaker functioneren deze praktijken echter niet alleen complementair, maar ook als volwaardig alternatief voor onderdelen van meer traditionele leertraject. Juist op dit punt ontstaat frictie. De verschuiving roept fundamentele vragen op over toetsing, borging en legitimiteit, en leidt regelmatig tot pittige discussies met examencommissies en inspecties. Wanneer vervangt praktijkleren een formeel onderwijsdeel daadwerkelijk en wanneer geldt het slechts als extra? Gesprekken over afbouw vinden dus plaats, maar er wordt nog niet expliciet geëxperimenteerd met het (tijdelijke) stopzetten of afbouwen van bestaande praktijken en structuren. Voor veel opleidingen is dit nog expliciet zoekende: de grenzen tussen substitutie en complementariteit zijn diffuus en institutioneel onvoldoende uitgekristalliseerd.

Verder wordt er steeds meer afscheid genomen van het traditionele onderwijsbeeld: roosters worden flexibeler, onderwijs richt zich op diverse doelgroepen (in plaats van de 'traditionele student' die 3-4 jaar voltijd studeert) en vaardigheden in plaats van alleen kennis (stampen, en een diploma) paraat hebben. Dit zien we ook bij bedrijven, die het minder belangrijk vinden of iemand een opleiding heeft afgerond als diegene waardevolle vaardigheden en/of expertise heeft.

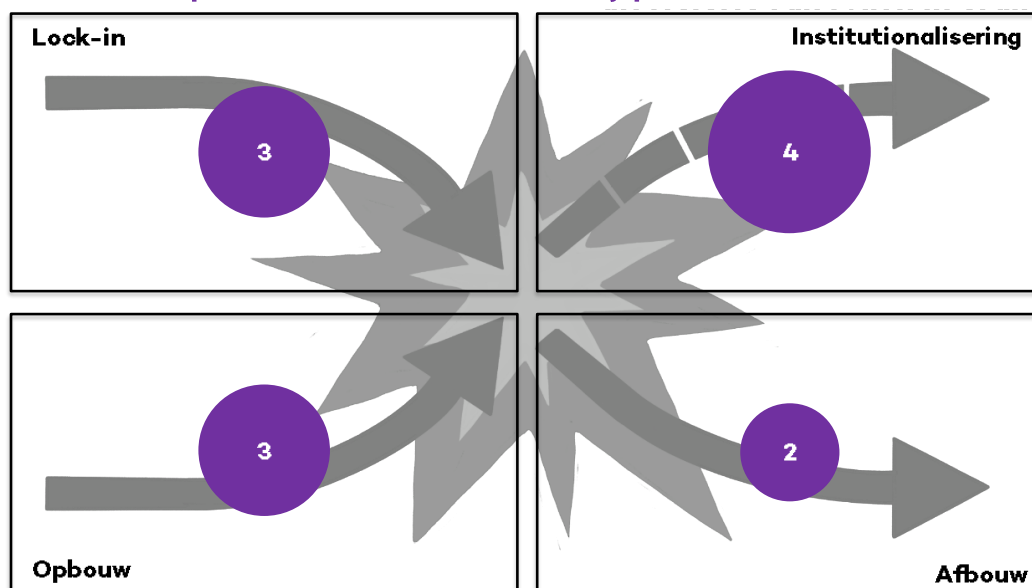
Variatie in de beweging

Het mbo is verder als het gaat om het loslaten van werken in klaslokalen, eenzijdige kennisoverdracht (de docent voor de klas) onderwijs dat gaat om het stampen van informatie en traditionele examinering. Nederlands en rekenen wordt bijvoorbeeld niet langer alleen in de klas aangeleerd, maar in de praktijk (als onderdeel van bijvoorbeeld een stage). Daarnaast experimenteert het mbo met innovatieve methoden van beoordelen en waarderen.

Illustreerende voorbeelden

- Door te experimenteren met Leerwerklokets Plus, regio's proberen te werken met één werkloket voor die regio, wordt bijgedragen aan de afbouw van een versnipperd aanbod van talloze werklokets voor werkgevers en werknemers.
- Door te werken met Lerend Kwalificeren neemt het mbo afstand van vaste meetmomenten over tijd en statisch toetsen. In plaats daarvan wordt de ontwikkeling van de lerende bijgehouden op het vlak van gedrag, houding en een portfolio dat laat zien dat die kennis, taken en processen beheerst.

4.5 Nieuwe competenties en rollen voor onderwijsprofessionals



Opbouwdynamiek

Score: 3

Binnen het vervolgonderwijs ontstaat meer ruimte voor diverse professionele rollen. Er ontstaat vaker ruimte voor de vorming van multidisciplinaire teams waarin professionals met verschillende achtergronden, taken en competenties gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor, en invulling geven aan, een vak of opleiding. Lerenden meer autonomie geven over hun leerproces betekent ook dat docenten vaker een nieuwe, meer coachende, rol aannemen naast hun vakinhoudelijke en didactische taken. Voornamelijk binnen instellingen waar lerenden hun leerroute dynamischer en flexibeler kunnen vormgeven, verschuift de focus van een louter vakinhoudelijke begeleiding naar

een begeleiding die expliciet meer aandacht geeft aan mentaal welzijn en persoonlijke ontwikkeling. Binnen sommige instellingen ondersteunen docenten lerenden al vaak bij het maken van keuzes, verbinden ze combinaties van leeruitkomsten aan de behoeftes van de praktijk en faciliteren ze experimenteren met leerpaden.

Tegelijkertijd wordt er forser ingezet op docentprofessionalisering. Instellingsgebonden Centres for Teaching and Learning (CTL) en learning innovation teams spelen een cruciale rol in het voeden en faciliteren van het leerecosysteem. Ondersteund door hen, krijgen docenten vaker oefenruimte om te experimenteren met nieuwe onderwijspraktijken. Steeds meer instellingen zetten eerste stappen in het ontwikkelen van een lerende cultuur onder onderwijsprofessionals in de vorm van allerlei experimenten en pilots. Initiatieven richten zich voornamelijk op onderzoekend leren, professionalisering van docenten en het creëren van oefenruimte voor nieuwe onderwijspraktijken. Ze zijn vaak nog afhankelijk van individueel enthousiasme of tijdelijke en gefragmenteerde projectgelden. Toch vormen ze belangrijke voorlopers in het pad naar structurele vernieuwing.

Variatie in de beweging

Docentrollen vertrekken vanuit verschillende startposities in de verschillende sectoren. Door de duidelijke inbedding van het onderwijs in de beroepspraktijk op het mbo (zeker voor BBL-vormen), zijn docenten daar gewend om uit te wisselen met het werkveld, en docenten hebben ook vaker een 'mentorrol' zoals in het voortgezet onderwijs. Docenten op het hbo hebben ook nauwe banden met de praktijk. Universitair docenten hebben daarentegen een sterkere verankering in onderzoek. Het uitbouwen van rollen en competenties vraagt dus ook in elke sector iets anders.

Illustrerende voorbeelden

- SOTL-beurzen geven docenten ruimte om hun eigen lespraktijk te onderzoeken (bijv. het CLI-Fellowship van de EUR), waarmee didactiek en vernieuwing hiervan geïntegreerd wordt met de rol van onderzoeker, en voorop wordt gezet als belangrijke prioriteit voor docenten.
- Verschillende initiatieven aan instellingen ter bevordering van docentprofessionalisering en vernieuwing in de onderwijspraktijk: o.a. het lectorat Onderzoekend Leren van de Hogeschool Utrecht, project "Professionele ontwikkeling van docenten in teamverband" (Fontys, HvA, HU), en practoraat "Docentprofessionalisering" van Landstede Groep.
- Comeniusnetwerk, opgericht in 2018 om docenten te verbinden die zich actief inzetten voor onderwijsinnovatie in het vervolgonderwijs.
- De LLO-katalysator heeft oplossingen specifiek gericht op professioneel leren van docenten en medewerkers. Ook is er een groeiend privaat aanbod aan "docent als coach"-cursussen (vooral voor mbo-docenten).
- Pilots 'Een slimmer collegejaar' waarin onderwijsprofessionals van verschillende universiteiten en een hogeschool gezamenlijk leren over slimmer inrichten van onderwijsactiviteiten, herinrichten van toetsing en de verdeling tussen onderwijs en onderzoek.

Institutionaliseringdynamiek

Score: 4

In de transitie richting meer diversifiëring in rollen een voorzichtige maar betekenisvolle institutionalisering plaatsvinden: Centres for Teaching & Learning en sleutelteams worden steeds vaker structureel onderdeel van de onderwijsorganisatie. Ze bieden docenten een plek om vaardigheden te ontwikkelen, ervaringen uit te wisselen en vernieuwing te ondersteunen. Tegelijk blijven verschillen zichtbaar: sommige CTL's zijn volledig ingebed en draaien zonder subsidie terwijl andere wachten op besluitvorming of ruimte missen om door te pakken. Ook worden de activiteiten van CTL's vaak door een kleinere groep onderwijsprofessionals binnen een instelling gevonden en gebruikt. Daarnaast groeit ook de aandacht voor de professionaliseringsketen: definities, impactanalyses en ondersteuningsprofielen worden aangescherpt, maar zijn niet overal goed vindbaar.

Ook cao's volgen diezelfde beweging: functietitels worden aangepast en er komt meer formele ruimte voor rollen gericht op coaching, begeleiding, onderwijsontwikkeling en welzijn. Tegelijkertijd is nog veel onduidelijk over taakafbakening, loopbaanpaden en daaraan gekoppelde erkenning en waardering. De precieze invulling van deze nieuwe professionele rollen moet in de praktijk nog verder worden uitgekristalliseerd.

Instellingsoverkoepelend is er meer structurele netwerkvorming voor onderwijsvernieuwers in het vervolgonderwijs. Er ontstaat ruimte om onderling ervaringen en kennis uit te wisselen.

Variatie in de beweging

Docentprofessionalisering wordt in het mbo vaker collectief ingevuld voor gehele teams of instellingen, terwijl dit in het hbo en wo meer individuele (en optionele) ontwikkelpaden zijn. Wettelijke verplichtingen in sommige mbo-opleidingen (zoals verplichte stages) zorgen voor andere leer- en overlegstructuren dan in opleidingen waar meer ruimte is voor variatie. Universiteiten en hogescholen werken vanuit weer andere logica's, bijvoorbeeld door LLO-samenwerkingen of onderzoeksgedreven uitwisseling.

Illustreernde voorbeelden

- In de cao's van elke sector is ruimte vastgelegd voor professionalisering en ontwikkeling van vaardigheden. Mbo: scholingsbudget, 59 uur scholingstijd en ruimte voor proeftuinen voor onderwijsteams. Hbo: professionaliseringsplannen, 6%-norm budgetten en teamontwikkelruimte. Wo: BKO en vervolgcursussen, 3 ontwikkelingsdagen, employability funds, meer vaste contracten voor juniordocenten.
- Op een aantal koplopende instellingen zijn er CTL's (cohort 4) die al structureel functioneren zonder subsidie, en ingebed zijn in de reguliere bedrijfsvoering. Dit laat zien dat besturen het belang zien van professionalisering en onderwijsvernieuwing en hier structureel aandacht en financiering aan willen geven.
- Netwerkvorming via Npuls, Topsectoren, NWO, SIA en NRO rond learning communities en onderwijsinnovatie zorgt voor verbinding, uitwisseling en opschaling van vernieuwende ontwikkelingen.

Lock-in dynamiek

Score: 3

Ondanks trends richting meer docentprofessionalisering, wordt goed docentschap nog door velen gezien als iets dat vaak op de tweede plaats komt. De oorspronkelijke professionele identiteit van een docent als praktijkexpert of onderzoeker is hardnekkig. Naast die primaire rollen wordt er ook vastgehouden aan het beeld van de docent als inhoudelijk vakexpert en éénpitter verantwoordelijk voor diens eigen vakken. Flexibel, maatschappijgericht onderwijs vraagt om docenten die ook coachende, verbindende en coördinerende rollen op zich nemen. Ingesleten routines, werkdruk maar ook een gebrek aan alternatieve scholing remt de verschuiving naar onderwijsondersteuning die meer op de lerenden gericht is. Hoewel er wel meer aandacht is voor de begeleidende en ontwerpende rollen van (docent)teams, blijven deze toch regelmatig ondergewaardeerd in taakverdeling, loopbaanpaden, erkenning en waardering. Deze elementen dragen bij aan lock-in van bovenstaande rolinvullingen.

Onderwijsinnovatie en uitwisseling van leerervaringen blijven vaak steken bij een kleine gemotiveerde groep docenten terwijl de meeste professionals weinig tijd en ruimte ervaren om structureel met en van elkaar te leren. En ook ondersteuners, die vanuit learning innovation teams helpen bij het implementeren van onderwijsinnovatie, maken vaak geen onderdeel uit van de teams die ze ondersteunen waardoor innovatie niet altijd ingebed raakt binnen teams maar wordt gezien als iets losstaands.

Verkokerde structuren (wetgeving, geldstromen, accreditatie- en inspectiecriteria) maken het lastig voor onderwijsprofessionals om te leren tussen vakken, opleidingen of instellingen. Naast deze organisatorische barrières, versterken onderliggende aannames en risicomijding de neiging om naar binnen te keren. Teams willen binnen veilige kaders blijven uit vrees voor afstraffing vanuit de inspectie terwijl instellingen financiële zekerheid verkiezen boven vernieuwing: ondersteuningsstructuren worden wegbezuinigd en professionalisering of samenwerking wordt gezien als iets extra's in plaats van een ingebed onderdeel van het takenpakket van docenten.

De razendsnelle commerciële opkomst van AI-technologie voor consumenten (vooral LLM's) is een grote destabiliserende factor voor onderwijsprofessionals. Die forceert bij instellingen een kritische heroverweging van de rol van de docent in onderwijsontwikkeling, toetsing en beoordeling, didactiek en contact met lerenden. Op dit moment staat het leren hierover op veel plekken nog in de kinderschoenen, en is het onduidelijk wat deze disruptie teweeg zal brengen in het vervolgonderwijs.

Er ontstaat echter wel steeds meer ruimte voor de bredere ontwikkeling van docenten (zie opbouw en institutionalisering). Van een volledige lock-in is dus zeker geen sprake.

Variatie in de beweging

Binnen het wo wordt didactische en pedagogische professionalisering vaak gezien als iets extra's naast het doen van onderzoek. In het mbo en hbo zijn deze competenties dan weer onderschikt aan het opbouwen en onderhouden van toegepaste expertise en netwerk in de praktijk (en voor lectoren en practoren ook toegepast onderzoek).

Illustrerende voorbeelden

- Wo: verplichte docenturen voor onderzoekers en tijdelijke onderwijscontracten die standaard niet verlengd worden (daardoor hoge doorloop), hoewel de intentie nu door de sector uitgesproken is om juniordocenten langere contracten te bieden.
- Mbo en hbo: docenten worden aangesteld om hun professionele netwerk en praktijkkennis (niet didactische vaardigheden of visie op onderwijs)

Afbouwdynamiek

Score: 2

Het klassieke beeld van de docent als autonome drager van een vak of opleiding verliest geleidelijk zijn vanzelfsprekendheid: hier zien we een duidelijke afbouwdynamiek. Steeds vaker wordt niet het individu, maar het team als geheel verantwoordelijk gehouden voor het ontwerp, de uitvoering en de kwaliteit van het onderwijs.

Deze verschuiving gaat gepaard met een afbouw van individuele autonomie en exclusieve vakverantwoordelijkheid. Uitval, achterblijvende studeerbaarheid en de groeiende diversiteit in lerenden (achtergrond, leeftijd, tempo, levenservaring) laten het belang zien van goede begeleiding van lerenden. Waar docenten voorheen primair werden aangesproken als inhoudelijk expert, verschuift de focus naar het gezamenlijk vormgeven van leerervaringen en ontwikkelpaden.

Tegelijkertijd laat de praktijk zien dat deze afbouw niet vanzelf gaat. De beweging vraagt om de opbouw van nieuwe ondersteunende infrastructuren, zoals teamgerichte professionalisering, aangepaste HR-instrumenten en andere vormen van kwaliteitsborging. Zolang deze randvoorwaarden onvoldoende zijn uitgewerkt, bestaan oude en nieuwe rolopvattingen vaak naast elkaar, waardoor het soms lijkt alsof een enkele docent *alles* zou moeten kunnen. Een dynamiek die we vooral in het WO nog het sterkst terugzien.

Variatie in de beweging

Met name binnen hogescholen, en in toenemende mate ook binnen delen van het mbo, ontstaan zelforganiserende of meer collectief aangestuurde teams.

Illustrerende voorbeelden

- Zelforganiserende onderwijsteams in het mbo en hbo, bijv. bij Avans Hogeschool, dragen bij aan de afbraak van het idee van de 'vakdocent' als soloverantwoordelijke met eenzijdige rol

Geraadplaatte bronnen

Adult Learning – European Commission

(<https://education.ec.europa.eu/nl/education-levels/adult-learning/about-adult-learning>)

AI en kansengelijkheid – NPULS (<https://community-data-ai.npuls.nl/blog/view/1f3d35de-a340-4407-982c-7b42d04c18de/als-we-niets-doen-neemt-de-kansengelijkheid-in-het-onderwijs-door-ai-eerder-af-dan-toe>)

AI en kansengelijkheid – NPULS (<https://community-data-ai.npuls.nl/blog/view/1f3d35de-a340-4407-982c-7b42d04c18de/als-we-niets-doen-neemt-de-kansengelijkheid-in-het-onderwijs-door-ai-eerder-af-dan-toe>)

Bouwsteen 2: Stimuleren van transitie – LLO Katalysator

(<https://www.llokatalysator.nl/bouwstenen/bouwsteen-2-stimuleren-van-transities/>)

Bouwstenen voor flexibel onderwijs met persoonlijke leerroutes – Versnellingsplan

(<https://www.versnellingsplan.nl/Kennisbank/goede-voorbeelden-onderwijsinnovaties-met-ict/>)

De opbrengsten: MBO in 2030 – MBOin2030

([https://mboin2030.nl/file/250320_OCW_Glossy%20MBO_\(28\)_82119_MF_WEB_spreadsDEF_002.pdf](https://mboin2030.nl/file/250320_OCW_Glossy%20MBO_(28)_82119_MF_WEB_spreadsDEF_002.pdf))

Deelname landelijke pilot microcredentials – Saxion

(<https://www.saxion.nl/bedrijven/samenwerken-met-saxion/saxion-onderwijsinnovatie-hub/content-experimenten/deelname-saxion-in-landelijke-pilot-microcredentials>)

Definitieve conceptkerndoelen digitale geletterdheid – SLO

(<https://www.slo.nl/kerndoelen/>)

Domeinbeschrijving en kerndoelen digitale geletterdheid – SLO

(<https://www.slo.nl/thema/meer/digitale-geletterdheid/>)

EduBadges – SURF (<https://www.surf.nl/en/services/flexible-education/edubadges>)

EduID / EduWallet – SURF (<https://www.surf.nl/en/services/identity-and-access-management/eduid>)

Een maatschappelijke onderzoeksagenda voor AI – WAAG

(<https://waag.org/nl/article/maatschappelijke-onderzoeksagenda-ai/>)

Eerste resultaten pilot microcredentials – Leven Lang Ontwikkelen

(<https://levenlangontwikkelen.nl/artikelen/eerste-resultaten-pilot-microcredentials-veelbelovend/>)

Expertisepunt LOB – Handreiking LOB mbo

(<https://www.expertisepuntlob.nl/tools/lob-kennisbank/handreiking-lob-mbo-van-orientatie-naar-ontwikkeling>)

Gedeeld beeld meedenkers wendbaar georganiseerd onderwijs – NPULS
(intern/niet-publiek)

Handreiking Brede Vaardigheden – Curriculum.nu

(<https://curriculum.nu/download/Handreiking-brede-vaardigheden.pdf>)

Handreiking onderwijslogistiek – MBO digitaal

(<https://mbodigitaal.nl/2022/11/handreiking-onderwijslogistiek-een-eerste-stap-op-weg-naar-flexibel-onderwijs/>)

Handreiking professionalisering ICT – Kennisnet

(<https://www.kennisnet.nl/professionalisering-leraar/handreiking-professionalisering-ict-bekwaamheid/>)

Hogeschool Rotterdam – Microcredentials

(<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/post-hbo-trainingen-en-cursussen/microcredentials-pilot/training-of-cursus/microcredentials/behalen/>)

Impactanalyse instrument docentondersteuning – NPULS/OBERON

(<https://npuls.nl/kennisbank/definitienotitie-docentondersteuning>)

Inzicht in skills: verkenning van NL initiatieven – SEO/ROA (intern/niet-publiek)

Initiatieven Collectief – Movisie (<https://www.movisie.nl/initiatieven-collectief>)

Inventory of Lifelong Guidance Systems and Practices – CEDEFOP

(<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/lifelong-guidance/inventory>)

Kennishub in vogelvlucht – NPULS (intern/niet-publiek)

Kennisnetwerken in kaart – (<https://kennisnetwerken.npuls.nl/>)

Kwartiermaken digitale geletterdheid – NPULS (intern/niet-publiek)

Kwart studenten haalt wel eens vak met hulp van AI – Trajectum

(<https://trajectum.hu.nl/kwart-studenten-haalt-wel-eens-vak-met-hulp-van-ai/>)

Leerroutes wendbaar georganiseerd onderwijs – NPULS (intern/niet-publiek)

LevenLangOntwikkelen – (<https://levenlangontwikkelen.nl/>)

Leren en ontwikkelen in Nederland – ROA

(cris.maastrichtuniversity.nl/ws/files/224696241/ROA_R_2024_5_Analyse_LLO-Enqu_te.pdf)

LLO Collectief informatiebijeenkomst – (<https://llo-collectief.nl/wp-content/uploads/2025/05/LLO-Collectief-Informatiebijeenkomst-8-mei-Eindhoven.pdf>)

Microcredentials Magazine – NPULS (<https://npuls.nl/onderwerpen/resultaten-en-credentials>)

Monitor leercultuur 2025 – SER (<https://www.ser.nl/nl/publicaties/leercultuur-voor-toekomstige-arbeidsmarkt>)

Nieuwe perspectieven op informeel leren binnen formele onderwijsstructuren – Vollandis (<https://www.vollandis.nl/media/xnhjam3i/onderzoek-claudia.pdf>)

Nog beter onderwijs ontwikkelen – Position paper (intern/niet-publiek)

Onderwijslogistiek – Publicaties Doorpakken (<https://publicatiesdoorpakken.nl/onderwijs-logistiek/>)

Onderzoeksrapport Microcredentials – NPULS (https://www.npuls.nl/_assets/b3005cdb-68fa-4bb2-86c8-4855c4eda6d5/Onderzoeksrapport%20Microcredentials.pdf)

Onderwijsraad – Inzet van intelligente technologie (https://www.onderwijsraad.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2022/09/28/inzet-van-intelligente-technologie/OWR_technologie-opmaak-WEB.pdf)

Praatplaat wendbaar landschap – NPULS (intern/niet-publiek)

Projecten in de praktijk: LLO collectief laagopgeleiden en laaggeletterden – Nationaal groeifonds (<https://www.nationaalgroeifonds.nl/projecten-in-praktijk/llo-collectief-laagopgeleiden-en-laaggeletterden>)

Recht in een digitale wereld – NTI (<https://www.nti.nl/hbo/hbo-programmas/hbo-programma-recht-in-een-digitale-wereld>)

Roadmap 2025: Kennishub leren en innoveren – NPULS (intern/niet-publiek)

Samenwerken aan talent – Werkagenda MBO 2023–2027 – MBO Raad/OCW (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/02/14/werkagenda-mbo>)

SCRATCH flexibel zelfstandig onderwijs – MBO Utrecht (<https://mboutrecht.nl/opleiding/scratch-flexibel-zelfstandig-onderwijs/>)

Sectorvoorzieningen voor leerroutes – NPULS (intern/niet-publiek)

Sprintprestatie Kennishub – NPULS (intern/niet-publiek)

Sprintprogramma update – LLO Katalysator

(<https://www.llokatalysator.nl/nieuws/sprint-programma-update-1/>)

Update Leerwerkloketten – Euroguidance (<https://www.euroguidance.nl/wp-content/uploads/2021/06/Update-Leerwerkloketten.pdf>)

Verkenning digitale vaardigheden – NPULS (intern/niet-publiek)

Waag Future Labs – WAAG (<https://waag.org/nl/labs/future-lab/>)

Bijlagen

Scoringstabel

	1	2	3	4	5
Opbouw	<p>Slechts enkele pioniers en experimenten, vaak tijdelijk en sterk persoonsafhankelijk</p> <p>Nauwelijks uitwisseling tussen experimenten</p> <p>Gedeelde taal of visie ontbreekt</p>	<p>Meerdere pioniers en experimenten.</p> <p>Incidenteel onderling contact en ontmoeting</p> <p>Wisselen beperkt of informeel kennis uit</p>	<p>Pioniers en experimenten vormen een zichtbare beweging</p> <p>Tijdelijke netwerken of leerkringen ontstaan</p> <p>Een gedeelde taal krijgt langzaam vorm</p>	<p>Clustering rondom een aantal dominante thema's</p> <p>Netwerkorganisatie met terugkerende ontmoetingen en externe communicatie</p> <p>Gezamenlijke leer- en ontwikkeldoelen</p>	<p>Rijk ecosysteem aan initiatieven die actief samenwerken over organisaties heen</p> <p>Duurzame en stabiel gefinancierde netwerkvormen waarin collectief geleerd wordt</p> <p>Gedeelde taal en helder toekomstbeeld</p>
Institutionaliseren	<p>Vernieuwing vindt plaats buiten de beleidscontext</p> <p>Vernieuwing blijft veelal tijdelijk en context-specifiek</p> <p>Intentie of inspanningen ontbreken om lessen van koplopers vast te leggen in normen, (organisatie)beleid, en wet- en regelgeving</p>	<p>Koplopers krijgen slechts beperkte erkenning op systeemniveau</p> <p>Nieuwe ideeën vinden hun weg mondjesmaat naar notities, visiestukken en verkenningen</p> <p>Lessen van koplopers worden incidenteel geformaliseerd</p>	<p>Expliciete aandacht voor verankering, bijvoorbeeld door systematisch te leren van pilots</p> <p>Organisaties wegen af wat er op welke manier vastgelegd moet worden</p> <p>Doorzettingsmacht en uitvoeringscapaciteit blijft beperkt</p>	<p>Nieuwe manieren van doen, denken en organiseren worden actief vertaald naar (organisatie)beleid en aangepaste procedures</p> <p>Verantwoordelijkheden worden belegd in duidelijke afspraken en tijdlijnen</p> <p>De beweging is nog niet overal geheel consistent en er zijn nog enkele achterblijvers</p>	<p>Het nieuwe normaal is vrijwel volledig vastgelegd in normen, beleid, kaders</p> <p>Wet- en regelgeving is geharmoniseerd en wordt structureel toegepast</p> <p>Nieuwe vormen van lock-in worden langzaam zichtbaar</p>
Lock-in	<p>Er is (zeer) lage weerstand tegen verandering en veel ruimte voor experimenteren in het hele veld</p>	<p>Benodigde verandering staat niet (meer) ter discussie</p>	<p>Afwijken van de status quo komt met regelmaat voor</p> <p>Afwijken van de status quo kan leiden tot</p>	<p>Status quo staat ter discussie, maar afwijking hiervan wordt als risicovol gezien</p>	<p>Het dominante narratief positioneert status quo als beste en legitieme optie</p>

	<p>Dominante en ongewenste culturen, structuren en werkwijzen worden bevroegd</p> <p>Alternatieven worden gezien als legitiem en worden niet in ambitie afgezwakt</p>	<p>Sommige oude routines en cultuurelementen blijven impliciet bestaan</p> <p>Enkele hardnekkige prikkels bestendigen de status quo</p>	<p>(georganiseerde) weerstand</p> <p>Verschillende partijen onderschrijven vernieuwing maar handelen hier niet naar</p>	<p>Nieuwe bewegingen buigen snel terug naar het bestaande</p> <p>Redeneerlijnen zijn defensief en wijzen vernieuwing af</p>	<p>Activiteiten en prikkels versterken bestaand systeem</p> <p>Vernieuwing wordt gemarginaliseerd en gedeligitimeerd</p>
Afbouw	<p>Stoppen wordt vermeden of actief tegengegaan</p> <p>Weinig activiteiten richten zich op het expliciet afbreken van ongewenste culturen, structuren en werkwijzen</p> <p>Oude en nieuwe praktijken blijven naast elkaar bestaan</p>	<p>Er zijn losse signalen zichtbaar van twijfel aan dominante manieren van doen, denken en organiseren</p> <p>Gesprekken over afbouw vinden plaats zonder besluiten</p> <p>Eerste afbouwinitiatieven zijn nog impliciet en vaak individueel gedragen</p>	<p>De noodzaak voor afbouw wordt expliciet door verschillende partijen erkend en uitgedragen</p> <p>Er is verkenning van scenario's en voorbereidingen voor systematische afbouw</p> <p>Experimenten met tijdelijke stopzetting of afschaling vinden plaats</p>	<p>Er wordt op meerdere plekken zichtbaar uitgefaseerd</p> <p>Middelen worden herverdeeld en oude routines, rollen en werkwijzen doorbroken</p> <p>Het oude systeem verliest dominantie</p>	<p>Er zijn in het hele veld doelgerichte afbouwstrategieën</p> <p>Systematische beëindiging van manieren van doen, denken en organiseren</p> <p>Brede acceptatie van verlies van oude niet meer toereikende werkwijzen en denkbeelden</p>

1. Verslag monitoringssessie: Digitale geletterdheid (6 oktober 2025)

Van digitale vaardigheden naar digitale geletterdheid

Naar aanloop van, en tijdens, de monitoringssessie ontstond de behoefte om de oorspronkelijk geformuleerde indicator 'digitale vaardigheden', te reframen naar 'digitale geletterdheid'. Deze verschuiving kwam voort uit de bredere visieontwikkeling binnen Npuls op dit thema en uit de inbreng van deelnemers tijdens de monitoringssessie. Met deze herframing van vaardigheden naar geletterdheid ligt de focus meer op het begrijpen, toepassen en kritisch kunnen reflecteren op de digitalisering van de onderwijssector en sluit dit aan bij de bredere beweging binnen Npuls en de onderwijskoepels om niet enkel technische handigheid, maar ook kritisch, ethisch en creatief omgaan met technologie te stimuleren.

Opbouw

Door de disruptieve opkomst van digitale leermiddelen, groeit de behoefte van professionals voor gezamenlijke reflectie en normvorming. Betrokkenheid is groot: er ontstaan overal initiatieven die digitalisering moeten duiden en begeleiden maar samenhang en borging ervan is nog beperkt. Vernieuwing voltrekt zich op operationeel niveau terwijl onderliggende praktijken en waarden slechts langzaam meebewegen.

Opkomst van losse initiatieven onderwijsinstellingen

Instellingen ondernemen initiatieven om richting te geven aan de omgang met AI en digitalisering. Denk aan gedragscodes voor verantwoord gebruik, ouderavonden over AI in het onderwijs of ruimte voor pilots voor het inzetten van generatieve tools. Individuele docenten stellen op eigen initiatief regels en richtlijnen op.

Voorbeelden vanuit de praktijk: St. Lucas met gedragscode AI en AI-disclaimers, experimenteerruimte 'onderzoeksplaats digitaal leren'; MBO Innovatiecollege (fictieve school met eigentijds en toekomstbestendig onderwijs)

Onderwijsinstellingen nemen steeds meer eigenaarschap

Door het ontwikkelen van gedragscodes, het bieden van experimenteerruimte voor professionals en het voeren van gesprekken over de omgang met AI, positioneren onderwijsinstellingen zich niet alleen als uitvoerders van beleid, maar ook als actieve en reflectieve leiders in het inzetten van een digitalere koers.

Voorbeelden vanuit de praktijk: Ouderavonden over AI bij St. Lucas, Fontys met afstudeerrichting Digitale geletterdheid en Informatica

Meer of minder georganiseerde leernetwerken tussen professionals

Groei van (in)formele leernetwerken waarin professionals kennis uitwisselen over

thema's als AI-gebruik in toetsing, mediawijsheid en digitale weerbaarheid bij jongeren. Netwerken variëren in schaal en vorm: van regionale samenwerkingen zoals Npuls tot kleinschalige docentgroepen die ervaringen delen op interne platforms of studiedagen. Het valt dus op te merken dat digitalisering in het onderwijs zich steeds meer vanuit netwerken uitrolt ipv via centraal beleid.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

Netwerk mediawijsheid weerbaarheid jongeren, regionale netwerken zoals Npuls, netwerken tussen instellingen zoals ROC Twente en Saxxion

Er wordt anders gemonitord wat studenten moeten kunnen

Overheden en onderwijsinstellingen formuleren beheersingsdoelen, leeruitkomsten en eindkwalificaties die digitalisering expliciet opnemen. Regelmatig worden doelen ook cyclisch gemonitord en gekoppeld aan landelijke instrumenten en beleidsagenda's.

Voorbeelden uit de praktijk:

MOVEL HAN eindkwalificatie

Beleid is volgend op de praktijk

Terwijl er vanuit de praktijk al praktisch aan de slag wordt gegaan rond dit thema, probeert de overheid reactief digitale vaardigheden in het onderwijs te bevorderen: OCW verstrekt binnenkort subsidies voor het opnemen van digitale competenties in curricula en digitale geletterdheid krijgt een vaste plek in het funderend onderwijs. Ook binnen de EU worden frameworks ontwikkeld op dit thema, al zijn die van een meer tijdige en vrijwillige aard.

Voorbeelden uit de praktijk:

Ministerie van OCW subsidie voor opname van digitalisering in opleidingen vanaf 2026

Er wordt steeds meer al doende geleerd

Onderwijsinstellingen creëren ruimte om buiten bestaande regels met de inzet van AI te experimenteren. Op die manier kan er op een gecontroleerde manier naar de grenzen van de verantwoorde inzet van digitalisering gezocht worden. Overkoepelende formele regels rondom AI gebruik blijven echter beperkt.

Voorbeelden uit de praktijk:

Pilots UvA AI in curriculum, TU Delft digital skills courses, Maastricht University AI-honoursprogramma KE@WORK

Het belang van digitale vaardigheden als publiek thema

Overheden en media voeren actief campagnes over de digitale impact op jongeren, bijvoorbeeld rondom cyberpesten of datalekken. Publieke aandacht beïnvloedt niet alleen beleid, maar ook de maatschappelijke perceptie van digitalisering in het onderwijs.

Voorbeelden uit de praktijk: Overheidsreclames over digitale impact op jongeren (o.a. campagnes van BNR rond cyberpesten en datalekken), podcasts zoals *AI-tussenuurtje*

Institutionalisering

Institutionele erkenning van het belang van digitale geletterdheid lijkt vooralsnog slechts oppervlakkig plaats te vinden. Hoewel nieuwe richtlijnen en tools hier en daar worden ingevoerd, is hun doel vooral om het ongestoord uitrollen van technologische vernieuwing te faciliteren. Diepgaande reflectie op hun impact op kritisch vermogen, ethiek en pedagogische relaties binnen het onderwijs blijft echter uit. Institutionele aandacht wijst op een zekere mate van verankering, maar vaak blijft de focus op projecten en innovatieprogramma's, terwijl structurele inbedding in curricula en kwaliteitszorg nog beperkt is.

Nieuwe raamwerken en richtlijnen vormen taal en richting voor beleidsvorming

De laatste jaren verschijnen verschillende raamwerken die richting moeten geven aan de integratie van de inzet van AI en digitalisering in het onderwijs. Er ontstaat op die manier taal en structuur voor beleid al blijft de daadwerkelijke implementatie daarvan nog erg vrijblijvend en afhankelijk van prioriteiten en capaciteit.

Voorbeelden uit de praktijk: AI-GO raamwerk, Npuls als nationaal programma dat digitale transformatie in het onderwijs ondersteunt

Digitale vaardigheden krijgen steeds meer een plek binnen de structuren

Formele structuren zoals blended learning-centra, Centres for Teaching and Learning (CTL's), meerjarenstrategieën, practoraten of lectoraten bedden digitale geletterdheid structureel in. Er is ook een groeiende erkenning van digitale competenties als kernonderdeel van professioneel docentschap, maar de mate waarin dit tot structurele gedragsverandering leidt, verschilt sterk tussen instellingen.

Voorbeelden uit de praktijk: Blended coaching en 'Canvas'-ontwikkelingen binnen instellingen, nieuwe practoraten en lectoraten; structurele opname in beleid en meerjarenstrategie

Professionalisering op digivaardigheden maakt opmars

Professionaliseringsroutes worden aangevuld of herzien met aandacht voor digitale didactiek en AI-geletterdheid. Docenten krijgen meer mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen in het gebruik van digitale leeromgevingen, generatieve AI en blended onderwijsontwerp.

Voorbeelden uit de praktijk: PDG en BKO met modules over digitale didactiek; kerncurriculum digitale vaardigheden in po/vo, afspraken met aanbieders van digitale onderwijstools

De praktijk past zich geleidelijk aan

In de praktijk is er sprake van een subtiele normverschuiving. Waar AI-tools aanvankelijk vooral met argwaan werden bekeken en soms zelfs verboden (zoals ChatGPT), ontstaat nu meer ruimte voor gecontroleerd en doelgericht gebruik binnen duidelijke kaders. Parallel wijken docenten vaker uit naar toetsvormen die minder geïmpacted worden door AI gebruik zoals mondelinge presentaties of formatieve evaluaties.

Verantwoord gebruik van technologische tools wordt een moreel vraagstuk

De opkomst van technologie brengt ethische en maatschappelijke vraagstukken met zich mee: als respons komen thema's als data-ethiek, kritisch denken, betekenisvol werk en transparantie weer hoger op de beleidsagenda.

Voorbeelden uit de praktijk: Nationaal AI-cursus voor primair onderwijs, beleidsmatige aandacht voor data-ethiek en digitale verantwoordelijkheid via minister

Lock-in

Inzet op digitale geletterdheid lijkt op veel plekken te botsen met bestaande gewoonten, structuren en aannames. Technologie wordt vaak instrumenteel ingezet. Reflectie op de pedagogische, ethische en organisatorische implicaties loopt echter achter. Ook structurele ondersteuning is slechts beperkt Digitalisering wordt wel omarmt maar slechts op operationeel niveau, zonder duurzame verankering in visie, curriculum en professionalisering.

Instrumentele en eenzijdige inzet van technologie

Zowel studenten als docenten gebruiken digitale tools zoals ChatGPT zonder duidelijke kaders of ethische reflectie. De aandacht voor kunstmatige intelligentie overschaduwet andere dimensies van digitale geletterdheid, zoals mediawijsheid, informatievaardigheden en digitale ethiek. Hierdoor ontstaat een smal technologisch perspectief waarin educatieve en pedagogische elementen minder ruimte krijgen.

Beperkingen in digitale competentie en motivatie docenten

Veel docenten overschatten hun digitale vaardigheden of ervaren digitale ontwikkelingen als extra belasting of tijdelijke hype. In veel opleidingen bestaan nog steeds lacunes in basisvaardigheden zoals bestandsbeheer, samenwerking in de cloud of veilig omgaan met data. Waar trainingen bestaan, ontbreekt vaak intrinsieke motivatie of aansluiting bij de dagelijkse onderwijspraktijk.

Fragmentatie en gebrek aan structurele inbedding

Digitalisering wordt vaak gezien als iets wat "erbij komt", niet als een fundamenteel onderdeel van het vakmanschap van docenten. Studenten en docenten krijgen vaak slechts fragmentarische digitale training, afhankelijk van docent, opleiding of project.

Zonder samenhangend curriculum ontwikkelen digitale vaardigheden zich versnipperd en blijven verschillen tussen instellingen groot.

Gebrek aan bewezen didactiek en onderwijskundige aanpak

Er is nog weinig onderwijskundig onderzoek naar effectieve methoden om digitale competenties te onderwijzen. Daardoor blijven instellingen experimenteren met losse workshops of pilots, zonder duurzaam leereffect of doorlopende leerlijn.

Onduidelijkheid over eigenaarschap en regie

Binnen en tussen onderwijsinstellingen ontbreekt een gedeeld begrip van wat 'digitale geletterdheid' precies inhoudt. Digitale geletterdheid valt tussen wal en schip: niet de onderwijsinspectie, niet altijd de opleidingen en vaak ook niet het bestuur voelt zich eindverantwoordelijk. Beleidskaders schuiven de verantwoordelijkheid vaak naar individuele docenten of teams, terwijl structurele ondersteuning en strategische regie ontbreken.

Spanning tussen autonomie en gezamenlijke visieontwikkeling

Het ontwikkelen van een gezamenlijke visie vraagt om een zekere mate van centrale sturing, iets wat binnen het onderwijs vaak gevoelig ligt. Deze spanning maakt het moeilijk om samenhang te brengen tussen initiatieven, opleidingen en disciplines.

Onderwaardering van structurele aanpak

De complexiteit van digitale geletterdheid wordt vaak onderschat: het vraagt meer dan incidentele scholing. Zonder structurele professionalisering, visie en governance blijft het veld afhankelijk van toevallige initiatieven of enthousiaste voorlopers.

Afbouw

Oude structuren en benaderingen van digitalisering in het onderwijs staan steeds meer onder druk. Digitalisering werd ooit gezien als een specialisme terwijl er nu een meer samenhangende visie bestaat over het nut van digitale vaardigheden en geletterdheid voor studenten in alle disciplines.

Van digitale vaardigheden naar digitale geletterdheid

Npuls en diverse onderwijskoepels maken bewust de verschuiving van technische handigheid naar kritisch, ethisch en creatief omgaan met digitale technologie. Deze afbouw van instrumentele benaderingen en opbouw van reflectieve kaders vormt een belangrijk kantelpunt in visie en beleid.

Verschuiving van ICT-specialisme naar brede digitale competentie

Digitale vaardigheden worden niet langer exclusief gekoppeld aan ICT-opleidingen, maar ook geïntegreerd in andere domeinen zoals recht, zorg of sociale studies.

Voorbeelden als “Recht in een digitale wereld” laten zien dat digitale geletterdheid een generieke beroepsvaardigheid wordt. De verschuiving van ‘digitale vaardigheden’ naar ‘digitale geletterdheid’ markeert de overgang van technische handigheid naar kritisch, ethisch en creatief omgaan met technologie.

Herziening van onderwijskaders door opkomst van AI

De inzet van generatieve AI maakt klassieke werkvormen zoals essays of huiswerkopdrachten minder zinvol. Adviezen van de Onderwijsraad en Npuls pleiten daarom voor een fundamentele herziening van leerdoelen, toetsvormen en onderwijspraktijken waarin digitale competenties structureel geïntegreerd worden.

Van lineaire kennisoverdracht naar praktijkintegratie

Digitale vaardigheden worden steeds meer geïntegreerd in de beroepspraktijk in plaats van als afzonderlijk vak aangeboden. Deze verschuiving leidt tot authentieker leren: studenten oefenen digitale competenties binnen reële werksituaties en projecten.

Standaardisering en herontwerp van opleidingen

De standaardisering en stroomlijning van ICT-opleidingen bevordert kwaliteit en herkenbaarheid en maakt het eenvoudiger om generieke digitale competenties door te voeren in alle opleidingen. Digitale vaardigheden zijn vaak nog optioneel, maar worden op sommige plekken al gepositioneerd als verplicht kernonderdeel van curricula.

Leiderschap en gedeelde verantwoordelijkheid

Niet alleen docenten, maar ook leidinggevenden worden betrokken bij de vormgeving van digitale strategie. Instellingen trekken vaker samen op binnen collectieven als Npuls of SURF. Deze samenwerking vermindert fragmentatie en bevordert gedeelde standaarden, leerlijnen en leermaterialen. Digitalisering verschuift zo van een individueel docentvraagstuk naar een collectieve opdracht van de instelling.

Afbouw van projectmatige aanpak en focus op duurzame professionalisering

Het besef groeit dat digitale transformatie niet bereikt kan worden via losse workshops of quick fixes. Instellingen investeren steeds meer in duurzame leertrajecten, professionalisering en gezamenlijke reflectie. De ‘workshopimplementatie’-mentaliteit maakt plaats voor een structurele, langetermijnbenadering van digitalisering.

2. Verslag monitoringssessie: Digitale leermaterialen (15 oktober 2025)

Opbouw

De opbouwfase laat een groeiende beweging zien van instellingen en docenten die samenwerken aan digitale leermaterialen die FAIR (Findable, Accessible, Interoperable en Reusable) zijn en raken aan de publieke waarden. Via initiatieven van onder andere Npuls, zoals edusources, Boost je Collectie en OpenUp, ontstaan communities en experimenten waarin de eerste stappen richting samenwerking, openheid en waardenbewust gebruik van technologie worden gezet, nadrukkelijk vanuit een andere mindset waar ook open, delen en samenwerken centraal staat. Tegelijkertijd horen we uit het onderwijsveld terug dat de opbouw hiervan nog in de kinderschoenen staat. Andere experts wijzen erop dat veel initiatieven “nieuwe vormen van het oude” zijn: digitalisering zonder wezenlijke vernieuwing van het onderwijs. Het bewustzijn over publieke waarden groeit, maar blijft ongelijk verdeeld. De opbouwfase lijkt momenteel een periode van experiment, maar ook van fragmentatie, waar vernieuwing vaak nog afhankelijk is van pioniers in plaats van breed gedragen strategie.

Voorbeelden van opbouw

- **Netwerkvorming en gemeenschapsontwikkeling**
Rondom initiatieven zoals Npuls (met initiatieven zoals OpenUp en Boost je Collectie) en edusources, groeit een actief netwerk van instellingen en docenten die samenwerken aan het ontwikkelen en delen van digitale leermaterialen. Deze initiatieven leggen de basis voor open en FAIR leermaterialen en bevorderen bewustzijn rond publieke waarden. De samenwerking richt zich hierbij primair op publieke partijen; samenwerking met leveranciers vindt vooralsnog vooral plaats in specifieke pilots en experimenten, bijvoorbeeld binnen EdTech-trajecten waarin gezocht wordt naar nieuwe samenwerkingsmodellen tussen instellingen en marktpartijen
- **Experimenten en pilots**
Er ontstaan verschillende experimenten waarin instellingen gezamenlijk werken aan leermaterialen en educatieve technologieën. Voorbeelden zijn het Nationaal Groeifondsproject Groeivermogen MBO-HBO-WO, waarin gezamenlijke modulaire opleidingen worden ontwikkeld met open leermaterialen, en de Marktplaats EdTech van Npuls, waarin publieke waarden direct worden meegenomen in aanbestedingen. Daarnaast worden pilots uitgevoerd met FAIR metadata, EduSources en OpenEDx (zoals het Zwitserse Learnity-model) waarin

instellingen samen leren over governance, openheid en opschaalbaarheid. SURF verkent samen met instellingen alternatieven voor dominante platformen zoals Microsoft, waarbij instellingen als 'proefkonijnen' deelnemen aan pilots met publieke of Europese oplossingen. Deze experimenten zijn gericht op het vergroten van digitale autonomie en het testen van de haalbaarheid van alternatieve infrastructuren in de praktijk (Erasmus Magazine, 2025).

- **Ondersteuning en instrumenten**

Instellingen krijgen steeds meer toegang tot instrumenten die helpen om keuzes rond digitale leermaterialen te onderbouwen. Voorbeelden zijn de WaardenWijzer, Impactscan digitale leermaterialen, Kies wijzer je digitaal leer materiaal en het Definitiekader Digitale (open) leer materialen van SURF. Subsidies zoals Impuls Open Leermateriaal stimuleren docenten om nieuwe werkwijzen te proberen en open materiaal te ontwikkelen.

- **Professionalisering en bewustwording**

Hoewel het bewustzijn over publieke waarden en FAIR-principes toeneemt, komt dit pas net op gang en is dit zowel minimaal als ongelijk verspreid binnen instellingen. Docenten en teams die experimenteren krijgen vaak beperkte structurele erkenning, maar er zijn signalen dat dit verandert, bijvoorbeeld bij HAN, Avans en Fontys, waar bijdragen aan open materiaal expliciet worden gewaardeerd.

- **Pedagogische en technologische verbinding**

De focus verschuift van enkel digitalisering naar didactische integratie. Instellingen zoals TU Eindhoven en de RU experimenteren met het flexibel inzetten van EdTech en AI in het primaire proces, waarbij publieke waarden expliciet worden meegenomen.

Institutionalisering

De institutionalisering van digitale leer materialen komt langzaam op gang via beleid, afsprakenstelsels en governance-structuren waarin publieke waarden worden verankerd. Onder regie van onder andere Npuls, SURF, Kennisnet en PIANOo worden afspraken ontwikkeld over interoperabiliteit, privacy en open inkoop. Steeds meer instellingen formuleren beleid voor open digitale leer materialen en integreren dit in hun onderwijsstrategie. Binnen Npuls wordt daarnaast samen met SURF gebouwd aan

collectieve randvoorwaarden als afsprakenstelsel maar ook digitale voorzieningen, zoals edusources.

Toch lijkt de implementatie achter te blijven. De institutionalisering lijkt zich in een fase te bevinden waarin structuren worden opgebouwd, maar waar de cultuuromslag nog uitblijft: “Er zijn wel visies, het staat mooi op papier, maar er komt niets uit.”

Onderwijsbestuurders onderschrijven de doelen, maar de urgentie wordt niet altijd gedeeld binnen de organisaties. Hoewel docenten en ondersteuners wel willen, voelen ze zich nog niet altijd onderdeel van deze transitie. Bovendien ontbreekt het vaak aan bewustzijn dat digitalisering ook een bestuurlijke en onderwijskundige opgave is, aldus een van de gesproken experts: “De technologie wordt nog te veel als facilititeit gezien, niet als onderdeel van het primaire proces.”

Hoewel beleid en afsprakenstelsels zich ontwikkelen, wordt de voortgang vaak belemmerd door versnipperde verantwoordelijkheden en besluitvorming. Verschillende gremia, zoals ICT-afdelingen, projectteams en bestuurlijke werkgroepen, hanteren eigen prioriteiten en tempo's. Daardoor ontbreekt een samenhangende regie op digitalisering en publieke waarden. Deze bestuurlijke fragmentatie maakt het lastig om van visie naar uitvoering te komen en vormt een belangrijke barrière in de institutionalisering van digitale leermaterialen. Uit interviews blijkt bovendien dat met name in inkoop- en juridische processen nog handelingsverlegenheid bestaat om publieke waarden concreet te vertalen naar keuzes.

Voorbeelden van institutionalisering:

- **Beleid en governance**
Er wordt gewerkt aan een publiek-privaat afsprakenstelsel rond digitale leermaterialen en gegevensuitwisseling. Binnen Npuls wordt dit afsprakenstelsel verder ontwikkeld, gericht op het maken van gezamenlijke afspraken over interoperabiliteit, privacy, herbruikbaarheid en governance. De oprichting van de Content Advies Raad binnen Npuls draagt bij aan sectorale afstemming en prioritering. Vergelijkbare publiek-private samenwerkingen bestaan ook in andere onderwijssectoren, zoals Edu-V in het po/vo/mbo, waarin wordt gewerkt aan standaardisatie van gegevensuitwisseling.
- **Sectorbrede afspraken en standaarden**
SURF en Kennisnet werken aan structurele borging via modelcontracten, ICT-voorwaarden en interoperabiliteitsafspraken (zoals Sharekit en Edurep). Deze standaarden maken het mogelijk dat instellingen digitale leermaterialen

duurzaam, veilig en FAIR kunnen ontwikkelen en uitwisselen.

- **Institutionele verankering**

Steeds meer instellingen nemen open digitale leer materiaal-beleid op in hun onderwijs- en bibliotheekstrategieën. Utrecht, Leiden, HU en HAN hebben beleid ontwikkeld waarin open leer materialen worden gestimuleerd en gedeeld.

Instellingen als TU Eindhoven erkennen het belang van een bredere IT-strategie waarin autonomie, IP-eigenaarschap en publieke waarden centraal staan, maar de strategie is nog niet in ontwikkeling.

- **Samenwerking en publiek-private partnerschappen**

Er ontstaan structurele samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen en private partijen (PPS) waarin gedeeld eigenaarschap en IP-rechten worden vastgelegd (bijv. de LUNAI-constructie waar onderzoeker, instelling en leverancier elk een derde van het IP bezitten).

Lock-in

De lock-in fase wordt gekenmerkt door structurele afhankelijkheid van marktpartijen en een breed herkend gevoel van beperkte handelingsruimte binnen instellingen. Grote leveranciers bepalen in belangrijke mate de digitale infrastructuur, en aanbestedingen worden veelal ingericht op wat de markt op dat moment aanbiedt (marktbeschikbaarheid) in plaats van op publieke waarden. In zowel de transitiewerkshops als interviews wordt dit beschreven als een vorm van “illusie van machteloosheid”: de overtuiging dat het anders kan bestaan, maar de praktijk blijft gericht op het handhaven van bestaande systemen. Instellingen volgen aanbestedingsregels vaak procedureel (“het contract loopt af, dus we gaan opnieuw aanbesteden”), zonder fundamenteel te heroverwegen welke digitale ondersteuning het onderwijs nodig heeft. Tegelijkertijd sluit de inzet van EdTech-oplossingen niet altijd naadloos aan bij pedagogische doelen. Hoewel er veel voorbeelden zijn van docenten die zelf EdTech-innovaties initiëren, laat zowel literatuur (o.a. Rathenau, 2022; Oberon, 2023) als interviewmateriaal zien dat digitalisering in de praktijk vaak technologisch of efficiëntiegedreven wordt vormgegeven. De lock-in wordt daarmee niet alleen door technologie, maar ook door organisatorische en culturele patronen versterkt.

Voorbeelden van lock-in

- **Verticale integratie en platformafhankelijkheid**
Grote EdTech-platforms combineren content, infrastructuur en datadiensten, waardoor instellingen afhankelijk worden van hun ecosysteem. Dit beperkt de ruimte voor publieke alternatieven en maakt overstappen kostbaar en complex (Rathenau, 2022; Oberon, 2023).
- **Data-eigenaarschap bij leveranciers**
Leveranciers behouden vaak controle over data, ook na afloop van contracten. Dit beperkt de datasoevereiniteit van instellingen en creëert risico's voor transparantie, rechtvaardigheid en publieke zeggenschap.
- **Contractvoorwaarden die leveranciers bevoordelen**
Veel contracten bevatten bepalingen waardoor leveranciers data vasthouden of aanvullende toegang tegen betaling vereisen. Enkele instellingen, zoals Veerda MBO, laten zien dat vroegtijdige onderhandelingen tussen leveranciers onderling dit kunnen doorbreken.
- **Overtuiging van onvermijdelijke afhankelijkheid van big tech**
Binnen instellingen leeft de overtuiging dat men "toch niet loskomt" van grote leveranciers, mede door bezuinigingen en beperkte tijd om alternatieven te ontwikkelen. Dit fatalisme belemmert experimenten met open of gezamenlijke oplossingen.
- **Pseudo-alternatieven voor Big Tech**
Initiatieven als De Boomhut positioneren zich als alternatief voor grote technologiebedrijven, maar zijn nog niet schaalbaar of functioneel gelijkwaardig. Tegelijkertijd bieden deze initiatieven juist ruimte voor maatwerk of flexibiliteit, waardoor instellingen meer invloed kunnen uitoefenen op ontwerp, gebruik en waardenafweging. Toch zorgt het beperkte schaalniveau er in de praktijk voor dat veel instellingen voorlopig aangewezen blijven op Big Tech-ecosystemen voor hun digitale leeromgeving.
- **Perceptie van beperkte ontwikkelcapaciteit en outsourcing**
In interviews wordt benoemd dat instellingen digitale ontwikkeling regelmatig uitbesteden aan commerciële partijen, mede vanuit het idee dat interne ontwikkelcapaciteit beperkt is of moeilijk schaalbaar. Tegelijkertijd laten samenwerkingen binnen SURF en initiatieven rond open source zien dat gezamenlijke ontwikkeling wel degelijk mogelijk is. Dit wijst erop dat outsourcing

niet alleen een technische, maar ook een organisatorische en culturele keuze is, die afhankelijkheid kan versterken.

- **Versnipperde aanbestedingen zonder coördinatie**
Instellingen besteden zelfstandig aan zonder gezamenlijke strategie, wat de onderhandelingspositie verzwakt en vendor lock-in in stand houdt. Hierdoor ontstaan overlappende contracten en een gebrek aan schaalvoordeel of kennisdeling.
- **Aanbestedingen gericht op marktbeschikbaarheid i.p.v. behoefte**
Aanbestedingen worden vaak geschreven op basis van wat er al in de markt is, uit angst niets te kunnen inkopen. Hierdoor blijven innovatieve of publieke alternatieven buiten beeld.
- **Snelheid boven publieke waarden**
Het is met de druk vanuit de instelling voor snelheid, ingewikkeld om continue publieke waarden te prioriteren. Dit kan op termijn leiden tot governanceproblemen of afhankelijkheid van niet-transparante technologieën.
- **Regelvolgend gedrag bij aanbestedingen**
Instellingen volgen aanbestedingsregels strikt (“contract loopt af, dus we gaan opnieuw aanbesteden”), zonder strategisch te heroverwegen wat nodig is. Dit reproduceert bestaande marktverhoudingen in plaats van innovatie te stimuleren.
- **Datageslotenheid en systeemversnippering**
Onderwijsdata zijn vaak verspreid over meerdere, niet-gekoppelde systemen. Dit belemmert analyse, samenwerking en de mogelijkheid om data in te zetten voor kwaliteitsverbetering of innovatie.
- **Beperkte risicobereidheid bij data-innovaties**
Initiatieven zoals GPT-NL stuiten op terughoudendheid bij instellingen die bang zijn voor datarisico's. Deze lage risicoappetite leidt ertoe dat slechts enkele voorlopers meedoen, waardoor collectieve leerervaringen uitblijven. Toch is die voorzichtigheid niet altijd realistisch: ook samenwerkingen met grote commerciële aanbieders brengen datarisico's met zich mee, zij het van een andere aard, bijvoorbeeld rond datatoegang, eigenaarschap en transparantie.

- **Fragmentatie tussen actoren en besluitlagen**
Besluitvorming over digitalisering is verdeeld tussen verschillende gremia (bijv. ICT-afdelingen, sleutelteams, Npuls), wat tot spanningen en vertraging leidt. Verschillende belangen en routes maken het moeilijk om gezamenlijk richting te bepalen.
- **Top-down digitalisering zonder pedagogische aansluiting**
Digitaliseringskeuzes worden vaak technologisch of bestuurlijk gedreven, zonder afstemming met onderwijspraktijken. Dit leidt tot oplossingen die slecht aansluiten bij pedagogische en publieke waarden.
- **Tool-gedreven digitalisering zonder visie**
Veel instellingen implementeren tools omdat ze beschikbaar zijn, of de belofte wekken processen efficiënter of geoptimaliseerd te maken, niet omdat ze passen bij hun onderwijskundige of maatschappelijke visie. Hierdoor blijft technologie leidend en pedagogiek volgend.
- **Technologische vernieuwing is niet altijd pedagogisch onderbouwd**
Technologische toepassingen worden in het onderwijs regelmatig als innovatief gepresenteerd (bijvoorbeeld het gebruik van VR-brillen), maar de onderliggende pedagogische en didactische afwegingen zijn nog niet altijd even sterk uitgewerkt. Daarbij verschuift de aandacht soms meer naar de inzet van nieuwe middelen dan naar de vraag hoe deze betekenisvol en waardenbewust kunnen worden geïntegreerd.”
- **Beperkt eigenaarschap in het primaire proces**
Binnen onderwijsinstellingen wordt de inzet van digitale middelen niet altijd vanzelfsprekend gezien als onderdeel van het primaire proces. Daardoor ligt besluitvorming over digitalisering regelmatig buiten het directe onderwijsdomein. Dit kan ertoe leiden dat de aandacht vooral uitgaat naar ervaren werkdruk rond ICT, terwijl het gesprek over de mogelijke bijdrage aan onderwijskwaliteit minder centraal komt te staan.
- **Niet-schaalbare interne tools**
Binnen instellingen worden regelmatig eigen digitale tools ontwikkeld die niet worden opgeschaald of onderhouden zodra sleutelfiguren vertrekken. Innovaties zoals de ‘Fontys blur-app’ of een gratis alternatief voor SPSS stranden daardoor

in schoonheid.

- **Afhankelijkheid van platformen en verlies van eigenaarschap (Coursera)**
Instellingen die MOOCs ontwikkelen op commerciële platformen zoals Coursera ervaren dat zij beperkte controle houden over toegankelijkheid en gebruik van hun eigen content. Waar cursussen oorspronkelijk vrij toegankelijk waren, zijn deze in sommige gevallen achter een betaalmuur geplaatst door het platform. Dit betekent dat instellingen met publiek gefinancierde middelen content ontwikkelen, maar uiteindelijk geen volledige zeggenschap behouden over distributie en toegang.

Afbouw

In de afbouwfase ontstaat langzaam de bereidheid om afstand te nemen van technologie en samenwerkingen die niet in lijn zijn met publieke waarden. Universiteiten en hogescholen spreken zich openlijk uit voor digitale autonomie en verkennen open source- en coöperatieve modellen waarin eigenaarschap wordt gedeeld. Projecten zoals Xerte en PeerTube tonen aan dat publieke zeggenschap mogelijk is, terwijl binnen Npuls en via de verenigingen gewerkt wordt aan gezamenlijke inkoop en harmonisatie van ICT-architecturen. Tegelijk klinkt realisme: “We bouwen vooral governance op, niet af.” De echte afbouw van ongewenste systemen verloopt traag en vraagt om structurele keuzes. De beweging is vooral beleidsmatig zichtbaar in exit-strategieën, aanbestedingskaders en afspraken over waarden, maar de uitvoering blijft achter. De sector lijkt nog te balanceren tussen behoud en vernieuwing: de wil om onafhankelijker te worden is aanwezig, maar de praktijk vraagt om meer durf, samenwerking en consistentie om de publieke regie daadwerkelijk waar te maken, dezelfde voorwaarden die in de opbouw- en institutionaliseringfase nog niet volledig zijn verankerd.

Voorbeelden van afbouw

- **Vermindering van afhankelijkheid van non-Europese technologie**
De open brief van Nederlandse universiteiten over digitale autonomie onderstreept de noodzaak om afstand te nemen van Big Tech-platforms. Deze stap markeert een structurele afbouw van afhankelijkheid en een streven naar Europese of publieke alternatieven die neutraliteit en privacy waarborgen.
- **Fusies leiden tot uitfasering van ongewenste of specialistische systemen**
Wanneer organisaties samengaan, zoals we nu bijvoorbeeld in het MBO veel zien, worden verouderde of sterk gespecialiseerde of op maat gemaakte (zogenoemde

‘exotische’ systemen) actief uitgefaseerd. Dit creëert ruimte voor meer uniforme, open en toekomstbestendige infrastructuren.

- **Transitie van commerciële naar open source-oplossingen**

Instellingen zoals Wageningen University stappen over van commerciële software naar open source alternatieven zoals Xerte. Dit bevordert autonomie, aanpasbaarheid en gedeeld eigenaarschap binnen de onderwijscommunity. Tegelijkertijd worden hierdoor afhankelijkheden van gesloten, weinig flexibele software geleidelijk afgebouwd: systemen die beperkt ruimte boden voor maatwerk en aanpassing komen door deze alternatieven onder druk te staan. Daarnaast zijn er voorbeelden waarbij opleidingen of vakken (binnen het mbo) volledig overstappen op open leermaterialen, waarbij commerciële methodes of licenties volledig worden losgelaten. In dergelijke gevallen wordt niet alleen de technologie vervangen (bijvoorbeeld gebruik van Xerte), maar ook de onderliggende afhankelijkheid van uitgevers afgebouwd. Dit laat zien dat afbouw niet alleen technisch, maar ook didactisch en organisatorisch vorm kan krijgen.

- **Rechten van tools onderbrengen in publieke of coöperatieve structuren**

Softwareprojecten zoals PeerTube en Xerte verankeren eigenaarschap in stichtingen of modellen van steward ownership. Hierdoor worden de rechten publiek geborgd en kan commerciële overname of vervreemding worden voorkomen.

- **Vooraf vastleggen van exit-strategieën**

Instellingen ontwikkelen steeds vaker expliciete exit-strategieën voor digitale diensten, in plaats van ad-hoc overstappen wanneer contracten aflopen. Dit versterkt hun regie en maakt toekomstige migraties minder risicovol en kostbaar.

- **Samenwerking via koepels en Npuls**

Koepelorganisaties werken binnen Npuls samen aan gemeenschappelijke digitale voorzieningen en standaarden. Hoewel dit de positie van leden formeel verandert, biedt het een kans om collectieve governance te versterken en lock-in te verminderen.

- **Afbouw van parallelle architecturen**

Oude, gescheiden ICT-architecturen zoals HORA, MORA, HOSA en MOSA worden afgebouwd en geïntegreerd. Deze harmonisatie maakt systemen eenvoudiger,

interoperabeler en beter te beheren binnen een gezamenlijke publieke infrastructuur.

3. Verslag monitoringssessie: Lerende cultuur (4 november 2025)

Leeswijzer

In wat volgt beschrijven we welke dynamieken en ontwikkelingen we zien ontstaan in de 4 kwadranten van de X-curve. Deze beschrijvingen zijn opgesteld op basis van de brede maatschappelijke analyse die door DRIFT en RISBO naar aanloop van de sessie is gevoerd en verrijkt met de reflecties en inzichten die de deelnemers tijdens de monitoringssessie hebben ingebracht. De beschrijving voor elk van de 4 kwadranten start met een narratiefbeschrijving die overkoepelend weergeeft welke dynamieken we zien. De bullets die volgen beschrijven onderliggende ontwikkelingen en voorbeelden uit de praktijk die dit narratiefbeeld gevoed hebben.

Het doel van dit analytische verslag is om een gedeeld beeld te schetsen van waar de sector nu staat op het thema lerende cultuur en om verdere dialoog op gang te brengen over de rol van Npuls op dit thema om de transitie naar toekomstbestendig en kwalitatief onderwijs verder te brengen.

Opbouw

Kleinschalige en vaak tijdelijke experimenten voeden de lerende cultuur binnen instellingen. Door deze initiatieven zoeken professionals elkaar op in beginnende netwerken. De betrokkenheid is echter wisselend: In sommige instellingen wordt geëxperimenteerd met nieuwe vormen van leren, professionaliseren en samenwerken, anderen blijven op de klassieke manier verder gaan. Samenhang tussen, en structurele borging binnen, instellingen ontbreekt nog. Vernieuwing voltrekt zich vooral op operationeel niveau, in pilots, communities en uitwisselingen. Onderliggende praktijken, rollen en waarden bewegen maar langzaam mee.

Instellingen experimenteren met nieuwe vormen van leren en uitwisselen

Steeds meer instellingen zetten eerste stappen in het ontwikkelen van een lerende cultuur in de vorm van allerlei experimenten en pilots. Initiatieven richten zich voornamelijk op onderzoekend leren, professionalisering van docenten en het creëren van oefenruimte voor nieuwe onderwijspraktijken. Ze zijn vaak nog te afhankelijk van individueel enthousiasme of tijdelijke en gefragmenteerde projectgelden. Toch vormen ze belangrijke voorlopers in het pad naar structurele vernieuwing.

Voorbeelden:

- Het nieuwe lectoraat *Onderzoekend Leren* van de Hogeschool Utrecht.
- De samenwerking binnen *Leiden-Delft-Erasmus (LDE)* die gezamenlijke leerprocessen faciliteert

Netwerken worden zichtbaar gemaakt en voorzichtig met elkaar verbonden

Er ontstaan initiatieven die bestaande of versnipperde initiatieven en netwerken zichtbaarder maken: docenten, onderzoekers en ondersteuners kunnen elkaar makkelijker vinden bij hulpvragen of samenwerkingsbehoeften.

Voorbeelden:

- *Kennisnetwerken.npuls.nl*, waarmee landelijke en regionale netwerken toegankelijker worden.
- Het *CTL Magazine*, dat inspirerende praktijkvoorbeelden bundelt en verspreidt.
- Samenwerkingen rond digitale geletterdheid, zoals tussen Drenthe College, Noorderpoort en Alfa-college.

(In)formele uitwisselingen rondom urgente topics dragen impliciet bij aan het ontstaan van lerende netwerken

De urgentie van onderwerpen als AI en digitalisering zorgen ervoor dat professionals minder vaak uitsluitend binnen de muren van hun eigen instelling opereren. Netwerken, formeel én informeel, worden steeds belangrijker voor uitwisseling, gezamenlijke taalontwikkeling en versnelling van implementatie. Eenmaal samenwerken maakt de volgende stap makkelijker; menselijke netwerken vormen zo een blijvende infrastructuur voor verandering. Digitale platforms en communities versterken dit effect.

Voorbeelden:

- Digitale platforms voor sectoroverstijgende uitwisseling.
- DNA-samenwerking digitale geletterdheid, voortbouwend op LLO-initiatieven.
- Kenniskringen en communities waarvan vorm en formulering bepalend zijn voor deelname.
- Proof-of-conceptprojecten (zoals EduWallet) die laten zien dat samenwerking implementatie versnelt.

Onderwijsondersteuning ontwikkelt zich maar is nog niet duurzaam en stabiel ingebed

Bij verschillende universiteiten en hogescholen ontstaan CTL's en learning innovation teams die docenten ondersteunen bij onderwijsvernieuwing en professionalisering. Hoewel deze teams waardevol blijken voor het versterken van een lerende cultuur, zijn ze nog niet overal geborgd in financiering en beleid. Voornamelijk hogescholen en universiteiten tonen de aanwezigheid van een CTL of learning innovation team op hun websites, waardoor het op basis van online beschikbare informatie onduidelijk is hoe de ontwikkeling staat op mbo-instellingen.⁵

Voorbeelden:

- Learning & Innovation Offices bij o.a. de Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden fungeren als voorlopers van een meer structurele professionaliseringsstructuur.
- Instellingen over het hele land richten CTL's op. Sommige doen dat zelfs zonder subsidiering.

Landelijke programma's stimuleren lokale en regionale innovatie

Stimuleringsprogramma's zoals Comenius en Npuls geven docenten(teams) de kans om vernieuwing te verkennen buiten de reguliere kaders. Dit soort programma's leggen de basis voor een cultuur die experimenteren en leren faciliteert, erkend en gewaardeerd wordt. Voor sommige instellingen is deelname echter een grote stap vanwege de grote capaciteitsinvestering.

Voorbeelden:

- Het *Comeniusprogramma* van NRO, dat vernieuwingsprojecten ondersteunt door fellows, teaching teams en leiderschapsbeurzen.
- SoTL's geven docenten ruimte om hun eigen lespraktijk te onderzoeken (zoals het CLI-Fellowship van de EUR).

Samenwerking rond digitalisering en AI versnelt het leerproces

Digitalisering, en vooral AI, trekt professionals over de grenzen van hun eigen instelling heen. Hierdoor ontstaan informele en formele samenwerkingen, kenniskringen en communities of practice die bijdragen aan een cultuur waarin leren van en met elkaar vanzelfsprekender wordt. Deze netwerken versterken het idee dat leren iets is wat je samen doet, en dat herhaling het proces versnelt.

⁵ In de verdiepende interviews op dit thema zoomen we graag verder in op de ontwikkeling van lerende cultuur binnen mbo's. Heb je een interessant contact in je netwerk? Laat het ons weten via beckers@drift.eur.nl.

Voorbeelden:

- Groeiende samenwerkingen tussen instellingen rondom docentprofessionalisering in AI.
- Kenniskringen en communities binnen mbo, hogescholen en universiteiten waarbij vorm en taal cruciaal zijn om deelname te stimuleren.
- Voorzieningen zoals EduSources helpen bij verbinden binnen een netwerk.

Institutionalisering

Nieuwe routines, structuren en rollen krijgen vorm en worden hier en daar herkenbaar onderdeel van het primaire proces. Wat begon als losse initiatieven ontwikkelt zich tot stabielere organisatievormen zoals CTL's, netwerkstructuren en strategisch beleid rond leren, digitalisering en professionalisering. En ook cultuurpraktijken als reflecteren, het creëren van gezamenlijke taal en het stellen van kaders gaat steeds beter, al blijft dit ongelijk verdeeld tussen sectoren. Ondersteuning wordt zichtbaarder, samenwerking meer vanzelfsprekend en professionalisering serieuzer genomen, maar blijft kwetsbaar door bezuinigingen en beperkte capaciteit. De beweging is duidelijk op gang, maar niet overal even stevig verankerd.

CTL's en ondersteuningsstructuren worden steviger gepositioneerd

Centres for Teaching & Learning en sleutelteams worden steeds vaker structureel onderdeel van de onderwijsorganisatie. Ze bieden docenten een plek om vaardigheden te ontwikkelen, ervaringen te delen en vernieuwing te ondersteunen. Tegelijk blijven verschillen zichtbaar: sommige CTL's zijn volledig ingebed en draaien zonder subsidie terwijl andere wachten op besluitvorming of ruimte missen om door te pakken.

Daarnaast groeit de aandacht voor de professionaliseringsketen: definities, impactanalyses en ondersteuningsprofielen worden aangescherpt, maar blijven niet overal goed vindbaar. Wettelijke verplichtingen in sommige mbo-opleidingen (zoals verplichte stages) zorgen voor andere leer- en overlegstructuren dan in opleidingen waar meer ruimte is voor variatie. Universiteiten en hogescholen werken vanuit weer andere logica's, bijvoorbeeld door LLO-samenwerkingen of onderzoeksgedreven uitwisseling.

Voorbeelden:

- CTL's die zonder subsidie al structureel functioneren (cohort 4).

- Instellingen die “roeien met de riemen die ze hebben” omdat subsidie ontbreekt.
- Sectoren met wettelijke verplichtingen (zoals BIG-opleidingen) waar overleg- en leerstructuren (met praktijk) vanzelfsprekender zijn.
- Definitienotities en impactanalyses voor docentondersteuning.
- Netwerkvorming via Npuls, Topsectoren, NWO, SIA en NRO rond learning communities en onderwijsinnovatie.

Lerende cultuur wordt onderdeel van strategisch beleid

Steeds meer instellingen kiezen er expliciet voor om leren, ontwikkelen en kwaliteit centraal te zetten in hun strategie. Bestuurders en leidinggevendenden sturen gericht op reflectie en professionalisering en maken ruimte voor doordachte keuzes rond AI, digitalisering en onderwijsvernieuwing. Dit vertaalt zich in strategische plannen, gesprekken over solutionisme en het ontwikkelen van AI-proof vormen van toetsing. Tegelijk ontstaan sectorale afspraken die helpen bij gezamenlijke taalvorming en afstemming.

Voorbeelden:

- Instellingen die lerende cultuur koppelen aan sectordoelen
- Strategische keuzes rond urgente thema's als AI
- Evidence-informed werken wordt opgenomen in strategische onderwijsplannen (o.a. UU, VU, Leiden)
- Hbo- en mbo-instellingen die expliciet leren van de praktijk via stages en afstudeeropdrachten

Professionalisering wordt serieuzer genomen, maar staat onder druk

Het wordt stilaan gezien als de norm dat professionele ontwikkeling onderdeel uitmaakt van werken als docent. Docenten worden niet langer uitsluitend gezien als vakexperts: vakkennis alleen is onvoldoende, docentschap vraagt om bredere pedagogische en didactische vaardigheden. Tegelijk komt evidence-informed werken bijvoorbeeld onder druk te staan door bezuinigingen.

Voorbeelden:

- Universiteiten: meer ruimte in CAO voor professionalisering en erkennen & waarderen

- Hogescholen: veel CAO-ruimte voor ontwikkeling van vaardigheden
- Mbo: 158 uur professionalisering, vaak opgenomen via teamactiviteiten

Lock-in

Hoewel beweging richting vernieuwing zichtbaar is, blijft een groot deel van het systeem nog stevig verankerd in bestaande routines, overtuigingen en structuren. Deze lock-in uit zich zowel in hoe professionals hun rol begrijpen, als in hoe instellingen zijn ingericht: gewoontes, normen en financieringslogica's maken dat werken aan een lerende cultuur vaak iets "extra's" blijft in plaats van een vanzelfsprekend onderdeel van het dagelijkse werk. Hierdoor ontstaan fricties tussen het vernieuwende vermogen dat lokaal groeit en de systeemkaders die dit afremmen. De energie van voorlopers bereikt daardoor niet altijd de rest van de organisatie, en de ruimte die wél bestaat voelt in de praktijk kleiner dan zij is. In dit kwadrant herkennen we dynamieken die laten zien waar het systeem vastzit — en waarom dat zo hardnekkig blijkt.

Professionele overtuigingen remmen verandering

Ondanks trends richting docentprofessionalisering (zie "institutionaliseren"). Docentschap wordt volgens deelnemers gezien als iets dat naast vakmanschap of onderzoek bestaat en vaak op de tweede plaats komt, waardoor didactisch professionaliseren als minder urgent wordt gezien. Onderwijsinnovatie blijft steken bij een kleine gemotiveerde groep docenten terwijl de meeste professionals weinig tijd en ruimte ervaren om structureel te leren. Bijkomend maken ondersteuners vaak geen onderdeel uit van de teams die ze ondersteunen waardoor innovatie niet ingebed raakt binnen teams maar wordt gezien als iets losstaands.

Voorbeelden:

- Universiteiten: verplichte docenturen voor onderzoekers en tijdelijke onderwijscontracten
- Mbo en hbo: docenten die worden aangesteld om hun professionele netwerk en praktijkkennis (en niet didactische vaardigheden of visie op onderwijs)

Rigide structuren en normen belemmeren vernieuwing

Wetgeving, geldstromen, accreditatie- en inspectiecriteria zorgen ervoor dat instellingen 'verkokerd' raken. Leren tussen vakken, opleidingen of instellingen heen wordt hierdoor niet aangemoedigd. Deelnemers benoemen dat er soms meer ruimte is dan men denkt of voelt. Risicomijding maakt echter dat teams binnen veilige kaders

blijven. Financiële beperkingen versterken deze patronen nog verder: ondersteuningsstructuren worden wegbezuinigd en professionalisering of samenwerking wordt gezien als iets extra's in plaats van een ingebed onderdeel van een takenpakket.

“Not invented here”-bias zorgt voor spanningsveld tussen innovatie en implementatie

Er wordt veel geïnnoveerd binnen instellingen vanuit het geloof dat wat je zelf doet, beter is. Hierdoor wordt er echter ook veel dubbelwerk verricht. Instellingsgerichte subsidies versterken deze neiging. De neiging van instellingen om evidence-based onderwijs te bepleiten houdt innovatie ook tegen, omdat er flinke vertraging zit tussen nieuwe ontwikkelingen en het 'bewijzen' van hun effectiviteit. Het onderscheid tussen evidence-based en evidence-informed onderwijs is hierbij belangrijk.

Afbouw

Op steeds meer plekken worden bestaande werkwijzen, vanzelfsprekendheden en overtuigingen bevestigd. Externe ontwikkelingen maken zichtbaar dat sommige onderdelen van het huidige onderwijsmodel niet langer houdbaar zijn. Daardoor ontstaat een langzaam maar voelbaar proces van afbouw: patronen die eerder dominant waren, verliezen hun vanzelfsprekendheid, en instellingen experimenteren voorzichtig met loslaten, herzien of anders organiseren. Deze beweging is nog fragmentarisch, maar markeert wel waar de transitie op gang komt doordat oude routines daadwerkelijk beginnen te verschuiven.

De veranderende wereld doorbreekt overtuigingen over wat goed onderwijs is

AI, flexibilisering en nieuwe vormen van samenwerking maken duidelijk dat traditionele overtuigingen over onderwijs niet altijd meer passen. Instellingen onderzoeken hoe werkprocessen slimmer kunnen, bijvoorbeeld door middelen anders te verdelen of formats te herzien.

Voorbeelden:

- Werken met leeruitkomsten verschuiven het 'aanboddenken' naar werken richting leerresultaten en gaat samen met andere wijze van toetsing; dit heeft een direct effect op het leren van docenten
- LLO-katalysator heeft oplossingen specifiek gericht op professioneel leren van docenten en medewerkers

Verschuiving van individuele naar teamverantwoordelijkheid

Docenten ervaren dat hun rol verandert: het individu is minder de drager van een vak of opleiding maar een volledig team wordt verantwoordelijk gesteld. Zelforganiserende teams ontstaan, vooral binnen hogescholen, maar ook in delen van het mbo. Deze beweging vraagt voor een opbouw van een infrastructuur die ondersteunend is aan deze vormen van collectieve verantwoordelijkheid.

Voorbeelden:

- Zelforganiserende onderwijsteams bijv. bij Avans Hogescholen

4. Verslag monitoringssessie: Eigen regie (27 november 2025)

Leeswijzer

In wat volgt beschrijven we welke dynamieken en ontwikkelingen we zien ontstaan in de 4 kwadranten van de X-curve. Deze beschrijvingen zijn opgesteld op basis van de brede maatschappelijke analyse die door DRIFT en RISBO naar aanloop van de sessie is gevoerd en verrijkt met de reflecties en inzichten die de deelnemers tijdens de monitoringssessie hebben ingebracht. De beschrijving voor elk van de 4 kwadranten start met een narratiefbeschrijving die overkoepelend weergeeft welke dynamieken we zien. De bullets die volgen beschrijven onderliggende ontwikkelingen en voorbeelden uit de praktijk die dit narratiefbeeld gevoed hebben.

Het doel van dit analytische verslag is om een gedeeld beeld te schetsen van waar de sector nu staat op het thema 'eigen regie' en om verdere dialoog op gang te brengen over de rol van Npuls op dit thema om de transitie naar toekomstbestendig en kwalitatief onderwijs verder te brengen.

Opbouw

Hoger onderwijs flexibiliseert steeds meer. Lerenden krijgen meer regie over hun eigen traject, worden daarin ondersteund door een beginnende meebewegende onderwijsinfrastructuur die ruimte biedt aan een meer persoonlijk leerpad. Docenten nemen meer coachende en verbindende rollen aan en instellingen moeten meer samenwerken met elkaar en actoren op de arbeidsmarkt.

Tal van instellingen bieden microcredentials en modulaire vakken aan. Doorheen de hele sector worden microcredentials ingezet als instrument voor LLO. De afgelopen jaren zijn er doorheen het land in zowel mbo, hbo als wo pilots uitgevoerd om microcredentials breed uit te rollen. Als resultaat hiervan kunnen lerenden in, en tussen,

tal van instellingen breed en flexibel ontwikkelen. De pilots dragen hier en daar ook bij aan organisatorische innovatie: leeromgevingen worden meer hybride ingericht, professionals nemen meer coachende rollen aan en minoren of modules binnen opleidingen worden vaker opengesteld voor lerenden buiten de opleiding.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

- Instellingen als UvA, HU en Fontys adverteren modulaire vormen van onderwijs actief naar de buitenwereld
- Pilots met microcredentials binnen Npuls voor mbo, hbo en wo

Vanuit lerenden is er steeds meer vraag naar loopbaanflexibilisering

Lerenden volgen steeds minder hun standaard curriculum. Een groot deel van lerenden wisselt van opleiding, neemt vakken op vanuit andere instellingen of opleidingen of gaat van voltijd naar deeltijd om naast hun opleiding te werken of om hun studieritme aan andere verantwoordelijkheden (bv. mantelzorg) aan te passen.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

- Groeiende belangstelling voor deeltijd- en flexiblere trajecten om werken en leren te combineren
- ROC Mondriaan vraagt bij intake expliciet of lerenden een vaste route willen of maatwerk

De beweging naar andere rollen voor professionals

De flexibilisering van onderwijs vraagt om een andere rolinvulling van onderwijsprofessionals. Binnen sommige instellingen ondersteunen docenten lerenden al vaak bij het maken van keuzes, verbinden ze combinaties van leeruitkomsten aan de behoeftes van de praktijk en faciliteren ze experimenteren met leerpaden. Door de toenemende vraag naar flexibilisering van onderwijs, verschuift begeleiding van curriculumgericht naar studentgericht, met meer aandacht voor mentale welzijn en persoonlijke ontwikkeling.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Lerenden die geen binding of vaste begeleiding krijgen vallen vaker uit
- HBO/WO besteden tegenwoordig veel meer tijd aan mentale gezondheid, studeerbaarheid en persoonlijke begeleiding

Visie en sturing op flexibilisering is gefragmenteerd

Hoewel flexibilisering al breed plaatsvindt, ontbreekt er vaak nog een gedeelde visie op

waaraan deze beweging moet bijdragen. In sommige gevallen wordt flexibilisering gevoed door de behoeftes van lerenden. Tegelijk is op andere plekken de arbeidsmarkt dan weer een grote aanjager met een sterk sturende rol op de inhoud en vorm van de flexibilisering.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Op domeinen met grote tekorten zoals in de zorg of de bouw, is de arbeidsmarkt vragende partij voor meer flexibilisering
- Specialisatie van instellingen naar beroepsvelden en doelgroepen zoals de WUR of TU Eindhoven

Samenwerking als belangrijke voorwaarde voor duurzame implementatie

Eigen regie vraagt om samenwerking tussen instellingen, regio's en verschillende onderwijslagen. Het bouwen van een coherente onderwijsarchitectuur is een belangrijke randvoorwaarde om flexibel leren mogelijk te maken. Momenteel zijn microcredentials en andere flexibiliseringsmogelijkheden nog erg gefragmenteerd. De groei van meer coherentie is mogelijk door ervaringen, best practices en geleerde lessen systematisch uit te wisselen. Dit soort activiteiten vinden her en der zeker plaats maar is vaak nog incidenteel of hangt op aan persoonlijke relaties. Npuls probeert dit wel te faciliteren.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Geleerde lessen vanuit pilots worden verzameld en gedeeld door Npuls
- Samenwerkingen in regio's zoals Brainport Eindhoven zijn gedreven door thematische overlap maar ook in krimpgemeenten ontstaat er meer synergie uit noodzaak
- Hybride leeromgevingen waarin onderwijs en praktijk samen opleiden
- Practoraten op MBO's die onderwijs en praktijk verbinden
- Lerarenopleidingen die hun curriculum reorganiseren rond actuele werkveldvragen

Institutionalisering

Flexibiliseringsmogelijkheden worden stap voor stap maar nog erg voorzichtig geïntegreerd in de infrastructuur van het reguliere onderwijs. Waar ze ontstaan zijn uit pilots of andere experimenteringsvormen, worden ze nu steeds structureler ingebed in reguliere systemen. Digitale voorzieningen ondersteunen ook instellingsoverstijgend de validatie en inschrijving van deze vormen van leren. Ook wisselen instellingen onderling vaker kennis en geleerde lessen met elkaar uit. Een beweging waar Npuls een leidende rol in speelt.

Microcredentials worden steeds vaker verankerd in instellingsstructuren

Modulaire onderwijsvormen zoals microcredentials hebben, mede door de succesvolle pilots van de afgelopen jaren, een vaste plek gekregen binnen heel wat instellingen. Korte cursussen maar ook apart gevolgde vakken worden steeds vaker formeel erkend en gevalideerd.

Grenzen tussen regulier en LLO onderwijs worden steeds vager

Institutionalisering vraagt dat flexibilisering en modulair onderwijs passen binnen de formele kaders van wet- en regelgeving, toetsing en accreditatie. Instellingen zoeken daardoor actief naar manieren om het LLO aanbod niet langer apart te organiseren maar net te verbinden aan de structuren die voor reguliere opleidingen zijn opgezet.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

- Integratie van microcredentials in reguliere toetsings- en kwaliteitszorgprocessen

Digitale infrastructuur is ondersteunend aan beweging naar meer modulair onderwijs

Instellingen en organisaties als Npuls werken aan digitale voorzieningen die lerenden helpen bij inschrijving, beheer van tegoeden en modulair onderwijs, zodat eigen regie voor lerenden eenvoudig en transparant wordt. De infrastructuur is de basis voor een flexibel, gebruiksvriendelijk en breed toegankelijk leersysteem.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Sectorbrede voorzieningen als EduID of EduWallet ondersteunen toegang, inschrijving en validatie
- Digitale validatietools zoals Edubadges maken leerresultaten zichtbaar en overdraagbaar

Kennisdeling en afstemming worden structureler

Waar instellingen eerder vooral individueel experimenteerden, ontstaat er onder invloed van Npuls een netwerk waarin meer aandacht is voor gezamenlijke reflectie en afstemming. Geleerde lessen uit pilots worden verzameld en gedeeld, wat bijdraagt aan een meer consistente en gecoördineerde flexibilisering van de sector.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Npuls verzamelt en verspreidt ervaringen uit pilots met microcredentials en modulair onderwijs
- Instellingen stemmen onderling af over standaarden, kwaliteitsborging en implementatievraagstukken

Lock-in

Innovaties botsen met bestaande structuren, logica's en systemen in het hoger onderwijs. Hoewel initiatieven als microcredentials wel breed uitgerold zijn, worden ze toch nog gezien als aanvullend op het reguliere onderwijs. Het merendeel van de lerenden kiest daardoor nog vooral voor diplomagericht onderwijs.

Wet- en regelgeving en bekostiging zitten nog vast in opleidingsdenken

Hoewel er veel geëxperimenteerd wordt, verloopt institutionalisering nog traag. Oude structuren en bestaande bekostigingssystematiek remmen innovatie en instellingen hebben nog veel te leren over hoe ze nieuwe vormen van onderwijs goed organiseren en lerenden kwalitatief ondersteunen in hun leerproces. De dominante logica die geldt in wetgeving, bekostiging, kwaliteitszorg en informatiesystemen is sterk opleidingsgericht. Formalisatie van nieuwe, meer opleidingsoverstijgende, vormen van leren verloopt daardoor nog lastig.

Microcredentials en andere vormen van LLO worden nog vaak gezien als aanvullende vormen van onderwijs

Microcredentials worden vaak nog als losstaand of marginaal gezien. Ze worden door veel lerenden gezien als een soort bijscholing in plaats van als een op zichzelfstaande vorm van scholing. Werkgevers kunnen deze vorm van onderwijs ook nog vaak onvoldoende naar waarde schatten.

Docentenrollen en teamverhoudingen blijven achter

Werken aan een flexibele leeromgeving vraagt naast infrastructurale aanpassingen ook andere samenwerkingsvaardigheden, relaties, flexibiliteit en tijd. Docenten erkennen wel dat een andere rol nodig is maar blijven toch nog vaak als traditionele vakexpert handelen. De focus ligt op expertise, in mindere mate op didactische, pedagogische en ondersteunende vaardigheden. Ook ingesleten gedrag, werkdruk en tekort aan scholing remmen meer innovatiegericht handelen af.

Lerenden worden vaak niet gezien als startpunt voor een verandering

Het zicht dat instellingen hebben op de behoeften van hun lerenden is erg wisselend. Ontwerp van nieuwe vormen van onderwijs gebeurt dan ook vaak vanuit bestaande structuren in plaats van aansluitend op basis van de behoeften van de lerenden. Gevolg is dat het lastig is voor lerenden om een duidelijk en algemeen overzicht te krijgen van welke leeropties er zijn, los van instellingen en opleidingen.

Goede aanpalende begeleiding ontbreekt

Uitval en achterblijvende studeerbaarheid laten zien dat het curriculum niet te rigide moet zijn; begeleiding maakt het verschil. Door diversiteit in lerenden (achtergrond,

leeftijd, tempo, levenservaring) groeit de vraag naar coaching en ondersteuning. De opkomst van LLO drukt steeds sterker op het reguliere onderwijs. De behoefte aan om- en bijscholing vanuit de arbeidsmarkt is groot, maar instellingen richten zich vaak nog vooral op voltijdstudenten. Omscholing, leren naast werken en leven-lang-ontwikkelen vraagt om andere organisatie, begeleiding en bekostiging.

Afbouw

Diepgewortelde structuren en logica's komen stilaan onder druk te staan. Zo is de aanname dat een student instellingsgebonden minder vanzelfsprekend geworden en is het idee van leren als een voltijdse, lineaire, tijdsgebonden en fysieke activiteit achterhaald. De ondersteunende structuur voor regulier onderwijs raakt steeds meer vervlochten met die voor LLO en ook dominante begrippen uit het oude denken maken plaats voor begrippen die aansluiten bij de nieuwe realiteit van meer fluide leerprocessen.

De instellingsgebonden identiteit wordt stilaan afgebouwd

Er is een duidelijke beweging richting een meer overkoepelende identiteit voor lerenden. Sectorbrede identificatie- en validatietools helpen lerenden losbreken van hun instellingsgebonden identiteit. Op die manier worden de eerste stappen richting een gedeelde onderwijsinfrastructuur gezet.

LLO- en reguliere systemen worden stilaan met elkaar versmolten

Het onderscheid tussen reguliere lerenden en LLO lerenden wordt steeds minder duidelijk. Instellingen proberen organisatie, kwaliteitsbeleid en examinering van microcredentials zo veel mogelijk te integreren in systemen voor reguliere opleidingen.

Afbouw van het idee dat leren altijd voltijds, lineair en beperkt in de tijd is

Zoals eerder genoemd, volgen lerenden steeds minder reguliere leerroutes. Het nemen van een tussenjaar of het versnellen en vertragen van een opleiding worden steeds normaler en doen ons afscheid nemen van het idee dat lerenden een standaardpad doorlopen. Verder is zelfs het idee van fysiek en tijdsgebonden leren onder druk komen te staan door de coronapandemie, globalisering van onderwijs en de opkomst van kwalitatieve digitale onderwijstools.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

- Discussie over het begrip 'nominale route': lerenden volgen die eigenlijk nauwelijks meer
- MBO-breed werken aan generieke leeruitkomsten om mobiliteit en doelmatigheid te vergroten (in samenwerking met nationale instellingen zoals OCW en de MBO-

raad)

Rigide taal en logica van onderwijs staan onder druk

Starre en diepgewortelde taal en dominante logica's vanuit het traditionele onderwijs staan in toenemende mate onder druk door vernieuwende praktijken.

Voorbeelden vanuit de praktijk:

- De student wordt de lerende
- Een studie wordt een professionele leerroute
- Minder nadruk op cohorten, klassen, jaren

5. Verslag monitoringssessie: Arbeidsmarkt en samenleving (27 november 2025)

Opbouw

Onderwijs, arbeidsmarkt en samenleving werken steeds vaker samen. Dit leidt tot initiatieven en experimenten die informeel leren stimuleren, zich nauwer verhouden tot maatschappelijke vraagstukken en meer flexibele onderwijsruimtes kunnen inrichten. Daarnaast groeit modulair onderwijs wat eigenaarschap en maatwerk voor lerenden vergroot. Deze ontwikkelingen maken onderwijs toekomstgericht en minder afhankelijk van traditionele diploma's.

Steeds meer samenwerkingen tussen onderwijs en arbeidsmarkt en samenleving, en het oprichten van leergemeenschappen.

Onderwijsaanbieders, bedrijven, overheden en andere partijen werken samen en richten zich onder andere op toekomstgericht onderwijs voor mensen met beperkte opleiding en/of basisvaardigheden. Samenwerkingen vinden zowel plaats binnen onderwijsinstellingen (bijvoorbeeld interacademisch in het wo), cross-sectoraal (tussen mbo-hbo-wo), tussen publiek en privaat (PPS), maar ook met branches (en hun functies), en op regionaal niveau en in Europees verband. Het oprichten van leergemeenschappen is een resultaat van dergelijke samenwerkingen.

Leergemeenschappen zijn ruimtes waar de betrokkenen mogen experimenteren en leren, bijvoorbeeld met informeel leren. Een ander voorbeeld is één onderwijsruimte en/of overzicht van de leeruitkomsten, maar met verschillende les- en toets-arrangementen (bijvoorbeeld afhankelijk van de doelgroep, voltijd/deeltijd, etc.). Er worden apps ontwikkelt waarin lerenden worden ondersteund in hun ontwikkeling, instructies en/of beoordelingen krijgen en/of kunnen communiceren met collega's – waardoor leren meer en beter in de praktijk kan plaatsvinden.

Voorbeelden uit de praktijk:

- In leergemeenschappen werken lerenden bijvoorbeeld aan vraagstukken uit de samenleving (challenges), wat weer voeding geeft aan het inrichten van onderwijsprogramma's.
- Living labs, proeftuinen en field labs geven ruimte aan informeel leren.
- LLO Collectief, MBOin2030 en Handreiking Brede Vaardigheden brengen/ondersteunen nieuwe initiatieven en toekomstgerichte curricula.
- Met de Groen App wordt regeneratieve AI ingezet voor de ontwikkeling van werknemers in de plantsoenbranche en hun autonomie te vergroten.

Onderwijs wordt aangeboden in losse modules waarbij certificaten worden toegekend en draagt bij aan het inrichten van flexibele leerpaden

Onder modulaair leren valt het werken met microcredentials en deelcertificaten en dit komt voor in bijvoorbeeld LLO-initiatieven en publiek-private samenwerkingen. Modulaair leren draagt bij aan flexibele leerpaden voor lerenden (tempo, duur, opbouw), een andere bekostigingsdynamiek voor de verantwoordelijken van het aanbod (zie punten bij de transitiedynamiek: lock-in) en het blijkt dat studenten succesvoller zijn als ze hun eigen onderwijscombinaties mogen maken. Dit raakt ook aan het thema 'eigen regie' (zie Staat van Transitie: Eigen regie). Er is behoefte aan meer inzicht over wat modulaair leren kan betekenen voor thema's als gelijke kansen en inclusief onderwijs. Microcredentials zouden bijvoorbeeld kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt, nieuwkomers, en mensen met bijvoorbeeld neurodiversiteit (zoals ADHD). Er wordt echter nog onvoldoende aandacht besteed aan wat het verzamelen van digitale data met bijvoorbeeld een EduWallet voor gevolg heeft voor de machtsbalans tussen werkgevers en werknemers.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Een Eduwallet erkent modulaair onderwijs, wat eigenaarschap bij aanbieders en lerenden stimuleert. eduBadges van SURF zijn hier ook een voorbeeld van.
- In de pilot Microcredentials wordt geëxperimenteerd met het aanbieden van modulaair leren.
- Er zijn initiatieven voor nieuwkomers waarbij de kwalificatie die zij hebben via microcredentials wordt toegekend (en erkend in Nederland).

Institutionalisering

Ontwikkeling van onderwijs gebeurt steeds vaker vraaggericht, in samenwerking met andere partijen en sluit aan bij grote maatschappelijke opgaven zoals de energietransitie. Nieuwe systemen en hybride vormen maken flexibel onderwijs

mogelijk. Daarnaast ondersteunen netwerken en expertisepunten de verspreiding van kennis en initiatieven, waardoor onderwijs beter kan aansluiten op praktijk en samenleving.

Onderwijs wordt ingericht vanuit de bedoeling, waarbij de lerenden en/of het maatschappelijk belang centraal staan

Het onderwijs heeft een beweging gemaakt van aanbodgericht naar vraaggericht werken en ontwerpen. De verschillende behoeften van zowel de arbeidsmarkt als de lerenden worden in kaart gebracht, waar vanuit het onderwijs ontwikkeld wordt. Een voorbeeld hiervan is dat mensen bijvoorbeeld flexibeler zouden willen instromen wanneer zij willen bijscholen. Op het mbo is dat al mogelijk, daar hoeven lerenden niet altijd op een vast moment in te stromen. Hierbij wordt ook gekeken naar het maatschappelijk belang. Het gaat bijvoorbeeld niet alleen om wat 'de markt' wil dat professionals kunnen, maar ook om de grotere maatschappelijke beweging waar men aan wil bijdragen (denk aan de energietransitie of technologische ontwikkelingen).

Voorbeelden uit de praktijk:

- Een voorbeeld van de focus op maatschappelijk belang is de opleiding tot bedrijfscoach Stikstof, die pas populair werd toen de overheid ging sturen op een duurzame en toekomstbestendige agrarische sector.
- In de Utrechtse wijk Cartesius werken verschillende partijen samen, zodat lerenden kunnen werken aan en leren over lokale maatschappelijke vraagstukken in de praktijk.
- In hybride leeromgevingen op het mbo komen lerenden en een docent – die met één been voor de klas en met één been in de samenleving staat – samen bijvoorbeeld rondom een lastig 'echt' maatschappelijke vraagstuk.

Nieuw beleid of verbeterde systemen maken het mogelijk dat onderwijs kan aansluiten op, of samenwerken met, de arbeidsmarkt en samenleving

Elke wo-instelling heeft bijvoorbeeld LLO-beleid en dit beleid maakt steeds vaker onderdeel uit van het instellingsplan. Dit wordt zichtbaar door het inrichten van LLO in organisaties. Bovendien heeft een aantal systemen het voor onderwijsinstellingen makkelijker gemaakt om flexibel onderwijs aan te bieden, bijvoorbeeld door in het roosterprogramma flexibel te kunnen roosteren of door lerenden een vrijstelling te kunnen geven. Hybride leren/werken en de virtual classroom kan inmiddels goed gefaciliteerd worden dankzij de Covid-19-pandemie – wat weer kan bijdragen aan de samenwerking tussen onderwijs en verschillende actoren/partijen uit de beroepspraktijk. Binnen het mbo is er al sprake van hybride leeromgevingen, waarin gastdocenten

parttime werken en parttime voor de klas staan. In het mbo is de praktijkstage bovendien al langer een geïntegreerd onderdeel van het onderwijs, denk aan de gemengde leerwegen, SBB, BBL en BOL.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Werken met leeruitkomsten in plaats van leerdoelen.
- Het is wettelijk mogelijk om een doorlopende leerroute te maken, waarin vmbo en mbo samen één opleiding ontwikkelen (dit kan in het hbo en wo nog niet).
- De Professional Doctorate (PD) wordt verankerd in de wet, wat zou kunnen bijdragen aan innovatie en kennisontwikkeling in samenwerking met de praktijk.
- Er is een wetsvoorstel gedaan (VABA) om trajecten verkort, op maat en flexibel te kunnen aanbieden.

Organisaties ondersteunen en verspreiden kennis/ervaring/inzichten wat bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van initiatieven en alternatieve onderwijsvormen

Voorbeelden hiervan zijn het Expertisepunt LOB, Kennispunt MBO Leven Lang Ontwikkelen, Het Initiatieven Collectief, Sectoraal en Regionaal LLO-netwerk (door SER) en Katapult (netwerk voor publiek-private samenwerkingen).

Lock-in

Bestaande structuren, financiering en mindset belemmeren innovatie rond de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt en samenleving. Het onderwijsfinancieringssysteem is gericht op voltijdstudenten en geaccrediteerd onderwijs, waardoor alternatieve vormen van leren en samenwerkingen moeilijk van de grond komen. Borgen is ook uitdagend: alternatieven zijn afhankelijk van tijdelijke subsidies, verantwoordelijkheden zijn versnipperd en samenwerking is precair. Daarnaast houden instellingen, docenten en werkgevers vast aan traditionele werkwijzen en belangen, versterkt door personeelstekorten en veranderingsmoeheid, waardoor beweging richting flexibele en duurzame oplossingen uitblijft.

Huidige structuren belemmeren innovatie voor leven lang ontwikkelen en aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt en samenleving

Dynamiëken op landelijk niveau – zoals bezuinigingen, decentralisatie en marktgeoriënteerde hervormingen – heeft loopbaanontwikkeling versnipperd over verschillende voorzieningen. Bovendien zijn leven lang ontwikkel-initiatieven sterk afhankelijk van tijdelijke subsidies en projectmiddelen (duurzaam en samenhangend financieringsmodel ontbreekt), verantwoordelijkheden zijn versnipperd (er is geen regie op het geheel) en samenwerkingen zijn afhankelijk van individuele actoren (dat maakt

de organisatie ervan kwetsbaar). Daarbij is het onderwijs-financieringssysteem vooral ingesteld op het binnenhalen en -houden van zo veel mogelijk studenten en diploma's, waardoor onvoldoende geïnvesteerd wordt in andere vormen van onderwijs/ onderwijs voor andere doelgroepen (bijvoorbeeld opleiden voor certificaten in plaats van diploma's). Ook moet onderwijs geaccrediteerd zijn (NVO), wat het uitdagend maakt om de kwaliteit van informeel leren te erkennen. Dit houdt verandering en een bestendige samenwerking (tussen instellingen, maar ook tussen onderwijs en arbeidsmarkt) tegen.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Afschaffen STAP-subsidie.
- WHW houdt vast aan 'de student' die bij DUO is ingeschreven.
- Geldstromen, gebouwen, docenten, curricula zijn gericht op 2-4 jaar voltijd studeren.
- Bedrijven en deelnemers moeten zelf betalen voor certificaten die buiten de bekostigde LLO-sector vallen, terwijl de behoefte van het bedrijfsleven voor certificaten toeneemt.
- Oud-radiomaker Eric Corton kreeg veel aandacht toen hij een mbo-opleiding in de zorg wilde volgen, maar eerst vakken moest halen in burgerschap, Nederlands en rekenen (ondanks zijn vooropleidingen en ervaring). Dit legde de belemmeringen voor maatwerk en vrijstellingen in het onderwijs bloot.

Verandering wordt belemmerd door de heersende mindset: willen vasthouden aan het oude en bekende

Voor verschillende actoren lijkt het uitdagend om in beweging te komen. Docenten willen bijvoorbeeld over het algemeen niet werken buiten kantooruren, wat onderwijs voor andere doelgroepen bemoeilijkt. Daarnaast hebben werkgevers bepaalde verwachtingen van het onderwijs en hechten zij veel waarden aan diploma's of een titel, waardoor zij zelf nog niet denken aan LLO-oplossingen. Daarnaast zijn veel actoren in het onderwijs "verandermoe": er wordt een hoop geïnnoveerd en aangepast, waardoor er weerstand is om mee te bewegen met grote maatschappelijke ontwikkelingen. Deze mindset zou ook gelinkt kunnen zijn aan personeelstekorten in het onderwijs: door druk op het onderwijs wordt er wellicht minder ruimte ervaren om te innoveren.

Overigens geldt voor het mbo dat zij al minder vasthouden aan diploma's en bijvoorbeeld werken met branche-certificeringen en kwalificatiedossiers, waarin het beroep het uitgangspunt is. Mbo-instellingen werken al veel samen met de praktijk en verwerken maatschappelijke ontwikkelingen en behoeften van de arbeidsmarkt in hun aanbod. Bij het mbo ziet personeelstekort er ook anders uit: als nood aan de man is mag elke docent een willekeurig vak geven.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Er wordt nog veel gedacht vanuit de “traditionele student”, die in werkelijkheid maar een kleine groep uitmaakt van lerenden in het hbo en wo. (NB: op het mbo vervult dit aanbod nog een belangrijke rol voor veelal jongere lerenden die hun startkwalificatie moeten halen).
- Meebewegen met grote ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld de opkomst van AI, wordt als belastend ervaren: mensen hebben geen zin meer om er in mee te gaan.
- In de zoektocht naar samenwerkingen, spelen de eigen belangen van instellingen te veel mee.
- In het mbo valt het op dat de branches het leren zelf innoveren/organiseren en soms om het onderwijs heen werken.

Leven lang ontwikkelen is nog steeds grotendeels afhankelijk van motivatie (willen leren) en effectiviteit (kunnen leren) van individueel lerenden

Ook hier werkt de inrichting van het huidige onderwijs leven lang leren/leren voor professionals tegen. Voor professionals is het bijvoorbeeld een stuk ingewikkelder om zich in te schrijven (t.o.v. een student die zich via DUO inschrijft), waardoor zij afhaken. Bovendien zou leven lang leren meer gestimuleerd kunnen worden door werkgevers, echter kunnen werkgevers die LLO zouden moeten stimuleren hun werknemers niet missen (bijvoorbeeld i.v.m. personeelstekorten). Deze dynamiek is waarschijnlijk sterker in de tekortsectoren (zorg, onderwijs, energietransitie). Ook worden Honoursprogramma's op universiteiten afgebouwd, wat het werken aan maatschappelijke opgaven als wo-student bemoeilijkt.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Mensen hebben meer moeite om technologische ontwikkelingen bij te benen, wat deelname aan LLO belemmerd.
- Automation-training gap: juist diegenen die werken in een beroep met hoge automatiseringsrisico's (hoger risico op baan verdwijnen) trainen relatief weinig, vergeleken met werkenden in beroepen met een laag automatiseringsrisico.
- Het frame van leren is nog te nauw, terwijl leren ook plaatsvindt buiten het klaslokaal en kan plaatsvinden op de werkvloer (bij goed werkgeverschap).

Afbouw

Scheidingen tussen opleidingen en instellingen verdwijnen: het werken als 'eilandjes' en de geïsoleerde blik wordt afgebroken, opleidingen lopen hierin voorop en ontwikkelen samen programma's. Door minder studenten in de regio neemt concurrentie-denken af en zoeken instellingen regionale samenwerking. Er wordt

afscheid genomen van het traditionele onderwijsbeeld: roosters worden flexibeler, onderwijs richt zich op diverse doelgroepen en vaardigheden in plaats van alleen kennis (en een diploma) paraat hebben.

Scheidingen tussen opleidingen en instellingen worden afgebroken en/of drempels worden verlaagd om samen te kunnen werken

Het werken als “eilandjes”, de “gesloten blik” of “geïsoleerde visie” van opleidingen, instellingen en andere partijen wordt afgebroken, deze partijen willen niet langer alleen opereren. Opleidingen zijn hierin de voorlopers, zij werken al samen om programma’s te ontwikkelen voor lerenden. Doordat er minder studenten zijn wordt het lastiger voor instellingen om te concurreren binnen regio. Hierdoor wordt het concurrentie-denken afgebouwd en zoeken partijen op regionaal niveau de samenwerking op.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Ontwikkeling naar één werkloket per regio, in plaats van verkokering en talloze werkloketten voor werkgevers en werknemers.
- Consortia en publiek-private samenwerkingen brengen verschillende organisaties samen.
- Steeds meer universiteiten zien hun taak breder dan alleen onderzoek en onderwijs.

Er wordt langzaam afscheid genomen van een traditioneel type en vorm onderwijs en van het uitgangspunt van de “traditionele student”

Onderwijsinstellingen laten strikt roosteren los, waardoor onderwijs flexibeler ingericht kan worden. Ook wordt er op een andere manier gekeken naar welke kennis een lerende nodig heeft: door de ontwikkeling van het internet ligt de nadruk bijvoorbeeld steeds meer op informatie kunnen vinden, valideren en verbinden, in plaats van kennis paraat hebben (“rijtjes uit je hoofd leren”). Ook bedrijven vinden het minder belangrijk of iemand een opleiding heeft afgerond, als dit individu waardevolle vaardigheden heeft. De waarde van diploma’s lijkt af te nemen, expertise wordt meer gewaardeerd. Ook lijkt het beeld te verdwijnen van een standaard-type student: docenten geven niet alleen les aan studenten/jongeren, maar ook aan ouderen en/of professionals.

Voorbeelden uit de praktijk:

- In het mbo volgen relatief veel 60-70-jarigen onderwijs, bijvoorbeeld om zich te laten omscholen vanuit een fysiek zwaar beroep.

- Software-bedrijven zijn minder uit op afgestudeerden, vooral geïnteresseerd in mensen met bepaalde software-vaardigheden (denk aan goed kunnen hacken, om te snappen hoe je goed kunt beveiligen).



drift for transition

Dit is een publicatie van DRIFT.

Wij werken met 30+ experts aan fundamentele verandering richting een duurzame en rechtvaardige samenleving. Als maatschappelijke onderneming ondersteunen wij hierin mensen, steden, bedrijven en sectoren.

Dat doen we door het ontwikkelen en delen van transitiekennis en -kunde via onderzoek, onderwijs, advies en activisme.

Meer weten? Ga naar drift.eur.nl