

# **Centra voor Onderwijsontwikkeling**

**Een kaart van een onderschat landschap**

*Thomas Claeys*

# Inhoudsopgave

<b>Hoofdstuk 1: Introductie</b>	<b>3</b>
Referenties . . . . .	4
<b>Hoofdstuk 2: Wat is een CTL?</b>	<b>5</b>
Referenties . . . . .	7
<b>Hoofdstuk 3: Korte geschiedenis</b>	<b>9</b>
Referenties . . . . .	10
<b>Hoofdstuk 4: Wat doen CTL's?</b>	<b>11</b>
Referenties . . . . .	13
<b>Hoofdstuk 5: Positionering in de organisatie</b>	<b>15</b>
Referenties . . . . .	17
<b>Hoofdstuk 6: De mensen erachter</b>	<b>18</b>
Referenties . . . . .	21
<b>Hoofdstuk 7: Onderwijstechnologie</b>	<b>23</b>
Referenties . . . . .	26
<b>Hoofdstuk 8: Bijdrage aan de instelling</b>	<b>28</b>
Referenties . . . . .	34
<b>Hoofdstuk 9: Actuele uitdagingen</b>	<b>36</b>
Referenties . . . . .	39
<b>Hoofdstuk 10: Blik vooruit</b>	<b>40</b>
Referenties . . . . .	43
<b>Hoofdstuk 11: Conclusie</b>	<b>45</b>
Referenties . . . . .	47

**Bibliografie** 48

**Bijlage: Over de totstandkoming van dit boekje** 54

# Hoofdstuk 1: Introductie

***Beleidsmakers kennen een CTL vaak van naam, maar zelden van binnenuit, docenten dan weer van één workshop of begeleidingsmoment, maar zelden van de volledige opdracht. Wat daartussen allemaal schuilt, legt dit boekje stap voor stap bloot.***

Op de campus van bijna elke hogeschool of universiteit zit een team waarvan maar weinigen precies kunnen uitleggen wat het allemaal doet. Het heet een “centrum voor onderwijsontwikkeling”, een “dienst onderwijsbeleid”, een “educational development unit” of gewoon “die mensen van de pedagogische ondersteuning”. Docenten kennen ze van een workshop over toetsen, of van die keer dat iemand hen hielp met een digitaal leerplatform. Beleidsmakers en bestuurders kennen de eenheid vaak van naam, uit een organigram of een jaarverslag, zonder een duidelijk beeld te hebben van wat ze dag in dag uit doet. Slechts weinigen kennen het volledige verhaal.

Dat verhaal is precies waar dit boekje over gaat. Centres for Teaching and Learning (CTL's), academische ontwikkelingsseenheden, diensten onderwijsontwikkeling: de naam verschilt van instelling tot instelling en van land tot land, maar de functie is overal verwant. Het zijn de eenheden, centraal georganiseerd, verspreid over faculteiten, of een mengvorm van beide (Wright, 2023), die ervoor moeten zorgen dat onderwijs in het hoger onderwijs niet toevallig goed is, maar systematisch beter wordt, door docenten te ondersteunen, door curricula mee te ontwerpen, door onderwijstechnologie te helpen inzetten, en door de instelling als geheel te helpen nadenken over wat goed onderwijs eigenlijk inhoudt.

Waarom nu? Het hoger onderwijs zit wereldwijd in een fase van toegenomen druk: op de waarde die het levert, op het vertrouwen

dat het geniet, op de manier waarop het zich moet transformeren (Robert et al., 2026). Dalende inschrijvingen, krappere middelen en een golf van generatieve AI die in een paar jaar tijd verandert wat onderwijzen en leren betekenen, zetten de vraag wie onze docenten en onze instelling helpt om hiermee om te gaan hoog op de agenda. CTL's bestaan al decennia, maar zelden waren ze zo zichtbaar, en zelden stond er zoveel op het spel als vandaag (Wright, 2023).

Dit boekje is geschreven voor wie met die vraag worstelt: beleidsmakers en leidinggevenden die moeten beslissen hoe ze deze eenheden positioneren en financieren, en de mensen die er zelf werken en die soms behoefte hebben aan een breder kader voor wat ze al jaren intuïtief doen. Het vraagt geen voorkennis. We bouwen stap voor stap op: wat een CTL precies is en hoe die naam door de jaren heen veranderde, wat zo'n eenheid concreet doet, waar ze in de organisatie past, wie er werkt en hoe onderwijstechnologie zich daartoe verhoudt. Van daaruit kijken we breder: wat een CTL nu echt bijdraagt aan een instelling, met welke uitdagingen het veld vandaag worstelt, en welke antwoorden zich aftekenen.

Geen pleidooi, geen hype. Een kaart van een landschap dat de afgelopen jaren ingewikkelder en belangrijker is geworden, en dat de meeste mensen binnen het hoger onderwijs nog nooit in zijn geheel hebben gezien.

## Referenties

Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., & Arnold, K. (2026). *2026 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.

Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. JHU Press.

# Hoofdstuk 2: Wat is een CTL?

*Een CTL gaat schuil onder tientallen namen, maar de kern is overal gelijk: mensen die, dicht bij de docent, de instelling of het bredere veld, onderwijskwaliteit helpen verbeteren.*

Wie op zoek gaat naar “het” centrum voor onderwijsontwikkeling, vindt vooral een wirwar van namen. De ene instelling spreekt van een centre for teaching and learning, de andere van een academic of educational development unit, een teaching and learning centre, een faculty development center, of, in het Nederlandse taalgebied, een dienst onderwijsontwikkeling, een dienst onderwijsbeleid of een onderwijsondersteuningsteam. Die verwarring is geen toeval. De geschiedenis van deze eenheden laat zien dat ze van oorsprong even goed konden ontstaan binnen een centrale administratie, een personeelsdienst, een bibliotheek of een leerondersteuningsdienst, als als volledig zelfstandige entiteit (Macfarlane & Hughes, 2009). In het Verenigd Koninkrijk groeide het aantal van zulke centra de afgelopen decennia sterk, maar bleef hun precieze rol, positie en personeelsbestand sterk verschillen van instelling tot instelling (Gosling, 2009).

## **Een werkbare definitie**

Net omdat de vormen zo uiteenlopen, is een strikte definitie lastig. Toch convergeren de grote overzichtswerken naar een gemeenschappelijke kern. Wright (2023) beschrijft CTL's als veranderingsagenten op de campus, met eigen doelen, strategieën en organisatorische structuren waarmee instellingen hun onderwijsmissie waarmaken. Mihai et al. (2025) leggen het accent op de bredere rol: CTL's worden steeds zichtbaarder als actoren die instellingen helpen kwaliteitsvol onderwijs te realiseren en een cultuur op te bouwen die onderwijs en leren waardeert. Samen leveren deze invalshoeken een werkbare

omschrijving op: een CTL is een eenheid binnen het hoger onderwijs die, via interpersoonlijk werk met docenten en de instelling als geheel, actief bijdraagt aan betere onderwijskwaliteit, eerder dan louter een digitale verzameling van tips en tools aan te bieden. Die laatste toevoeging is belangrijk. Het onderscheidt een CTL van een website met onderwijstips: het gaat om mensen die met andere mensen werken.

### **Een functie die moeilijk te plaatsen is**

Die definitie verklaart nog niet waarom CTL's zo verschillend georganiseerd zijn. Mihai et al. (2025) bieden daarvoor een verklaring met hun vierdimensionaal model, dat CTL's tegelijk bekijkt vanuit governance (waar hangt de eenheid organisatorisch en hiërarchisch op), identiteit (hoe zien medewerkers en de buitenwereld de eenheid), sociaal kapitaal (welke relaties en netwerken bouwt ze op) en activiteiten (wat doet ze concreet). Een CTL die op één van die assen sterk verschilt van een andere, oogt al snel als een heel ander type eenheid, ook als de onderliggende functie sterk gelijkaardig is. Vandaar dat een CTL in de Verenigde Staten, met wortels in individuele remediëring van docenten met zwakke evaluaties uit de jaren zestig, oppervlakkig weinig gemeen lijkt te hebben met een Vlaamse dienst onderwijsontwikkeling die ontstond vanuit kwaliteitszorg en curriculumvernieuwing. Toch spelen beide, ten gronde, een verwante rol.

Internationaal lopen de tradities uiteen. In de Verenigde Staten ontwikkelde het veld zich van individuele ondersteuning naar een rol als verbindende “hub” tussen verspreide expertise binnen een instelling (Wright et al., 2018). In het Verenigd Koninkrijk, Australië en Nieuw-Zeeland groeide educatieve ontwikkeling sterker vanuit nationale kwaliteitskaders en professionele accreditatie van lesgevers. Op het Europese vasteland kwam de uitbouw van zulke eenheden later en ongelijker op gang, al zien onderzoekers er wel een gedeelde kern in: een genuanceerde opvatting van dienstverlening, een band met wetenschappelijke onderbouwing, en een sterke gerichtheid op de lerende (Di Napoli et al., 2010). In Vlaanderen en Nederland herkennen we die kern bijvoorbeeld bij Arteveldehogeschool, waar

onderwijsontwikkeling, begeleiding en digitaal leren onder één dak samenkomen.

Doorheen dit boekje hanteren we daarom een eenvoudig onderscheid dat helpt om al die verschijningsvormen te ordenen: ligt het zwaartepunt van het werk van een CTL bij de individuele docent, bij de instelling als geheel, of bij het bredere veld buiten de eigen muren? Dat is geen of-ofkeuze. De meeste CTL's zijn op alle drie niveaus tegelijk actief, maar met een sterk wisselende balans, en elke verschuiving in die balans heeft een prijs: wie sterk inzet op individuele begeleiding, bouwt vertrouwen en maatwerk op, maar loopt het risico dat goede praktijken beperkt blijven tot wie er net mee in aanraking kwam; wie vooral op instellingsbreed beleid focust, wint aan schaal en consistentie, maar verliest gemakkelijk de voeling met de concrete klas. Precies die spanning tussen individuele en bredere impact is een terugkerend probleem in onderzoek naar de implementatie van onderwijstechnologie in het hoger onderwijs: individuele ondersteuning blijft al snel hangen als een afzonderlijke “rimpel”, die pas uitgroeit tot een echte “golf” van instellingsbrede verandering wanneer ze bewust verbonden wordt met sociale netwerken en gedeelde praktijk (Claeys, 2023). Diezelfde afweging tussen niveaus duikt in de volgende hoofdstukken telkens opnieuw op, onder meer bij de positionering en de mensen achter een CTL.

Welke naam een instelling ook hanteert, de kernfunctie convergeert sterker dan de etiketten doen vermoeden. Vanaf hier gebruiken we in dit boekje “CTL” als overkoepelende term, ook waar de instelling zelf een andere naam voert.

## Referenties

Claeys, T. (2023). *From ripples to waves: Exploring social professional development for implementing and supporting educational multimedia technologies in higher education* [Master's thesis, University of Tartu]. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/91152>

Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P., & Verburch,

A. (2010). Academic development and educational developers: Perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/13601440903529851>

Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>

Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/14703290802646214>

Mihai, A. I., Dailey-Hebert, A. L., & Beausaert, S. (2025). Understanding the complexity of centers for teaching and learning: Introducing a four-dimensional model. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01399-y>

Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. JHU Press.

Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38–44. <https://doi.org/10.1080/0091383.2018.1540826>

# Hoofdstuk 3: Korte geschiedenis

***Onderwijsontwikkeling begon als reparatiedienst voor "zwakke" docenten en groeide, in iets meer dan een halve eeuw, uit tot een wereldwijd en strategisch beroepenveld.***

De eerste centra voor onderwijsontwikkeling ontstonden in de vroege jaren zestig in Noord-Amerika, met de Universiteit van Michigan als een van de pioniers in 1962 (Wright, 2023). Hun opdracht was destijds bescheiden en weinig flatterend: docenten met zwakke evaluaties helpen hun lespraktijk te verbeteren. Onderwijsontwikkeling begon dus niet als strategische functie, maar als een soort interne reparatiedienst.

Vanaf de jaren zeventig en tachtig verbreedde die opdracht zich geleidelijk naar professionele ontwikkeling voor alle docenten, los van eventuele tekortkomingen. Pas de afgelopen decennia verschoof het zwaartepunt verder, van een dienstverlenende rol naar een rol als actieve mede-architect van institutionele verandering (Wright, 2023). Gibbs (2013), die meer dan veertig jaar onderwijsontwikkeling overschouwt vanuit het International Consortium for Educational Development, beschrijft hoe de aandacht stelselmatig opschoof van individuele docentenondersteuning naar curriculum, beoordeling, technologie en, uiteindelijk, instellingsbeleid.

Buiten Noord-Amerika groeide het veld via andere routes. In het Verenigd Koninkrijk, Australië en Nieuw-Zeeland hing de uitbouw van onderwijsontwikkeling sterk samen met nationale kwaliteitskaders en de professionele accreditatie van lesgevers. Amundsen en Wilson (2012) wijzen erop dat er intussen al meer dan dertig jaar onderzoek bestaat naar de effectiviteit van die uiteenlopende praktijken, zij het met wisselend overtuigende resultaten. Op het Europese vasteland kwam de beweging later en ongelijker op gang. In Nederland gaf

het nationale programma Npuls de afgelopen jaren een krachtige impuls, door centra voor onderwijsontwikkeling te verbinden in een gedeelde infrastructuur voor kennisdeling. In Vlaanderen speelden kwaliteitszorg en accreditatie een vergelijkbare aanjagende rol.

Vandaag is onderwijsontwikkeling uitgegroeid tot een wereldwijd, maar nog steeds erg divers, beroepenveld. Een bevraging van meer dan duizend onderwijsontwikkelaars in 38 landen toont een gemeenschap die sterk uiteenloopt in achtergrond, functie en institutionele inbedding, ondanks een gedeelde kern aan opdrachten (Green & Little, 2016). Van een kleine reparatiedienst voor zwakke docenten tot een wereldwijd netwerk van strategische partners: die weg legden CTL's af in iets meer dan een halve eeuw. Hoe die ontwikkeling zich vandaag concreet vertaalt in taken en activiteiten, brengt het volgende hoofdstuk in beeld.

## Referenties

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? *Review of Educational Research*, 82, 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>

Green, D. A., & Little, D. (2016). Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>

Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. JHU Press.

# Hoofdstuk 4: Wat doen CTL's?

*Een CTL begeleidt docenten, denkt mee over curricula, bouwt aan kwaliteit en onderzoek, en weegt mee op instellingsbeleid: vier soorten werk die voortdurend in elkaar overlopen.*

Wie een CTL ooit heeft meegemaakt, kent meestal maar één kant ervan: de workshop over toetsen, het gesprek over een lastige lesgroep, de hulp bij een digitaal leerplatform. Dat beeld is niet fout, maar wel onvolledig. Gibbs (2013), die de meest uitgebreide taxonomie van onderwijsontwikkelingsactiviteiten samenstelde op basis van veertig jaar internationale praktijk, ordent het werk van CTL's niet naar functietitel, maar naar het object waarop het zich richt: individuele docenten, teams van docenten, leeromgevingen, de instelling als geheel, studenten, kwaliteitszorgsystemen en onderwijsevaluatie en -onderzoek. Die ordening is een goede leidraad om te begrijpen wat een CTL concreet doet.

## **Individuele begeleiding**

De oudste en, in veel instellingen, nog steeds de meest zichtbare activiteit is de ondersteuning van individuele docenten: één-op-één-gesprekken over lespraktijk, klasobservatie met feedback, coaching van nieuwe collega's, en workshops over een specifiek thema zoals activerend onderwijs of inclusief lesgeven (Gibbs, 2013; Wright et al., 2018). Dit is het beeld dat de meeste buitenstaanders bij een CTL hebben, en het is ook waar de geschiedenis van het veld is begonnen, zoals het vorige hoofdstuk liet zien.

## **Curriculum, programma's en assessment**

Een tweede, minstens even substantiële groep activiteiten speelt zich af op het niveau van het vak, het programma of de volledige opleiding. CTL's begeleiden teams bij het herontwerpen van curricula,

adviseren over leerresultaten en evaluatievormen, en ondersteunen constructieve afstemming tussen wat een opleiding wil bereiken, hoe ze onderwijst en hoe ze toetst. Macfarlane en Hughes (2009) wijzen erop dat dit soort werk CTL's in een goede positie brengt om docenten aan te moedigen hun onderwijspraktijk met dezelfde wetenschappelijke ernst te benaderen als hun onderzoek, en zo een brug te slaan tussen onderwijs en onderzoek die in veel instellingen anders ontbreekt.

### **Kwaliteit, evaluatie en onderzoek**

Een derde domein omvat kwaliteitszorg, systematische evaluatie van onderwijs en programma's, en de scholarship of teaching and learning: onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk, vaak gepubliceerd en gedeeld binnen de eigen discipline. Kanuka (2010), op basis van een meerjarig onderzoek naar effectieve en duurzame onderwijsontwikkelingscentra, identificeert vier kenmerken van CTL's die hierin slagen: ze weten strategisch te opereren, ze werken via meerdere lagen van de organisatie tegelijk, ze gaan actief om met bestaande spanningen en weerstand in plaats van die te vermijden, en ze weten simpelweg het werk gedaan te krijgen. Geen van die kenmerken is spectaculair, maar samen verklaren ze waarom sommige centra een blijvend verschil maken en andere vooral activiteiten blijven afvuren zonder zichtbaar effect.

### **Strategie, beleid en gemeenschapsvorming**

Het meest uitgebreide en, voor wie een CTL alleen van workshops kent, minst bekende domein betreft de bijdrage aan instellingsbeleid: meedenken over onderwijsvisie en -strategie, adviseren over benoemings- en promotiecriteria die onderwijskwaliteit meetellen, deelnemen aan kwaliteitszorg en bestuur, en het opbouwen van docentengemeenschappen en netwerken rond onderwijsvernieuwing. Forgie et al. (2018), op basis van interviews met CTL-directeuren over heel Canada, beschrijven dit als een dubbele verschuiving: van een onderzoeksgerichte naar een onderwijs- en scholarship-waarderende cultuur, en van een dienstverlenende naar een leidinggevende oriëntatie. Wright et al. (2018) vatten die leidinggevende rol samen

als een “hub”-functie: het CTL verbindt verspreide expertise, mensen en initiatieven binnen een instelling die zelf steeds minder vanuit één centraal punt wordt aangestuurd.

Deze vier domeinen sluiten niet naadloos op elkaar aan, en geen enkel CTL voert ze allemaal met dezelfde intensiteit uit. Net zoals een CTL geen of-ofkeuze maakt tussen het individuele, het instellings- en het veldniveau (zie hoofdstuk 2), kiest het ook niet voor één van deze vier soorten werk ten koste van de andere: de meeste centra bewegen er voortdurend tussen, afhankelijk van wat een instelling op een bepaald moment nodig heeft. Onderwijstechnologie loopt dwars door alle vier domeinen heen en krijgt daarom een eigen, uitgebreidere behandeling in hoofdstuk 7. Eerst kijken we, in het volgende hoofdstuk, naar waar een CTL dat brede takenpakket organisatorisch onderbrengt.

## Referenties

Forgie, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: What’s going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). [https://doi.org/10.5206/cj\\_sotl-rcacea.2018.1.9](https://doi.org/10.5206/cj_sotl-rcacea.2018.1.9)

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>

Kanuka, H. (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25>

Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/14703290802646214>

Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The*

*Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38–44. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1540826>

# Hoofdstuk 5: Positionering in de organisatie

***Centraal, decentraal of hybride: waar een CTL in de organisatie hangt, bepaalt mee wat het kan doen, wie het bereikt, en hoeveel gewicht het in de schaal legt.***

In hoofdstuk 1 kwam het al even ter sprake: CTL's worden centraal georganiseerd, ondergebracht binnen faculteiten en programma's, of opgezet als een mengvorm van beide. Die keuze is niet bijkomstig. Mihai et al. (2025) plaatsen governance, waar een CTL organisatorisch en hiërarchisch hangt, niet toevallig als eerste van de vier dimensies waarmee ze de complexiteit van CTL's willen vatten: hoe een eenheid gepositioneerd is, bepaalt in grote mate wat ze kan doen, wie ze bereikt, en hoeveel gewicht ze in de schaal legt wanneer het erop aankomt.

## **Centraal, decentraal, of een mengvorm**

Een centraal georganiseerd CTL, met één team dat de hele instelling bedient, biedt zichtbaarheid, een kritische massa aan expertise en consistente kwaliteit over faculteiten heen. Het risico is afstand: een centrale eenheid kent de eigenheid van elke discipline minder goed, en docenten ervaren ondersteuning soms als iets dat van buiten de eigen vakgroep wordt opgelegd. Een decentraal model, met onderwijsondersteuners ingebed in faculteiten of programma's, keert dat net om: meer vertrouwen en contextkennis, maar ook meer risico op versnippering, dubbel werk en sterk wisselende kwaliteit van faculteit tot faculteit. In de praktijk groeien veel instellingen daarom naar een hybride vorm, waarbij een centrale kern de "hub"-functie opneemt die Wright et al. (2018) beschrijven: ze verbindt decentraal verspreide expertise, mensen en initiatieven, zonder die volledig naar zich toe te trekken.

## **Een lastig te plaatsen functie**

Die organisatorische onduidelijkheid wortelt dieper dan een kwestie van organigrammen. Whitchurch (2008) introduceerde het begrip “third space professionals” om personeel te beschrijven dat niet zuiver academisch en niet zuiver administratief-ondersteunend is, maar zich in een tussenruimte tussen beide domeinen beweegt. Medewerkers van een CTL zijn daar een voorbeeld van: ze hebben vaak een academische achtergrond, maar functioneren organisatorisch als ondersteunende dienst, met alle ambiguïteit over verloning, loopbaanpaden en evaluatiecriteria die daarbij komt. Diezelfde ambiguïteit verklaart waarom CTL's in de praktijk overal anders worden ondergebracht: bij een vicerector of provost onderwijs, bij de dienst personeel en organisatie, bij de bibliotheek, bij ICT, of bij de dienst kwaliteitszorg. Geen van die plekken is fout, maar elke keuze stuurt mee welke domeinen uit hoofdstuk 4 het makkelijkst worden opgenomen: een CTL bij kwaliteitszorg evolueert sneller richting evaluatie en accreditatie, een CTL bij ICT richting onderwijstechnologie, een CTL bij de vicerector onderwijs richting instellingsbeleid en strategie.

Net om die reden houden veel CTL's bewust afstand van personeelsevaluatie en -beoordeling. Forgie et al. (2018) beschrijven hoe instellingen een soort firewall optrekken tussen onderwijsontwikkeling en personeelsbeslissingen, zodat docenten een CTL ervaren als een veilige, niet-beoordelende ruimte waar ze vrijuit met lespraktijken kunnen experimenteren. Wie aan personeelsevaluatie raakt, riskeert net dat vertrouwen te verliezen, en daarmee de toegang tot de docenten die de eenheid net wil bereiken.

## **Een plaats aan de tafel**

Positionering is ook een kwestie van invloed. Forgie et al. (2018) stellen vast dat CTL's die een vaste plaats hebben in de strategische beleidsorganen van een instelling, hun werk beter kunnen afstemmen op institutionele prioriteiten en stabielere middelen kunnen verzekeren. Een CTL dat organisatorisch ver van de top staat, blijft sneller hangen in uitvoerend werk op het individuele niveau uit hoofdstuk 2, ook al heeft het de ambitie om instellingsbreed of op

veldniveau te wegen. In Vlaanderen en Nederland zien we bijvoorbeeld bij Arteveldehogeschool hoe onderwijsontwikkeling, begeleiding en digitaal leren bewust onder één dak zijn gebracht, net om die institutionele zichtbaarheid en samenhang te versterken.

Positionering verklaart dus niet alleen waar een CTL zit op een organigram, maar ook wie er werkt en met welk profiel. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

## Referenties

Forgie, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: What's going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). [https://doi.org/10.5206/cj\\_sotl-rcacea.2018.1.9](https://doi.org/10.5206/cj_sotl-rcacea.2018.1.9)

Mihai, A. I., Dailey-Hebert, A. L., & Beausaert, S. (2025). Understanding the complexity of centers for teaching and learning: Introducing a four-dimensional model. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01399-y>

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38–44. <https://doi.org/10.1080/0091383.2018.1540826>

# Hoofdstuk 6: De mensen erachter

*De mensen achter een CTL zijn ‘academische migranten’ die tussen disciplines en identiteiten bewegen, op zoek naar erkenning voor een vak dat zichzelf nog steeds moet bewijzen.*

Wie bij een CTL binnenloopt, ontmoet zelden één type medewerker. De ene collega heeft een doctoraat in de geschiedenis en gaf jarenlang zelf les voor ze overstapte naar onderwijsondersteuning. De andere komt uit de instructional design en heeft nooit voor een klas gestaan. Een derde is opgeleid als psycholoog en houdt zich vooral met kwaliteitszorg bezig, een vierde is informaticus en bouwt mee aan het digitale leerplatform. Simpson (2025) vat die verzameling rollen, academic developer, educational technologist en learning designer, samen onder de overkoepelende term “EdAdvisor”: professionals die, in zowel academische als ondersteunende functies en zowel centraal als binnen faculteiten, het lesgeven en leren in het hoger onderwijs helpen versterken. Die diversiteit aan profielen wortelt in hoe het beroep historisch is ontstaan.

## **Een beroep zonder vaste afkomst**

Onderwijsontwikkelaars zijn zelden “geboren” in hun functie. De meesten stapten over vanuit een ander vakgebied, vaak vanuit een onderzoeksdiscipline, soms vanuit onderwijstechnologie of bibliotheekwetenschappen. Green en Little (2013) noemen hen daarom “academische migranten” en grijpen naar theorieën over marginaliteit om te begrijpen wat die overstap betekent. Wie van de eigen discipline naar onderwijsontwikkeling migreert, verliest een stuk van de vertrouwde academische identiteit, maar krijgt er iets anders voor terug: een positie aan de rand van meerdere werelden

tegelijk, die net daardoor toegang geeft tot plekken en gesprekken die voor wie binnen één discipline blijft, gesloten blijven. Green en Little (2013) beschrijven die marginaliteit als een dubbelzijdig gegeven: ze brengt onderwijsontwikkelaars in een kwetsbare positie, en geeft hen net daardoor ook bewegingsruimte tussen de machtsverhoudingen van een instelling, op een manier die voor wie er middenin staat, veel moeilijker is.

### **Een tribe die haar plaats claimt**

Die marginale positie verklaart meteen waarom onderwijsontwikkelaars al decennia moeten beargumenteren waarom hun werk eigenlijk telt als academisch werk. Bath en Smith (2004) wijzen erop dat het werk van onderwijsontwikkelaars in essentie sterk verwant is aan dat van vakdocenten: ook zij bestuderen een onderwerp, namelijk lesgeven en leren in het hoger onderwijs, met dezelfde wetenschappelijke ernst die discipline-onderzoek kenmerkt. Ze verdedigen daarom de stelling dat onderwijsontwikkeling een legitieme academische discipline op zich is, met onderwijsontwikkelaars als volwaardige academici, eerder dan als een soort administratieve restcategorie. Die strijd om erkenning, om “territorium” binnen de academische wereld, zoals Bath en Smith (2004) het noemen, loopt als een rode draad doorheen de geschiedenis van het beroep, en verklaart mee waarom de positionering uit hoofdstuk 5 voor de mensen die er werken nooit een neutrale kwestie is.

### **Identiteit in de derde ruimte**

Hoofdstuk 5 introduceerde al het begrip “third space professionals” van Whitchurch (2008): medewerkers die noch zuiver academisch, noch zuiver ondersteunend zijn. Obexer (2022) maakt die ambiguïteit voelbaar vanuit het eigen perspectief van een onderwijsontwikkelaar, in een autoetnografische studie naar wat het betekent om dagelijks in die tussenruimte te functioneren. Ze beschrijft hoe het ontbreken van een vaste plek tussen academisch en ondersteunend personeel zich vertaalt in organisatorische onduidelijkheid, en evenzeer in iets persoonlijks: een voortdurend heronderhandelen van wie men is

op het werk, met zowel het gevoel van vrijheid om tussen werelden te bewegen, als het gevoel ergens nooit volledig bij te horen. Die spanning tussen kans en verlies keert in vrijwel elk persoonlijk verhaal van onderwijsontwikkelaars terug, ook al verschilt de precieze beleving sterk van individu tot individu.

### **Groeien in het vak**

Wie eenmaal onderwijsontwikkelaar is geworden, blijft niet stilstaan. Mårtensson en Roxå (2021) brachten in kaart hoe het vak, en de mensen die het uitoefenen, zich doorheen een loopbaan verder ontwikkelen, op basis van hun ervaring met een internationaal opleidingsprogramma voor onderwijsontwikkelaars. Ze onderscheiden vijf vormen van groei: een verbredend gezichtsveld op wat onderwijsontwikkeling eigenlijk omvat, een verschuiving van de eigen instelling naar een breder veld als referentiekader, een toenemende focus op de mensen met wie men werkt in plaats van op de eigen expertise, een groeiend gebruik van en bijdrage aan onderzoek over het vak zelf, en een veranderend begrip van de kaders waarbinnen men werkt. Die laatste twee groeilijnen, onderzoek over en kaders binnen het eigen werk, herhalen op het niveau van het individu wat hoofdstuk 4 al op het niveau van de eenheid liet zien: net zoals een CTL als geheel investeert in kwaliteit, evaluatie en onderzoek, doen de mensen die er werken dat ook in hun eigen loopbaan.

### **Rolduidelijkheid en duurzame loopbanen**

Al die groei en identiteitswerk gebeuren in een omgeving waar functietitels weinig houvast bieden. Simpson (2025), op basis van interviews en bevragingen bij meer dan honderdtachtig EdAdvisors in Australische instellingen, stelt vast dat titels en functieomschrijvingen binnen en tussen instellingen sterk uiteenlopen, en dat die inconsistentie het werk minder herkenbaar en minder zinvol kan maken voor wie het uitvoert. Een duidelijker en consistentere gebruik van rolbenamingen, gekoppeld aan heldere functieomschrijvingen en mogelijk een vorm van professionele accreditatie, draagt volgens dat onderzoek rechtstreeks bij aan hoe goed onderwijsontwikkelaars zich met hun rol kunnen identificeren én aan hoe duurzaam hun loopbaan

is. Dat is geen klein detail: een veld dat zijn eigen mensen niet kan vasthouden, verliest precies de ervaring en het institutionele geheugen waarop hoofdstuk 4's strategische rol van een CTL steunt.

De mensen achter een CTL zijn dus zelden eendimensionaal: academische migranten die tussen werelden bewegen, professionals die voortdurend onderhandelen over hun identiteit in een derde ruimte, en een beroepsgroep die nog steeds bezig is met het claimen van erkenning en het verduidelijken van haar eigen rollen. Eén van die rollen, de onderwijstechnoloog, verdient daarbij bijzondere aandacht, niet in de laatste plaats omdat onderwijstechnologie het werkterrein van een CTL het sterkst heeft doen groeien. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

## Referenties

Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296035>

Green, D. A., & Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38(4), 523–537. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.583640>

Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021). Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>

Obexer, R. (2022). Lost in third space: Identity work of a “blended professional” in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.21428/8c225f6e.14771617>

Simpson, C. (2025). The impact of role clarity on sustainable careers for EdAdvisors in Australian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2603754>

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

# Hoofdstuk 7:

## Onderwijstechnologie

***Onderwijstechnologie is geen apart vakje naast de rest van het CTL-werk, maar een draad die door elk van de vier domeinen uit hoofdstuk 4 heen loopt.***

De onderwijstechnoloog die in het vorige hoofdstuk al even ter sprake kwam, is meestal het meest zichtbare gezicht van een CTL voor wie van buitenaf toekijkt: degene die helpt bij een nieuw leerplatform, een opname-tool of, de jongste jaren, een chatbot in de cursus. Die zichtbaarheid is verdienstelijk, maar ze versmalt het beeld, en de functienaam zelf draagt daar paradoxaal genoeg aan bij. Mitchell et al. (2017) tonen hoe de term “educational technologist” voor wie de rol effectief uitoefent vaak te beperkt aanvoelt en weinig herkenbaarheid biedt, omdat hij sterk naar techniek en tools verwijst, terwijl het werk in de praktijk evengoed pedagogisch ontwerp, curriculumadvies en strategisch beleidswerk omvat. Internationaal groepeert de Engelstalige vakliteratuur een deel van dat werkterrein onder de noemer “technology enhanced learning” (TEL), een term die, veelzeggend genoeg, niet vlot naar het Nederlands vertaalt: “technologie-verrijkt leren” klinkt onwennig en wordt in de praktijk dan ook zelden gebruikt. Januszewski en Molenda (2013) omschrijven onderwijstechnologie in hun veelgeciteerde definitie juist breed, als de bestudering en ethische toepassing van processen en hulpmiddelen om leren te faciliteren en prestaties te verbeteren. Zelf beschouw ik TEL daarom liever als één concrete uitwerking binnen die ruimere onderwijstechnologie, namelijk de manier waarop technologie het leerproces zelf verrijkt, dan als een synoniem ervoor: ook kwaliteitszorgdata, infrastructuurbeleid en beleidsadvies rond digitale strategie, die in dit hoofdstuk verderop aan bod komen, horen

evengoed bij onderwijstechnologie. Onderwijstechnologie is in de praktijk geen vijfde, afzonderlijk domein naast de vier uit hoofdstuk 4: ze loopt er dwars doorheen. Een individuele coachingsessie gaat vandaag bijna automatisch ook over digitale werkvormen, een curriculumherontwerp moet rekening houden met online en hybride leeromgevingen, kwaliteitszorg verzamelt steeds meer data uit digitale leeromgevingen, en instellingsbeleid moet een visie formuleren op wat technologie wel en niet voor onderwijs kan betekenen.

### **Van los hulpmiddel naar bestuurlijke kwestie**

Bates en Sangra (2011) onderzochten de aanpak van technologie-integratie bij vijftientig universiteiten wereldwijd en concluderen dat instellingen er structureel moeite mee hebben om informatie- en communicatietechnologie ten volle in hun werking te verweven. Hun pleidooi is opvallend bestuurlijk van aard: betere governance, scherpere strategische planning, een nauwere koppeling tussen administratieve en onderwijsondersteunende diensten, en gerichte training van wie die technologie moet beheren. Voor een CTL betekent dit dat de rol rond onderwijstechnologie zelden beperkt blijft tot het aanleren van een tool. Ze schuift mee op naar advies over digitale strategie, infrastructuurkeuzes en de manier waarop een instelling haar middelen daarvoor inzet, precies de domeinen uit hoofdstuk 4 die met beleid en strategie te maken hebben.

### **Hoe innovaties zich verspreiden, of net niet**

Een nieuw platform aankopen is één zaak, het ook werkelijk laten landen in de lespraktijk een heel andere. Smith (2012), op basis van een overzicht van onderzoek naar de verspreiding van onderwijsinnovaties, beschrijft hoe nieuwe praktijken doorgaans beginnen bij een kleine groep vroege gebruikers, en hoe de stap naar een breder draagvlak vaak vastloopt zodra de ondersteuning verdwijnt of beperkt blijft tot eenmalige workshops. Cox (2001) biedt vanuit zijn jarenlange ervaring met “faculty learning communities” een structureel antwoord op precies dat probleem: groepen docenten die gedurende een langere periode samen rond een thema, vaak een technologie of werkvorm, leren en experimenteren, bouwen volgens hem niet alleen

individuele vaardigheden op, maar ook een gedeelde cultuur die verandering binnen een instelling verankert. Die aanpak verbindt de individuele begeleiding en de gemeenschapsvorming uit hoofdstuk 4 op een manier die net inspeelt op de zwakke schakel die Smith (2012) blootlegt.

### **Oordeelsvorming, niet enkel een knop leren bedienen**

Wie als CTL-medewerker docenten helpt bij een nieuwe technologie, doet meer dan een interface uitleggen. Dexter (2023) werkte, op basis van interviews met docenten die een nieuwe onderwijstechnologie leerden integreren, een set richtinggevende principes uit voor wat ze “instructional decision-making competence” noemt: het vermogen om, in een concrete onderwijssituatie, zelf te beoordelen welke technologie iets toevoegt en hoe ze die het best inzet, in plaats van een vaste procedure te volgen. Die competentie bouwt voort op het bekende TPACK-model, dat technologische, pedagogische en vakinhoudelijke kennis met elkaar verbindt. Voor CTL's betekent dit een verschuiving in wat goede ondersteuning rond onderwijstechnologie eigenlijk inhoudt: minder de nadruk op het stap-voor-stap aanleren van een tool, meer op het opbouwen van dat onderliggende beoordelingsvermogen, zodat docenten ook bij de volgende technologie zelfstandig overweg kunnen.

### **De golf van generatieve AI**

Geen onderwijstechnologie testte de afgelopen jaren het aanpassingsvermogen van CTL's zo sterk als generatieve AI. Belkina et al. (2025), in een systematische review van eenentwintig empirische gevalstudies over de implementatie van generatieve AI in het hoger onderwijs, stellen vast dat de praktijk sterk uiteenloopt naargelang discipline, doelgroep en gehanteerde aanpak, en bieden op basis daarvan een raamwerk dat opnieuw aansluit bij TPACK om die diversiteit aan toepassingen te ordenen. Hun bevindingen onderstrepen vooral dat doordachte implementatie van generatieve AI evidence-informed maatwerk vergt, met aandacht voor de specifieke vakcontext en voor verantwoord en doordacht gebruik: een kant-en-klare blauwdruk die overal even goed werkt, bestaat simpelweg niet. Voor CTL's is dat een vertrouwde opdracht

in een nieuwe gedaante: dezelfde balans tussen experimenteren en evidence-informed handelen die Kanuka (2010) in hoofdstuk 4 al beschreef als kenmerk van effectieve centra, nu toegepast op een technologie die zich razendsnel ontwikkelt.

### **Technologie als onderdeel van het geheel, niet als apart vak**

Bij alle aandacht voor specifieke tools is het goed even afstand te nemen. Fawns (2019) waarschuwt voor het scherpe onderscheid dat termen als “digitaal onderwijs” of “online leren” suggereren: door digitale en niet-digitale onderwijspraktijk als twee gescheiden categorieën te behandelen, verliest men uit het oog dat beide voortdurend met elkaar verweven zijn in hoe onderwijs vandaag wordt ontworpen en ervaren. Voor CTL’s betekent dat postdigitale perspectief vooral een houding: onderwijstechnologie hoort thuis binnen elk gesprek over onderwijskwaliteit, ook wanneer er geen nieuw toestel of platform in het spel is. Die houding sluit aan bij wat dit boekje al herhaaldelijk liet zien: een CTL dat goed werkt, schuift voortdurend tussen niveaus en domeinen, en behandelt onderwijstechnologie als één hefboom naast vele andere om onderwijskwaliteit te versterken.

Wat dat alles concreet betekent voor een instelling, in termen van studentensucces, docentontwikkeling en organisatorische wendbaarheid, is het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

## Referenties

Bates, A. W., & Sangra, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. John Wiley & Sons.

Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100407. <https://doi.org/10.1016/j.caei.2025.100407>

Cox, M. D. (2001). Faculty learning communities: Change agents for

transforming institutions into learning organizations. *To Improve the Academy*, 19(1), 69–93. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2001.tb00525.x>

Dexter, S. (2023). Developing faculty EdTech instructional decision-making competence with principles for the integration of EdTech. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 163–179. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10198-0>

Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>

Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.

Kanuka, H. (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25>

Mitchell, K., Simpson, C., & Adachi, C. (2017). What's in a name: The ambiguity and complexity of technology enhanced learning roles. In H. Partridge, K. Davis, & J. Thomas (Eds.), *Me, us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (pp. 147–151).

Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 173–182. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677599>

# Hoofdstuk 8: Bijdrage aan de instelling

***Wat docenten zelf rapporteren over hun ontwikkeling levert overtuigend bewijs op, de vraag of dat ook tot beter leren bij studenten leidt blijft het minst beantwoord, en net op het niveau van het team duikt een van de sterkste effecten op die in onderwijsonderzoek ooit werden gevonden; net zo veelzeggend is wat er stiltvalt wanneer een CTL er niet meer is.***

Studentensucces, docentontwikkeling, organisatorische wendbaarheid: drie grote woorden die in beleidsdocumenten en jaarverslagen van CTL's voortdurend terugkeren. Bijna niemand binnen het hoger onderwijs twijfelt er nog aan dat goede onderwijsondersteuning ergens toe doet. Wat veel moeilijker ligt, is die intuïtie hard maken: aantonen, met cijfers en niet enkel met overtuiging, wat een CTL een instelling concreet oplevert. Dit hoofdstuk doorloopt die keten van bijdragen, van de docent die een workshop volgt tot de instelling die jaren later beweert een andere onderwijscultuur te hebben, en legt bloot waar het bewijs sterk staat en waar het vooral op vertrouwen blijft rusten.

## **Wat docenten zelf rapporteren**

Het meest solide bewijs ligt op net dat niveau waar een CTL het dichtst bij de docent staat. Steinert et al. (2016) brachten in een systematische review voor BEME, het Best Evidence Medical Education-consortium, honderdelf studies samen over docentontwikkelingsinitiatieven uit een periode van tien jaar. Hun conclusies zijn behoorlijk consistent: deelnemers rapporteren hoge tevredenheid, meer zelfvertrouwen, meer kennis van effectieve onderwijspraktijken,

en zelfgerapporteerde veranderingen in hun lesgedrag, gaande van nieuwe onderwijsinitiatieven tot rollen in onderwijsleiderschap. Diezelfde review plaatst daar meteen een belangrijke kanttekening naast: organisatorische effecten, dus wat er op het niveau van de instelling als geheel verandert, kwamen in de onderzochte literatuur veel minder aan bod dan individuele effecten bij docenten. Het bewijs is sterk waar het over de docent zelf gaat, en wordt dunner naarmate de blik verschuift naar de instelling. Bij dat sterke bewijs past wel een kanttekening die de volgende paragraaf verder uitwerkt: vrijwel elke uitkomst hierboven, van tevredenheid tot zelfgerapporteerd lesgedrag, komt uit wat docenten zelf over hun eigen ervaring vertellen, niet uit een onafhankelijke vaststelling van wat er in de praktijk effectief verandert.

### **Van docent naar student: een moeilijker te trekken lijn**

Die verschuiving van individueel naar collectief niveau is precies waar de redenering kwetsbaar wordt, en waar de zelfrapportage uit de vorige paragraaf het zwaarst doorweegt. Een docent die aangeeft zelfverzekerder les te geven of een workshop nuttig vond, beschrijft een subjectieve ervaring, geen geverifieerde verandering in het eigen lesgedrag, laat staan in wat studenten daadwerkelijk leren: zelfrapportage is gevoelig voor sociale wenselijkheid, en voor het simpele feit dat wie net tijd en moeite in een traject stak, dat traject achteraf graag de moeite waard noemt. Desimone (2009) erkent dat probleem, maar waarschuwt evengoed voor het omgekeerde automatisme, namelijk observatie of bevraging bij voorbaat als de betere methode beschouwen. Ze pleit voor een gedeeld conceptueel kader dat observatie, interviews en enquêtes doelbewust combineert, eerder dan te vertrouwen op één enkele, makkelijk te verzamelen indicator. Saroyan en Trigwell (2015) wijzen er in hun overzicht van onderzoek naar de evaluatie van docentontwikkeling op dat het verband tussen professionele leerprocessen bij docenten en meetbare veranderingen in het leren van studenten zelf nog grotendeels onontgonnen terrein is: dat vergt een veel langere en moeilijker te isoleren causale keten, waarin curriculum, beoordeling, studentpopulatie en talloze andere

factoren meespelen. Recenter onderzoek probeert die keten toch te sluiten met stevigere methoden. Visscher et al. (2025) brachten in een meta-analyse honderdachtentwintig kwasi-experimentele studies van hoge kwaliteit samen die docentontwikkeling rechtstreeks aan studentenprestaties koppelen, en vinden een gemiddeld effect dat bescheiden is, maar reëel, met sterke spreiding naargelang het aantal onderliggende leertheoretische principes dat in het traject verwerkt zit. Noben et al. (2021) zochten het op de schaal van één traject, door bij universitaire docenten kwantitatieve voor- en nametingen van zelfeffectiviteit te combineren met kwalitatieve reflectieopdrachten en interviews, en brachten zo ontwikkeling aan het licht die een eenmalige tevredenheidsenquête nooit had blootgelegd. Voor een CTL betekent dit vooral een verschil in schaal: op het niveau van één traject of één workshop blijft het rechtstreekse bewijs voor studentensucces dun, dunner dan de retoriek waarin de sector haar eigen waarde vaak verpakt, en vraagt het overtuigendste bewijs méér instrumentarium dan de tevredenheidsenquête waarmee de meeste trajecten vandaag nog worden afgesloten. Zoals de volgende paragraaf laat zien, verandert dat beeld zodra de blik verschuift van dat ene traject naar wat een heel team van docenten samen voor elkaar krijgt.

### **Wat de grootschalige synthese van Hattie toevoegt**

Hattie beschreef al in *Visible Learning for Teachers* (2012) hoe professionele ontwikkeling doorgaans wordt beoordeeld op wat docenten er zelf van vinden en zelf zeggen geleerd te hebben, veel minder op wat dat leren werkelijk verandert in de klas. *Visible Learning: The Sequel* (2023), de update van zijn invloedrijke overzicht van duizenden onderzoeken naar wat leren beïnvloedt, brengt precies dat verschil in kaart. Algemene programma's voor professionele ontwikkeling van docenten hebben gemiddeld een effect dat in onderwijsonderzoek als behoorlijk betekenisvol geldt, maar dat gemiddelde verhuult een duidelijk patroon: hoe dichter een uitkomst bij de docent zelf blijft, zoals wat die docent zegt geleerd te hebben, hoe groter het gemeten effect, en hoe dichter een uitkomst bij de student komt, zoals wat die student uiteindelijk leert, hoe kleiner

dat effect wordt. Precies de indicatoren die een CTL het makkelijkst kan verzamelen, tevredenheid en zelfgerapporteerd leren, leveren dus stelselmatig de mooiste cijfers op, terwijl de uitkomst waar het uiteindelijk om draait er telkens het minst goed uitkomt. Dat bevestigt, nu met een berg aan onderzoek erachter, wat Desimone (2009) en Saroyan en Trigwell (2015) hierboven al vanuit methodologisch perspectief beargumenteerden.

Eén uitkomst in die synthese springt er sterk uit, en wijst niet naar de individuele docent maar naar het team: collectieve onderwijseffectiviteit, het gedeelde geloof binnen een groep docenten dat ze door hun gezamenlijke inspanning daadwerkelijk impact hebben op het leren van hun studenten. Het concept gaat terug op het werk van Bandura (1993) over collectieve effectiviteit in groepen, en in Hatties overzicht van honderden invloeden op leren komt precies deze factor naar boven als een van de allersterkste die hij ooit in kaart bracht, sterker dan vrijwel elke afzonderlijke onderwijsmethode of interventie. Het gaat daarbij om iets specifiekere dan een goede teamgeest of regelmatig overleg: Donohoo, Hattie en Eells (2018) benadrukken dat collectieve effectiviteit pas ontstaat wanneer een team een gedeeld taalgebruik over impact ontwikkelt, wanneer overleg uitdrukkelijk draait om bewijs van wat werkt, en wanneer docenten zichzelf zien als evaluator en als veranderingsagent, eerder dan louter als uitvoerder van een vastgelegd curriculum. Dat is precies het soort gestructureerde, op evidentie gerichte samenwerking dat zelden spontaan ontstaat in een lerarenkamer, en waar een CTL een rol kan spelen die verder gaat dan het aanbieden van een workshop: als externe partij die een gedeeld kader voor impact aanreikt, die heersende aannames durft te bevragen, en die de voorwaarden helpt creëren waarin docenten elkaar op een evaluatieve, vertrouwende manier kunnen aanspreken. Daarmee raakt deze ene, sterk onderbouwde uitkomst aan de architectuurrol die de volgende paragraaf bespreekt.

### **CTL's als architecten van verandering**

Op het niveau van de instelling als geheel verschuift de vraag van “werkt het” naar “hoe krijgt een CTL dit eigenlijk voor elkaar, zonder formele doorzettingsmacht”. Bitar en Davidovitch (2026) onderzochten

die vraag bij eenendertig directeurs van CTL's in het Israëlische hoger onderwijs, verspreid over onderzoeksuniversiteiten, hogescholen en lerarenopleidingen. Hun analyse brengt een patroon naar boven dat ze “middle-out” verandering noemen: CTL's sturen institutionele transformatie niet van bovenaf via mandaat, en niet van onderaf via spontane verspreiding, maar van het midden uit, door relaties op te bouwen die zich over de hele organisatorische hiërarchie uitstrekken. Succesvolle centra bouwen op die manier wat de auteurs “netwerklegitimiteit” noemen: gezag dat niet voortvloeit uit een plaats in het organigram, maar uit een dicht weefsel van relaties met docenten, opleidingshoofden en bestuur tegelijk. Dat beeld sluit nauw aan bij de spanning tussen centrale en decentrale positionering uit hoofdstuk 5: net de CTL's die zich niet volledig aan één kant van die lijn vastklampen, lijken het best in staat om dat verbindende, middenuit-vermogen op te bouwen. Het bevestigt ook, met empirisch materiaal, het beeld van de CTL als veranderingsagent waarmee dit boekje in hoofdstuk 2 startte.

### **De waarde bewijzen: een blijvend pijnpunt**

Wie deze drie bouwstenen samenlegt, herkent een patroon. Op het niveau van wat docenten zelf rapporteren over hun ontwikkeling is de evidentie behoorlijk overtuigend (Steinert et al., 2016). Op het niveau van de instelling als geheel bestaat er een rijke beschrijving van hoe verandering verloopt (Bitar & Davidovitch, 2026), maar amper een harde uitspraak over hoeveel die verandering uiteindelijk oplevert in meetbare termen. En precies daartussenin, bij de vraag of dat alles zich vertaalt in beter leren bij studenten, is het bewijs het schaars (Saroyan & Trigwell, 2015). Voor wie een CTL moet verantwoorden tegenover een bestuur dat in indicatoren denkt, is dat een ongemakkelijke boodschap: de cijfers die het makkelijkst te verzamelen zijn, zoals het aantal workshops of de tevredenheidsscore na een sessie, zeggen het minst over wat een instelling er werkelijk mee opschiet, terwijl de uitkomst waar het bestuur uiteindelijk om vraagt, namelijk een merkbaar andere onderwijscultuur of betere studieresultaten, het moeilijkst in een rapport te vangen valt.

Een andere invalshoek om naar diezelfde vraag te kijken, vertrekt

van een eenvoudig gedachte-experiment: stel dat het CTL morgen verdwijnt, wat verandert er dan concreet? Nieuwe docenten bereiden hun eerste lessen voor zonder enige begeleiding, en ontdekken via vallen en opstaan wat al jaren bekend is over effectieve didactiek. Vragen over een nieuwe onderwijstool of toetsvorm blijven hangen bij individuele opleidingen, zonder iemand die ervaring uit de hele instelling samenbrengt of die de tool eerst kritisch test voordat de instelling erin investeert. Beleidsteksten over onderwijskwaliteit verschijnen zonder iemand die ze vertaalt naar wat ze voor een concrete les betekenen, en docenten krijgen zelden de gelegenheid om structureel met collega's uit andere opleidingen over hun onderwijs te praten, op de evaluatieve manier die hierboven net de sterkste effecten liet zien. Dit gedachte-experiment levert vanzelfsprekend geen cijfer op: het verschuift de vraag van wat een CTL toevoegt naar wat er wegvalt zodra het er niet meer is, en precies in die achtergrondrol schuilt een groot deel van de bijdrage van het CTL.

### **Meer dan een dienst: een bijdrage aan het grotere geheel**

Misschien is het ook een vergissing om de waarde van een CTL uitsluitend in indicatoren te willen samenvatten. Czerniewicz en Cronin (2023) verzamelden in hun bundel over de toekomst van het hoger onderwijs bijdragen uit zeventien landen die net waarschuwen voor een hoger onderwijs dat zichzelf vooral nog via financiële prikkels en prestatie-indicatoren begrijpt, en pleiten voor een herwaardering van de onderliggende waarden die onderwijs zou moeten dienen. In dat licht is de bijdrage van een CTL evengoed te lezen als een permanente herinnering binnen de instelling aan wat onderwijs ten gronde zou moeten betekenen, los van de vraag of dat zich netjes in een jaarverslag laat kwantificeren. Die rol verdraagt zich niet altijd goed met de identiteit van een derde-ruimteprofessional uit hoofdstuk 6, die net moet kunnen schakelen tussen het taalgebruik van beleid en het taalgebruik van de klasvloer: de bijdrage aan de instelling is dus evenzeer relationeel en cultureel als statistisch.

Hoe reëel die bijdrage ook is, ze voltrekt zich vandaag in een omgeving die het een CTL niet makkelijker maakt. Het volgende hoofdstuk buigt zich over de uitdagingen die het veld vandaag het meest onder druk

zetten.

## Referenties

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)

Bitar, N., & Davidovitch, N. (2026). The change architects: Reimagining centers for teaching and learning as catalysts for 21st-century higher education transformation. *International Journal for Academic Development*, 31(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2566661>

Czerniewicz, L., & Cronin, C. (Eds.). (2023). *Higher education for good: Teaching and learning futures*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0363>

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I., & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100966. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational*

*Evaluation*, 46, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review*, 49, 100742. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742>

# Hoofdstuk 9: Actuele uitdagingen

***Wankele financiering, onzekere loopbanen, vertrouwen dat telkens opnieuw verdiend moet worden, en een tempo van verandering dat geen pauze kent: vier drukfactoren die vandaag samenkomen.***

Alles wat in de vorige hoofdstukken beschreven staat, het ondersteunen van docenten, het meedenken over curricula, het begeleiden bij onderwijstechnologie, de moeizame zoektocht naar bewijs van impact, speelt zich vandaag af binnen een sector die zelf onder spanning staat. Dit hoofdstuk brengt de uitdagingen samen die het werk van een CTL het meest bepalen: hoe stabiel de financiering is, hoe zeker de loopbanen van de mensen die er werken zijn, hoeveel vertrouwen een CTL geniet, en hoeveel er tegelijk van die eenheid verwacht wordt.

## **Wankele financiering, kortlevende innovaties**

Onderwijsinnovaties die een CTL helpt opzetten, overleven zelden vanzelf. Een nieuw digitaal toetsplatform, een vernieuwde aanpak voor groepswork, een opleidingsbreed format voor feedback: telkens opnieuw blijkt het opzetten ervan makkelijker dan het laten beklijven. Bearman et al. (2024) bundelden het onderzoek hierover en stootten op een merkwaardige blinde vlek: bijna niemand stelt zich de vraag wanneer een innovatie juist beter zou verdwijnen of plaats zou maken voor iets anders, alsof vernieuwing per definitie iets is om voor altijd vast te houden. Wat een innovatie wél doet standhouden, verschilt van geval tot geval, maar drie zaken keren steeds terug: medewerkers die het idee echt eigen maken, samenwerking tussen de mensen die ermee moeten werken, en een organisatie die de juiste randvoorwaarden

blijft bieden nadat het project officieel is afgerond. Voor een CTL is dat een onaangename realiteit: net het werk waarin het centrum het meest investeert, een nieuw platform helpen landen, een werkvorm verankeren in een opleiding, is ook het werk dat het kwetsbaarst is voor de volgende besparingsronde of een wissel van prioriteiten aan de top.

### **Onzekere loopbanen, schuivende rollen**

Diezelfde kwetsbaarheid speelt zich ook af op het niveau van de mensen zelf. Steeds meer functies in het hoger onderwijs draaien voornamelijk om onderwijs in plaats van onderzoek, van CTL-medewerkers tot docenten in een onderwijsgerichte loopbaanlijn. Ross (2026) brengt in kaart dat zulke “education focused” functies wel toenemen in aantal, maar zelden dezelfde toegang krijgen tot sabbatical, promotiekansen of mobiliteit tussen instellingen als een onderzoekslapbaan. Ze leent daarvoor een gedachte uit de ecologie, namelijk veerkracht, en legt de verantwoordelijkheid daarvoor uitdrukkelijk ook bij het management: wie van mensen verwacht dat ze zich blijven ontwikkelen in een rol die de instelling zelf nog vorm moet geven, moet ook investeren in de voorwaarden die dat mogelijk maken. Dezelfde roep om rolduidelijkheid en een duurzame loopbaan klonk al in hoofdstuk 6 (Simpson, 2025); hier blijkt ze te gelden voor een hele, groeiende beroepsgroep, niet voor een uitzondering.

### **Vertrouwen verdienen, telkens opnieuw**

Ook wie wel een stabiele functie heeft, start zelden met een voorsprong aan vertrouwen. Een docent kan de vakkennis van een collega uit dezelfde discipline meteen inschatten; bij een onderwijsadviseur ligt dat anders, want die expertise laat zich niet zomaar toetsen aan eigen ervaring. Little en Green (2022) noemen dat een voortdurende opbouw van krediet, en onderscheiden zes met elkaar verbonden bouwstenen ervan, van betrouwbaarheid en deskundigheid tot de mate waarin een ontwikkelaar zich kan identificeren met de vakgemeenschap waarin die werkt. Anders dan een gevestigde academische discipline kan een CTL zelden terugvallen op een vaste status binnen de organisatie: elke nieuwe decaan, elk nieuw beleidsplan, elke wissel van rectoraat betekent in de praktijk dat het centrum zijn relevantie opnieuw

moet bewijzen. Hoofdstuk 6 beschreef diezelfde kwetsbaarheid al, bij een academische tribe die haar plaats nog moet claimen (Bath & Smith, 2004) en bij een derde-ruimteprofessional die tussen werelden balanceert (Whitchurch, 2008): het gaat dus niet om een eenmalige strijd om erkenning, maar om een permanente opdracht.

### **Een tempo dat geen pauze kent**

Bovenop die structurele druk komt een tempo van technologische verandering dat weinig ruimte laat om op adem te komen. De golf van generatieve AI uit hoofdstuk 7 is daarvan het meest besproken voorbeeld, maar verre van het enige: nieuwe platformen, nieuwe verwachtingen van studenten, nieuwe wetgeving rond data en privacy volgen elkaar sneller op dan een CTL haar expertise kan vernieuwen. Net de evidence-informed aanpak die Kanuka (2010) al in hoofdstuk 4 als kenmerk van effectieve centra beschreef, staat onder druk wanneer er voor grondig uitgetest beleid simpelweg te weinig tijd is voordat de volgende verandering zich aandient.

### **Het stapelen van verwachtingen**

Wie deze uitdagingen naast elkaar legt, ziet een patroon dat verder reikt dan een opsomming van afzonderlijke problemen. Een CTL wordt geacht studentensucces te bevorderen en organisaties te helpen veranderen, terwijl de financiering daarvoor allerminst gegarandeerd is, het personeel met onzekere loopbanen worstelt, het vertrouwen van de organisatie keer op keer opnieuw verdiend moet worden, en het tempo van technologische verandering amper vertraagt. Elk van die uitdagingen bestond op zichzelf al langer; hun samenkomst, op een moment waarop de sector zelf onder financiële en maatschappelijke druk staat, maakt de balans waar dit boekje sinds hoofdstuk 2 over spreekt, tussen individuele begeleiding en instellingsbrede impact, tussen centrale en decentrale positionering, moeilijker dan ooit om vast te houden. Het volgende hoofdstuk verkent welke antwoorden zich daarop aftekenen.

## Referenties

Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296035>

Bearman, M., Chandir, H., Mahoney, P., & Partridge, H. (2024). Sustaining teaching and learning innovations: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2364096>

Kanuka, H. (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25>

Little, D., & Green, D. A. (2022). Credibility in educational development: Trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 804–819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1871325>

Ross, P. M. (2026). Evolution of academic roles, the emergence of education focused roles, and the policy solutions needed for building resilience in education focused academic roles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 45(3), 781–799. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2548280>

Simpson, C. (2025). The impact of role clarity on sustainable careers for EdAdvisors in Australian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2603754>

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

# Hoofdstuk 10: **Blik vooruit**

***Culturele bemiddeling, een rol als verbindende hub, professionalisering van het vak, en een breder gesprek over de bedoeling van onderwijs: vier richtingen waarin een CTL naar antwoorden zoekt.***

De uitdagingen uit het vorige hoofdstuk zijn reëel, maar ze zijn niet het laatste woord. Op verschillende plaatsen in het veld tekenen zich antwoorden af, sommige al uitgetest, andere nog grotendeels conceptueel, die de balans tussen individuele begeleiding, instellingsbrede impact en een kwetsbare positie in de organisatie weer wat kunnen herstellen. Dit hoofdstuk loopt een aantal van die richtingen langs.

## **Van individuele hulp naar culturele bemiddeling**

Stensaker (2018) beschrijft hoe moderne universiteiten steeds verder fragmenteren door toenemende professionalisering en specialisatie, met groeiende spanningen tussen vakgroepen, diensten en bestuurslagen die elk hun eigen logica volgen. Hij stelt voor dat academisch ontwikkelaars die fragmentatie actief mee helpen vormgeven, in plaats van ze enkel te ondergaan: hij noemt dat “cultureel werk”, het bewust bemiddelen tussen uiteenlopende belangen en perspectieven binnen de instelling. Voor een CTL dat in hoofdstuk 9 worstelde met telkens opnieuw verdiend vertrouwen, biedt dat een productievere invalshoek: voortdurend zichtbaar bemiddelen tussen groepen die elkaar binnen de instelling steeds minder vanzelf vinden, in plaats van te wachten tot de volgende decaan of het volgende beleidsplan de eigen relevantie ter discussie stelt.

## **Verbinden in plaats van alleen bedienen**

Een tweede richting zoekt het niet in een nieuwe organisatievorm voor het CTL zelf, maar in de relaties die het onderhoudt met de rest van de instelling. Taylor, Kenny, Perrault en Mueller (2022) onderzochten hoe onderwijsexpertise zich verspreidt binnen grote, complexe organisaties, en wijzen op het belang van wat ze “hubs” noemen: mensen of kleine groepen die als knooppunt fungeren tussen verspreide clusters van expertise, kennis laten doorstromen, en leren over de grenzen van een opleiding of dienst heen mogelijk maken. Een CTL hoeft daarbij niet zelf die hub te zijn; het kan net zo goed de voorwaarden creëren waarin docenten, opleidingscoördinatoren en ondersteunende diensten die rol voor elkaar vervullen. Dat beeld van onderwijsondersteuning die vooral verbindt in plaats van zelf alles te leveren, sluit nauw aan bij wat Bitar en Davidovitch (2026) in hoofdstuk 8 “netwerklegitimitieit” noemden: gezag dat ontstaat uit een dicht weefsel van relaties, niet uit een plek in het organigram. Het biedt meteen ook een antwoord op de spanning tussen centrale en decentrale positionering uit hoofdstuk 5: een CTL dat zichzelf vooral als netwerk-hub begrijpt, hoeft niet te kiezen tussen die twee polen, want het werkt per definitie op het raakvlak ertussen.

### **Een volwassener vakgebied**

Een andere lijn van vooruitgang richt zich op het beroep zelf, los van de organisatie errond. Austin en Sorcinelli (2013) sloten hun overzicht van het veld al in 2013 af met een pleidooi voor een meer doordachte “infrastructuur van het vak”: heldere loopbaanpaden, erkenning van docentontwikkeling als volwaardige scholarly activiteit, en professionele ontwikkeling voor de ontwikkelaars zelf. Meer dan tien jaar later is dat pleidooi nog springlevend, en intussen ook concreter geworden. Irwin (2025) onderzocht de loopbanen van derde-ruimteprofessionals in Australische universiteiten, en wijst erop dat het probleem niet bij die professionals zelf ligt, maar bij de instelling: wie tussen de klassieke hokjes van onderwijs, onderzoek en beleid werkt, heeft zelden een formeel pad om carrière te maken of erkenning te krijgen, en blijft daardoor ook minder gehoord wanneer er over die eigen positie wordt gesproken. Haar conclusie is dat instellingen zelf de verantwoordelijkheid moeten nemen om zulke

paden te creëren, ook als die tijdelijk of grensoverschrijdend zijn, in plaats van te wachten tot ze organisch ontstaan. Dat is dezelfde richting waarin Ross (2026) en Mårtensson en Roxå (2021), al elders in dit boekje aangehaald, verder bouwen met concrete kaders voor veerkracht en loopbaangroei.

Professionalisering van het vak is daarbij niet enkel een wensenlijst, maar ook al een proces dat ergens daadwerkelijk loopt. Merkt, Kraut en Rüter (2025) volgden in Duitsland onderwijsadviseurs die een eenjarig nascholingstraject doorliepen, en zagen hoe die individuele professionalisering sterk samenhangt met de manier waarop de eigen instelling de rol organisatorisch inkadert: dezelfde opleiding levert een ander resultaat op naargelang een instelling de functie van onderwijsadviseur al een duidelijke plek en status geeft, of nog niet. Bolander Laksov, McGrath en Serbati (2026) trekken die vraag nog een laag hoger, naar de relatie tussen academisch leiderschap en onderwijsontwikkeling, en onderscheiden daarin vier manieren waarop beide elkaar kunnen versterken. Leiderschap *van* onderwijsontwikkeling is het meest hiërarchische: leidinggevendens bepalen hoe een CTL wordt aangestuurd en georganiseerd. Leiderschap *voor* onderwijsontwikkeling scheidt vooral de voorwaarden waarbinnen een CTL kan werken, met meer of minder ruimte naargelang de instelling. Leiderschap *met* onderwijsontwikkeling is een gedeeld proces, waarbij CTL-medewerkers samen met leidinggevendens en docenten een koers uitstippelen. En leiderschap *door* onderwijsontwikkeling is het meest informele: een CTL oefent dan zelf leiderschap uit, niet via een functietitel, maar via de invloed van zijn projecten, netwerken en begeleidingstrajecten. Volgens de auteurs sluiten die vier elkaar niet uit; in de praktijk lopen ze door elkaar, en groeit goed academisch leiderschap net uit hun samenspel. Vooruitgang op dit vlak verloopt traag, en hangt sterk af van keuzes die niet bij het CTL zelf liggen, maar ze verloopt wel degelijk.

### **Een breder gesprek over de bedoeling van onderwijs**

De meest ambitieuze richting tekent zich af op het niveau van de sector als geheel. Czerniewicz en Cronin (2023), die in hoofdstuk 8 al pleitten

voor een minder metrics-gedreven kijk op hoger onderwijs, zien net in deze periode van crisis en herbezinning een kans om de vraag te herstellen wat onderwijs eigenlijk voor zou moeten dienen. Een CTL is voor zo'n gesprek ongewoon goed gepositioneerd: het is een van de weinige plekken binnen een instelling waar docenten, beleidsmakers en soms studenten elkaar structureel ontmoeten rond de vraag wat goed onderwijs is, los van een vakdiscipline of een dienstverband. Die positie alleen al maakt een CTL tot een geschikte plek om dat bredere gesprek te voeren, ook wanneer het bestuur in eerste instantie vooral over indicatoren en rendement wil praten.

Culturele bemiddeling, een CTL dat zichzelf als verbindende hub begrijpt, erkenning en professionalisering van het vak, een herbronning van de bedoeling van onderwijs: geen van die richtingen biedt een eenvoudige oplossing voor de spanningen uit hoofdstuk 9. Samen geven ze wel een richting aan waarin een CTL zich kan bewegen. Het slothoofdstuk brengt de lijnen van dit boekje samen.

## Referenties

Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85–97. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>

Bolander Laksov, K., McGrath, C., & Serbati, A. (2026). Educational leadership of, for, with, and through academic development. *International Journal for Academic Development*, 31(2), 165–175. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2026.2665877>

Czerniewicz, L., & Cronin, C. (Eds.). (2023). *Higher education for good: Teaching and learning futures*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0363>

Irwin, E. (2025). Institutional responsibility and third space professionals: A call for structural change to embrace ambiguity. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi33.1209>

Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021). Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>

Merkt, M., Kraut, M., & Rütger, J. (2025). The professionalization of academic development and its organizational framing in Germany. *International Journal for Academic Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2496649>

Ross, P. M. (2026). Evolution of academic roles, the emergence of education focused roles, and the policy solutions needed for building resilience in education focused academic roles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 45(3), 781–799. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2548280>

Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>

Taylor, K. L., Kenny, N. A., Perrault, E., & Mueller, R. A. (2022). Building integrated networks to develop teaching and learning: The critical role of hubs. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1899931>

# Hoofdstuk 11: Conclusie

***Een CTL kiest niet één niveau, één positie of één identiteit; het bewijst zijn waarde net door voortdurend tussen die polen te kunnen schakelen.***

Dit boekje begon met een team waarvan maar weinigen precies kunnen uitleggen wat het allemaal doet, en met de belofte dat er wel degelijk een coherent verhaal achter die onduidelijkheid schuilt. Tien hoofdstukken later is dat verhaal er, maar het loopt niet netjes uit op één antwoord. Een CTL is, naargelang het perspectief van waaruit men kijkt, een veranderingsagent zonder formele macht (Wright, 2023), een eenheid die zich tegelijk langs vier assen laat beschrijven, governance, identiteit, sociaal kapitaal en activiteiten (Mihai et al., 2025), of simpelweg de plek waar een docent ooit hulp kreeg bij een lastige lesgroep. Geen van die beschrijvingen is fout. Samen vormen ze precies de complexiteit die dit boekje wilde blootleggen, in plaats van wegedeneren tot iets eenvoudigers dan het is.

Door de hoofdstukken heen keerde één onderliggend patroon telkens terug, telkens in een andere gedaante: een spanning tussen niveaus en posities die zich niet laat oplossen, enkel beheren. Tussen de individuele docent, de instelling als geheel en het bredere veld daarbuiten. Tussen centraal georganiseerd en ingebed in faculteiten. Tussen een academische en een ondersteunende identiteit, voor wie dagelijks tussen die twee werelden moet bemiddelen. Geen van die spanningen verdwijnt door er een betere organisatiestructuur of een nieuwe functietitel tegenaan te gooien. Ze horen, zo leert dit boekje, fundamenteel bij het werk zelf: een CTL dat volledig één kant kiest, op één niveau, in één positie, met één identiteit, verliest net het vermogen om te schakelen dat het zo waardevol maakt voor een instelling die zelf evenmin in één hokje past.

Datzelfde geldt voor de vraag naar bewijs van impact. Er bestaat goed bewijs op het niveau van de individuele docent, en er bestaat één opvallend sterke uitkomst op het niveau van het team. Maar wie van een CTL verwacht dat het zijn volledige waarde in één indicator samenvat, vraagt iets dat het werk zelf niet toelaat. Misschien is de eerlijkste manier om naar die waarde te kijken nog altijd het gedachte-experiment uit hoofdstuk 8: niet wat een CTL toevoegt, maar wat er stilvalt zodra het wegvalt. Die achtergrondrol, pas goed zichtbaar bij haar eigen afwezigheid, is wellicht de meest typische vorm waarin onderwijsondersteuning haar waarde laat zien.

De druk waaronder dat alles vandaag gebeurt, is reëel: wankel financieel, onzekere loopbanen, vertrouwen dat telkens opnieuw verdiend moet worden, een tempo van verandering dat geen pauze kent. Geen van die uitdagingen is nieuw voor wie het veld al langer volgt, maar hun samenkomst, op een moment dat het hoger onderwijs zelf onder druk staat, maakt ze zwaarder dan de som van de delen. Tegelijk worden er wel degelijk antwoorden uitgeprobeerd: een CTL dat zichzelf ziet als bemiddelaar binnen een gefragmenteerde instelling, dat zijn rol vooral invult als verbindende hub tussen verspreide expertise, dat investeert in de professionalisering van het eigen vak, en dat ruimte maakt voor een breder gesprek over wat onderwijs eigenlijk zou moeten betekenen. Geen van die richtingen is een wondermiddel. Samen schetsen ze wel een veld dat zichzelf serieus neemt en, ondanks alles, vooruitbeweegt.

Voor wie dit boekje leest vanuit een beleidsfunctie, is de belangrijkste les misschien deze: een CTL goed positioneren en financieren is geen kwestie van eenmalig de juiste organogramkeuze maken en daarna achterover leunen, maar van blijvend investeren in een eenheid die per definitie tussen niveaus en posities beweegt. Voor wie er zelf werkt, biedt dit boekje hopelijk iets anders: een kader om het eigen, vaak intuïtieve werk in te plaatsen, en de geruststelling dat de onduidelijkheid waarmee dat werk gepaard gaat geen persoonlijk falen is, maar een structureel kenmerk van een vak dat al decennia tussen werelden balanceert. Het landschap waarmee dit boekje begon, is na elf hoofdstukken niet eenvoudiger geworden. Het is, hoop ik, wel

een stuk minder onbekend.

## Referenties

Mihai, A. I., Dailey-Hebert, A. L., & Beausaert, S. (2025). Understanding the complexity of centers for teaching and learning: Introducing a four-dimensional model. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01399-y>

Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. JHU Press.

# Bibliografie

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? *Review of Educational Research*, 82, 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>

Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(133), 85–97. <https://doi.org/10.1002/tl.20048>

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)

Bates, A. W., & Sangra, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. John Wiley & Sons.

Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296035>

Bearman, M., Chandir, H., Mahoney, P., & Partridge, H. (2024). Sustaining teaching and learning innovations: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2364096>

Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100407. <https://doi.org/10.1016/j.caei.2025.100407>

Bitar, N., & Davidovitch, N. (2026). The change architects: Reimagining centers for teaching and learning as catalysts for 21st-century

higher education transformation. *International Journal for Academic Development*, 31(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2566661>

Bolander Laksov, K., McGrath, C., & Serbati, A. (2026). Educational leadership of, for, with, and through academic development. *International Journal for Academic Development*, 31(2), 165–175. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2026.2665877>

Claeys, T. (2023). *From ripples to waves: Exploring social professional development for implementing and supporting educational multimedia technologies in higher education* [Master's thesis, University of Tartu]. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/91152>

Cox, M. D. (2001). Faculty learning communities: Change agents for transforming institutions into learning organizations. *To Improve the Academy*, 19(1), 69–93. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2001.tb00525.x>

Czerniewicz, L., & Cronin, C. (Eds.). (2023). *Higher education for good: Teaching and learning futures*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0363>

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Dexter, S. (2023). Developing faculty EdTech instructional decision-making competence with principles for the integration of EdTech. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 163–179. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10198-0>

Di Napoli, R., Fry, H., Frenay, M., Verhesschen, P., & Verburgh, A. (2010). Academic development and educational developers: Perspectives from different European higher education contexts. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/13601440903529851>

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective

efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>

Forgie, S. E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: What's going on? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). [https://doi.org/10.5206/cj\\_sotl-rcacea.2018.1.9](https://doi.org/10.5206/cj_sotl-rcacea.2018.1.9)

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>

Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>

Green, D. A., & Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38(4), 523–537. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.583640>

Green, D. A., & Little, D. (2016). Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Irwin, E. (2025). Institutional responsibility and third space professionals: A call for structural change to embrace ambiguity. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi33.1209>

Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.

Kanuka, H. (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25>

Little, D., & Green, D. A. (2022). Credibility in educational development: Trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 804–819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1871325>

Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/14703290802646214>

Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021). Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>

Merkt, M., Kraut, M., & Rütger, J. (2025). The professionalization of academic development and its organizational framing in Germany. *International Journal for Academic Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2496649>

Mihai, A. I., Dailey-Hebert, A. L., & Beausaert, S. (2025). Understanding the complexity of centers for teaching and learning: Introducing a four-dimensional model. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01399-y>

Mitchell, K., Simpson, C., & Adachi, C. (2017). What's in a name: The ambiguity and complexity of technology enhanced learning roles. In H. Partridge, K. Davis, & J. Thomas (Eds.), *Me, us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education* (pp. 147–151).

Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I., & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and

teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100966. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>

Obexer, R. (2022). Lost in third space: Identity work of a “blended professional” in higher education. *Studies in Technology Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.21428/8c225f6e.14771617>

Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., & Arnold, K. (2026). *2026 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.

Ross, P. M. (2026). Evolution of academic roles, the emergence of education focused roles, and the policy solutions needed for building resilience in education focused academic roles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 45(3), 781–799. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2548280>

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers’ professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>

Simpson, C. (2025). The impact of role clarity on sustainable careers for EdAdvisors in Australian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2025.2603754>

Smith, K. (2012). Lessons learnt from literature on the diffusion of innovative learning and teaching practices in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 173–182. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677599>

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic*

*Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>

Taylor, K. L., Kenny, N. A., Perrault, E., & Mueller, R. A. (2022). Building integrated networks to develop teaching and learning: The critical role of hubs. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1899931>

Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review*, 49, 100742. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742>

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Wright, M. C. (2023). *Centers for teaching and learning: The new landscape in higher education*. JHU Press.

Wright, M. C., Lohe, D. R., & Little, D. (2018). The role of a center for teaching and learning in a de-centered educational world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 38–44. <https://doi.org/10.1080/0091383.2018.1540826>

# **Bijlage: Over de totstandkoming van dit boekje**

Dit boekje is een poging om een veld in kaart te brengen, geen wetenschappelijk hoogstandwerk. Het is geen systematische review en geen academische monografie, maar probeert, vanuit concrete voorbeelden en bestaande vakliteratuur, een toegankelijke kaart te schetsen voor wie er middenin werkt of erover moet beslissen. Waar het boekje leunt op onderzoek, gaat het om een persoonlijke en daardoor onvolledige selectie, gekleurd door mijn eigen leeskring en ervaring: ze illustreert en onderbouwt zo goed mogelijk, maar pretendeert niet het laatste woord te hebben over een veld dat voortdurend verandert. Andere keuzes in bronnen of accenten hadden tot een ander verhaal kunnen leiden, en dat is precies waarom dit boekje zichzelf eerder als uitnodiging tot gesprek ziet dan als sluitend antwoord.

Dit boekje steunt op meer dan tien jaar zelf verzamelde vakliteratuur, notities en praktijkervaring rond onderwijsontwikkeling, gebundeld in mijn persoonlijke onderzoeksbibliotheek. Die bibliotheek is intussen een waardevol vertrekpunt geworden, maar ze is ook een valkuil: ze weerspiegelt vooral wat ik de afgelopen jaren ben tegengekomen, heb gelezen en bewaard, en kan daardoor net die invalshoeken, tradities of regio's missen waarmee ik minder vertrouwd ben. Voor het schrijven maakte ik gebruik van AI-ondersteuning: een AI-assistent doorzocht die bibliotheek en eerdere notities, stelde bronnen en argumentatielijnen voor, en hielp bij het opstellen van een eerste versie per hoofdstuk. De AI verving geen onderzoek of oordeel, maar versnelde het doorzoeken en structureren van bestaand materiaal.

Ik weet dat niet iedereen daar even comfortabel mee zal zijn. Sommigen zullen dat afkeuren, anderen vinden het misschien net interessant als een poging om met behulp van AI aan sense-making te

doen over een veld, en nog anderen zullen de wenkbrauwen fronsen bij het idee dat AI een groot deel van het schrijfproces voor zijn rekening nam. Dat is een eerlijke spanning, en ik wil ze niet wegmoffelen: dit boekje is geen wetenschappelijke studie, maar ook geen literair stuk dat helemaal van eigen hand is. Het is iets daartussenin, en ik laat het aan de lezer over om daar zijn eigen oordeel over te vormen.

Ik hoop vooral dat dit boekje je op een paar momenten doet knikken, tegenspreken of net even anders kijken naar het werk van die ene collega op de campus van wie maar weinigen precies weten wat die allemaal doet. Veel leesplezier.