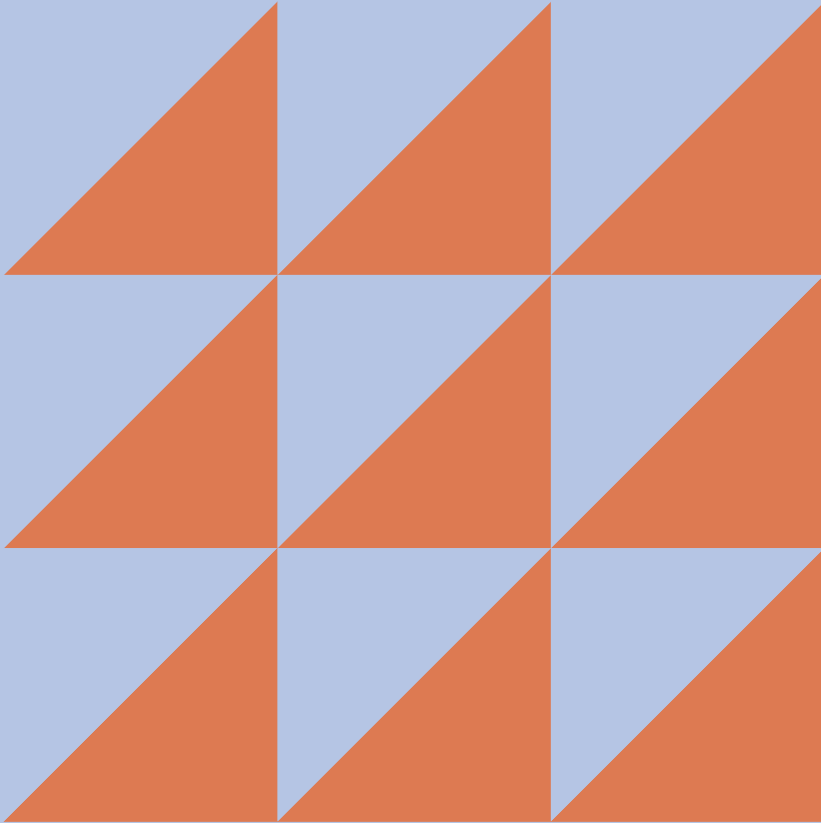




**Npuls**

[npuls.nl](https://npuls.nl)



# **Digitale geletterdheid versterken met monitoring.**

Praktijklessen uit de pilot monitoring  
digitale geletterdheid

Verkenning

## Digitale geletterdheid versterken met monitoring.

Praktijklessen uit de pilot monitoring digitale geletterdheid

**Tekstschrijvers:** Fleur Papavoine, Nienke Stumpel. (Npuls)

**In samenwerking met:** acht onderwijsinstellingen uit mbo, hbo en wo die deelnamen aan de pilot monitoring digitale geletterdheid; onderwijsprofessionals die de monitoring-instrumenten invulden; projectleiders binnen de deelnemende instellingen; en de betrokken leveranciers Jisc en iXperium.

### Dataverantwoording

De inzichten in dit rapport zijn gebaseerd op de pilot monitoring digitale geletterdheid. In deze pilot deden acht onderwijsinstellingen ervaring op met bestaande monitorings-instrumenten: de Jisc Discovery Tool en de Monitor Leren en Lesgeven met ICT van iXperium.

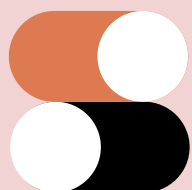
De evaluatie is gebaseerd op meerdere databronnen: Sprockler-vragenlijsten onder deelnemers en projectleiders, logboeken, reviewgesprekken, leveranciersgesprekken en gezamenlijke duidingssessies. De pilot was geen effectmeting en ook geen vergelijking tussen instrumenten, maar een praktijkgerichte verkenning van de inzet van monitoring van digitale geletterdheid binnen onderwijsinstellingen.

De input is geaggregeerd weergegeven en verwerkt met zorgvuldigheid en respect voor privacy.

Juni 2026



Op deze uitgave is de Creative Commons Naamsvermelding-GelijkDelen 4.0 Internationaal van toepassing. Maak bij gebruik van dit werk vermelding van de volgende referentie: Npuls. (2026). Digitale geletterdheid versterken met monitoring. Praktijklessen uit de pilot monitoring digitale geletterdheid. Utrecht: Npuls.



## Inleiding

“Nu heb je een eerste bewustwording. Die wil je ook een passend vervolg kunnen geven: dus van inzicht naar actie.”

Onderwijsprofessional in de pilot

Digitale geletterdheid is een belangrijk onderdeel van de digitale transformatie van het vervolgonderwijs. Onderwijsprofessionals hebben immers digitale competenties nodig om onderwijs te ontwerpen, uit te voeren, te begeleiden en te blijven verbeteren in een omgeving die voortdurend verandert. Om deze ontwikkeling te kunnen ondersteunen, willen instellingen beter zicht krijgen op de digitale geletterdheid van onderwijsprofessionals, teams en organisaties.

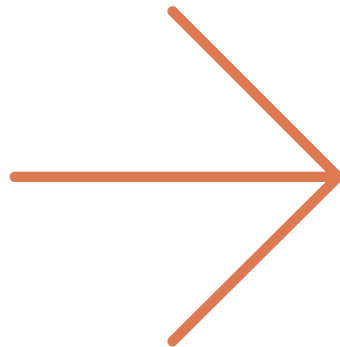
Dit rapport bouwt voort op het eerdere verkenningsrapport over een toekomstgerichte monitoringsaanpak voor digitale geletterdheid (Npuls, 2025). Daarin bekeken we welke instrumenten en benaderingen bestaan, welke ontwerpkeuzes daarbij spelen en welke randvoorwaarden belangrijk zijn als monitoring ontwikkelgericht wordt ingezet.

Die verkenning gaf overzicht en richting, maar riep ook vervolgvragen op: wat werkt in de praktijk, wat werkt juist niet, en wat vraagt dit van instellingen en van landelijke ondersteuning?

Om een eerste antwoord op die vragen te krijgen, hebben we een pilot uitgevoerd met bestaande monitoringsinstrumenten. Instellingen deden ervaring op met de Discovery Tool (Jisc, z.d.) en de Monitor Leren en Lesgeven met ICT (iXperium, z.d.). Daarbij keken we niet alleen naar de instrumenten zelf, maar vooral naar de manier waarop monitoring wordt voorbereid, uitgevoerd, geduid en opgevolgd. De pilot was geen zoektocht naar één beste instrument, maar een praktijkgerichte verkenning van wat werkt, voor wie, in welke context en onder welke voorwaarden.

### Leeswijzer

In hoofdstuk 1 blikken we kort terug op het verkenningrapport en de richtinggevende inzichten die daaruit voortkwamen. In hoofdstuk 2 wordt het begrippenkader uitgewerkt, met name het verschil tussen eenmalig meten en monitoring als ontwikkelcyclus. Hoofdstuk 3 en 4 beschrijven de opzet, uitvoering en opbrengsten van de pilot. Daarbij maken we onderscheid tussen ervaringen van deelnemers met de instrumenten en ervaringen van projectleiders met het proces eromheen. Hoofdstuk 5 vertaalt de inzichten uit de pilot naar aanbevelingen voor instellingen die met monitoring aan de slag willen.



## 1. Terugblik verkenningrapport

Dit rapport is het vervolg op *Verkennen, vergelijken, verbeteren: naar een toekomstgerichte monitoringsaanpak* (Npuls, 2025). Daarin verkenden we het landschap van bestaande instrumenten en raamwerken. Ook brachten we vragen en behoeften uit het veld in kaart en formuleerden we uitgangspunten voor een ontwikkelgerichte aanpak van monitoring. Die uitgangspunten gaven ook richting aan dit vervolgrapport.

De verkenning liet zien dat er binnen instellingen behoefte is aan meer inzicht in de digitale geletterdheid van onderwijsprofessionals. Tegelijk werd duidelijk dat dit inzicht alleen waarde krijgt wanneer het wordt verbonden aan reflectie, gesprek en vervolg.

Monitoring is daarmee geen doel op zich en ook geen kwestie van instrumentkeuze. De waarde ontstaat pas wanneer instellingen vooraf scherp hebben welk vraagstuk zij willen verkennen, welke ontwikkeling zij willen ondersteunen en hoe de uitkomsten kunnen worden verbonden aan professionalisering, teamontwikkeling en ondersteuning (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp & Poortman, 2015).

Een tweede inzicht uit de verkenning was dat er niet één instrument bestaat dat in alle contexten passend en bruikbaar is. Daarvoor is de praktijk te divers. Wat werkelijk zinvol is om te monitoren verschilt per sector, instelling, team, rol en ontwikkelvraag.

Ook de taal en inhoudelijke basis doen ertoe: elk instrument maakt bepaalde aspecten van digitale geletterdheid zichtbaar, maar geeft andere aspecten minder nadruk. Raamwerken zoals DigCompEdu of bredere digitale competentieraamwerken kunnen helpen om taal en structuur te geven, maar moeten altijd vertaald worden naar de context waarin ze worden gebruikt (Redecker, 2017).

Drie richtinggevende bevindingen kwamen uit de verkenning naar voren. Ten eerste krijgt monitoring vooral waarde wanneer het niet als controlemiddel wordt ingezet, maar als startpunt voor reflectie, gesprek en ontwikkeling. Ten tweede moet een bruikbare monitoringsaanpak ruimte bieden voor variatie en context, in plaats van één generieke standaard. Ten derde krijgt monitoring pas echt betekenis wanneer uitkomsten worden verbonden aan professionele ontwikkeling, teamontwikkeling en – waar passend – HR-, kwaliteits- of beleidsprocessen.

De verkenning maakte dus zichtbaar dat een toekomstbestendige aanpak niet per se hoeft te leiden tot één landelijk instrument. Er is eerder behoefte aan een contextgevoelige aanpak, waarin instellingen bewuste keuzes kunnen maken op basis van doel, doelgroep, taal, raamwerk, praktische uitvoerbaarheid en mogelijkheden voor opvolging. Vanuit dat perspectief werden drie routes onderscheiden om verder te verkennen:

- inzet van de Jisc Discovery Tool;
- inzet van de Monitor Leren en Lesgeven met ICT van iXperium;
- inzet van zelf (door)ontwikkelde instrumenten op basis van bestaande raamwerken, zoals DigCompEdu.

De pilot vormde de volgende stap in deze verkenning. Instellingen deden in hun eigen context ervaring op met bestaande monitoringsinstrumenten. Daarbij keken we niet alleen naar de uitkomsten van de instrumenten, maar vooral ook naar de praktijk eromheen: hoe bereid je monitoring voor, hoe communiceer je erover, wie is eigenaar, hoe organiseer je duiding en opvolging, en wat is nodig om te voorkomen dat monitoring een losse vragenlijst blijft?

De pilot was daarmee opgezet als gezamenlijke leerervaring. Niet om één beste instrument aan te wijzen, maar om beter te begrijpen wat werkt, voor wie, in welke context en onder welke voorwaarden. De inzichten uit de pilot scherpen de bevindingen van de verkenning aan en vormen de basis voor de aanbevelingen verderop in dit rapport.

## 2. Begrippenkader meten & monitoren

In gesprekken over digitale geletterdheid worden begrippen als meten, monitoren, zelfevaluatie, scan, reflectietool en vaardigheidstoets soms door elkaar heen gebruikt. Dat is begrijpelijk, omdat deze begrippen in de praktijk dicht bij elkaar liggen. Toch is het belangrijk om ze zorgvuldig te onderscheiden, omdat deze begrippen richtinggevend zijn voor de keuze van instrumenten, de interpretatie van uitkomsten en de besluiten die daarop volgen (Schildkamp & Poortman, 2015; Earl & Timperley, 2015; OECD, 2013).

In dit rapport maken we met name onderscheid tussen eenmalig meten en monitoring als ontwikkelcyclus. Dat onderscheid helpt om scherper te kijken naar het doel van een instrument en naar de afspraken die gemaakt moeten worden over gebruik, eigenaarschap, duiding en opvolging.

### 2.1 Begrippen

Meten is het systematisch verzamelen van gegevens op één moment. Bij digitale geletterdheid kan dat bijvoorbeeld met een vragenlijst, scan of zelfevaluatie. Een meting kan helpen om bewustwording te vergroten, taal te geven aan een breed thema en ontwikkelpunten zichtbaar te maken. Maar eenmalige meting heeft ook beperkingen. De uitkomst zegt iets over het moment waarop de meting is afgenomen, de vragen die zijn gesteld en de manier waarop deelnemers hun eigen handelen of vaardigheden inschatten. Daarom vraagt een score, rapportage of visualisatie altijd om duiding (OECD, 2013; López-Nuñez et al., 2024).

Dat is extra belangrijk bij digitale geletterdheid. Iemand die weinig technologie gebruikt in het onderwijs, is niet automatisch digitaal minder geletterd. Soms past technologie minder bij de onderwijsvisie, de leeractiviteit, de rol of de beschikbare randvoorwaarden. ‘Niet doen’ is dus niet altijd hetzelfde als ‘niet kunnen’ (Redecker, 2017; Npuls, 2025).

Monitoring gaat verder dan een eenmalige meting. We hebben het over monitoring als metingen worden verbonden aan een breder proces van leren en ontwikkelen. Dit vereist dat metingen op meerdere momenten worden herhaald, maar ook dat uitkomsten systematisch worden besproken, opgevolgd en verbonden aan professionalisering, teamontwikkeling of beleid. Monitoring is daarmee een manier van werken waarbij gegevens worden geïnterpreteerd in

relatie tot doelen, context en eerdere inzichten. Ze vraagt om heldere afspraken vooraf: waarom monitoren we, wie gebruikt welke uitkomsten, hoe worden resultaten besproken en wat gebeurt er daarna? (OECD, 2013; Earl & Timperley, 2015; Schildkamp & Poortman, 2015).

Metten en monitoren zijn geen tegenpolen. Een eenmalige meting kan waardevol zijn als startpunt voor bewustwording of gesprek. Monitoring komt aan de orde wanneer een instelling een bepaalde ontwikkeling wil volgen en de uitkomsten wil verbinden aan een bredere ontwikkelcyclus (Earl & Timperley, 2015; Npuls, 2025).

## 2.2 Praktische uitgangspunten voor monitoring

Het onderscheid tussen meten en monitoren is niet alleen begripsmatig, maar heeft ook praktische gevolgen voor de manier waarop monitoring wordt ingericht. In dit rapport hanteren we daarom drie uitgangspunten:

- Maak vooraf duidelijke afspraken over doel, gebruik en vervolg.
- Verbind data altijd aan duiding en opvolging.
- Bepaal op welke niveaus de uitkomsten betekenis moeten krijgen.

Het eerste uitgangspunt is dus dat we pas van monitoring spreken als vooraf drie dingen duidelijk zijn. Ten eerste: waarom doen we dit en welk vraagstuk willen we verkennen? Ten tweede: wie ziet welke uitkomsten en met welk doel? Gaat het alleen om het individu, of ook om het team, of ook om leidinggevenden en HR? En ten derde: wat gebeurt er daarna? Als over deze punten geen afspraken gemaakt zijn, gebruiken we een instrument vooral voor meting: een nuttige momentopname, maar nog geen ontwikkelcyclus. Juist dit onderscheid helpt om instrumentkeuzes, proceskeuzes en governance-keuzes beter op elkaar aan te laten sluiten (OECD, 2013; Schildkamp, 2019; Npuls, 2025).

Het tweede uitgangspunt bepaalt dat monitoring pas betekenis krijgt door hoe je haar gebruikt. De waarde zit dus niet zozeer in het gekozen instrument, maar in de koppeling aan reflectie, dialoog en gerichte vervolgstappen. Veel instellingen herkennen dit vanuit hun eigen PDCA-cyclus: het invullen van een scan voorziet in de 'Check', maar zonder 'Act' en zonder goed ingerichte 'Plan' en 'Do' blijft het bij registreren. Anders gezegd: als gegevens wel worden verzameld maar niet samen worden geïnterpreteerd en opgevolgd, worden ze al snel een vinkje of verantwoording, in plaats van een startpunt voor leren en verbeteren (Earl & Timperley, 2015; Farrell & Marsh, 2016; Schildkamp & Poortman, 2015). Dat is de reden dat we in dit rapport zeggen: noem het pas monitoring als je ook duiding en opvolging hebt georganiseerd, niet alleen de meting.

Het derde uitgangspunt is dat meten en monitoren altijd op meerdere niveaus moeten landen. In dit rapport gebruiken we vaak de driedeling individu – team – organisatie, maar in de praktijk zitten daar vaak niveaus tussen, zoals opleiding of afdeling, instituut of faculteit, instelling, en in het mbo bijvoorbeeld ook locatie of domein. Individuele inzichten kunnen een ontwikkelgesprek voeden, maar krijgen pas betekenis als teams en organisatieonderdelen er ook iets mee kunnen: patronen herkennen, prioriteiten stellen en ondersteuning organiseren.

Teams, en soms opleidingen of afdelingen, zijn vaak de plek waar het gezamenlijke leren gebeurt. Leidinggevenden en beleidsmakers hoeven niet de inhoud over te nemen, maar zijn wel cruciaal om voorwaarden te scheppen: tijd, ruimte en veiligheid, en een logische koppeling aan bredere professionaliserings- en ondersteuningsprocessen (Datnow et al., 2013; Kools & Stoll, 2016; Stoll et al., 2006).

### 3. Pilot: opzet en uitvoering

In het verkenningrapport concludeerden we al dat een goed instrument op zichzelf niet voldoende is: monitoring krijgt pas betekenis als ze ontwikkelgericht wordt ingebed, aansluit bij de praktijk en leidt tot gesprek en opvolging (Npuls, 2025). De pilot die volgde, werd opgezet als praktijktest van precies die aanname. Daarbij waren we niet op zoek naar één beste oplossing, maar naar inzicht in wat werkt bij het monitoren van digitale geletterdheid, voor wie en in welke context, en wat dat vraagt van instellingen en van landelijke ondersteuning. De pilot was daarmee nadrukkelijk geen vergelijking tussen twee instrumenten: het was een praktijkverkenning van de samenhang tussen instrument, implementatie, ervaring en opvolging.

De pilot werd ingericht als een gezamenlijk leer- en praktijktraject waarbij instellingen ervaring opdeden met het inzetten van bestaande monitoringsinstrumenten in hun eigen context. Daarbij stond niet alleen het instrument centraal, maar ook de manier waarop monitoring in de organisatie werd voorbereid, gepositioneerd, uitgevoerd en opgevolgd.

#### Monitoringsinstrumenten

We werkten met twee bestaande instrumenten: de *Jisc Discovery Tool* en de *Monitor Leren en Lesgeven met ICT* van iXperium.

De Jisc Discovery Tool is een Engelstalig, modulair reflectie-instrument waarmee deelnemers via zelfevaluatie inzicht krijgen in hun digitale competenties en ontwikkelpunten. De tool biedt individuele feedback, maar kan ook rapportages op organisatie- of groepsniveau genereren. Daardoor kan een instelling zowel individuele reflectie ondersteunen als patronen herkennen die relevant zijn voor professionalisering, ondersteuning en strategische keuzes (Jisc, z.d.).

Jisc werkt daarnaast met rolprofielen, die een overkoepelend raamwerk voor digitale bekwaamheid vertalen naar diverse functies en contexten. Dat biedt een manier om een gedeelde taal te behouden, terwijl de toepassing toch herkenbaarder wordt voor specifieke groepen. De [rolprofielen](#) zijn beschikbaar onder een Creative Commons-licentie die toelaat dat instellingen ze verder aanpassen aan hun eigen organisatiecontext.

Voor deze pilot is binnen de Jisc Discovery Tool gekozen voor de brede vragenset rond 'overall digital capabilities'. Deze vragenset is het meest volledig en is ontworpen om uiteenlopende medewerkersgroepen te bezien en vergelijken. De keuze voor deze brede set paste bij het doel van de pilot: verkennen hoe een breed instrument landt in verschillende instellingen en rollen.

Tegelijk is deze vragenset relatief lang. Dat is belangrijk bij de interpretatie van de ervaringen van deelnemers. Jisc biedt ook kortere en meer gerichte vragensets aan, bijvoorbeeld voor onderwijs, leiderschap, bibliotheekrollen en AI. Daarnaast is er inmiddels een kortere vragenset rond ‘essential digital skills’ beschikbaar, die in sommige contexten passender kan zijn (Jisc, z.d.; Jisc, 2025).

De Monitor Leren en Lesgeven met ICT van iXperium is Nederlandstalig en primair gericht op docenten, met een focus op leren en lesgeven met ict (iXperium, z.d.). Ook hier is individuele feedback beschikbaar, maar dit onderdeel was ten tijde van de pilot nog in ontwikkeling; het gebruik ervan was feitelijk deel van dat ontwikkelingsproces.

Omdat de iXperium-monitor bij deze pilot ook werd ingezet voor het wetenschappelijk onderwijs, is tevens gekeken naar de aansluiting van de vragenlijst op deze doelgroep. iXperium organiseerde hiervoor kleinschalige hardopdenksessies. Tijdens deze sessies spraken deelnemers hun gedachten, opmerkingen, aarzelingen en vragen uit terwijl zij de vragenlijst invulden. Het doel was te verkennen welke aanpassingen nodig zijn om de monitor beter te laten aansluiten bij de universitaire context.

In het verkenningsrapport benoemden we ook een derde optie: het zelf (door)ontwikkelen van instrumenten, bijvoorbeeld op basis van een raamwerk als DigCompEdu (Npuls, 2025; Redecker, 2017). In deze pilot stond dit niet centraal, omdat er geen concrete zelfbouwinstrumenten zijn ingebracht. De focus lag dus op het praktisch verkennen van twee bestaande instrumenten: die van Jisc en iXperium. Dat betekent niet dat zelfbouw geen relevante route is, maar wel dat we met deze optie in deze pilot minder directe praktijkervaring hebben opgedaan. In het vervolg nemen we deze route wel mee, door breder te inventariseren welke zelfontwikkelde meet- en monitoringsinstrumenten er bestaan.

## Rollen en uitvoering

Per instelling werd gewerkt met een projectleider of een klein pilotteam. De projectleider kende de organisatie goed, kon deelnemers mobiliseren en de praktische uitvoering coördineren. Afhankelijk van het gekozen instrument ging het daarbij bijvoorbeeld om het activeren van toegang, aanleveren van deelnemerslijsten, organiseren van interne communicatie en bewaken van de respons.

De uitvoering vroeg in de praktijk méér dan het uitzetten van een vragenlijst. Instellingen moesten intern afstemmen met verschillende betrokkenen, zoals HR, Communicatie, ICT, Privacy, leidinggevendenden, professionaliseringsteams of onderwijskundige ondersteuning. Deze interne besluitvorming kost tijd en beïnvloedt de haalbaarheid, timing en opbrengst van monitoring.

Npuls had in deze opzet een coördinerende en ondersteunende rol, met onder meer overkoepelende planning, centrale communicatie, formats voor pilotplan, logboek en voorbeeldmails, plus de organisatie van evaluatie en gezamenlijke duiding. Verder werd gedurende de pilot gewerkt in een gezamenlijke Collaboard-omgeving, die diende als gedeelde werk- en reflectieruimte voor voorbereiding, voortgang en evaluatie. De technische levering en instrument-specifieke ondersteuning lagen bij de leveranciers.

Binnen de pilot zien we drie perspectieven in de evaluatie terugkomen:

- deelnemers: onderwijsprofessionals die de monitor invulden;
- projectleiders binnen instellingen;
- leveranciers: Jisc en iXperium.

Hun perspectieven vullen elkaar aan: deelnemers geven inzicht in hun ervaring met het instrument, terwijl projectleiders en leveranciers vooral licht laten schijnen op implementatie, organisatie en opvolging.



**Figuur 1.** Schematische weergave van de fasering van de pilot en de belangrijkste activiteiten per fase

De pilot had een gefaseerde opbouw (zie Figuur 1). Na de wervings- en selectiefase volgde in oktober 2025 een gezamenlijke kick-off. Daarna werkten instellingen aan de eigen inrichting: het opstellen van doelen, bepalen van de doelgroep, klaarmaken van techniek en vraagsets, uitvoeren van proefinvullingen en voorbereiden van communicatie.

Vervolgens werd de monitor uitgezet onder deelnemers. Begin februari 2026 had elke instelling een reviewmoment op basis van de uitkomsten. Op 10 februari vond een gezamenlijke sessie plaats om ervaringen en patronen over instellingen heen te bespreken. De pilot was daarmee bewust ingericht als leerproces: van voorbereiding ging men naar uitvoering, reflectie en doorvertaling naar vervolg.

Tabel 1 geeft een overzicht van de deelnemende instellingen, het aantal deelnemers per instelling dat het hele traject aflegde, en het aantal respondenten op de aanvullende Sprockler-vragenlijst (waarmee we de monitor evalueerden). Waar bekend, zijn ook de aantallen benaderde deelnemers opgenomen.

Instelling	Sector	Instrument	Aantal uitgenodigd	Aantal gestart	Aantal afgerond	Aantal respondenten Sprockler
1	Hbo	Jisc	N.v.t.	85	75	30
2	Wo	Jisc	N.v.t.	98	71	2
3	Hbo	Jisc	N.v.t.	78	73	22
4	Mbo	iXperium	77	34	27	5
5	Hbo	iXperium	120	46	30	2
6	Hbo	iXperium	39	22	17	4
7	Hbo	iXperium	129	49	30	6
8	Hbo	iXperium	59	48	47	15
<b>Totaal</b>				<b>460</b>	<b>370</b>	<b>86</b>

**Tabel 1.** Overzicht van deelname en aanvullende evaluatierespons per instelling

De interesse vanuit de instellingen voor deelname aan de pilot was breder dan de instellingen die uiteindelijk kon aansluiten. Door de korte doorlooptijd van de pilot en de benodigde interne afstemming – onder meer rond privacy en gegevensverwerking – bleek niet iedere geïnteresseerde instelling tijdig in staat om mee te doen. Ook binnen deelnemende instellingen vroeg

het activeren van deelnemers meer tijd en inspanning dan vooraf was voorzien. Bij de start van de pilot was de ambitie om per instelling ongeveer 100 deelnemers te bereiken. In de praktijk bleek dat niet overal haalbaar. De daadwerkelijke deelname verschilde per instelling; welke factoren daarop van invloed waren, bespreken we in het volgende hoofdstuk.

## Evaluatieopzet en databronnen

Bij de evaluatie stonden de ervaringen rondom de inzet van de instrumenten centraal. De pilot was niet opgezet als effectmeting, maar als praktijkgerichte evaluatie. We wilden begrijpen wat de inzet van monitoring opriep, welke momenten betekenisvol waren, wat hielp of juist schuurde, en welke voorwaarden er zijn voor vervolg.

Deelnemers vulden naast het gekozen instrument een Sprockler-vragenlijst in. Deze narratieve evaluatiemethode haalt ervaringen op aan de hand van betekenisvolle momenten en reflectieve vervolgvragen (Sprockler, z.d.). Projectleiders vulden daarnaast een uitgebreidere evaluatie in over het proces, eveneens via Sprockler. Ook logboeken, reviewgesprekken, leveranciersgesprekken en gezamenlijke duidingsessies vormden input voor de analyse.

In die analyse keken we naar patronen die in deze ervaringen terugkeren, zowel binnen instellingen en instrumenten als bij de pilot als geheel. Alleen op bepaalde punten, zoals taal en begrijpelijkheid, is ook gekeken naar kenmerken van het instrument zelf. De pilot was, als vermeld, immers niet bedoeld als effectmeting, maar als een praktijkgerichte evaluatie waarin ervaringen, fricties, betekenisvolle momenten en voorwaarden voor vervolg centraal stonden.

De resultaten die beschreven worden in paragraaf 4.1 zijn vooral gebaseerd op de ervaringen van deelnemers, zoals opgehaald via de Sprockler-vragenlijsten en aangevuld met observaties uit de reviewmomenten. De resultaten in paragraaf 4.2 komen vooral voort uit de reflecties van projectleiders monitoring, aangevuld met leveranciersgesprekken, logboeken en gezamenlijke duiding. Deze tweedeling is relevant, omdat we hierdoor het instrument en het proces vanuit verschillende perspectieven kunnen beschouwen.

## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste resultaten uit de pilot. Daarbij maken we onderscheid tussen twee perspectieven. Eerst kijken we naar de ervaringen van onderwijsprofessionals die een monitoringsinstrument invulden: wat riep het invullen op, wat droeg bij aan reflectie en waar ontstond frictie? Daarna kijken we naar de ervaringen van projectleiders: wat was er nodig om monitoring binnen een instelling te organiseren, te positioneren en op te volgen?

De resultaten worden hieronder beschreven als patronen in gedeelde ervaringen, niet als representatieve uitspraken over alle deelnemers, instellingen of instrumenten. De Sprockler-resultaten maken zichtbaar welke ervaringen, betekenissen en aandachtspunten deelnemers en projectleiders tijdens de pilot naar voren brachten.

Samen laten deze perspectieven zien dat monitoring niet alleen wordt bepaald door de inhoud van het instrument, maar ook door de manier waarop het proces eromheen wordt ingericht.

### 4.1 Ervaringen van deelnemers tijdens en na het invullen

De resultaten in deze paragraaf beschrijven de ervaringen van deelnemers tijdens en na het invullen van een monitoringsinstrument. Alle resultaten zijn terug te vinden in [de visualizer van Sprockler](#). Elke stip in de grafieken staat voor één deelnemer. Sprockler is hierbij gebruikt als narratieve evaluatiemethode om ervaringen en betekenisvolle momenten op te halen (Sprockler, z.d.).

De pilot sloot aan bij de kern uit het verkenningsrapport en het begrippenkader over monitoring: een bruikbare monitoringsaanpak bestaat niet uit een instrument alleen, maar uit de samenhang tussen instrument en proces (Npuls, 2025). Tegelijkertijd komt uit de ervaringen naar voren dat de kenmerken van het instrument er wel degelijk toe doen. Ze lijken in belangrijke mate te bepalen hoe deelnemers de monitoring beleven en of de uitkomsten bruikbaar zijn voor reflectie en vervolgstappen. In de reacties van onderwijsprofessionals zien we daarbij grofweg drie patronen terug: bewustwording en zelfreflectie, frictie door taal en interpretatie, en frictie door gebruikservaring.

## Bewustwording en zelfreflectie

Een groot deel van de reacties beschrijft de monitor als een spiegel die kan bijdragen aan bewustwording. Sommige deelnemers ervaren bevestiging van wat zij al konden of deden ('ik ben best digitaal vaardig'), anderen worden zich juist bewust van blinde vlekken ('learning analytics is een thema waar ik niets van weet'), of van het verschil tussen wat zij in principe beheersen en wat zij in de praktijk daadwerkelijk inzetten ('ik kwam erachter dat ik nu minder doe dan ik kan').

Reflectie lijkt op verschillende momenten te ontstaan. Bij sommige deelnemers gebeurde dit al tijdens het invullen van de vragenlijst, doordat zij werden geconfronteerd met thema's of vaardigheden waar zij niet vaak expliciet over nadenken. Voor anderen ontstond de reflectie vooral bij de terugkoppeling, wanneer uitkomsten in samenhang zichtbaar werden: bijvoorbeeld via een overzicht, grafiek of spinnenweb.

Daarmee wijzen de ervaringen uit dat een monitor kan bijdragen aan bewustwording. Tegelijk laat de pilot zien dat individuele bewustwording niet vanzelf leidt tot ontwikkeling op team- of organisatieniveau. Daarvoor is vertaling nodig: gezamenlijke duiding, prioritering en verbinding met ondersteuning of professionalisering (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp & Poortman, 2015).

Verskil in perspectief leidt ook hier tot verschil in perceptie. *Onderwijsprofessionals* beschrijven de uitkomsten van de monitor vaak als een spiegel: die bevestigt wat ze zelf al kunnen, maakt blinde vlekken zichtbaar en prikkelt om na te denken over het eigen handelen in de praktijk. *Projectleiders* bevestigen dat het instrument hierdoor bewustwording kan oproepen, maar zien ook dat dit effect afhangt van de manier waarop de terugkoppeling is vormgegeven: als de resultaten begrijpelijk en aansprekend worden gepresenteerd, lijkt echte reflectie eerder te ontstaan. *HR-medewerkers, teamleiders of beleidsmakers* benadrukken op hun beurt dat individuele bewustwording op zichzelf nog niet automatisch leidt tot team- of organisatieontwikkeling. Die vergt duiden, prioriteren, en verbinden aan ondersteuning en vervolgstappen.

## Taal, interpretatie en rol

Tegelijkertijd is er ook duidelijke frictie zichtbaar. In meerdere reacties geven deelnemers aan dat sommige vragen te algemeen zijn, begrippen te ruim interpreteerbaar en terminologie te technisch of te weinig herkenbaar. Het gaat daarbij niet alleen om het verschil tussen Nederlands- en Engelstalige omgevingen, maar vooral ook om de vraag in hoeverre de gebruikte taal aansluit bij de praktijktaal van deelnemers, en of de gegeven voorbeelden en definities helpen om begrippen op dezelfde manier te begrijpen.

Die frictie raakt de kern van wat ontwikkelgerichte monitoring beoogt. Wanneer deelnemers tijdens het invullen onzeker zijn over wat precies wordt bedoeld, of twijfelen of hun interpretatie

overeenkomt met die van de makers, kan het instrument een deel van zijn waarde voor de ontwikkeling verliezen. Die onzekerheid komt onder meer naar voren in reacties als:

- "Ik vroeg me voortdurend af of de beelden die ik bij bepaalde vaardigheden had, wel overeenkwamen met jullie beelden. Het was zo algemeen gesteld."
- "Digitaal en ict zijn zo ruim interpreteerbaar dat de vragenlijst eigenlijk niet heel veel zegt."
- "Er worden best veel vaktermen gebruikt ... de vragen klinken wollig/onduidelijk."

Daarnaast zien we soms frictie aangaande de rol van deelnemers: sommigen van hen geven aan dat onderdelen niet passen bij hun functie of context. Dat kan leiden tot lagere scores die volgens deelnemers niet altijd over competentie gaan, maar soms eerder over taak- of contextverschil: 'ik kom er in mijn rol niet mee in aanraking' of 'ik vind het belangrijk, maar het past niet bij mijn functie'. Ook wordt genoemd dat bepaalde groepen, zoals onderwijsontwikkelaars en adviseurs, te makkelijk buiten de doelgroep vallen als de eerste routingvraag te beperkt is.

Bij één onderwijsinstelling werd de iXperium-monitor, die primair gericht is op docenten, ingezet bij onderwijsprofessionals die niet zelf lesgeven. Een groot deel van de reacties ging daardoor over de vraag in hoeverre de monitor aansloot bij hun rol en werkzaamheden. Dit onderstreept het belang om vooraf scherp te bepalen voor welke doelgroep een instrument bedoeld is. Wanneer een instrument wordt ingezet bij een bredere groep onderwijsprofessionals, vraagt dat om passende taal, herkenbare voorbeelden en ruimte voor verschillende rollen.

Tegelijk hoeft rolgericht werken niet te betekenen dat voor iedere functie een volledig apart raamwerk nodig is. Jisc werkt bijvoorbeeld met één overkoepelend raamwerk voor digitale bekwaamheid, maar vertaalt dit via rolprofielen naar verschillende contexten en functies. Zo blijft er een gemeenschappelijke taal, terwijl de toepassing herkenbaarder wordt voor specifieke groepen. De [rolprofielen](#) zijn beschikbaar onder een Creative Commons-licentie die toestaat dat instellingen deze verder aanpassen aan hun eigen organisatiecontext.

Dit voorbeeld toont een balans tussen gedeelde taal en lokale toepasbaarheid. Als er te veel verschillende raamwerken zijn, kan dit leiden tot versnippering en verwarring. Maar één generiek raamwerk kan zonder vertaling naar rollen juist te abstract blijven. Voor ontwikkelgerichte monitoring is daarom vooral van belang dat instellingen vooraf bepalen welke taal, voorbeelden en rolprofielen nodig zijn om de uitkomsten betekenisvol te kunnen duiden.

Ook hier zien we verschillende perspectieven naargelang de rol. *Onderwijsprofessionals* geven aan dat onduidelijke terminologie en breed geformuleerde vragen onzekerheid oproepen. Iemand schrijft bijvoorbeeld: "Wat bedoelen jullie precies?" Ook lijken vragen soms niet te passen bij hun vak of werkomgeving: iemand die bijvoorbeeld geen gebruik maakt van een

leermanagementsysteem (LMS) scoort daardoor op veel vragen laag. Dan gaat het misschien niet over competenties, maar over omstandigheden.

*Projectleiders* signaleren daarom dat taal en doelgroep geen details zijn: als termen niet herkenbaar zijn, of de doelgroep niet goed past, dan kan het lastig worden om draagvlak te creëren en zal de respons dalen.

*HR-medewerkers, teamleiders en beleidsmakers* zien hetzelfde effect: als mensen het gevoel hebben dat de taal niet ‘van hen’ is, wordt het moeilijker om de uitkomsten te gebruiken als startpunt voor een gesprek en vervolgstappen.

## Gebruikerservaring

Een derde cluster reacties gaat over de gebruikerservaring. In meerdere reacties komt de behoefte naar voren aan ruimte voor context en toelichting. Meerdere deelnemers zeggen dat de uitkomst soms als ‘vertekend’ voelt omdat ze geen mogelijkheid hadden om te verklaren waarom ze iets niet doen (bijvoorbeeld omdat het niet past bij hun waarden of rol), of omdat ‘niet doen’ niet hetzelfde is als ‘niet kunnen’.

Bovendien zien we in de reacties een duidelijke behoefte aan transparantie: deelnemers willen begrijpen hoe antwoorden doorwerken in de uitkomst (bijvoorbeeld in het ‘spinnenweb’ of overzicht), en sommige deelnemers zijn kritisch op de ‘wetenschappelijke uitstraling’ van een visualisatie bij zelfrapportage. Dit betekent niet dat zelfrapportage niet goed werkt, maar wel dat instrumenten en terugkoppeling de gebruikers zorgvuldig moeten ondersteunen: wat betekenen antwoordschalen, wat betekent de terugkoppeling, en wat kun je wel en niet afleiden uit de uitkomst (López-Núñez et al., 2024).

Tot slot wordt de monitor door meerdere deelnemers als lang ervaren. Deelnemers koppelen dit aan afraffelen of verlies van aandacht. Dit is relevant omdat deelnemers met minder affiniteit of tijd mogelijk eerder afhaken, terwijl instellingen die groep vaak juist wel willen bereiken.

- “Korter maken ... ongewenst om iedereen een half uur van zijn tijd te vragen.”
- “Too many questions, it lost my attention.”
- “Ik vond het een enorm lange lijst en ging daardoor afraffelen.”

## 4.2 Resultaten: ervaringen van projectleiders met het proces

De resultaten in deze paragraaf gaan primair over de manier waarop monitoring in instellingen is georganiseerd, ingebed en opgevolgd. Met projectleiders bedoelen we de personen die de pilot binnen hun instelling coördineerden: zij zetten de pilot in hun instelling uit, en stemden af met leveranciers en andere betrokkenen in Npuls. Waar paragraaf 4.1 vooral laat zien wat

het invullen van het instrument bij deelnemers opriep, laat deze paragraaf zien onder welke voorwaarden monitoring in de praktijk kan landen. De ruwe resultaten zijn ook terug te zien in [deze visualizer van Sprockler](#). Elke stip staat voor een projectleider.

De pilot toont aan dat het proces niet een randprogramma is, maar mede bepaalt of een monitor iets in beweging zet of wegzakt als ‘gewoon een vragenlijst’. In de pilot zijn vooral de projectleiders monitoring en de leveranciers bevroegd, en daarbij kwamen steeds vragen terug als: wie trekt het, hoe wordt het gebracht, hoe is het ingebed, en wat gebeurt er daarna? Dat sluit aan bij de input van onderwijsprofessionals: zij reageren niet alleen op de vragen, maar benadrukken de vraag of het doel helder is, of het bij hun werk past, en of er een logisch verloop is (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp, 2019).

Een van de meest consistente patronen in de reacties van projectleiders van de pilot is dat succes samenhangt met de aanwezigheid van de juiste mensen: is er een duidelijke kartrekker, ambassadeur of leidinggevende die het helpt dragen? Zij tekenen daar echter bij aan dat het project wel kwetsbaar wordt wanneer het bij één persoon ligt: het is dan extra werk naast alles wat al loopt. Is er een duo of kernteam dat het proces organiseert, dan ontstaat er rust en continuïteit.

Dit is ook precies waarom de projectleiders van de pilot pleiten voor commitment van bovenaf. Dat is niet omdat monitoring top-down moet zijn, maar omdat je anders volgens hen vooral de mensen bereikt die al geïnteresseerd zijn. Meerdere projectleiders noemen het risico dat vooral de voorlopers de vragenlijst invullen, terwijl de groep die je juist ook wil bereiken – mensen met minder affiniteit, minder zelfvertrouwen of minder tijd – niet aanhaakt.

Vanuit dit perspectief wordt ‘verplichting’ soms genoemd, maar vooral als onderdeel van een groter punt: monitoring krijgt volgens deze betrokkenen een breder bereik als het een structureel onderdeel wordt van professionalisering, bijvoorbeeld door de monitor te koppelen aan teamdagen, onboarding, ontwikkelgesprekken of de PDCA-cyclus. Dus niet als vrijblijvende losse actie.

Ook hier zien we bij elke rol dat respons en draagvlak niet vanzelf ontstaan. [Onderwijsprofessionals](#) zijn in principe bereid om mee te doen, maar benadrukken dat het voor hen relevant moet voelen en dat het niet mag blijven bij een los project dat na het invullen weer verdwijnt. [Projectleiders](#) merken dat deelname pas op gang komt als er binnen elk onderdeel of team iemand is die het actief en rechtstreeks uitdraagt: een algemene mailing alleen is vaak niet genoeg. [HR-medewerkers, teamleiders of beleidsmakers](#) zien daarbij dat je de ‘stille midden-groep’ alleen bereikt als monitoring een duidelijke plek krijgt: met prioriteit, tijd en inbedding in bestaande ontwikkelactiviteiten.

## Communicatie en framing

Projectleiders benadrukken dat communicatie meer is dan een mail sturen: vertrouwen en herkenning zijn belangrijk. In de praktijk bleek dat een generieke uitnodiging via de lijn soms nauwelijks respons opleverde, totdat iemand binnen een onderdeel de uitnodiging actief en persoonlijk doorzette. Ook merkten we dat medewerkers de vragenlijst soms als spam zagen, ondanks meerdere mails. Dat toont eens te meer dat monitoring niet vanzelfsprekend is. Ze vraagt om een herkenbaar verhaal: waarom nu, en wat levert het deelnemers of teams op? Er moet ook duidelijkheid zijn over afzender en bedoeling.

In de reacties van onderwijsprofessionals zien we precies dezelfde behoefte: zij vragen om duidelijkheid over doel en gebruik: welke opbrengst wordt verwacht, en wat gaat de instelling met de uitkomsten doen? Ook vragen zij om een ontwikkelgerichte toon. Als framing ontbreekt of te toetsend voelt, kunnen irritatie en wantrouwen ontstaan.

Andersom komt in de reacties naar voren dat een helder toegelichte uitnodiging juist ook ruimte kan geven aan mensen die niet 'klassiek docent' zijn, maar wel bijdragen aan onderwijs: zoals onderwijsontwikkelaars, adviseurs en trainers. Dit raakt direct aan inclusiviteit: wie spreek je aan, en wie sluit je onbedoeld uit?

## Organisatie en planning

In meerdere reacties komt terug dat tijdlijnen in de pilot te strak waren voor de realiteit. Interne afstemming over regels, wetgeving, privacy, communicatie en planning kost tijd en vraagt inzet van meerdere mensen. Als de uitvoering te dicht opeen gepland staat, kan monitoring iets worden dat er doorheen moet. Dat kan averechts werken: het vermindert de zorgvuldigheid, verhoogt irritatie en maakt opvolging lastiger. Daarnaast melden projectleiders dat timing belangrijk is voor respons: zeker in drukke periodes haken medewerkers sneller af als de vragenlijst als lang wordt ervaren. Dat effect wordt volgens projectleiders versterkt doordat mensen elkaar beïnvloeden: ze vertellen elkaar dat 'de vragenlijst te lang is', waarna anderen al afhaken voordat ze begonnen zijn. Dit is een procesles die je niet oplost in de tool alleen: het vraagt om keuzes in planning en communicatie zoals tijdig aankondigen, ruimte creëren en snel opvolgen.

Ook hier wordt het beeld vooral helder als je de rollen naast elkaar legt. Onderwijsprofessionals doen volgens de gedeelde ervaringen sneller niet mee of gaan afraffelen als ze in een piekperiode benaderd worden of als de vragenlijst te lang is. Zij hebben vooral behoefte aan een helder doel, herkenbare taal en een concreet vervolg na de uitkomst. Projectleiders hebben tijd en ruimte nodig om interne afstemming te regelen en de monitor goed te laten landen: denk aan planning, communicatie, draagvlak en praktische randvoorwaarden. HR-medewerkers, teamleiders en beleidsmakers hoeven niet de inhoud over te nemen, maar hebben

wel een belangrijke rol in de organisatie van de resultaten: ruimte maken voor opvolging, inplannen zoals andere ontwikkelactiviteiten, en verbinden aan bestaande professionaliseringsstructuren. Op sectorniveau suggereren deze ervaringen dat opschaling alleen lukt als we werken met een realistische implementatietijd en een herkenbaar planningritme. Daar kan Npuls waarde toevoegen door praktische bouwstenen te bieden, zoals templates en kant-en-klare routes, zodat instellingen niet telkens opnieuw hoeven uit te vinden hoe je van uitkomst naar actie komt.

## 5. Aanbevelingen: van monitoring naar ontwikkeling

De pilot wijst uit dat monitoring van digitale geletterdheid waardevol kan zijn, maar vooral wanneer ze wordt verbonden aan een bredere ontwikkelopgave. Een monitoringsinstrument kan bewustwording vergroten, taal geven aan digitale geletterdheid en het gesprek op gang brengen over wat onderwijsprofessionals, teams en instellingen nodig hebben. Tegelijkertijd ontstaat die waarde niet vanzelf. Zonder duidelijke vraag, passende inbedding, herkenbare taal, gezamenlijke duiding en concreet vervolg komt monitoring niet verder dan een incidentele vragenlijst (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp, 2019).

De belangrijkste aanbeveling is daarom: begin niet bij het instrument, maar bij het vraagstuk. Welk probleem wil de instelling beter begrijpen? Welke ontwikkeling moet monitoring ondersteunen? En welke waarde moet ze opleveren voor onderwijsprofessionals, teams, ondersteuning en beleid?

In dit hoofdstuk vertalen we de inzichten uit de pilot naar aanbevelingen voor instellingen die met monitoring aan de slag willen. Daarbij nemen we ook de belangrijkste inzichten rond competentieraamwerken mee. Niet als apart theoretisch hoofdstuk, maar als onderdeel van de keuzes die instellingen moeten maken: welke taal gebruiken we, wat verstaan we onder digitale geletterdheid, wat maken we zichtbaar en hoe verbinden we uitkomsten aan vervolg?

### 5.1 Begin bij het doel

Monitoring is geen doel op zich. Ze vraagt tijd, aandacht en vertrouwen van onderwijsprofessionals. Daarom moet vooraf duidelijk zijn welk vraagstuk monitoring helpt verkennen en welke waarde ze moet opleveren.

Daarbij helpt het om niet alleen het doel scherp te stellen, maar ook de taal: wat verstaan we in onze instelling onder digitale geletterdheid (of AI-geletterdheid)? Een competentieraamwerk kan hier goede diensten bewijzen, niet als keurslijf maar als gedeelde basis om te voorkomen dat iedereen iets anders bedoelt. Denk bijvoorbeeld aan DigCompEdu als brede kapstok voor digitale competenties van onderwijsprofessionals, of – als de focus specifieker is – een AI-geletterdheidskader zoals AI-GO (Npuls, 2025a; Redecker, 2017). Het raamwerk helpt om te kiezen welke dimensies je wel en niet meeneemt, en maakt het gesprek over uitkomsten minder multi-interpretabel.

Instellingen doen er goed aan te beginnen met vragen als: waar lopen we nu tegenaan? Wat willen we beter begrijpen? Welke ontwikkeling willen we versterken? Gaat het ons om bewustwording bij individuele onderwijsprofessionals, om teamontwikkeling, om het beter richten van professionalisering, om zicht op randvoorwaarden? Of om het verbinden van digitale geletterdheid aan bredere instellingsdoelen rond onderwijsvernieuwing, AI, data en digitale transformatie? En aanvullend: welk raamwerk (of welke definitie) gebruiken we om dit af te bakenen, zodat iedereen dezelfde taal spreekt?

Deze startvragen bepalen de aanpak. Wanneer het doel vooral is om individuele bewustwording te vergroten, kan een lichte aanpak met persoonlijke terugkoppeling en een kort vervolgmoment passend zijn. Is het doel echter om teams verder te helpen, dan is er meer nodig: gezamenlijke duiding, prioritering en verbinding met teamafspraken of professionaliseringsaanbod. En wanneer monitoring onderdeel wordt van instellingsbeleid, vraagt dit om duidelijke afspraken over eigenaarschap, privacy, datagebruik, rapportage, ondersteuning en borging.

Een heldere probleemdefinitie voorkomt dat monitoring wordt ingezet omdat 'er gemeten moet worden' zonder dat duidelijk is wat daarna gebeurt. Juist bij een breed begrip als digitale geletterdheid is dit belangrijk. Het begrip kan veel omvatten: van praktische ict-vaardigheden tot digitale didactiek, AI-geletterdheid, datagebruik, mediawijsheid, ethiek en professionele wendbaarheid. Als vooraf niet duidelijk is welk vraagstuk centraal staat, wordt het lastig om een passend instrument te kiezen en de uitkomsten betekenisvol te duiden (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp & Poortman, 2015).

Instellingen zouden daarom in ieder geval deze vragen vooraf moeten beantwoorden:

- Welk vraagstuk willen we met monitoring beter begrijpen?
- Voor wie moet monitoring waarde opleveren?
- Wat moeten deelnemers, teams of organisatieonderdelen na afloop beter kunnen zien, bespreken of doen?
- Wie mag welke uitkomsten zien?
- Hoe zorgen we dat monitoring ontwikkelgericht blijft en niet als controle wordt ervaren?
- Welke ondersteuning, professionalisering of vervolgstappen kunnen we bieden?

Pas wanneer deze vragen voldoende zijn beantwoord, kan een passende keuze worden gemaakt voor een instrument en een proces. Zo wordt monitoring geen losse meting, maar een middel om gericht te leren, keuzes te maken en samen verder te bouwen aan 'doorlopend het beste onderwijs'.

## 5.2 Kies bewust je taal, raamwerk en instrument

Een tweede aanbeveling is om bewust te kiezen welke inhoudelijke basis onder de monitoring wordt gelegd. Monitoring is nooit neutraal. Elk instrument kijkt vanuit een bepaald beeld naar digitale geletterdheid. Dat beeld is vaak gebaseerd op een competentieraamwerk, zoals DigCompEdu, een breder digitaal competentieraamwerk of een eigen institutioneel kader. Zo'n raamwerk bepaalt welke thema's zichtbaar worden, welke vragen worden gesteld en hoe uitkomsten worden geïnterpreteerd (Redecker, 2017).

Het is dus belangrijk dat instellingen niet alleen kijken naar de praktische bruikbaarheid van een instrument, maar ook naar de inhoudelijke basis ervan. Een monitor die sterk gericht is op didactisch gebruik van ict past bijvoorbeeld goed bij docententeams die hun onderwijs willen versterken, maar mogelijk minder goed bij bredere groepen onderwijsprofessionals zoals onderwijskundigen, ICTO-adviseurs, beleidsmedewerkers, ondersteuners of leidinggevenden. Andersom kan een breder raamwerk beter aansluiten bij instellingsbrede ontwikkeling, maar onvoldoende concreet zijn voor de dagelijkse onderwijspraktijk.

Ook taal is bepalend. De woorden die worden gebruikt in een instrument, in de uitnodiging en in de terugkoppeling bepalen mede of onderwijsprofessionals zich herkennen in de monitor. 'Taal' gaat daarbij niet alleen over Nederlands of Engels, maar ook over praktijktaal: voelen de begrippen als woorden die passen bij het dagelijks werk? Begrippen als digitale competenties, digitale geletterdheid, ict, technologie, data of AI worden niet door iedereen op dezelfde manier begrepen.

Bij de keuze voor een instrument gaat het daarom om een combinatie van inhoudelijke en praktische criteria:

- Welk begrip van digitale geletterdheid gebruiken we?
- Welk raamwerk of welke inhoudelijke basis ligt onder het instrument?
- Welke competenties worden zichtbaar, en welke niet?
- Past het instrument bij de doelgroep en de rollen die we willen bereiken?
- Is de taal herkenbaar en begrijpelijk?
- Hoeveel tijd kost het invullen?
- Is de terugkoppeling bruikbaar voor reflectie, gesprek en vervolg?
- Kunnen we de uitkomsten verbinden aan professionalisering en ondersteuning?

De pilot wijst uit dat er niet één instrument is dat voor alle instellingen, rollen en situaties even passend is. De vraag is dus niet welk instrument 'het beste' is, maar welk instrument past bij doel, doelgroep en context.

### 5.3 Organiseer monitoring als leerproces

Een derde aanbeveling is om monitoring vanaf het begin te organiseren als leerproces. De waarde van monitoring ontstaat niet alleen tijdens het invullen, maar juist ook in de voorbereiding, duiding en opvolging. Een monitor die zonder goede context wordt uitgezet, kan al snel worden ervaren als ‘weer een vragenlijst’. Een monitor die is ingebed in een helder proces, kan juist bijdragen aan bewustwording, gesprek en ontwikkeling (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp, 2019).

Uit de pilot komen drie kritische momenten naar voren.

**Het eerste is de start.** Daar gaat het om het verhaal waarmee monitoring wordt geïntroduceerd. Waarom doen we dit? Waarom nu? Wat levert het op? Wat gebeurt er met de uitkomsten? En waarom is dit relevant voor het dagelijks werk van onderwijsprofessionals? Een algemene uitnodiging is dan vaak niet genoeg. Respons ontstaat vooral wanneer de monitor wordt geïntroduceerd door een herkenbare afzender en verbonden is aan een herkenbaar vraagstuk.

**Het tweede moment is de duiding.** De resultaten van een monitor spreken niet vanzelf. Een score, grafiek of dashboard kan inzicht geven, maar roept ook vragen op. Wat betekent dit? Wat zegt het wel, en wat zegt het niet? Welke patronen herkennen we? Waar zitten blinde vlekken? Wat vraagt om actie? Zonder gezamenlijke duiding blijft de opbrengst beperkt (Earl & Timperley, 2015; Schildkamp & Poortman, 2015).

**Het derde is de opvolging.** Monitoring krijgt pas waarde wanneer de uitkomsten worden verbonden aan concrete vervolgstappen: professionalisering, teamgesprekken, ondersteuning, beleidskeuzes en/of het verbeteren van randvoorwaarden. Daarbij hoeft het vervolg niet groot te zijn. Juist kleine, haalbare stappen kunnen helpen om energie vast te houden.

Een basisproces kan bestaan uit vijf stappen: starten en kaderen, praktisch uitrollen, duiden, kiezen en doen, en borgen of herhalen. Door deze stappen vooraf te organiseren, wordt monitoring onderdeel van een ontwikkelcyclus. Dat vergroot de kans dat deelnemers het nut ervan ervaren en dat de opbrengsten niet verdwijnen na de eerste terugkoppeling.

### 5.4 Zorg voor eigenaarschap, begeleiding en realistische timing

Monitoring kan kwetsbaar worden wanneer ze afhankelijk is van één enthousiaste kartrekker. Een sterke projectleider is belangrijk, maar niet genoeg. Er is ook commitment nodig van

leidinggevend, HR, professionaliseringsteams, CTL's, ICTO, kwaliteitszorg of andere ondersteunende structuren. Niet om monitoring top-down te maken, maar om tijd, prioriteit en opvolging te organiseren.

Instellingen doen er goed aan om vooraf een klein kernteam samen te stellen. In dat team kunnen bijvoorbeeld een inhoudelijk expert, projectleider, vertegenwoordiger van HR of professionalisering, een leidinggevende, een docentondersteuner en eventueel een privacy- of data-expert samenwerken. Dit kernteam bewaakt de bedoeling, planning, communicatie en opvolging.

Een terugkerende les uit de pilot was dat een directe en persoonlijke benadering vaker leek te werken dan alleen lijncommunicatie of een algemene mail. In meerdere instellingen kwam deelname pas op gang toen iemand binnen het team, de opleiding of academie de monitor actief onder de aandacht bracht. Een herkenbare afzender maakt verschil. En deelnemers moeten begrijpen waarom zij worden uitgenodigd en waarom dit relevant is voor hun werk. Begeleiding is eveneens belangrijk. Instellingen hebben niet alleen een tool nodig, maar ook advies bij de keuzes daaromheen. Welke vragenlijst past bij onze doelgroep? Hoe positioneren we de monitor? Hoe organiseren we respons? Hoe voeren we het gesprek over de resultaten? En hoe vertalen we uitkomsten naar vervolg? De pilot suggereert dat deskundige begeleiding, formats, stappenplannen en reviewgesprekken helpen om monitoring zorgvuldig te laten landen.

Tot slot vraagt monitoring om realistische timing. Interne afstemming over privacy, gegevensverwerking, communicatie, planning en techniek kost tijd. Wanneer monitoring in een drukke periode wordt uitgezet, zonder ruimte voor gesprek, kunnen respons en betrokkenheid laag blijven. Daarom is het belangrijk om monitoring niet ‘erbij’ te doen, maar te verbinden aan bestaande ontwikkelmomenten, zoals teamdagen, studiedagen, professionaliseringsweken, onboarding, curriculumontwikkeling of jaarplancycli.

### 5.5 Verbind monitoring aan professionalisering en communityvorming

Een van de belangrijkste lessen uit de pilot is dat deelnemers en instellingen behoefte hebben aan handelingsperspectief. Na het invullen van een monitor willen mensen weten: wat betekent dit voor mij, voor mijn team en voor onze ondersteuning? Wanneer dat antwoord ontbreekt, kan monitoring blijven steken in bewustwording.

Daarom is het belangrijk vooraf na te denken over het vervolg. Dit hoeft niet altijd groot of complex te zijn. Juist kleine, concrete vervolgstappen kunnen helpen om energie vast te houden. Denk bijvoorbeeld aan een teamgesprek over één of twee opvallende patronen, een

keuze uit korte professionaliseringsactiviteiten, een overzicht van bestaand aanbod binnen de instelling, een gesprek met een onderwijskundige, ICTO-coach of digicoach, of een vervolgsessie over AI-geletterdheid, datagebruik of digitale didactiek.

Voor instellingen ligt hier ook een kans om hun professionaliseringsaanbod beter af te stemmen op de behoeften. Wanneer meerdere teams of groepen vergelijkbare ontwikkelvragen hebben, kan dat input geven voor instellingsbreed aanbod.

Tegelijk moet worden voorkomen dat individuele uitkomsten worden gebruikt voor controle of beoordeling. De ontwikkelgerichte insteek moet leidend blijven.

Monitoring krijgt meer betekenis wanneer het vervolg niet alleen bestaat uit aanbod, maar ook uit samen leren. Een ‘community of practice’ kan daarbij helpen. In zo’n community kunnen onderwijsprofessionals, docentondersteuners, ICTO-adviseurs, CTL-medewerkers, HR, leidinggevenden en beleidsmedewerkers ervaringen delen, vragen stellen en samen betekenis geven aan de uitkomsten van monitoring.

Een community hoeft niet groot of formeel te zijn. Ze kan beginnen als een groep ambassadeurs, een netwerk van docentondersteuners, een CTL-community, een leernetwerk rond AI en data, of een aantal teams dat samen aan digitale geletterdheid werkt.

Hoofdzakelijk is dat er een plek is waar ervaringen samenkomen, waar vragen gesteld mogen worden en waar inzichten uit monitoring worden verbonden aan handelen.

Dan gaat monitoring niet over de hoofden van onderwijsprofessionals heen, maar wordt het iets waar professionals zelf betekenis aan geven. De opbrengst zit dan niet alleen in de data, maar vooral in het gesprek, de gedeelde voorbeelden en het gezamenlijke leren dat daaruit ontstaat (Kools & Stoll, 2016).

## 5.6 Gebruik landelijke ondersteuning om niet alles zelf te hoeven ontwikkelen

De pilot wijst uit dat instellingen behoefte hebben aan houvast in de vorm van voorbeelden en deskundig advies. Niet iedere instelling hoeft zelf uit te vinden hoe monitoring zorgvuldig kan worden voorbereid, uitgevoerd en opgevolgd. Landelijke ondersteuning kan praktische bouwstenen bieden, zoals voorbeeldmails, FAQ’s, gespreksformats, keuzehulpen, privacy-aandachtspunten en werkvormen voor duiding.

Een toolkit kan instellingen ondersteunen bij de proceskant van monitoring. Zo’n toolkit zou niet moeten voorschrijven hoe instellingen moeten werken, maar helpen om goede keuzes te maken. Onderdelen kunnen bijvoorbeeld zijn:

- uitleg over ontwikkelgerichte monitoring;
- keuzehulp voor doel, doelgroep, route en instrument;
- communicatievoorbeelden voor deelnemers en leidinggevenden;
- formats voor planning en rolverdeling;
- werkvormen voor individuele en teamduiding;
- voorbeelden van vervolgstappen;
- aandachtspunten bij privacy, data en eigenaarschap;
- voorbeelden van koppeling aan professionalisering en ondersteuning.

Daarnaast kan een landelijke marktplaats of een dynamisch aankoopstoolkit helpen om een overzicht te krijgen van beschikbare instrumenten. Daarbij is het belangrijk dat die instrumenten worden beschreven op basis van vergelijkbare criteria, zoals doelgroep, taal, onderliggend raamwerk, tijdsinvestering, type output, privacy, technische randvoorwaarden en mogelijkheden voor opvolging. Ook zelfbouw- of lokale instrumenten kunnen waardevol zijn, mits ze langs de lat van deze uitgangspunten en kwaliteitscriteria kunnen worden gelegd.

Landelijke ondersteuning kan ook bijdragen aan kennisdeling tussen instellingen. Juist doordat instellingen op verschillende plekken met vergelijkbare vragen bezig zijn, is het waardevol om ervaringen, benaderingen, formats en geleerde lessen te bundelen. Zo ontstaat een kennisbasis die niet alleen helpt bij de keuze van een instrument, maar vooral ook bij het beantwoorden van de vraag hoe monitoring bijdraagt aan ontwikkeling in de praktijk.

De kern blijft dat landelijke ondersteuning het proces van instellingen moet versterken, niet vervangen. Monitoring krijgt pas betekenis in de lokale context: in teams, gesprekken, keuzes en vervolgstappen.

## 5.7 Drie take-aways

Uit de pilot komen drie hoofdlessen naar voren voor instellingen die met monitoring van digitale geletterdheid aan de slag willen.



**Ten eerste:** begin niet bij het instrument, maar bij het vraagstuk. Monitoring wordt waardevol wanneer vooraf duidelijk is welk probleem of welke ontwikkelvraag centraal staat, voor wie de uitkomsten waarde moeten hebben en welke vervolgstappen mogelijk zijn.

**Ten tweede:** monitoring vraagt om gedeelde taal, zorgvuldige inbedding en concrete opvolging. Een instrument kan bewustwording oproepen, maar pas door duiding, gesprek en verbinding met professionalisering ontstaat beweging.

**Ten derde:** monitoring is ook een gezamenlijke leeropgave. Instellingen kunnen veel van elkaar leren over wat werkt in de voorbereiding, uitvoering, duiding en opvolging van monitoring. Communities of practice, gedeelde bouwstenen, landelijke kennisdeling en goed vergelijkbare kwaliteitscriteria helpen om die ervaringen te bundelen. Zo draagt monitoring niet alleen bij aan ontwikkeling binnen instellingen, maar ook aan gezamenlijk leren in de sector.

## Bronnen

Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341–362.

Earl, L., & Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful educational innovation. *OECD Education Working Papers*, No. 122. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jrxtkijtdwf-en>

Farrell, C. C., & Marsh, J. A. (2016). Metrics matter: How properties and perceptions of data shape teachers' instructional responses. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 423–462. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638429>

iXperium. (z.d.). *Monitor Leren en Lesgeven met ict*. Geraadpleegd op 10 juni 2026, van <https://www.ixperium.nl/kennisnetwerk/onze-aanpak/monitoring/monitor-leren-en-lesgeven-met-ict/>

Jisc. (z.d.). *Discovery tool*. Geraadpleegd op 10 juni 2026, van <https://digitalcapability.jisc.ac.uk/our-service/discovery-tool/>

Jisc. (2025, 29 september). *Essential digital skills. Building digital capability*. <https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/2025/09/29/essential-digital-skills/>

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

López-Núñez, J.-A., Alonso-García, S., Berral-Ortiz, B., & Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). A systematic review of digital competence evaluation in higher education. *Education Sciences*, 14(11), Article 1181. <https://doi.org/10.3390/educsci14111181>

Npuls. (2025). *Verkennen, vergelijken, verbeteren: Naar een toekomstgerichte monitoringsaanpak: Een verkenning naar monitoring van digitale competenties*. <https://npuls.nl/kennisbank/verkenning-naar-monitoring-van-digitale-competenties>

Npuls. (2025a). *AI-GO! Een raamwerk voor AI-geletterdheid in het onderwijs*. <https://npuls.nl/kennisbank/ai-go-een-raamwerk-voor-ai-geletterdheid-in-het-onderwijs>

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), Article 040310. <https://doi.org/10.1177/016146811511700403>

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>

Sprockler. (z.d.). *Sprockler*. Geraadpleegd op 10 juni 2026, van <https://sprockler.com/>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>



**Onderwijs  
bewegen.**