



Izaak Dekker

Terug naar de klas: Hoe we de studeercrisis tegengaan

Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen
Juni 2026



Izaak Dekker

Terug naar de klas: Hoe we de studeercrisis tegengaan

De aannames over studentbetrokkenheid waar opleidingen in het hoger beroepsonderwijs vanuit gaan, wijken steeds verder af van de praktijk. Neem de 40 uur per week aan colleges en zelfstudie waar opleidingen van uitgaan: steeds meer

studenten besteden hier naar eigen zeggen maar een fractie van die tijd aan. En waar opleidingen bij de toetsing nog steeds aannemen dat studenten AI verantwoord gebruiken en rapporteren, geven studenten aan AI te gebruiken om minder te hoeven studeren. In dit essay beschrijf ik hoe de beleidsmatige focus op de flexibilisering van onderwijs deze trends verergert. De verwachting was dat flexibilisering meer maatwerk en studiesucces zou opleveren. In de praktijk faciliteerde deze individualistische insteek echter minder gedragsmatige studentbetrokkenheid en minder AI-robust onderwijs. Om deze trends te keren moeten hogescholen durven te breken met flexibilisering en het sociale leerproces tussen docenten en studenten in de klas centraal stellen.

*“Is dit nou later,
als je groot bent?
Een diploma vol met leugens,
waarop staat dat je volwassen bent”*

- Stef Bos

De papieren werkelijkheid

Individuele opleidingen en docenten proberen naarstig om de daling in de betrokkenheid van studenten te keren (Jager, 2026; Van Nuland, 2026). Deze zorgwekkende trend is landelijk, maar het besef dringt nog niet door bij beleid en bestuur. Op papier gaat het volgens de Inspectie immers goed met de kwaliteit van

het hoger onderwijs, want bijna alle opleidingen scoren voldoende in accreditaties (Inspectie van Onderwijs, 2026). Bij die accreditaties worden rapporten beoordeeld waarin staat dat de studenten 60 studiepunten per jaar verdienen, en dat elke studiepunten gelijkstaat aan ongeveer 28 uur studeren. Op papier staat hoe die uren verdeeld zijn over contacttijd en zelfstudie en hoe studenten uiteindelijk aantonen alles geleerd te hebben in verslagen, toetsen en een scriptie die met *rubrics* wordt beoordeeld. Op papier wordt er 'sociaal-constructief' geleerd en aan *blended of challenge-based learning* gedaan en hebben de studenten zich voorbereid voor de les, waarna er verdiepende interactie of feedbacksessies plaatsvinden tijdens de colleges.

Aardverschuiving in gedragsmatige studentbetrokkenheid

De papieren werkelijkheid is de afgelopen tien jaar alleen steeds meer gaan afwijken van het gedrag van studenten in de praktijk; ofwel de gedragsmatige studentbetrokkenheid. Gedragsmatige studentbetrokkenheid staat voor de tijd en inspanning die studenten besteden aan hun studie. Met andere woorden: ben je voorbereid, kom je naar de les en lukt het je in te spannen en te concentreren? Voltijd bachelorstudenten besteden naar eigen zeggen de afgelopen acht jaar 25% minder tijd aan de studie (Theelen et al., 2026) en komen steeds minder vaak naar colleges. Wanneer een docent dertig studenten verwacht, komen er gemiddeld nog negen opdagen (Dekker & Theelen, 2025). In dezelfde periode dat studenten tien uur per week minder gingen studeren, gingen ze vijf uur per week meer werken (Theelen et al., 2026). Tegelijkertijd kregen opleidingen minder zicht op hoeveel tijd en inspanning individuele studenten aan hun studie besteden, doordat ze het werk aan generatieve AI kunnen uitbesteden (Dekker & Delnoij, 2026).

Een leeg klaslokaal valt niet te 'flippen'

De gemiddelde aanwezigheid bij een college daalde van 43% voor de pandemie naar 31% na de pandemie (Dekker & Theelen, 2025). De dalende trend was al ingezet voor corona en zette verder door. Daarmee groeit de discrepantie tussen wat de opleidingen aanbieden en wat studenten gebruiken. Dat studenten steeds vaker afwezig zijn is problematisch, aangezien aanwezigheid een van de sterkste voorspellers van academische prestaties is, zelfs wanneer gecontroleerd wordt voor individuele kenmerken zoals motivatie, eerdere prestaties of persoonlijkheid (Credé et al., 2010). Lage aanwezigheid is echter ook problematisch omdat de meeste recente innovaties in het hoger onderwijs sterk afhankelijk zijn van aanwezigheid als randvoorwaarde: een leeg klaslokaal valt niet te 'flippen'.

Voltijds ingeschreven, deeltijds beschikbaar

Het niet bezoeken van colleges kan gecompenseerd worden door meer zelfstudie. Alleen blijkt dat er ook minder tijd aan zelfstudie wordt besteed. Terwijl voltijdstudenten op papier veertig uur per week zouden studeren, en ze dit acht jaar geleden ook nog zo rapporteerden, geven ze nu aan gemiddeld tien uur per week minder te studeren (Theelen et al., 2026). De groep studenten die aangeeft minder dan 20 uur per week aan de studie te besteden is zelfs gegroeid van 10% naar 25%.

Why Johnny won't read

Onderzoek laat zien dat hier meerdere factoren een rol spelen. Naast dat studenten minder tijd besteden aan de studie (Theelen et al., 2026), hebben zij ook meer moeite met lezen door gedaalde leesvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Docenten hebben de afgelopen jaren consequent de leesbelasting verminderd, maar de mate waarin de toegewezen literatuur daadwerkelijk wordt gelezen, blijft ook afnemen (Baron & Mangen, 2021). Onderzoek toont aan dat alternatieve media zoals podcasts en video's vergelijkbare nalevingsproblemen hebben, en over het algemeen minder aandachtig worden bestudeerd en onthouden (Baron, 2021).

Lezen als zinloze worsteling

Een docent die begon met lesgeven in het hbo deelde zijn verwondering met mij. We geven hoofdstukken uit een boek op als huiswerk. Als ik er naar vraag blijken de studenten het niet te hebben gelezen. De meesten hebben het boek überhaupt niet. Als mijn collega's hiernaar vraag zeggen ze “natuurlijk lezen ze het niet”. Hoe leren de studenten dan voor de toets? Ze bestuderen de slides in onze online leeromgeving in de week voor de toets. In interviews gaven studenten aan dat slides bestuderen betere cijfers oplevert dan het lezen van de opgegeven teksten (Mason & Warmington, 2024). Sterker nog, ze benoemden dat de teksten lezen leidt tot verwarring omdat je in aanraking komt met meerdere perspectieven terwijl de slides alleen de informatie bevatten die wordt getoetst (Mason & Warmington, 2024).

Duivels dilemma

De docent staat in de praktijk vaak voor een dilemma: de meerderheid bedienen die niet voorbereid is, of de minderheid die wel voorbereid naar de les komt. Bijna alle docenten kiezen er dan voor om te zorgen dat iedereen mee kan doen. Iedereen overtuigen waarom het vak de moeite waard is of alle studenten helpen, het zijn belangrijke drijfveren voor docenten. Het maakt alleen wel dat de studenten die wel lezen dit de volgende keer wellicht ook niet meer doen. Is dat erg? Jammergenoeg wel: voor het opslaan van de kennis in het langetermijnsgeheugen is het belangrijk dat studenten de stof meerdere keren en gespreid behandelen (Dunlosky et al., 2013). Een bekende gefrustreerde vraag van docenten in de hogere jaren is dan ook, “maar dit hebben jullie toch al geleerd in jaar 1/2/3?”.

Het bedje lag gespreid voor ChatGPT

Er zijn altijd studenten geweest die niet naar colleges kwamen en er zijn ook altijd al studenten geweest die minder tijd nodig hadden om de studie succesvol af te ronden. En ja, ook uitstelgedrag is geen nieuw fenomeen. Doordat de toetsing aan het einde betrouwbaar vaststelde of iemand de leerdoelen heeft behaald waren opleidingen hier tegen ingedekt. Maar in deze situatie, waarin studenten minder tijd voor de studie over hebben, meer werken, en de studie leerwegaafhankelijk toetst om zo flexibiliteit te bieden, deed ChatGPT haar intrede als een vos in de kippenren. Binnen enkele jaren na de introductie van large language models voor een breed publiek gebruikte ruim 90% van de studenten chatbots zoals ChatGPT (voor leesgemak aangeduid als AI) (Chung et al., 2025). Tachtig procent geeft hierbij aan AI te gebruiken voor huiswerk en toetsing (Gruenhagen et al., 2024) en een kwart geeft toe het te gebruiken op manieren die door de instelling expliciet worden verboden (Newton, 2025). Studenten geven aan AI niet te vertrouwen en liever niet te gebruiken, maar de verleiding simpelweg niet te kunnen weerstaan (Corbin & Walton, 2025).

Het *wicked* probleem van toetsing ten tijde van AI

Hoewel AI gebruikt zou kunnen worden om leren te ondersteunen door feedback of steun te bieden, wordt het vaak gebruikt om het cognitieve zware werk uit te voeren voor studenten met tijdgebrek, waardoor het effectief leren ondermijnt (Abbas et al., 2024; Dekker & Hermans, 2026). Docenten en AI-checkers kunnen werk dat uitsluitend door AI is gemaakt niet onderscheiden van authentiek door studenten gemaakt werk (Ardito, 2025; Corbin et al., 2025; Fleckenstein et al., 2024). Veel opleidingen vallen terug op gesurveilleerde tentamens en mondelinge overhoringen.

Niet rapporteren is gunstig

Ook hier zien we de discrepantie tussen de papieren werkelijkheid en praktijk. Instellingen claimen dat hun studenten verantwoord AI leren gebruiken, maar dit wordt voornamelijk geborgd met beschrijvingen van wat wel en niet mag (An et al., 2025; Corbin et al., 2025). Deze populaire ‘discursieve’ oplossingen leggen de verantwoordelijkheid voor goed gedrag eenzijdig bij studenten zonder dat dit afgedwongen kan

worden (Corbin et al., 2025). De meeste studenten willen hun AI-gebruik echter niet openlijk melden uit angst hiervoor benadeeld te worden (Gonsalves, 2025). Deze angst blijkt gerechtvaardigd omdat docenten werk waarin AI-gebruik gemeld wordt ook daadwerkelijk lager beoordelen (Liu & Dawson, 2025). Het eindresultaat is een onrechtvaardige en onwenselijke situatie waarin studenten AI wel gebruiken maar niet openlijk rapporteren.

Drie losse problemen of een giftige cocktail?

De mogelijkheid om werk uit te besteden aan AI interacteert met de genoemde trends van minder aanwezigheid en minder tijd voor zelfstudie. Als je AI je portfolio kunt laten schrijven of elke tekst voor je kunt laten samenvatten (Corbin & Walton, 2025), waarom zou je het boek dan nog lezen of colleges bijwonen? Andersom maakt het niet lezen van teksten dat je sneller klakkeloos antwoorden van AI overneemt (Walton et al., 2025) en minder geïnteresseerd raakt in het vakgebied (Fastrich & Murayama, 2020). Niet naar de colleges gaan maakt dat je minder een band opbouwt met medestudenten, docenten en de opleiding (Wong & Liem, 2022). Het zijn kortom geen losstaande problemen. Bovendien raken ze gezamenlijk aan iets essentieels. Als studenten weinig meer naar college komen, dit niet compenseren door zelfstudie, en we ook niet meer betrouwbaar kunnen toetsen wat ze geleerd hebben dan wankelen de fundamentele aannames van de onderwijsmodellen die we gebruiken in het hoger beroepsonderwijs. Ik denk dat de term 'studeercrisis' als een onderscheidend moment, hierbij toepasselijk is.

Wetenschappelijke definities van studentbetrokkenheid

De gemeenschappelijke noemer van dalende aanwezigheid, minder zelfstudie en uitbesteding van denkwerk aan AI, is studentenbetrokkenheid. Op het breedste niveau kan studentenbetrokkenheid worden gedefinieerd als de interactie tussen de kansen die de instelling biedt en de inspanning die de student levert (Tight, 2020). Het is echter belangrijk om specifieker te zijn om het mechanisme achter de genoemde trends te identificeren (Wong & Liem, 2022). Studentenbetrokkenheid kan worden uitgesplitst in lesbetrokkenheid en schoolbetrokkenheid. Lesbetrokkenheid gebeurt tijdens zelfstudie en lessen en bestaat uit drie dimensies. Affect is de mate waarin studenten geïnteresseerd zijn of zich niet vervelen. Gedrag is de mate waarin studenten inspanning leveren: proberen en doorzetten. Cognitie is de mate waarin studenten de aandacht kunnen focussen zonder afgeleid te raken. Uitzoemend naar de bredere interactie tussen studenten, medestudenten en docenten over lessen heen, bestaat schoolbetrokkenheid ook uit drie dimensies. Relationale schoolbetrokkenheid omvat de mate waarin studenten positieve relaties hebben met medestudenten en docenten. Participatieve schoolbetrokkenheid bestaat uit aanwezigheid en het maken van lesvoorbereiding/huiswerk. Psychologische schoolbetrokkenheid gaat over positieve of negatieve identificatie met de cursus of groep. Door de lens van dit raamwerk kunnen we zien dat de problematische ontwikkelingen die ik identificeerde zich manifesteren in gedragsmatige lesbetrokkenheid en participatieve schoolbetrokkenheid, het is met andere woorden vooral een gedragsprobleem.

Affect en gedrag: de kip en het ei?

Gedragsmatige studentbetrokkenheid is verbonden met gevoelsmatige en cognitieve betrokkenheid in wederzijds versterkende relaties, dus waar moeten we beginnen wanneer we willen dat deze cyclus verbetert? Het lijkt intuïtief dat je eerst de student moet motiveren om naar de les te komen, zo aanwezigheid verhoogt, en dan goed presteert op een toets. Op opleidingsniveau is de opvatting dan dat betrokkenheid en succes ontstaat als de student maar kiest voor de juiste studie die past bij zijn of haar interesse of passie. Binnen een opleiding zou je dan vervolgens zoveel mogelijk keuzevrijheid of inhoudelijke flexibiliteit moeten bieden om hieraan tegemoet te komen.

Toegegeven: er zijn studenten die al vanaf jongs af aan weten wat die interesse is en daar zeer bewust voor kiezen. Maar in de praktijk is dit voor veel studenten onduidelijk en moet dit nog gaandeweg ontstaan (De Vries, 2025). De overgrote meerderheid van de studenten twijfelt gedurende het eerste jaar van de studie überhaupt of dit wel de juiste keuze was (Walton et al., 2023). Velen stoppen voortijdig zonder het een echte kans te geven omdat ze verwachten eerst een duidelijke match of interesse te moeten voelen.

Maar als je wacht op het magisch ontstaan van interesse of passie zonder je in te zetten, kom je van een koude kermis thuis. De populaire opvatting dat het begint met interesse, motivatie of affect wordt namelijk niet ondersteund door bewijs (Liu et al., 2026a; 2026b; Newport, 2012). Interesse ontstaat meestal door je in te spannen en bijvoorbeeld meer te lezen en leren over een onderwerp (Fastrich & Murayama, 2020). De leraar die je dit aanreikt en er doorheen helpt is essentieel. Schoolprestaties zijn een sterke voorspeller van motivatie, maar motivatie is geen betrouwbare voorspeller van prestatie (Delnoij et al., 2020; Liu, 2026). Aanwezigheid is een unieke en sterkere voorspeller van leren dan motivatie, persoonlijkheid of eerdere prestaties (Credé et al., 2010). Het is, kortom, voor veel studenten die nog niet hoog scoren op interesse of motivatie nodig om zich gedragsmatig in te spannen om dit zo op gang te brengen. In de wetenschappelijke literatuur over studentbetrokkenheid (Fredericks et al., 2019; Finn & Zimmer, 2012) en motivatie (Murayama, 2020) is het geen nieuws, maar het lijkt niet door te dringen in beleid en de praktijk.

Individuele docenten en opleidingen als zondebokken voor landelijke ontwikkelingen

Onderwijsadviseurs gaven in reactie op dalende aanwezigheid al snel aan wat docenten anders zouden moeten doen (Kloek, 2025). Maak je sessies interactiever, maak je lessen relevanter, vervang alle teksten door video's en podcasts, imiteer docenten waar de opkomst hoger is. Los van of dit goede adviezen of open deuren zijn, schieten ze tekort doordat ze niet gebaseerd zijn op de juiste probleemanalyse.

Maar de daling in aanwezigheid en zelfstudie en de toename van onverantwoord AI gebruik zijn landelijke trends, niet problemen die beperkt zijn tot individuele docenten of opleidingen. Het is zeer onaannemelijk dat de gemiddelde docentkwaliteit of opleidingskwaliteit landelijk in deze periode sterk is gedaald en dit heeft veroorzaakt. Lesplannen in het vervolgonderwijs zijn interactiever, formatiever en meer *geblend* dan ze ooit zijn geweest, en toch hebben aanwezigheid en lesvoorbereiding recordlaagtes bereikt. Wie docenten naar deze oplossingen verwijst, negeert hun geleefde ervaring gedurende de afgelopen jaren.

Lesgeven aan lege stoelen

Janabi et al. (2026) interviewden een brede steekproef van hbo-docenten over afwezigheid van studenten in hun colleges. Zowel de ervaren als onervaren docenten merkten dat hun didactische en pedagogische inzet de laatste jaren minder effect lijkt te hebben op gedragsmatige studentbetrokkenheid. Docenten vertelden dat ze als beginnend docent in didactische cursussen leerden dat ze hun studenten geboeid moesten houden met interactieve werkvormen en inspraak, maar ook wanneer ze alles volgens het boekje deden was het altijd de vraag of er studenten komen. Veel docenten trokken het zich eerst persoonlijk aan, maar besloten na een paar jaar dat ze slechts deels invloed hebben. Blijvend demotiverend was wanneer studenten geen enkel college bezochten en hun vak geen kans gaven, of alleen het eerste college bezochten om te horen over de toets. Toen een docent tegen haar studenten zei dat het wel een erg duur sportschoolabonnement was waar ze geen gebruik van maakten reageerde een student met "zo zie ik het niet, ik betaal voor de toetsen en het diploma, de colleges kosten me tijd die ik

ook aan mijn bijbaan had kunnen besteden". Het citaat van deze student is tekenend voor een individualistische en consumptieve blik op onderwijs, waar komt dit vandaan?

De collectieve obsessie met flexibilisering

De consumptieve en individualistische benadering komt niet uit de lucht vallen maar past in een hoger onderwijslandschap dat inzet op flexibilisering. Hogescholen en universiteiten zijn het niet vaak eens, maar al sinds de start van de kwaliteitsafspraken in 2018 zetten hoger onderwijsinstellingen allemaal in op meer flexibilisering (VSNU & VH, 2019). Het is terug te vinden in de visiedocumenten van instellingen, strategische programma's, de pitches van edtech bedrijven, en op de websites van de consultancybureaus die door bestuurders worden ingehuurd (zie bijv. Turner, 2026; Watters, 2023). De redenering achter deze consensus voor flexibilisering was dat zowel studenten als de arbeidsmarkt behoefte hadden aan meer flexibiliteit. Door hierop in te spelen hoopten de instellingen tegemoet te komen aan de diversiteit aan instromende studenten en het veranderende werkveld. Veel studenten hadden overigens behoefte aan flexibilisering omdat ze meer tijd aan hun bijbaan besteedden door afgenomen studiefinanciering en hogere uitgaven. Om aan die verschillende behoeften te voldoen zouden instellingen moeten gaan variëren in hun aanbod in tijd (wanneer opleidingen het onderwijs aanbieden), plaats (waar opleidingen het onderwijs aanbieden), inhoud (wat studenten willen leren) en didactiek (hoe studenten willen studeren) (Brand-Gruwel, 2024).

Leerwegaafhankelijk toetsen

Een belangrijke voorwaarde voor flexibilisering was het zogeheten leerwegaafhankelijk toetsen: toets met portfolio's of reflectieverslagen of iemand de leeruitkomsten heeft bereikt, dan maakt het minder uit hoe die daar is gekomen. Wrang genoeg maakt precies dit uitgangspunt ons onderwijs nu minder bestand tegen AI om de volgende redenen. AI kan alle geschreven eindproducten voor je genereren: profielwerkstukken, portfolio's, reflectieverslagen of scripties. Alles omzetten naar klassieke tentamens gaat ten koste van de validiteit en alles mondeling examineren verhoogt de al hoge werkdruk exponentieel (en is waarschijnlijk ook minder valide) (Dawson et al., 2025). Toetsexperts zijn het er daarom over eens dat we meer zicht moeten krijgen op het leerproces door studenten (met en zonder AI) opdrachten te laten maken in de les (Dekker & Delnoij, 2026).

De onderwijsfilosofie achter flexibilisering

De onderwijsfilosofie achter flexibilisering is dat leren voornamelijk een individueel proces is (Andreoli, 2020; Zuurmond, 2026). De aanname is immers dat personaliseren en het richten op individuele behoeften ertoe zal leiden dat studenten meer kans op succes hebben. Het is een onderwijsvisie die terug te herleiden is op het denken van Ayn Rand, de beschermheilige van de meest onversneden vorm van kapitalisme (Zuurmond, 2026). Rand geloofde dat onderwijs uit principe gericht zou moeten zijn op individuen, elke collectieve organisatie van het onderwijs moest zoveel mogelijk worden vermeden. Idealiter heeft iedereen een eigen coach (of AI-tutor) en kan hij of zij op het eigen tempo door het zelfgekozen curriculum of modules daaruit waarvoor je een *micro-credential* kunt behalen (Van de Woestijne, 2021).

The worst of both worlds

Voorstanders van flexibilisering wijzen ook wel naar de *ivy league* Amerikaanse universiteiten waarop je als student al je vakken zelf kiest en zo zelf een diploma met majors en minors samenstelt. Als het daar kan en werkt, waarom dan niet bij ons? Hierbij wordt echter vergeten dat deze Amerikaanse universiteiten streng selecteren, gemiddeld \$67.433 collegegeld per jaar vragen (\$91.054 als je de campus kosten meerekent), en studenten in resorts verblijven die woning, voedsel en sport op de campus aanbieden (UnivStats, 2026). Het studiesucces op deze elitaire universiteiten is weliswaar goed,

maar ze bedienen maar 0.34% van de Amerikaanse studenten. Recentelijk haalde een alumna van een van deze topuniversiteiten overigens het nieuws omdat hij al zijn opdrachten met minimale inzet en maximaal AI-gebruik had gemaakt, het enige nut van de universiteiten was volgens hem nog dat je er een ideale huwelijkspartner kan vinden (Walsh, 2025). De studenten aan Amerikaanse elite-universiteiten hebben extreme financiële incentives om geen vertraging op te lopen en zijn sterk betrokken bij de studie omdat hun hele leven zich op de campus afspeelt. In het Nederlandse hbo studeren de meeste studenten dicht bij huis, en wonen veel nog bij hun ouders (Hooft van Huijsduijnen et al., 2025). De meeste studenten hebben al een sociaal leven, sport en bijbaantje en proberen de studie hierin te passen (De Coninck et al., 2026). In deze context biedt flexibilisering vooral de gelegenheid om de studie te voegen naar andere verplichtingen: voltijds ingeschreven, deeltijds beschikbaar (Theelen et al., 2026). In het Nederlandse hoger onderwijs kopieerden we de organisatorisch dure flexibilisering uit de Verenigde Staten zonder de randvoorwaarden die maken dat het kan werken. We faciliteerden hiermee minder gedragsmatige betrokkenheid.

Herzien van drie aannames

Op basis van de bovenstaande analyses pleit ik ervoor om het probleem niet bij de huidige generatie studenten (GenZ) of bij docenten te leggen. Natuurlijk doet het ertoe wat individuele studenten en docenten doen, maar deze veranderingen in studentgedrag zijn beter te verklaren vanuit ontwikkelingen en keuzes op maatschappij en instellingsniveau. We hebben in het Nederlandse hoger onderwijs nu ongeveer tien jaar lang ingezet op flexibilisering. Het gedrag van studenten hangt hiermee samen. Het is tijd om de onderliggende aannames te herzien.

Samenvattend wil ik drie aannames herzien. De eerste aanname die ik wil herzien, is dat studentbetrokkenheid en studiesucces verhogen wanneer je studenten hun motivatie of interesse laat volgen. Hoe aannemelijk het ook klinkt, het werkt niet voor de meerderheid van de studenten. Veel studenten weten vooraf nog niet waar ze door geïnteresseerd zullen raken. Door ergens hard aan te werken ontstaat competentie en interesse. Dit gaat meestal niet vanzelf of in je eentje: docenten die betrokken een aanspraak op je doen zijn hiervoor belangrijker dan ooit (Wiersema, 2026). We moeten onze opleidingen daarom zo inrichten dat we zorgen dat de student langer de kans krijgt om competent te worden en geïnteresseerd raken in het vak. In plaats van elke week het aan de student laten om op te komen dagen of aan zelfstudie te doen moeten we duidelijker en veeleisender worden. Wil je hier studeren? Dan staat daar een inspanningsplicht tegenover. Zo krijgen de studenten en het vak een eerlijke kans.

De tweede aanname is dat we leerwegaafhankelijk kunnen toetsen. De intrede van AI maakt dat we zicht moeten krijgen op het leerproces, met of zonder AI (Dekker & Delnoij, 2026). Dit betekent dat studenten regelmatig in colleges moeten laten zien wat ze kunnen om hier feedback op te kunnen krijgen van docenten.

De derde aanname is dat leren een individueel proces is. Ik denk niet dat we hier echt in geloven, want ik zie (in visiedocumenten) ook brede steun voor principes van sociaal-constructivistisch denken. Maar onderbelicht blijft in mijn ogen dat flexibilisering hiervan uitgaat. Door leren te veel in te richten op individuen gaan we voorbij aan inzichten over effectief leren. Het lesgeven aan groepen, bijvoorbeeld met directe instructie, is bijzonder effectief (zie bijv. Stockard et al., 2018). Jongeren kiezen weliswaar steeds vaker voor sportscholen dan zich te verbinden aan een team, maar ook in de sportschool doen de meeste het liefst klasjes met een veeleisende trainer en veel andere ploeters. Groepen studenten kunnen elkaar erdoorheen helpen. Zonder de sociale structuur van een klas en een rooster lukt het alleen zeer zelfsturende studenten om grondig en langdurig te studeren. Hoe is het anders te verklaren

dat het zo weinig gebruikers van bijvoorbeeld Duolingo of Khan academy (gratis en persoonlijke vormen van onderwijs) lukt dit duurzaam te benutten?

Flexibilisering en leerwegaafhankelijk toetsen hebben kortom, gecombineerd met de komst van AI, geleid tot een onhoudbare situatie. We proberen studenten in toenemende mate te bedienen op individueel niveau maar breken hiermee effectieve sociale vormen van leren af.

Hoe ver laten we het komen?

Terwijl docenten zich zorgen maken over gedragsmatige studentbetrokkenheid, lijkt men op instellingsniveau in een parallel universum te werken aan verdere flexibilisering, interdisciplinariteit, *boundary-crossing*, of digitalisering. De papieren werkelijkheid dreigt zo verder af te gaan staan van de praktijk. Bormans en Van den Eijnden (2025) beschreven in hun evaluatie van het hoger onderwijsbeleid van de afgelopen 40 jaar dat het instellingen moeilijker lukt collectieve problemen op te pakken. Zo laat iedereen het probleem groter worden totdat Den Haag onder druk van de politiek hard in moet grijpen. Denk aan de schandalen rond diplomafraude en de toename aan internationale studenten.

Beleid dat leren en onderwijzen centraal stelt

We hoeven daar niet op te wachten. Instellingen kunnen nu al kiezen voor beleid dat gedragsmatige studentbetrokkenheid en goed onderwijs centraal stelt. In de praktijk zie ik dat opleidingen en docenten hier al mee experimenteren. De pabo van Hogeschool Rotterdam en de opleiding bouwkunde van Hogeschool Inholland voerden bijvoorbeeld een aanwezigheids- en inspanningsplicht in voor de eerste twee jaar. De voorlopige evaluaties zijn veelbelovend: bij bouwkunde halveerde de uitval. Zulke voorbeelden ontstaan nu eerder ondanks dan dankzij de dominante onderwijsvisie en het instellingsbeleid.

De inspanningsplicht voor studenten is een krachtig symbool, maar niet genoeg. Ik zou er een inspanningsplicht voor docententeams, onderzoekers, adviseurs en leidinggevenden aan toe willen voegen. Studenten mogen verwachten dat we een beroep op ze doen “met een verhaal, met een eigen verhouding tot de lesstof, tot het beroep en tot de vragen van deze tijd” (Wiersema, 2026). Teams hebben de verantwoordelijkheid om een uitdagend en kansrijk curriculum te bieden. Er is geen tekort aan mogelijke oplossingen in de praktijk. We evalueren ze alleen bijna nooit grondig waardoor we slechts mondjesmaat een gedeelde kennisbasis opbouwen (Dekker & Meeter, 2022). Het is aan onderwijsonderzoekers om dit beter te doen en om dit samen te doen met docenten. Het is aan onderwijsvernieuwers en adviseurs om beter op zoek te gaan en gebruik te maken van de kennis die er al is. Het is aan leidinggevenden om een professionele cultuur te creëren waarin wordt geëvalueerd en geleerd.

Terug naar de klas

Flexibilisering en leerwegaafhankelijk toetsen hebben, in combinatie met de komst van AI, geleid tot een onhoudbare situatie. We proberen studenten steeds meer individueel te bedienen, maar breken ondertussen de sociale structuren af die effectief leren mogelijk maken. De kern van de oplossing ligt niet in nóg meer keuzevrijheid of technologie, maar in het herstellen van de klas als sociale en didactische eenheid: een vaste groep studenten, een herkenbaar docententeam, duidelijke inspanningsverwachtingen, en toetsing die het leerproces centraal stelt.

Terug naar de klas betekent daarom meer dan een aanwezigheidsplicht. Het betekent dat studenten, docenten, onderzoekers, leidinggevenden en adviseurs elkaar opnieuw in die klas ontmoeten. Dáár wordt

zichtbaar wat wel en niet werkt, dáár ontstaat betrokkenheid, en dáár kan het hoger beroepsonderwijs zich opnieuw uitvinden. Niet op papier, maar in de praktijk.



Lijst met literatuur

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- An, Y., Yu, J. H., & James, S. (2025). Investigating the higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(10), <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00507-3>
- Andreoli, T. (2020). *De mooiste tijd van je leven. Een nieuwe kijk op studiestress*. Uitgeverij Lontano.
- Ardito, C. G. (2025). Generative AI detection in higher education assessments. *New Directions for Teaching and Learning*, 182: 11-28. <https://doi.org/10.1002/tl.20624>
- Baron, N. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Baron, N. S., & Mangen, A. (2021). Doing the reading: The decline of long long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42(2), 253-279. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883248>
- Brand-Gruwel, S. (2024). Voorbij keuzestress: een hanteerbaar ontwerpperspectief op flexibel onderwijs. Inaugurele rede.
- Chung, J., Henderson, M., Pepperell, N., Slade, C., & Liang, Y. (2024). Student perspectives on AI in higher education: Student survey. *Student Perspectives on AI in Higher Education Project*. <https://doi.org/10.26180/27915930>
- Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., & Dawson, P. (2025). The wicked problem of AI and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553340>
- Corbin, T., Dawson, P., & Liu, D. (2025b). Talk is cheap: why structural assessment changes are needed for a time of GenAI. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2503964>
- Corbin, T. A., & Walton, J. (2025). The missing story of GenAI summarisers: A critical research agenda. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2486185>
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>
- Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(7), 1005-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662>
- De Coninck, L., Van Herpen, S., & Dekker, I. (2026). *The tentative process of becoming a student*.
- Dekker, I., & Delnoij, L. E. C. (2026). Zeven lessen voor AI-robust toetsontwerp. *Thema Hoger Onderwijs*, 22(5).
- Dekker, I., & Hermans, F. (2026). Why the user-friendliness of AI undermines education. Commentary on Wieczorek. *Philosophy & Technology*, 39, 82. <https://doi.org/10.1007/s13347-026-01093-6>

- Dekker, I. & Theelen, H. (2025). The vanishing classroom: Attendance trends in higher education. https://doi.org/10.35542/osf.io/bmnhp_v2
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Fastrich, G. M., & Murayama, K. (2020). Development of interest and role of choice during sequential knowledge acquisition. *AERA Open*, 6(2), <https://doi.org/10.1177/2332858420929981>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston, MA: Springer US.
- Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S. D., Köller, O., & Möller, J. (2024). Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100209. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100209>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (Eds.). (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students*. Academic Press.
- Gonsalves, C. (2025). Addressing student non-compliance in AI use declarations: implications for academic integrity and assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(4), 592–606. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415654>
- Gruenhagen, J., P.M. Sinclair, J. Carroll, P. Baker, A. Wilson, and D. Demant. (2024). The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7: 100273. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273>
- Hooft van Huijsdijnen, L., Elfferich, A., en van Zoelen, S. (2025). Landelijke monitor studentenhuisvesting. <https://studentenhuisvesting.incijfers.nl/Mosaic/lms/samenvatting>
- Inspectie van het Onderwijs (2025). De staat van het onderwijs 2025.
- Inspectie van het Onderwijs (2026). De staat van het onderwijs 2026.
- Jager, C. (2026). Is er echt sprake van een studeercrisis? 'Met z'n vieren in de les, dat is wel een beetje zielig voor de docent'. *Trouw*. [https://www.trouw.nl/onderwijs/is-er-echt-sprake-van-eeen-studeercrisis-met-z-n-vieren-in-de-les-dat-is-wel-eeen-beetje-zielig-voor-de-docent~b66d8bc71/](https://www.trouw.nl/onderwijs/is-er-echt-sprake-van-een-studeercrisis-met-z-n-vieren-in-de-les-dat-is-wel-eeen-beetje-zielig-voor-de-docent~b66d8bc71/)
- Janabi, M., Eegdeman, I., Poelmans, P. & Dekker, I. (2026). Teaching empty chairs: *How student absence affects teachers in teacher education, business, and engineering programs*.
- Kloek, R. (2025). Studentaanwezigheid: hebben we het er nog over? Trajectum. <https://trajectum.hu.nl/studentaanwezigheid-hebben-we-het-er-nog-over/>
- Liu, M., Meeter, M., Janssen, T., van Atteveldt, N., & Vu, T. (2026a). Reciprocal Effects of Expectancy-value Beliefs, Effort, and Academic Achievement in Higher Education. *Effort, and Academic Achievement in Higher Education*.
- Liu, M., Vu, T., van Atteveldt, N. M., & Meeter, M. (2026b). The effect of situational interest on study time investment in college students. *Educational Psychology*, 46(2), 291-310.
- Luo, J., & Dawson, P. (2025). Exploring value judgements in grading: will teachers mark down student work assisted by GenAI, and should they?. *Studies in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2552825>
- Mason, W., & Warmington, M. (2024). Academic reading as a grudging act: how do higher education students experience academic reading and what can educators do about it?. *Higher Education*, 88(3), 839-856. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01145-2>
- Merkle, B., Messerer, L. A. S., & Dickhäuser, O. (2024). Will I be happy in this major? Predicting intrinsic motivation and subjective well-being with prospective students' well-being forecast and interest-major fit forecast. *Social Psychology of Education*, 27(1), 237-259. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09835-6>

- Murayama, K. (2022). A reward-learning framework of knowledge acquisition: an integrated account of curiosity, interest, and intrinsic-extrinsic rewards. *Psychological Review*, 129 (1). pp. 175-198. <https://doi.org/10.1037/rev0000349>
- Newport, C. (2012). *So good they can't ignore you. Why skills trump passion in the quest for work you love*. Grand Central Publishing.
- Newton, P. M. (2025). How vulnerable are UK universities to cheating with new GenAI tools? A pragmatic risk assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(8), 1332–1343. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2511794>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Theelen, H., Debats, P., & Dekker, I. (2026). Voltijds ingeschreven, deeltijds beschikbaar. *Thema Hoger Onderwijs*, 20(3). https://www.themahogeronderwijs.org/110-4223_h1-Voltijds-ingeschreven-deeltijds-beschikbaar-h1
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Turner (2026). Waarom het hbo moet flexibiliseren: Deel 1. <https://www.turner.nl/onderwijs/flexibiliseren-in-het-hbo/>
- UnivStats (2026). Tuition Comparison Between Ivy League Members. <https://www.univstats.com/comparison/ncaa/ivy-league/cost-of-attendance/>
- Van de Woestijne, B. (2021). Wordt studeren shoppen? Met microcredentials bepaal je zelf welke vakken je volgt. HvanA. <https://hvana.nl/nieuws/wordt-studeren-shoppen-met-microcredentials>
- Van Nuland, M. (2026). Lege collegezalen en volop AI. Hoger onderwijs worstelt met 'studeercrisis'. *Trouw*. <https://www.trouw.nl/onderwijs/lege-collegezalen-en-volop-ai-hoger-onderwijs-worstelt-met-studeercrisis~bda4d83c/>
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten & Vereniging Hogescholen. (2019). Position paper VSNU-VH doorontwikkeling binair stelsel. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/071/original/Position_paper_VH_VSNU_binair_stelsel_september_2019.pdf
- Vu, T. V., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., & Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: a systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology*, 44(2), 136-170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
- Walsh, J. D., (2025). Everyone is cheating their way through college. *New York Magazine*. <https://nymag.com/intelligencer/article/openai-chatgpt-ai-cheating-education-college-students-school.html>
- Walton, J., Bearman, M., Crawford, N., Tai, J., & Boud, D. (2025). How university students work on assessment tasks with generative artificial intelligence: Matters of judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50 1-17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2570328>
- Walton, G. M., Murphy, M. C., Logel, C., Yeager, D. S., Goyer, J. P., Brady, S. T., ... & Krol, N. (2023). Where and with whom does a brief social-belonging intervention promote progress in college?. *Science*, 380(6644), 499-505. <https://doi.org/10.1126/science.ade4420>
- Watters, A. (2023). *Teaching machines: The history of personalized learning*. MIT Press.
- Wiersema, D. (2026). *Van engagement naar resonantie: studentbetrokkenheid in een versnellende samenleving*.
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34(1), 107-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>

- Zuurmond, A. (2026). *Waarom maken we van scholen geen bedrijven? Filosofische reflecties over marktwerking, onderwijs en het publieke belang*. Telos Uitgevers.

