

Tussen ruimte en houvast

Een ecologisch pedagogisch essay

Student agency en pedagogische ruimte binnen PMKE

Gegeven	Uitwerking
Auteur	Kim Oude Keizer
Opleiding	Master Ecologische Pedagogiek
Onderwijsinstelling	Hogeschool Utrecht
Begeleider	Patrick van der Bogt
Datum	

Onderdeel van de meesterproef

Te lezen naast de website Nova Via, het manifest en de LEGO-visualisatie.

www.novavia-atelier.nl

INHOUDSOPGAVE

Leeswijzer | één onderzoek dat in verschillende vormen verder leeft 7

BEWEGING I | Het pedagogische appel 8

Een pedagogisch, geen uitsluitend onderwijskundig vraagstuk 8

Context in beweging 9

Doel, onderzoeksvraag en deelvragen 9

BEWEGING II | Onderzoeken in de tussenruimte 10

Betrokkenen en bronnen 10

Participatie als gezamenlijke betekenisgeving 11

Handelingsonderzoek als beweging 11

Eerste veldmoment | Stilte als pedagogische ruimte 11

Hoe ik kennis begrijp 12

Van veldmoment naar patroon | Overgang naar de tweede scène 12

Kritisch moment | De toets die te vol was 13

De ruimte tussen de momenten 14

Analytische beweging 14

Systematisch vergelijken | stilte als pedagogische ruimte 15

Systematisch vergelijken | toetsing en betekenis 15

Drie analytische lagen 16

Kwaliteit en navolgbaarheid 17

BEWEGING III | Waar mijn denken verschoof 17

Autonomie als verhouding 17

Ecologisch denken en warme data 18

Pedagogiek tussen openen en begrenzen 18

Mijn visie op leiderschap 18

BEWEGING IV | Wat zichtbaar begon te worden 19

Ruimte is niet hetzelfde als loslaten 19

Structuur kan dragen én vernauwen 19

Eigenaarschap verschijnt in relatie *20*
Didactiek geeft vorm aan wat als professioneel geldt *20*
De opleiding is zelf onderdeel van de ecologie *20*

BEWEGING V | Van inzicht naar pedagogische beweging **21**
Betekenis voor curriculumontwerp *21*
Betekenis voor begeleiding *21*
Betekenis voor toetsing *22*
Betekenis voor de pedagogische cultuur van PMKE *22*
Betekenis voor mijn pedagogisch ambacht *23*
Praktische richting *23*

Het ecologisch pedagogisch verantwoorde resultaat **24**
Van handelingskader naar website *25*
De LEGO-school brengt het samen *25*

Derde kritisch moment | De school die mij terugkeek **25**
Manifest en spel als pedagogische doorwerking *26*
Tussen opbrengst en appel *26*
De beweging die is ontstaan *27*

BEWEGING VI | Terug naar het appel **28**
Verbindend vermogen *28*
Creatief vermogen *28*
Theoretisch vermogen *28*
Onderzoekend vermogen *29*
Leidinggevend vermogen *29*

Begrenzing, ethiek en professionele twijfel **29**

Slotbeschouwing **30**
Slotbeeld *31*

Literatuurlijst **32**

Leeswijzer en bewijsmatrix **34**

Verdiepend theoretisch kader **35**
2.1 Ecologisch pedagogisch denken als grondhouding *35*
2.2 Autonomie als relationeel begrip *35*
2.3 Nora Bateson en warme data *36*
2.4 Andere perspectieven die dragen en tegenspreken *37*

2.5 Ba theory: het relationele veld van betekenis *37*
2.6 Mijn theoretische positie *38*
2.7 Hoe ik kennis begrijp *38*

Methodologische verantwoording ..... Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
3.1 Onderzoeksbenadering ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***
3.2 Rol van de docent-onderzoeker *39*
3.3 Dataverzameling ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***
3.4 Gezamenlijke betekenisgeving *40*
3.5 Analyse: systematisch vergelijken en abductief redeneren *40*
3.6 Kwaliteit en navolgbaarheid *41*
3.7 Methodologische begrenzingen *41*

Overzicht dataverzameling en onderzoeksroute **42**
Onderzoeksroute in beweging *43*

Onderzoeksinstrumenten **44**
5.1 Warme vragenlijst studenten *44*
5.2 Terugkoppelingsgesprek ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***
5.3 Opzet LEGO Serious Play-sessies *45*
5.4 Observatiekader ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***

Analyse, codeboom en systematisch vergelijken **47**
6.1 Analysetabel *48*
6.2 Voorbeeld systematisch vergelijken: ruimte en oriëntatie *49*
6.3 Voorbeeld systematisch vergelijken: toetsing en betekenis *49*

Rijke beschrijvingen en stemmen uit de praktijk **50**
7.1 De veldmomenten in het essay *50*
7.2 Meerstemmigheid die niet gladgestreken mag worden *51*

Ecologisch pedagogisch handelingskader en resultaat ..... Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8.1 Eén onderzoek, verschillende vormen *52*
8.2 Toepassing binnen PMKE en het domein *52*
8.3 De kern van het resultaat *52*

Participatie, terugkoppeling en doorwerking **53**
9.1 Participatie als manier van onderzoeken *53*
9.2 Wat al in beweging kwam *53*
9.3 Domeinbrede sessie *54*

9.4 Doorwerking naar mijn pedagogisch ambacht *54*

Ethische reflectie en mijn positie **55**

10.1 Uitgangspunten ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***

10.2 Voorbeeldinformatie aan studenten *55*

10.3 Meer dan toestemming en anonimiteit *55*

10.4 Mijn dubbele positie *56*

10.5 Begrenzingen ..... ***Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.***

LEESWIJZER | ÉÉN ONDERZOEK DAT IN VERSCHILLENDE VORMEN VERDER LEEFT

Mijn meesterproef bestaat uit een ecologisch pedagogisch essay en uit verschillende vormen waarin dat onderzoek verder leeft. In het essay verantwoord ik mijn onderzoek beweging, mijn theoretische en pedagogische oordeelsvorming en mijn ontwikkeling als ecologisch pedagoog. In Nova Via Atelier wordt diezelfde beweging zichtbaar en betreedbaar. De website, de LEGO-school, het manifest en het spel zijn daarom geen illustraties achteraf. Ze dragen ieder een deel van het onderzoek. Ze laten het verder denken, spreken en bewegen.

Ik heb lang gedacht dat ik het onderzoek eerst moest afronden en het daarna zichtbaar kon maken. Alsof er een volgorde was: onderzoeken, schrijven, klaar, en dan nog iets maken voor buiten. Maar zo werkte het niet. Terwijl ik schreef, bouwde, teruglas en opnieuw keek, verschoof ook mijn denken. Geen vorm kon alles dragen. Het essay maakt mijn keuzes en twijfel navolgbaar. Nova Via laat mensen rondlopen in diezelfde spanning. De LEGO-school dwingt mij om patronen letterlijk een plek te geven. Het manifest zegt waar ik niet omheen wil praten. Het spel brengt het vraagstuk terug naar de ontmoeting tussen student en docent. Samen zijn ze mijn meesterproef. Niet netjes naast elkaar. Wel van dezelfde beweging.

> **Geen van deze vormen is de verpakking van de andere. Samen dragen ze het onderzoek.**

BEWEGING I | HET PEDAGOGISCHE APPEL

> ***"Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?"***

Die vraag kwam tijdens een begeleidingsmoment met studenten in de afstudeerfase. Een praktische vraag, zou je kunnen denken. Ik kon hem beantwoorden. Even ordenen, een eerste stap geven, klaar. Toch bleef hij hangen. Niet omdat studenten niets wilden. Er zat iets anders in. Zij kregen ruimte, maar wisten niet altijd waar die ruimte begon, wat zij ermee mochten en wanneer hun eigen keuze ook echt goed genoeg was.

Binnen PMKE wordt van studenten verwacht dat zij eigenaarschap tonen, autonome keuzes maken en hun professionele ontwikkeling richting geven. Tegelijkertijd bewegen zij binnen een onderwijscontext van leeruitkomsten, formats, rubrics, deadlines en beoordelingsmomenten. Ruimte en structuur zijn daar niet elkaars tegenpolen. Zij werken voortdurend op elkaar in. Een opdracht kan richting geven, maar ook het denken vernauwen. Een docent kan nabij zijn, maar ook onbedoeld overnemen. Een open leerroute kan uitnodigen, maar ook leegte oproepen.

Daar begon mijn onderzoek. Eerst dacht ik nog vooral: studenten hebben meer ruimte nodig. Dat paste ook bij mij. Ik houd niet van onderwijs dat alles al heeft dichtgezet. Onderweg begon juist die overtuiging te schuren. Want wat als ruimte niet als vrijheid wordt ervaren, maar als leegte? Mijn centrale vraag werd: hoe kan pedagogische ruimte binnen PMKE worden vormgegeven zodat studenten eigenaarschap en autonomie ervaren in hun leer- en afstudeerproces? Steeds vaker kwam daar een tweede vraag onder te liggen: welke verhouding tussen ruimte, houvast, relatie en verantwoordelijkheid maakt het mogelijk dat studenten zelf kunnen handelen?

Een pedagogisch, geen uitsluitend onderwijskundig vraagstuk

Mijn onderzoek gaat over hbo-studenten. Toch blijft het goede kinderleven steeds in de onderstroom aanwezig. PMKE leidt mensen op die later meebepalen welke ruimte kinderen, jongeren, ouders en opvoeders krijgen. Hoe studenten hier leren omgaan met onzekerheid, verschil, macht en verantwoordelijkheid, nemen zij mee. Niet één op één. Wel in hun houding, hun vragen en in wat zij later misschien vanzelfsprekend gaan vinden.

Kinderen en jongeren zijn niet rechtstreeks bevraagd. Hun stem is dus niet direct in de gegevens aanwezig. Hun belang en de vraag naar het goede kinderleven blijven wel richting geven. De vraag wat voor professionals wij opleiden, is uiteindelijk ook een vraag naar de pedagogische werelden die zij later mede vormgeven. Wanneer studenten vooral leren afvinken en voorzichtig voldoen, bestaat het risico dat zij ook in hun beroepspraktijk minder open en minder kritisch handelen. Wanneer zij leren kiezen, twijfelen, onderbouwen en zich laten aanspreken door de ander en de situatie, oefenen zij een houding die voor pedagogisch werk onmisbaar is.

Context in beweging

PMKE was tijdens dit onderzoek zelf in beweging. Geen rustige achtergrond waartegen ik studenten kon bestuderen, maar een opleiding die zocht, verschoof en soms ook onzeker was. Curriculum, toetsing, domeinvorming en de toekomst van de opleiding liepen door het onderzoek heen. En ik stond daar middenin. Als docent, jaarcoördinator, curriculumontwikkelaar en onderzoeker. De context was geen decor. Zij deed mee.

Ik zag daarin iets wat breder speelt in het hbo. We vragen studenten om regie te nemen en bouwen tegelijk een wereld van criteria, formats, bewijs en beoordeling om hen heen. Daarna zijn we soms verbaasd wanneer zij vragen wat ze precies moeten doen. Eigenaarschap wordt gemakkelijk een opdracht aan de student: neem regie, maak keuzes, laat ontwikkeling zien. Mijn onderzoek draait die blik om. Niet alleen de student heeft iets te doen. Wij ontwerpen de ruimte waarin agency kan verschijnen, maar ook kan verdwijnen.

Doel, onderzoeksvraag en deelvragen

Ik wilde niet meten of studenten genoeg eigenaarschap toonden. Ik wilde begrijpen wat er rondom dat eigenaarschap gebeurt. Welke relationele, didactische en structurele condities helpen studenten om hun professionele ontwikkeling te dragen, en welke maken de ruimte juist smaller? De opbrengsten zijn bedoeld voor curriculumontwerp, begeleiding en toetsing binnen PMKE. En voorzichtiger ook voor het bredere gesprek over student agency in het hbo.

> **Centrale onderzoeksvraag**
> **Hoe kan pedagogische ruimte binnen PMKE worden vormgegeven zodat studenten eigenaarschap en autonomie ervaren in hun leer- en afstudeerproces?**

De centrale vraag is uitgewerkt in drie richtinggevende deelvragen:

1. Hoe dragen relationele aspecten bij aan het eigenaarschap van studenten?
2. Hoe beïnvloeden didactische praktijken het eigenaarschap van studenten?
3. Welke structurele elementen maken student agency mogelijk of beperken haar?

BEWEGING II | ONDERZOEKEN IN DE TUSSENRUIMTE

Onderzoeken liep bij mij niet in een nette rij. Eerst data verzamelen, dan analyseren en daarna iets veranderen, zo is het niet gegaan. De praktijk was tegelijk mijn onderzoeksveld, mijn werk en de plek waar al iets begon te verschuiven. In gesprekken, lessen, begeleidingsmomenten, LEGO-sessies en curriculumontwikkeling ontstonden gegevens. Maar ook nieuwe taal. Nieuwe twijfel. Soms meteen een andere manier van handelen.

Ik kon mezelf daar niet buiten zetten. Ik was docent en onderzoeker, begeleider en waarnemer, ontwerper en deelnemer. Dat gaf mij toegang tot kleine verschuivingen die je van buiten misschien mist. Het maakte mij ook medeplichtig. Mijn positie had invloed op wat studenten vertelden, op wat ik zag en op wat ik belangrijk vond. Daarom werd mijn neiging om te helpen, snel duidelijkheid te geven of toch weer iets over te nemen geen storende factor die ik moest wegpoetsen. Zij werd onderdeel van de data.

Betrokkenen en bronnen

Databron	Betrokkenen	Functie
Warme vragenlijst en terugkoppeling	33 studenten	Ervaringen met autonomie, houvast, begeleiding, toetsing en eigenaarschap.
LEGO Serious Play	47 studenten	Ervaringen verbeelden en verdiepen; condities voor agency zichtbaar en bespreekbaar maken.
Aanvullende reflectieve uitwisselingen	3 studenten	Verdieping van concrete begeleidingsmomenten en het zoeken naar richting.
Participerende observaties	Bredere context van 106 studenten	Zicht op initiatief, wachten, bevestiging zoeken, toetsdruk en docenthandelen over drie studiejaren.
Gesprekken met docenten	11 docenten, 7 PMKE en 4 domeinbreed	Perspectieven op eigenaarschap, begeleiding, structuur, toetsing en curriculum.
Rijke beschrijvingen en reflectieve notities	Eigen handelen als docent-onderzoeker	Cruciale momenten vertragen en mijn eigen invloed op de pedagogische ruimte onderzoeken.

De 83 actieve studentbijdragen zijn niet opgeteld bij de observatiecontext. Een deel van de studenten kan in meerdere vormen zijn teruggekomen. De aantallen laten vooral zien hoe breed studenten betrokken waren. Ze zijn niet bedoeld om algemene uitspraken over alle studenten te doen. Het onderzoek is gericht op betekenis, patronen en condities binnen deze specifieke context.

Participatie als gezamenlijke betekenisgeving

Participatie betekende in dit onderzoek meer dan studenten om input vragen. Vooral in de LEGO Serious Play-sessies maakten studenten eerst een ervaring zichtbaar in materiaal en vertelden daarna zelf wat hun model betekende. Een muur kon voor de ene student begrenzing zijn en voor een andere bescherming. Een brug kon steun betekenen, maar ook een overgang die nog niet veilig voelde. Ik kon die betekenis niet uit het bouwwerk afleiden. Ik moest vragen, luisteren en mijn eerste interpretatie laten corrigeren.

Ik bracht voorlopige patronen terug naar studenten en collega's. Soms kwam er herkenning. Soms een aanvulling. Soms juist weerstand, en dat was minstens zo belangrijk. Betrokkenen waren daardoor niet alleen mensen bij wie ik gegevens ophaalde. Zij hielpen betekenis geven. Ik hield wel de verantwoordelijkheid voor het ordenen, vergelijken en theoretisch duiden. Participatie betekent voor mij niet dat ik geen oordeel meer mag vormen. Het betekent dat mijn oordeel niet alleen van mij mag blijven.

Handelingsonderzoek als beweging

Ik liep niet van stap één naar stap vijf. Ik bewoog heen en weer tussen oriënteren, koers bepalen, handelen, betekenis verkennen en delen. Een begeleidingsmoment werd een werkhypothese. Een theoretisch begrip veranderde ineens wat ik in een les zag. Een LEGO-model liet zien dat een grens niet alleen beperkt, maar ook kan dragen. Een gesprek over toetsing bracht mij terug bij mijn eigen aandeel in de criteria waar studenten vervolgens houvast én last van hadden. Het onderzoek verschoof terwijl ik erin stond.

> ***Ik onderzocht niet alleen wat pedagogische ruimte is. Ik onderzocht ook wat mijn eigen handelen met die ruimte doet.***

EERSTE VELDMOMENT | STILTE ALS PEDAGOGISCHE RUIMTE

Over ruimte, wachten en verschijnen.

> De ruimte was gevuld met het zachte gezoem van laptops. Acht studenten zaten aan tafel, ieder achter zijn eigen scherm, alsof het een kring was zonder midden. Het was de tweede bijeenkomst van de week; ze werkten aan hun beroepsproduct. Ik vroeg: "Wat is jullie volgende stap?"
>
> Een paar ogen gingen omhoog. Eén student glimlachte verontschuldigend. "Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?" Het was niet de eerste keer dat die vraag klonk, maar deze keer bleef hij hangen. De stilte die volgde was dik en stroperig. Niet alleen van onduidelijkheid, maar van iets diepers: een soort wachtende afhankelijkheid. Ik voelde mezelf naar voren leunen, klaar om te helpen, een richting te geven, het houvast te bieden dat iedereen leek te verwachten. Maar ergens in die spanning besloot ik stil te blijven.

> In dat moment werd zichtbaar wat ik in mijn onderzoek probeer te begrijpen. De stilte aan de tafel was niet leeg; ze was geladen met verhoudingen. Studenten wachtten op richting, ik wachtte op initiatief. Tussen die twee verwachtingen ontstond een ruimte die pedagogisch genoemd kan worden: een tussenruimte waarin eigenaarschap zou kunnen verschijnen of verdwijnen. Pas later besefte ik dat deze kleine scène de kern van mijn onderzoek samenvat.
>
> Ze raakt aan drie lagen tegelijk:
>
> - Relationeel: hoe ik aanwezig ben in de ontmoeting; hoe mijn blik, toon en stilte mede vormgeven aan het leerproces.
> - Didactisch: hoe de werkvorm en mijn interventies ruimte of juist afhankelijkheid creëren.
> - Structureel: hoe het systeem van deadlines, formats en beoordeling het idee versterkt dat regie iets is dat ‘gegeven’ wordt in plaats van geoefend.

> Terwijl ik de stilte probeerde uit te houden, dacht ik aan Biesta’s onderscheid tussen vrijheid als keuze en vrijheid als aangesproken worden. Misschien hoefden deze studenten niet meer keuzevrijheid, maar een uitnodiging om aangesproken te worden op hun eigen denken. Die gedachte werd het begin van een nieuwe manier van kijken: niet naar wat studenten doen, maar naar wat de context met hen doet, en hoe ik daar zelf deel van ben.

Hoe ik kennis begrijp

Ik kan niet doen alsof de praktijk buiten mij lag en ik haar alleen hoefde te beschrijven. Kennis ontstond hier in ontmoeting, vergelijking en deelname. In wat studenten zeiden, maar ook in hoe ik luisterde en welke vraag ik daarna stelde. Mijn betrokkenheid hoeft daarom niet te verdwijnen. Zij moet wel zichtbaar zijn, bevraagd kunnen worden en gecorrigeerd mogen worden. Zo begrijp ik kennis in dit onderzoek.

Dat maakt mijn data breder dan alleen antwoorden op vragen. Stiltes doen mee. Een blik. De toon waarop iemand vraagt of iets goed is. Een muur of brug in LEGO. Timing. Ook mijn eigen beweging naar voren, dat moment waarop ik alweer wil helpen. Los zeggen die dingen weinig. In samenhang begonnen ze patronen te vormen.

Van veldmoment naar patroon | Overgang naar de tweede scène

Waar in het eerste moment vooral de leegte en het wachten voelbaar waren, ontstond in het volgende juist het tegenovergestelde. Daar werd niet gewacht, maar afgevinkt. Waar de stilte eerder te wijd was, bleek het kader nu te smal. Beide situaties tonen verschillende gezichten van hetzelfde vraagstuk: hoe ruimte en structuur zich tot elkaar verhouden in het leerproces, en wat dat vraagt van mij als begeleider.

KRITISCH MOMENT | DE TOETS DIE TE VOL WAS

Over structuur, controle en verlies van betekenis.

De bespreektafel lag bezaaid met papieren: beoordelingsformulieren, rubrics en formats. Drie studenten zaten tegenover mij, zichtbaar gespannen. Ze hadden hun eindproducten meegenomen, maar het gesprek ging nog voor het begon al over vinkjes. “Kunt u zeggen of dit voldoende is voor criterium 3.2?” vroeg één van hen. Ik bladerde, zoekend naar een begin. Niet in de papieren, maar in de ontmoeting. Toch voelde ik hoe het gesprek onvermijdelijk naar de lijst werd gezogen, alsof de taal van het leren al vaststond, keurig genummerd en gewogen. Alles was er: transparantie, duidelijke kaders, rubrics en toetsplannen. En toch ontbrak iets essentieels. Terwijl ik probeerde ruimte te maken voor hun eigen verhaal – “Vertel eens hoe dit product voor jullie betekenis heeft” – keek een van hen snel op. “We hebben het gedaan zoals in het voorbeeld stond.” Die zin bleef hangen als een echo. Het voorbeeld als schild, het format als bescherming.

Ik hoorde in hun stem niet een gebrek aan motivatie, maar een diep ingebedde voorzichtigheid: de angst om verkeerd te handelen in een systeem dat precies voorschrijft wat goed is. Op dat moment werd zichtbaar hoe structurele condities, zoals beoordelingssystemen en formats, de toon van het gesprek bepalen, zelfs voordat iemand een vraag stelt. De didactische vorm van feedback was nog open, maar de structurele taal van toetsing had al een pedagogisch effect: ze had het gesprek dichtgetrokken.

Ik merkte hoe ik zelf begon te balanceren tussen begrenzen en bevragen. Enerzijds wilde ik houvast bieden, anderzijds voelde ik hoe mijn eigen handelen de afhankelijkheid bevestigde die ik wilde doorbreken. Ik voelde dat dit moment vroeg om vertraging, om, zoals Biesta het noemt, een onderbreking: het stilzetten van het voorspelbare om samen het onzekere in te stappen. Maar de werkelijkheid was minder geduldig. De tijdsdruk, de stapel formulieren naast ons, de blik van studenten die duidelijkheid verwachtten: alles duwde richting controle. Ik koos de veilige weg. Ik vulde mee in.

Pas later, toen ik mijn aantekeningen teruglas, zag ik wat er eigenlijk gebeurde. Niemand had iets afgedwongen, maar de logica van de toets had ons allemaal gevormd. Studenten namen de rol van uitvoerders aan; ik werd degene die moest bevestigen of iets ‘goed genoeg’ was. Wat bedoeld was als transparantie, werd een nauwe doorgang waar betekenis nauwelijks doorheen kon. De pedagogische ruimte was er nog wel, maar ze ademde minder vrij.

In dit moment werd duidelijk hoe eigenaarschap niet alleen afhangt van mijn houding of die van studenten, maar ook van de structuren waarin we ons bewegen. Wanneer de vorm te dominant wordt, slinkt de ruimte voor dialoog. Leren wordt dan een procedure: veilig, efficiënt, maar stil vanbinnen.

De ruimte tussen de momenten

De twee scènes lijken tegengesteld. In de ene verstomde de ruimte, in de andere werd ze dichtgetimmerd. Toch horen ze bij elkaar als de inademing en uitademing van dezelfde beweging. Beide laten zien hoe fragiel de balans is tussen richting en vrijheid, tussen structuur en ruimte.

Wat mij raakte in beide situaties, was niet wat er fout ging, maar wat zichtbaar werd: hoe snel de pedagogische ruimte kan verschuiven zonder dat iemand dat bewust bedoelt. Een stilte kan veranderen in verlegenheid; een format kan omslaan in controle. Het zijn kleine verschuivingen, maar ze zeggen veel over de condities waarin studenten leren en waarin ik zelf probeer te handelen. Deze momenten hebben me uitgedaagd om verder te kijken dan mijn intentie of mijn rol. Ze riepen de vraag op: wat gebeurt er eigenlijk tussen ons, tussen mensen, taal en systemen, dat eigenaarschap mogelijk maakt of juist belemmert? In de analyse die volgt, onderzoek ik die tussenruimte systematischer.

Ik ben daarna niet gaan tellen welke mening het vaakst voorkwam. Ik ben gaan vergelijken. Waar keerde iets terug? Waar juist niet? Welke stem paste niet in het patroon dat ik zelf al bijna had gemaakt? Via systematisch vergelijken en abductief redeneren bewoog ik steeds tussen ervaring en theorie. Theorie hielp mij om betere vragen te stellen, maar mocht de praktijk niet netjes maken. Andersom mochten ervaringen ook iets verstoren in wat ik theoretisch al dacht te weten.

Analytische beweging

- Uiteenrafelen: uitspraken, observaties, beelden en reflecties zijn gelezen op wat zij lieten zien over ruimte, houvast, relatie, toetsing en initiatief.
- Vergelijken: overeenkomsten en verschillen zijn gezocht tussen studentgroepen, studiejaren, databronnen en docentperspectieven.
- In context plaatsen: patronen zijn verbonden aan curriculum, toetsdruk, begeleidingsrelaties en de transitie van PMKE.
- Samenbrengen: codes en fragmenten zijn bij elkaar gebracht in relationele, didactische en structurele condities.
- Met theorie verdiepen: de patronen zijn bekeken met begrippen als student agency, relationele autonomie, warme data en pedagogische ruimte.
- Terugkeren: voorlopige inzichten zijn opnieuw naast oorspronkelijke fragmenten en reacties van betrokkenen gelegd.

Systematisch vergelijken | stilte als pedagogische ruimte

Stap	Voorbeeld uit het onderzoek
Cruciaal moment	Een student vraagt tijdens een begeleidingsmoment: “Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?”
Eerste waarneming	De student vraagt om duidelijkheid; de groep wacht op richting van de docent.
Reflectie op mijn rol	Ik voel de neiging om onmiddellijk te ordenen en een eerste stap te geven.
Vergelijking met andere data	In vragenlijsten, observaties en LEGO-modellen keren zoeken naar bevestiging, voorbeelden, formats en veilige grenzen terug.
Tegenlezing	Duidelijkheid is niet automatisch afhankelijkheid. Studenten benoemen structuur ook als bescherming en beginpunt.
Werkhypothese	Ruimte leidt niet vanzelf tot agency. Studenten hebben oriëntatie nodig om ruimte te kunnen gebruiken.
Theoretische verdieping	Autonomie wordt herlezen als relationele handelingsruimte, niet als onafhankelijk functioneren.
Samenbrengen	Structuur is pedagogisch wanneer zij draagt zonder het professionele denken over te nemen.

Systematisch vergelijken | toetsing en betekenis

Het eerste voorbeeld liet zien dat ruimte te leeg kan worden. In een tweede cruciaal moment werd de andere kant zichtbaar. Studenten brachten hun eindproducten mee, maar het gesprek werd nog voor het begon naar criteria, voorbeelden en bewijsvoering getrokken. Een student vroeg of het product voldeed aan criterium 3.2. Een ander vertelde dat zij het hadden gedaan zoals in het voorbeeld stond.

Analytische stap	Uitwerking
Cruciaal moment	De bespreking van een eindproduct verschuift vrijwel direct naar rubrics, vinkjes en het voorbeeld.
Eerste waarneming	Studenten zoeken zekerheid en willen weten of het bewijs voldoende is.
Vergelijking	In vragenlijsten, observaties en gesprekken keert terug dat criteria houvast geven, maar ook bepalen welke taal studenten gebruiken.

Analytische stap	Uitwerking
Tegenlezing	Zonder criteria kan kwaliteit ondoorzichtig en ongelijk worden. Transparantie is dus niet het probleem op zichzelf.
Werkhypothese	Structuur ondersteunt eigenaarschap wanneer zij kwaliteit helpt herkennen en ruimte laat voor professionele betekenisgeving.
Theoretische verdieping	Foucault maakt de normaliserende werking van criteria zichtbaar. Biesta helpt vragen welk subject door de toetsing kan verschijnen.
Uiteindelijk inzicht	Toetsing moet transparant zijn, maar ook kunnen ademen.

Drie analytische lagen

Drie lagen hielpen mij om tijdelijk orde te maken in iets wat eigenlijk voortdurend door elkaar heen liep: relationeel, didactisch en structureel. Ik zet ze hieronder apart. In de praktijk kwamen ze nooit apart binnen.

Laag	Waar deze laag over gaat	Terugkerende spanning
Relationeel	Gezien, aangesproken en serieus genomen worden; vertrouwen, nabijheid, wederkerigheid en erkenning.	Nabij zijn zonder de verantwoordelijkheid over te nemen.
Didactisch	Opdrachten, voorbeelden, feedback, werkvormen en taal voor kwaliteit.	Richting geven zonder het denken voor te schrijven.
Structureel	Tijd, planning, rubrics, formats, leeruitkomsten, toetsing en organisatie.	Helderheid bieden zonder de ruimte dicht te zetten.

De belangrijkste analytische verschuiving was dat eigenaarschap niet meer bij de student alleen kon worden gelegd. Student agency verschijnt in de wisselwerking tussen deze lagen. Een student kan gemotiveerd zijn en toch vastlopen in een onduidelijke opdracht. Een heldere rubric kan veiligheid bieden en tegelijk een uitnodiging worden om vooral strategisch te voldoen. Een betrokken docent kan vertrouwen geven en tegelijk zoveel antwoorden aanbieden dat het eigen oordeel van de student nauwelijks hoeft te ontstaan.

Kwaliteit en navolgbaarheid

Ik kan de kwaliteit van dit onderzoek niet aantonen door te doen alsof iemand het morgen precies hetzelfde kan herhalen. De context was te specifiek, relationeel en voortdurend in beweging. Wat ik wel kan laten zien, is hoe ik keuzes heb gemaakt, welke bronnen ik naast elkaar heb gelegd, waar ik ben teruggegaan naar betrokkenen en waar mijn eigen positie invloed had.

Ik heb vragenlijsten, LEGO-verhalen, observaties, docentgesprekken, rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen naast elkaar gelegd. Een patroon mocht niet rusten op één losse uitspraak. Het moest in verschillende vormen terugkomen of juist betekenisvol worden tegengesproken.

Het analytische kader van relationele, didactische en structurele condities hielp om de analyse te ordenen zonder te doen alsof de lagen los van elkaar bestaan. De codes en thema's kwamen voort uit herhaald lezen en vergelijken. Tussentijdse terugkoppeling hielp om interpretaties aanspreekbaar te maken.

Mijn eigen blik is niet weggedrukt, maar kritisch meegenomen. Ik heb geen afzonderlijk systematisch onderzoeksjournal bijgehouden. Mijn reflecties zijn vastgelegd in rijke beschrijvingen, terugblikken op praktijksituaties en methodologische reflecties tijdens de analyse. Dat is een begrenzing. Maar het is ook een eerlijke beschrijving van hoe het onderzoek echt is verlopen.

BEWEGING III | WAAR MIJN DENKEN VERSCHOOF

Ik wilde hier geen theoretisch hoofdstuk maken waarin denkers netjes achter elkaar staan en ik aan het einde vertel wat ik ervan vind. Ik gebruik alleen de begrippen die mijn kijken werkelijk hebben verschoven. De bredere theoretische bedding staat in Bijlage 2. Daar werk ik ecologisch pedagogisch denken, relationele autonomie, warme data, pedagogische ruimte, macht en Ba theory verder uit.

Autonomie als verhouding

Aan het begin dacht ik behoorlijk eenvoudig over autonomie. Ruimte geven. Zelf laten kiezen. Verantwoordelijkheid terugleggen. Theorie over agency en zelfdeterminatiedenken maakte dat minder vanzelfsprekend. Mensen ervaren pas handelingsruimte wanneer zij zich ook competent, verbonden en serieus genomen voelen. Biesta en Tedder hielpen mij nog een stap verder: agency is geen bezit dat een student wel of niet heeft. Het wordt mogelijk, of juist niet, in een concrete situatie. In relaties, verwachtingen, middelen en geschiedenis.

Mijn eigen positie is daardoor scherper geworden: autonomie is relationele handelingsruimte. Een student is autonoom wanneer die binnen een gedeelde en begrensde praktijk kan handelen, kiezen, zich laten aanspreken en verantwoordelijkheid dragen. Dat sluit afhankelijkheid niet uit. Mensen hebben anderen, taal, tradities en structuren nodig om te kunnen handelen. De pedagogische vraag is niet hoe we afhankelijkheid uitbannen, maar hoe relaties en structuren zo worden vormgegeven dat zij het handelen van de student niet vervangen.

Ecologisch denken en warme data

Bateson trok mijn blik weg van de losse student. Een vraag om duidelijkheid zegt niet alleen iets over degene die haar stelt. Zij zegt misschien ook iets over de opdracht, de toetscultuur, eerdere ervaringen, de groep, mij als docent en de organisatie eromheen. Warme data hielpen mij om dat niet te snel terug te brengen tot één verklaring. Verhalen, stiltes, metaforen en LEGO-modellen stonden daarom niet naast de echte data. Daar zat juist een deel van de data die zich niet meteen in een direct antwoord liet vangen.

Ba theory voegde hier het idee aan toe dat kennis ontstaat in een gedeelde ruimte. Die ruimte kan fysiek, relationeel of verbeeldend zijn. Betekenis ontstond in dit onderzoek niet alleen in het hoofd van de onderzoeker, maar in de ontmoeting tussen student, materiaal, verhaal, vraag en groep. De kwaliteit van die ruimte bepaalde mede wat gezegd en gedacht kon worden.

Pedagogiek tussen openen en begrenzen

Dewey, Biesta, Rancière en andere pedagogische denkers hielpen mij om onderwijs niet alleen te zien als overdracht of als het faciliteren van individuele keuzes. Onderwijs brengt studenten in verhouding tot kennis, beroep, anderen en wereld. Dat vraagt zowel opening als onderbreking. Een docent mag iets aanbieden, een grens trekken en een student confronteren met wat buiten diens eerste voorkeur ligt. Tegelijk moet de docent voorkomen dat deskundigheid verandert in het koloniseren van het denken van de student.

> ***Mijn theoretische oordeel: autonomie vraagt niet minder pedagogiek, maar meer pedagogische sensitiviteit.***

Mijn visie op leiderschap

Leidinggeven was hier niet: een plan maken, het uitrollen en daarna controleren of iedereen meebewoog. Zo werkte dit vraagstuk niet. Mijn leiding zat vaker in het zien van patronen, iets op tafel leggen, mensen uitnodigen en soms ook een gesprek niet te snel afronden. Ik hoefde de richting niet alleen te bepalen. Ik moest wel verantwoordelijkheid nemen voor de ruimte waarin anderen mee konden denken, tegenspreken en handelen.

Vanuit een systeemtheoretisch perspectief kijk ik naar PMKE niet als een optelsom van losse onderdelen, maar als een levend geheel van relaties, verwachtingen, routines, taal, toetsvormen en machtsverhoudingen. Wat studenten ervaren als onduidelijkheid of gebrek aan eigenaarschap, kan daarom niet alleen aan studenten zelf worden toegeschreven. Het zegt ook iets over de patronen waarin zij leren bewegen. Leidinggevend handelen vraagt dan om het zichtbaar maken van die patronen, zonder ze te snel te versimpelen of op te lossen.

Arendt helpt mij om leiderschap te verstaan als handelen in pluraliteit. Iets nieuws beginnen doe je nooit alleen. Het krijgt pas betekenis wanneer anderen erop kunnen antwoorden. In mijn project betekent dat dat ik mijn eigen geraaktheid rond student agency niet heb willen omzetten in een individueel verbeterplan, maar in een gedeeld gesprek over wat eigenaarschap, ruimte en houvast binnen PMKE kunnen betekenen. Leiderschap vraagt hier om moed om iets op tafel te leggen, maar ook om bescheidenheid: het vraagstuk is niet van mij

alleen. Biesta scherpt dit verder aan. Pedagogisch leiderschap gaat niet alleen over faciliteren, maar ook over onderbreken. Soms vraagt verantwoordelijkheid dat vanzelfsprekende taal wordt bevraagd. Spreken we over autonomie terwijl we vooral zelfstandigheid bedoelen? Vragen we eigenaarschap terwijl de structuur weinig ruimte laat om eigenaar te worden? Begeleiden we studenten naar professionele volwassenheid, of leren we hen vooral hoe zij de toets veilig doorkomen? Mijn leidinggevend vermogen ligt in dit onderzoek juist in het durven stellen van zulke vragen, ook wanneer ze ongemak oproepen.

Leidinggeven betekent voor mij daarom: ruimte maken zonder leegte te creëren, houvast bieden zonder het denken over te nemen, en richting geven zonder de meerstemmigheid te verliezen. Het is een vorm van pedagogisch handelen waarin ik niet boven het systeem ga staan, maar mijzelf erin positioneer. Ik ben onderdeel van de praktijk die ik onderzoek en probeer tegelijk een beweging mogelijk te maken die die praktijk kan veranderen.

BEWEGING IV | WAT ZICHTBAAR BEGON TE WORDEN

Ik heb geen recept gevonden. Gelukkig misschien ook niet. Het vraagstuk is daar te levend en te afhankelijk van mensen, timing, toetsing en context voor. Wel bleven een aantal patronen terugkomen. Zij geven richting aan begeleiding, curriculum en toetsing, zonder te doen alsof de praktijk daarna eenvoudig wordt.

Ruimte is niet hetzelfde als loslaten

Studenten waarderen ruimte om eigen keuzes te maken, maar die ruimte wordt niet altijd als vrijheid ervaren. Wanneer verwachtingen, kwaliteit of beginpunten onduidelijk zijn, kan openheid omslaan in onzekerheid. Studenten zoeken dan het veilige pad: een voorbeeld, een format, een rubric of bevestiging van de docent. Dat gedrag kan gemakkelijk worden gelezen als gebrek aan eigenaarschap. Mijn onderzoek maakt een andere lezing mogelijk. Het kan ook een begrijpelijke reactie zijn op een ruimte die onvoldoende georiënteerd is. Daarom is meer vrijheid geven geen neutrale of vanzelfsprekend emancipatoire keuze. Studenten verschillen in ervaring, zelfvertrouwen, taal van het onderwijs en mogelijkheden om ongeschreven regels te herkennen. Dezelfde open opdracht kan voor de ene student uitnodigend zijn en voor de andere voelen als verlatenheid. Pedagogische ruimte vraagt dus om differentiatie en afstemming.

Structuur kan dragen én vernauwen

Structuur bleek dubbelzinnig. Heldere kaders, fasering, voorbeelden en criteria kunnen studenten helpen om te beginnen, kwaliteit te herkennen en hun keuzes te verantwoorden. Structuur wordt echter beperkend wanneer zij het professionele oordeel vervangt. Dan verandert een format van steun in een invuloefening en een rubric van oriëntatie in een plafond.

De pedagogische kwaliteit van structuur ligt daarom niet in de hoeveelheid, maar in haar werking. Goede structuur maakt het speelveld zichtbaar, maar schrijft niet elke beweging voor. Zij ondersteunt de student om te denken, niet alleen om te voldoen. Dat vraagt van ontwerpers en beoordelaars dat zij zich niet alleen afvragen of criteria helder zijn, maar ook welk gedrag en welk soort professionaliteit die criteria oproepen.

Eigenaarschap verschijnt in relatie

Studenten nemen gemakkelijker verantwoordelijkheid wanneer zij zich gezien, serieus genomen en vertrouwd voelen. Nabijheid is daarbij geen zachtheid zonder grens. Studenten hebben docenten nodig die luisteren, vragen stellen, expertise inzetten, tegenspreken en soms begrenzen. De kwaliteit zit in de afstemming: wanneer helpt uitleg, wanneer neemt uitleg over, wanneer opent stilte een ruimte en wanneer wordt stilte een leegte?

Mijn eigen handelen verschoof hierdoor. Ik ben studentvragen om duidelijkheid minder snel gaan lezen als afhankelijkheid. Tegelijk ben ik kritischer geworden op mijn eigen neiging om onmiddellijk te helpen. Helpen kan agency ondersteunen, maar ook onbedoeld het beslissende moment bij de student wegnemen. Pedagogisch begeleiden vraagt om nabijheid zonder overname.

Didactiek geeft vorm aan wat als professioneel geldt

Opdrachten, feedback en toetsing zijn niet alleen technische middelen. Zij spreken een impliciete pedagogische taal. Zij laten zien wat binnen de opleiding telt als goed werk, welke ruimte er is voor verschil en hoe onzekerheid wordt behandeld. Feedback die zich uitsluitend richt op verbetering van het product kan studenten afhankelijk maken van externe bevestiging. Feedback die vraagt naar afwegingen, alternatieven, betekenis en verantwoordelijkheid helpt studenten hun eigen professionele positie te ontwikkelen.

Daarmee wordt leren meer dan voldoen aan criteria. Het wordt oefenen in professioneel oordelen. Dat is juist binnen PMKE van belang, omdat studenten worden opgeleid voor praktijken waarin regels nooit alle antwoorden geven en waarin verschillende belangen, waarden en perspectieven naast elkaar bestaan.

De opleiding is zelf onderdeel van de ecologie

Het vraagstuk van agency speelt niet alleen op studentniveau. De transitie van PMKE, veranderingen in curriculum en onzekerheid over organisatie werken door in de pedagogische ruimte. Studenten en docenten voelen wanneer een opleiding zelf zoekt naar richting. Dat kan onrust geven, maar ook een opening zijn. Wanneer bestaande structuren bewegen, kan opnieuw worden gevraagd welke pedagogische cultuur wij willen dragen.

> ***Studenten ervaren eigenaarschap niet doordat zij volledig worden losgelaten, maar doordat zij binnen een betekenisvolle pedagogische ruimte leren handelen, kiezen en verantwoordelijkheid nemen.***

BEWEGING V | VAN INZICHT NAAR PEDAGOGISCHE BEWEGING

Hier komt het onderzoek terug in de praktijk van PMKE. Niet als lijst met aanbevelingen die het vraagstuk oplost. Wel als een andere manier van kijken naar curriculum, begeleiding en toetsing. Precies daar wordt zichtbaar of we autonomie werkelijk mogelijk maken, of vooral tegen studenten zeggen dat zij eigenaar moeten zijn.

De grootste verschuiving zit voor mij hierin: autonomie is niet iets wat studenten gewoon moeten pakken. Alsof het klaarligt en zij alleen wat moediger moeten zijn. Het hangt ook af van de ruimte die wij als opleiding ontwerpen, bewaken en verdragen. Daarmee kan ik mijzelf niet alleen zien als begeleider. Ik ben mede vormgever van de condities waarin studenten wel of niet als handelende en verantwoordelijke professionals kunnen verschijnen.

Betekenis voor curriculumontwerp

Meer keuzevrijheid klinkt mooi. Ik geloof er ook nog steeds in. Maar je kunt eigenaarschap niet in een curriculum bouwen door alleen meer keuzes toe te voegen. Wanneer studenten niet begrijpen wat de bedoeling is, waar de ruimte zit en hoe zij hun keuze kunnen dragen, wordt vrijheid soms gewoon onzekerheid. Ruimte heeft oriëntatie nodig.

Dat vraagt om een curriculum waarin studenten kunnen zien hoe onderdelen met elkaar samenhangen. Vooral in het afstudeerproces bewegen studenten tussen praktijk, onderzoek, ontwerp, verantwoording en beoordeling. Wanneer die onderdelen te los van elkaar worden aangeboden, ontstaat het risico dat studenten vooral proberen te voldoen aan losse eisen en de bredere pedagogische bedoeling uit beeld verdwijnt.

Curriculumontwerp zou daarom sterker moeten vertrekken vanuit de vraag welke route studenten helpt om hun eigen professionele vraag te leren dragen. Dat betekent niet dat iedere student een volledig eigen traject nodig heeft. Het betekent wel dat zichtbaar moet zijn waar studenten keuzes kunnen maken, waar zij houvast krijgen en hoe zij leren hun keuzes professioneel te verantwoorden.

Duidelijke ankerpunten kunnen daarbij helpen: formatieve gesprekken, ontwerpbesprekingen, peermomenten, reflectieve tussenproducten of momenten waarop studenten hun vraagstuk opnieuw aanscherpen. De functie daarvan is niet controle, maar oriëntatie. Een curriculum dat eigenaarschap ondersteunt, moet niet dichtgetimmerd zijn, maar ook niet leeg. Het moet ademen.

Betekenis voor begeleiding

Bij begeleiding merkte ik hoe snel eigenaarschap kan gaan betekenen dat de docent een stap terugdoet. Studenten moeten het immers zelf doen. Maar soms is een stap terug geen ruimte. Soms is het afstand. Studenten nemen juist ruimte wanneer zij zich gezien, serieus genomen en voldoende georiënteerd

voelen. Begeleiding staat niet tegenover autonomie. Zij kan autonomie mogelijk maken. Of vernauwen. Dat hangt af van hoe dichtbij ik kom en wat ik daar doe.

Dat vraagt om nabijheid zonder overname. De docent hoeft niet steeds het antwoord te geven, maar moet wel aanwezig genoeg zijn om studenten te helpen hun eigen vraag, positie en verantwoordelijkheid te verstaan. Te veel sturing kan eigenaarschap vernauwen. Te weinig begeleiding kan voelen als verlaten worden.

In de praktijk betekent dit dat begeleiding minder gericht zou moeten zijn op het beantwoorden van de vraag of iets goed is en meer op het verdiepen van de vraag waarom een student voor iets kiest. Studenten hebben niet alleen feedback nodig op hun product, maar ook op hun redenering, hun afwegingen en hun manier van kijken. Daarmee verschuift begeleiding van controleren naar helpen denken.

Dit onderzoek maakt mij ook kritisch op mijn eigen handelen. Ik herken mijn neiging om studenten snel duidelijkheid te geven, vooral wanneer ik hun onzekerheid voel. Die neiging komt voort uit zorg, maar kan ook eigenaarschap overnemen. Mijn pedagogische opgave is daarom niet om minder betrokken te zijn, maar om anders betrokken te zijn: nabij genoeg om veiligheid te bieden, terughoudend genoeg om de student zelf te laten verschijnen.

Betekenis voor toetsing

Bij toetsing wordt de spanning bijna tastbaar. Studenten hebben recht op duidelijkheid. Op transparantie. Op weten waarop zij worden beoordeeld. Tegelijk kan precies die helderheid de ruimte smaller maken wanneer criteria, rubrics en formats alle taal gaan bepalen. Dan zoeken studenten niet meer alleen naar betekenis, maar vooral naar het juiste bewijs. Ik herken dat. Ik heb er zelf ook aan meegebouwd.

De vraag is niet of rubrics en criteria nodig zijn. Die zijn nodig. De vraag is hoe zij pedagogisch worden gebruikt. Een rubric kan studenten helpen om kwaliteitstaal te ontwikkelen en keuzes te onderbouwen. Maar een rubric kan ook een afvinklijst worden. Dan verschuift leren naar voldoen.

Toetsing ondersteunt eigenaarschap wanneer criteria niet alleen functioneren als controle-instrument, maar als taal om professionele keuzes te leren verantwoorden. Dat vraagt om toetspraktijken waarin studenten niet alleen laten zien wat zij hebben gedaan, maar ook waarom, welke alternatieven zij hebben overwogen en hoe zij zich verhouden tot de pedagogische betekenis van hun handelen.

Begeleiding en toetsing moeten zorgvuldig van elkaar worden onderscheiden, zonder ze volledig los te trekken. Studenten hebben begeleiding nodig om kwaliteit te leren herkennen, maar zij moeten ook weten wanneer iets formatief is en wanneer iets beoordelend wordt. Wanneer ieder gesprek voelt als een verkapte beoordeling, wordt het moeilijker om te zoeken, te twijfelen en te experimenteren.

Betekenis voor de pedagogische cultuur van PMKE

Het gaat dus niet alleen om een andere opdracht, een beter begeleidingsgesprek of een rubric die wat meer ademt. Het raakt aan de pedagogische cultuur van PMKE. Wij leiden studenten op voor een werkveld vol complexiteit, verschil en verantwoordelijkheid. Dan moet de opleiding zelf ook een oefenplaats zijn. Niet alleen in wat we zeggen, maar in wat studenten hier werkelijk ervaren.

PMKE moet niet alleen spreken over eigenaarschap, maar het ook voorleven. Studenten moeten ervaren dat hun perspectief ertoe doet, dat zij mogen zoeken, fouten mogen maken en worden uitgedaagd om hun keuzes te onderbouwen. Eigenaarschap vraagt om een cultuur waarin studenten niet worden behandeld als uitvoerders van opdrachten, maar als professionals in wording.

Tegelijkertijd vraagt dit ook iets van docenten. Een pedagogische cultuur van eigenaarschap kan niet bestaan wanneer docenten zelf geen ruimte ervaren. Als docenten vooral bezig zijn met regelen, afvinken en repareren, wordt het moeilijk om studenten werkelijk ruimte te bieden. Student agency en docent-agency hangen dus met elkaar samen.

In de transitie waarin PMKE zich bevindt, wordt dit extra urgent. Organisatorische vragen over onderdelen, leeruitkomsten en toetsing zijn nodig, maar niet genoeg. Daaronder ligt de pedagogische vraag welke vorm van leren wij mogelijk willen maken. Dit onderzoek geeft daarop geen blauwdruk. Het biedt een richting waarin ruimte en houvast niet tegenover elkaar staan, maar samen worden ontworpen.

Betekenis voor mijn pedagogisch ambacht

In mijn eigen ambacht ben ik niet minder van ruimte gaan houden. Integendeel. Alleen vertrouw ik ruimte niet meer zomaar. Ik wilde studenten autonomie geven, hen serieus nemen en niet alles dichtzetten. Dat wil ik nog steeds. Maar ruimte zonder houvast wordt niet vanzelf pedagogische ruimte. Soms wordt zij leegte. Soms vraagt zij juist om vorm, taal, een grens of iemand die dichtbij blijft.

Mijn ambacht ligt daarom niet in loslaten alleen, maar in het zorgvuldig afstemmen van ruimte en structuur. Ik moet leren aanvoelen wanneer een student houvast nodig heeft om verder te kunnen, en wanneer mijn hulp het eigenaarschap juist dreigt over te nemen. Dat vraagt om pedagogisch oordeelsvermogen: kunnen zien wat deze student, in deze situatie, op dit moment nodig heeft.

Mijn toon, vragen, feedback, stilte en omgang met criteria doen ertoe. Mijn pedagogisch ambacht krijgt vorm in kleine momenten: een vraag die ruimte opent, een stilte die niet direct wordt gevuld, een kader dat richting geeft zonder het denken over te nemen. Ik wil onderwijs ontwerpen en begeleiden waarin studenten niet alleen leren voldoen, maar leren denken, kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen.

Praktische richting

- Ontwerp ruimte altijd met oriëntatie. Studenten hebben keuzevrijheid nodig, maar ook heldere ankerpunten, taal en voorbeelden om die vrijheid te kunnen gebruiken.
- Gebruik structuur als pedagogisch houvast, niet alleen als beheersinstrument. Formats, rubrics en planningen moeten studenten helpen denken en onderbouwen, niet alleen laten voldoen.
- Richt begeleiding op het innemen van een eigen positie. Help studenten om keuzes uit te spreken, te bevragen en te onderbouwen.
- Houd toetsing transparant én ademend. Criteria moeten helder zijn, maar mogen de professionele betekenis van het werk niet volledig dichtzetten.

- Zie eigenaarschap als gezamenlijke praktijk. Student agency is niet alleen verantwoordelijkheid van de student, maar ontstaat in de pedagogische cultuur die opleiding, docenten en studenten samen maken.

Dit is geen lijst die we kunnen afvinken om daarna te zeggen dat student agency geregeld is. Het is een kompas. Iets om mee te kijken, te ontwerpen, te proberen en weer bij te stellen. En vooral om het gesprek niet te vroeg dicht te zetten.

HET ECOLOGISCH PEDAGOGISCH VERANTWOORDE RESULTAAT

Er kwam geen vaste methode uit dit onderzoek. Dat zou ook vreemd zijn na alles wat juist over verschil, context en beweging zichtbaar werd. Er ontstond wel een handelingskader. Geen stappenplan, maar een kompas voor curriculumontwerp, begeleiding, toetsing en teamgesprekken. Het helpt vragen stellen. Het neemt het pedagogisch oordeel niet over.

Ontwerpprincipe	Betekenis voor de praktijk
Ruimte vraagt om oriëntatie	Keuzevrijheid krijgt betekenis wanneer studenten weten waar zij staan, wat ertoe doet en waar zij zelf kunnen handelen.
Structuur moet dragen, niet dichtzetten	Formats, rubrics en planningen geven richting zonder het professionele denken te vervangen.
Nabijheid zonder overname	Docenten luisteren, spiegelen, begrenzen en bieden expertise, maar laten de student positie innemen.
Toetsing is transparant én ademend	Criteria zijn helder en laten ruimte voor context, verschil, professionele afweging en betekenisgeving.
Eigenaarschap ontstaat in relatie	Agency wordt niet als individueel tekort of bezit behandeld, maar als gezamenlijke pedagogische verantwoordelijkheid.
Professionele twijfel verdient ruimte	Onzekerheid en niet-weten zijn geen fouten die zo snel mogelijk moeten verdwijnen, maar bronnen voor professioneel leren.
Curriculumontwikkeling is pedagogisch handelen	Elke ontwerpkeuze vormt mede hoe studenten leren kijken, kiezen en verantwoordelijkheid nemen.

Van handelingskader naar website

De website kwam niet na het onderzoek. Dat dacht ik eerst wel: onderzoek doen, een verslag schrijven en daarna iets maken om het te laten zien. Maar tijdens het schrijven merkte ik dat de lineaire vorm steeds iets verloor. Ik bleef uitleggen wat ruimte is, terwijl mijn onderzoek juist vroeg om ervaren. Om vertragen. Een deur openen. Iets overslaan. Terugkeren. Nova Via Atelier werd daardoor geen vertaling achteraf. Het werd een volgende onderzoeksbeweging.

In Nova Via loopt de bezoeker door Aankomst, Zoeken, Ontmoeting, Ontwikkeling en Vertrouwen. Niet als vijf stappen die iedereen netjes doorloopt. Dat wilde ik juist niet. Je kunt ergens blijven hangen, teruggaan of iets anders zien dan ik bedoeld had. De bibliotheek brengt mijn leermeesters dichtbij. Het atelier laat zien hoe verbeelding en LEGO Serious Play kennis kunnen openen. Het manifest zegt waar ik als docent en pedagoog voor sta, ook als dat schuurt.

De website probeert dus zelf te doen waar het onderzoek over gaat. Er is richting, maar niet één verplichte route. Er is samenhang, maar niet alles staat vast. Beeld, tekst, beweging en stilte dragen samen betekenis. Soms misschien te veel, daar blijf ik ook kritisch op. Maar Nova Via is geen verpakking. Het is een ontwerp van pedagogische ruimte en tegelijk een publieke vorm waarin het onderzoek verder kan worden bevraagd.

De LEGO-school brengt het samen

In de LEGO-school probeer ik niet een mooie samenvatting van de opleiding te bouwen. Ik maak zichtbaar wat in het onderzoek bleef terugkomen. In de eerste ruimten zie je meer uniformiteit, afstand en wachten. Verderop verschijnen ontmoeting, verschil, vertrouwen en een andere docentrol. De docent verdwijnt niet. Dat vind ik belangrijk. De rol verandert. Minder bepalend, meer nabij, coachend en responsief. Studenten nemen meer eigen positie in, maar nooit los van het relationele veld waarin zij leren.

Het beeld mag alleen niet te glad worden. De LEGO-school is geen letterlijke werkelijkheid en ook geen bewijs dat iedere student dezelfde route aflegt. Zij brengt patronen uit vragenlijsten, observaties, docentgesprekken en LEGO-sessies bij elkaar. Verschillen en uitzonderingen moeten zichtbaar blijven. Anders bouw ik alsnog een nette ontwikkellijn over een onderzoek dat juist liet zien dat mensen niet in hetzelfde tempo, langs dezelfde weg of op dezelfde plek verschijnen.

DERDE KRITISCH MOMENT | DE SCHOOL DIE MIJ TERUGKEEK

Over bouwen, ordenen en merken dat een beeld nooit neutraal is.

Toen ik de LEGO-school begon uit te werken, dacht ik dat ik de patronen uit het onderzoek vooral zichtbaar ging maken. Vijf kamers. Een route. Studenten die langzaam meer kleur krijgen. Docenten die van vooraan staan naar nabij begeleiden bewegen. Maar zodra ik moest bepalen wie waar kwam te staan, merkte ik dat ik opnieuw aan het onderzoeken was.

Een poppetje is geen neutrale keuze. Zet ik studenten hetzelfde neer, dan bouw ik uniformiteit. Geef ik hen later steeds meer kleur, dan lijkt ontwikkeling al snel een rechte lijn. Zet ik docenten aan de rand, dan kan nabijheid verdwijnen. Zet ik hen te dichtbij, dan nemen zij opnieuw veel ruimte in. Ik kon niet alleen iets moois bouwen. Iedere keuze zei iets over hoe ik naar studenten, docenten en ontwikkeling kijk.

De school krijgt vijf kamers: Aankomst, Zoeken, Ontmoeting, Ontwikkeling en Vertrouwen. Geen vijf stappen die iedereen in hetzelfde tempo doorloopt. Dat wilde mijn hoofd soms wel. Ik zie snel verbindingen en als ik enthousiast word, wil ik van losse delen graag één geheel maken. Juist tijdens het bouwen merkte ik hoe gevaarlijk netjes dat kan worden. Niet iedereen wordt op hetzelfde moment kleurrijk. Sommige studenten bewegen terug. Anderen hebben in Vertrouwen nog steeds houvast nodig. En in Zoeken kan al veel eigenaarschap zitten.

Daar werd de LEGO-school voor mij een kritisch moment. Niet omdat er iets spectaculairs misging, maar omdat het beeld mij dwong te kiezen en iedere keuze ook iets uitsloot. Ik kon niet schrijven dat ontwikkeling complex en meerstemmig is en vervolgens een school bouwen waarin iedereen keurig dezelfde route aflegt. Er moesten uitzonderingen blijven. Studenten aan de rand. Terugbewegingen. Docenten die ook later nabij blijven. Verschil dat niet wordt opgelost.

De school keek daardoor ook terug naar mij. Zij stelde een ongemakkelijke vraag: laat ik verschil werkelijk bestaan, of voeg ik het alleen toe als kleine uitzondering in een verhaal dat eigenlijk al af is? Die vraag hoort bij het bouwen en bij mijn hele onderzoek. De LEGO-school is dus geen illustratie van een conclusie. Het bouwen zelf is analyseren, twijfelen, afbreken en opnieuw kijken.

[Na de definitieve uitbouw voeg ik hier drie beelden toe: een overzicht van de vijf kamers, een detail waarin verschil en terugbeweging zichtbaar zijn, en een detail van de veranderende docentrol.]

Manifest en spel als pedagogische doorwerking

In het manifest neem ik een normatieve positie in. Ik verzet mij zowel tegen onderwijs dat studenten klein houdt als tegen een vorm van loslaten die zichzelf vrijheid noemt. Autonomie vraagt vertrouwen én begrenzing. De docent heeft kennis en macht en moet die niet ontkennen, maar zorgvuldig gebruiken om denken te openen, te verdiepen en soms te onderbreken.

Het spel dat ik verder ontwikkel, vertaalt deze positie naar studiebegeleiding. Studenten en docenten onderzoeken samen welke ruimte er is, waar houvast nodig is, welke stemmen ontbreken en welke keuze werkelijk van de student kan worden. Daarmee wordt agency niet alleen besproken of beoordeeld, maar geoefend.

Tussen opbrengst en appel

De betekenis van dit onderzoek ligt niet alleen in de constatering dat studenten houvast nodig hebben. Dat zou te eenvoudig zijn. De diepere betekenis is dat autonomie opnieuw pedagogisch moet worden doordacht. Niet als individuele prestatie, niet als zelfstandigheid zonder hulp, maar als relationele handelingsruimte.

Als wij willen dat studenten eigenaarschap ontwikkelen, moeten wij een leeromgeving maken waarin zij kunnen oefenen met verantwoordelijkheid. Niet door hen los te laten, maar door hen serieus te nemen in hun zoeken. Niet door alles voor te structureren, maar door structuren te ontwerpen die ruimte dragen. Niet door pedagogische ruimte te idealiseren, maar door haar steeds opnieuw te maken, te bewaken en soms ook te herstellen.

Juist omdat PMKE-studenten later zelf pedagogische ruimte mede vormgeven voor kinderen, jongeren, ouders, collega's en organisaties, is hun eigen ervaring met agency niet zomaar een onderwijskundig thema. Het gaat ook over de pedagogische kwaliteit van toekomstige beroepspraktijken. Als studenten vooral leren voldoen, nemen zij mogelijk ook een voorzichtige beroepshouding mee. Als zij leren zich te verhouden tot complexiteit, verschil en onzekerheid, oefenen zij precies dat wat later van hen gevraagd wordt.

> ***Student agency vraagt niet om minder pedagogiek, maar om preciezere pedagogiek.***

De beweging die is ontstaan

Ik wil ook niet doen alsof alles al in beweging is omdat ik het heb ontworpen. Sommige dingen zijn gebeurd. Andere zijn begonnen. En een deel bestaat nog vooral als voornemen dat zich in de praktijk moet bewijzen. Dat onderscheid laat ik bewust staan.

Niveau	Zichtbare beweging
Gerealiseerd	Studenten en docenten zijn betrokken bij vragenlijsten, gesprekken, observaties en LEGO-sessies. In mijn eigen begeleiding is de verhouding tussen uitleggen, wachten, begrenzen en teruggeven aantoonbaar verschoven. Het handelingskader, manifest en de website zijn ontwikkeld.
In gang gezet	De taal van ruimte, houvast, nabijheid zonder overname en ademende criteria wordt gebruikt in gesprekken over begeleiding, curriculum en toetsing. De website maakt het onderzoek toegankelijk buiten de schriftelijke vorm.
In ontwikkeling	De LEGO-school wordt verder uitgebouwd als onderzoeksvisualisatie. Het spel wordt doorontwikkeld voor studiebegeleiding. Een domeinbrede sessie moet collega's uitnodigen het handelingskader te beproeven en aan te scherpen.

De beweging is daarmee niet afgerond. Dat is geen tekort dat ik wil verhullen. Een ecologisch pedagogisch project krijgt betekenis in de manier waarop het blijft circuleren, wordt tegengesproken, aangepast en opnieuw gebruikt. De website brengt het onderzoek onder mensen, maar pas in de ontmoeting met bezoekers, studenten en collega's zal zichtbaar worden wat zij werkelijk opent en waar zij ook uitsluit.

BEWEGING VI | TERUG NAAR HET APPEL

Ik kan de vijf pedagogische vermogens apart opschrijven omdat dat voor de beoordeling nodig is. Zo heb ik ze alleen niet beleefd. Ze liepen voortdurend door elkaar heen. In een LEGO-sessie verbond ik, onderzocht ik, ontwierp ik en nam ik leiding. In een stilte aan tafel gebeurde precies hetzelfde, alleen veel kleiner en bijna onzichtbaar. Mijn ontwikkeling zit daarom niet alleen in wat ik heb gemaakt. Zij zit vooral in hoe ik kijk, luister, handel en oordeel.

Verbindend vermogen

In dit onderzoek heb ik veel met elkaar willen verbinden. Soms misschien te veel. Studentervaringen, docentperspectieven, curriculumvragen, theorie en mijn eigen geraaktheid kwamen steeds bij elkaar. Niet om er één kloppend verhaal van te maken. Juist de verschillen bleven iets zeggen. Studenten vroegen om vrijheid én duidelijke kaders. Docenten wilden eigenaarschap én voelden verantwoordelijkheid voor kwaliteit. De organisatie sprak over flexibiliteit en legde tegelijk veel vast.

Mijn groei zit in het beter verdragen van die spanning. Eerder zocht ik sneller naar een formulering waarin alles klopte. Nu kan ik verschillen langer naast elkaar laten bestaan en onderzoeken wat zij over het systeem laten zien. Mijn aandachtspunt blijft dat ik als verbinder ook te veel kan willen meenemen. Verbinding vraagt soms juist om een grens en om het expliciet maken van wat buiten deze studie blijft.

Creatief vermogen

Verbeelding is voor mij geen versiering. Via LEGO, metaforen, rijke beschrijvingen en de ruimtelijke website kon iets zichtbaar worden waarvoor nog niet meteen taal was. Dat gold voor studenten, maar ook voor mij. In een lineair verslag vielen patronen soms uit elkaar. Door te bouwen en ontwerpen zag ik verbindingen terug die ik in tekst steeds opnieuw moest uitleggen.

Daar zit ook mijn valkuil. Ik word enthousiast van vorm en kan dan ver gaan. Een beeld kan zo overtuigend worden dat het lijkt alsof het vanzelf waar is. Dat is het niet. Ik moet blijven laten zien waarop een visualisatie rust, waar ik heb gekozen en wat ook anders verbeeld had kunnen worden. Mijn creativiteit helpt het onderzoek alleen wanneer zij bespreekbaar blijft.

Theoretisch vermogen

Ik dacht aan het begin vooral: studenten hebben meer ruimte nodig. Theorie heeft die eerste overtuiging niet mooier onderbouwd, maar juist lastiger gemaakt. Door agency relationeel en ecologisch te lezen, zag ik dat ruimte zonder bedding heel ongelijk kan uitwerken. En dat afhankelijkheid niet automatisch het tegenovergestelde van autonomie is.

Mijn theoretische positie is daardoor niet een compromis tussen vrijheid en structuur. Ik stel dat autonomie ontstaat in een zorgvuldig vormgegeven verhouding tussen vrijheid, verantwoordelijkheid, relationele erkenning en begrenzing. Die positie heeft consequenties voor mijn handelen: ik geef niet automatisch meer uitleg, maar ik idealiseer stilte of openheid ook niet. Ik probeer te beoordelen wat deze student, in deze context, nodig heeft om zelf te kunnen handelen.

Onderzoekend vermogen

Onderzoeken betekende voor mij vooral leren vertragen. Wat zag ik echt? Wat maakte ik ervan? En wat gebeurde er in mij waardoor ik juist dát belangrijk vond? Door bronnen te vergelijken en voorlopige patronen terug te brengen naar betrokkenen, werd mijn analyse minder afhankelijk van één moment of één stem. De methodologische verantwoording dwong mij om keuzes zichtbaar te maken die ik in de praktijk vaak snel en intuïtief neem.

Mijn kwetsbaarheid blijft dat ik onderzoek doe in mijn eigen werkcontext en sterk betrokken ben bij het vraagstuk. Ik kan niet doen alsof mijn voorkeur voor ruimte, nabijheid en verbeelding geen invloed heeft. Onderzoekend handelen betekent voor mij daarom niet afstand creëren, maar mijn nabijheid expliciet, kritisch en corrigeerbaar maken.

Leidinggevend vermogen

Ik heb beweging in gang gezet door het vraagstuk op tafel te leggen, mensen te betrekken en verschillende vormen van onderzoek mogelijk te maken. Ik heb niet gewacht tot er een perfect gedragen eindbeeld was, want dat moment komt waarschijnlijk nooit. Tegelijk wilde ik niet namens studenten spreken of de uitkomst al vastzetten voordat anderen werkelijk iets konden toevoegen.

Mijn grootste verschuiving zit misschien in controle. Ik hoef een beweging niet volledig te beheersen om er wel verantwoordelijkheid voor te dragen. Dat betekent niet dat ik vaag kan blijven. Ik moet een koers uitleggen, keuzes maken en voorwaarden scheppen waarin anderen echt invloed hebben. Leidinggeven is voor mij niet loslaten. Het is aanwezig blijven zonder alles naar mij toe te trekken.

> ***Het onderzoek heeft mij veranderd in hoe ik kijk, luister, ontwerp en leiding neem. Ik zoek niet meer naar ruimte zonder grens, maar naar ruimte die gedragen kan worden.***

BEGRENZING, ETHIEK EN PROFESSIONELE TWIJFEL

Juist omdat ik zo dicht op de praktijk zat, kon ik veel zien. En juist daardoor kon ik ook veel beïnvloeden. Dat is tegelijk de kracht en de begrenzing van dit onderzoek. Ik was docent van een deel van de studenten en had een rol in begeleiding, beoordeling en curriculumontwikkeling. Vrijwilligheid haalt die machtsverhouding niet weg. Studenten kunnen iets hebben verteld omdat zij dachten dat het paste bij mijn belangstelling voor agency. Dat moet ik niet kleiner maken.

Ik heb geprobeerd dit risico te verkleinen door doel en vrijwilligheid toe te lichten, gegevens te anonimiseren, interpretaties terug te leggen en onderscheid te maken tussen deelname aan onderzoek en beoordeling. Toch verdwijnt de machtsverhouding daarmee niet. Zij moet als onderdeel van de context worden erkend.

De bevindingen zijn contextgebonden. Het onderzoek laat patronen binnen PMKE zien en biedt concepten die ook elders relevant kunnen zijn, maar het bewijst niet dat alle hbo-studenten dezelfde verhouding tot ruimte en houvast hebben. De studentgroepen verschilden, de opleiding was in transitie en de gegevens zijn niet verzameld met het doel statistisch te generaliseren.

Een tweede begrenzing gaat over het perspectief van kinderen en jongeren. Zij zijn niet rechtstreeks bevraagd. Hun belang en de vraag naar het goede kinderleven zijn wel steeds aanwezig. Ik kan dus beargumenteren waarom de vorming van toekomstige professionals pedagogisch relevant is, maar ik kan op basis van dit onderzoek niet zeggen hoe kinderen de gevolgen daarvan ervaren.

Ook de vorm is niet onschuldig. De website en de LEGO-school maken het onderzoek toegankelijk voor mensen die geraakt worden door beeld, ruimte en verbeelding. Misschien juist minder voor anderen. Mijn voorkeur voor poëtische taal, natuurbeelden en een museale omgeving is niet universeel. Ik moet dus ook blijven vragen welke stemmen door mijn vorm juist zachter worden, terwijl ik dacht dat ik ruimte maakte.

Professionele twijfel is daarom geen slotparagraaf waarmee ik mij indek. Zij is onderdeel van het resultaat. De belangrijkste twijfel blijft: wanneer schep ik werkelijk ruimte voor de ander, en wanneer richt ik vooral een ruimte in die past bij mijn eigen pedagogische verlangen? Die vraag moet in de verdere doorwerking steeds opnieuw worden gesteld.

SLOTBESCHOUWING

Ik begon bij studenten die ruimte kregen en toch vroegen wat zij moesten doen. Mijn eerste beweging was meer autonomie, meer ruimte, minder dichtzetten. Nu kan ik dat niet meer zo eenvoudig zeggen. Ruimte kan openen en verwarren. Structuur kan dragen en verstikken. Nabijheid kan vertrouwen geven en afhankelijkheid versterken. Geen van die woorden is vanzelf pedagogisch goed. Het zit in de verhouding. Steeds weer.

Wat ik nu niet meer kan terugdenken, is dat agency vooral in de student zit. Zij ontstaat, groeit of wordt kleiner in een ecologie van relaties, didactiek, toetsing, tijd, taal en cultuur. Dat verschuift de verantwoordelijkheid. We mogen studenten aanspreken op regie en professioneel handelen. Maar dan moeten we ook durven kijken naar de ruimte die wij werkelijk maken. Niet alleen naar de ruimte die op papier bestaat.

Voor PMKE en het bredere hbo betekent dit dat eigenaarschap niet alleen in leeruitkomsten kan worden genoemd. Het moet voelbaar zijn in de pedagogische cultuur. In de manier waarop studenten worden ontvangen. In de vragen die docenten stellen. In de ruimte die opdrachten laten voor eigen afweging. In criteria die kwaliteit zichtbaar maken zonder het antwoord vooraf te bepalen. In toetsing die niet alleen controleert, maar studenten aanspreekt als beginnende professionals.

Ik wil de docent dus niet laten verdwijnen. Studenten hebben recht op deskundigheid, helderheid, grenzen en tegenspraak. Ik wil alleen anders omgaan met wat ik weet en met de positie die ik heb. Niet loslaten en dat autonomie noemen. Niet overnemen en dat zorg noemen. Aanwezig blijven. Teruggeven. Soms begrenzen. En vertrouwen dat een student iets kan beginnen wat ik niet vooraf heb bedacht.

Slotbeeld

Als ik terugkeer naar het begin van dit onderzoek, zie ik opnieuw de tafel voor me. Studenten achter laptops. Een vraag in de ruimte: “Wat moeten we nu doen?” Eerst hoorde ik daarin vooral afhankelijkheid. Nu hoor ik iets anders. Ik hoor een student die zoekt naar een plek om te beginnen. Een student die niet per se minder verantwoordelijkheid wil, maar probeert te begrijpen waar verantwoordelijkheid mogelijk wordt.

Misschien begint pedagogische ruimte precies daar. Niet op het moment dat alles open is, en ook niet op het moment dat alles vastligt. Maar in het aarzelende midden, waar iemand nog niet weet wat de volgende stap is en waar de docent niet te snel het pad dichtlegt.

Daar ligt voor mij het appel van dit onderzoek. Niet om studenten los te laten. Niet om hen vast te houden. Maar om samen een ruimte te maken waarin zij kunnen leren staan, zoeken, kiezen en spreken.

> ***Eigenaarschap verschijnt niet waar de docent verdwijnt. Het verschijnt waar de student voldoende houvast ervaart om zelf tevoorschijn te komen.***

LITERATUURLIJST

Arendt, H. (1958). The human condition. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1961). Between past and future: Eight exercises in political thought. Viking Press.

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

Basten, F., Brohm, R., Muijen, H., & De Ronde, M. (2021). Onderzoeken ondervinden: Kristallisaties van exemplarisch handelingsonderzoek in begeleidingscontexten. Boom.

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Ballantine Books.

Bateson, N. (2010). An ecology of mind [Documentary film]. Bullfrog Films.

Bateson, N. (2018). Small arcs of larger circles: Framing through other patterns. Triarchy Press.

Bateson, N. (2018, September 12). Nora Bateson on warm data. International Bateson Institute. https://internationalbatesoninstitute.org/warm-data/

Benjamin, W. (1968). Illuminations. Schocken Books.

Berding, J. (2018). Ecologische pedagogiek. Coutinho.

Biesta, G. J. J. (2015). Het prachtige risico van onderwijs. Phronese.

Biesta, G. (2017). Letting art teach: Art education as possibility for learning. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2020). Leren handelen in de wereld. Phronese.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults, 39(2), 132-149.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Burghout, W., & De Vries, I. (2025). Anders dan jij denkt: Beter samenwerken met Generatie Z. Diversions Dialogue BV.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Foucault, M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison. Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. Pantheon Books.

Gauntlett, D. (2007). Creative explorations: New approaches to identities and audiences. Routledge.

Latour, B. (2005). Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford University Press.

Leavy, P. (2015). Method meets art: Arts-based research practice. Guilford Press.

Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. Teaching and Teacher Education, 68, 134-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020

Levinas, E. (1961). Totality and infinity: An essay on exteriority. Duquesne University Press.

Levinas, E. (1982). Ethiek en oneindigheid. Boom.

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). In defence of the school: A public issue. E-ducation, Culture & Society Publishers.

McCusker, S. (2020). Everybody's monkey is important: LEGO® Serious Play® as a methodology for enabling equality of voice within diverse groups. International Journal of Research & Method in Education, 43(2), 146-162. https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1621831

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of Ba: Building a foundation for knowledge creation. California Management Review, 40(3), 40-54.

Nussbaum, M. C. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Harvard University Press.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Academic.

Rancière, J. (1991). The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation (K. Ross, Trans.). Stanford University Press.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Shotter, J. (2011). Getting it: Withness-thinking and the dialogical. Hampton Press.

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. Sociological Theory, 30(3), 167-186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. Qualitative Inquiry, 16(10), 837-851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Vusio, F., Thompson, A., & Birchwood, M. (2022). A novel application of the Lego® Serious Play® methodology in mental health research: Understanding service users' experiences of the 0-19 mental health model in the United Kingdom. Early Intervention in Psychiatry, 16(8), 845-853. https://doi.org/10.1111/eip.13223

BIJLAGE 1 | LEESWIJZER EN BEWIJSMATRIX

Deze matrix maakt zichtbaar waar de verschillende vormen van mijn meesterproef het onderzoek dragen. Niet als losse producten rond één hoofdtekst, maar als vormen die ieder iets anders zichtbaar, hoorbaar of betreedbaar maken. De matrix helpt de beoordelaar terugvinden waar vermogens, onderzoekskeuzes en resultaten worden verantwoord.

Aspect	**Essay**	**Website / vorm**	**Bijlagen**
Pedagogisch appel en maatschappelijke verantwoordelijkheid	Beweging I en VI	Entree, manifest en onderzoekspagina	Bijlage 2, 8 en 10
Verbindend vermogen	Beweging II en VI	Ruimte van Ontmoeting en gezamenlijke LEGO-verhalen	Bijlage 4, 7 en 9
Creatief vermogen	Beweging V en VI	Website, LEGO-school, manifest en spel	Bijlage 5, 7 en 8
Theoretisch vermogen	Beweging III en VI	Bibliotheek en manifest	Bijlage 2
Onderzoekend vermogen	Beweging II en VI	Onderzoekspagina en visualisaties	Bijlage 3 tot en met 7
Leidinggevend vermogen	Beweging V en VI	Atelier en doorwerking naar het domein	Bijlage 8 en 9
Ecologisch pedagogisch resultaat	Beweging V	Gehele website, LEGO en manifest	Bijlage 8
Ethiek en professionele twijfel	Beweging VI	Zichtbaar in de open en niet-afgeronde vorm	Bijlage 10

BIJLAGE 2 | VERDIEPEND THEORETISCH KADER

Dit theoretische kader is geen los overzicht van leermeesters. Het vormt de taal waarmee ik mijn praktijkervaringen ben gaan verstaan en mijn eerste aannames heb beproefd. De theorie staat niet boven de praktijk, maar beweegt ermee mee.

2.1 Ecologisch pedagogisch denken als grondhouding

Ecologisch pedagogisch denken begint voor mij bij de erkenning dat menselijk handelen nooit op zichzelf staat. Elk pedagogisch moment is ingebed in een web van relaties: tussen mensen, tussen mensen en materialen, tussen intenties, verwachtingen en omstandigheden. In dat weefsel wordt handelen nooit alleen gedaan, maar ook uitgelokt en beïnvloed. Deze relationele blik maakt ecologische pedagogiek niet zozeer tot een nieuwe methode, maar tot een manier van kijken die uitnodigt tot aandacht en ontvankelijkheid voor de samenhang van het geheel.

Masschelein en Simons (2013) spreken over onderwijs als een publieke praktijk waarin we leren ons te verhouden tot de wereld. Die wereld is niet maakbaar. Zij vraagt dat we bereid zijn ons te laten aanspreken. Biesta (2013, 2015, 2020) benadrukt dat pedagogisch handelen niet draait om het produceren van leeropbrengsten, maar om het mogelijk maken van subjectwording, het verschijnen van de student als uniek en handelend mens. Onderwijs krijgt betekenis wanneer we niet alleen sturen of faciliteren, maar een ruimte scheppen waarin iets of iemand kan verschijnen.

In die zin is ecologisch pedagogisch denken niet instrumenteel, maar existentieel. Het vraagt om aandacht voor wat zich aandient in plaats van alleen voor wat gepland is. Arendt (1958) beschrijft dit als nataliteit: het telkens opnieuw verschijnen van iets nieuws in de wereld. Pedagogisch handelen is verbonden met die mogelijkheid van vernieuwing. Het voltrekt zich in pluraliteit, in de aanwezigheid van anderen die mee vormgeven aan wat zichtbaar wordt.

Deze manier van denken betekent dat ik mijn eigen handelen als docent-onderzoeker niet als neutraal kan zien. Ik ben zelf onderdeel van het pedagogische ecosysteem dat ik probeer te begrijpen. Mijn keuzes, mijn taal en zelfs mijn stilte dragen bij aan wat mogelijk wordt in de leeromgeving. Levinas (1961) laat zien dat in elke ontmoeting met de ander een ethisch appel besloten ligt. De ander vraagt iets van mij, nog voordat ik kies te reageren.

2.2 Autonomie als relationeel begrip

De kern van mijn onderzoek draait om agency, ofwel handelingsvermogen. Met agency bedoel ik niet autonomie in de zin van onafhankelijkheid, maar het vermogen van studenten om betekenisvolle keuzes te maken in relatie tot anderen en de wereld om hen heen. Agency krijgt vorm in interactie, niet in afzondering.

Deci en Ryan (2000, 2017) helpen om autonomie te begrijpen in samenhang met competentie en verbondenheid. Studenten kunnen pas eigenaarschap ervaren wanneer zij zich voldoende bekwaam voelen en wanneer zij zich relationeel gedragen weten. Dat geeft een andere lezing aan studentvragen om duidelijkheid.

Zo'n vraag hoeft niet te wijzen op gebrek aan autonomie. Zij kan ook een zoektocht zijn naar de voorwaarden waaronder verantwoordelijkheid mogelijk wordt.

Biesta en Tedder (2007) verschuiven agency verder van een individuele eigenschap naar een ecologische prestatie. Handelingsvermogen ontstaat in de wisselwerking tussen persoonlijke mogelijkheden, beschikbare hulpbronnen en de concrete context. Vanuit dat perspectief wordt de vraag niet of een student agency bezit, maar hoe agency in deze situatie kan verschijnen, verschuiven of verdwijnen.

Autonomie vormt in dit onderzoek daarom geen tegenstelling tot structuur, maar een pedagogisch spanningsveld. Te veel openheid kan studenten verlammen, terwijl te veel structuur hun handelen kan vernauwen. De pedagogische opgave ligt in het ontwerpen van een leeromgeving waarin ruimte en houvast elkaar dragen.

Perspectief	Kernvraag binnen het onderzoek
Relationeel	Hoe ontmoeten, erkennen en spreken studenten, docenten en peers elkaar aan?
Didactisch	Hoe werken opdrachten, begeleiding, feedback, voorbeelden en taal voor kwaliteit door in eigenaarschap?
Structureel	Hoe openen of vernauwen tijd, toetsing, formats, rubrics en organisatorische kaders de handelingsruimte?

Deze drie perspectieven zijn geen losse categorieën. Zij vormen samen het pedagogische veld. Een student ervaart niet alleen ruimte doordat een docent vertrouwen geeft, maar ook doordat een opdracht betekenisvol is en de structuur voldoende oriëntatie biedt. Juist in die wisselwerking wordt zichtbaar hoe eigenaarschap in de praktijk vorm krijgt.

2.3 Nora Bateson en warme data

In de documentaire An Ecology of Mind (Bateson, 2010) onderzoekt Nora Bateson het gedachtegoed van haar vader Gregory Bateson. De film probeert zijn manier van waarnemen niet alleen uit te leggen, maar te laten ervaren: relationeel, contextueel en esthetisch. Nora Bateson weeft beelden, stemmen en herinneringen samen tot een patroon dat uitnodigt. Zij maakt voelbaar wat Gregory Bateson bedoelde met the pattern that connects, het patroon dat de wereld samenhoudt.

Deze ecologische manier van denken biedt een vruchtbare lens voor het begrijpen van eigenaarschap en pedagogische ruimte. Waar onderwijs vaak vertrekt vanuit lineaire logica's van leerdoelen, instructie en toetsing, herinnert Bateson eraan dat leren systemisch is. Betekenis ontstaat in de afstemming tussen mensen, materialen en contexten. Een pedagogische ruimte is dan geen vaste structuur, maar een levend netwerk van relaties.

Voor mijn onderzoek betekende dit dat ik warme data verzamelde in observaties, notities, reflecties, gesprekken, LEGO-verhalen en fragmenten uit begeleidingssituaties. Het zijn sporen van relaties, geen

bewijzen van één waarheid. Door ze systematisch te vergelijken en te herlezen, ontstond inzicht in de condities waaronder studenten eigenaarschap ervaren.

Warme data zijn voor mij niet alleen een onderzoeksstrategie, maar ook een ethisch gebaar. Zij vragen dat ik mij verbind aan wat ik zie, hoor en voel, zonder het leven uit de situatie te halen. Kennis in de pedagogiek staat niet los van betrokkenheid.

2.4 Andere perspectieven die dragen en tegenspreken

Batesons manier van kennen is doordrongen van bescheidenheid. Hij stelt dat crises ontstaan wanneer een manier van weten zichzelf buiten het systeem plaatst dat zij probeert te begrijpen. Voor onderwijs betekent dit dat ook de docent niet buiten het leerproces staat. Ik vorm de ruimte die ik onderzoek en word er tegelijk door gevormd.

Arendt helpt mij om pedagogisch handelen te begrijpen als het beginnen van iets nieuws in pluraliteit. Dat nieuwe is niet volledig beheersbaar. Het verschijnt omdat anderen kunnen antwoorden. Levinas brengt het ethische appel van de ander naar voren en voorkomt dat pedagogische ruimte alleen een ontwerpvraag wordt. De ruimte moet ook recht doen aan iemand die niet in mijn plan past.

Hooks en Rancière scherpen de vraag naar stem en gelijkwaardigheid aan. Zij helpen mij zien dat spreken over eigenaarschap betekenisloos wordt wanneer sommige stemmen gemakkelijker gehoord worden dan andere. Masschelein en Simons herinneren mij aan school als publieke tijd en ruimte, waar de wereld op tafel kan komen en waar studenten niet alleen consument of uitvoerder zijn.

Foucault vormt een noodzakelijke tegenstem. Hij maakt zichtbaar hoe structuren, criteria en taal niet alleen ondersteunen, maar ook normaliseren. Rubrics bepalen mede wat zichtbaar en waardevol wordt. Zij bieden bescherming, maar kunnen ook voorzichtig gedrag oproepen. Daardoor kan een transparant systeem toch een pedagogische ruimte vernauwen.

2.5 Ba theory: het relationele veld van betekenis

Ba theory van Nonaka en Konno (1998) helpt om kennis niet alleen als bezit van individuen te zien, maar als iets wat ontstaat in een gedeelde ruimte. Ba is geen fysieke plek alleen. Het is een relationeel veld waarin mensen, ervaringen en betekenissen elkaar kunnen raken.

Binnen mijn onderzoek werd dat zichtbaar in begeleidingsmomenten, LEGO Serious Play-sessies en terugkoppelingsgesprekken. De betekenis van een model lag niet in het bouwwerk zelf, maar in het verhaal van de student, de vragen van anderen, de sfeer en de mogelijkheid om een eerste interpretatie te corrigeren. Kennis verscheen tussen mensen.

Dit perspectief maakt ook duidelijk waarom toon, tempo en stilte ertoe doen. Pedagogische ruimte wordt niet alleen gemaakt door inhoud of instructie, maar ook door de atmosfeer waarin iemand wel of niet durft te spreken, twijfelen of iets opnieuw te bekijken.

2.6 Mijn theoretische positie

De denkers in dit kader zijn geen losse referenties, maar gesprekspartners die mijn manier van kijken dragen en bevragen. Ik heb er bewust voor gekozen theorie niet te stapelen, maar te verdiepen. Deci en Ryan helpen mij autonomie psychologisch te begrijpen. Biesta verdiept dit pedagogisch als subjectwording en verantwoordelijkheid. Bateson en ba theory verbreden het ecologisch naar patronen en relationele velden. Foucault houdt mij kritisch op de normaliserende werking van structuren.Juist in de spanning tussen ondersteunen, vormen en begrenzen ontstaat mijn theoretische positie: autonomie is geen individuele vrijheid buiten structuur, maar relationele handelingsruimte binnen een pedagogisch veld.

Dat is geen compromis waarin vrijheid en structuur ieder een beetje ruimte krijgen. Het is een ander vertrekpunt. De vraag wordt welke vorm van structuur een student helpt om zelf positie te nemen, welke nabijheid vertrouwen geeft zonder over te nemen, en welke openheid werkelijk uitnodigt in plaats van leeg blijft.

> *Student agency vraagt niet om minder pedagogiek, maar om preciezere pedagogiek.*

2.7 Hoe ik kennis begrijp

In dit onderzoek zie ik kennis niet als een neutrale beschrijving van een werkelijkheid buiten mij. Kennis ontstaat in ontmoeting. Weten is niet alleen beschrijven wat er is, maar ook deelnemen aan een wereld die steeds verandert. Dat maakt de vraag onvermijdelijk: hoe weet ik wat ik weet, als ik zelf deel ben van wat ik onderzoek?

Levinas oriënteert mij ethisch: weten begint in het aangesproken worden door de ander. Dewey (1938) ziet leren als een continuüm van ervaring waarin handelen en reflectie in elkaar overvloeien. Onderzoek is dan een gedeelde betekenispraktijk, geen productieproces dat buiten de praktijk staat.

Gregory en Nora Bateson leggen de ecologische bedding. Hun aandacht voor patronen tussen contexten vraagt om vertraging en om kijken naar samenhang in plaats van geïsoleerde uitspraken. Barad (2007) trekt dat relationele denken verder door met het begrip intra-action. Mensen, materialen en betekenissen bestaan niet eerst los om daarna contact te maken. Ze worden mede gevormd in wat er tussen hen gebeurt.

Dat betekent ook dat ik mijn eigen blik niet kan wegpoetsen. Die moet zichtbaar zijn, kritisch bevraagd worden en gecorrigeerd kunnen worden. Mijn betrokkenheid geeft toegang tot warme data, maar dwingt mij ook steeds terug naar de vraag: welke andere lezing is mogelijk?

BIJLAGE 3 | METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING

De methodologie beschrijft niet alleen welke technieken ik heb gebruikt. Zij laat zien hoe mijn manier van onderzoeken samenhangt met mijn pedagogische positie. Ik onderzocht een relationeel vraagstuk in een praktijk waarvan ik zelf deel uitmaakte. Dat vroeg om nabijheid én om voortdurende reflectie op die nabijheid.

3.1 Onderzoeksbenadering

Het onderzoek is kwalitatief, participatief, ecologisch en handelingsgericht vormgegeven. Onderzoeken en handelen vonden niet netjes na elkaar plaats. De dagelijkse pedagogische praktijk was onderzoeksveld, werkcontext en plaats van beweging. In lessen, begeleidingsmomenten, gesprekken, LEGO-sessies en curriculumontwikkeling ontstonden gegevens, maar ook nieuwe taal en nieuwe handelingsmogelijkheden.

De cyclus van handelingsonderzoek bood een raamwerk van oriënteren, koers bepalen, handelen, betekenis verkennen en delen. In de praktijk vloeiden deze fasen in elkaar over. Een waarneming kon leiden tot een werkhypothese, een theoretisch begrip veranderde mijn handelen, en een terugkoppelingsgesprek bracht mij opnieuw naar de oorspronkelijke data.

3.2 Rol van de docent-onderzoeker

Mijn positie was dubbel. Ik was docent en onderzoeker, begeleider en waarnemer, medeontwerper en deelnemer. Die verwevenheid gaf toegang tot rijke ervaringskennis en tot patronen die over langere tijd zichtbaar werden. Tegelijk kon mijn positie invloed hebben op wat studenten vertelden, wat ik zag en welke fragmenten ik belangrijk vond. Daarom heb ik mijn eigen handelen niet buiten de analyse geplaatst. Mijn neiging om te helpen, te verduidelijken, te structureren of juist stil te blijven werd zelf onderdeel van het onderzoek. In rijke beschrijvingen maakte ik onderscheid tussen waarneming, interpretatie en mijn eigen reactie. Ik heb geen afzonderlijk systematisch onderzoeksjournal bijgehouden. Mijn reflectie is vastgelegd in rijke beschrijvingen, terugblikken op praktijksituaties en methodologische reflecties tijdens de analyse. Dat is een begrenzing, maar ook een eerlijke beschrijving van hoe het onderzoek daadwerkelijk is verlopen.

3.3 Dataverzameling

De dataverzameling vond plaats tussen oktober 2025 en mei 2026 binnen Hogeschool Windesheim, in en rond PMKE. Om het vraagstuk vanuit verschillende perspectieven te benaderen, werkte ik met schriftelijke vragenlijsten, terugkoppelingsgesprekken, LEGO Serious Play-sessies, participerende observaties, aanvullende reflectieve uitwisselingen, gesprekken met docenten, rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen. De vragenlijsten, LEGO-verhalen, observaties en docentgesprekken vormden de primaire databronnen voor de thematische analyse. De rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen hielpen om cruciale momenten te verdiepen en mijn eigen positie zichtbaar te houden. De analyse richtte zich niet op tellen, maar op patronen, spanningen en terugkerende betekenissen rond ruimte, houvast, erkenning, toetsing en eigenaarschap.

3.4 Gezamenlijke betekenisgeving

Hoewel ik verantwoordelijk bleef voor het bijeenbrengen, vergelijken en theoretisch duiden van de data, is de betekenisgeving niet alleen door mij tot stand gekomen. Vooral in de LEGO Serious Play-sessies bouwden studenten een ervaring, vertelden zij zelf wat hun model betekende en konden zij mijn eerste interpretatie corrigeren of aanscherpen. Wanneer ik bijvoorbeeld een brug, muur of losse steen zag als steun, begrenzing of onzekerheid, vroeg ik door. Klopt het dat dit voor jou houvast betekent? Is dit een grens of juist bescherming? Daardoor lag de betekenis niet in mijn blik op het bouwwerk, maar in de verbinding tussen het model, het verhaal van de student en het gesprek dat ontstond. Voorlopige patronen zijn ook teruggebracht in gesprekken met studenten en collega's. De vraag was niet alleen of mijn analyse klopte, maar welke herkenning, aanvulling of weerstand zij opriep. Studenten en collega's waren daarmee mede-betekenisgevers. De analytische verantwoordelijkheid bleef bij mij.

3.5 Analyse: systematisch vergelijken en abductief redeneren

De analyse is opgebouwd vanuit systematisch vergelijken en abductief redeneren. Systematisch vergelijken betekende voor mij meer dan coderen. Ik haalde materiaal uit elkaar, legde fragmenten naast elkaar, plaatste ze terug in hun context en bracht ze weer samen. Theorie hielp om verder te kijken. Soms zocht ik opnieuw informatie op of bracht ik een voorlopige gedachte terug naar de praktijk. Ik bewoog van fragmenten naar eerste codes, van codes naar voorlopige patronen en van patronen naar werkhypothesen. Die werkhypothesen werden vervolgens verrijkt of verstoord door theorie en opnieuw naast andere databronnen gelegd. Het doel was niet één definitieve verklaring te vinden, maar een navolgbare lezing te ontwikkelen die het handelen verder kon brengen.

Abductief redeneren gaf ruimte aan voorlopigheid. Theorie werd niet gebruikt als bewijs achteraf. Zij hielp om nieuwe vragen te stellen en eerste interpretaties te beproeven. Waar theorie mij te gemakkelijk gelijk gaf, zocht ik naar een tegenlezing. Waar een fragment niet paste, probeerde ik het niet glad te strijken.

Analytische beweging	**Wat ik deed**
Uiteenrafelen	Betekenisvolle uitspraken, observaties, beelden en eigen reacties onderscheiden.
Vergelijken	Overeenkomsten en verschillen zoeken tussen databronnen, groepen en momenten.
In context plaatsen	Fragmenten verbinden met begeleiding, toetsing, curriculum en de transitie van PMKE.
Samenbrengen	Codes samenbrengen in werkhypothesen en relationele, didactische en structurele condities.
Met theorie verdiepen	Patronen beproeven met theorie over agency, autonomie, macht, ecologie en pedagogische ruimte.

Analytische beweging	Wat ik deed
Terugkeren	Voorlopige inzichten opnieuw naast oorspronkelijke data en reacties van betrokkenen leggen.

3.6 Kwaliteit en navolgbaarheid

Ik kan de kwaliteit van dit onderzoek niet aantonen door te doen alsof iemand het morgen precies hetzelfde kan herhalen. De context was te specifiek, relationeel en voortdurend in beweging. Wat ik wel kan laten zien, is hoe ik keuzes heb gemaakt, welke bronnen ik naast elkaar heb gelegd, waar ik ben teruggegaan naar betrokkenen en waar mijn eigen positie invloed had. Ik heb vragenlijsten, LEGO-verhalen, observaties, docentgesprekken, rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen naast elkaar gelegd. Een patroon mocht niet rusten op één losse uitspraak. Het moest in verschillende vormen terugkomen of juist betekenisvol worden tegengesproken. Het analytische kader van relationele, didactische en structurele condities hielp om de analyse te ordenen zonder te doen alsof de lagen los van elkaar bestaan. De codes en thema's kwamen voort uit herhaald lezen en vergelijken. Tussentijdse terugkoppeling hielp om interpretaties aanspreekbaar te maken. Mijn eigen blik is niet weggedrukt, maar kritisch meegenomen. Dat maakt het onderzoek niet objectief in de zin dat ik erbuiten stond. Wel maakt het eerlijker vanuit welke plek betekenis is gegeven.

3.7 Methodologische begrenzingen

- Ik deed onderzoek in mijn eigen onderwijspraktijk. Dat gaf nabijheid, maar ook risico op bevestiging van bestaande aannames.
- Ik hield geen afzonderlijk systematisch onderzoeksjournal bij. Reflecties zijn verspreid vastgelegd in rijke beschrijvingen en analyseteksten.
- De groepen en databronnen zijn niet bedoeld voor statistische generalisatie. De betekenis is contextgebonden.
- Een deel van de studentfragmenten in de eerdere analysetabel moet vóór definitieve inlevering nog worden gecontroleerd op letterlijke herkomst uit de geanonimiseerde brondata.
- Kinderen en jongeren zijn niet rechtstreeks onderzocht. Hun belang en de vraag naar het goede kinderleven geven wel richting.

BIJLAGE 4 | OVERZICHT DATAVERZAMELING EN ONDERZOEKSROUTE

In totaal zijn 106 studenten in beeld geweest. Van deze groep hebben 83 studenten actief bijgedragen. De aantallen laten zien hoe breed de betrokkenheid was. Ze zijn niet bedoeld om algemene uitspraken over alle studenten te doen en sommige studenten kunnen in meer dan één onderzoeksactiviteit zijn teruggekomen.

Databron	**Betrokkenen**	**Periode**	**Functie binnen het onderzoek**	**Deelvraag**
Schriftelijke vragenlijst en terugkoppelingsgesprek	33 studenten	Okt. 2025 tot mei 2026	Ervaringen met autonomie, houvast, begeleiding, toetsing en eigenaarschap	1, 2 en 3
LEGO Serious Play-sessies	47 studenten	Vanaf jan. 2026	Verbeelden en verdiepen van ruimte, structuur en een eigen professionele positie	1 en 2
Aanvullende reflectieve uitwisselingen	3 studenten	Okt. 2025 tot mei 2026	Warme data uit concrete begeleidings- en terugkoppelingsmomenten	1 en 2
Participerende observaties	Observatiecontext van 106 studenten	Drie studiejaren, nadruk op 2025-2026	Zicht op initiatief, afhankelijkheid, pedagogische ruimte en toetsdruk	1, 2 en 3
Gesprekken met docenten	11 docenten, 7 PMKE en 4 domeinbreed	Okt. 2025 tot mei 2026	Duiding van eigenaarschap, begeleiding, structuur, toetsing en curriculum	2 en 3
Rijke beschrijvingen	Gebaseerd op observaties en eigen handelen	Okt. 2025 tot mei 2026	Verdieping van cruciale momenten	1, 2 en 3
Reflectieve aantekeningen	Eigen terugblikken	Doorlopend	Zicht op eigen handelen, aannames en invloed	Ondersteunend

Onderzoeksroute in beweging

Fase	Wat er gebeurde	Wat dit opleverde
Oriënteren	Terugkerende vragen en stiltes in begeleiding; spanning tussen ruimte en houvast.	Een pedagogisch appel en een eerste onderzoeksvraag.
Koers bepalen	Ecologisch en relationeel theoretisch kader; keuze voor warme data en participatieve vormen.	Een handelingskoers die niet naar één oplossing zocht, maar naar condities.
Handelen en verzamelen	Vragenlijsten, observaties, LEGO-sessies, gesprekken, rijke beschrijvingen.	Meerstemmige en contextuele gegevens.
Betekenis verkennen	Systematisch vergelijken, abductieve werkhypothesen, theoretische verdieping en terugkoppeling.	Relationele, didactische en structurele patronen.
Delen en doorwerken	Website, LEGO-school, manifest, spel en domeinbrede sessie.	Een ecologisch pedagogisch resultaat en een verdere beweging.

Controlepunt voor definitieve inlevering

De exacte data van de afzonderlijke sessies en terugkoppelingsmomenten voeg ik alleen toe wanneer die in mijn agenda, veldnotities of oorspronkelijke bestanden controleerbaar zijn. Ik laat de tijdlijn bewust niet preciezer lijken dan mijn onderzoeksbasis ondersteunt.

BIJLAGE 5 | ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

5.1 Warme vragenlijst studenten

De warme vragenlijst gaf studenten ruimte om ervaringen met autonomie, eigenaarschap en pedagogische ruimte in eigen woorden te beschrijven. De vragen waren niet bedoeld om meetbare uitkomsten te verzamelen, maar om betekenisvolle ervaringen, patronen en spanningen zichtbaar te maken.

1. Wanneer ervaar jij eigenaarschap in je leerproces?
2. Kun je een moment beschrijven waarop je ruimte voelde om eigen keuzes te maken?
3. Kun je een moment beschrijven waarop je juist weinig ruimte voelde?
4. Wat helpt jou om verantwoordelijkheid te nemen voor je leerproces?
5. Wanneer helpt structuur jou om verder te komen?
6. Wanneer voelt structuur voor jou beperkend?
7. Wat heb jij nodig van een docent of begeleider om zelf stappen te durven zetten?
8. Hoe ervaar jij toetsing, rubrics of formats in relatie tot eigenaarschap?
9. Wanneer voel jij je serieus genomen als student en beginnend professional?
10. Wat zou de opleiding anders kunnen doen om autonomie en eigenaarschap beter te ondersteunen?
11. Welke zin, beeld of metafoor past bij hoe jij eigenaarschap binnen PMKE ervaart?
12. Is er nog iets wat je wilt toevoegen over ruimte, houvast, begeleiding of verantwoordelijkheid?

5.2 Terugkoppelingsgesprek

In de terugkoppeling zijn voorlopige patronen niet als conclusies gepresenteerd, maar als uitnodiging om te herkennen, aan te vullen of tegen te spreken.

Voorlopig patroon	**Vraag aan studenten**
Autonomie vraagt niet alleen vrijheid, maar ook houvast	Wanneer helpt houvast jullie om juist zelfstandiger te worden?
Te veel openheid kan verlammend werken	Wanneer wordt ruimte onduidelijk of spannend?
Rubrics en formats bieden steun, maar kunnen beperken	Wanneer helpt een format, en wanneer ga je invullen wat je denkt dat de docent wil zien?
Begeleiding kan ondersteunen én overnemen	Wat doet een begeleider waardoor jij zelf gaat denken? Wat maakt je afhankelijker?

Voorlopig patroon	Vraag aan studenten
Eigenaarschap ontstaat in relatie	Wat heb je nodig van docenten, peers en de opleiding om verantwoordelijkheid te durven nemen?

- Wat herken je in deze patronen?
- Wat herken je juist niet?
- Welke woorden zou jij anders kiezen?
- Welke voorbeelden uit je eigen leerproces passen hierbij?
- Wat zou nodig zijn om eigenaarschap sterker te maken binnen PMKE?
- Wat moeten docenten vooral blijven doen?
- Wat moeten docenten minder snel doen?
- Welke boodschap wil je aan het team meegeven?

5.3 Opzet LEGO Serious Play-sessies

De LEGO Serious Play-sessies zijn ingezet vanaf januari 2026, nadat ik gecertificeerd was om deze methode verantwoord te begeleiden. De methode is gekozen omdat ervaringen met eigenaarschap, autonomie en pedagogische ruimte niet altijd direct talig beschikbaar zijn. Door te bouwen, verbeelden en vertellen konden studenten iets zichtbaar maken voordat het volledig uitgelegd hoefde te worden.

Fase	Activiteit	Doel
1. Introductie	Doel, vrijwilligheid en veilige deelname toelichten	Een heldere bedding creëren
2. Skill building	Korte bouwopdracht	Wennen aan materiaal en drempel verlagen
3. Individuele bouwopdracht	Bouw een moment waarop jij eigenaarschap ervoer	Persoonlijke ervaring zichtbaar maken
4. Verhaalronde	Student vertelt het verhaal bij het model	Eigen betekenis laten voorgaan
5. Verdiepende bouwopdracht	Bouw wat jij nodig hebt om ruimte te kunnen nemen	Condities voor agency zichtbaar maken
6. Gezamenlijke reflectie	Welke patronen zien we samen?	Meerstemmigheid, herkenning en verschil verzamelen

De modellen zijn niet zelfstandig door mij geïnterpreteerd. De woorden van de studenten bij hun model waren leidend. Mijn vragen waren bedoeld om te verhelderen, niet om een symbool vooraf vast te leggen.

5.4 Observatiekader

Observatiefocus	Waarop is gelet?
Relationele condities	Worden studenten gezien, aangesproken en erkend? Is er ruimte voor vragen, twijfel en eigen betekenisgeving?
Didactische condities	Hoe werken opdrachten, voorbeelden, feedback en werkvormen door in eigenaarschap?
Structurele condities	Welke invloed hebben tijd, planning, toetsing, rubrics, formats en beoordelingsmomenten?
Studentgedrag	Stellen studenten vragen? Nemen zij initiatief? Wachten zij af? Zoeken zij bevestiging?
Docenthandelen	Geeft de docent richting, ruimte, feedback, bevestiging of sturing?
Spanning ruimte en houvast	Wanneer wordt ruimte te leeg? Wanneer wordt structuur te strak?
Eigen positie	Wat doe ik waardoor ruimte opent of sluit? Waar voel ik neiging om te helpen of over te nemen?

Format voor observatienotities. Ik beschreef eerst wat er gebeurde en welke woorden, gebaren of stiltes opvielen. Daarna noteerde ik mijn eerste interpretatie rond eigenaarschap, ruimte of structuur. Tot slot reflecteerde ik op mijn eigen aanwezigheid: waar greep ik in, waar hield ik mij terug en wat deed dat met de situatie?

BIJLAGE 6 | ANALYSE, CODEBOOM EN SYSTEMATISCH VERGELIJKEN

De analyse is uitgevoerd door betekenisvolle fragmenten uit vragenlijsten, gesprekken, observaties, LEGO Serious Play-sessies en rijke beschrijvingen te coderen en systematisch met elkaar te vergelijken. De tabel hieronder brengt ordening aan in iets wat in werkelijkheid veel gelaagder is. Zij maakt mijn stappen zichtbaar, maar vervangt de oorspronkelijke verhalen niet.

Hoofdthema	**Onderliggende codes**	**Kernbetekenis**
Autonomie als relationele handelingsruimte	behoefte aan duidelijkheid, zoeken naar houvast, feedback nodig, ruimte nemen, serieus genomen worden	Autonomie ontstaat door ruimte met houvast, erkenning en afstemming.
Relationele condities	gezien worden, vertrouwen, nabijheid, veiligheid, responsieve begeleiding, groepsdynamiek	Studenten durven ruimte te nemen wanneer zij relationeel gedragen en aangesproken worden.
Didactische condities	opdrachtvorm, feedback, voorbeelden, taal voor kwaliteit, praktijkverbinding, betekenisvolle keuzes	Didactiek kan eigenaarschap openen wanneer zij richting geeft én betekenisgeving mogelijk laat.
Structurele condities	tijdsdruk, toetsing, rubrics, formats, planning, overgangsmomenten, organisatorische duidelijkheid	Structuur kan dragen, maar ook controle versterken wanneer zij te strak of te onduidelijk wordt.
Pedagogische tussenruimte	zoeken, aarzelen, stilte, twijfel, een eigen positie innemen, verantwoordelijkheid dragen	Tussen loslaten en overnemen kan eigenaarschap verschijnen.

6.1 Analysetabel

Fragment of ervaring	Eerste code	Hoofdthema	Interpretatie
“Als ik weet waar het ongeveer naartoe gaat, durf ik zelf stappen te zetten. Maar als alles open is, raak ik verlamd.”	zoeken naar houvast	Autonomie als relationele handelingsruimte	Vrijheid werkt pas wanneer voldoende oriëntatie wordt ervaren.
“We hebben het gedaan zoals in het voorbeeld stond.”	voorbeeld als bescherming	Didactische condities	Voorbeelden bieden houvast, maar kunnen ook leiden tot voorzichtig reproduceren.
Student bouwt met LEGO een brug tussen twee losse eilanden.	verbinding zoeken	Relationele condities	Eigenaarschap wordt verbeeld als beweging tussen eigen keuze en steun uit de omgeving.
Stilte na de vraag: “Wat is jullie volgende stap?”	wachten, onzekerheid	Pedagogische tussenruimte	Stilte kan ruimte openen, maar ook verlammend worden wanneer oriëntatie ontbreekt.
Student vraagt of het product voldoet aan criterium 3.2.	toetsdruk, format als bescherming	Structurele condities	De vraag naar kwaliteit verschuift naar voldoen aan een voorgeschreven taal.

> **Integriteitscontrole van fragmenten**
>
> **De bovenstaande fragmenten zijn overgenomen uit de onderzoeksbasis. Voor de definitieve inlevering moet ik controleren welke citaten letterlijk uit de geanonimiseerde brondata komen en welke in de onderzoeksbasis als voorbeeld zijn geformuleerd om een patroon te laten zien. Alleen letterlijk herleidbare en zorgvuldig geanonimiseerde fragmenten blijven staan.**

6.2 Voorbeeld systematisch vergelijken: ruimte en oriëntatie

Stap	Uitwerking
Fragment 1	Student vraagt: “Wat moeten we nu doen?”
Fragment 2	Student beschrijft behoefte aan duidelijkere tussenstappen.
Fragment 3	LEGO-model toont een student op een losse steen zonder verbinding met de rest.
Eerste code	zoeken naar houvast
Vergelijking	Openheid verschijnt in verschillende databronnen niet alleen als vrijheid, maar ook als onzekerheid.
Tegenlezing	Meer houvast kan ook leiden tot afhankelijkheid wanneer de docent de volgende stap invult.
Werkhypothese	Studenten kunnen ruimte nemen wanneer zij voldoende oriëntatie ervaren, zonder dat hun keuze vooraf wordt overgenomen.
Theoretische verdieping	Deci en Ryan verbinden autonomie met competentie en verbondenheid. Biesta verschuift de vraag naar verantwoordelijkheid en subjectwording.
Uiteindelijk thema	Autonomie als relationele handelingsruimte.

6.3 Voorbeeld systematisch vergelijken: toetsing en betekenis

Stap	Uitwerking
Fragment 1	Student vraagt of het product voldoet aan criterium 3.2.
Fragment 2	Student zegt het voorbeeld gevolgd te hebben.
Fragment 3	Observatie: het gesprek verschuift snel naar rubric en bewijsvoering.
Eerste code	toetsdruk, format als bescherming
Vergelijking	Toetsing biedt houvast, maar trekt betekenisgeving naar voldoen.
Tegenlezing	Zonder criteria kan kwaliteit ondoorzichtig en ongelijk worden.
Werkhypothese	Structuur ondersteunt eigenaarschap wanneer zij kwaliteit helpt herkennen en ruimte laat voor professionele betekenisgeving.
Theoretische verdieping	Foucault maakt de normaliserende werking van criteria zichtbaar. Biesta helpt vragen welk subject door de toetsing kan verschijnen.

Stap	Uitwerking
Uiteindelijk thema	Structurele en didactische condities.

BIJLAGE 7 | RIJKE BESCHRIJVINGEN EN STEMMEN UIT DE PRAKTIJK

Rijke beschrijvingen zijn gebruikt om cruciale momenten ervaringsnabij te beschrijven. Het doel was niet om neutraal te registreren, maar om zichtbaar te maken hoe relationele, didactische en structurele lagen in één concreet moment samenkomen.

Laag	Wat werd zichtbaar?
Relationeel	Studenten wachtten op richting; ik voelde mijn verantwoordelijkheid als begeleider.
Didactisch	De opdracht bood ruimte, maar mogelijk te weinig oriëntatie.
Structureel	De afstudeercontext en beoordeling maakten de vraag naar zekerheid begrijpelijk.
Pedagogisch inzicht	Eigenaarschap ontstaat niet door loslaten alleen, maar door ruimte met houvast.
Laag	**Wat werd zichtbaar?**
Relationeel	De studenten zochten zekerheid bij mij als beoordelende docent.
Didactisch	Het voorbeeld ondersteunde, maar werd ook een veilige route om niet verkeerd te handelen.
Structureel	Rubrics en tijdsdruk bepaalden de taal en het ritme van het gesprek.
Pedagogisch inzicht	Criteria moeten richting geven zonder het professionele verhaal vooraf te vervangen.

7.1 De veldmomenten in het essay

De rijke beschrijvingen “Stilte als pedagogische ruimte” en “De toets die te vol was” zijn bewust opgenomen in de hoofdtekst van het essay. Daar dragen zij niet alleen de onderbouwing vanuit de praktijk, maar ook de beweging van mijn denken en handelen. In deze bijlage blijven de verdere analyse en de verschillende stemmen zichtbaar.

7.2 Meerstemmigheid die niet gladgestreken mag worden

In de data klonk geen eenduidige roep om meer vrijheid. Sommige studenten verlangden juist naar vaste stappen, duidelijke voorbeelden en bevestiging. Andere studenten voelden zich door dezelfde structuren beperkt. Ook een muur of kader in een LEGO-model kon bescherming betekenen in plaats van begrenzing. Deze verschillen zijn geen ruis. Zij laten zien dat pedagogische ruimte contextueel en relationeel is.

Mijn analyse mag die verschillen niet oplossen in een gemiddeld antwoord. De ontwerpvraag wordt daarom niet hoeveel structuur studenten nodig hebben, maar hoe structuur zo kan worden vormgegeven dat verschillende studenten zich kunnen oriënteren en toch zelf positie kunnen nemen.

BIJLAGE 8 | ECOLOGISCH PEDAGOGISCH HANDELINGSKADER EN RESULTAAT

Uit het onderzoek is een richtinggevend handelingskader ontstaan voor het ontwerpen van pedagogische ruimte. Dit kader is geen vast model, maar een kompas. Het helpt om curriculum, begeleiding en toetsing zo vorm te geven dat student agency niet alleen wordt gevraagd, maar ook mogelijk wordt gemaakt.

Ontwerpprincipe	**Betekenis voor de praktijk**
Ruimte vraagt om oriëntatie	Studenten hebben keuzevrijheid nodig, maar ook ankerpunten om te weten waar zij kunnen beginnen.
Structuur moet dragen, niet dichtzetten	Formats, rubrics en planningen geven richting zonder professioneel denken te vervangen.
Begeleiding vraagt nabijheid zonder overname	Docenten vragen, spiegelen en nodigen uit om positie te nemen.
Toetsing moet transparant én ademend zijn	Criteria zijn helder en laten ruimte voor professionele afweging en betekenisgeving.
Eigenaarschap ontstaat in relatie	Agency ontstaat in de wisselwerking tussen student, docent, opdracht, toetsing en cultuur.
Professionele twijfel verdient ruimte	Onzekerheid, complexiteit en niet-weten zijn onderdeel van professioneel handelen.
Curriculumontwikkeling is pedagogisch handelen	De inrichting van onderwijs vormt mede hoe studenten leren kijken, kiezen en verantwoordelijkheid nemen.

8.1 Eén onderzoek, verschillende vormen

Vorm	Hoe het onderzoek erin doorwerkt
Website Nova Via	De bezoeker beweegt door vijf pedagogische ruimten. De site vertraagt en maakt de relationele, didactische en structurele lagen ervaarbaar.
LEGO-school	De ontwikkeling van studenten en de veranderende rol van docenten worden ruimtelijk zichtbaar, van uniformiteit en afstand naar diversiteit, nabijheid en coaching.
Manifest	Mijn normatieve positie wordt hoorbaar: niet loslaten, niet vasthouden, maar aanwezig begrenzen en vertrouwen geven.
Spel voor studiebegeleiding	Studenten en docenten onderzoeken wat nodig is om te kunnen spreken, kiezen, twijfelen en verantwoordelijkheid te nemen.
Ecologisch pedagogisch essay	Maakt de onderzoeksbeweging, analyse, professionele positie en metareflectie navolgbaar.

8.2 Toepassing binnen PMKE en het domein

- modules en leeractiviteiten herontwerpen vanuit de verhouding tussen ruimte en oriëntatie;
- beoordelingscriteria ontwikkelen die kwaliteit zichtbaar maken en professionele afweging openhouden;
- formatieve begeleiding vormgeven met nabijheid zonder overname;
- werkvormen ontwerpen rond eigenaarschap, twijfel en het innemen van een eigen professionele positie;
- teamgesprekken voeren over autonomie, toetsing en student agency;
- spel, boek en website verder ontwikkelen als pedagogisch ambacht.

8.3 De kern van het resultaat

Het resultaat van dit onderzoek is geen blauwdruk. Het biedt een manier om preciezer te kijken. Waar geven we ruimte? Waar bieden we houvast? Waar nemen we onbedoeld over? Waar laten we studenten misschien te veel zwemmen? En waar ontstaat de tussenruimte waarin studenten zelf tevoorschijn kunnen komen?

Daar ligt voor mij de kern. Niet studenten loslaten. Niet studenten vasthouden. Maar onderwijs ontwerpen waarin zij kunnen oefenen met verantwoordelijkheid. Waar zij mogen zoeken zonder te verdwijnen. Waar zij houvast krijgen zonder dat hun denken wordt overgenomen. Waar eigenaarschap niet alleen wordt gevraagd, maar gedragen kan worden.

> *Eigenaarschap verschijnt niet waar de docent verdwijnt. Het verschijnt waar de student voldoende houvast ervaart om zelf tevoorschijn te komen.*

Nog toe te voegen beeldmateriaal

Voeg in de definitieve versie alleen beelden, screenshots en QR-codes toe die daadwerkelijk onderdeel zijn van de ingeleverde website, het manifest, de LEGO-visualisatie en het spel. Noteer bij ieder beeld kort welke onderzoeksbevinding erin zichtbaar wordt.

BIJLAGE 9 | PARTICIPATIE, TERUGKOPPELING EN DOORWERKING

9.1 Participatie als manier van onderzoeken

Participatie kreeg in dit onderzoek concreet gestalte doordat studenten niet alleen materiaal aanleverden, maar hun eigen ervaring verbeeldden, verwoordden en mede duidden. Vooral in LEGO Serious Play lag de eerste betekenis bij de student. Mijn interpretatie moest zich daartoe verhouden.

Voorlopige patronen zijn teruggebracht in gesprekken met studenten en collega's. Herkenning was niet het enige doel. Juist aanvulling, verschil en weerstand hielpen om mijn analyse te verdiepen. De gezamenlijke duiding in de praktijk vormde een eerste laag. Mijn verantwoordelijkheid lag in het verbinden van die betekenissen met andere bronnen en theorie.

9.2 Wat al in beweging kwam

Niveau	Zichtbare beweging
In onderzoeksactiviteiten	Studenten onderzochten niet alleen een vraag van mij, maar maakten hun eigen beelden en betekenissen bespreekbaar.
In mijn begeleiding	Ik ben vragen om duidelijkheid minder snel gaan lezen als gebrek aan eigenaarschap en ben preciezer gaan afstemmen tussen uitleg en ruimte.
In curriculumdenken	De verhouding tussen ruimte, houvast, toetsing en professionele afweging is scherper in beeld gekomen.
In ontwerp	De onderzoeksopbrengsten zijn vertaald naar website, LEGO-school, manifest en een spel voor studiebegeleiding.

9.3 Domeinbrede sessie

Het resultaat wordt gedeeld in een domeinbrede sessie met collega's van PMKE, Pedagogiek en Logopedie, aangevuld met management en bedrijfsbureau. De sessie is bedoeld als volgende onderzoeksbeweging, niet als presentatie van een afgesloten model.

Onderdeel	Voorbereide invulling
Doelgroep	PMKE, Pedagogiek, Logopedie, managementteam en bedrijfsbureau
Vorm	Korte presentatie, visuele onderzoeksroute en verdiepend gesprek
Wat ik deel	Theoretische positie, student- en docentpatronen, ontwerpprincipes, website en LEGO-visualisatie
Wat ik ophaal	Herkenning, kritiek, aanvullingen en mogelijke doorwerking naar begeleiding, curriculum en criteria
Vervolg	Opbrengsten verwerken in onderwijsontwerp, spelontwikkeling en gesprekken over toetsing en agency

- Wat vraagt student agency van begeleiding, feedback en toetsing?
- Hoe kunnen criteria ruimte laten voor professionele afweging, meerstemmigheid en pedagogische betekenisgeving?
- Welke kleine ontwerpkeuze kunnen wij in ons onderwijs direct anders maken?
- Welke perspectieven ontbreken nog in mijn onderzoek en resultaat?

> **Status van de doorwerking**
>
> **De sessie was op het moment van schrijven nog voorgenomen. Na uitvoering vul ik de datum, aanwezige groepen, belangrijkste reacties, kritiek en concrete vervolgstappen aan. Tot dat moment presenteer ik dit niet als gerealiseerd resultaat.**

9.4 Doorwerking naar mijn pedagogisch ambacht

Lijn	Concrete betekenis
Spelontwikkeling	Werkvormen ontwikkelen waarin studenten hun route, behoeften en professionele positie kunnen verkennen. Agency wordt niet alleen besproken, maar geoefend.
Boek	De spanning tussen ruimte, houvast, autonomie en verantwoordelijkheid uitwerken in taal en verbeelding die herkenning en gesprek opent.

Lijn	Concrete betekenis
Onderwijsontwerp	Bijdragen aan onderwijs waarin studenten niet vooral leren voldoen, maar leren kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen.

BIJLAGE 10 | ETHISCHE REFLECTIE EN MIJN POSITIE

Ethische zorgvuldigheid was geen afsluitende controle, maar een doorlopende onderstroom. Het onderzoek vond plaats in mijn eigen onderwijspraktijk. Studenten kenden mij als docent, begeleider en medeontwerper. Daardoor kon vrijwilligheid nooit alleen als formulier of mededeling worden behandeld. De relationele context bleef invloed houden.

10.1 Uitgangspunten

- Deelname was vrijwillig.
- Deelname of niet-deelname had geen gevolgen voor beoordeling, begeleiding of positie binnen de opleiding.
- Studenten zijn geïnformeerd over doel en aard van het onderzoek.
- Citaten en voorbeelden zijn geanonimiseerd.
- Herleidbare gegevens zijn weggelaten of aangepast.
- Kwetsbare uitspraken zijn alleen gebruikt wanneer zij nodig waren en zorgvuldig konden worden ingebed.
- Foto's van LEGO-modellen worden alleen gebruikt met toestemming of wanneer zij niet herleidbaar zijn.
- Data zijn gebruikt om patronen en betekenissen te begrijpen, niet om individuele studenten te beoordelen.

10.2 Voorbeeldinformatie aan studenten

> *In het kader van mijn masteronderzoek onderzoek ik hoe studenten binnen PMKE eigenaarschap, autonomie en pedagogische ruimte ervaren. Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen met ruimte, houvast, begeleiding, toetsing en verantwoordelijkheid in het leerproces. Deelname is vrijwillig. Je antwoorden worden anoniem verwerkt en hebben geen invloed op beoordeling of begeleiding. Ik gebruik de gegevens alleen voor mijn onderzoek en om patronen zichtbaar te maken die kunnen bijdragen aan verbetering van onderwijs en begeleiding.*

10.3 Meer dan toestemming en anonimiteit

Toestemming en anonimiteit zijn noodzakelijk, maar niet voldoende. Pedagogisch onderzoek vraagt ook aandacht voor toon, timing en nabijheid. Ik heb geprobeerd een sfeer te maken waarin studenten niet hoefden te presteren of het juiste antwoord te geven. Niet alles wat gezegd of gevoeld werd, hoefde in het verslag terecht te komen. Soms vroeg een fragment eerder om bescherming dan om analyse.

Mijn verantwoordelijkheid lag ook in de manier waarop ik studentstemmen gebruikte. Hun uitspraken mochten geen illustraties van mijn gelijk worden. Zij waren bijdragen aan een gezamenlijk zoeken. Dat betekende dat ik interpretaties terugbracht, ruimte liet voor correctie en verschillen niet wegwerkte omdat zij mijn verhaal ingewikkelder maakten.

De gekozen visuele vormen vragen opnieuw om ethische aandacht. Een LEGO-model, foto of poëtische tekst kan een ervaring herkenbaar maken, maar ook iemand onbedoeld herleidbaar maken of een complex verhaal te mooi afronden. De vorm moet daarom steeds verbonden blijven aan toestemming, context en de oorspronkelijke betekenis die de student gaf.

10.4 Mijn dubbele positie

Mijn nabijheid tot de praktijk is zowel kracht als risico. Ik ken de opleiding, de studenten, de taal en de geschiedenis. Daardoor kon ik subtiele verschuivingen zien. Tegelijk kan bekendheid maken dat ik te snel denk te weten wat er speelt. Mijn voorkeur voor ruimte, nabijheid en verbeelding heeft invloed op wat ik opmerk en waardeer.

Onderzoekend en ethisch handelen betekent voor mij daarom niet dat ik afstand simuleer. Het betekent dat ik mijn nabijheid zichtbaar, kritisch en corrigeerbaar maak. Ik moet steeds terug naar de vraag: wat hoor ik wel, wat hoor ik niet, en welke ruimte richt ik misschien vooral in vanuit mijn eigen pedagogische verlangen?

10.5 Begrenzingen

- De machtsverhouding tussen docent en student verdwijnt niet door vrijwilligheid alleen.
- De bevindingen zijn contextgebonden en niet statistisch generaliseerbaar.
- Kinderen en jongeren zijn niet rechtstreeks bevraagd. Hun belang en de vraag naar het goede kinderleven zijn wel steeds aanwezig.
- De website en poëtische vorm kunnen sommige bezoekers aanspreken en andere manieren van weten minder zichtbaar maken.
- Ik moet steeds benoemen waar een ontwerpkeuze van mij is en waar het beeld werkelijk wordt gedragen door gegevens en verhalen uit het onderzoek.

> ***De belangrijkste twijfel blijft: wanneer schep ik werkelijk ruimte voor de ander, en wanneer richt ik vooral een ruimte in die past bij mijn eigen pedagogische verlangen?***

BIJLAGE 7 | TRANSPARANTIE OVER INZET VAN AI

In dit essay en bij de verdere uitwerking van mijn meesterproef heb ik AI gebruikt als hulpmiddel. Vooral om teksten te ordenen, herhaling eruit te halen, formuleringen te verkennen en mee te denken over vormgeving. Ook Canva heb ik gebruikt bij enkele visuele uitwerkingen.

AI is niet gebruikt om onderzoeksdata te verzamelen, stemmen van studenten of docenten te verzinnen of zelfstandig conclusies te trekken. De onderzoeksgegevens komen uit mijn eigen praktijk: vragenlijsten, LEGO Serious Play-sessies, observaties, gesprekken, rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen. Die heb ik zelf verzameld, vergeleken en geïnterpreteerd.

Wat voor mij belangrijk bleef, was steeds de vraag: klopt dit nog met wat ik zelf heb gezien, gehoord en onderzocht? En klinkt het nog als mij? AI maakt teksten soms snel te netjes. Mijn manier van denken en schrijven is niet altijd zo glad. Ik herhaal, maak zijpaden en kom soms later terug bij de kern. Dat hoort ook bij mij en mocht dus niet uit dit essay verdwijnen.

Ook bij Nova Via Atelier, de LEGO-school, het manifest en het spel heeft AI soms geholpen bij ordening of vorm. De inhoud en betekenis komen uit mijn onderzoek.

De verantwoordelijkheid voor de analyse, interpretaties, bronnen en uiteindelijke tekst ligt bij mij. AI heeft geholpen bij het schrijven en vormgeven, maar het pedagogische oordeel blijft van mij.