

DIDACTIEK voor VAK en BEROEP

Uitgave van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep
van NHL Stenden Hogeschool

najaar 2025



Colofon

Redactie

Marco Mazereeuw
Siebrich de Vries

Beeld

Friso Bruins

Vormgeving

Jan Tiemersma

Druk

CSL Digitaal BV

Oplage

300

ISSN

2772-9338

Inhoud

Inleiding: Onderzoek verbindt	2
Leven Lang Ontwikkelen in het beroepsonderwijs	6
De wens om vooruit te komen: het verhaal van Sophie in beeld	6
Good Practice leerbedrijf JC-electronics	14
<i>Column Marco Segers: De exponentiële kracht van betekenisgeving</i>	24
Promoveren in het beroepsonderwijs: hoe mens, praktijk en theorie ontwikkelen in relatie	28
<i>In de spiegel: Astrid van Beusekom</i>	36
Leven lang ontwikkelen in het algemeen voortgezet onderwijs	40
Didactiek van het <i>Vreemde Heden</i>	40
Springen we in een gat? Hoe docenten-in-opleiding tijdens lesson study vakdidactische kennis construeren door theorie te integreren met hun praktijkkennis	50
De post-it methode: Een manier om gericht te observeren en analyseren bij Lesson Study	62
<i>Column Jantine Kuijpers: Betekenisvol leren begint in de praktijk</i>	72
(Met) agency aan het werk! Wie had kunnen denken dat je op zou staan en weg zou lopen	76
Gezamenlijke contradicties als aanjager van doorontwikkeling	86
Over het lectoraat	100

Oog voor verandering

Het doet er voor onderzoek in het onderwijs nogal toe hoe er naar de wereld en kennis wordt gekeken. Kijk je naar de wereld van het onderwijs als iets dat is zoals het is of kijk je naar deze wereld als in ontwikkeling? Zie je (wetenschappelijke) kennis hierover als dat wat we gezamenlijk weten of zie je het als een tijdelijke stabilisatie die steeds verandert? Daarin merken Siebrich en ik een verandering. Zowel in de geschetste perspectieven als in de manieren van onderzoek die daarbij horen. Hoewel bepaalde vormen van onderzoek, zoals experimentele designs, nog altijd door sommige onderzoekers worden gezien als het "echte" onderzoek, doen participatieve vormen van onderzoek steeds meer hun intrede. Zo ook participatief onderzoek zoals gebruikelijk in de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) die oorspronkelijk is ontwikkeld door Vygotsky. Formatief interventieonderzoek wordt dat genoemd. Verschillende collega's in Nederland hebben bijvoorbeeld Change Labs als onderzoeksmethode omarmd die uit deze theorie voortkomt. Een Change Lab is een manier van onderzoek doen waarin onderzoekers

professionals ondersteunen in hun ontwikkeling door gezamenlijk aan stevige opgaves te werken. In Change Labs is er een redelijk scherp afgebakende *begeleidende* deelname van de onderzoekers. Het is in ontwikkeling en de kennis van de begeleider verandert mee. Dat CHAT en de Change Labs populairder worden zien we bijvoorbeeld ook aan het aantal deelnemers aan een ISCAR-conferentie die hierover gaat. Op het moment van schrijven zijn er 83 aanmeldingen. Meer dan we hadden verwacht.

De populariteit van CHAT was heel anders in de periode dat ik promotieonderzoek deed (2007–2013). Ik heb weleens de vraag van een collega-onderzoeker gehad waarom ik voor zo'n complexe filosofische theorie had gekozen terwijl er ook andere zijn. Ik kon daar toen niet goed antwoord op geven. Nu wel: het verrijkt mijn denken en doen omdat ik nu ontwikkeling kan zien en kan helpen de ontwikkeling te versterken. Ik merk ook dat ik anderen met het denken en doen kan inspireren, terwijl we samen zoekend zijn naar wat er nog niet is maar er wel zou kunnen zijn.



Marco Mazereeuw

Wat ik me afvraag is *waarom* de theorie en methoden ineens aan belangstelling winnen. Zelf denk ik dat dat te maken heeft met het groeiende gevoel en besef dat de wereld continu in ontwikkeling is, een weg terug niet mogelijk is en dat we steeds meer in gaan zien dat de opgaven waar we voor staan erg complex zijn. De complexe problemen waar we voor staan kunnen niet meer worden opgelost met het denken en doen waar we aan gewend zijn en die ons decennialang sterk hebben gemaakt. Daarnaast denk ik dat ook onze kijk op de wereld verandert. Waar we in Europa lange tijd geen oorlog kenden en misschien ook wel dachten dat het niet terug zou keren, weten we nu dat niets zeker is. Andere ontwikkelingen in de wereld versterken dat beeld. We leefden en leven in onzekere tijden en ervaren de complexiteit. We zien dat kennis, technologie, het klimaat, mensen, denkwijzen, politieke verhoudingen, et cetera veelal in ontwikkeling zijn. Als alles in ontwikkeling is dan is het minder waardevol om vast te stellen hoe iets is maar wél waardevol om vast te stellen hoe het zich ontwikkelt, hoe het nog zou kunnen zijn en wat wij daaraan kunnen doen. Dat gevoel lijkt dus te groeien en misschien dat CHAT en Change Labs daarom meer omarmd worden.

Het lectoraat houdt zich al vanaf de start bezig met de CHAT en de bijbehorende methoden. En ook deze keer laten de bijdragen zien dat het ontwikkelingsgerichte perspectief van CHAT sterk vertegenwoordigd is. Ik ben daar enorm trots op. Het laat zien dat wij als onderzoekers niet onderzoek doen om het onderzoek maar dat we ontwikkeling willen ondersteunen. In deze bijdrage vind je daarom weer een rijk palet aan onderzoeken die tegelijkertijd praktijkontwikkeling versterken.

Marijn Neuman laat in haar bijdrage zien waar jongvolwassenen tegen aan kunnen lopen als hun omgevingen complex en problematisch

zijn. Ankie en Elly geven een voorbeeld van een bedrijf dat samen met het beroepsonderwijs mensen een waardevolle plek in het bedrijf geeft. Marijn en Bianca vertellen over hun ervaringen met het doen van promotieonderzoek met CHAT als basis en wat de meerwaarde daarvan is voor de beroepspraktijk en henzelf. Saskia en Tim hebben een eerste stap gezet om een beproefde didactiek van het schoolvak geschiedenis om leerlingen te leren 'contextualiseren' te vertalen naar het schoolvak Maatschappijleer. Carien heeft onderzocht hoe aanstaande leraren tijdens lesson study omgaan met theoretische kennis. René en collega's beschrijven hun ervaringen met een nieuwe aanpak om aanstaande leraren te helpen om meer diepgang te bereiken in hun lesson study. Noortje en Siebrich beschrijven een change lab dat ze hebben begeleid bij de vakmasters om het curriculumonderdeel 'onderzoekend vermogen' door te ontwikkelen. Ten slotte geven Onno en Lidewij een mooi inkijkje in het tweede change lab dat ze op Penta, Assen, hebben uitgevoerd en wat dit doet met de 'transformative agency' van de deelnemers.

Naast deze bijdragen hebben we dit jaar twee prikkelende columns. Eén van Carlo Segers, nieuw lid van het college van bestuur van NHL Stenden Hogeschool en één van Jantine Kuijpers, directeur van de Academie Educatie van dezelfde Hogeschool.

Tot slot introduceren we in dit magazine ook een nieuwe rubriek, getiteld in de spiegel. In deze rubriek presenteren we korte reflecties van collega's als docent-onderzoeker in de onderzoeksgroep. Deze keer kijkt Astrid van Beusekom in de spiegel. Kortom, ook dit jaar is het weer zeer de moeite waard om het magazine grondig te lezen.

Marco Mazereeuw en Siebrich de Vries



De wens om vooruit te komen: het verhaal van Sophie in beeld

Ervaringen met familieproblemen, sociale isolatie, gezondheidsklachten en/of negatieve schoolervaringen kunnen het functioneren van jongvolwassenen belemmeren. Deze ervaringen beïnvloeden hun zelfbeeld en belemmeren het vinden van betekenisvol werk. Omgevingen waarin de jongvolwassenen participeren bieden niet altijd genoeg steun. Er wordt bijvoorbeeld niet genoeg steun geboden door mensen om hen heen en soms zelfs extra barrières opgeworpen die de ontwikkeling van de jongvolwassene in de weg staan. Zo kunnen ze vastlopen in tegenstrijdigheden (contradicties) tussen wat ze willen en wat hun omgeving (niet) mogelijk maakt, wat kan leiden tot verlamming in plaats van beweging.



In dit artikel maken we via het verhaal van Sophie (zie kader) zichtbaar dat achter ogenschijnlijk lastig of teruggetrokken gedrag een wil tot verandering kan schuilen, wat mogelijk helpt om anders te kijken naar de jongvolwassenen in kwetsbare posities. Voor dit verhaal voerden we een interview met Sophie. Op het moment van het interview heeft Sophie geen baan en wordt ze door een begeleider van haar woonplek geholpen om betekenisvol werk te zoeken. Hoewel er in Nederland nog steeds meer vacatures dan werkzoekenden zijn (CBS, 2024) lukt het veel jongvolwassenen in een kwetsbare

positie zoals Sophie, niet om betekenisvol werk te vinden. Het aantal jongeren/jongvolwassenen in de bijstand is zelfs toegenomen (CBS, 2025). Onder jongvolwassenen in een kwetsbare positie verstaan wij degenen die onvoldoende mogelijkheden ervaren om hun leven in te richten zoals zij dat zouden willen (SCP, 2015). De route naar betekenisvol werk van deze doelgroep wordt gekenmerkt door obstakels, zowel in henzelf als in hun omgeving, waar ze lastig zelfstandig doorheen kunnen breken. In dit artikel delen we inzichten uit een kwalitatief onderzoek (Neuman et al., 2025) naar de

Het verhaal van Sophie

Sophie is 21 en wil niets liever dan verder komen in haar leven. Ze heeft geen startkwalificatie, worstelt met gezondheidsproblemen, heeft problemen ervaren in het gezin waar ze uitkomt en woont begeleid. Toch spreekt ze over haar dromen zoals een vaste baan, samen met haar vriend een nieuwe woning vinden en een gezin stichten. Maar in hun huidige situatie is dat niet mogelijk en elke keer als Sophie een stap vooruit wil zetten lijkt het alsof ze vastzit en drie stappen terug moet doen. Sophie heeft weinig sociale contacten; eerdere vriendschappen bleken onveilig en ze had het gevoel dat ze werd gebruikt. Ze heeft plotseling een goede vriend verloren en dat heeft veel impact op haar gehad. Sophie onderhoudt nauw contact met haar moeder. Haar stiefvader is recent overleden en dit was voor haar de reden om contact op te nemen met haar biologische vader, maar het contact is beperkt en strikt afgebakend.

Met haar gezondheidsproblemen kampt ze al haar leven lang. Ze heeft meerdere operaties ondergaan en leeft met chronische pijn, gehoorverlies en evenwichtsproblemen. Op school werd ze gepest vanwege haar medische situatie. Toch wist ze haar diploma te behalen en schreef ze zich in voor een opleiding in de logistiek. Die opleiding moest ze stoppen vanwege haar gezondheid. In haar schoolperiode op het praktijkonderwijs heeft Sophie ook succes ervaren. Ze vond een stageplek bij een dierenkliniek. Elke dag twijfelde ze of ze het zou volhouden. Maar haar liefde voor dieren motiveerde haar: telkens als ze wilde opgeven, stelde ze zich voor welke dieren ze die dag zou helpen. Die verbeelding gaf haar kracht om door te zetten. Zo vond ze een manier om met haar situatie om te gaan en toch iets op te bouwen. Helaas werd ze niet aangenomen bij de dierenkliniek omdat ze de voorkeur gaven aan een mbo-afgestudeerde. Sophie heeft verschillende banen in de horeca gehad, deze werkomgevingen bleken echter niet duurzaam en zijn op een gegeven moment gestopt. Er waren omstandigheden in de werkomgeving die meespeelden, zoals het ontbreken van overleg over overwerk, beperkingen rondom het innemen van medische voeding tijdens werktijd en beperkte ondersteuning op de werkvloer.

ontwikkeling van loopbaanagency: het richting geven aan de eigen loopbaan (De Vos et al, 2020). In dit geval bij een doelgroep waarbij dat niet vanzelfsprekend is. Het doel van het onderzoek is om beter te begrijpen wat jongvolwassenen ervaren bij het vinden van betekenisvol werk en hoe sommigen er ondanks ervaren spanningen en belemmeringen in slagen beweging te creëren in hun loopbaan.

Loopbaanagency

Loopbaanagency verwijst naar het actief kunnen vormgeven van je eigen loopbaan (De Vos et al, 2020). In veel theorieën wordt dit begrip opgevat als een individuele competentie of als een vorm van controle (bijv. Hall, 2003). In ons onderzoek kiezen we voor een benadering waarin we agency niet zien als iets dat iemand "heeft", maar als iets dat ontstaat in de wisselwerking tussen persoon en

omgeving (Muijen et al. 2018). Bijvoorbeeld: een jongvolwassene wil graag werken, maar durft pas echt de stap te nemen om te solliciteren wanneer een begeleider vertrouwen heeft uitgesproken over de brief en CV. In dit samenspel tussen jongvolwassene en begeleider komt de jongvolwassene in beweging. Deze benadering maakt zichtbaar hoe de mogelijkheden tot handelen voortdurend mede worden gevormd en beperkt door de omgevingen waarin de jongvolwassenen participeren. Bij jongvolwassenen in een kwetsbare positie is deze benadering extra relevant omdat ze vaak worden belemmerd door omstandigheden waar ze weinig grip op hebben waardoor het moeilijk is om zelfstandig richting te geven aan hun loopbaan. Door agency te begrijpen als zich ontwikkelend door ervaring, interactie en reflectie en niet als een vaardigheid of vermogen, kunnen we onderzoeken hoe en wanneer er ruimte ontstaat voor ontwikkeling en welke rol begeleiding daarin kan spelen (Neuman et al., 2025).

Een ontwikkelperspectief op loopbaanagency

Ondanks dat loopbaanagency uitgebreid beschreven wordt in de literatuur, zijn er weinig handvatten gegeven voor het ontwikkelen ervan (Neuman et al., 2025). De cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) biedt een kader om te begrijpen hoe mensen leren, werken en zich ontwikkelen in wisselwerking met hun omgeving en verleden. Hoewel het woord agency niet altijd gebruikt werd, staat het wel centraal in CHAT (Hopwood, 2022). Hierdoor kunnen we het ontstaan van loopbaanagency beschrijven vanuit de wisselwerking tussen de persoonlijke ontwikkeling en de (voortdurend veranderende) omgeving. Een belangrijk concept in CHAT is het principe van double stimulation (DS). DS beschrijft hoe mensen, wanneer ze een contradictie ervaren, op zoek gaan naar een hulpmiddel om de situatie te veranderen of een nieuw perspectief dat helpt om de situatie opnieuw te begrijpen en nieuwe handelingsmogelijkheden te ontdekken (Sannino, 2015). Het ervaren van een contradictie wordt een

eerste stimulans genoemd en het hulpmiddel of perspectief dat helpt om de contradictie op te lossen een tweede stimulans. Een eerste stimulans kan een verlamvend effect hebben op een jongvolwassene, als deze geen handelingsmogelijkheden meer ziet. Een tweede stimulans kan bijvoorbeeld een gesprek met een begeleider zijn waardoor de jongvolwassene tot een nieuw inzicht komt en zich nieuwe mogelijkheden kan voorstellen over hoe de verlamming te doorbreken. DS maakt zichtbaar hoe loopbaanagency zich kan ontwikkelen doordat we zien hoe jongvolwassenen met tegenstrijdige omstandigheden en ideeën (eerste stimulus) omgaan. Het laat zien hoe er een hulpmiddel gecreëerd wordt (tweede stimulus) waar opnieuw betekenis aan gegeven wordt. In dit proces worden nieuwe handelingsmogelijkheden geopend en krijgt loopbaanagency concreet vorm.

Methode

Om de ontwikkeling van loopbaanagency van deze groep nog beter te begrijpen interviewden we 25 jongvolwassenen tussen de 18 en 35 jaar die obstakels (hebben) ervaren bij het opbouwen van hun loopbaan en het vormgeven van hun leven zoals ze dit wensen. We hebben de jongvolwassenen gevonden via verschillende begeleiders, zoals jobcoaches van een ROC, wijkcoaches, lifecoaches en accountmanagers van de gemeente. De jongvolwassenen zijn bijvoorbeeld dakloos geweest, kampen met gezondheidsproblemen en/of hebben weinig tot geen netwerk om zich heen. We gingen in gesprek met hen over hun ervaringen met werk, school, familie, gezondheid en hun toekomstbeeld. We analyseerden deze gesprekken door middel van een fenomenologische benadering: we schreven tekstuele portretten waarin we de complexiteit van hun ervaringen probeerden te vatten (van der Meide, 2018).

In dit artikel presenteren we het verhaal van Sophie (zie kader), omdat haar verhaal veel laat zien dat we ook in andere cases hebben gevonden.

Vier soorten contradicties

In het verhaal van Sophie kunnen we ervaringen aanwijzen die de ontwikkeling van haar loopbaanagency beïnvloed hebben; ervaringen zoals problematiek binnen haar gezin, het overlijden van haar stiefvader, afwezigheid van haar biologische vader, geen stabiele vriendschappen, het verlies van een goede vriend, aanhoudende gezondheidsproblemen, een onderbroken schoolperiode en gepest worden. Daarnaast droegen invloeden vanuit de werkomgeving, zoals het ontbreken van overleg over overwerken, het verbod op innemen van noodzakelijke medische voeding tijdens werktijd en een gebrek aan ondersteuning op de werkvloer bij aan de spanningen in Sophies loopbaanontwikkeling en heeft ertoe geleid dat Sophie nu moeilijk betekenisvol werk kan vinden voor zichzelf. Aanvullend noemen andere jongvolwas-

senen verslavingsproblematiek, schulden en betrokkenheid bij strafbare activiteiten zoals participeren in een jeugdbende en drugs dealen. Ook wordt een negatief zelfbeeld genoemd en laag zelfvertrouwen, weinig vertrouwen in andere mensen of instanties en moeite met emotieregulatie.

De hierboven beschreven ervaren uitdagingen komen niet als een verrassing; ze sluiten juist aan bij onze oorspronkelijke verwachting dat jongvolwassenen in een kwetsbare positie te maken hebben met multiproblematiek en dit dreef ons om dieper te gaan kijken naar hun ervaringen en uitdagingen. Uit de verhalen van Sophie en andere jongvolwassenen identificeerden we vier typen contradicties (tegenstellingen) die de ontwikkeling van loopbaanagency kunnen belemmeren:

Tabel 1: Vier typen contradicties

	Eén motief	Twee of meerdere motieven
Eén omgeving	Contradictie 1: Gevangen tussen een motief en een omgeving	Contradictie 3: Gevangen tussen twee of meerdere motieven en één omgeving
Twee of meerdere omgevingen	Contradictie 2: Gevangen tussen een motief en twee of meerdere botsende omgevingen	Contradictie 4: Gevangen tussen twee of meerdere motieven en twee of meerdere botsende omgevingen

Hieronder gaan we dieper in op de contradicties. Ze laten zien hoe moeilijk het kan zijn om richting te geven aan een loopbaan wanneer motieven en omgevingen met elkaar botsen. Met het begrip motief bedoelen we een innerlijke drijfveer of een wens om iets te bereiken. Een motief is geen statisch gegeven maar ontstaat in interactie met de omgeving en kan veranderen of versterkt worden door ervaringen.

Contradictie 1

Gevangen tussen een motief en één omgeving. In dit geval heeft de jongvolwassene een duidelijk motief, maar wordt er een belemmerende omgeving ervaren. Bijvoorbeeld: Sophie heeft een plek gevonden waar ze wil werken. De plek is perfect, er is begeleiding op de werkvloer aanwezig en ze kan kleding sorteren, iets dat ze erg leuk vindt. Helaas is er een wachtlijst van zeven jaar voordat ze op de plek die bij haar past aan het werk kan.

Contradictie 2

Gevangen tussen een motief en twee of meerdere botsende omgevingen. Hier is, net zoals bij contradictie 1, sprake van een duidelijk motief. Echter, de omgevingen waarin de jongvolwassene participeert conflicteren met elkaar. We hebben bij Sophie geen voorbeeld gevonden van dit type contradictie. Een andere jongvolwassene ervoer wel deze contradictie. Hij wilde graag zijn opleiding afmaken. Zijn thuissituatie was echter zo problematisch dat hij te veel lessen miste. In dit voorbeeld was zijn motief duidelijk: het voltooien van de opleiding. Tegelijkertijd zorgden de tegenstrijdige omstandigheden in zijn omgeving ervoor dat hij niet wist niet hoe hij dat moest realiseren.

Contradictie 3

Gevangen tussen twee of meerdere motieven en één omgeving. Hiermee wordt bedoeld dat een omgeving verschillende motieven bij een jongvolwassene kan uitlokken waardoor de jongvolwassene niet meer weet wat hij of zij wil. Sophie wilde haar stage afmaken,

maar voelde zich vaak te ziek en/of te angstig om te gaan. In dit geval ervoer Sophie dat ze enerzijds haar stage af wilde maken en anderzijds wilde toegeven aan het gevoel van niet willen gaan.

Contradictie 4

Gevangen tussen twee of meerdere motieven en twee of meerdere botsende omgevingen. In deze situatie heeft de jongvolwassene het eigen motief niet scherp en wordt er in twee (of meerdere) omgevingen iets van de jongvolwassene gevraagd. Bijvoorbeeld: Sophie heeft contradictie ervaren toen haar werkplek haar regelmatig vroeg om langer te blijven dan vooraf was afgesproken. Dat botste met de afspraken in haar woongroep (begeleid wonen) en de wensen van haar vriend. In de woongroep moest ze op tijd thuis zijn en de vriend van Sophie maakte zich zorgen over haar langere werkdagen. Deze botsende contexten zorgde bij Sophie voor een innerlijk conflict van motieven: ze wilde graag blijven werken en tegelijk wilde ze zich ook houden aan de tijd dat ze thuis moest zijn en vond ze de zorgen van haar vriend belangrijk. Deze contradicties kunnen leiden tot een gevoel dat elke keuze onjuist is, wat verlamrend kan werken en beweging in de ontwikkeling van loopbaanagency belemmert.

Zelf en door begeleiding beweging creëren

Het verhaal van Sophie laat zien dat jongvolwassenen soms manieren vinden om door een verlamming heen te breken. Sophie deed dat door zich haar toekomst voor te stellen waarin ze voor dieren kon zorgen en daardoor doorbrak ze de neiging om in bed te blijven liggen. Andere jongvolwassenen zochten zelf contact met scholen of werkgevers, startten opnieuw met een opleiding, of vonden eigen manieren om hun doelen na te streven nadat ze bijvoorbeeld informatie hadden ingewonnen. Deze zelfgeïnitieerde acties noemen we "formatieve intraventies": kleine maar betekenisvolle wendingen die de ontwikkeling opnieuw in gang zetten. We zien deze formatieve intraventies bij jongvol-

wassene die dit helemaal zelfstandig initiëren.

Het lukt jongvolwassenen vaker niet dan wel om een doorbraak zelfstandig te realiseren. Vooral bij de complexere contradicties zoals type 3 en 4 kan begeleiding cruciaal zijn. Hulp kan bijvoorbeeld zijn: samen het papierwerk uitzoeken voor een uitkeringsaanvraag of met de jongvolwassene naar een gesprek gaan voor de opstart van nieuwe hulpverlening. Echter, zelfs als een begeleider helpt zal de jongvolwassene altijd zelf ook moeten bewegen; hulp is geen hulp als de jongvolwassene het niet oppakt. Het kader van de contradicties kan een begeleider helpen om in te schatten hoe 'vast' een jongvolwassene zit en daarmee nagaan of de jongvolwassene het misschien zelf al kan oplossen. Dat is immers de uiteindelijke bedoeling. Het is geen exacte routekaart die aangeeft welke hulp bij welke contradictie hoort, maar eerder een steun- en bewustwordingsinstrument om samen te verkennen welke persoonlijke motieven en omgevingskenmerken meespelen.

Zo werkte Sophie samen met haar begeleider aan het vinden van werk. Sophie zocht zelf naar vacatures, maar haar begeleider keek mee, ging soms mee naar gesprekken bij de gemeente of nam het eerste contact met een werkgever voor haar op. De begeleider herkende wanneer Sophie zich 'verlamd' voelde en nam dan tijdelijk iets uit handen. Juist doordat Sophie op die momenten even ontlast werd, lukte het haar daarna weer zelf een stap vooruit te zetten.

Discussie

Uit dit onderzoek blijkt dat jongvolwassenen die zoeken naar betekenisvol werk verstrikt kunnen raken in spanningen tussen wat zij zelf belangrijk vinden en wat hun omgeving van hen vraagt of toelaat. Dit kan leiden tot spanning in zichzelf over keuzes die ze mogelijk moeten maken. De ontwikkeling van loopbaanagency bij jongvolwassenen in kwetsbare posities is geen lineair proces. Het is een dynamisch samenspel van ervaringen, verlangens, omgevingen en verbeelding. De bovengenoemde spanningen uiten zich in vier terugkerende contradicties. Sommige jongvolwassenen weten, ondanks moeilijke omstandigheden, toch beweging te creëren. Deze beweging komt soms voort uit begeleiding, maar uiteindelijk altijd uit een eigen motief, de zogenaamde intraventies.

Inzicht in de vier contradicties kan houvast bieden om deze bespreekbaar te maken en om samen te bepalen welke hulp een begeleider kan bieden. Het kan helpen om beter te begrijpen waar jongvolwassenen in vastlopen én waar hun handelingsruimte ligt. Dit geldt zowel voor de jongvolwassene als voor de begeleider. De jongvolwassene kan zichzelf beter leren begrijpen en daardoor andere mogelijkheden zien en de begeleider leert de jongvolwassene beter te begrijpen en kan proberen beter aan te sluiten bij de jongvolwassene. Daarmee openen de jongvolwassene en begeleider mogelijkheden bij elkaar om begeleiding en, ondanks alles wat zich in hun omgeving afspeelt, beweging in gang te zetten bij de jongvolwassene.

Literatuur

- Centraal bureau voor statistiek (2024). De arbeidsmarkt in cijfers 2024. Geraadpleegd via <https://longreads.cbs.nl/dearbeitsmarktincijfers-2024/>
- Centraal bureau voor statistiek (2025). Meer jongeren met bijstand eerste kwartaal 2025. Geraadpleegd via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2025/22/meerjongeren-met-bijstand-in-eerste-kwartaal-2025>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Hopwood, N. (2022). Agency in cultural-historical activity theory: strengthening commitment to social transformation. *Mind, Culture, and Activity*, 29(2), 108–122 <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2092151>
- Muijen, H., Lengelle, R., Meijers, F., & Wardekker, W. (2018). The role of imagination in emergent career agency. *Australian Journal of Career Development*, 27(2), 88–98. <https://doi.org/10.1177/1038416218777832>
- Neuman, M., Mazereeuw, M., Volman, M (2025). Navigating Contradictions: Insight into the Development of Career Agency of Young Adults in Vulnerable Positions. *Social Sciences*, 14(6), 328. <https://doi.org/10.3390/socsci14060328>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Van der Meide, H. (2018). Niet coderen maar schrijven. *Kwalon*, 3(23), 32–39. <https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/2019.024.001.0057>

Marijn Neuman is docent Burgerschap en docent-onderzoeker bij het practoraat Leven lang ontwikkelen van Firda mbo. marijn.neuman@firda.nl

Marco Mazereeuw is lector en practor Leven Lang Ontwikkelen in het beroepsonderwijs bij NHL Stenden Hogeschool en Firda mbo. Daarnaast is hij onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning van de Rijksuniversiteit Groningen. marco.mazereeuw@nhlstenden.com

Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Join the Club!

Een inkijkje in een succesvol hybride leertraject

Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven staat volop in de belangstelling. Toch blijkt het vaak lastig om hybride leertrajecten in samenwerking succesvol vorm te geven. Bij JC-Electronics in Leek lukt dat wel: studenten combineren er een mbo-opleiding met werken in een internationaal electronicabedrijf. In dit artikel verkennen we hoe deze bedrijfsschool tot stand kwam, welke keuzes zijn gemaakt en hoe studenten, docenten en professionals van het bedrijf dit ervaren. Door deze aanpak te spiegelen aan ontwerpregels voor werkplekleren hopen we te laten zien wat andere organisaties hiervan kunnen leren.



Inleiding

In dit artikel geven we een inkijk in de aanpak van de bedrijfsschool van JC-Electronics. Deze bedrijfsschool is enkele jaren geleden opgezet in samenwerking met Firda en de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB). Firda is een groot Regionaal Opleidingen Centrum in Friesland en Noordelijk Flevoland. JC-Electronics is een internationaal, innovatief elektronicabedrijf gespecialiseerd in de inkoop, verkoop, reparatie en refurbishing van industriële elektronica. In 2019 is JC-Electronics door SBB erkend als Beste Leerbedrijf van Nederland. In een eigen bedrijfsschool (Training Center)

kunnen studenten de erkende mbo-Beroepsbegeleidende leerweg (BBL)-opleiding technicus service en onderhoud elektrotechniek en instrumentatie niveau 4 volgen. In deze opleiding wordt leren en werken gecombineerd.

Aanleiding

Tegenwoordig zien we regelmatig samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen, bedrijven, overheidsinstellingen of gemeentes. Deze samenwerkingen blijken niet zelden een uitdaging voor betrokken partijen mede omdat men toch vaak vanuit

verschillende 'werelden' en belangen denkt en handelt en niet altijd elkaars taal spreekt. Bedrijven zoeken overwegend samenwerking omdat ze op zoek zijn naar voldoende nieuwe medewerkers door de krappe arbeidsmarkt. Het beroepsonderwijs heeft de opdracht om te diplomeren en te certificeren maar ook om bij te dragen aan de welvaart in de regio door deelname aan beroepsonderwijs te stimuleren. Tegelijkertijd worstelt het beroepsonderwijs met bezuinigingen en een terugloop van reguliere instroom waardoor zij belang hebben bij het vinden van structureel nieuwe doelgroepen.

Toen we in 2024 in contact kwamen met Cor Mulder, Teammanager Training Center van JC-Electronics in Leek vertelde hij dat het JC-Electronics weinig moeite kost om nieuwe instroom te werven voor de opleiding en voldoende enthousiaste medewerkers aan het bedrijf te binden. We waren daarom benieuwd naar de aanpak van JC-Electronics. De aanpak kan zicht geven op factoren die van belang zijn bij het opzetten en vormgeven van formele hybride leertrajecten zoals de bedrijfsschool.

Gevolgde werkwijze

Om erachter te komen wat de aanpak inhoudt hebben we op verschillende manieren ons licht opgestoken. We bekeken de website van het bedrijf en bereidden een semigestructureerd interview voor met Cor Mulder. We wilden helder krijgen hoe deze bedrijfsschool tot stand was gekomen, wat de visie en de aanpak is, hoe er samengewerkt werd met Firda en op welke wijze JC-Electronics daardoor voldoende nieuwe en goed-opgeleide medewerkers heeft. Tijdens ons eerste bezoek kregen we een rondleiding door het bedrijf, interviewden we Cor en ontvingen we documentatie over de opbouw van de opleiding.

Als gevolg van deze eerste activiteiten hebben we in overleg met Cor interviews gehouden met Johan van Althuis, een vakdocent van Firda, en met zes studenten die deelnemen aan het BBL-traject uit zowel het

eerste als het tweede leerjaar. We wilden hun perspectieven toevoegen om tot een vollediger beeld van de bedrijfsschool te komen.

Om tot inzicht te komen hebben we deze data met de bril van ontwerpregels voor werkplekieren van Smulders et al. (2013) gestructureerd. Deze ontwerpregels hielpen ons de eerste bevindingen nog preciezer te duiden.

Bedrijfsschool JC-Electronics

JC Electronics in Leek zit in een modern gebouw. Het heeft verschillende afdelingen en heeft een ruime kantine. Opvallend is de enorme opslag van elektronicaonderdelen in metershoge stellingen, de vele slogans op de muren en de persoonlijke werkplekken voor medewerkers. Op de tweede verdieping is de fysieke ruimte van de bedrijfsschool gesitueerd: het Training Center. Het bestaat uit open werkplekken met meetapparatuur een kantoor en twee lokalen waar studenten praktische ervaring opdoen en (praktijk)lessen krijgen.

Studenten moeten kunnen leren in een veilige, duidelijke en duale omgeving. De opleiding is praktijkgericht en verandert mee met nieuwe ontwikkelingen in die praktijk. Studenten halen niet alleen een diploma, maar worden hier ook opgeleid tot vakmensen voor JC-Electronics. Voordeel voor het bedrijf is dat ze zo de beschikking krijgen over voldoende, goed opgeleide en ingewerkte medewerkers die passen binnen de cultuur van het bedrijf. Voor Firda is het van belang om in een rijke omgeving het onderwijs te mogen verzorgen met goede apparatuur en dicht op de praktijk. Zo kan de relatie tussen bedrijf en Firda en de vakkennis van de docent zich blijven ontwikkelen.

De opleiding sluit aan bij het kwaliteitskader van het mbo (kwalificatiedossier) én bij wat werken bij JC-Electronics van een medewerker aan gedrag, houding, kennis en vaardigheden vraagt. De eisen die het bedrijf stelt aan nieuwe medewerkers spelen een belangrijke rol in de manier waarop

het leertraject is vormgegeven. JC-Electronics is initiatiefnemer, heeft de basis opgezet en is inhoudelijk leidend in de praktijk. Firda verzorgt het onderwijs, zorgt dat aan de kwaliteitseisen van de opleiding wordt voldaan met verplichte vakkennis, keuzedelen en de generieke vakken Nederlands, Engels, rekenen en burgerschap. De studenten krijgen theorie, praktijk en persoonlijke begeleiding, waarbij aandacht is voor een goede samenwerking tussen docenten van Firda en medewerkers van het bedrijf. Na afronding van de opleiding kunnen studenten doorstromen als medewerker naar een passende afdeling binnen de Technisch Dienst van JC-Electronics

Selectie van kandidaten

"Passie voor elektronica? Join the club", hangt met grote letters aan de gevel. Kandidaten komen binnen vanuit uiteenlopende achtergronden: uiteraard vanuit het mbo, maar ook zij-instromers, gestrande havisten of hbo-studenten melden zich. Cor geeft leiding aan de werving, selectie en de kennismaking met het bedrijf, met als laatste stap de meeloopdag in het Training Center. Pas wanneer kandidaten zelf willen en ook geschikt worden geacht, schrijven zij zich in bij Firda en komt de opleiding in beeld. De meeste studenten studeren succesvol af en blijven na behalen van het diploma bij het bedrijf aan het werk.

Cor vertelt tijdens het interview over 'de JC-Electronics kernwaarden' en hoe het bedrijf nieuwe medewerkers omarmt. Er zijn wel een paar belangrijke voorwaarden waar een instromer aan moet voldoen: zelfredzaamheid, dienstbaarheid, logisch denken, creativiteit, praktijkervaring, leerbaarheid, interesse en kennis van elektronica zijn belangrijker dan diploma's. Cor wil mensen altijd eerst zien en spreken en heeft dan al snel door of er voldoende succesfactoren zijn die kunnen bijdragen aan een kansrijke missie. *"De beste zij-instromers kunnen vrachtwagenchauffeurs of glazenwassers zijn"*, vertelt hij. Waarom? Nou, ze zijn vaak zelfredzaam, creatief en oplossingsgericht. Dat kunnen prima collega's worden.

Als kandidaten aan gestelde criteria voldoen wordt een meeloopdag en een opdracht in het Training Center gepland. Het gaat dan niet om foutloos presteren, maar om het denkproces: hoe gaat de kandidaat om met de opdracht, hoe zoekt de kandidaat naar oplossingen? Op basis daarvan wordt besloten of de kandidaat geschikt is. Cor laat dit altijd direct weten aan kandidaten. JC-Electronics zoekt kandidaten met mbo-4 denkniveau, of een aantoonbaar leerbewijs. *"Dat hoeft geen diploma te zijn, maar je moet het niveau aankunnen. Als iemand officieel niveau 3-advies heeft maar we zien potentie, dan starten ze op niveau 3 – met het doel om door te stromen naar niveau 4."*, legt Cor uit. Na de meeloopdag krijgen kandidaten twee tot drie weken bedenktijd. *"We zeggen: denk er even goed over na, want het moet van twee kanten kloppen"*. Niet iedereen kan instromen en dat wordt eerlijk gezegd.

Cor vertelt dat er geen tekort is aan kandidaten. *"Ik kan er zo twintig of dertig krijgen, daar ligt het niet aan."* Toch is het belangrijk om de balans te bewaken. *"Nu starten we weer met zes"*. De groepsgrootte is dus flexibel en vult hij aan: *"We stemmen dit intern steeds opnieuw af, afhankelijk van de vraag met betrekking tot de capaciteitsbehoefte op de werkvloer."*

De rol van het mbo

Na inschrijving bij de school volgt een intakegesprek bij Firda. Dit is bedoeld als kennismaking, maar geeft ook inzicht in motivatie en het niveau van kandidaten. Voor bepaalde vooropleidingen worden vrijstellingen gegeven voor de generieke vakken. Bij vrijstellingen en een leergerichte houding kan een student sneller afstuderen. Studenten die juist extra ondersteuning nodig hebben, kunnen bijles krijgen, maar de looptijd van de studie is maximaal 2,5 jaar. Studenten stromen in per semester en werken eerst allemaal een periode in het Training Center. De opleiding is zo opgebouwd dat studenten stap voor stap groeien in zelfvertrouwen en vakkennis. De opbouw van de opleiding en de begeleiding zijn daar specifiek op gericht. Hiertoe

wordt gewerkt volgens een vaste PDCA-cyclus: plannen maken, uitvoeren, terugkijken en verbeteren.

Totaal bestaat de opleiding uit acht modules die volledig binnen het bedrijf worden verzorgd. Firda verzorgt het onderwijs en begeleiding in het Training Center gedurende één dag per week via een vaste vakdocent en een vaste studieloopbaanbegeleider. Studenten volgen ook Nederlands, Engels en rekenen op de bedrijfslocatie waarbij zij zelf veel regie hebben. Burgerschap wordt ingevuld met gastcolleges en gastbezoeken die maatschappelijk relevant zijn. Generieke vakken en keuzedelen kunnen deels digitaal worden gevolgd en afgesloten.

Elke module neemt een aantal weken in beslag en wordt afgesloten met een kennistoets. Studenten combineren werken en leren, zijn vanaf de start in dienst bij JC-Electronics, ontvangen salaris en krijgen een baangarantie voor onbepaalde tijd na het behalen van het diploma.

Er wordt gewerkt met ingekochte (kader) examens die ruimte geven aan opdrachten die passen bij de context van het bedrijf. Er is een goedgevulde boekenkast in het Training Center met technische vakliteratuur en er wordt gebruik gemaakt van een online portal waarop studenten naast lesmateriaal en studie-informatie ook de eigen studievoortgang kunnen volgen.

De opleiding start met een kick-off, vertelt Cor: *"Dan ontvangen we de nieuwe groep, stellen de praktijkopleiders, teamleiders en HR voor en leggen we het traject nog eens uit. Daarna gaan ze om elf uur richting de werkplek, het zogenaamde Training Center."* Daar werken ze onder begeleiding van een groep praktijkopleiders van JC-Electronics: *"Daar leren ze fouten zoeken, herleiden en diagnostiek toepassen. Halverwege de week krijgen ze feedback, zodat ze weten waar ze staan."*

Om de twee weken wordt extra training gegeven over een specifiek technisch onder-

werp om een stevige kennisbasis op te bouwen. Door gebruik te maken van praktijkopleiders en praktijkbegeleiders van JC-Electronics, loopt het leren gewoon door, ook tijdens schoolvakanties. Het ontwikkelen van de juiste houding van trots en zelfvertrouwen is belangrijk. Studenten krijgen naast feedback op prestaties ook regelmatig feedback op houding en gedrag. Cor heeft wekelijks gesprekken met alle eerstejaars studenten. Het behalen van het eerste jaar geeft een verhoging op het startsalaris.

In het tweede jaar maken de studenten de overstap vanuit het Training Center naar de Technische Dienst. Daar passen ze toe wat ze in het eerste jaar hebben geleerd onder de supervisie van de praktijkbegeleider die veel vakspecifieke kennis heeft. De praktijkbegeleider heeft dagelijks overleg met de student. Zo groeit de begeleiding mee met het niveau van het werk. Het gaat in deze fase om 'echte' opdrachten die toenemen in complexiteit. Ook in deze fase blijft de monitoring intensief. Zo krijgen studenten en praktijkbegeleiders wekelijks een korte vragenlijst om aan te geven hoe het gaat. Ze vullen dit separaat van elkaar in en als er verschillen zijn tussen wat praktijkbegeleider en student invullen, volgt een gesprek. Om de voortgang te monitoren heeft Cor elke maand een groepsgesprek met alle dertig praktijkbegeleiders en elk kwartaal overleg met de studieloopbaanbegeleider van Firda. Dan wordt gekeken naar ontwikkeling en competenties die belangrijk zijn in het werk. In dit tweede studiejaar krijgen studenten drie modules die worden afgerond met een toets. Als ze dat halen, volgt opnieuw een verhoging van het salaris.

In het derde, ook laatste, jaar werken studenten verder bij de Technische Dienst en volgen ze nog twee modules. Ze doen in dat jaar mee aan de officiële cyclische gespreksrondes van personeel. Na de laatste kennistoets studeren ze af en krijgen ze hun diploma vanuit Firda. Alle studenten kunnen na diplomering in vaste dienst blijven bij JC-Electronics.

THE GO-TO COMPANY FOR INDUSTRIAL ELECTRONICS

Be curious, have Fun, take pride.

JC-Electronics
NEW AND REPAIRABLE PARTS



In gesprek met de vakdocent

Docent Johan van Althuis is sinds enige jaren verbonden aan deze opleiding. Johan ziet studenten opbloeien. Ze krijgen verantwoordelijkheid en leren in hun eigen tempo. *"Het eerste halfjaar werk je met echte apparatuur en bouw je een basis op, ook richting het bedrijf. Daarna kijken we samen: waar pas jij het beste bij?"*

Hij vindt het goed dat studenten gefaseerd meer verantwoordelijkheid krijgen. De lesdag haalt de druk er even af en geeft verdieping. Er is in de jaren dat hij hier werkt een mooi klimaat ontstaan waarin iedereen zich thuis voelt en elkaar helpt. Dat draagt volgens hem zeker bij aan het succes. Johan deelt de mening van Cor dat het voor studenten belangrijk is dat begeleiders technisch onderlegd zijn: *"Anders prikken die jongens er zo doorheen."*

Johan heeft een passie voor elektronica. Soms doen zich ingewikkelde elektronica vraagstukken voor en dan zorgt hij dat hij kan doorverwijzen naar online bronnen, medestudenten of collega's. In het begin vond hij dat spannend en studenten waren soms verrast dat de docent niet alles wist. Inmiddels merkt hij dat doorverwijzen de motivatie en kennis vergroot en de samenwerking stimuleert van studenten onderling en met de medewerkers van het bedrijf.

Hij ziet het als zijn rol om studenten te enthousiasmeren en te zorgen dat ze in de leerstand komen. Hij zorgt ervoor dat zijn kennis actueel blijft en dat hij aanhaakt bij wat er speelt binnen het bedrijf. In de techniek volgen innovaties elkaar snel op en bijblijven is voor hem essentieel om een goede docent te kunnen zijn. *"Het mooie is dat de school naar het bedrijf toekomt. Mijn verbinding met het bedrijf is intensiever. Ik kan het bedrijf dieper ingaan dan bij een gewone BBL-opleiding. Daardoor ben ik vaker op de werkvloer, zie ik wat er gebeurt en onderhoud ik beter contact. Dat maakt het mogelijk om maatwerk te leveren dat goed aansluit bij wat het bedrijf nodig heeft. Zo ben ik echt van toegevoegde waarde. Bijvoorbeeld door*

mee te denken over de examenopdrachten van keuzedelen zodat ze aansluiten bij wat hier speelt".

Het is wel zaak om nog wat aan te scherpen hier en daar, vindt hij. Zo kan de scheiding tussen leerproces en het proces van afronden hier en daar wat scherper en zou de studiewijzer nog verbeterd kunnen worden. Omdat de opleiding goed loopt is er nu ruimte om dat aan te pakken. Het onderhouden van contact met de medewerkers van het bedrijf vindt hij belangrijk en noodzakelijk voor een goede samenwerking.

In gesprek met studenten

De eerste en tweedejaars studenten die we spraken, zijn tussen de twintig en achten-twintig jaar oud. Ze zijn vaak door social media of via via in contact gekomen met het bedrijf en ze geven aan dat ze de opleiding als een unieke kans zien. Tijdens de interviews wordt duidelijk dat ze het leren in de praktijk als een enorm pluspunt ervaren. Ze zijn niet op school, maar werken aan echte opdrachten die ertoe doen. Wat helpt is dat de theorie direct in de praktijk kan worden toegepast en dat ze daardoor steeds beter worden in hun vak: *"Bijvoorbeeld, op woensdag krijg je theorie waar je op donderdag echt iets mee kan in de praktijk."*

Studenten hebben veelal negatieve associaties met school. Bij JC-Electronics voelen ze zich geen student maar veel meer een beginnende collega. De opleiding wordt niet of minder geassocieerd met 'school', maar wordt ervaren als werk en dat voelt voor hen positief. Studenten zeggen: *"er wordt hier echt naar de persoon gekeken, niet alleen naar de cijferlijstjes"*. Over het bedrijf: *"De sfeer is hier lekker losjes, gepassioneerd en er zijn collega's die veel weten"*.

De studenten vinden het belangrijk dat de opleiding een duidelijke structuur heeft, degelijke vakkennis biedt en goede begeleiding en dat ze serieus genomen worden. De ouderejaars die we spraken zijn erg positief. Als enig minpuntje geven ze aan dat bij de

Ontwerpregels voor werkplekieren volgens Smulders et al. (2013)

- 1 Samen ontwerpen met het werkveld
- 2 Een gezamenlijke taal spreken
- 3 Studenten bewust voorbereiden
- 4 De grenzen tussen opleiding en werkplek vervagen
- 5 Begeleiding bieden bij professionele groei
- 6 Variatie in werkplekken bieden
- 7 Ruimte geven voor fouten en repetitie
- 8 Ruimte geven om de cultuur te proeven
- 9 De werkbegeleider ondersteunen
- 10 Reflectie en feedback organiseren
- 11 De kwaliteit van werkplekieren borgen

start wat onduidelijkheid was over de opleiding en dat het toen ook best vol was in het Training Center. Ze hebben hierover feedback aan de organisatie gegeven: *"Ze doen ook echt iets met onze feedback."*, geven ze aan. Voor de huidige eerstejaars speelt die onduidelijkheid gelukkig niet, de groepsgrootte is prima en er is weinig uitval.

Alle studenten zijn het er wel over eens dat de eerste periode veel doorzettingsvermogen vraagt. Dan leer je solderen en op den duur wordt dat best saai. Als je dan om meer uitdaging vraagt dan krijg je wel een moeilijkere opdracht, maar: *"als je niks zegt, gebeurt er ook niks."* Over de schoolopdrachten die ze moeten inleveren zeggen ze: *"Afraffelen kan niet, want Johan kijkt het heel goed en precies na."* Het salaris en de baan zekerheid werken voor alle studenten als een stimulans.

Voor de zij-instromers die we spraken gaf het vaste salaris mede de doorslag om voor de opleiding te kiezen.

Studenten vertellen enthousiast over hun werk. Ze blijven vaak nog even hangen na werktijd om complexe problemen op te lossen en als dat lukt, geeft dat veel voldoening: *"Bijvoorbeeld als je een lastig probleem hebt waar je perfect mooie stappen in maakt. En dan "floep" gaat dat apparaat ineens aan! Dat is wel euforisch hoor! Een student geeft aan: "Ik had een week vakantie laatst. Ik heb me doodverveeld!"*

Ontwerpregels als lens

We hebben de verhalen van Cor, de docent en de studenten gespiegeld aan de ontwerpregels voor werkplekieren van Smulders et al. (2013) (zie kader).

Op het eerste oog zien we dat de opzet en uitvoering van het Training Center aan veel ontwerpregels voldoet. Sommige ontwerpregels overlappen en op enkele kunnen we niet reflecteren, omdat we niet alles van de opzet en uitvoering van de bedrijfsschool hebben onderzocht. Om die reden hebben we ons beperkt tot de ontwerpregels waar we wel goed zicht op hebben gekregen (4, 8 en 10).

Vervaa de grenzen tussen opleiding en werkplek

Deze ontwerpregel zien we duidelijk terug. Er is sprake van samenwerking tussen Firda en het bedrijf en van een toenemende verving van de grenslijn tussen opleiding en de werkplek. Studenten werken bij het bedrijf en gaan één dag naar het Training Center. In het begin van de opleiding werken studenten eerst een periode volledig in het Training Center. Ze oefenen daar met realistische vraagstukken in een gecontroleerde omgeving. De vraagstukken nemen in de loop van de periode toe in complexiteit. De omstandigheden voor leren zijn hier gecontroleerd en geschikt gemaakt om de basiskennis aan te leren. Tegelijkertijd is er de nabijheid van de werkvloer en krijgen studenten te maken met echte opdrachten, collega's van de werkvloer (praktijkopleiders) en met docenten van Firda. Er wordt veel aandacht besteed aan basiskennis en vaardigheden. In het Training Center is sprake van een samenwerking tussen docenten Firda, praktijkopleiders en medewerkers JC-Electronics. Uit wat studenten zeggen kunnen we opmaken dat zij zich eerder beginnend werknemer dan student voelen. Dit suggereert dat voor hen de grens tussen opleiding en werkplek nauwelijks voelbaar is. Ook de docent zegt meer contact te hebben met de werkvloer dan bij reguliere trajecten.

Bied de student ruimte om de cultuur te proeven

Ook deze ontwerpregel zien we duidelijk terug bij JC-Electronics. Studenten maken direct intensief kennis met de cultuur van

het bedrijf door de laagdrempelige manier van werven, de slogan "Join the club", de aandacht die besteed wordt tijdens de intake en de kennismakingsperiode. Studenten voelen zich serieus genomen en gezien. Het tekenen van het arbeidscontract voor onbepaalde tijd geeft rust en studenten voelen zich werknemer. De sfeer in het bedrijf wordt door studenten als collegiaal en informeel gekenschetst. In de eerste periode wordt van de studenten doorzettingsvermogen verwacht en dat lijkt het aanzien, de trots voor het beroep en het bedrijf bij de studenten te versterken. Studenten worden steeds meer deelnemer van de werkgemeenschap omdat ze in dienst zijn, maar ook omdat ze vanaf het tweede jaar gaan werken bij de Technische Dienst waar ze meedraaien in het werk onder begeleiding van een praktijkbegeleider. Er is dus veel ruimte om aan de cultuur te wennen en beroepsidentiteit te ontwikkelen. Ze mogen volwaardig deelnemen op de werkvloer en daarbij spelen collega's en begeleiders een belangrijke rol.

Organiseer reflectie en feedback

Ook deze ontwerpregel wordt zichtbaar bij JC-Electronics. Al bij de meeloopdag wordt een beroep gedaan op het reflectievermogen van kandidaten, gericht op hoe de opdrachten worden aangepakt. Al in de eerste periode van de opleiding krijgen studenten halverwege de eerste week feedback van de praktijkopleiders zodat ze weten waar ze staan. Cor heeft wekelijks gesprekken met alle eerstejaars studenten. Het ontwikkelen van de juiste houding van trots en zelfvertrouwen is belangrijk en studenten krijgen naast feedback op prestaties ook regelmatig feedback op houding en gedrag. De praktijkbegeleider die studenten begeleidt heeft dagelijks overleg met hen. De monitoring blijft gedurende de hele opleiding intensief. In het laatste derde jaar worden studenten meegenomen in de officiële cyclische gespreksrondes die voor het gehele personeelsbestand van JC-Electronics ingeregeld zijn. Reflectie is onderdeel van het werk, lijkt het.

Conclusie

De aanpak van JC-Electronics biedt waardevolle inzichten. Er is een leertraject ontwikkeld dat zowel aansluit bij bedrijfs- en opleidingseisen, beginsituatie studenten, als bij het werk en de cultuur binnen het bedrijf. Er wordt een mensgerichte, gefaseerde en begeleiding op maat geboden naar vakkennis en zelfstandigheid, zodat doorstroom naar het werk centraal staan. Een belangrijk kenmerk dat niet zozeer in de ontwerpkenmerken staat maar wel door ons gesignaleerd is, is dat de opleiding van het bedrijf is en voor het bedrijf is en dat dat mogelijk verklaart dat het zo succesvol is. Wij denken daarom dat de samenwerking tussen JC-Electronics, SBB en Firda als voorbeeld en inspiratie kan dienen voor menigeen die zich bezighoudt met het initiëren van hybride leertrajecten en opleidingen.

Literatuur

Firda. (z.d.). Technicus engineering – mbo-opleiding. Firda. <https://www.firda.nl/jongeren/mbo-opleidingen/technicus-engineering>

JC-Electronics. (z.d.). Home. JC-Electronics. <https://www.jc-electronics.com/nl/>

Edzes, A., [andere auteurs]. (2023). Iedereen leert! Monitor Leven Lang Leren Noord-Nederland 2023. Konnect; Universiteit van het Noorden.

Van Vlokhoven, H., & Hoeve, A. (2022). Versterken van leren in de beroepspraktijk. Onderwijskennis.nl. <https://www.onderwijskennis.nl/node/1624>

Smulders, H., Hoeve, A., & Van der Meer, M. (2013). Krachten bundelen voor vakmanschap: Over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven. ECBO.

Ankie Boelema en **Elly Meetsma** werken bij het practoraat Leven Lang Ontwikkelen van Firda als leer- en ontwikkelcoaches (LOC's). Zij bieden begeleiding en ondersteuning op plekken waar het beroepsonderwijs samenwerkt met overheid en bedrijven.

Ankie.boelema@firda.nl

Elly.meetsma@firda.nl



Column

Carlo Segers



De exponentiële kracht van betekenisgeving

Hoeveel kennis moet je eigenlijk nog paraat hebben? Die vraag stelde ik mezelf deze zomer, onder een parasol, pas begonnen aan een boek dat ik wellicht ging uitlezen.

In een tijdperk waarin AI op iedere telefoon zit en parate kennis altijd binnen bereik is, wordt het steeds moeilijker om het nut van 'kennis opdoen' los te zien van context, toepassing en aanpassingsvermogen. Wat ooit een vanzelfsprekendheid was in scholen – kennis als een einddoel – is nu eerder een vertrekpunt.

We leven in een wereld waarin het niet alleen gaat om wat je weet, maar om wat je kunt doen met of wat je vindt van wat je weet. Technologie heeft parate kennis verplaatst van ons hoofd naar onze broekzak. Daarmee verschuift ook de waarde. Cruciale vragen zijn mijns inziens niet langer "Wat weet je?" maar:

- Kun je snel betrouwbare informatie vinden?
- Kun je kritisch nadenken over wat je tegenkomt?
- Kun je het tot betekenis maken in een relevante context?

Creativiteit, sociale intelligentie, kritisch denken, praktische skills – ooit weggezet als 'soft' – blijken keihard nodig om relevant te blijven en daar begint het te wringen volgens mij. De wereld ontwikkelt zich exponentieel; het onderwijs nu nog vaak lineair. Moeten we niet nog meer het vermogen om met kennis om te gaan aanspreken in plaats van veel aandacht besteden aan (parate) kennistoetsen?

Mijn eerste constatering: op sociaal constructivisme gebaseerde benaderingen (denk aan Design Based Education) sluiten verrassend goed aan op het construeren van kennis in een betekenisvolle context. Het stelt het construeren en de betekenis van kennis centraal in plaats van het bezit ervan.

Mijn tweede constatering: werken als vorm van leren wordt belangrijker. Kennis opdoen 'voor het werk' alleen is niet genoeg. We leren in het werk door samen te werken met anderen aan levens-echte, interdisciplinaire, complexe opgaven en dat een leven lang. De scheidslijn tussen leren en werken is aan het verdampen en volgens mij is dat is geen trend maar een paradigmashift. Technologische, economische en maatschappelijke ontwikkelingen maken van het stabiele beroep een zeldzaamheid. Wie werkt, leert. Wie leert, vindt zichzelf en het werk steeds opnieuw uit. Is de toekomst veel kort-cyclischer dan we gewend zijn? Moeten we niet veel meer denken aan bootcamps, micro-credentials, skills-certificaten, complexe uitdagingen? Die passen mogelijk beter bij een beeld van een veranderend beroep.

Mijn derde constatering: betekenisgericht leren wordt belangrijker. Het gaat niet alleen om wát je weet, maar vooral om hoé je het tot iets eigens kunt maken. Het vermogen om snel te schakelen, kritisch te reflecteren en diepgaand betekenisgeven aan het geleerde vervangt oppervlakkig leren.

Wat betekent dit voor het hoger beroepsonderwijs en daarmee NHL Stenden Hogeschool? Ik denk heel veel. Als we willen dat studenten kunnen meebewegen in een wereld die altijd in beweging is, is betekenisgeven aan kennis en aan jezelf als lerende professional essentieel. Of, scherper gesteld: kennis is nodig maar betekenisgeving bepaalt of je er iets mee kunt en de veranderende wereld mede vorm kunt geven.

Ik werd overigens en geheel ter zijde ook meegesleept door het boek dat ik las: Rouwdouwers, een prachtig debuut van Falun Ellie Koos.

Carlo Segers
Lid College van Bestuur NHL Stenden Hogeschool

Promoveren in het beroepsonderwijs

Hoe mens, praktijk en theorie ontwikkelen in relatie

Het doen van onderzoek dóór docenten wordt steeds meer gewoon. Maar wat levert dat op? In dit artikel presenteren Bianca Dusseljee en Marijn Neuman hun ervaringen met het doen van promotieonderzoek en geven ze hun perspectief op wat de meerwaarde ervan is.



Onderzoek doen krijgt steeds nadrukkelijker een plek in het Nederlandse onderwijs, van primair tot hoger onderwijs. In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (mbo en hbo) wordt dat zichtbaar doordat docenten en andere professionals niet alleen lesgeven, maar ook praktijkgericht onderzoek doen en soms zelfs promoveren. Promoveren betekent het behalen van de doctorstitel (dr. of

PhD) door wetenschappelijk onderzoek en het schrijven van een proefschrift, zoals de definitie in het woordenboek ons vertelt. Dat docenten promoveren was ooit uitzonderlijk. Tegenwoordig is het onderdeel van de professionalisering in het onderwijs, onder meer via de Promotiebeurs voor Leraren. Dergelijke beurzen zijn bedoeld om docenten diepe onderzoekservaring op te laten doen

wat kan leiden tot nieuwe wetenschappelijke inzichten, verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en een versterkte aansluiting tussen universiteiten en scholen. Hoewel dergelijke beurzen *direct* bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, heeft het ministerie van OCW aangekondigd de beurs vanaf 2027 stop te zetten, wat tot veel kritiek leidt binnen onderwijs en onderzoek (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, 2024).

Wat is dan die directe bijdrage, hoor ik u denken. In beleidsdocumenten ligt de nadruk vaak op kennis: nieuwe inzichten, methoden en hun praktische toepasbaarheid die het onderwijs kunnen versterken. Wie echter zelf promoveert, of nauw met promovendi samenwerkt, weet dat er meer gebeurt – al tijdens het traject. Promoveren verandert

ook de mens: het beïnvloedt hoe je kijkt, hoe je vragen stelt, hoe je handelt en hoe je bijdraagt aan je werkplek. Het raakt aan professionele identiteit, aan zelfbewustzijn en aan het vermogen om collega's en systemen in beweging te brengen. Die persoonlijke ontwikkeling laat zich niet vangen in beleid of Kritieke Prestatie Indicatoren (KPI's). Dat bracht ons tot de vragen: wat levert promoveren in het beroepsonderwijs op, niet alleen voor het onderwijs of de organisatie, maar ook voor de mensen die het doen? En hoe werkt dat door in hun werkomgeving?

We beantwoorden die vragen niet met cijfers of beleidsnotities, maar met ervaringen van twee collega's vanuit de practoraten *Leven lang ontwikkelen* en *Duurzaam denken, duurzaam doen*. Bianca Dusseljee is net begonnen

In het onderzoek van Bianca staat begeleiding in publiek-private samenwerkingen centraal. Dit zijn samenwerkingen waarin scholen en bedrijven gezamenlijk werken aan innovaties en ontwikkelingen die nog volop in beweging zijn. Begeleiden krijgt hier een andere betekenis dan in een klaslokaal: professionals (en studenten) stappen in vraagstukken die ook voor henzelf nieuw zijn en waarin zij samenwerken met partijen die elk hun eigen logica, belangen en manier van werken meebrengen. Het vraagt om samen zoeken, betekenis geven en nieuwe mogelijkheden creëren. In dit onderzoek leren we samen met professionals die dit begeleiden al in de praktijk vormgeven: zowel wat zij doen, als wat het begeleiden met henzelf doet. Inzicht in die wederkerigheid (dat begeleiden ook de begeleider verandert) kan richting geven aan hun handelen en laat ons zien hoe ontwikkeling begeleid kan worden in situaties waar de uitkomst nog openligt.

In het onderzoek van Marijn wordt onderzocht hoe jongvolwassenen in een kwetsbare positie loopbaanagency ontwikkelen. Loopbaanagency, het keuzes maken en invloed uitoefenen op de eigen loopbaan, zien wij niet een vaste eigenschap of individuele vaardigheid, maar als een proces dat zich ontwikkelt in wisselwerking met de sociale, persoonlijke en maatschappelijke omgeving. Jongvolwassenen stuiten vaak op drempels in werk en privé, waardoor zij geen mogelijkheden zien om stappen te zetten. In het onderzoek spreekt ze jongvolwassenen en hun begeleiders om inzicht te krijgen in deze belemmeringen én om te ontdekken hoe de vastgelopen ontwikkeling van loopbaanagency weer in beweging kan komen.

met het promotietraject en Marijn Neuman is ongeveer halverwege. Wij vertellen wat het promotietraject met ons en met de werkplek doet.

Bianca – Aan het begin van het promotietraject

Al sinds de basisschool ken ik het patroon. Aan de buitenkant lijkt het alsof ik rustig aan mijn werk zit – of er juist helemaal niet mee bezig ben. Maar vanbinnen draait alles op volle snelheid. Mijn hoofd produceert de wildste ideeën en legt talloze verbanden, zoveel tegelijk dat ik nauwelijks nog weet waar te beginnen. Zolang het bij denken blijft, voelt het alsof er eindeloos veel ruimte is. Totdat de tijd begint te dringen en het niet langer in mijn hoofd kan blijven, maar op papier moet verschijnen.

En dan stukt het. Wat in mijn hoofd zo volledig en navolgbaar lijkt, krijg ik onmogelijk begrijpelijk op papier. Wat daarnet nog op volle toeren draaide, valt plotseling stil. De zelfkritiek steekt al gauw de kop op: zie je wel, het lukt niet; je bent te laat; je had eerder om hulp moeten vragen; straks val je door de mand; leer je het nou nooit?! Inmiddels weet ik dat er op de deadline uiteindelijk vaak toch iets ligt, meestal ook iets waar ik mee verder kan. Dus ik voel de stress, maar heb tegenwoordig (meestal) vertrouwen in een goede afloop. Alleen dat beklemmende last-minute gevoel slaat nog steeds wel eens toe.

Die worsteling is voor anderen vaak onzichtbaar. Zij zien meestal alleen het resultaat: iemand die werk aflevert, die resultaten boekt en presentaties geeft. Alsof het vanzelf gaat. Wat zij niet zien, is de voortdurende strijd met uitstel, twijfel en de druk die ik mezelf opleg. Vroeger probeerde ik dat verborgen te houden en alleen te dragen, tegenwoordig ben ik me er vaker van bewust dat ik het ook kan laten zien. Dan blijkt vaak dat ik het niet alleen hoeft te doen, of al hoeft te kunnen.

Hoe ik tóch tot het idee van promoveren kwam

Toen ik mijn master afrondde, dacht ik oprecht: nooit meer onderzoek. Wat officieel een voltijdstudie van een jaar moest zijn, sleepte zich over vier jaren voort, zes als je de pauze meetelt. In die tijd werkte ik als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs en daarnaast startte ik mijn master, waar ik na twee jaar mee stopte. Het voelde te zwaar, de combinatie van lesgeven en studeren, steeds weer die deadlines. Bovendien: ik had een fijne baan. Waarom zou ik mezelf die worsteling nog eens aandoen?

Achteraf gezien was het niet alleen de werkdruk die me opbrak. Het had ook te maken met hoe de universiteit werkte en hoe ik daar als persoon mee omging. Vaak had ik het gevoel dat ik moest voldoen aan verwachtingen die niemand hardop uitsprak. Alsof ik het allemaal zelf moest uitvinden. Dat idee van "je moet het alleen kunnen" zette zich, of zette ik, vast in mijn hoofd.

In 2016, toen ik bij het Friesland College ging werken, besloot ik mijn studie alsnog af te ronden naast het werk. Het kwam zo uit dat ik mijn onderzoeksstage en scriptie deels op mijn werkplek kon doen. Daardoor kreeg de theorie opeens praktische betekenis en stond ik er niet langer alleen voor; ik kreeg begeleiding, vanuit de universiteit én vanuit de praktijk. Twee jaar later was het zover: ik studeerde af. Een enorme overwinning én een verschuiving in mijn zelfbeeld, misschien konden dingen die onmogelijk leken toch wél? Als symbool liet ik een tatoeage zetten op mijn pols: *Nil volentibus arduum*, Latijn voor "Niets is onmogelijk voor hen die willen". Toch bleef mijn beeld van onderzoek hetzelfde: iets voor de universiteit, een wereld waarin ik me nog altijd niet thuis voelde.

Toen mijn toenmalige leidinggevende Krista me wees op een interne vacature voor docent-onderzoeker, dacht ik meteen: ik?

Onderzoek? Ik zag mezelf alweer eenzaam zwoegen achter mijn laptop, me afvragend waarom ik het mezelf steeds zo moeilijk maak. Maar het bloed kruipt waar het niet gaan kan. Na een jaar meedraaien bij het practoraat *Duurzaam Denken, Duurzaam Doen* begon ik bij *Leven Lang Ontwikkelen* samen met Marco aan mijn eerste echte praktijkonderzoek. Of zoals ik weleens gekscherend zeg: het eerste onderzoek waarvoor ik betaald kreeg, in plaats van dat ik er zelf voor moest betalen. Langzaam veranderde mijn perspectief. Ik leerde niet alleen de wereld van onderzoek beter kennen, maar ook mezelf. Steeds vaker keek ik naar Marijn met haar promotieonderzoek, en dacht ik: dat wil ik ook.

Het echte keerpunt kwam in 2024, tijdens de ISCAR-conferentie, volledig gewijd aan de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT). Daar stonden onderzoekers op het podium die ik tot dan toe alleen kende van artikelen en boeken. Ze waren niet afstandelijk of abstract, maar juist activistisch, uitnodigend en sterk verbonden met de praktijk. Ze nodigden ons uit om theorie niet te volgen, maar mee te vormen. Voor het eerst voelde theorie niet meer als iets buiten mij, maar als iets wat ik ook was. *We zijn de theorie*, dacht ik. Waar ik me eerder afvroeg of ik wel in deze wereld paste, voelde ik nu: ik ben hier, en ik geef deze wereld mede vorm.

Wat promoveren mij oplevert

Nu, een jaar in mijn promotietraject en eigenlijk pas net begonnen, zie ik hoe diep mijn houding al veranderd is. Mijn onderzoek gaat over begeleiden van professionele ontwikkeling, emotie en agency in onvoorspelbare situaties. Maar eigenlijk onderzoek ik vooral hoe mensen, beginnend bij mezelf, zich ontwikkelen in relatie tot hun werk, hun omgeving en elkaar.

Onlangs gaf ik een presentatie aan de universiteit. De dag ervoor overviel me dat oude patroon weer: blokkeren, denken dat ik het niet kan, schaamte omdat ik opnieuw te laat was begonnen (terwijl ik het letterlijk een jaar geleden al wist). Vroeger zou ik dat gevoel hebben weggestopt en in stilte geprobeerd het op te lossen. Nu koos ik ervoor om het

te benoemen. Ik schreef mijn frustratie op en besloot: dit wordt het begin van mijn presentatie. De ultieme exposuretherapie: in academische setting hardop voorlezen wat mij altijd heeft tegengehouden. Inhoudelijk sneed het hout en persoonlijk raakte het mensen. Na afloop kwamen een paar mensen los van elkaar naar mij toe: "Dat gevoel kennen we allemaal. Maar we praten er nooit over."

Wat promoveren mij oplevert, is niet alleen kennis over het onderwerp of een positie in de wetenschap. Het levert me een andere houding op: dat onzekerheid en emotie geen zwakte zijn, maar juist betekenisvol en belangrijk in ontwikkeling. En dat juist daar waar ik me vroeger terugtrok – en dat nu steeds vaker bewust níét, of minder doe – vaak de meeste verbinding ontstaat.

Wat het oplevert voor mijn werk en de organisatie

Die ervaring bleef niet beperkt tot de universiteit. Tijdens het geven van een workshop op onze medewerkersdag koos ik er opnieuw voor om mijn onzekerheid niet te verbergen, maar te benoemen. Na afloop sprak een collega me aan: ze zei dat ze die openheid zo waardeerde, juist omdat we in ons werk vaak doen alsof we het allemaal zeker weten. We maakten later een afspraak en spraken door over het onderwerp: hoe we vaak gefocust zijn op wát we doen, maar zelden op wat dat met óns doet, terwijl juist dat laatste vaak bepalend is voor onze keuzes en handelingen. Steeds vaker komt dit onderwerp terug in overleggen, in informele gesprekken, binnen en buiten de organisatie. Steeds weer hoor ik dat het belangrijk is om ruimte te maken voor emotie en kwetsbaarheid, maar dat we dat te weinig (kunnen) doen. Door mijn eigen worstelingen niet weg te stoppen, maar te delen, nodig ik anderen uit om hetzelfde te doen. Dat levert waardevolle gesprekken op waarin collega's en samenwerkingspartners erkennen hoe groot de rol van emoties en onzekerheden is in ons werk.

Promoveren geeft mij zo niet alleen een academisch perspectief, maar ook een manier om de praktijk te verdiepen. Het helpt ons om samen te leren op de plekken waar het

schuurt. Dat is niet iets van mij alleen: het raakt aan hoe wij als organisatie, in publiek-private samenwerkingen, werken en leren.

Slot

Promoveren voelt voor mij dan ook niet als een eenzaam traject met een veroordeling aan het einde, maar als een gezamenlijke reis. Een beweging van binnen naar buiten, en weer terug. Een onderzoek dat zich niet op papier afspeelt, maar in de werkelijkheid, in hoe wij werken, samenwerken en betekenis geven.

Om dat begin te markeren, liet ik bij de start van dit traject een nieuwe tatoeage zetten. Geen tekst dit keer, maar een afbeelding die staat voor de vragen: *wie ben ik, wat is de wereld, en wat is de relatie daartussen?* Mijn eigen antwoord: het is één. Net als in mijn onderzoek, waarin persoon en collectief, theorie en praktijk, emotie en handelen steeds opnieuw in elkaar grijpen. En dan is het aan mij de schone taak (en eerlijk gezegd ook een eer, waar ik nog plezier aan beleef ook) om dat dynamische, complexe geheel telkens weer in woorden tijdelijk te stabiliseren op papier, hoe stroef dat soms ook gaat.

Marijn – Halverwege het traject

Als ik terugkijk op mijn schoolloopbaan dan was deze vrij ongebruikelijk te noemen en zou ik in eerste instantie niet gedacht hebben dat promoveren een weg was die ik in zou slaan. Na het vierde jaar van de havo bleef ik zitten, stopte ik met de middelbare school, en vervolgde ik mijn weg op het mbo. Ik heb een dansopleiding gevolgd op het CIOS en later rondde ik, na een jaar werkzaam te zijn geweest, met veel moeite een deeltijd hbo-opleiding af. Studeren voelde als een worsteling, in het bijzonder het schrijven. Toch besloot ik tien jaar later een masteropleiding te volgen, die ik tot mijn eigen verrassing succesvol heb afgerond.

Als ik verder terugkijk, zie ik dat ik op de basischool al het gevoel kreeg dat ik te langzaam dacht en te veel twijfelde. Ik vond het lastig om snel een standpunt in te nemen, daarnaast kon ik voor mijn gevoel minder goed

lezen en schrijven dan mijn klasgenoten. Ik vond het lastig om de spelregels van spelling en grammatica te begrijpen. Kortom, ik zag mezelf niet als iemand die 'goed' zou worden in studeren en was verbaasd dat ik na het maken van de Cito-toets toch een havoadvies kreeg.

Later in mijn werkcontext werden eigenschappen zoals: langer na willen denken, twijfelen en minder snel een standpunt in willen nemen ook niet altijd als een voordeel gezien. Deze eigenschappen werden incidenteel benoemd als zacht en niet één lijn kunnen trekken. Echter, binnen onderzoek bleken deze eigenschappen: bedachtzaamheid, nuance, het vermogen om verschillende perspectieven te overwegen, juist waardevol. Ook mijn zachtheid, die ik eerder als belemmerend beschouwde, stelde mij in staat om diepgaand contact te maken met de jongvolwassenen die ik interviewde. Deze kwaliteit droeg sterk bij aan het verzamelen van rijke onderzoeksdata. Ik maakte snel verbinding met de doelgroep, waardoor jongvolwassenen zich veilig voelden en de interviews diepgaander werden.

Hoe ik aan mijn promotietraject begon

Hoewel er in mijn schoolloopbaan geen aanwijzingen waren voor een promotietraject merkte ik tijdens mijn masterstudie dat ik meer wilde met onderzoek. Ik ontdekte hoe onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van kennis voor docenten en begeleiders en hoe dat onderwijs verder kan brengen. Daar wilde ik heel graag aan bijdragen.

Na mijn afstuderen heeft het nog drie jaar geduurd voordat het echt tot een promotietraject kwam. In het eerste jaar sprak ik met veel mensen binnen mijn organisatie om te onderzoeken of er mogelijkheden waren. Tijdens dat proces leerde ik mijn huidige begeleider kennen, die toen net benoemd was tot practor en lector. Samen zijn we aan de slag gegaan met een onderzoeksvoorstel en het zoeken van een promotor. Uiteindelijk vonden we een promotor en dienden we ons voorstel twee keer in bij de Promotiebeurs voor Leraren. Beide keren werd ik uitgenodigd voor een interview. Beide keren vond ik

het ontzettend spannend. De eerste keer was het interview online vanwege corona: alle commissieleden verschenen op mijn beeldscherm en al na de eerste vraag merkte ik dat ik geen goed antwoord kon geven en dat de spanning me te veel werd. Bij de tweede poging werd ik uitgenodigd in Den Haag en kon ik de vragen live voor de commissie beantwoorden. Dit keer had ik een heel goed gevoel bij het interview, en terecht: ik kreeg de beurs toegekend.

Wat promoveren mij oplevert

Vanaf het begin van mijn promotietraject werd ik gezien als volwaardig lid van het team. Binnen ons onderzoek hanteren we als uitgangspunt dat ontwikkeling tot stand komt in samenwerking tussen gelijkwaardige deelnemers. Deze visie wordt consequent doorgevoerd in de begeleiding. In het begin vond ik het bijvoorbeeld spannend dat mijn begeleiders zonder terughoudendheid mijn teksten herschreven. Gaandeweg leerde ik dat het onderling herschrijven van onze teksten een onderdeel is van gezamenlijke kennisontwikkeling en dat ik op deze manier al volwaardig werd meegenomen in een proces waarvan ik nog niet zo goed wist hoe het werkte. Inmiddels voel ik mij vrij om ook het werk van mijn begeleiders aan te passen, vanuit het besef dat ik onderdeel ben van een gelijkwaardig geheel.

Als docent heb ik al erg veel gehad aan het promotietraject. In het proces heb ik geleerd om explicieter in mijn team uit te spreken dat ik ontwikkelmogelijkheden zie bij jongvolwassenen, ook wanneer zijzelf of hun omgeving die niet meer zien. Ik heb dit altijd wel gevoeld, maar nu heb ik taal om het uit te leggen. Dit vertrouwen in ontwikkelingskansen, met name in complexe situaties, leidde binnen mijn team tot het vinden van alternatieve begeleidingsroutes voor jongvolwassenen met een complexe begelei-

dingsvraag. Dit nieuwe vertrouwen in mezelf heeft direct impact op hoe we als team over studenten denken en op de student zelf.

Wat promoveren mijn werk en mijn organisatie oplevert

Mijn onderzoek begint nu langzaam meer impact te krijgen op de praktijk. Tijdens een presentatie over mijn onderzoek, waarbij ik vertelde over verlamme situaties bij jongvolwassenen en situaties vol tegenstrijdige verwachtingen, sprak een collega na afloop uit dat ze zich realiseerde dat wij als begeleiders juist in die verlamming iets extra's kunnen doen, in plaats van op te geven. Dit was voor mij de eerste keer dat voor mij bevestigd werd dat ik in een presentatie de taal had gevonden om mijn boodschap over te laten komen. Dergelijke reacties bevestigen voor mij dat het werk dat ik verricht niet alleen theoretische waarde heeft, maar ook daadwerkelijk van betekenis is in de praktijk. Naast dat ik of mijn onderzoek incidenteel impact heeft op de praktijk probeer ik die impact iets structureler te maken. In het kader daarvan werk ik samen met projectgroep in onze organisatie die zich bezighoudt met het vormgeven van het beleid en de uitvoering van de nieuwe wet van school naar duurzaam werk. Ik houd focusgroepgesprekken met studenten om inzicht te krijgen in het perspectief op begeleiding vanuit de studenten en welke begeleiding ze zouden willen ontvangen terwijl ze een duurzame loopbaan voor zichzelf op willen bouwen. Op deze manier kan ik met onderzoek de stem van de student meenemen in het vormgeven van beleid.

Slot

Als mens ben ik enorm veranderd door het promotietraject. Ik ben zekerder en ik weet dat ik bepaalde kennis en vaardigheden heb verworven die ik kan inzetten om bij te

kunnen dragen aan positieve veranderingen in het onderwijs. Daarnaast verwacht ik niet meer van mezelf dat ik alles hoor te weten. Er is zoveel kennis beschikbaar dat het onmogelijk is om alles te weten en als ik iets nodig heb, heb ik nu de vaardigheden om het zelf op te zoeken. Wat ik wel merk, is dat samen leren met de praktijk nog niet vanzelf gaat. Ik zie dat Bianca vanaf het begin van haar onderzoek samenwerkt met de praktijk en ik voel een sterke behoefte om ook de afstand tussen onderzoek en praktijk kleiner te maken, en echt in samenwerking nieuwe inzichten te ontwikkelen. Maar in de praktijk loop ik soms vast op verschillende verwachtingen, agenda's of kaders. Toch wil ik me daar niet bij neerleggen. Juist in die gezamenlijke zoektocht ligt, denk ik, de grootste kans om werkelijk van betekenis te zijn.

Conclusie

Als we terugkijken op onze trajecten, zien we dat de opbrengst van promoveren in het beroepsonderwijs veel verder reikt dan kennis of theorie. Wat echt opvalt, is de transformatie die het teweegbrengt in onszelf en in de samenwerking met anderen. Aan het begin van het traject dachten we vaak dat we niet pasten in de wereld van onderzoek. Bianca twijfelde na haar moeizame master of ze hier überhaupt thuishoorde. Marijn voelde zich al vroeg 'te langzaam', te bedachtzaam. Maar tijdens het traject veranderde dat beeld. Niet alleen leerden we hoe we ons konden ontwikkelen, we ontdekten dat we zelf mede vormgeven aan die wereld, juist door wie we zijn, niet ondanks. Nu onze verhalen op papier staan, zien we nog meer hoe belangrijk het is om een humanistisch perspectief in het onderwijs te brengen: luisteren in plaats van oordelen, tijd nemen in plaats van forceren. Ook als het langer duurt of meer schuurt. Die beweging werkt door in de organisatie. Collega's raken betrokken, teams worden

versterkt, gesprekken verdiepen. Onderzoek maakt ontwikkeling expliciet en het werk betekenisvoller. Het vergroot de waarde van het mbo als kennispartner: we zien hoe het deuren opent naar samenwerking met andere onderwijsinstellingen, gemeenten en bedrijven.

De kernboodschap is dan ook: de waarde van promoveren zit niet alleen in wat we publiceren, maar ook in hoe het mensen, teams en onderwijspraktijken versterkt. Zeker nu de Promotiebeurs voor leraren hoogst waarschijnlijk wordt afgeschaft, is het belangrijk dat beleidsmakers, bestuurders en opleidingen verder kijken dan de meetbare opbrengst. Investeer in mensen. Bied ruimte, begeleiding en structurele ondersteuning. Promoveren is geen individuele verdienste, maar een collectieve kans voor duurzame ontwikkeling.

Literatuur

Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. (2024, 24 oktober). *NWO: Schrappen van promotiebeurzen voor leraren – klap voor kwaliteit van het onderwijs*. NWO. Geraadpleegd op 5 september 2025, van <https://www.nwo.nl/nieuws/nwo-schrappen-van-promotiebeurzen-voor-leraren-klap-voor-kwaliteit-van-het-onderwijs>

Bianca Dusseljee is onderzoeker bij de practoraten Leven lang ontwikkelen & Duurzaam denken, duurzaam doen van Firda mbo. bianca.dusseljee@firda.nl

Marijn Neuman is docent Burgerschap en docent-onderzoeker bij het practoraat Leven lang ontwikkelen van Firda mbo. marijn.neuman@firda.nl

In de spiegel

Astrid van Beusekom

In de rubriek "in de spiegel" presenteren we korte reflecties van collega's als docent-onderzoeker in de onderzoeksgroep. Deze keer kijkt Astrid van Beusekom in de spiegel.



In de spiegel

De afgelopen drie jaar heb ik met veel plezier gewerkt als docent-onderzoeker binnen het lectoraat/practoraat Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen van NHL Stenden en Firda. Samen met een collega van het practoraat heb ik meegewerkt aan een ontwerpgericht onderzoeksproject. We hebben een ontwerpteam begeleid bij het ontwikkelen van een nieuwe leer-werking binnen een zorginstelling waar een lerende cultuur gecreëerd moest worden voor studenten, zorgmedewerkers en begeleiders. We hebben gewerkt vanuit de Cultuur-Historische Activiteitentheorie (CHAT). De CHAT heeft niet alleen geholpen om het handelen van alle betrokkenen van het ontwerpteam te begrijpen, maar ook de bredere context in kaart te brengen en de geschiedenis en spanningen daarin te bespreken. Het begeleiden en werken volgens de CHAT heeft voor verdieping gezorgd, maar het vroeg ook veel van ons als begeleiders-onderzoekers. Het

theoretische kader moest ik me eigen maken en praktisch toepassen tijdens de begeleiding van het ontwerpteam. Vanuit deze leer-werking hebben we twee artikelen geschreven die verschenen zijn in eerdere uitgaves van dit magazine. Het schrijven van artikelen over ons onderzoek, de CHAT en onze begeleiding van het ontwerpteam hebben me geholpen om terug te kijken en scherp te krijgen wat we daadwerkelijk geleerd en ontwikkeld hebben als team en als docent-onderzoekers.

Vanuit mijn rol van docent-onderzoeker heb ik mijn collega's van het team lerarenopleiders GW/LOK/KOP begeleid bij bijeenkomsten over Beroepsgerichte Didactiek. Hoewel ik gevraagd was mijn opgedane kennis te delen, bleek gaandeweg dat het vertrekpunt van mijn leerproces nog niet automatisch aansloot bij de behoefte van het team. Toentertijd was ik nog niet goed in staat om de schuring die ontstond te herkennen en

bespreekbaar te maken, waardoor die kon doorwerken. Pas achteraf zag ik in dat juist daar een kans lag voor gezamenlijk leren, iets wat ik steeds beter ging begrijpen dankzij mijn ervaringen met de CHAT. Wat me het meest is bijgebleven, is hoe belangrijk het is om oprechte nieuwsgierigheid te behouden. Niet meteen sturen op oplossingen en resultaten, maar durven vertragen en vragen stellen. Juist als het schuurt, ontstaat er ruimte voor dialoog en gezamenlijke betekenisgeving. Ik heb geleerd dat echte verandering begint met het erkennen van wat er al is, pas dan kunnen we samen onderzoeken wat anders of beter kan.

Terugkijkend heeft de periode in het lectoraat/practoraat mijn visie op leren en ontwikkelen veranderd. In het kader van Leven Lang Ontwikkelen zie ik hoe we als docent-onderzoekers, lerarenopleiders en coaches meebewegen met de veranderende vragen van de

maatschappij en het werkveld. Dat vraagt om flexibiliteit, maar ook om moed om te vertragen, te luisteren, anderen te ondersteunen in waar zij mee bezig zijn en minder vanuit het eigen denken en doen te vertrekken. Deze leerervaring heeft mijn visie op leren en ontwikkelen verder verdiept: leren en ontwikkelen is geen rechtlijnig proces, maar een dynamische- en gezamenlijke ontdekkings-tocht. Daarnaast heeft het mijn beeld van onderzoek sterk verbreed. De manier waarop begeleiding en onderzoeken in elkaar over kunnen gaan in CHAT vind ik indrukwekkend.

Ik gun iedere collega lerarenopleider een periode lid te worden van het lectoraat. Als ik je nieuwsgierig heb gemaakt naar mijn nieuwe denken en doen, ik ga graag in gesprek.

Astrid van Beusekom is lerarenopleider Gezondheidszorg & Welzijn bij NHL Stenden Hogeschool. astrid.van.beusekom@nhlstenden.com

Op zoek naar cold en hot topics voor maatschappijleer en burgerschap

Didactiek van het *Vreemde Heden*

Het verklaren van maatschappelijke gebeurtenissen is een belangrijke vaardigheid bij maatschappijleer en burgerschap. Het is daarbij van belang dat leerlingen leren om gebeurtenissen niet alleen vanuit hun eigen perspectief te bekijken, maar juist ook vanuit het perspectief van betrokken actoren. Maar hoe leer je leerlingen dat? Een beproefde geschiedenisdidactiek, de didactiek van het Vreemde Verleden, kan mogelijk uitkomst bieden. In dit verkennende onderzoek vertalen we de didactiek van het Vreemde Verleden naar maatschappijleer en burgerschap, en gaan we op zoek naar maatschappelijke gebeurtenissen die geschikt zijn voor een didactiek van het *Vreemde Heden*.



Maatschappijleer en burgerschap

Maatschappijleer heeft onder meer als doel leerlingen politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen bij te brengen: de vaardigheid om een geïnformeerd, beredeneerd en onderbouwd standpunt in te nemen over gebeurtenissen (Van den Boorn, 2021). In het nieuwe conceptexamenprogramma maatschappijleer vmbo-gl/tl (SLO, 2024a) komt deze vaardigheid bijvoorbeeld naar voren in de eindtermen waarin leerlingen leren een oordeel te vormen over vraagstukken waar politiek en macht een rol bij spelen (eindterm 17), en over dilemma's waarbij rechtvaardigheid een rol speelt (eindterm 24). Een standpunt in kunnen nemen is niet alleen belangrijk voor het schoolvak maatschappijleer, maar

ook voor de bredere burgerschapsopdracht voor scholen (SLO, 2024b). Zo is een kerndoel van burgerschap in het vo dat leerlingen leren analyseren welke belangen en perspectieven een rol spelen bij maatschappelijke vraagstukken, en dat zij hierbij hun persoonlijke idealen en opvattingen kunnen uitdrukken (kerndoel 6, SLO, 2024b).

Verklaren vanuit eigen perspectief

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen maatschappelijke gebeurtenissen vaak bekijken vanuit hun eigen waarden, normen en kennis (Huijgen, 2023). Ze hebben meestal geen oog voor verschillende perspectieven op een sociaal probleem en zoeken vooral naar een bevestiging van hun eigen stand-

punten (Klijnstra et al., 2023). Dit leidt tot een oordeel waarbij het perspectief van de mensen die betrokken zijn bij de gebeurtenis, niet of nauwelijks is meegenomen. Echter, om maatschappelijke gebeurtenissen op een goede manier te verklaren is dat perspectief, en daarmee inzicht in de context, juist van belang.

Contextualiseren

De vaardigheid van leerlingen om een context te creëren bij maatschappelijke gebeurtenissen noemen we *contextualiseren*. Contextualiseren zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen vanuit hun eigen perspectief kijken naar gebeurtenissen, maar mede vanuit het perspectief van de betrokken actoren en de context van hun situatie. Uit onderzoek van Huijgen (2018) naar contextualiseren binnen het schoolvak geschiedenis blijkt dat leerlingen beter in staat zijn te verklaren hoe mensen in het verleden tot bepaalde keuzes kwamen, wanneer het handelen van personen in een context wordt geplaatst. Dan wordt vaker duidelijk dat mensen worden beïnvloed door de situatie en cultuur waarin zij leven. Het contextualiseren helpt leerlingen bij het verklaren van historische gebeurtenissen en bij het oordelen over deze gebeurtenissen (Seixas & Morton, 2013).

Van het Vreemde Verleden naar het Vreemde Heden

Huijgen (2023) ontwikkelde een didactiek om leerlingen te leren contextualiseren bij het schoolvak geschiedenis, genaamd de didactiek van het *Vreemde Verleden*. De kern hiervan is dat leerlingen geconfronteerd worden met een gebeurtenis (bijvoorbeeld in de vorm van een afbeelding, een tekst of een filmfragment) die ze in eerste instantie 'vreemd' of 'raar' vinden. Deze gebeurtenis moet iets in zich hebben dat botst met hun voorkennis, ideeën en beelden, zodat een cognitief conflict wordt opgeroepen (Johnson & Johnson, 2016). Welke gebeurtenis geschikt is om te gebruiken, is onder meer afhankelijk van het doel van de les, de doelgroep en het bredere thema dat behandeld wordt. Zo kunnen gebeurtenissen vari-

eren in de mate waarin ze emoties oproepen bij leerlingen, wat in de ene situatie wel, en in een andere situatie wellicht minder gewenst is. Vervolgens verdiepen ze zich in de context van de gebeurtenis, om daarna hun eerste reactie te heroverwegen in een reflectiefase.

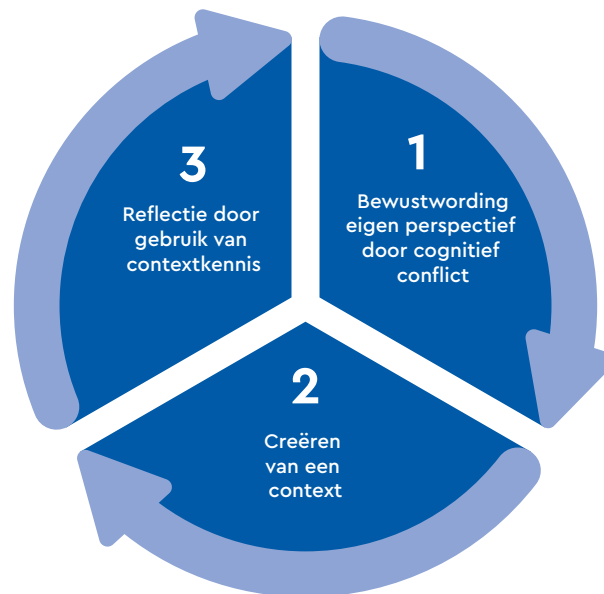
Contextualiseren is niet alleen belangrijk bij het verklaren van gebeurtenissen uit het verleden, maar ook van actuele maatschappelijke vraagstukken. Daarom onderzoeken we op welke wijze de didactiek van het Vreemde Verleden ook toepasbaar is bij het schoolvak maatschappijleer en bij burger-schapsonderwijs. In dit onderzoek waren twee verkennende vragen leidend, namelijk:

1. Welke gebeurtenissen zijn geschikt voor maatschappijleer en burgerschapsonderwijs, en welke daarvan roepen minder (cold topics) of meer (hot topics) sterke emoties op?
2. Welke afwegingen maken lerarenopleiders, ervaren leraren en leraren in opleiding bij het categoriseren van gebeurtenissen in de categorieën: *onbruikbaar topic, cold topic, hot topic*?

Het onderzoek bestond uit een tweetal stappen. De eerste stap was het vertalen van de didactiek van het Vreemde Verleden naar een didactiek van het Vreemde Heden. De tweede stap was het categoriseren van een lijst met maatschappelijke gebeurtenissen door lerarenopleiders, ervaren leraren en leraren in opleiding.

Stap 1: Handleiding vertalen naar maatschappijleer en burgerschap

De eerste stap was het vertalen van de didactiek, van geschiedenis naar maatschappijleer en burgerschap. We hebben daarvoor de docentenhandleiding zoals beschreven in de uitgave van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (Huijgen, 2023), herschreven naar een handleiding voor de didactiek van het Vreemde Heden. De volledige handleiding is op te vragen bij de eerste auteur. Onderbouwingen, voorbeelden en toepassingen zijn herschreven naar het perspectief van maatschappijleer en burgerschap. De handleiding met de didac-



Figuur 1. De drie stappen in de didactiek van het Vreemde Heden.

tiek van het Vreemde Heden gaat uitgebreid in op de drie stappen waar de didactiek uit bestaat (zie Figuur 1).

1. Leerlingen bewust maken van hun eigen perspectief op een maatschappelijke gebeurtenis.
2. Het creëren van context bij de maatschappelijke gebeurtenis.
3. Reflectie door gebruik van de opgedane contextkennis.

Stap 2: Op zoek naar bruikbare gebeurtenissen

Voor de tweede stap, het bepalen van geschikte maatschappelijke gebeurtenissen, is er op basis van suggesties uit de oorspronkelijke uitgave door de auteurs van dit artikel gebrainstormd, wat een eerste lijst opleverde met 29 topics. Deze lijst is voorgelegd aan vijf lerarenopleiders van de tweedegraadslerarenopleiding maatschappijleer van NHL Stenden. Zij kregen van tevoren een document met daarin een samenvatting van de didactiek van het Vreemde Heden en ter plekke een korte presentatie van aanleiding,

doel en opzet van de didactiek. De lerarenopleiders is gevraagd de 29 topics te categoriseren in: *onbruikbaar topic*, *cold topic*, *hot topic*. Een onbruikbaar topic is een gebeurtenis waarin leerlingen om uiteenlopende redenen geen interesse hebben, waardoor ze mogelijk minder gemotiveerd zijn met het onderwerp aan de slag te gaan. Bij de onbruikbare topics is gevraagd de reden te noteren waarom dit topic onbruikbaar is. Een cold topic is een gebeurtenis waarin leerlingen over het algemeen geïnteresseerd zijn, maar die minder sterke emoties oproept. Denk bijvoorbeeld aan stierenrennen in Pamplona. Een hot topic roept bij leerlingen over het algemeen juist (erg) sterke emoties op, zoals een protest tegen de komst van een AZC of eerwraak. Tijdens het categoriseren hebben de lerarenopleiders 13 nieuwe topics genoteerd. Deze zijn toegevoegd aan de lijst. De nieuwe, tweede lijst, met in totaal 42 topics, is vervolgens tijdens drie verschillende bijeenkomsten voorgelegd aan respectievelijk zeven tweedejaars studenten van de voltijdlerarenopleiding maatschappijleer,

twee derdejaars studenten van de deeltijdlerarenopleiding maatschappijleer en twee deelnemers van het vakdidactisch netwerk leraren maatschappijleer Noord-Nederland. Ook zij kregen van tevoren een document met daarin een samenvatting van de didactiek van het Vreemde Heden, en ter plekke een korte presentatie van aanleiding, doel en opzet van de didactiek. Ook zij kregen de vraag de topics te categoriseren in: *onbruikbaar topic*, *cold topic*, *hot topic*, met daarbij dezelfde vraag over de onbruikbare topics. De opbrengsten van het categoriseren tijdens alle vier bijeenkomsten zijn samengevat door per topic te turven hoe vaak het werd ingedeeld in 'onbruikbaar', 'cold' of 'hot'. Als een topic even vaak bleek ingedeeld in twee categorieën, hebben we ervoor gekozen om het toe te wijzen aan de onderliggende categorie, waarbij de oplopende volgorde was: onbruikbaar, cold, hot. Bijvoorbeeld: 'vegetarische schoolkantine' werd even vaak ingedeeld bij cold topic als bij onbruikbaar, en hebben we daarom toegewezen aan onbruikbaar. Zowel bij de cold als bij de hot topics, bleken acht topics vier keer of vaker te zijn aangemerkt als cold resp. hot. Deze topics vormen de top acht van beide categorieën. In Tabel 1 staat een overzicht van alle 42 topics per categorie (cold, hot, onbruikbaar). Ook de top acht van zowel de cold als de hot topics staan hierin weergegeven.

Afwegingen bij het categoriseren van topics

Uit het onderling overleg van de deelnemers, bleek ten eerste dat over sommige topics direct overeenstemming was (bekladden van een regenboogbankje als hot topic, stierenrennen in Pamplona als cold topic), en over andere topics uitvoeriger gepraat moest worden. Bijvoorbeeld: is 'doodstraf' voor huidige vo-leerlingen een hot topic, of iets waar ze eigenlijk niet zo warm van worden? Is 'telefoonverbod op scholen' überhaupt een topic voor leerlingen of hebben ze dat al geaccepteerd als een voldongen feit? In enkele gevallen werd over een topic opgemerkt dat leerlingen een topic grappig kunnen vinden, zoals ze een meme grappig

vinden, maar er verder niet zo in geïnteresseerd zullen zijn. Voorbeelden hiervan zijn 'dansende lijkdragers in Suriname' en 'haka in het parlement'.

Ten tweede bleek uit de gesprekken tussen de deelnemers dat de ervaringen met de doelgroep van de betreffende docent (in opleiding), invloed had op de keuzes die gemaakt werden. In vrijwel elk gesprek kwam dat expliciet aan de orde. Waar de ene deelnemer bijvoorbeeld inschatte dat een topic zoals 'vrouwen en meisjes nafluiten/naroeppen' veel emoties zou oproepen in zijn klassen, gaf een andere deelnemer als inschatting dat dit topic zijn leerlingen niet bezighoudt. De deelnemers gaven aan dat bij de keuze voor een gebeurtenis, de leraar de beginsituatie van de doelgroep goed moet afwegen. Per klas zal de leraar moeten inschatten welke gebeurtenis op dat moment geschikt is om de leerlingen te leren contextualiseren. Ook overlegden de deelnemers tijdens het categoriseren over de actualiteit, in die zin dat ze aangaven dat een topic op dit moment misschien wel 'hot' is, zoals 'vape' of 'fatbikes', maar dat wellicht over een jaar of twee niet meer is. Dan kan een dergelijke gebeurtenis eventueel een bruikbaar cold topic zijn, maar als de politieke en/of maatschappelijke reuring rondom een onderwerp er niet (meer) is, zal het volgens de deelnemers niet meer een hot topic zijn. Andersom kunnen topics door de actualiteit heel snel van cold naar hot gaan.

Ten derde waren er volgens de deelnemers twee hoofdredenen voor het categoriseren van een topic als 'onbruikbaar'. De eerste is als het geen enkele interesse opwekt bij de doelgroep, zoals 'vliedschaamte' of 'processie in Italië'. De tweede reden is dat topics al zo ingeburgerd zijn dat ze geen verbazing (meer) opwekken, zoals 'telefoonverbod op scholen' of 'botox gebruiken in je gezicht'.

Tenslotte bleek uit de gesprekken geen duidelijk verschil tussen de afwegingen die lerarenopleiders, ervaren leraren en leraren in opleiding maken. Wel was er soms enige verwarring over de doelen van contextualiseren. De vraag was of het erom gaat dat

Tabel 1. 42 Topics gecategoriseerd naar cold, hot, of onbruikbaar.

Cold topics	Hot topics	Onbruikbare topics
<i>Top acht cold topics:</i>	<i>Top acht hot topics:</i>	
1. Heilige koe in India die het verkeer ophoudt	1. Protest tegen komst AZC	Besnijden kleine jongens
2. Pamplona stierenrennen	2. Bekladden van regenboogbankje/verwijderen van een lhbtq+vlag	Botox gebruiken in je gezicht
3. Tatoeages/littekens maken in het gezicht als initiatierite	3. Volledig gesluierde vrouwen op straat	Fatbikes in de stad
4. Kinderarbeid in Azië	4. Manosphere	Hond eten in China
5. Hadj naar Mekka	5. Drag Queen	Juryrechtspraak USA
6. Doodstraf	6. Klimaatactivisten in actie (bv. met de ketting aan een booreiland of vastgeplakt op een snelweg)	Processie in Italië: dragen van een Mariabeeld of beeld van een heilige door de stad
7. Een conferentie van de National Rifle Association of America (NRA)	7. Eerwraak	Telefoonverbod op scholen
8. Waarom vrijdag vaak een vrije dag is in veel Islamitische landen	8. Kindhuwelijk	Vegetarische schoolkantines
<i>Overige topics gecategoriseerd als cold, in alfabetische volgorde:</i>	<i>Overige topics gecategoriseerd als hot, in alfabetische volgorde:</i>	Vliegschaamte
Dansende lijkdraggers in Suriname	Een westerse man met make up, nagellak (geen Drag Queen)	Vrouwen en meisjes nafluiten/naropen
Gebrek aan vrouwenrechten in Saudi-Arabië	Tradwives	Vuurwerk afsteken
Geweld tegen hulpverleners	Uithuwelijking	Zwarte Piet
Haka in het parlement van Nieuw Zeeland	Vapen	
Kerkgang orthodox-gereformeerden	Vrouwenbesnijdenis in een Afrikaans land	
Minimumleeftijd voor social media		
Uitvaart in Midden-Oosten		
Veranderen van straatnamen		
Voetbalhooligans op de tribune		



Studenten van de lerarenopleiding maatschappijleer aan het werk

leerlingen een maatschappelijke gebeurtenis, en daarmee het gedrag van betrokken actoren, beter begrijpen, in de zin van begrip en zelfs sympathie ervoor kunnen opbrengen? Of dat het erom gaat dat ze, door te contextualiseren, een gebeurtenis kunnen verklaren vanuit het perspectief van actoren, waarbij ze zich verdiepen in de belangen en achterliggende waarden van die actoren. Volgens ons gaat contextualiseren om het kunnen verklaren van maatschappelijke en historische gebeurtenissen, maar niet om het relativeren of het goedpraten van controversiële onderwerpen.

Conclusie en vooruitblik

In dit verkennende onderzoek is de handleiding voor de didactiek van het Vreemde Verleden vertaald naar de didactiek van het Vreemde Heden, en zijn we op zoek gegaan naar maatschappelijke gebeurtenissen die geschikt zijn voor deze didactiek (zie Tabel 1)

en welke afwegingen werden gemaakt bij het categoriseren van gebeurtenissen in onbruikbaar, cold of hot topic. Het bleek dat deelnemers het over sommige gebeurtenissen snel eens werden, terwijl andere uitvoeriger besproken moesten worden, mede afhankelijk van de ervaringen van de docent met de doelgroep. Deelnemers benadrukten dat de beginsituatie van een klas en de actualiteit bepalen of een topic hot of cold is, en dat dit ook snel kan verschuiven. Daarnaast noemden ze twee redenen om een onderwerp onbruikbaar te vinden: het roept geen interesse op of het is al te vanzelfsprekend. Tot slot bleek er geen wezenlijk verschil tussen de afwegingen van opleiders en leraren (in opleiding). De reacties op de didactiek waren in het algemeen positief. De inschatting van alle betrokkenen was dat de didactiek van het Vreemde Heden bruikbaar lijkt voor maatschappijleer en burgerschap.



Op basis van dit kleinschalige onderzoek willen we in een vervolgonderzoek de didactiek uitproberen in de onderwijspraktijk. Daarvoor gaan we bronnen, zoals foto's, filmfragmenten of teksten, zoeken bij de 16 bruikbare topics. De topics en bijbehorende bronnen leggen we vervolgens voor aan leerlingen uit het voortgezet onderwijs, zodat zij vanuit hun perspectief feedback kunnen geven. Daarna werken we enkele cold en hot topics verder uit, zoals beschreven in de didactiek van het Vreemde Heden, en passen we ze toe in het voortgezet onderwijs. We zijn bij de toepassing voornamelijk geïnteresseerd in drie dingen. In de eerste plaats willen we onderzoeken welke doelen leraren (in opleiding) stellen bij het gebruik van de didactiek. Daarnaast zijn we benieuwd naar de manier waarop zij rekening houden met de doelgroep. Leraren (in opleiding) moeten immers een goede inschatting maken van wat op dat

moment, met die klas, een geschikte gebeurtenis is om de doelen te behalen. We willen onderzoeken welke uitdagingen leraren daarbij ondervinden en welke vormen van ondersteuning zij nodig hebben. Tenslotte zijn we benieuwd naar mogelijke verschillen in leeropbrengsten tussen het gebruik van cold en hot topics. Uiteindelijk willen we graag, samen met leraren (in opleiding), een didactiek ontwikkelen die leerlingen maatschappelijke gebeurtenissen leert contextualiseren en daarmee bijdraagt aan de burgerschapsvorming van leerlingen.

*Geef jij maatschappijleer of burgerschap op een vo-school en lijkt het je interessant om deel te nemen aan dit onderzoek? Neem dan contact op met Saskia Oosterhoff om de mogelijkheden te bespreken.
(saskia.oosterhoff@nhlstenden.com)*

Literatuur

Huijgen, T. (2018). *Balancing between the present and the past: Promoting students' ability to perform historical contextualization* (Doctoral dissertation). University of Groningen. <https://www.rug.nl/gmw/expertisecentrum-vakdidactiek-noord/geschiedenis/thesis-huijgen.pdf>

Huijgen, T. (2023). *Het Vreemde verleden. Leerlingen leren contextualiseren*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. <https://expertisecentrum-geschiedenis.nl/wp-content/uploads/VreemdeVerleden.pdf>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>

Klijnstra, T., Stoel, G. L., Ruijs, G. J. F., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. A. M. (2022). Toward a framework for assessing the quality of students' social scientific reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 173–200. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2132894>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

SLO. (2024a). *Conceptexamenprogramma maatschappijleer – vmbo-gl/tl*. SLO. <https://www.slo.nl/@24095/conceptexamenprogramma-maatschappijleer-1/>

SLO. (2024b). *Conceptkerndoelen burgerschap en toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>

Saskia Oosterhoff is lerarenopleider maatschappijleer bij NHL Stenden Hogeschool en als docent-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. E-mailadres saskia.oosterhoff@nhlstenden.com

Tim Huijgen is universitair docent en lerarenopleider geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen. E-mailadres: t.d.huijgen@rug.nl

Vegetarische schoolkantines

Vliedschaamte

Botox gebruiken in je gezicht

Juryrechtspraak USA

Processie in Italië: dragen van een Mariabeeld of beeld van door de stad

Uitvaart in Midden Oosten

Een conferentie van de National Rifle Association of America (N

Waarom vrijdag vaak een vrije dag is in veel Islamitische landen

Heilige koe in India die het verkeer ophoudt

Veranderen van straatnamen

Hadj naar Mekka

Gebeurtenissen gecategoriseerd in Onbruikbaar, Cold of Hot topic

Minimumleeftijd voor social media

Zwarte Piet

Geweld tegen hulpverleners

Vrouwen en meisjes nalfuiten/naroeppen op straat

Drag Queen

Voetbalhooligans op de tribune

Vuurwerk afsteken

Kerkgang orthodox-gereformeerden

Doodstraf

Kinderarbeid in Azië

Dansende lijkdragers in Suriname

Besnijden kleine jongens

Tatoeages/littekens maken in het gezicht als initiatierite

Tradwives

Pamplona stierenrennen

Telefoonverbod op scholen

Een westerse man met make up, nagellak
(niet per se een Drag Queen)

Fatbikes in de stad

Hond eten in China

Vapen

Gebrek aan vrouwenrechten in Saudi-Arabië

Haka in het parlement van Nieuw Zeeland

Volledig gesluierde vrouwen op straat

Kindhuwelijk

Vrouwenbesnijdenis in een Afrikaans land

Eerwraak

Bekladden van regenboogbankje/verwijderen van een lhbtq+vlag

Protest tegen komst AZC

Klimaatactivisten in actie (bv. met de ketting aan een booreiland of
vastgeplakt op een snelweg)

Manospere

Uithuwelijking

Springen we in een gat?

Hoe docenten-in-opleiding tijdens lesson study vakdidactische kennis construeren door theorie te integreren met hun praktijkkennis

Steeds meer lerarenopleiding laten hun docenten-in-opleiding (dio's) lesson study uitvoeren om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. In dit artikel beschrijf ik hoe dio's tijdens lesson study vakdidactische theorie integreren met hun praktijkkennis en zo samen vakdidactische kennis construeren. Kennis hierover is voor ons lerarenopleiders – vakdidactici, werkplekbegeleiders, schoolopleiders – van belang, omdat het meer inzicht geeft in wat er gebeurt tijdens lesson study. Hierdoor kunnen we dio's helpen om zich te ontwikkelen tot docenten die in staat zijn hun vakdidactische expertise te ontwikkelen door vakdidactische theorie te vertalen naar de lespraktijk en via onderzoek naar diezelfde lespraktijk vakdidactische kennis te construeren.



Introductie

Ervaren docenten beschikken over een rijk ontwikkelde praktijkkennis, op basis waarvan zij dagelijks, vaak intuïtief, talloze beslissingen nemen over hun onderwijs. Deze praktijkkennis betreft een geïntegreerd geheel van theoretische kennis en praktijkervaringen en is persoonlijk, contextgebonden en voortdurend in ontwikkeling (Verloop et al., 2011). Theoretische kennis betreft algemene, breed toegankelijke kennis over basisideeën, concepten en modellen over leren en onder-

wijzen, en is abstract en min of meer algemeen geaccepteerd (Verloop et al., 2011; Van Veen & Van de Ven, 2008). Denk bijvoorbeeld aan kennis over hoe leerlingen informatie onthouden of wat hun motivatie om te lezen beïnvloedt. Theoretische kennis helpt om praktijkervaringen beter te begrijpen, om nieuwe lesideeën op te doen en om bewust pedagogische en didactische keuzes te maken (Van de Veen & Van de Ven, 2008). Dio's hebben echter nog weinig lesgeefervaring en theoretische kennis opgedaan, waar-

door hun praktijkkennis nog onvoldoende ontwikkeld is. Om dio's meer praktijkkennis te laten opdoen bevat een curriculum van de lerarenopleidingen daarom beide componenten. Dio's lopen de helft van de tijd stage op een school voor voortgezet onderwijs, waar ze begeleid worden door een ervaren docent. De andere helft besteden ze aan het bestuderen van (wetenschappelijke en meer praktijkgerichte) literatuur, volgen van colleges en maken van opdrachten over onderwerpen als klassenmanagement, pedagogiek en vakdidactiek.

Bij vakdidactiek krijgen dio's theoretische kennis en inzichten aangereikt die ze nodig hebben om de vakinhoud op een betekenisvolle en leerzame manier over te dragen aan leerlingen. Als vakdidacticus Nederlands maak ik daarbij dankbaar gebruik van een rijk aanbod aan beschikbare bronnen over mogelijkheden om het schoolvak Nederlands vorm te geven, bijvoorbeeld via publicaties als *Vaardig met Vakinhoud* (Dera et al., 2023) en artikelen in *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift*. Deze bronnen bieden recente, begrijpelijke en toepasbare theoretische kennis en inzichten. Ze helpen dio's te begrijpen hoe leerlingen de vakinhoud onder de knie krijgen, tegen welke moeilijkheden ze daarbij aan kunnen lopen en welke leerling- en docentactiviteiten je kunt inzetten om het leren te bevorderen. Ook laat ik mijn dio's leertaken uitvoeren waarmee ze de koppeling theorie-praktijk leggen. Een leertaak is een doelgerichte activiteit die dio's helpt om nieuwe kennis, vaardigheden of inzichten te verwerven, bijvoorbeeld een lesontwerp maken, lesmateriaal analyseren of lessen observeren bij ervaren collega's. Gedurende de opleiding verschuift daarbij de focus geleidelijk van het eigen vakdidactisch handelen – "Wat moet ik doen in de les?" – naar het leren van leerlingen – "Wat is het effect van mijn handelen op het leren van mijn leerlingen?"

Ondanks deze begeleiding ervaren mijn docenten in opleiding regelmatig een spanningsveld tussen de theoretische kennis die ze aangeboden krijgen en die ze toepassen bij de leertaken, en de realiteit van hun

eigen lespraktijk. Dat komt onder andere doordat de dagelijkse praktijk van het onderwijs complex en dynamisch is, waardoor theoretische kennis niet altijd rechtstreeks toepasbaar in de eigen context. Om de kloof tussen theorie en praktijk te helpen overbruggen hebben dio's daarom baat bij leertaken die hen helpen theorie toe te passen in complexe, open en authentieke situaties (Janssen et al., 2015; Van Merriënboer et al., 2024) en waarbij ze de tijd en ruimte krijgen om theorie te bestuderen, te experimenteren met een nieuwe vakdidactische aanpak én te onderzoeken hoe die aanpak inwerkt op het leren van leerlingen. Zo verbeteren dio's niet alleen hun praktijk, maar doen ze tevens nieuwe vakdidactische inzichten op die niet alleen gebaseerd zijn op de praktijk, maar ook op theorie. Lesson study (LS) is zo'n leertaak (Bulterman-Bos, 2012).

Wat is lesson study?

Bij LS onderzoekt een team van docenten een leerprobleem uit hun eigen praktijk. Het team analyseert het probleem, ontwikkelt en probeert interventies uit, en evalueert vervolgens aan de hand van observaties hoe deze interventies het leerproces van de leerlingen beïnvloedden.

LS tijdens de lerarenopleiding kan helpen om de kloof tussen theorie en praktijk te dichten. Ten eerste omdat dio's een leerprobleem uit hun eigen praktijk onderzoeken, waardoor theorie en praktijk dichter bij elkaar komen (Grossman et al., 2009). Ten tweede helpt de gezamenlijke, stapsgewijze aanpak van LS om de complexiteit van lesgeven te structureren (Janssen et al., 2015). De begeleidde LS-bijeenkomsten, de ruime aandacht voor een probleemanalyse en het schrijven van een LS-verslag kunnen dio's helpen te reflecteren op relevante gebeurtenissen met betrekking tot het leren van hun leerlingen en daarbij verbanden te leggen met theorie. Het gebruik van gesprekskaarten, zoals beschreven door De Vries et al. (2023), kan hierbij ondersteunen, doordat de vragen en aandachtspunten LS-teams helpen om gericht en gestructureerd na te denken over bijvoorbeeld hoe vanuit de theorie het

Bij LS in de lerarenopleiding kiest een team van docenten – bestaande uit dio's of een dio samen met ervaren collega's op de stageschool, een leerprobleem van leerlingen dat het wil onderzoeken. Het team doorloopt een LS-cyclus in vier fasen: de studie-, plan-, lesgeef- en reflectiefase.

Lesson study cyclus



de studiefase analyseert het team het probleem door literatuur te bestuderen, en eventueel een vooronderzoekje onder leerlingen of collegadocenten uit te voeren. In de planfase formuleert het LS-team een onderzoeksvraag, ontwerpt het een onderzoeksles en dataverzamelinstrumenten, en selecteert het leerlingen bij wie het gegevens wil verzamelen. Tijdens de lesgeeffase geeft een teamlid de onderzoeksles, terwijl de andere teamleden gegevens verzamelen door de geselecteerde leerlingen tijdens de les te observeren, na afloop te interviewen en eventueel andere data te verzamelen. In de reflectiefase interpreteert het LS-team de verzamelde empirische gegevens en herontwerpt het de onderzoeksles die vervolgens gegeven wordt door een ander teamlid, gevolgd door een nieuwe reflectieronde. Nadat alle onderzoekslessen zijn uitgevoerd, vindt een eindreflectie plaats, waarbij het LS-team de onderzoeksvraag beantwoordt en de bevindingen mondeling en/of schriftelijk presenteert. De reflectiefase kan aanleiding zijn om een nieuwe LS-cyclus op te starten, rondom een nieuw probleem.

ontstaan van het probleem kan worden en welke didactische aanpakken het probleem mogelijk kunnen helpen oplossen.

Bij LS redeneren docenten over het leren van leerlingen in relatie tot het onderwijs dat ze geven, ook wel aangeduid als *noticing* of *noticing as reasoning* (zie bijvoorbeeld

Bakker et al., 2022; 2024). *Noticing as reasoning* tijdens LS is het proces waarbij docenten vóór en na de onderzoeksles gezamenlijk redeneringen opzetten over het vakinhoudelijke leren van leerlingen, waarbij ze belangrijke gebeurtenissen die het leren van leerlingen beïnvloeden identificeren, deze

vervolgens interpreteren en dan vervolgvaciteiten plannen om het leren te bevorderen. Een verkort voorbeeld van zo'n redenering in de studie- en planfase is: *We merken dat veel van onze leerlingen in vwo-4 te vaak boeken hebben gekozen die niet passend zijn. De boeken zijn bijvoorbeeld te moeilijk of het thema is niet interessant voor ze. Als ze te vaak verkeerde keuzes, maken verliezen ze hun motivatie tot lezen. We moeten ze daarom helpen met het kiezen van een*

passend boek. We gaan dat doen door een 'hoe-kies-ik-een-goed-boekstrategie' te ontwikkelen en leerlingen deze strategie te laten ervaren. Hierbij gaan leerlingen tijdens speeddates fragmenten selecteren, lezen en bespreken met andere leerlingen. Onze onderzoeksvraag is: "Hoe ondersteunt een les die gebaseerd is op speeddates met boeken, uitleg over een (nieuwe) boek-kies-strategie en sociale interactie leerlingen bij het beargumenteerd kiezen van een passend boek?"

Zo'n redenering tijdens LS bestaat in de basis uit de volgende elementen:

Noticingactiviteit	Element van de redenering	
Identificeren	1	Leerlingen reageren op onderwijs over [...] met [...]
Interpreteren	2	Hieruit leiden we af dat ze moeite hebben met [...]
	3	Dit probleem wordt mogelijk veroorzaakt door [...]
Plannen	4	Om het probleem aan te pakken, kiezen we de volgende ontwerp-principes: [...]

Uitvoering onderzoeksles

Identificeren	5	Leerlingen reageerden op de gegeven onderzoeksles met [...]
Interpreteren	6	Hieruit leiden we af dat de ontwerpprincipes wel/niet/gedeeltelijk hebben bijgedragen aan het oplossen van het probleem
	7	Dat kunnen we verklaren door [...]
Plannen	8	Om het probleem (verder) op te lossen, kiezen we de volgende ontwerpprincipes: [...]

De ontwerpprincipes bij LS zijn de didactische keuzes die worden ingezet om het geïdentificeerde probleem op te lossen. In het voorbeeld zijn dat de speeddates, uitleg over een boek-kiesstrategie en sociale interactie.

Zo'n basisredenering ontwikkelt zich voortdurend tijdens LS, omdat steeds nieuwe informatie wordt toegevoegd en geïntegreerd met wat al bekend was. Die informatie bestaat uit empirische gegevens, theoretische input en praktijkkennis van zichzelf of anderen zoals de LS-begeleider (De Vries et al., 2023). Empirische gegevens zijn bijvoorbeeld de observaties van wat leerlingen doen tijdens de onderzoeksles, wat ze zeggen tijdens de interviews, of de uitwerkingen van de opdrachten die ze op papier gemaakt hebben. Deze gegevens helpen LS-teams bijvoorbeeld inzicht te krijgen in welke problemen leerlingen ondervinden bij het leren en in wat goed gaat.

Hoewel LS een geschikte leertaak lijkt om theorie en praktijk met elkaar te laten verbinden, weten we niet *of* en *hoe* dit te doen. Dat leidde tot de volgende vraag: In hoeverre integreren ditio's tijdens LS theoretische input met hun eigen praktijkkennis om zo (nieuwe) inzichten te krijgen? Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik een casestudy uitgevoerd. Ik heb daarbij alle tien gesprekken van een LS-team in de lerarenopleiding inhoudelijk geanalyseerd: negen gesprekken voorafgaand aan en een gesprek na afloop van de onderzoeksles. Ik heb daarbij gekeken naar (1) welke praktijkkennis-tot-dan-toe geëxpliciteerd is door het LS-team, (2) welke redeneringen over het vakinhoudelijk leren het LS-team opzet, (3) welke theoretische input op welke momenten in de redenering wordt ingevoegd, (4) of en (5) hoe het LS-team deze theoretische input integreert met hun praktijkkennis en (6) wat het resultaat is van een integratie tussen theorie en praktijkkennis. Bij dit laatste heb

ik twee mogelijkheden onderscheiden: de theoretische input bevestigt de bestaande praktijkkennis of verrijkt deze met nieuwe vakdidactische kennis. Het onderzochte LS-team bestond uit drie ditio's Nederlands van een universitaire lerarenopleiding die op verschillende stagescholen lesgeven. De ditio's hebben één online onderzoeksles gegeven over de hierboven beschreven kies-een-geschied-boek-strategie. Vanwege tijdgebrek bleef het beperkt tot deze ene les: vanwege de corona-lockdown had het LS-team tijd nodig om de al ontworpen fysieke les om te bouwen tot een online les.

Bevindingen

Tijdens de tien gesprekken hebben de ditio's zestien redeneringen opgezet waarin ze theorie uit bestudeerde vakdidactische literatuur inbrachten. In drie van de zestien redeneringen construeerde het LS-team nieuwe vakdidactische inzichten die hun praktijkkennis-tot-dan-toe verrijken. Ze zetten daarbij de volgende stappen:

1. Een van de ditio's voegde theoretische input toe aan het gesprek. Die input ging over het probleem (element 2 van de basisredenering), een verklaring voor het probleem (element 3) of een mogelijke aanpak (element 4).
2. De ditio's verwoordden de eigen praktijkkennis naar aanleiding van de ingebrachte theorie.
3. De ditio's vergeleken hun praktijkkennis met de ingebrachte theorie.
4. De ditio's merkten een mismatch op tussen die praktijkkennis en ingebrachte theorie.
5. De ditio's bouwden coherent begrip op door de informatie uit de theoretische input te integreren met hun praktijkkennis, leidend tot nieuwe vakdidactische kennis.

Een voorbeeld van een redenering die volgens deze stappen verliep staat in kader 3:

Redenering tot dan toe

De dio's hebben als oplossing bedacht om een 'hoe-kies-ik-een-geschied-boekstrategie' aan te bieden. In de vorige bijeenkomst hebben ze op basis van hun eigen lesgeefervaring een mogelijk onderdeel van zo'n strategie benoemd: leerlingen laten 'speeddaten' met boeken, zodat ze kennismaken met boeken van verschillende niveaus en met verschillende thema's. De dio's hadden vervolgens afgesproken dat ieder op zoek gaat naar wetenschappelijke literatuur over mogelijk andere geschikte ontwerpprincipes voor de onderzoeksles. De openingsvraag van de bijeenkomst is: heeft iemand iets in de literatuur gevonden over onderbouwing van de 'ik'kies-een-boek-strategie'?

Dio	Uitspraak	Analyse
2	Over de juiste strategie voor het kiezen van een boek? Ik heb daar wel wat over gevonden. Dat heb ik in de probleemanalyse gezet, maar het was heel erg miniem. Ik zal het er even bij pakken hoor want dat weet ik natuurlijk niet uit mijn hoofd. Even kijken, wat staat hier. Dat is wat ik net al zei. Dat ze het echt leuk en uitdagend vinden. Dat een goede boekkeuze tot stand komt via sociale interactie. En dat was eigenlijk wat ik gevonden heb.	<p>Stap 1 – toevoegen van theoretische input De theoretische input voegt informatie toe over mogelijk geschikte strategieën om leerlingen geschikte boeken te laten kiezen, namelijk dat sociale interactie een goed ontwerpprincipe kan zijn.</p>
	En interactie komt tot stand via speeddaten, wat dus ook een ontwerpprincipe is.	<p>Stap 2 – verwoorden van eigen praktijkkennis Dio 2 verwijst naar wat ze in de vorige bijeenkomst op basis van hun eigen lesgeefervaring als leeractiviteit bedacht hadden, namelijk om leerlingen te laten speeddaten met boeken. Dit betreft praktijkkennis.</p> <p>Stap 3 – vergelijken Dio 2 vergelijkt dat speeddaten met het ontwerpprincipe "sociale interactie" uit de theoretische input en geeft aan dat speeddaten een vorm is van sociale interactie is. De praktijkkennis wordt daarmee bevestigd door de theoretische input.</p>
1	Als interactie iets is wat van belang is, dan zal je leerlingen ook met elkaar in gesprek moeten laten gaan, waarschijnlijk. Of niet?	<p>Stap 2 – verwoorden van eigen praktijkkennis Dio 1 geeft aan dat sociale interactie inhoudt dat leerlingen met elkaar gaan praten. Dio 2 bevestigt dit. Dio 3 impliceert dat de lestijd te kort is om leerlingen met elkaar te laten praten.</p>
2	Ja	
3	We hebben maar 50 minuten	

1	Als interactie iets is wat van belang is, dan zal je leerlingen ook met elkaar in gesprek moeten laten gaan, waarschijnlijk. Of niet?	Stap 2 – verwoorden van eigen praktijkkennis Dio 1 geeft aan dat sociale interactie inhoudt dat leerlingen met elkaar gaan praten. Dio 2 bevestigt dit. Dio 3 impliceert dat de lestijd te kort is om leerlingen met elkaar te laten praten.
2	Ja	
1	We hebben maar 50 minuten	
2	Maar ik denk dat je zo'n interactiemomentje er best wel okay bij kunt doen. Bijvoorbeeld als je die speeddate niet alleen doet. Leerlingen gaan in groepjes, aan tafels met allerlei thema's en niveauboeken, ja dan komen kinderen aan dezelfde tafel terecht op hetzelfde moment, dan ontkom je niet aan sociale interactie.	Stap 5 – coherent begrip opbouwen door praktijkkennis en theorie te integreren Dio 2 veronderstelt dat sociale interactie – het gesprek – vanzelf op gang komt als je leerlingen bij elkaar aan tafel zet. Dio 1 trekt deze aanname in twijfel. Dio 2 weerlegt dit door te benadrukken dat leerlingen niet ontmoedigd gaan worden om met elkaar te praten en dat dat vanzelf gaat gebeuren. Dio 1 stemt in en constateert dat speeddaten in deze vorm dus een uitwerking is van het ontwerpprincipe van sociale interactie. Dio 2 en 3 beamen dat.
1	Dus jij denkt dat dat automatisch gaat?	
2	Ik neem niet aan dat we gaan zeggen je moet 50 minuten je bek houden en alleen maar van tafel naar tafel lopen en lezen. Dat gebeurt niet. Inherent aan dit model is de sociale interactie. En als we gewoon zeggen dat we dat er heel bewust indoen	
1	Okay dus sociale interactie is ook een ontwerpprincipe	
2	Ik denk het. Correct me if I am wrong	
3	Ik denk dat het wel klopt hoor.	

In het voorbeeld is te zien dat het opzetten van redeneringen dynamisch van aard kan zijn: stappen worden herhaald en er worden sprongen in de redeneringen gemaakt. Bij zeven van de zestien redeneringen brachten de dio's theoretische input in (stap 1), verwoordden ze hun praktijkkennis over die ingebrachte theorie (stap 2), vergeleken ze hun praktijkkennis met de ingebrachte

theorie (stap 3), en constateerden ze vervolgens dat er geen mismatch is, maar dat de ingebrachte theoretische input hun praktijkkennis-tot-dan-toe bevestigt. Die conclusies hadden bijvoorbeeld de vorm van: "Wat jij nu voorstelt is precies wat in deze bron gezegd werd over hoe leerlingen te motiveren om in de klas te lezen". Deze legitimatie van de praktijkkennis door theorie is, net als de verrijking

van de praktijkkennis door theorie, een zeer waardevolle uitkomst die bijdraagt aan een betere aansluiting tussen theorie en praktijk. Al met al leidde de inbreng van theoretische input in tien van de zestien redeneringen tot bevestiging van de praktijkkennis-tot-dan-toe of tot een verrijking ervan met nieuwe vakdidactische inzichten. De andere redeneringen stopten na stap 1 of stap 2.

Aanbevelingen voor lerarenopleiders

Omdat het hier om verkennend onderzoek gaat op basis van een casus, zijn de uitkomsten niet zomaar toepasbaar op alle situaties. Ze kunnen echter wél bruikbaar zijn in vergelijkbare contexten. De beschreven voorbeelden (zie voor nog uitgebreidere beschrijvingen Bakker et al., 2023) helpen lerarenopleiders hopelijk bij het herkennen en begrijpen van hoe vakdidactische kennis tot stand komt tijdens LS.

Op basis van deze studie is mijn eerste aanbeveling om dio's in de studie- en planfase een uitgebreide probleemanalyse te laten doen mede gebaseerd op een grondige bestudering van wetenschappelijke, vakdidactische literatuur. Theorie doet ertoe en kan de praktijkkennis van dio's verrijken of bevestigen, wat beide zeer waardevolle uitkomsten zijn.

Een tweede aanbeveling is om dio's bewust te maken van de onderliggende basisredenering. Het geeft ze inzicht in stappen die ze geneigd zijn over te slaan of waar ze minder aandacht aan besteden. In mijn opleiderspraktijk zie ik dat veel dio's (en ervaren docenten) geneigd zijn om vrij snel over te gaan tot het bespreken van een didactische aanpak. Niets lekkerder dan dat! Maar als die aanpak niet gestoeld is op een goede probleemanalyse

en dataverzameling, raakt het doel – het leren van leerlingen bevorderen – uit zicht.

Een derde aanbeveling is om werkplekbegeleiders bij LS te betrekken, bijvoorbeeld als meedenker bij de probleemanalyse en co-observator bij de onderzoeksles. Dit laatste kan dio's helpen om diepere betekenis te geven aan bevindingen uit de onderzoeksles door deze te helpen duiden en te verbinden aan theorie. Schoolopleiders zouden een belangrijke rol kunnen spelen bij het structureler inbedden van LS in de opleidingsschool en samen met werkplekbegeleiders, vakdidactici en studenten te verkennen welke vakinhoudelijke leerproblemen van leerlingen op school aandacht verdienen.

"Springen we in een gat?" vroeg een dio zich af nadat het onderzochte LS-team ontdekte dat de wetenschappelijke literatuur nog geen goed antwoord had op wat zij wilden weten. Hiermee sloeg deze dio de spijker op zijn kop; bij LS werken dio's op de grens van wat zij én hun ervaren collega's weten. Om ook echt van betekenis te zijn met betrekking tot de vakdidactische ontwikkeling van hun toekomstige ervaren collega's, is het wel van belang dat de opbrengsten van LS openbaar worden gemaakt, bijvoorbeeld via een database met LS-verslagen (zie bijvoorbeeld <https://camtree.org/>) of door dio's te stimuleren tot publicatie (zie bijv. Frik & Zwaferink, 2023; Goedhart et al., 2022). Mijn belangrijkste aanbeveling is daarom: omarm LS in de lerarenopleiding. Het LS-proces vraagt tijd, maar wie nooit vertraagt, loopt het risico voorbij te gaan aan wat werkelijk van waarde is. Vakdidactische expertise ontstaat waar tijd en gezamenlijke toewijding samenkomen. En precies dat heeft het onderwijs nodig.

Bibliografie

- Bakker, C. (2025a). *Co-constructing subject-specific pedagogical knowledge during lesson study in initial teacher education*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Bakker, C. (2025b). Samen vakdidactische kennis construeren tijdens lesson study in de lerarenopleiding. Publiekssamenvatting van het proefschrift *Co-constructing subject-specific pedagogical knowledge during lesson study in initial teacher education*.
- Bakker, C., de Glopper, K., & de Vries, S. (2022). Noticing as reasoning in Lesson Study teams in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103656>
- Bakker, C., de Vries, S., & de Glopper, K. (2023). Exchange on subject pedagogy during lesson study in initial teacher education. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 12(4), 301–314. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2023-0034>
- Bakker, C., de Glopper, K., & de Vries, S. (2024). "Are we jumping into a gap?" A study of the interplay between theoretical input and practical knowledge during noticing as reasoning of a lesson study team in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 140, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104468>
- Bulterman-Bos, J. A. (2012). Discussie: Wetenschap en vakmanschap en de toekomst van de onderwijs/leerwetenschappen. *Pedagogische studiën*, 89(3). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14287>
- Dera, J. J. M., Gubbels, J. C. G., Loo, J., & van Rijt, J. H. M. (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- de Vries, S., Goei, S. L., & Verhoef, N. (2023). *Basisboek Lesson Study in de lerarenopleiding*. Boom uitgevers.
- Frik, T., & Zwaferink, A. (2023). Stapsgewijs op zoek naar online bronnen: Hoe help je leerlingen op weg om weloverwogen keuzes te maken in het online zoekproces? *Levende Talen Magazine*, 110(6), 16–20.
- Goedhart, W., Groen, L., Hart, A., & Huls, R. (2022). De aporie omarmen: Praten over open plekken in literaire teksten. *Levende Talen Magazine*, 109(7), 4–10.
- Grossman, P., Schoenfeld, A., & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 201–231). Jossey-Bass.
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and teacher education*, 51, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009>
- Leeferink, J. A. C. (2016). *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*.

- Proefschrift. Technische Universiteit Eindhoven.
- van Merriënboer, J. J., Kirschner, P. A., & Frèrejean, J. (2024). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design (fourth edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003322481>
- van Veen, K., & Van de Ven, P.-H. (2008). Integrating theory and practice. Learning to teach L1 language and literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), 39-60. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2008.08.04.05>
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)

Carien Bakker is vakdidacticus Nederlands lerarenopleiding Groningen en recent gepromoveerd op hoe didactische kennis construeren tijdens lesson study. Ben je geïnteresseerd geraakt dit onderwerp? Lees dan mijn proefschrift (Bakker, 2025a), de Nederlandstalige publiekssamenvatting (Bakker, 2025b) of de drie artikelen over drie afzonderlijke studies uit dat proefschrift (Bakker et al., 2022; 2023; 2024). Je kunt ook mailen naar: c.h.w.bakker@rug.nl

De post-it methode

Een manier om gericht te observeren en analyseren bij Lesson Study

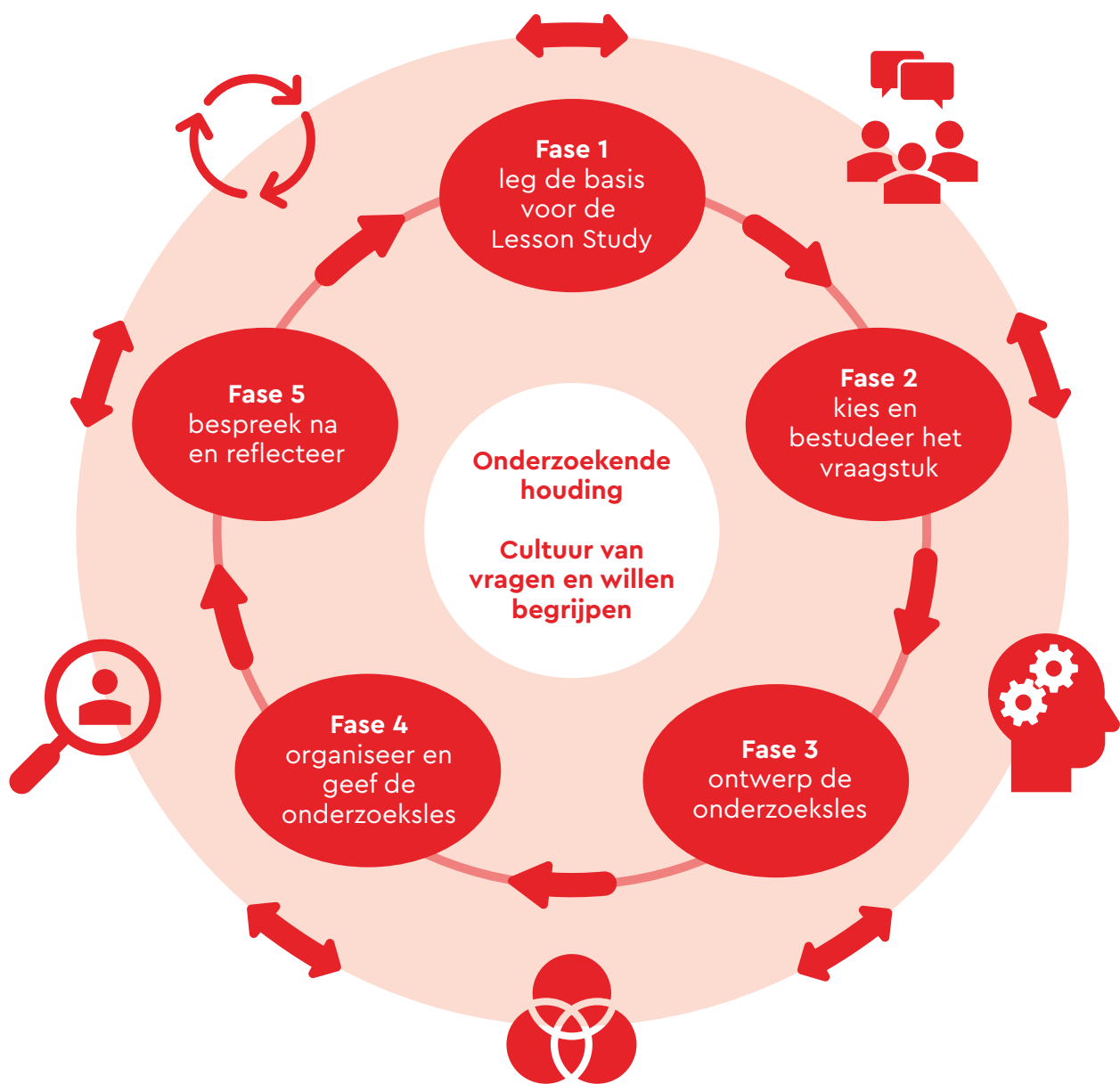
Tijdens de tweedegraads lerarenopleidingen van NHL Stenden hebben leraren in opleiding de mogelijkheid om hun afstudeeronderzoek te doen in de vorm van een Lesson Study (LS). Bij dit onderzoek staat het leren van hun eigen leerlingen tijdens de les centraal. Als begeleiders van Lesson Studies ervaren wij dat studenten vaak worstelen met gericht observeren en interviewen, waardoor vervolgens de nodige diepgang ontbreekt in de nabespreking. Om onze studenten hiermee te helpen hebben we een nieuwe en eenvoudige aanpak geïntroduceerd: de 'post-it methode'. Zowel studenten als begeleiders zijn hier positief over. In dit artikel beschrijven we de methode en delen we onze eerste ervaringen.



Context: Lesson Study in de lerarenopleiding en de aanleiding voor een nieuwe aanpak

Sinds 2019 werken we bij de Groninger OpleidingsSchool (GOS) met Lesson Study voor het afstudeeronderzoek van studenten. Vanaf 2020 doen we dit ook binnen het team Biologie, Natuurkunde, Scheikunde van de tweedegraads lerarenopleidingen. Bij Lesson Study (LS) ontwikkelen leraren zich samen in kleine teams door goed te kijken naar het leren van hun leerlingen. Het startpunt van de LS-cyclus (zie Figuur 1) is meestal een leerprobleem dat de leraren bij hun leer-

lingen herkennen. Het LS-team verkent dit leerprobleem binnen de eigen praktijk en door bronnen te raadplegen zoals experts en (vak)literatuur. Het doel is om beter begrip van het leren van leerlingen te krijgen en om passende ideeën op te doen ter verbetering van dit leren. Deze verkenning resulteert in didactische principes om een door-dachte les te ontwerpen: de onderzoeksles. Eén van de leraren uit het LS-team voert de onderzoeksles uit, terwijl de andere leraren specifiek inzicht in het leren van de leerlingen proberen te krijgen door zogenaamde voorbeeldleerlingen gericht te observeren. Na



Figuur 1. De Lesson Study-cyclus (De Vries et al., 2023)

afloop van de les interviewt ieder teamlid kort de leerling die hij of zij geobserveerd heeft. Meteen hierna bespreekt het team de onderzoeksles op basis van hoe de lesgevende leraar de les heeft ervaren, de observaties, interviews, en gemaakt leerlingwerk. Het nagesprek duurt meestal anderhalf uur, met als doel om zicht te krijgen op de kwaliteit van het leren van leerlingen tijdens de

ontworpen onderzoeksles en met de onderliggende ontwerpprincipes. Op basis hiervan passen zij de onderzoeksles aan, waarna een ander groepslid de bijgestelde les aan een andere klas geeft. Na afloop van het gehele LS-proces reflecteert het team op wat ze er als leraren zelf van hebben geleerd (De Vries et al., 2023).

Na afsluiting van hun onderzoek evalueren onze studenten LS vaak positief. Ze merken op dat LS helpend is bij het gericht bevragen van hun eigen lespraktijk en bij het krijgen van inzicht in het leren van leerlingen. Daarnaast zien ze LS als een nuttige activiteit voor de eigen professionele ontwikkeling vanwege de samenwerking met anderen. Veel studenten noemen bovendien dat ze de intentie hebben om na het afstuderen hun eigen praktijk te blijven bevragen met behulp van LS.

Desondanks zien wij nog voldoende mogelijkheden tot doorontwikkeling van onze LS-didactiek. Zo hebben we de afgelopen jaren verschillende instrumenten ontwikkeld ter ondersteuning van het vooronderzoek en het opstellen van ontwerpprincipes, met als doel het LS-onderzoek van studenten meer diepgang te geven (zie Streutker & Van Katwijk, 2023). Deze instrumenten blijken helpend voor studenten, maar ondersteunen studenten nog niet bij de fase van de onderzoeksles en het nagesprek (zie Tabel 1).

Zo zien we dat studenten het lastig blijven vinden om op een gerichte manier leergedrag te observeren, terwijl ze dit wel in een diepgaand nagesprek moeten kunnen inbrengen en bespreken. In het schooljaar 2024-2025 zijn we daarom gaan experimenteren met de zogenaamde 'post-it methode' (zie Vock et al., 2024). In het vervolg van dit artikel lichten we toe wat de methode inhoudt en wat onze eerste bevindingen ermee zijn.

Post-it methode

De post-it methode kenmerkt zich door 1. het voorspellen van zogenaamd droomgedrag, 2. het tijdens de onderzoeksles noteren van waarneembaar leergedrag op post-its, 3. het vergelijken van de observaties met de interviews en het leerlingwerk, 4. het creëren van een zogenoemde 'leeractiviteitencurve' (zie Knoblauch, 2019) ter visualisatie van het leren van de leerling tijdens de onderzoeksles, en 5. het bespreken van de leeractiviteitencurves tijdens het nagesprek. Hieronder worden deze onderdelen afzonderlijk toegelicht.

Tabel 1. De fase van onderzoeksles en nagesprek

Fase onderzoeksles	Tijd (min)	Doel
Briefing	30	Met alle deelnemers aan de onderzoeksles de onderzoeksles kort voorbespreken, en voorbeeldleerlingen toewijzen.
Onderzoeksles	..	Observeren van voorbeeldleerlingen op basis van verwacht gedrag.
Interview	10	Aan de hand van interviewprotocol voorbeeldleerlingen bevragen.
Snelle analyse	30	Observaties heroverwegen op basis van interview en gemaakt leerlingwerk.
Nagesprek	90	Inbrengen observaties en open discussie hierover.

Voorspellen van droomgedrag

Het gericht observeren van leergedrag staat centraal tijdens de onderzoeksles. Aangezien het leergedrag daartoe waarneembaar moet zijn voor observanten, stimuleren we studenten om in de ontwerpfasen werkvormen te kiezen waarbij dat mogelijk is. Voorbeelden zijn werkbladen die zo ontworpen zijn dat de denkstappen van leerlingen goed zichtbaar worden, en samenwerkingsvormen waarbij leerlingen hun denken hardop uitwisselen.

Het beoogde gedrag tijdens de onderzoeksles noemen wij 'droomgedrag': het gedrag dat leerlingen in het 'ideale scenario' laten zien en geformuleerd is op basis van kennis uit literatuur en de praktijk. Het beschrijven van droomgedrag voor deze leeractiviteiten zorgt ervoor dat observanten weten waar ze op kunnen letten. Daarnaast helpt het observanten om te bepalen welk gedrag bij deze leeractiviteiten opvallend is ten opzichte van het droomgedrag.

De term droomgedrag is een didactische keuze om studenten te stimuleren goed na te denken over het lesontwerp en 'hoog' in te zetten wat betreft het gedrag dat ze hopen waar te nemen bij alle leerlingen tijdens de leeractiviteiten. Natuurlijk zijn leerlingen allemaal anders en is het de vraag of voor elke leerling hetzelfde droomgedrag passend is. Echter, juist doordat leerlingen zullen afwijken van het droomgedrag ontstaan er duidelijke momenten in de les die het bespreken waard zijn tijdens het nagesprek.

Noteren van waargenomen gedrag

Tijdens de onderzoeksles noteren observanten op post-its met voor iedere geobserveerde leerling een eigen kleur zowel het geobserveerde leergedrag van hun voorbeeldleerling als het tijdstip. We adviseren om zowel objectief (bijvoorbeeld 'leerling kijkt naar buiten') als subjectief (bijvoorbeeld 'leerling verliest aandacht') gedrag op te schrijven, waarbij het subjectieve gedrag tussen haakjes wordt gezet. Zulke subjectieve observaties doet iedere docent op basis van eigen handelingskennis (zie Bulterman, 2023) en deze vormen een mooie aanzet voor gerichte vragen tijdens het interview met de leerling naderhand.

Vergelijken observaties, interviews en leerlingwerk

Direct na de onderzoeksles interviewen de observatoren hun voorbeeldleerling aan de hand van een interviewprotocol waarin vragen staan die gaan over hoe de leerling over het vak denkt en hoe deze de les en de activiteiten heeft ervaren. Ook is er ruimte voor wat je 'stimulated recall'-vragen kunt noemen op basis van de subjectieve observaties. Het belang van dit type vragen blijkt uit het volgende voorbeeld:

Een voorbeeldleerling leek niet op te letten tijdens een uitleg van de docent over een geschiedkundig voorwerp dat op tafel lag. De observant was overtuigd dat ze niets had meegekregen van de uitleg en besloot hierop door te vragen tijdens het interview. Tot grote verbazing van de observant kon het meisje bijna letterlijk de uitleg van de docent herhalen.

Hieruit blijkt dat, samen met het tijdens de les gemaakte leerlingwerk, de antwoorden uit het interview een noodzakelijke aanvulling vormen op de gedane observaties tijdens de onderzoeksles. Daarom leggen de observanten, tijdens de zogenaamde *snelle analyse* die direct op de interviews volgt, hun post-its met observaties naast de antwoorden uit het interview en het gemaakte werk van hun voorbeeldleerling. Op basis van deze vergelijking herinterpreteren ze hun observaties.

Creëren van leeractiviteitscurve

Op basis van deze herinterpretaties creëert elke observant een *leeractiviteitscurve* (zie Knoblauch, 2019) van hun voorbeeldleerling die ze inbrengen tijdens het nagesprek. Hierbij worden de post-its met daarop de observaties in een assenstelsel geplaatst, waarbij de x-as de tijd en de y-as de mate van waargenomen droomgedrag weergeeft ten opzichte van het verwachte droomgedrag (Figuur 2).



Figuur 2. Het assenstelsel waarin de post-its worden opgeplakt.

Een belangrijke kanttekening is dat de tijd op de x-as uitgaat van een chronologisch verloop van de verschillende lesfasen. Bij een les waarbij de ontwerpprincipes niet gekoppeld zijn aan verschillende lesfasen, bijvoorbeeld bij een les waarbij leerlingen zelf de volgorde van activiteiten bepalen, werkt de visualisering met een tijd-as niet. De post-it methode is dus niet geschikt voor een onderzoeksles die niet aan deze voorwaarde voldoet.

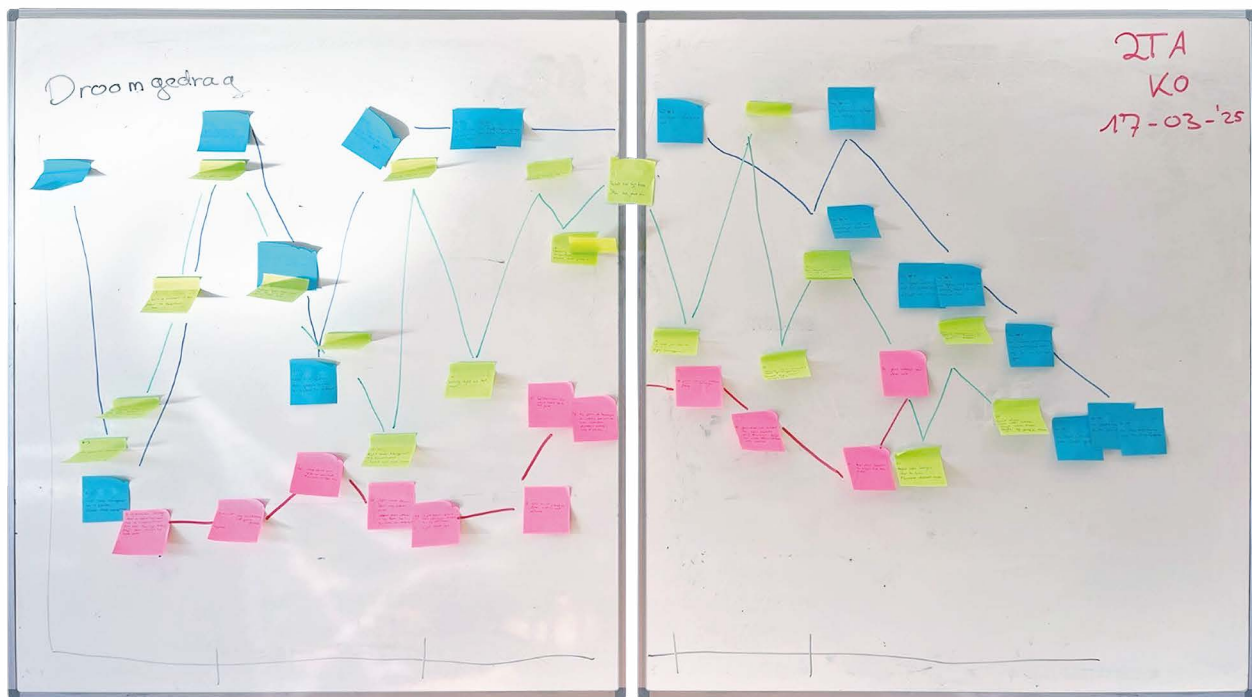
Bespreken leeractiviteitencurves in het nagesprek

De verschillende leercurves worden tijdens het nagesprek ingebracht en in één assenstelsel op een muur of whiteboard opgeplakt (zie Figuur 2 en 3), gevolgd door een open discussie over het waargenomen leergedrag. Hierbij vormen de momenten in de leeractiviteitencurves waar het waargenomen leergedrag afwijkt van of verrassend is ten opzichte van het droomgedrag een belangrijk start-

punt van de discussie. Naast dat het zorgt voor een heldere focus in het gesprek leidt het ook tot ruimte voor diepgang, omdat niet de gehele les besproken hoeft te worden. Het nagesprek resulteert in een conclusie over hoe de leeractiviteiten, met achterliggende ontwerpprincipes, het leren van de leerlingen hebben gestimuleerd en welke aanpassingen aan de onderzoeksles gedaan kunnen worden om de onderzoeksles door te ontwikkelen.

Ervaringen van studenten

In het schooljaar 2024–2025 hebben we de post-it-methode voor het eerst geïntroduceerd bij onze studenten door middel van een korte uitleg gevolgd door een oefen-nagesprek. Vervolgens hebben de studenten zelfstandig de post-it-methode toegepast bij hun onderzoekslessen. Figuur 3 is een voorbeeld van leeractiviteitencurves gemaakt door studenten tijdens de nabesprekingen van hun onderzoekslessen.



Figuur 3. Leeractiviteitencurves geplaatst in een assenstelsel. Elke kleur post-it is één voorbeeldleerling.

We hebben studenten bevraagd wat betreft hun ervaringen met de post-it-methode. Dit leverde vrijwel alleen maar positieve verhalen op. Zo gaf een student aan dat de leeractiviteitencurve helpt bij het gericht bespreken van de onderzoeksles.

"Elke les hebben we wel ergens een dip gezien. Dit helpt bij de vinger erop leggen".

Een andere student gaf aan dat de leeractiviteitencurves het leerproces visueel maken.

"Het maakt in een oogopslag zichtbaar wat het heeft gedaan met de leerling".

Een andere student uit hetzelfde LS-team gaf aan dat

"het een goed startpunt is voor discussie".

Wat ze ook benoemden was dat het observeren met post-its helpt bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Zo gaf een student aan dat ze

"bij de eerste onderzoeksles 100 post-its had beschreven, wat veel te veel was. Bij de volgende onderzoekslessen ga ik mijn aanpak verfijnen door mijn aantekeningen te maken op basis van droomgedrag dat in het lesplan wordt beschreven."

In de basis kunnen studenten na de korte introductie de post-it-methode zelf inzetten tijdens de onderzoekslessen. Het lijkt er dus

op dat de post-it-methode een manier van werken is die studenten snel begrijpen en hen daadwerkelijk ondersteunt bij het gericht observeren van voorbeeldleerlingen tijdens de onderzoeksles en het gefocust nabespreken daarvan. Een mooi resultaat voor een eerste iteratie! De daadwerkelijk behaalde diepgang van de nagesprekken en hoe deze zich verhoudt ten opzichte van vorige jaren gaan we nog verder analyseren.

Ervaringen van begeleiders

De leeractiviteitencurve bleek ook een nuttig hulpmiddel voor ons als LS-begeleiders om op afstand in tijd en ruimte toch een bijdrage te leveren aan de onderzoekslessen van studenten en het begrijpen ervan. Onze ervaring in het verleden was dat, wanneer studenten (vaak enthousiast) vertelden over een uitgevoerde onderzoeksles, het moeilijk was om op basis van een verhaal een constructieve bijdrage te leveren aan het verdiepen van het denken en doen van de studenten. De leeractiviteitencurve maakt dit beter mogelijk. Als begeleider kan je in een oogopslag interessante momenten herkennen van de onderzoeksles en deze vervolgens bespreken met de studenten.

Discussie

Het concept droomgedrag is een didactische keuze, bedoeld om studenten uit te dagen wat betreft het verwachte leergedrag van hun leerlingen. Maar er zitten ook haken en ogen aan het gebruik van deze term. Zo roept droomgedrag het idee op dat er één ideaal leergedrag is voor alle leerlingen. Dit is wat ons betreft niet zo. Elke leerling heeft een andere kennisbasis vanuit zijn of haar geschiedenis. Mede hierdoor kunnen leerlingen bij eenzelfde (leer)activiteit verschillende gedragingen laten zien, welke niet per se beter of

slechter hoeven te zijn voor het leren. Juist dit afwijken van het verwachte droomgedrag geeft de discussie in het nagesprek focus. Waarom wijken ze af? Hoe interpreteren we dit? Wat zegt dit over hun leren? Dit vormt het startpunt van exploratieve gespreksvoering (Mercer & Littleton, 2007) om samen tot diepgaand begrip te komen wat er met het leren van de (individuele) leerlingen is gebeurd en hoe dit zich verhoudt tot de ontworpen en uitgevoerde onderzoeksles.

Het is daarnaast onze ervaring dat studenten het moeilijk vinden om leergedrag concreet op te schrijven. We zien vaak dat ze gedrag beschrijven dat niet per se met leren te maken heeft, bijvoorbeeld: "De leerling luistert goed naar de leraar" of "de leerling leest". Voor de post-it methode is het daarom belangrijk dat begeleiders studenten helpen met het concreet en gedetailleerd omschrijven van het droomgedrag dat een waarneembare uiting is van beoogd leren.

Conclusie

De inzet van de post-it methode tijdens en na de onderzoeksles heeft een positief effect op de focus en diepgang van de observaties en het nagesprek. De studenten worden met de methode gestimuleerd om hun ontwerpprincipes te vertalen in observeerbaar droomgedrag, waarna de gevisualiseerde weergave van het geobserveerde gedrag middels de leeractiviteitencurves duidelijke aandachtspunten geeft die besproken kunnen worden tijdens het nagesprek. Dit is behulpzaam gebleken in vergelijking met de oude aanpak, waar studenten op basis van hun observaties zonder een dergelijke vorm van visualisatie een keuze moesten maken over wat ze tijdens het nagesprek wilden inbrengen. De leeractiviteitencurve lijkt (aanstaande) leraren te ondersteunen om een duidelijke focus te

kiezen die ook in lijn is met de onderzoeksvraag en achterliggende ontwerpprincipes. Daarnaast krijgen begeleiders meer zicht op wat er in de tijdens de onderzoeksles en het nagesprek is gebeurd, en kunnen zij hierdoor naderhand de verdere begeleiding beter vormgeven.

Om bovenstaande redenen zijn zowel de studenten als de LS-begeleiders positief over de aanpak. We gaan deze methode dan ook volgend jaar weer inzetten en verder doorontwikkelen. Een voorbeeld van mogelijke doorontwikkeling is hoe we studenten kunnen helpen ontwerpprincipes te operationaliseren in gedetailleerd droomgedrag dat echt over leren gaat.

Neem vooral contact met ons op voor verdere vragen of wanneer je de methode zelf wilt gaan inzetten. We zijn altijd opzoek naar gelijkgestemden in onze zoektocht naar betere facilitering van studentonderzoek en professionalisering binnen het onderwijs.

Literatuur

- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort: Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- De Vries, S., Goei, S. L., & Verhoef, N. (Red.). (2023). *Basisboek Lesson Study in de lerarenopleiding*. Boom.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946657>
- Streutker, R., & Van Katwijk, L. (2023). Het faciliteren van Lesson Study in de afstudeerfase: De ontwikkeling van twee begeleidingsinstrumenten. *Didactiek voor Vak en Beroep*, 3, 54–61.
- Vock, M., Bucher, J., & Kager, K. (2024). Challenges and solutions when implementing lesson study from the perspective of German primary schools. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2024-0101>

René Streutker is lerarenopleider bij de Academie Educatie en onderzoeker bij het lectoraat Didactiek voor vak en beroep van NHL Stenden Hogeschool. rene.streutker@nhlstenden.com

Lidewij van Katwijk is lerarenopleider bij de Academie Educatie en onderzoeker bij het lectoraat Didactiek voor vak en beroep van NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt zij vakdidacticus biologie bij de Lerarenopleiding van de RUG. lidewij.van.katwijk@nhlstenden.com

Ron Delker is docent Engels op het Praedinius Gymnasium en Lesson Study begeleider voor studenten binnen de GOS. r.delker.praedinius@o2g2.nl

Janneke Eising is lerarenopleider bij de Academie Educatie van NHL Stenden Hogeschool. janneke.eising@nhlstenden.com



Column

Jantine Kuijpers



Betekenisvol leren begint in de praktijk

Thuis aan tafel zie ik dagelijks hoe verschillend leren kan gaan. Drie kinderen, drie manieren van leren. Voor twee van hen gaat het schoolse leren eigenlijk vanzelf. De derde zoekt vooral de praktijk op, en gaat 'aan' van een succes dat hij zelf in gang zet.

Zo begon deze jongste op zijn dertiende met *de broodboot* – een bezorgservice voor broodjes bij bootjes op het meer, hier in Friesland. Het idee was van hemzelf, en het werkte. Bestellingen opnemen, de motor aan de praat krijgen, klanten blij maken: *dát* gaf hem zelfvertrouwen. Niet omdat hij nooit struikelde, maar omdat hij merkte dat hij iets kon, en dat wat hij deed, ertoe deed, verschil maakte.

Mijn oudste koos na het vwo voor de universiteit. Een logische stap, maar in die grote collegezalen en tentamenhallen, miste hij de praktijk en de verbinding. Hij besloot over te stappen naar het hbo, om zijn passie voor ondernemen ruimte te geven. Geen stap terug, zoals dan vaak gedacht wordt, maar een vooruit: naar een plek waar zijn leren meer betekenisvol kan zijn, waar hij meer voelt dat hij van betekenis kan zijn.

Ik herken dat. Ik begon mijn loopbaan in het praktijkgericht onderzoek. Niet omdat ik de ultieme onderzoeker ben, maar omdat ik wilde bijdragen aan maatschappelijke vragen. Analyse gebruiken om iets in beweging te zetten – *dát* drijft mij. De vele contacten met scholen en leraren hebben

me gevormd. Daar ontdekte ik wat mij het meest raakt: samen leren, samen ontwikkelen, verschil maken. Dat bracht me naar de lerarenopleiding, eerst als opleider, later in de directie.

Wat mijn kinderen en mijn eigen route mij leren: leren krijgt betekenis in de praktijk. Het draait erom dat je zelf ervaart: wat ik doe, doet ertoe. Een succeservaring, hoe klein ook, geeft vleugels en maakt leren vanzelfsprekend.

Ik weet dat ik makkelijk praten heb. Mijn kinderen groeien op in een omgeving met kansen en vangnetten. Voor veel andere kinderen en jongeren geldt dat niet. Voor hen is het des te belangrijker dat er plekken zijn waar hun talent gezien wordt en waar ze zelf ervaren dat ze ertoe doen.

Daar ligt ook de waarde van praktijkgericht onderzoek dat we doen in het hbo, in onze academie. Het laat zien hoe leren en ontwikkelen in al die verschillende vormen tot stand komt, en hoe onderwijs kan bijdragen aan dat gevoel van betekenis. Niet op afstand, maar midden in de praktijk.

Leren begint bij de ervaring dat je ertoe doet én dat je ervaring ertoe doet.

Jantine Kuijpers
Directeur Academie Educatie NHL Stenden Hogeschool

Wie had kunnen denken dat je op zou staan en weg zou lopen

(Met) agency aan het werk!

Voor het magazine van 2024 schreven we een artikel over het eerste change lab dat plaatsvond op locatie Penta van Dr. Nassau College in Assen (Oord & Van Katwijk, 2024). In dat change lab werkten we rondom het thema professionele ruimte en dat proces droeg bij aan de totstandkoming van het professioneel statuut van deze school. Ook brachten we hiermee de professionele dialoog onder de aandacht. Tegelijk werd duidelijk dat meer tijd en inspanningen nodig waren om, breed in de school, tot dialoog te komen. Daarom kozen we de professionele dialoog als thema voor het tweede change lab. In dit artikel komen opnieuw indrukken vanuit het perspectief van de betrokken onderzoekers aan bod. Dit keer richten we ons op de zogenaamde transformative agency van collega's in het change lab: wat brengt een change lab bij de deelnemers zoal te weeg? Kwamen tot meer dialoogvoering, en lukte het om collega's buiten het change lab daarbij te betrekken?



Transformative agency

Wie kiest om te werken met een change lab wil dat een praktijk verandert, en is zich bewust dat dit al gelukt zou zijn als het vraagstuk niet zo taai was. Om te begrijpen hoe een change lab van invloed kan zijn in een (school)praktijk is het nodig te weten wat transformative agency is. Virkkunen (2006, p.49) definieert transformative agency als: *"het doorbreken van bestaande routines en het transformeren daarvan"* (*"breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it"*). Dit vraagt om kracht of gedrevenheid om weerstanden of contradicties te overkomen en handelend verantwoordelijkheid te nemen.

Engeström en collega's (2014) onderzochten op welke manieren transformative agency merkbaar was in change labs. Zij kwamen tot zes soorten uitingen, namelijk: *weerstand bieden, bekritisieren, expliciteren, inbeelden, verbinden aan en doen wat je zegt.*

Deelnemen aan een change lab vraagt iets van de betreffende collega's. De groep vertraagt op een taai vraagstuk en begint de verkenning aan de hand van ieders ervaring en beleving. Vanuit een dialoog over de praktijk, met veel ruimte voor het verkennen waar weerstand zit en het uitspreken van kritiekpunten, zoekt men een weg naar verklaringen en oplossingsrichtingen. Daarbij spelen

Tabel 1. Zes uitingen van transformative agency, op basis van Engeström et al. (2014).

1	Weerstand bieden (<i>resisting</i>)	niet voor lief nemen van de bestaande praktijk
2	Bekritisieren (<i>criticizing</i>)	kritisch beschouwen, de bestaande praktijk overwegen.
3	Expliciteren (<i>explicating</i>)	mogelijkheden herkennen en benoemen
4	Inbeelden (<i>envisioning</i>)	een andere manier van werken voorstellen
5	Verbinden aan (<i>committing</i>)	je uitspreken voor specifieke acties
6	Doen wat je zegt (<i>taking consequential actions</i>)	acties gericht op ontwikkeling uitvoeren

inschattingen over wat belemmerend werkt een belangrijke rol. Want, wat maakt dat praktijkvraagstuk zo taai?

We nemen het change lab op Penta in schooljaar 24/25 als voorbeeld. Dit change lab richtte zich op de professionele dialoog, met de bedoeling om deze te bevorderen in de school. De deelnemende collega's gaven aan dat de opgedane ervaringen, met betrekking tot professionele dialoog in dit change lab, hen aanzette vaker de professionele dialoog te willen voeren. Ze spraken de verwachting uit dat dit ook voor collega's zo werkt. Tegelijk kwam naar voren dat aanwezig zijn bij de change lab-bijeenkomsten niet vanzelfsprekend was, omdat het soms moeilijk was hieraan prioriteit te geven. Tijdens het verkennen van dit soort ervaringen kwam de contradictie naar voren waar de groep mee aan de slag is gegaan, namelijk dat we in onze school 'vermijdend gedrag' laten zien omwille van 'collegialiteit' op momenten dat we eigenlijk in gesprek zouden moeten over de 'kwaliteit' van iets dat speelt. Een voorbeeld hiervan is dat je op school een bijeenkomst bijwoont die voor jezelf niet van belang

is of niet genoeg aansluit, maar dat moment vervolgens wel uitzit omdat je je collega's niet wilt afvallen. Wellicht herken je dit soort momenten uit je eigen praktijk. Maar nu zie je wellicht ook hoe niet-bijzonder maar wel heel taai zo'n contradictie kan zijn. Om transformative agency bij een dergelijk vraagstuk te ontwikkelen kost tijd en aandacht.

Aan een change lab deelnemen is daarmee niet alleen maar positief en fijn, en ook geen gemakkelijk proces. Zo maken weerstand en tegenspraak er onderdeel vanuit, net als het bevragen van aannames en het benadrukken van implicaties en mogelijke consequenties. In dit betreffende change lab is ook van alles gebeurd: emoties kwamen boven, soms werden dingen heel anders gezien en ervaren, humor hielp ons soms verder en zat ook weleens in de weg, en handelen ging in goed overleg maar niet altijd met algemene instemming. Het heeft veel weg van een moedige zoektocht met pieken en dalen. Eén moment, waarbij een collega plots tot handelen overging, bleek achteraf een sleutelmoment en daar zoomen we hierna op in.

Een sleutelmoment

Dialogvoering is een cruciaal onderdeel van de change lab-aanpak. Net als vorig jaar gingen collega's ondersteund door de methodiek snel en intensief in gesprek over hun praktijk. Dit ervoeren zij als positief. Met name de collega's die vaker deelnamen aan de bijeenkomsten legden nadruk op het belang van deze ervaring. Als collega's eenmaal positieve ervaringen opdoen, willen zij ook eerder en vaker tot dialoog komen. Deze overtuiging komt later terug, want dit werd de insteek om meer collega's te betrekken bij ons proces. De groep vond het echter lastig om tot doen te komen, waarbij ze *verbinden aan* (uiting 5 van Afbeelding 1) voor zich uit leken te schuiven. Totdat het volgende gebeurt in het change lab: *Die bewuste middag nemen twee collega's voor het eerst deel aan een change lab-bijeenkomst. De vorige bijeenkomsten stonden in het teken van gesprek en de poging iets te begrijpen over de praktijk, en deze verliepen soepel. Inmiddels is het nodig om concreet te worden over wat we gaan doen en die fase was vorig jaar lastig. Het gesprek over wat we willen doen verloopt traag. Voor ons als onderzoekers is dat geen nieuw beeld, dus we wachten af wat men hiermee doet. Ook deze middag heeft de groep de neiging in gesprek te blijven over praktijkervaringen. In dit geval gaat het gesprek over de manier waarop wordt omgegaan met themamiddagen. Dit zijn thematische professionaliseringsactiviteiten waarbij de schoolleiding het voortouw neemt. En dan ineens staat één van de nieuwe deelnemers op, meldt dat ze even naar beneden loopt voor overleg met de schoolleiding, spoort de andere nieuwe deelnemer aan om mee te gaan en vertrekt. De groep blijft enigszins verbaasd achter en ziet het tweetal niet veel later terugkomen. "Het is geregeld hoor, we kunnen dinsdag langskomen om te overleggen." En plots heeft de groep richting om in actie te komen, die themamiddag is iets om zelf te organiseren, en een eerste contactmoment staat gepland. Als we terugkijken op het hele proces van dit change lab komt het bovenstaande moment naar voren als een sleutelmoment.*

Het handelen van deze ene collega heeft een stempel gedrukt op het geheel. Dit handelen is een voorbeeld van transformatieve agency, maar de situatie laat ook zien dat het change lab functioneerde zoals de school. Ook in ons proces kwam de frictie naar voren waarbij onderlinge omgang kon botsen met de drang om goed werk te doen, de spanning tussen collegialiteit en kwaliteit. De situatie waarbij twee collega's wegliepen was een sleutelmoment omdat zij hiermee de spanning doorbraken waardoor men verder kon, een mooi voorbeeld van *verbinden aan* (5.) (zie Tabel 1). De groep belandde daarmee in een volgende fase en legde zich toe op het organiseren van een themamiddag, wat hen een betekenisvolle manier leek om tot doen over te gaan. Daarin herkennen wij een inspanning om tot gemeenschappelijke betekenisgeving (*collective meaning*) (Virkkunen & Newnham, 2013) te komen, wat kenmerkend is voor change labs.

Wat rond een change lab kan ontstaan

Hieronder geven we nog enkele voorbeelden van transformatieve agency die een indruk geven van de doorwerking in de school. Een change lab-proces is deels georganiseerd, maar daarnaast ook heel open en spontaan. Het georganiseerde komt naar voren in de geplande reeks voorbereide bijeenkomsten inclusief tussentijdse uitwisseling met de praktijk. Maar daarnaast geven deze activiteiten ook aanleiding voor allerlei spontane acties. Onderstaande voorbeelden geven hiervan een indruk en zijn te begrijpen als uitingen van transformatieve agency. Ook komt hierin olievlekwerking naar voren, waarover later meer.

Bij wijze van teaser maakte het change lab een kletsplot vol vragen over de thema's die op de themamiddag aan bod zouden komen. Deze potten stonden in de personeelskamers, klaar voor gebruik. Tijdens een pauze nam een jonge collega het initiatief om de pot te gebruiken en betrok daarbij de andere collega's. Daarbij trok ze zich niets aan van het tegensputteren en wist daarmee een gesprek op te starten. Eenzelfde soort

Professionele

Professionele

Erkend en

Erkend en

Drüfveren

Drüfveren

Collegialiteit

Collegialiteit
groep 2

initiatief maakte dat de kletsstof op de koffietafel van de conciërges belandde en zij aan de praat raakten over de vragen uit de pot. (verbinden aan (5.) en doen wat je zegt (6.) van Afbeelding 1.)

De dag na de themamiddag ontstond een praatje tussen een collega en één van de onderzoekers. Daarbij gaf hij aan dat hij met wat tegenzin was begonnen aan de themamiddag en hij was duidelijk over de aanleiding daarvoor. Het change lab had alle collega's aangespoord om vooraf een klein tekstje over professionele dialoog te lezen. Dat had hij gedaan, maar de tekst was voor hem wat serieus en zwaar. Hij was zodoende met wat tegenzin begonnen aan de themamiddag, maar had het gesprek als heel prettig ervaren. Ondanks zijn ervaring vooraf, sloot hij diezelfde middag nog aan bij het nagesprek van het change lab dat tot halfzes duurde. (expliciteren (3.) en inbeelden (4.) van Afbeelding 1.)

De themamiddag bestond uit negen parallelgesprekken, en vijf daarvan werden ondersteund vanuit het change lab en geobserveerd. Het change lab had vijf thema's gekozen die nauw samenhangen met de frictie, namelijk: collegialiteit, erkend en gewaardeerd voelen, eisen aan het werk, professionele ruimte en drijfveren. Deze in steek werd mede mogelijk gemaakt door collega's uit de school. Nadat zij gevraagd waren dit te doen, wilden zij dit zonder meer oppakken. Ongevraagd gaven ze verdere invulling aan hun rol door materiaal te printen of dit om te zetten naar een presentatie. Ook sloot een deel aan bij het nagesprek over de middag en de laatste bijeenkomst van het change lab. Eén collega sprak uit dat die de vraag om te helpen tijdens de themamiddag waardeerde, omdat het meestal dezelfde collega's zijn die dat soort dingen doen. Daarmee maakte zij een kritische kanttekening bij de bestaande cultuur in de school. (bekritisieren (2.) en verbinden aan (5.) van Afbeelding 1.)

De deelnemers wilden de themamiddag leuk starten en maakten daarvoor een filmpje waarin de welbekende dokter Rossi therapieessie uit Gooise Vrouwen werd nage-

speeld, als een voorbeeld van hoe het niet moet. Hiervoor strikten ze collega's uit school als acteur of om hen te helpen bij het filmen en monteren. Dit zorgde ook voor de nodige voorpret bij de betrokkenen en resulteerde in een verrassende start van de middag. (verbinden aan (5.) van Afbeelding 1.)

De bovenstaande voorbeelden zijn anekdotisch. Als onderzoekers wilden we graag meer zicht krijgen op de ervaringen van de collega's en daarom hebben we geprobeerd op verschillende manieren indrukken op te halen tijdens de themamiddag. Dit laatste pakte deels anders uit dan verwacht. Zo vroegen we de groepen om een zelfevaluatie te doen en werden vijf gesprekken geobserveerd. Deze input bevestigde vooral dat de collega's een dialoog voerden, maar gaf verder niet zoveel houvast voor andere overwegingen. Daarnaast vulden nagenoeg alle deelnemers een exit ticket in en vond er een nagesprek plaats. De opgehaalde indrukken zijn nabesproken in de slotbijeenkomst van dit change lab en toen kon de groep goed aangeven wat we geleerd hebben en graag wilden delen, en hoe de school de ingezette ontwikkeling kan voortzetten. Deze beelden zijn gedeeld met alle collega's. Een deel ervan komt daarnaast terug in onderstaande inzichten.

Opedane inzichten over transformatieve agency bij het bevorderen van dialoog in school

Vanuit dit change lab hebben we gewerkt aan het bevorderen van de professionele dialoog in de school. De themamiddag en de ervaringen van de deelnemers in het change lab zelf, speelden hierbij een belangrijke rol. In het laatste deel van dit artikel delen wij, als onderzoekers, nog enkele inzichten rondom transformatieve agency en bevordering van dialoog. In hoeverre is men bereid om zich, na deze middag, verder in te zetten voor dialoogvoering in de school? En zijn er opvallende belemmeringen om te komen tot transformatieve agency? We geven antwoord op deze vragen door vier inzichten te bespreken die wij als onderzoekers opdeden: fijn, deelnemer*, olie-vlekwerking, en van abstract naar concreet.

Fijn

Ons eerste punt gaat over de beleving van de collega's, die we graag verbinden aan transformatieve agency. De deelnemers aan het change lab hebben gaande het proces, en keer op keer, benadrukt dat de dialoogvoering als positief werd ervaren. Na de themamiddag vulden 50 collega's een exit ticket in en in de resultaten daarvan werd dit bevestigd. Bij een open vraag werd opvallend vaak het woord *fijn* gebruikt. De groep gaf aan dat 'fijn' voor hen een diepere betekenis heeft dan bijvoorbeeld 'leuk'. Als change lab schatten we in dat dit vooral wijst op een behoefte bij collega's aan dialoog en ontmoeting. Dit lijkt te wijzen op een speelruimte voor collega's om ook lucht te geven aan wat men lastig vindt (weerstand bieden en bekritisieren) en te verkennen hoe het anders kan (expliciteren en inbeelden). De herkenning deed collega's blijkbaar goed, misschien zou er meer aandacht mogen uitgaan naar wat we delen. Dit draagt bij aan het gevoel deel te zijn van een groter geheel (*sense of belonging*) (Virkkunen & Newnham, 2013): "Wij kunnen ons, ieder vanuit diens *personal sense*, met elkaar verbinden en betekenisvol samenwerken aan het doen van de juiste dingen, waaraan we ook met elkaar betekenisgeven." Dialoogvoering geeft ruimte om elkaar hierin te vinden en te ontmoeten, wat *collaborative* transformatieve agency (Virkkunen & Newnham, 2013) mogelijk maakt.

Deelnemer*

De deelnemers in het change lab toonden op allerlei manieren transformatieve agency. Eén daarvan is dat zij, geholpen door enkele collega's, de gesprekken op de themamiddag begeleidde. Naast andere bevindingen kwam naar voren dat zij daarbij een dilemma ervoeren. Enerzijds was er de wens

om deel te nemen zoals de andere collega's, maar tegelijk wilden ze het gesprek faciliteren om er wat moois van te maken. Een enkeling sprak over "mogen meepraten", waarin we herkennen dat een rol ook de vrijheid van handelen beïnvloedt. Als onderzoekers vonden we dit mooie reflecties, en heel herkenbaar omdat wij in een vergelijkbare positie zitten. We zijn én deelnemer, én onderzoeker. Het is misschien even zoeken maar de combinatie is verenigbaar. Het betekent wel dat je, zoals een deelnemer dat noemde, met twee processen bezig bent. Dat schakelen tussen het gesprek zelf en de reflectie op het bevorderen van dialoog, is wat ons betreft in elke professionele dialoog nodig, ook als deelnemer. Doe je dit met meer structuur of vanuit meer ervaring, dan ben je wellicht een deelnemer*. Transformatieve agency gaat in deze zin vooral om verbinden aan (5.). Ook komt hierin naar voren hoe belangrijk de bijdrage van *teacher leadership* (Oosterhoff et al., 2025) is.

Olievlekwerking

Naar aanleiding van vorig jaar was olievlekwerking één van de aandachtspunten voor dit change lab. We vonden het belangrijk om zoveel mogelijk collega's te bereiken. De insteek die het change lab koos, en de eerdergenoemde overtuiging die daaronder lag, bleek heel terecht en werd breed gewaardeerd. Alle deelnemers aan de themamiddag hadden een positieve ervaring en 92% gaf aan dit vaker te willen doen. In de gegevens van het exit ticket kwam echter iets opvallends naar voren. We vroegen de collega's die vaker zo'n gesprek wilden voeren naar hun idee over diens eigen rol of bijdrage. Vrijwel de helft gaf aan te willen deelnemen. Na het bestuderen van de reacties bleek dat 14% van de collega's wilde bijdragen als gespreks-

leider of organisator. Dus hoewel alle deelnemers terugblikten op een positieve ervaring en 92% vaker vergelijkbaar in gesprek wil gaan, is de groep die hierbij de kar wil trekken veel kleiner. Hierin komt een frictie naar voren die we niet verder hebben onderzocht, maar overkomt als een cultuurkenmerk waarbij collega's dit niet zien als onderdeel van hun professionele identiteit. Het zou mooi zijn om hierop later in te zoomen, eventueel in een volgend change lab. Het proces dat achter ons ligt laat zien dat het mogelijk is deze groep te laten groeien. De inspanningen om dialoog mogelijk te maken worden zeker gewaardeerd door collega's. De behoefte aan dialoog is daarmee een mooie kans om mee te bouwen aan de professionele cultuur in de school, waarbij het ook nodig is dat sommige collega's het voortouw nemen. Daarbij hebben collega's, als peers, ook om te gaan met erkende ongelijkheid. Tegelijk is deelnemen aan dialoogvoering, ook als daarbij weerstand merkbaar is, ook een vorm van samenwerking (Little, 1990) en daarmee een uiting van collaborative transformative agency.

Van abstract naar concreet

"From the abstract to the concrete"

is een belangrijk principe bij change labs (Virkkunen & Newnham, 2013). Met abstract wordt bedoeld dat een idee nog klein is en maar weinig bekend en verspreid, en daarom weinig tot geen praktische relevantie heeft. Het woord professionele dialoog bijvoorbeeld leverde voor veel collega's geen directe herkenning of betekenis voor hun praktijk op, zoals al naar voren kwam in een eerdergenoemd voorbeeld. Naarmate een idee bekender wordt en men dit meer inzet in de praktijk wordt het idee meer concreet. In dit tweede change lab was goed merkbaar

dat de agenderende werking van de dialoog meer herkend en gewaardeerd werd door de deelnemers, die dat ook uitdroegen in de school. Daarmee krijgt de professionele dialoog, en daaraan verbonden het professioneel statuut en het professioneel geluid van leraren, stap voor stap meer ruimte en betekenis in Penta.

Tot slot

De themamiddag was op het punt van professionele dialoogvoering een doorslaand succes. De zelfevaluaties en de exit tickets gaven een zeer positief beeld, waarbij duidelijk naar voren kwam dat collega's het gesprek waardeerden. In de slotbijeenkomst kwam het change lab tot de conclusie dat de middag inspeelde op een duidelijke behoefte bij collega's. Ook gaven meerdere collega's aan dat in de tussentijd naar deze middag werd verwezen tijdens gesprekken, zowel om de positieve ervaring als om inhoud die aan bod was gekomen. Hierin komt de agenderende werking van de dialoog naar voren. Op zich een heel positief signaal en een welkome bevestiging van het hele proces, maar het vervolg zal opnieuw niet simpel zijn. Het change lab verzorgde in de school een uitgebreide terugkoppeling over de opgedane inzichten en initieerde enkele vervolgstappen, waaronder ook een ontmoeting tussen een groep collega's en de schoolleiding. We gaan zien hoe dat vervolg krijgt in een mogelijke implementatiefase. Verder begrip van wat transformative agency is, kan collega's helpen de ingezette beweging voor te zetten. We hopen dat onze inzichten met voorbeelden van concreet gedrag, door deze te delen, bijdragen aan zowel de ontwikkeling van Penta als aan de bevordering van professionele dialoog in andere scholen.

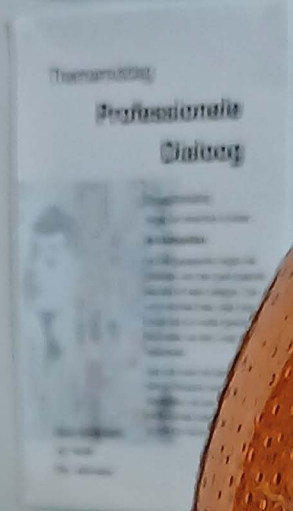
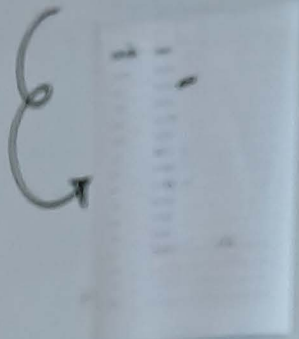
Literatuur

- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118–128.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Oord, O., & Van Katwijk, L. (2024). Change Lab | Professionele ruimte nemen. Over een onderwerp en aanpak waarin denken en doen samengaan. *Didactiek voor Vak & Beroep 2024*. Geraadpleegd op 5 juli 2025, van <https://www.nhlstenden.com/onderzoek/lectoraat/didactiek-voor-vak-en-beroep>
- Oosterhoff, A., Van Diggelen, M. & Middendorp, J. (2025). *Ontwikkelen van Professioneel leiderschap als onderdeel van de beroepsopleiding*. Paper gepresenteerd op het Velon-congres 2025.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 43– 66.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense Publishers.

Onno Oord is schoolopleider binnen Dr. Nassau College en daarnaast actief als coördinator van de programmalijn Anders Organiseren in onderwijsregio Noorderwijzer. oor@nassauvincent.nl

Lianne de Vries is docent binnen Dr. Nassau College en daarnaast actief als projectleider basisvaardigheden. vlx@nassauvincent.nl

Lidewij van Katwijk is lerarenopleider, onderwijsinnovator, en onderzoeker bij de Academie Educatie (po, vo & mbo) van NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt zij als vakdidacticus biologie bij de eerstegraads Lerarenopleiding van de RUG. Lidewij.van.katwijk@nhlstenden.com



Professionele dialoog
De themavrijdag van 03-06-25 staat in het teken van de dialoog. We zullen in groepen uiteen gaan voor een dialoog te maken. Maar we hebben we gekozen om, als antw
vrij punten:
• Onderzoekend karak
Er wordt niet
beschor
(dialo
• Een geza

Een Change Lab Onderzoekend Vermogen in de masterlerarenopleidingen

Gezamenlijke contradicties als aanjager van doorontwikkeling

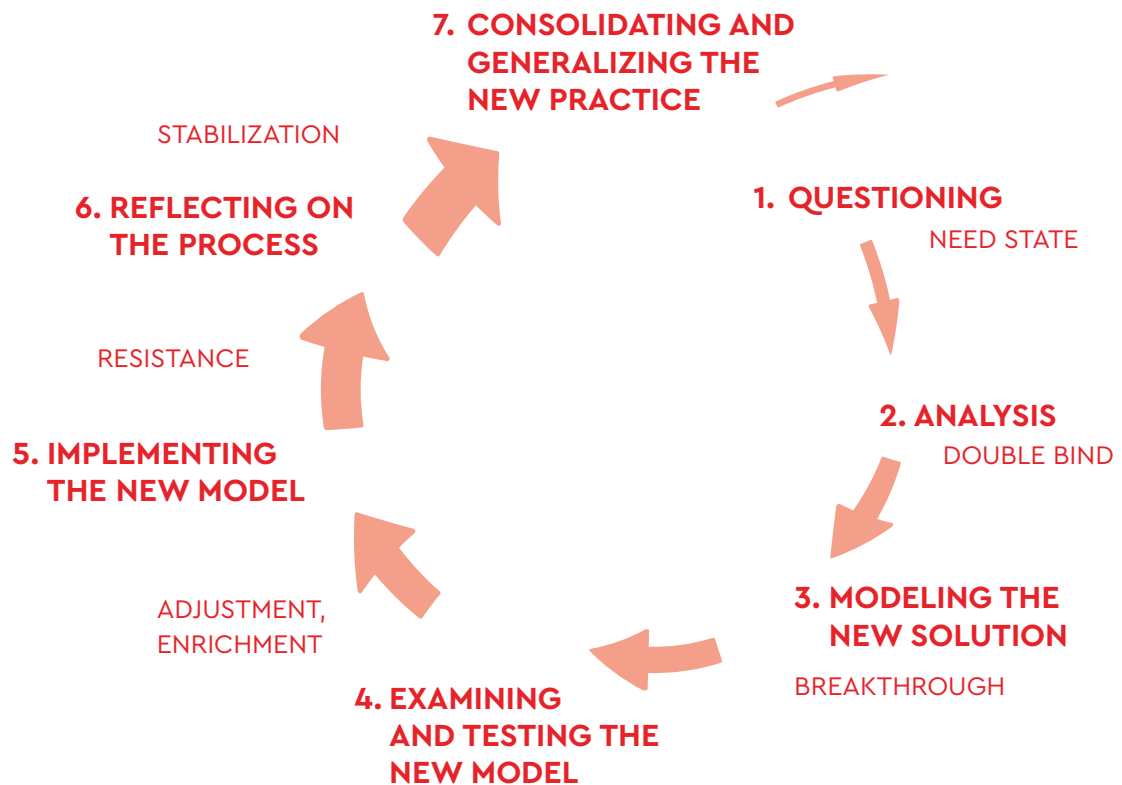
In 2017 is de module Onderzoekend Vermogen in de zeven masterlerarenopleidingen van NHL Stenden geïmplementeerd. Hiermee wilden we de praktische relevantie van het studentonderzoek vergroten. In de praktijk bleek dit echter lastiger te realiseren dan gedacht en zo ontstond de behoefte om de module verder te ontwikkelen. Het was daarbij niet helder hoe die doorontwikkeling eruit zou moeten zien. Daarvoor moesten we eerst op zoek naar wat de realisatie van de praktische relevantie belemmert: welke spanningen ervaren studentleraren en begeleiders daarbij? En hoe kunnen deze spanningen dienen als uitgangspunt voor gezamenlijke doorontwikkeling? In dit artikel beschrijven we hoe we deze vragen via een Change Lab hebben beantwoord en hoe het Change Lab richting heeft gegeven aan de doorontwikkeling van Onderzoekend Vermogen.



In 2017 is in alle masterlerarenopleidingen van NHL Stenden de module *Onderzoekend Vermogen* (OV) ingevoerd. Deze module draait, zoals de naam al doet vermoeden, om het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van studentleraren. OV wordt gedefinieerd als "de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig de kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context" (Munneke, 2024, p. 13). Met de invoering van deze module wilden we de praktische relevantie van het studentenonderzoek vergroten. Zo zou het onderzoek dat student-

leraren uitvoeren vooral handelingskennis moeten opleveren waarmee ze hun praktijk blijvend kunnen ontwikkelen (Andriessen, 2014; Munneke, 2024). Om dit te bereiken, stapten we bij de invoering van de module OV af van het meer academische onderzoek dat studenten tot dan toe uitvoerden, waarbij het creëren van theoretische kennis een belangrijk uitgangspunt vormde. In plaats daarvan mogen studentleraren een vorm van vakdidactisch ontwerponderzoek uitvoeren met hun eigen praktijk als start- en eindpunt.

Echter, in de loop der jaren groeide het gevoel bij de eerste auteur van dit artikel dat de module OV onvoldoende aansloot bij en



Figuur 1: Cyclus van expansief leren (Engeström & Sannino, 2010, p. 8)

Expansief leren begint met bevragen (*questioning*): iemand stelt de huidige aanpak ter discussie omdat diegene daar een contradictie in ervaart. Wanneer meerdere collega's dit herkennen, ontstaat een gevoel van urgentie om samen op zoek te gaan naar alternatieven (*need state*). Dat leidt tot de analysefase (*analysis*), waarin de contradictie, de onderliggende spanningen in de praktijk en de cultuurhistorische achtergrond ervan worden onderzocht. Wanneer de deelnemers op basis van de analyse gezamenlijk ervaren dat de huidige werkwijze niet meer voldoet, maar tegelijkertijd nog geen bruikbaar alternatief zien, is er sprake van een *double bind*. Dit is een ongemakkelijk, maar noodzakelijk gevoel dat de urgentie creëert om anders te gaan denken. De *double bind* vormt de vonk richting de volgende fase, de oplossingsfase (*modeling the new solution*) waarin eerste ideeën en oplossingsrichtingen

worden ontwikkeld. Hiervoor ontwikkelen deelnemers nieuwe hulpmiddelen (denkmodellen, schema's, concepten, etc.) of krijgen deze aangereikt. Dit kan leiden tot een doorbraakmoment (*breakthrough*), waarna een eerste oplossing in de praktijk wordt verkend (*examining and testing*). Op basis daarvan wordt de oplossing aangepast, verrijkt en breder geïmplementeerd (*implementing the new model*). Omdat een nieuwe werkwijze weerstand kan oproepen (*resistance*), bijvoorbeeld vanuit collega's die moeite hebben met verandering, wordt de oplossing zo aangepast dat hij breder gedragen wordt. De laatste stappen bestaan uit het reflecteren op het proces en de consolidering van de oplossing in de praktijk. In deze laatste fase vindt *stabilization* plaats: de nieuwe werkwijze raakt verankerd in routines, structuren en gedeelde overtuigingen en wordt duurzaam onderdeel van de praktijk.

bijdroeg aan het handelen van studentleraren in hun beroepspraktijk (zie ook Hemmen & De Vries, 2024). Zo besteedden studentleraren veel tijd en energie aan methodologische keuzes en het schrijven van hun onderzoeksverslag, waardoor het onderzoek een parallelle activiteit werd naast hun dagelijkse lespraktijk. Ook werd het lastig voor studentleraren om collega's te betrekken in het proces, waardoor de kwaliteit en/of uitvoerbaarheid van de praktische interventie die ze ontwierpen onder druk kwam te staan. Ook verkleinde dit de kans dat het onderzoekend vermogen impact had in hun onderwijspraktijk. De realiteit bleek, kortom, op gespannen voet te staan met wat we beoogden. Deze eerste, individuele contradictie werd bevestigd door observaties in andere lerarenopleidingen in Nederland en door een landelijke peerreview, waaruit bleek dat de praktische relevantie van OV ook elders onderwerp van discussie was. Deze gesignaleerde spanning, ook wel 'contradictie' genoemd, vormt een geschikt uitgangspunt voor een Change Lab.

Change labs en expansief leren

Change Lab (CL) is een interventie-aanpak die gebaseerd is op de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) van Engeström (1987). Een CL is geschikt om in te zetten wanneer er rondom hardnekkige vraagstukken gezocht wordt naar nog niet-bestaande manieren van werken. Het doel is om via systematische analyse van de dagelijkse praktijk en de cultuurhistorische achtergrond ervan nieuwe manieren van werken te ontwerpen, te implementeren en te onderzoeken. Deelnemers gaan daarvoor samen met een begeleider op zoek naar de gedeelde contradictie (we willen het een, maar we doen het andere) in het werk en ontplooiën activiteiten om die contradictie op te lossen (Bruining, 2016).

In een CL ontwikkelen deelnemers niet alleen hun praktijk, maar ook zichzelf doordat er expansief leren plaatsvindt (Engeström & Sannino, 2010). Wanneer nog niet bekend is hoe een nieuwe manier van werken eruitziet, is ook nog niet helder welke kennis en vaardigheden er ontwikkeld moeten worden. Het

ontwikkelen van nieuwe manieren van werken gaat dan hand in hand met het verwerven van de benodigde kennis en vaardigheden. Dat is wat er verstaan wordt onder expansief leren, weergegeven als een cyclus in figuur 1. Hoewel deze cyclus een volgorde van fases suggereert, kunnen de fasen in praktijk door elkaar lopen.

Het Change Lab Onderzoekend Vermogen

Een Change Lab (CL) bestaat uit bijeenkomsten en opeenvolgende activiteiten die expansief leren stimuleren (Engeström & Sannino, 2010). In totaal vonden bij de masterlerenopleidingen van NHL Stenden in collegejaar 2024–2025 zes CL-bijeenkomsten van anderhalf uur plaats waarin fase 1 en 2 van de expansieve leercyclus werden doorlopen. Er bestaat geen standaardaanpak voor CLs: doelen, inhoud, proces en opbrengsten worden door de deelnemers zelf vormgegeven. Het succes zit dan ook niet in "de juiste methode" of een vast programma, maar in het samenbrengen van de juiste mix van perspectieven, begeleiders en deelnemers. Volgens de theorie zijn dat in de eerste plaats de professionals die de praktijk van binnenuit kennen, aangevuld met betrokkenen die invloed hebben op of geraakt worden door die praktijk. Zo namen aan het Change Lab Onderzoekend Vermogen (CLOV) tien mensen deel: zeven OV-begeleiders uit de masterlerenopleidingen, hun teamleider en twee begeleiders. Indirect werden ook andere collega's via de deelnemers betrokken. De eerste auteur vervulde zowel de rol van begeleider (begeleiden van het proces, inbrengen van data en werkvormen), deelnemer (inbrengen van eigen contradicties) als onderzoeker (analyseren van data). De tweede auteur ondersteunde als begeleider en mede-onderzoeker.

Hoewel een CL beschouwd wordt als succesvolle interventie om gezamenlijk leren en veranderen te stimuleren (zie bijvoorbeeld Sannino, 2020), is het ook een uitdagende interventie om te begeleiden (zie bijvoorbeeld Mazereeuw et al., 2025a, 2025b). Zo bestaan er geen standaardprogramma's,

werkvormen en materialen voor het uitvoeren van CLs. Er ligt dan ook een belangrijke maar lastige taak bij de begeleiders om expansief leren te stimuleren via passende werkvormen en materialen én om tegelijkertijd deelnemers voldoende grip op hun ontwikkeling te laten ervaren om het proces en de inhoud mede vorm te geven (zie bijvoorbeeld Van Beusekom & Kok-Meetsma, 2024). In dit artikel beschrijven we hoe we dit binnen het CLOV hebben gedaan. We gaan in op hoe we in het CLOV te werk zijn gegaan op basis van theoretische inzichten over CLs en hoe we expansief leren hebben gestimuleerd om de doorontwikkeling van de module OV te realiseren.

Fase 1: bevragen

De eerste fase in de cyclus van expansief leren bestaat uit het bevragen van bestaande praktijken. Tijdens de eerste CLOV-bijeenkomst verkenden we dan ook met alle veertien betrokken OV-begeleiders in hoeverre de individueel gesignaleerde contradictie herkend werd in de praktijk. Hiervoor beantwoordden de OV-begeleiders in groepjes vragen gebaseerd op de vier kardinale deugden (wijsheid/voorzichtigheid, rechtvaardigheid, moed en gematigdheid). Al snel bleek dat de twijfel over de praktische relevantie gedeeld werd: één groep noteerde kortweg "Relevantie wordt niet erkend". Anderen wezen erop dat onderzoek in de onderwijspraktijk nauwelijks voorkomt of dat de pedagogische component onderbelicht blijft. Bij "Wie dienen we recht te doen?" stonden studenten centraal: hun ontwikkeling, plezier en voorbereiding op de praktijk. Bij "Waar in kunnen we matigen?" werd de nadruk op schrijfwerk en "hoepeltjes" genoemd. En bij "Waarvoor hebben we moed nodig?" klonk de oproep tot lef om routines los te laten en samen een andere aanpak te verkennen. Al met al bevestigden de nadruk op verslaglegging, het gebrek aan aandacht voor pedagogiek en de oproep om studentleraren én onderwijs beter te bedienen, de gesignaleerde contradictie dat OV te weinig praktisch relevant is. Daarmee ontstond een collectieve *need state* (de gedeelde urgentie

om OV opnieuw vorm te geven); een belangrijke voorwaarde voor een vruchtbaar CL (Virkkunen & Newnham, 2013) en het startpunt voor de analysefase.

Fase 2: de praktijk analyseren (1)

Het doel van deze fase is om onderliggende spanningen aan de contradictie zichtbaar te maken, zodat deze en de contradictie zelf voor CL-deelnemers concreet en inzichtelijk worden (Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013). Hiervoor verzamelden we data onder alumni via de eindstudie-evaluatie (ESE, ingevuld door 16 van de in totaal 40 alumni) en alle OV-begeleiders via een enquête over alle indicatoren en toetsingsonderdelen van OV. Hierin gaven CL-deelnemers samen met hun directe OV-collega aan in hoeverre het studentleraren (heel) goed (met mogelijke verklaringen en voorbeelden) of minder/niet lukt (met ideeën voor oplossingsrichtingen) om dat deel van de module aan te tonen. De data zijn geanalyseerd door de begeleiders en in de tweede CLOV-bijeenkomst teruggekoppeld aan de deelnemers.

De data leverden tegenstrijdige bevindingen op. Zo beoordeelden alumni de module OV gemiddeld met een 7,7 en scoorde het een 8,3 op praktische relevantie. Zes alumni noemden de module zelfs een onmisbaar onderdeel van de opleiding. Deze positieve ESE-resultaten staan haaks op de uitkomsten van de eerste CLOV-bijeenkomst. Uit de begeleidersenquête bleek verder dat studentleraren volgens begeleiders vooral worstelen met het onderzoeksverslag (de rode indicator in tabel 2), al werd dit slechts door één duo als urgent benoemd (het rode aspect in tabel 3). Bovendien bleek dat begeleiders bij zes van de twaalf aspecten van OV sterk verdeelde ervaringen hadden: waar de ene helft studenten (heel) goed in staat achtte om een aspect aan te tonen, zag de andere helft juist het tegenovergestelde (oranje aspecten in tabel 2).

Deze tegenstrijdigheden vroegen om gezamenlijke duiding. Daarom hebben we in de tweede CL-bijeenkomst (december 2024) de data gedeeld als *mirror data*. Hierbij werd

Tabel 1. Resultaten eerste Change Lab-bijeenkomst

Vraag en deugd	Gevonden patroon	Illustreernde antwoorden
Wat hebben we onder ogen te zien? (Prudentia)	Twijfels over praktische relevantie van Onderzoekend Vermogen	Relevantie wordt niet erkend (1 groep) In praktijk van docent weinig onderzoek (1 groep) Is pedagogiek ook van belang? (1 groep)
Wie dienen we recht te doen? (Justitia)	Studenten en hun onderwijs, begeleiders en landelijke kaders	Studenten en begeleiders: lol (1 groep) Student – ontwikkeling (houding & niveau) en relevantie & maatschappij – onze student geeft 'goed' onderwijs (1 groep) Kaders (landelijk), studenten & Master-niveau: theoretisch? Vergelijk met BA/een bepaald niveau (uitdagen) (1 groep)
Waar in kunnen we matigen? (Temperantia)	Veranderdrift en hoepeltjes	Ontwikkeldrang/veranderdrift: "If it ain't broke, don't fix it" (1 groep) Schrijfwerk?? (1 groep) Hoepel waar studenten doorheen moeten springen (1 groep)
Waarvoor hebben we moed nodig? Fortitudo	Verandering en didactische ontwikkeling	Loslaten (werkwijze, aanpak) (1 groep) Durf om te veranderen (1 groep) Onze eigen didactische aanpak delen en evalueren (1 groep) Didactiek: hoe krijgen we studenten in een 'onderzoekende houding'?

zichtbaar wat doorgaans verborgen blijft: hoe we bezig zijn, wat er goed gaat (de groene aspecten in tabel 2) en waar het schuurt (de oranje en rode aspecten in tabel 2 en 3).

Omdat een belangrijk kenmerk van CLs is dat de activiteiten bijdragen aan het creëren van collectief eigenaarschap over het proces en de uitkomsten (Engeström & Sannino, 2010; Virkkunen & Newnham, 2013), werkten we met een open opdracht: kies zelf (een) indicator(en) die je interessant lijkt, verdiep je in de data, interpreteer deze samen en bepaal

welke vervolgstappen nodig zijn. Dit leidde tot de formulering van twee thema's die deelnemers verder wilden verkennen (zie figuren 2 en 3): 'doorwerking' (we willen dat het onderzoek van studenten impact heeft in hun praktijk, maar we stimuleren noch beoordelen dit binnen OV) en 'reflecteren' (komt relatief vaak terug bij OV, maar het is onduidelijk wat we er precies mee bedoelen en hoe we het beoordelen). Omdat beide thema's belangrijk en samenhangend werden bevonden, besloten we ze beide verder te verkennen.

Tabel 2. Resultaten Onderzoekend Vermogen-begeleidersenquête: aspecten

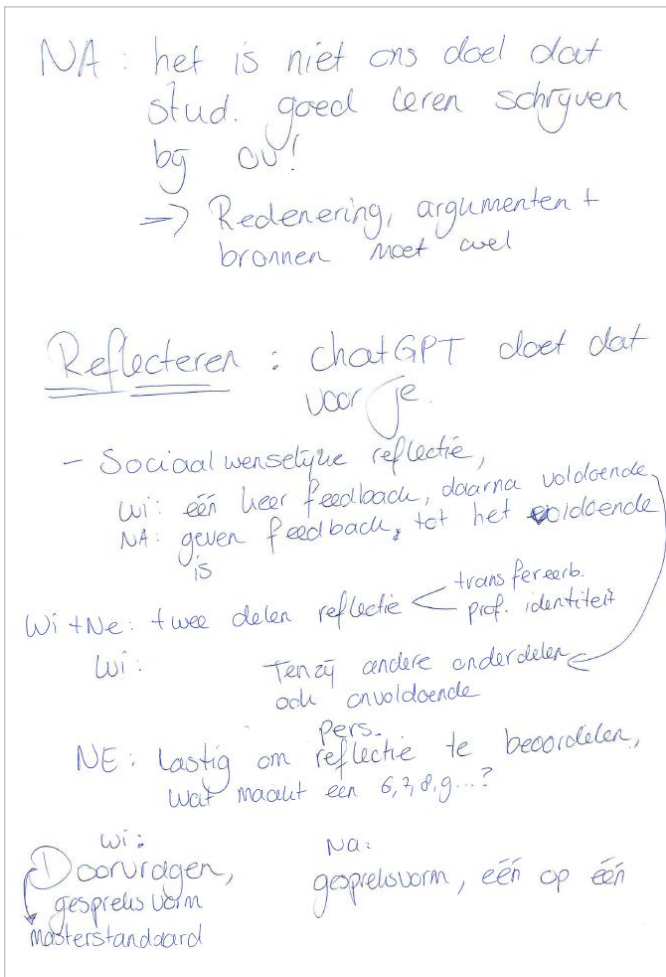
Indicator/toetsonderdeel	Lukt studenten (heel) goed): N =	Lukt studenten minder/niet goed: N=
1. (praktisch relevante) vragen, ambities en onvrede die leven binnen de vakgroep of in het eigen onderwijs expliciteren en bespreekbaar maken;	5	1
2. De onderwijsomgeving(en) zo analyseren en daarop reflecteren dat de (praktische relevante) ambitie of de onvrede voor de student en collega's inzichtelijk(er) wordt;	4	2
3. Verder verdiepen in literatuur en praktische inzichten over de onvrede of de ambitie om (ideeën voor) oplossingen te genereren;	4	2
4. Samen met vakcollega's via reflectie komen tot (een) onderbouwde (prototypische en praktisch relevante) interventie(s) in het vakonderwijs als mogelijke oplossing voor het probleem of bijdrage aan...	3	3
5. Deze interventie(s) (zo methodologisch grondig als passend) onderzoeken op hun bijdrage aan het oplossen van het probleem of de ambitie;	3	3
6. Op een bondige en systematische wijze de analyse van de onvrede of ambitie, het ontwerp en de evaluatie omschrijven op een manier die relevant en leesbaar is voor vakcollega's.	2	4
7. Bevindingen presenteren en te delen met vakcollega's ter bevordering van de transfereerbaarheid;	6	0
8. Reflecteren op de relevantie van de opgedane inzichten voor andere soortgelijke contexten;	3	3
9. Reflecteren op de professionele identiteit.	3	3
10. Onderzoeksrapportage (6000–8000 woorden exclusief bijlagen);	3	3
11. Materiaal presentatie (eigen school, symposium NHL Stenden of congres);	5	1
12. Reflectie op het eigen onderzoekend vermogen en de professionele identiteit.	3	3

Tabel 3. Resultaten Onderzoekend Vermogen-begeleidersenquête: prioriteiten

Indicator:	Toelichting (waarom):
2. De onderwijsomgeving(en) zo analyseren en daarop reflecteren dat de (praktisch relevante) ambitie of de onvrede voor de student en collega's inzichtelijk(er) wordt;	alles begint bij het probleem/ambitie . Pas als die gezien wordt, kan er verder gewerkt worden aan een onderbouwde interventie.
4. Samen met vakcollega's via reflectie komen tot (een) onderbouwde (prototypische en praktisch relevante) interventie(s) in het vakonderwijs als mogelijke oplossing voor het probleem of bijdrage aan de ambitie;	Omdat dáár de slagkracht zit voor de praktijk: als we vanuit de lerarenopleiding collega's weten te betrekken , dan komt (hopelijk) ook het versterken van de eigen praktijk meer op de voorgrond te staan (i.p.v. het afronden van de opleiding).
5. Deze interventie(s) (zo methodologisch grondig als passend) onderzoeken op hun bijdrage aan het oplossen van het probleem of de ambitie;	Studenten doen één interventie en schrijven dan vaak aanbevelingen hoe daarna verder te handelen. De resultaten van de interventie zijn in mijn ogen interessant. En eigenlijk wil je daarna graag verder, maar daar ontbreekt de tijd dan voor. Als de interventie plaatsvindt tussen de voorjaarsvakantie en meivakantie in, dan is er meestal geen tijd meer voor een vervolg.
6. Onderdeel toetsing: onderzoeksrapportage (6000-8000 woorden exclusief bijlagen)	Eigenlijk.....ervaren we niet zo heel veel problemen bij deze indicatoren, maar de invulling ervan in de praktijk kan geactualiseerd worden . Dus bijvoorbeeld onderwerpkeuze, iets vrijer qua ontwerponderzoek. Maar dat past prima bij de huidige indicatoren
9. Reflecteren op de professionele identiteit	reflecteren komt veel te veel voor in het hele OV.
11. Onderdeel toetsing: materiaal Presentatie (Eigen school, Symposium NHLStenden of Congres)	Ik vind dat we ze enthousiaster moeten krijgen voor onderzoek. Bijvoorbeeld door meer de nadruk te leggen op de eerste explicitering van het probleem en het laatste presentatie. Daar hogere eisen en dan verslag misschien wat coulanter in worden of minder hoge verwachtingen. Maar op zich ben ik nog steeds van mening dat dit onderdeel is van een masterprogramma. Dus ik zou ook wel willen richten op de begeleiding in de zin van professioneler worden in die begeleiding .



Figuur 2. Opbrengst groepje doorwerking



Figuur 3. Opbrengst groepje reflecteren

Door tijdgebrek konden deelnemers niet zelf vervolgstappen formuleren, waardoor de begeleiders de keuze maakten om deelnemers in een volgende bijeenkomst (januari 2025) de spanningen die ten grondslag liggen aan de twee thema's te expliciteren via een gesprek. Dit zou de contradictie concreter moeten maken en eventuele aanknopingspunten voor oplossingen zichtbaar maken

Fase 2: de praktijk analyseren (2)

Voor de diepere verkenning kozen we bewust voor een gesprek in plaats van een interview, zodat de eerste auteur als deelnemer mee kon doen en er geen hiërarchie ontstond. Eigenaarschap en gelijkwaardigheid van deelnemers zijn immers belangrijke uitgangspunten van een CL (Virkkunen & Newnham, 2013). In het gesprek verkenden deelnemers gezamenlijk de definitie, werkwijzen, doelen en spanningen van reflecteren of doorwerking vanuit verleden, heden en toekomst. Daarbij plaatsten deelnemers de contradicties in een cultuurhistorisch perspectief (Engeström & Sannino, 2010). Richtvragen ondersteunden dit proces en deelnemers noteerden bevindingen op placemats die aan het einde van de bijeenkomst plenair gepresenteerd en aangevuld werden met observaties of verklaringen van anderen.

De gesprekken werden opgenomen en geanalyseerd door de begeleiders. Deze bevindingen werden vervolgens in een vierde CL-bijeenkomst aan deelnemers teruggekoppeld, wederom als *mirror data*. Hiervoor verwerkten de auteurs de bevindingen in twee activiteitensystemen (zie figuur 4 en 5), waarin de spanningen die ten grondslag liggen aan de twee contradicties inzichtelijk werden voor de deelnemers. De gesignaleerde spanningen zijn daarbij weergegeven als bliksemschichten.

Zowel voor doorwerking als reflecteren konden eigen en gedeelde spanningen geëxpliciteerd worden. Hoewel in de CL-bijeenkomst beide spanningen zijn besproken, beperken we ons hier tot de gezamenlijke spanningen waarmee we verder zijn gegaan. Zowel doorwerking als reflecteren bleken niet eenduidig gedefinieerd en werden verschillend geïnterpreteerd door (studentleraren en)



Figuur 4. Resultaten gesprek 'doorwerking' in het activiteitensysteem

begeleiders, wat leidde tot uiteenlopende invullingen in het onderwijs en beoordeling. Voor doorwerking bleek er in de leeruitkomst, indicatoren en rubric geen aandacht te zijn, terwijl we dit wel zouden willen. Bij reflecteren speelde vooral dat het begrip niet consequent gebruikt werd in de leeruitkomst en indicatoren en regelmatig werd opgevat als 'evalueren' of 'analyseren'. Zodoende is dan

ook gezamenlijk besloten om aan het einde van het collegejaar de leeruitkomst, indicatoren, rubric en OV-handleiding te herzien. Om deze herziening zorgvuldig en onderbouwd te kunnen uitvoeren, was echter eerst een andere stap noodzakelijk: het formuleren van heldere en gedeelde definities van doorwerking en reflecteren die toepasbaar zijn in de onderwijs- en beoordelingspraktijk.



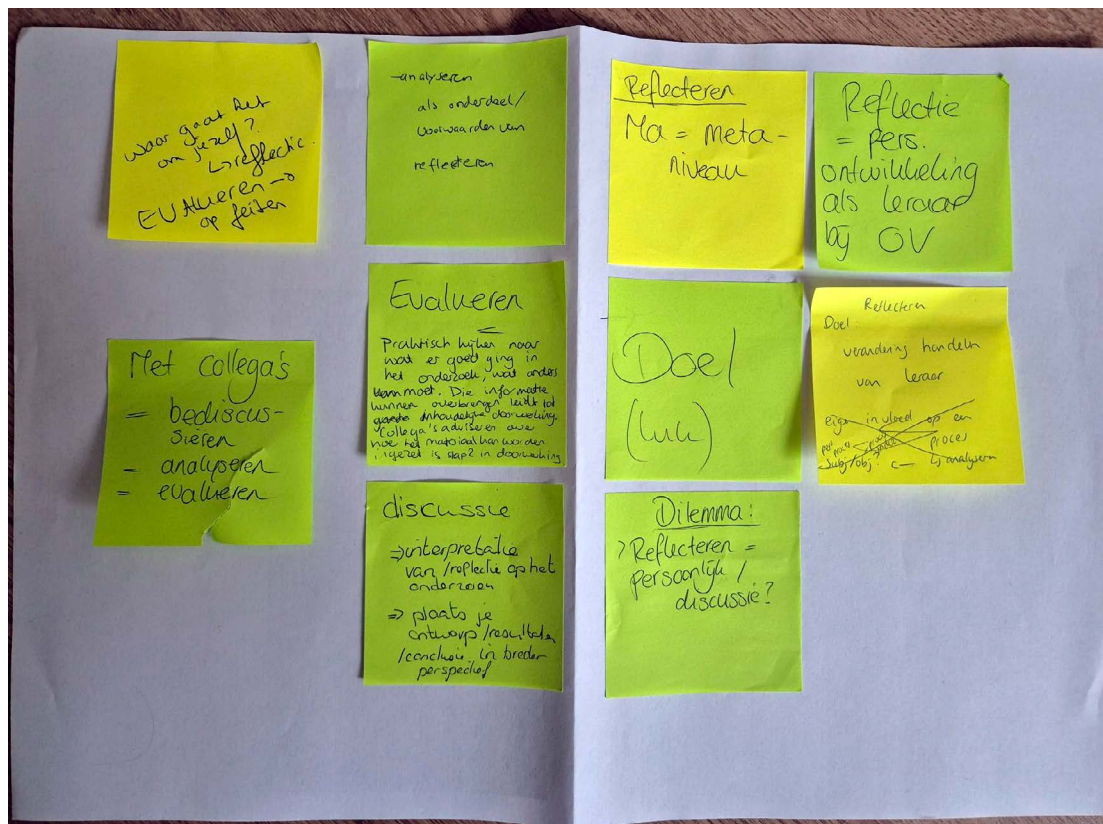
Figuur 5. Resultaten gesprek 'reflecteren' in het activiteitensysteem

Fase 2: analyseren (3)

Daarvoor zijn tijdens een studiedag voorlopige definities van doorwerking en reflecteren (opgesteld op basis van de eerdere gespreksanalyse) voorgelegd aan alle collega's van de masterlerarenopleidingen om op te reageren. Hun reacties werden per groepje vastgelegd op een placemat, dat het uitgangspunt vormde voor de volgende CL-bijeenkomst. Die bijeenkomst (april 2025) had als doel om te komen tot eenduidige, gedeelde definities van beide begrippen. Daarvoor kregen de deelnemers allemaal een eigen rol en bijbehorend perspectief, zoals een 'bronnenon-

derzoeker' die ervoor zorgde dat de definities in lijn zijn met (theoretische) bronnen en een 'praktijkbewaker' die erop lette dat de definities bruikbaar zijn in de praktijk.

Hoewel deze bijeenkomst te kort bleek om te komen tot een duidelijke definitie van doorwerking en reflecteren, heeft deze bijeenkomst wel geleid tot een onderscheid tussen 'reflectie' (heeft betrekking op de persoonlijke ontwikkeling van studenten), 'analyse' en 'evaluatie' (heeft betrekking op aspecten van het onderzoek(sproces)) en daarmee ook tussen wat we beoordelen in een discussie (onderzoeksaspecten) versus een persoon-



Figuur 6. Onderscheid reflectie, evaluatie, discussie en analyse

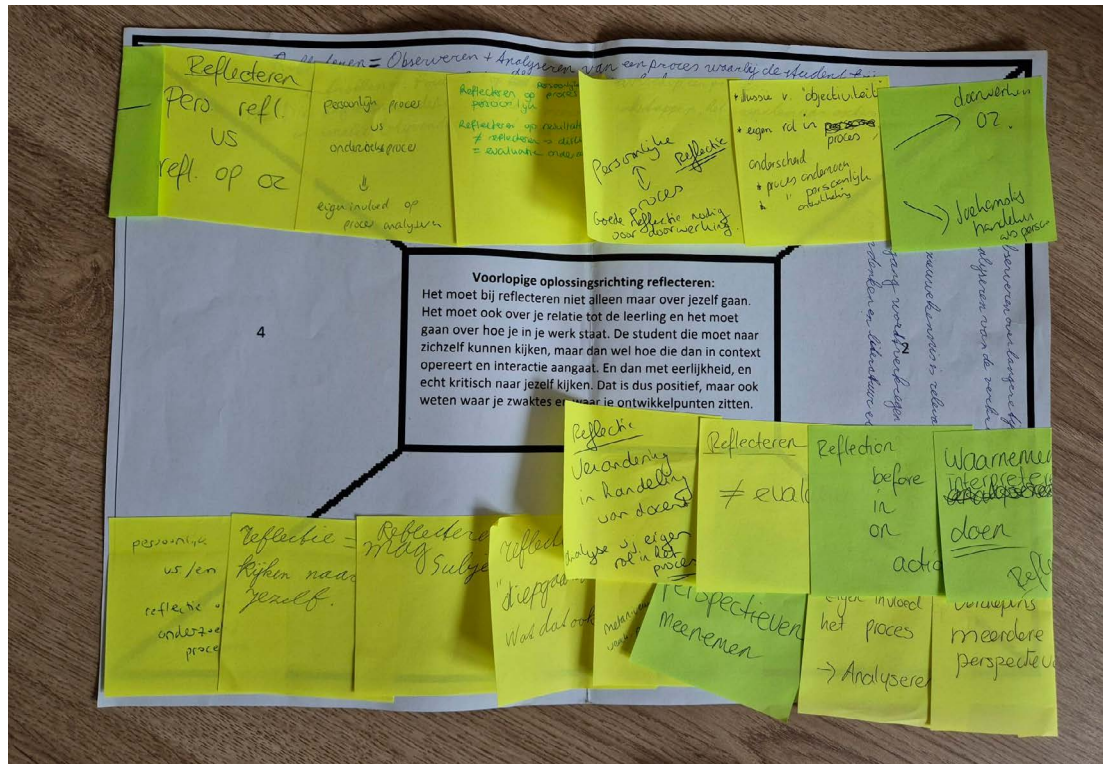
lijke reflectie van studenten (de persoonlijke ontwikkeling; zie figuren 5 en 6). Ook leidde deze bijeenkomst bij alle deelnemers tot het bewuste inzicht dat reflecteren een voorwaarde is om doorwerking te kunnen realiseren (figuur 7). Al met al was dit voldoende om de leeruitkomst, indicatoren, rubric en handleiding van OV samen te gaan herzien.

Conclusie

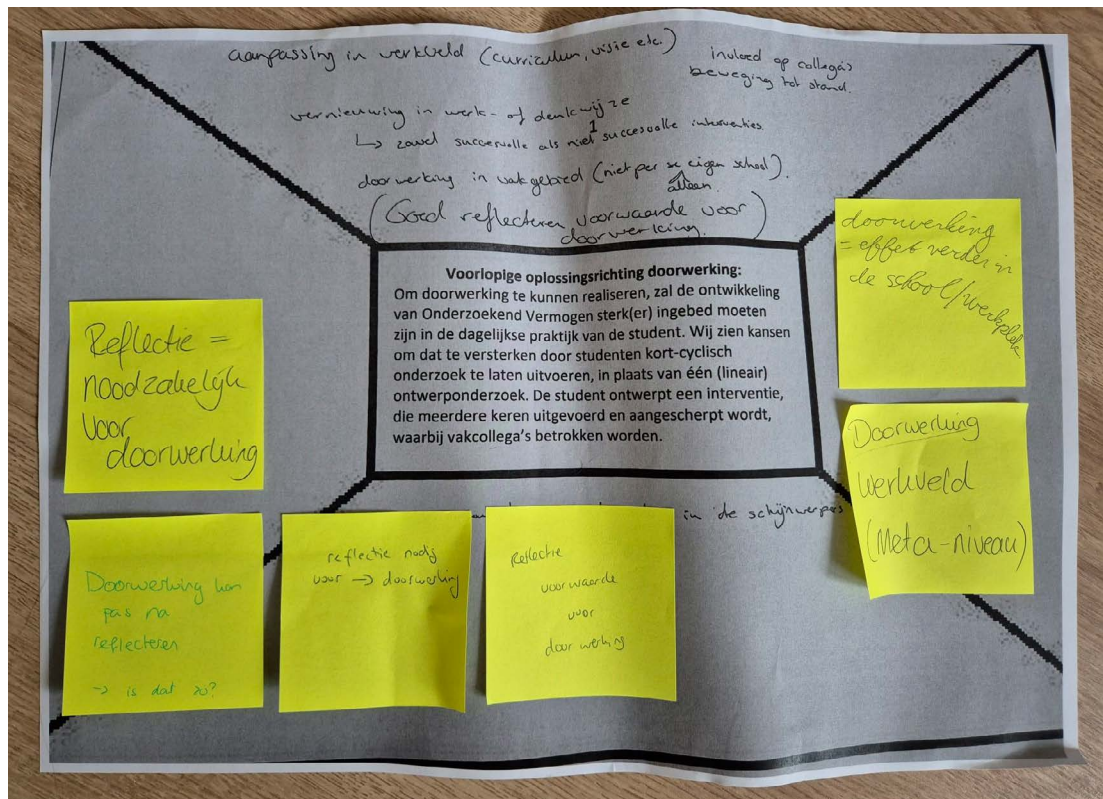
In dit artikel is beschreven hoe lerarenopleiders in een CLOV gezamenlijk vorm hebben gegeven aan de doorontwikkeling van de module OV. Uit het CLOV bleek dat het ontbreken van eenduidige definities van de concepten reflecteren en doorwerking een belangrijke belemmering vormde voor het realiseren van de beoogde ambitie om OV praktisch relevant te maken. Waar het begrip 'doorwerking' relatief nieuw is, hanteren we 'reflecteren' al sinds de invoering van OV in 2017. Uit de CL-bijeenkomsten bleek echter dat we over de opleidingen heen geen gezamenlijke betekenis geven aan deze concepten. De zes CLOV-bijeenkomsten hebben dan ook geleid tot een gedeelde contradictie: we vragen van studentleraren om te reflecteren en om doorwerking te bewerkstelligen, terwijl we van beide concepten als lerarenopleiders geen

eenduidig begrip hebben. Dit is de *double bind* van waaruit we komend schooljaar de CLs voortzetten en fase 3 van de cyclus voor expansief leren in gaan.

Doordat de doelen, inhoud en opbrengst van een CL van tevoren niet vastliggen, is het uitdagend om een CL te begeleiden. Terugkijkend blijken de CLOV-bijeenkomsten vooral benut als momenten van gezamenlijke duiding en reflectie. De gekozen werkvormen en het gebruik van *mirror data* stimuleerden deelnemers om verder te kijken dan hun eigen opleiding en opvattingen. Door verschillende perspectieven naast elkaar te leggen en hierover met elkaar in gesprek te gaan, werden vanzelfsprekendheden bevestigd en verborgen spanningen zichtbaar. Doordat deelnemers in het CLOV hun praktijkervaringen inbrachten en bespraken, namen zij steeds meer de verantwoordelijkheid en ondernamen ze steeds meer actie om hun praktijk te veranderen. Cruciaal was bovendien dat dit proces werd vormgegeven vanuit gelijkwaardigheid en collectief eigenaarschap: deelnemers, begeleiders en teamleider dachten en spraken samen, los van hiërarchie, waardoor de ontwikkelrichting breed gedragen werd. Deze elementen samen vormen dan ook een krachtige basis voor gezamenlijke vernieuwing van onderwijs.



Figuur 7. Start definiëring (persoonlijke) reflectie



Figuur 8. Geïdentificeerde samenhang tussen reflectie en doorwerking

Literatuur

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig; dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht.
- Bruining, T. (2016). De Change Lab methode. *Opleiding & Ontwikkeling*, 29(2), 33–37.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Hemmen, N., & De Vries, S. (2024). Bruggen bouwen tussen opleiding en praktijk. Werken met beroepsproducten bij de module Onderzoekend Vermogen. In: S. de Vries & M. Mazereeuw (red.), *Didactiek voor vak en beroep* (pp. 96–103). NHL Stenden.
- Mazereeuw, M., De Vries S., & Bruining, T. (2025a). *Change labs: een basis voor ontwikkeling en onderzoek in de context van onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding* [Manuscript in voorbereiding]. Academie Educatie. NHL Stenden.
- Mazereeuw, M., De Vries S., & Bruining, T. (2025b). *Het begeleiden van change labs: ervaringen vanuit een change lab onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding* [Manuscript in voorbereiding]. Academie Educatie. NHL Stenden.
- Munneke, L. (2024). *Moedig ruimte maken. Onderzoekend vermogen als essentiële competentie in werken aan complexe opgaven*. Hogeschool Utrecht.
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in continuing education*, 42(2), 163–179.
- Van Beusekom, A., & Kok-Meetsma, E. (2024). Principes van Change Labs. Als katalysator van samenwerkende professionals uit verschillende praktijk. In: S. de Vries & M. Mazereeuw (red.), *Didactiek voor vak en beroep* (pp. 40–47). NHL Stenden.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense.

Noortje Hemmen is docent-onderzoeker in de eerstegraadslerarenopleiding Leraar Nederlands bij NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt ze als onderzoeker in het Change Lab Onderzoekend Vermogen in de eerstegraads-masters van NHL Stenden. Contact mailadres: Noortje.hemmen@nhlstenden.com

Siebrich de Vries is lector Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool, en tevens werkzaam bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. siebrich.de.vries@nhlstenden.com

Over het lectoraat

Een betekenisvolle plek realiseren in de maatschappij voor iedereen in de regio. Hieraan een bijdrage leveren is het doel van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. Het lectoraat richt zich op de domeinen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en focust zich op pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden waarmee de lesgevende en begeleidende professionals in dit domein hun professionele handelen kunnen versterken.

Om de ambitie van het lectoraat te realiseren heeft het lectoraat twee onderzoekslijnen. Beide onderzoekslijnen

- werken samen met regionale, landelijke, internationale partners;
- werken met en vanuit een sterk theoretisch fundament: cultuurhistorische activiteitstheorie;
- werken met, en onderzoeken van verschillende vormen van formatieve interventies, Change Labs en Lesson Study en nieuwe rollen die daarbij ontstaan.

Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs in de noordelijke regio heeft te maken met grote uitdagingen. Leerlingaantallen dalen waardoor het onderwijsaanbod onder druk komt. Sociaal-maatschappelijke problemen als armoede en gebrek aan sociale veiligheid komen de scholen in. Het welbevinden van leerlingen daalt. De basisvaardigheden van leerlingen dalen. De kansongelijkheid groeit. Onderwijspersoneel voelt hoge werkdruk en vaak niet de (professionele) ruimte om met de uitdagingen aan de slag te gaan, o.a. door een groeiend lerarentekort.

In het lectoraat zoeken we samen met (a.s.) leraren, schoolleiders, schoolopleiders, werkplekbegeleiders, lerarenopleiders en onderzoekers naar kennis en inzichten in relatie tot de volgende vragen:

- Hoe kan in deze context elke leerling een optimale ondersteuning worden geboden en geholpen worden bij het vormgeven van hun (lerende en werkende) leven? Hoe zien hun leerprocessen er dan uit, en wat vraagt dit van de begeleidingsprocessen van (aanstaande) leraren?
- Hoe zien leerprocessen van (aanstaande) leraren eruit, hoe kunnen zij in ontwikkeling komen en blijven, en wat vraagt dat van de begeleidingsprocessen van lerarenopleiders, schoolopleiders en werkplekbegeleiders, die op hun beurt ook blijven leren en zich ontwikkelen?
- Wat vraagt dit van de leercultuur op de lerarenopleidingen en (opleidings)scholen, en hoe kan die zich verder ontwikkelen?

Vanuit een systemische insteek formuleren we samen ambities, expliciteren en analyseren we vraagstukken, maken en onderzoeken we ontwerpen en komen zo samen in ontwikkeling.



Contact:

Lector dr. Siebrich de Vries
siebrich.de.vries@nhlstenden.com
+31 6 57 12 20 40

Leven lang ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs

In het beroepsonderwijs wordt steeds intensiever samengewerkt met bedrijven en instellingen. In deze samenwerking worden nieuwe leerwerkomgevingen en begeleidingssituaties vormgegeven waarin meer dan de basisprofessionaliteit centraal staat. Vanuit het perspectief van leven lang ontwikkelen ziet men veelal in dat professionele wendbaarheid, professionele identiteit en loopbaanontwikkeling minstens zo belangrijk zijn. Docenten, coaches en werkplekbegeleiders spelen in die ontwikkeling meestal een prominente rol. Zij zoeken in de samenwerking naar manieren om lerende, ontwikkelingsgerichte leeromgevingen en begeleiding te realiseren.

In het lectoraat zoeken we in de samenwerkingscoalities en dus met de docenten, coaches, werkbegeleiders en professionals mee en krijgen we inzicht in de kennis en vaardigheden en de begeleidingstact die zij nodig hebben. We richten ons daarbij op de volgende vragen

- Hoe kan bij studenten en professionals in verschillende situaties de wendbare professionaliteit, de professionele normativiteit, de professionele identiteit en de wens tot ontwikkeling in hun loopbaan zo worden aangesproken en verder worden ontwikkeld dat het passend is bij de ontwikkelingswensen van de personen en bij de ontwikkelingen waar deze personen zich in bevinden?
- Hoe kunnen we deze kennis samen met begeleidende professionals in het beroepsonderwijs zichtbaar maken, verder versterken en gebruiken?
- Hoe kunnen we deze kennis met begeleidende professionals in de lerarenopleiding voor de studenten van de lerarenopleiding zichtbaar maken, verder versterken en gebruiken?



Contact:

Lector dr. Marco Mazereeuw
marco.mazereeuw@nhlstenden.com
+31 6 28 30 45 41



CC BY-ND 4.0
NHL Stenden Hogeschool

Scan de QR-code
om de uitgave
digitaal te lezen



**Lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep
van NHL Stenden Hogeschool**

[https://www.nhlstenden.com/onderzoek/
lectoraat/didactiek-voor-vak-en-beroep](https://www.nhlstenden.com/onderzoek/lectoraat/didactiek-voor-vak-en-beroep)

Marco Mazereeuw

Leven lang ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs
marco.mazereeuw@nhlstenden.com
+31 6 28 30 45 41

Siebrich de Vries

Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs
siebrich.de.vries@nhlstenden.com
+31 6 57 12 20 40

