

Tussen ruimte en houvast

Een ecologisch pedagogisch onderzoek
naar student-agency en pedagogische
ruimte binnen PMKE

Auteur:

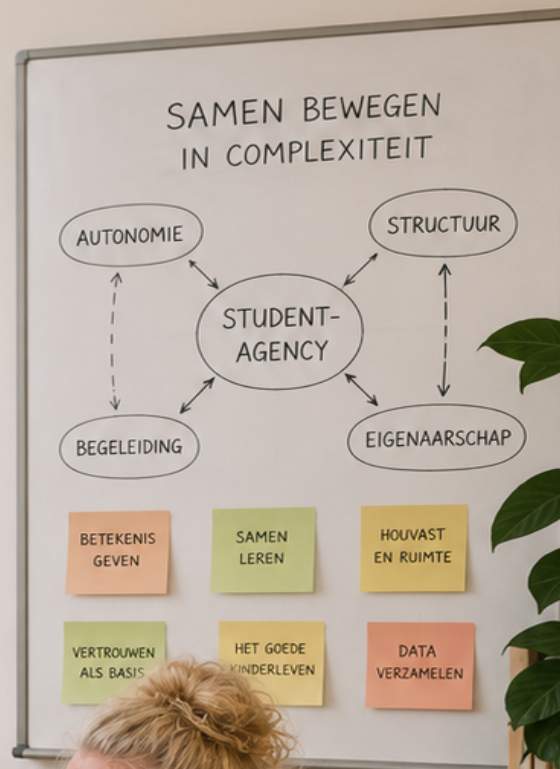
Kim Bertin Oude Keizer

Opleiding:

Master Ecologische Pedagogiek
Hogeschool Utrecht

Datum:

15 juli 2025



Afstudeerfase

Ecologisch Pedagogisch Project

Titel

Tussen ruimte en houvast

Een ecologisch pedagogisch onderzoek naar student agency en pedagogische ruimte binnen PMKE

Naam van de Auteur:

Kim Oude Keizer

Opleiding

Master ecologisch pedagogiek

Onderwijsinstelling:

Hogeschool van Utrecht

De Nieuwe Poort 21 Amersfoort

Datum:**Begeleider**

Patrick van der Bogt

Inhoudsopgave

1 Inleiding	6
1.1 <i>Het proces van handelingsonderzoek.....</i>	<i>8</i>
1.2. <i>Theoretisch perspectief en leesrichting</i>	<i>9</i>
2 Denken in relaties: mijn pedagogische uitgangspunten	10
2.1 <i>Ecologisch pedagogisch denken als grondhouding</i>	<i>10</i>
2.2 <i>Autonomie als relationeel begrip</i>	<i>12</i>
2.3 <i>Nora Bateson, An Ecology of Mind als pedagogische lens</i>	<i>13</i>
2.3.1 <i>Warme data.....</i>	<i>14</i>
2.4 <i>Andere perspectieven</i>	<i>14</i>
2.5 <i>Ba theory Het relationele veld van betekenis.....</i>	<i>16</i>
2.6 <i>Samenvattend kader.....</i>	<i>17</i>
2.7 <i>Verantwoording van mijn theoretische positie.....</i>	<i>18</i>
2.8 <i>Epistemologische grond</i>	<i>19</i>
2.9 <i>Slot Van denken naar handelen</i>	<i>20</i>
3 Handelingsdeel Meebewegen in de praktijk	21
3.1 <i>Eerste veldmoment Stilte als pedagogische ruimte</i>	<i>22</i>
3.1.1 <i>Overgang naar de tweede scène</i>	<i>22</i>
3.2 <i>Kritisch moment De toets die te vol was</i>	<i>23</i>
3.3 <i>De ruimte tussen de momenten</i>	<i>24</i>
4 Systematische reflectie Patronen en condities.....	24
4.1 <i>Relationele condities De pedagogische ruimte als ontmoeting.....</i>	<i>25</i>
4.2 <i>Didactische condities De vorm die spreekt</i>	<i>25</i>
4.3 <i>Structurele condities Ruimte die ademt.....</i>	<i>25</i>
4.4 <i>De ecologie van eigenaarschap</i>	<i>26</i>
5 Methodologie onderzoekbenadering en verantwoording	26
5.1 <i>Ontstaan en richting van de onderzoeksvraag</i>	<i>27</i>
5.2 <i>Onderzoekbenadering en rol van de docent-onderzoeker</i>	<i>28</i>
5.3 <i>Ecologische en theoretische uitgangspunten</i>	<i>29</i>

5.4 Dataverzameling.....	29
5.5 Analyse van de data	32
5.6 Reflectieve verantwoording	35
5.7 Validiteit en betrouwbaarheid.....	35
5.8 Ethische zorgvuldigheid	36
6 Analyse en interpretatie.....	37
6.1 Autonomie als relationele handelingsruimte.....	39
6.2 Relationele condities.....	42
6.3 Didactische condities.....	43
6.4 Structurele condities	44
6.5 Eigenaarschap als ecologisch verschijnsel.....	45
7 Opbrengsten en inzichten.....	46
7.1 Autonomie ontstaat niet door loslaten alleen	46
7.2 Structuur kan eigenaarschap dragen of vernauwen	47
7.3 Eigenaarschap verschijnt in relatie	47
7.4 Didactiek moet ruimte én betekenis geven	48
7.5 PMKE als pedagogische cultuur in transitie.....	49
7.6 Samenvattend inzicht	49
Hoofdstuk 8 Reflectie en betekenis voor de praktijk	50
8.1 Betekenis voor curriculumontwerp	50
8.2 Betekenis voor begeleiding.....	51
8.3 Betekenis voor toetsing	52
8.4 Betekenis voor de pedagogische cultuur van PMKE	53
8.5 Betekenis voor mijn pedagogisch ambacht	54
8.6 Praktische richting.....	54
8.7 Het ecologisch pedagogisch verantwoorde resultaat	55
8.8 Tussen opbrengst en appel	58
9 Metareflectie op mijn ecologisch pedagogisch handelen	58
9.1 Verbindend vermogen	59

9.2 Creatief vermogen	60
9.3 Theoretisch vermogen	60
9.4 Onderzoekend vermogen.....	61
9.5 Leidinggevend vermogen.....	62
9.6 Samenvattende metareflectie	63
10 Slotbeschouwing terug naar het appel	64
10.1 Wat in mijn denken is verschoven.....	65
10.2 Betekenis voor PMKE en het hoger beroepsonderwijs.....	66
10.3 Doorwerking naar mijn pedagogisch ambacht	68
10.4 Slotbeeld	69
Literatuurlijst	70
Bijlagen.....	75
Bijlage 1 Overzicht dataverzameling	75
Bijlage 2 Warme vragenlijst studenten.....	77
Bijlage 3 Opzet terugkoppelingsgesprek.....	78
Bijlage 4 Opzet LEGO Serious Play-sessies	79
Bijlage 5 Observatiekader	81
Bijlage 6 Voorbeeld rijke beschrijving.....	82
Bijlage 7 Codeboom en analysetabel	83
Bijlage 8 Voorbeeld systematisch vergelijken	85
Bijlage 9 Ethische verantwoording	86
Bijlage 10 Ecologisch pedagogisch handelingskader.....	87
Bijlage 11 Presentatie en doorwerking naar het domein	89

1| Inleiding

“Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?”

De vraag werd gesteld tijdens een begeleidingsmoment met studenten in de afstudeerfase. Op het eerste gezicht was het een praktische vraag. Toch bleef zij hangen. Niet omdat studenten niets wilden, maar omdat in die ene zin een spanning zichtbaar werd die vaker terugkeerde: studenten kregen ruimte, maar wisten niet altijd hoe zij die ruimte konden nemen.

Die spanning vormt het vertrekpunt van dit onderzoek. Binnen de opleiding PMKE wordt van studenten verwacht dat zij eigenaarschap tonen, autonome keuzes maken en hun professionele ontwikkeling richting geven. Tegelijkertijd bewegen zij binnen een onderwijscontext van leeruitkomsten, formats, rubrics, deadlines en beoordelingsmomenten. Juist in die wisselwerking tussen ruimte en structuur wordt zichtbaar hoe kwetsbaar student agency is.

Vanuit deze ervaring onderzoek ik hoe pedagogische ruimte binnen PMKE kan worden vormgegeven zodat studenten eigenaarschap en autonomie ervaren in hun leer- en afstudeerproces.

Het vraagstuk van student agency, eigenaarschap en autonomie speelt een steeds grotere rol in het hoger onderwijs. Studenten navigeren binnen complexe onderwijsstructuren waarin ruimte en beperking gelijktijdig aanwezig zijn. Dit onderzoek richt zich op het zichtbaar maken van hoe studenten hun rol, regie en pedagogische ruimte ervaren, en op de relationele, didactische en structurele condities die eigenaarschap mogelijk maken of juist belemmeren.

Deze drie lagen vormen samen het ecologisch weefsel waarin leren zich voltrekt. Relationele condities raken aan de kwaliteit van de ontmoeting of studenten zich gezien en aangesproken voelen en of er ruimte is voor wederkerigheid. Didactische condities bepalen hoe leerprocessen worden vormgegeven: in welke mate studenten mede richting kunnen geven aan hun ontwikkeling. Structurele condities tenslotte gaan over de inrichting van tijd, ruimte en toetsing, en over de vraag of de organisatie studenten werkelijk uitnodigt tot agency.

Daarmee overstijgt dit onderzoek de context van één opleiding: het raakt aan bredere vraagstukken over flexibilisering, inclusiviteit en onderwijs als democratische praktijk.

De hbo-opleiding *Pedagogisch Management Kind en Educatie (PMKE)* bevindt zich in een periode van fundamentele transitie. De opleiding houdt op te bestaan in haar huidige vorm; onderzocht wordt of onderdelen kunnen worden ondergebracht binnen *Pedagogiek* en *Bedrijfskunde, Management en Recht (BMR)*. Deze overgang roept vragen op over de plaats van student agency, eigenaarschap en pedagogische ruimte. In een tijd waarin structuren verschuiven, wordt zichtbaar hoe studenten hun rol en autonomie beleven binnen een opleiding die zelf in beweging is.

Hoewel kinderen en jongeren in dit onderzoek niet als directe respondenten zijn bevraagd, zijn zij wel pedagogisch aanwezig als uiteindelijke belanghebbenden. Dit vraagt om toelichting, omdat het onderzoek zich in eerste instantie richt op hbo-studenten binnen de afstudeerfase van PMKE. Deze studenten worden echter opgeleid voor praktijken waarin zij verantwoordelijkheid dragen voor pedagogische relaties, ontwikkelruimte, samenwerking en besluitvorming rondom kinderen, jongeren, ouders en professionals. De manier waarop zij zelf leren omgaan met ruimte, houvast, verantwoordelijkheid en meerstemmigheid werkt door in de manier waarop zij later pedagogische ruimte voor anderen kunnen helpen vormgeven.

De stem van kinderen en jongeren verschijnt in dit onderzoek daarom niet als afzonderlijke datastem, maar als normatief kompas. De vraag naar student agency is niet alleen een onderwijskundige vraag. Zij raakt aan de vorming van toekomstige pedagogische professionals. Als studenten tijdens hun opleiding vooral leren voldoen, afvinken en voorzichtig bewegen binnen formats, bestaat het risico dat zij ook in hun latere beroepspraktijk minder ruimte ervaren om responsief, kritisch en relationeel te handelen. Als zij daarentegen leren om zich te verhouden tot complexiteit, om eigen keuzes te onderbouwen en om verantwoordelijkheid te nemen binnen een gedeelde context, oefenen zij precies die professionele houding die nodig is in pedagogische praktijken met kinderen en jongeren.

Daarmee blijft het goede kinderleven, om het in de taal van de ecologische pedagogiek te zeggen, op de achtergrond én in de onderstroom aanwezig. Het onderzoek gaat niet rechtstreeks over kinderen en jongeren, maar wel over de voorwaarden waaronder toekomstige professionals leren om pedagogisch te kijken, te luisteren en te handelen. De belangen van kinderen en jongeren zijn dus niet afwezig, maar verschijnen via de vraag wat voor professionals wij opleiden en welke pedagogische ruimte zij zelf moeten ervaren om later ruimte voor anderen te kunnen maken.

Mijn motivatie om dit te onderzoeken is tweeledig. Ten eerste sta ik als docent-onderzoeker midden in deze transitie. Ik begeleid studenten in verschillende fasen van hun studie en draag verantwoordelijkheid voor de herinrichting van modules en beoordelingsvormen. Het vraagstuk is daardoor niet alleen academisch, maar ook persoonlijk en professioneel urgent. Ten tweede sluit dit onderzoek aan bij bredere debatten over eigenaarschap en agency in het hoger onderwijs, en bij de vraag hoe opleidingen kunnen bijdragen aan democratische en inclusieve leeromgevingen. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen welke relationele, didactische en structurele condities studenten in staat stellen hun professionele ontwikkeling vorm te geven met regie, verbondenheid en meerstemmigheid. De inzichten die daaruit voortkomen, gebruik ik om bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van de opleiding PMKE, die zich in een fase van heroriëntatie bevindt. Tegelijkertijd is de betekenis van dit onderzoek breder: het kan richting geven aan andere opleidingen en aan het maatschappelijk gesprek over onderwijs als ruimte voor democratische vorming en agency.

Ik vertrek hierbij vanuit een ecologisch-pedagogisch perspectief, waarin kennis ontstaat in relaties tussen mensen, contexten en betekenissen en waarin handelen en onderzoeken niet van elkaar te scheiden zijn. Door theorie, methodologie en praktijk met elkaar te verweven onderzoek ik niet alleen *wat* er verandert, maar ook *hoe ikzelf verander* terwijl ik in dat krachtenveld handel, duid en vertaal naar perspectieven die studenten, opleidingen en het onderwijsveld verder helpen.

Dit onderzoek is daarmee meer dan een academische exercitie. Het is een bijdrage aan de vernieuwing van PMKE en aan de bredere discussies binnen Windesheim over flexibilisering, domeinvorming en de delicate balans tussen structuur en autonomie. De maatschappelijke relevantie reikt bovendien verder dan de instelling zelf, omdat dit onderzoek raakt aan het publieke debat over eigenaarschap in het hoger onderwijs en aan de vraag hoe opleidingen kunnen bijdragen aan rechtvaardige, democratische en inclusieve leeromgevingen.

1.1 Het proces van handelingsonderzoek

Om de aard en richting van mijn onderzoek te duiden, beschrijf ik hieronder hoe het zich ontwikkelt binnen het proces van handelingsonderzoek. Dit biedt een kader om te verstaan hoe mijn manier van kijken, handelen en reflecteren zich verhouden tot elkaar en hoe dit verslag gelezen kan worden als een beweging in plaats van een methode

Dit onderzoek is vormgegeven volgens het proces van handelingsonderzoek, zoals beschreven in *2b Proces van handelingsonderzoek*. Deze cyclus vormt het raamwerk waarbinnen ik mijn denken, doen en reflecteren heb georganiseerd. Het gaat om een beweging in vijf fasen: oriënteren, koers bepalen, handelen, betekenis verkennen en delen. In dit verslag zijn deze fasen niet strak van elkaar gescheiden, maar vloeien ze in elkaar over zoals dat ook in de praktijk gebeurt.

In de oriëntatiefase heb ik verkend welke spanningen zich binnen mijn werkcontext aftekenen rond eigenaarschap en pedagogische ruimte. Vanuit die verkenning ontstond mijn centrale vraag: hoe kan ik als pedagoog ruimte scheppen waarin studenten en docenten zich eigenaar voelen van hun leerproces? Deze vraag vormde het vertrekpunt voor mijn handelingskoers: ik wil niet zoeken naar pasklare structuren, maar ontwerpen aan situaties waarin meerstemmigheid, verantwoordelijkheid en relationeel leren kunnen verschijnen.

De **handel fase** kreeg in mijn onderzoek geen vorm in één afzonderlijke interventie, maar in de dagelijkse pedagogische praktijk zelf. In de ontmoetingen met studenten in de stilte aan tafel, in het gesprek over toetsing, in de momenten van wachten of juist ingrijpen werd mijn handelen het onderzoeksveld. Door die momenten zorgvuldig te beschrijven, te delen met anderen en te

bevragen, onderzocht ik hoe mijn handelen zichtbaar wordt binnen het spanningsveld tussen ruimte en structuur, en hoe daarin ook anderen zich bewegen. Zo werd het handelen niet het middel om iets te bewijzen, maar de plek waar betekenis verschijnt. In de fase van betekenis verkennen sta ik stil bij wat deze praktijken mij leren over mijn eigen pedagogische positie en over de waarden die mijn handelen sturen. De inzichten die daaruit ontstaan vormen de basis voor de volgende stap: delen. Niet als afronding, maar als uitnodiging tot verder denken en samen leren. Dit verslag is daarmee zelf onderdeel van dat gesprek.

Het handelingsonderzoek ervaar ik niet als een lineair traject, maar als een manier van kijken. In elke fase van oriënteren tot delen beweeg ik tussen handelen en betekenis geven. Theorie en praktijk lopen voortdurend door elkaar heen. Door te handelen leer ik zien wat pedagogische ruimte vraagt, en door te verkennen wat ik zie, verandert mijn handelen opnieuw. Deze circulaire beweging vormt de grondtoon van het verslag dat volgt.

1.2. Theoretisch perspectief en leesrichting

Vanuit deze procesmatige bedding verschuift de aandacht in het volgende hoofdstuk naar het theoretisch perspectief dat mijn onderzoek voedt. Waar het handelingsonderzoek de beweging van mijn denken en doen beschrijft, biedt het theoretisch kader de taal en concepten waarmee ik deze beweging kan verstaan. In dat kader onderzoek ik hoe begrippen als autonomie, pedagogische ruimte en begeleidingsrelatie richting geven aan het verstaan van mijn eigen handelen en aan het afstudeerproces binnen PMKE

Dit essay is geschreven vanuit een ecologisch pedagogisch perspectief, waarin pedagogisch handelen wordt gezien als iets dat ontstaat in relaties tussen mensen, materialen en contexten. Handelen is nooit een geïsoleerde handeling of individuele vaardigheid, maar altijd ingebed in een groter geheel van wederkerigheid. In zo'n ecologisch weefsel is elke interactie relationeel geladen: wat ik doe als docent is altijd ook een reactie op wat de ander mij laat zien, en andersom. De kern van mijn onderzoek draait om agency, ofwel handelingsvermogen. Met agency bedoel ik niet autonomie in de zin van onafhankelijkheid, maar het vermogen van studenten om betekenisvolle keuzes te maken in relatie tot anderen en de wereld om hen heen. Agency krijgt vorm in interactie, niet in afzondering. Biesta (2013) beschrijft dit als *subjectwording*: het proces waarin mensen als handelende subjecten verschijnen doordat zij worden aangesproken door de wereld. Vrijheid is volgens hem geen eigenschap, maar een gebeurtenis die zich voordoet in de ontmoeting tussen mens en wereld.

Een tweede belangrijk begrip binnen mijn onderzoek is warme data. De term is afkomstig van Nora Bateson (2018) en verwijst naar kwalitatieve, contextuele gegevens die de relaties tussen

elementen zichtbaar maken. Waar 'koude' data gericht zijn op wat meetbaar en afgebakend is, maakt warme data juist de complexiteit en verwevenheid van situaties zichtbaar. Bateson benadrukt dat werkelijk inzicht in menselijke processen alleen kan ontstaan wanneer we niet alleen naar afzonderlijke onderdelen kijken, maar naar de relaties ertussen. Binnen ecologisch pedagogisch onderzoek helpt het concept warme data om die complexiteit niet te reduceren, maar te waarderen als wezenlijk onderdeel van betekenisvorming.

Deze begrippen vormen samen het kijkraam van waaruit dit essay gelezen kan worden. Ik onderzoek niet of studenten voldoende agency tonen, maar welke condities het mogelijk maken dat agency kan ontstaan. Daarbij richt ik mij niet op meetbare resultaten, maar op warme data die inzicht geven in de sfeer van leren: de gebaren, stiltes, blikken en kleine verschuivingen waarin pedagogische betekenis zichtbaar wordt.

Vanuit dit perspectief is ook mijn eigen rol niet neutraal. Ik maak deel uit van het ecosysteem dat ik onderzoek. Ik ben niet enkel waarnemer, maar ook deelnemer: vormend én gevormd. In dit essay onderzoek ik hoe ik, als docent-onderzoeker, samen met studenten, collega's en de bredere context van het hoger onderwijs betekenis geef aan eigenaarschap. De lezer kan dit essay lezen als een beweging van praktijk naar reflectie, van handelen naar inzicht, en van persoonlijke ervaring naar een breder pedagogisch gesprek.

2| Denken in relaties: mijn pedagogische uitgangspunten

2.1 Ecologisch pedagogisch denken als grondhouding

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

Masschelein en Simons (2013) spreken in dit verband over onderwijs als een publieke praktijk waarin we leren ons te verhouden tot de wereld. Die wereld is niet maakbaar, maar vraagt om responsiviteit: een bereidheid om aangesproken te worden. Ook Biesta (2013) benadrukt dat pedagogisch handelen niet draait om het produceren van leeropbrengsten, maar om het mogelijk maken van subjectwording, het verschijnen van de student als uniek en handelend mens.

Onderwijs krijgt betekenis wanneer we niet enkel sturen of faciliteren, maar een ruimte scheppen waarin iets of iemand kan verschijnen.

In die zin is ecologisch pedagogisch denken niet instrumenteel, maar existentieel. Het vraagt om aandacht voor wat zich aandient in plaats van wat gepland is. Arendt (1958) beschreef dit als nataliteit: het telkens opnieuw verschijnen van iets nieuws in de wereld. Pedagogisch handelen, in haar ogen, is altijd verbonden met die mogelijkheid van vernieuwing. Het is geen overdracht van kennis, maar een handeling die zich voltrekt in pluraliteit, in de aanwezigheid van anderen die mee vormgeven aan wat zichtbaar wordt. Deze manier van denken betekent dat ik mijn eigen handelen als docent-onderzoeker niet kan zien als neutraal. Ik ben zelf onderdeel van het pedagogisch ecosysteem dat ik probeer te begrijpen. Mijn keuzes, mijn taal en zelfs mijn stilte dragen bij aan wat mogelijk wordt in de leeromgeving. Levinas (1961) laat zien dat in elke ontmoeting met de ander een ethisch appel besloten ligt: de ander vraagt iets van mij, nog voordat ik kies te reageren. Dat besef brengt verantwoordelijkheid met zich mee, niet als plicht, maar als voortdurende alertheid op wat mijn aanwezigheid oproept. Ecologisch pedagogisch denken is daarmee geen abstracte theorie, maar een grondhouding. Het gaat om hoe we kijken: of we de werkelijkheid zien als iets wat beheerst kan worden, of als iets waarmee we in relatie staan. In mijn onderzoek kies ik voor dat laatste. Ik zie de opleiding, de studenten en mezelf als onderdelen van één levend geheel waarin verandering voortdurend plaatsvindt. In dat geheel zoek ik naar de condities waarin studenten zich met regie, verbondenheid en meerstemmigheid kunnen ontwikkelen, niet als geïsoleerde individuen maar als mensen in relatie. In veel gesprekken over onderwijs worden begrippen als autonomie, eigenaarschap en zelfsturing gemakkelijk gebruikt, alsof ze vanzelfsprekend zijn. Toch merk ik in mijn eigen praktijk dat achter die woorden heel verschillende betekenissen schuilgaan. Waar de een autonomie begrijpt als vrijheid om zelf te kiezen, ziet de ander het als verantwoordelijkheid om iets bij te dragen aan het geheel. In die spanning bevindt zich het begrip agency.

Met agency bedoel ik niet de individuele vaardigheid om doelen te bereiken, maar het vermogen om handelend te verschijnen in relatie tot anderen en de wereld. Het gaat om de ervaring dat je ertoe doet, dat je invloed hebt en dat jouw handelen betekenis krijgt in een groter geheel. Biesta (2013) beschrijft dit als subjectwording: de mens die verschijnt in de spanning tussen vrijheid en verantwoordelijkheid, tussen handelen en aangesproken worden. Agency is in die zin geen bezit, maar een gebeurtenis. Ze ontstaat in het moment waarop iemand antwoord geeft op wat de wereld of een ander van hem vraagt. Arendt (1958) helpt om agency te verstaan als een relationeel fenomeen. In haar denken over handelen is vrijheid geen innerlijke toestand, maar iets wat zichtbaar wordt in het samen zijn met anderen. Vrijheid voltrekt zich in pluraliteit, in de publieke ruimte waar mensen elkaar ontmoeten en iets nieuws kunnen beginnen. Voor mij betekent dat dat onderwijs een oefenplaats is voor pluraliteit: een plek waar studenten leren te handelen te midden van verschillende stemmen, belangen en waarden. Hooks (1994) voegt daar een politiek en emanciperend perspectief aan toe. Zij spreekt over onderwijs als een practice of freedom: een ruimte waarin studenten en docenten samen leren om zich niet te laten reduceren

tot rollen of posities, maar om actief deel te nemen aan betekenisgeving. Die praktijk van vrijheid is nooit neutraal. Ze vraagt om moed, om het betreden van ongemakkelijke zones waar verschillen zichtbaar worden. Rancière (1991) benadrukt op vergelijkbare wijze dat leren alleen werkelijk bevrijdend kan zijn wanneer we uitgaan van de fundamentele gelijkheid van intelligentie. Niet de docent bezit kennis die de student mist, maar beiden delen de mogelijkheid om te denken, te interpreteren en te begrijpen. Binnen mijn onderzoek krijgt agency betekenis in die tussenruimte van handelen, verantwoordelijkheid en gelijkwaardigheid. Ik zie hoe studenten soms wachten op richting, maar ook hoe zij initiatief tonen zodra er ruimte is om zich te verhouden tot echte vragen. Eigenaarschap ontstaat niet wanneer alles open is, maar wanneer er sprake is van een gedeelde context waarin handelen betekenisvol kan worden. Agency vraagt dus om condities die vrijheid mogelijk maken zonder dat de verbondenheid verdwijnt.

2.2 Autonomie als relationeel begrip

Binnen dit onderzoek vraagt het begrip autonomie om nadere precisering. In onderwijscontexten wordt autonomie vaak verbonden aan zelfstandigheid, keuzevrijheid en zelfsturing. Die opvatting is herkenbaar, maar ook beperkt. Wanneer autonomie vooral wordt begrepen als onafhankelijkheid, ontstaat gemakkelijk het idee dat studenten eigenaarschap tonen wanneer zij weinig begeleiding nodig hebben en zelfstandig hun weg vinden. In mijn onderzoek is juist zichtbaar dat autonomie niet losstaat van de context waarin studenten leren handelen. Deci en Ryan (2000, 2017) laten met hun self-determination theory zien dat autonomie niet hetzelfde is als onafhankelijkheid. Autonomie verwijst naar het ervaren van eigenaarschap over het eigen handelen. Daarbij staat autonomie altijd in samenhang met competentie en verbondenheid. Studenten kunnen zich pas werkelijk autonoom voelen wanneer zij ervaren dat zij bekwaam kunnen handelen en zich relationeel gedragen weten. Autonomie vraagt dus niet om afwezigheid van begeleiding, maar om ondersteuning die studenten helpt zich tot hun eigen keuzes te verhouden.

Ook binnen het hoger onderwijs wordt zichtbaar dat autonomie en structuur elkaar niet hoeven uit te sluiten. Leenknecht, Wijnia, Loyens en Rikers (2017) laten zien dat autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid samen kunnen bijdragen aan autonome motivatie. Dit betekent dat structuur niet vanzelfsprekend tegenover autonomie staat. Structuur kan controlerend worden wanneer zij het handelen vernauwt, maar zij kan ook dragend zijn wanneer zij richting geeft, verwachtingen verheldert en studenten helpt om verantwoordelijkheid te nemen. Dit sluit aan bij het ecologische begrip van agency van Biesta en Tedder (2007). Agency is daarin geen vaste eigenschap van een persoon, maar ontstaat in de wisselwerking tussen individuele mogelijkheden en de sociale, materiële en institutionele context waarin iemand handelt. De student is dus niet simpelweg autonoom of niet-autonoom. De vraag is eerder welke condities maken dat een student handelingsruimte kan ervaren en benutten. In dit onderzoek wordt

autonomie daarom opgevat als relationele handelingsruimte. Autonomie ontstaat waar studenten zich gezien en aangesproken voelen, waar zij voldoende houvast ervaren om keuzes te maken en waar de structuur ruimte laat voor betekenisgeving. Dit perspectief voorkomt dat de behoefte aan duidelijkheid, feedback of nabijheid te snel wordt gelezen als afhankelijkheid. Die behoefte kan ook wijzen op het zoeken naar oriëntatie: studenten proberen te begrijpen waarbinnen zij verantwoordelijkheid kunnen nemen.

Aanvullend helpt het generatieperspectief van Burghout en De Vries (2025) om dit spanningsveld scherper te zien. Zij beschrijven dat autonomie voor Generatie Z minder vanzelfsprekend samenvalt met afstandelijke zelfstandigheid en eerder verbonden is met transparantie, dialoog, responsieve begeleiding en serieus genomen worden. Dat betekent niet dat deze generatie minder autonomie wil, maar dat autonomie anders wordt beleefd en vorm krijgt. Voor mijn onderzoek is dat relevant, omdat studenten in de data regelmatig vragen om duidelijkheid, feedback en afstemming. Vanuit een smalle autonomieopvatting zou dit kunnen worden gezien als gebrek aan eigenaarschap. Vanuit een relationeel begrip van autonomie kan het juist worden gelezen als zoeken naar de voorwaarden waaronder eigenaarschap mogelijk wordt. Daarmee vormt autonomie in dit onderzoek geen tegenstelling tot structuur, maar een pedagogisch spanningsveld. Te veel openheid kan studenten verlammen, terwijl te veel structuur hun handelen kan vernauwen. De pedagogische opgave ligt in het ontwerpen van een leeromgeving waarin ruimte en houvast elkaar dragen.

In dit essay onderzoek ik eigenaarschap vanuit drie samenhangende perspectieven: relationeel, didactisch en structureel. Het relationele perspectief gaat over de vraag hoe studenten, docenten en peers elkaar ontmoeten, erkennen en aanspreken. Het didactische perspectief gaat over de vormgeving van leren: opdrachten, begeleiding, feedback en de taal waarmee leren betekenis krijgt. Het structurele perspectief gaat over tijd, toetsing, kaders en regels die ruimte kunnen openen of juist vernauwen. Deze drie perspectieven zijn geen losse categorieën. Ze vormen samen het pedagogische veld waarin student agency kan ontstaan, verschuiven of verdwijnen. Een student ervaart bijvoorbeeld niet alleen ruimte doordat een docent vertrouwen geeft, maar ook doordat een opdracht betekenisvol is en de structuur voldoende houvast biedt. Juist in die wisselwerking wordt zichtbaar hoe eigenaarschap in de praktijk vorm krijgt.

2.3 Nora Bateson, *An Ecology of Mind* als pedagogische lens

In de documentaire *An Ecology of Mind* (Bateson, 2010) onderzoekt Nora Bateson het gedachtegoed van haar vader Gregory Bateson, antropoloog, systeemdenker en grondlegger van ecologisch denken. De film is geen biografie maar een poging om zijn manier van waarnemen te laten ervaren: relationeel, contextueel en esthetisch. Nora Bateson weeft beelden, stemmen en herinneringen samen tot een patroon dat niet uitlegt maar uitnodigt. Het is een film die denken

voelbaar maakt en die toont wat Gregory Bateson bedoelde met *the pattern that connects*, het patroon dat de wereld samenhoudt. Deze ecologische manier van denken biedt een vruchtbare lens voor het begrijpen van eigenaarschap en pedagogische ruimte. Waar onderwijs vaak vertrekt vanuit lineaire logica's van leerdoelen, instructie en toetsing, herinnert Bateson eraan dat leren niet sequentieel maar systemisch is. Betekenis ontstaat in de ontmoeting, in de voortdurende afstemming tussen mensen, materialen en contexten. Een pedagogische ruimte is dan geen vaste structuur, maar een levend netwerk van relaties. Eigenaarschap wordt in dat perspectief niet opgevat als individuele autonomie maar als een relationeel verschijnsel dat zichtbaar wordt in patronen van betrokkenheid, wederkerigheid en vertrouwen.

2.3.1 Warme data

Voor mijn eigen onderzoek betekent dit dat ik warme data verzamel in de vorm van observaties, notities, reflecties, gesprekken en fragmenten uit begeleidingssituaties. Het zijn sporen van relaties, geen bewijzen van waarheden. Door ze systematisch te vergelijken en te herlezen, ontstaat inzicht in de condities waaronder studenten eigenaarschap ervaren. Warme data geven niet de illusie van objectiviteit, maar ze brengen nabijheid. Ze laten zien hoe ik als docent-onderzoeker zelf deel ben van het pedagogisch ecosysteem dat ik probeer te begrijpen. In die zin is warme data niet alleen een onderzoeksstrategie, maar ook een ethisch gebaar. Ze vraagt dat ik me verbind aan wat ik zie, hoor en voel, zonder afstand te nemen. Ze herinnert me eraan dat kennis in de pedagogiek nooit losstaat van betrokkenheid. Warme data maken het mogelijk om onderwijs te onderzoeken zonder het leven eruit te halen.

2.4 Andere perspectieven

Batesons manier van kennen is doordrongen van bescheidenheid. Hij stelt dat de crises van onze tijd, ecologisch en sociaal maar ook onderwijskundig, voortkomen uit een manier van weten die zichzelf buiten het systeem plaatst dat zij probeert te begrijpen. Voor het onderwijs betekent dit dat ook de docent niet buiten het leerproces staat maar er onafscheidelijk deel van uitmaakt. Formatieve processen krijgen daardoor een dialogisch karakter: kennis wordt niet overgedragen maar in relatie voortgebracht. Deze wederkerige dynamiek sluit aan bij het ecologisch pedagogisch perspectief waarin ruimte niet vooraf is ontworpen maar telkens opnieuw ontstaat in de ontmoeting. Batesons denken raakt hier aan Biesta's visie op onderwijs als een plaats van *subjectwording*. Ook Biesta (2013) beschouwt leren niet als aanpassing aan een gegeven systeem maar als een proces waarin de mens zich laat aanspreken door de ander en daardoor tot subject wordt. Waar Biesta waarschuwt voor de overheersing van het leren door kwalificatie en socialisatie, maakt Bateson duidelijk dat ook kennis zelf relationeel is en vraagt om bescheidenheid. Beide denkers benadrukken dat onderwijs een *in-between* ruimte is, een veld van wederkerige aanspreekbaarheid.

Dewey's idee van *experience* resoneert sterk in Batesons ecologisch denken. Leren is voor beiden geen overbrugging van kloof tussen theorie en praktijk maar een voortdurende beleving waarin handelen en reflectie samenvallen. In die zin is *An Ecology of Mind* zelf een didactische vorm: de film leert door ervaring. Ze brengt kijkers in aanraking met de complexiteit van patronen in plaats van die te reduceren tot schema's. De *double bind* die in Batesons werk terugkeert, werpt licht op spanningen binnen hedendaags onderwijs. Studenten worden uitgenodigd om eigenaarschap te tonen maar binnen strikte formats, om kritisch te denken maar wel binnen vooraf vastgestelde kaders. Zulke paradoxen zijn geen toevalligheden maar structurele kenmerken van een systeem dat streeft naar beheersing terwijl het relationeel leren zegt te waarderen. Batesons inzicht dat paradoxen niet opgelost maar begrepen moeten worden, nodigt uit tot pedagogische gevoeligheid: het vermogen om spanning niet weg te duwen maar te beluisteren.

Levinas biedt hier een aanvullend perspectief. Waar Bateson spreekt over patronen die verbinden, spreekt Levinas (1961) over de verantwoordelijkheid die oplicht in de ontmoeting met de ander. De pedagogische ruimte is bij hem een ethische ruimte, een plaats waar de ander verschijnt als een appel. Vanuit die gedachte kan eigenaarschap niet worden opgelegd of ontworpen maar alleen ontstaan in een veld van wederzijdse aanspreekbaarheid. Het relationele bewustzijn dat Bateson zoekt, en het ethische appel dat Levinas benoemt, raken elkaar in de erkenning dat onderwijs zich voltrekt *tussen* mensen.

De vorm van Nora Batesons film versterkt dit inzicht. Door collage, ritme en stilte nodigt ze uit tot een ander soort weten: niet analyserend maar afstemmend. Deze esthetische dimensie raakt aan Dewey's idee dat kunst en leren verwant zijn. Beide brengen de mens in een toestand van aandacht en betrokkenheid, waarin denken en voelen samenvloeien. Ook in mijn eigen onderzoek naar eigenaarschap en pedagogische ruimte speelt deze esthetische dimensie een rol. Spel, verbeelding en tussenruimte bieden studenten mogelijkheden om complexiteit niet te beheersen maar te ervaren, en zo betekenis te geven aan hun eigen handelen.

In Batesons ecologisch denken is meerstemmigheid geen optionele waarde maar een voorwaarde voor vitaliteit. Gezonde systemen leven van verschil, niet van uniformiteit. "Wisdom is born of the recognition of multiple descriptions" (Bateson, 1972, p. 287). In de context van curriculumontwikkeling betekent dit dat verschillende stemmen, perspectieven en ritmes niet moeten worden weggefilterd maar juist in samenklank gebracht.

An Ecology of Mind kan zo worden gelezen als een pedagogische meditatie over leren in complexiteit. Ze herinnert eraan dat eigenaarschap niet iets is wat de student bezit, maar wat oplicht in het veld van relaties. Pedagogische ruimte is niet de omgeving waarin leren plaatsvindt, maar het weefsel dat van moment tot moment ontstaat in afstemming. Batesons denken nodigt

uit tot een verschuiving van beheersen naar afstemmen, van vormgeven naar luisteren, van zekerheid naar sensitiviteit. Niet de docent of de student draagt eigenaarschap, maar het systeem zelf ademt het telkens opnieuw in het ritme van relatie.

Tijdens mijn oriëntatiefase binnen de masteropleiding ontdekte ik dat cijfers, formats en rapportages weinig zeggen over wat er werkelijk gebeurt in leerprocessen. De momenten die mij raakten, waren juist die waarin iets subtiels veranderde: een blik, een stilte, een verschuiving in toon. Zulke nuances laten zich niet vangen in kwantitatieve gegevens. Ze vragen om een andere manier van weten, een manier die aandacht heeft voor relaties, betekenissen en context.

De term warme data, geïntroduceerd door Nora Bateson (2019), helpt om die manier van weten te verwoorden. Waar koude data zich richten op wat meetbaar, afgebakend en herhaalbaar is, probeert warme data de relaties tussen elementen zichtbaar te maken. Ze tonen niet alleen wat er gebeurt, maar ook tussen wie en onder welke omstandigheden. Bateson stelt dat werkelijk inzicht pas ontstaat wanneer we de samenhang tussen delen zien, in plaats van de delen afzonderlijk te analyseren. Warme data zijn daardoor niet alleen een methode, maar ook een houding. Ze vragen om vertraging, om luisteren, om waarnemen zonder onmiddellijk te oordelen. In pedagogische context betekent dit dat ik niet alleen registreer wat studenten doen, maar probeer te verstaan hoe hun handelen betekenis krijgt in de interactie met anderen. Het is een manier van kijken die de complexiteit van leren niet wil reduceren tot uitkomsten, maar juist probeert te begrijpen wat zich ertussen afspeelt. Binnen ecologisch pedagogisch onderzoek is die relationele blik essentieel. Zoals Bronfenbrenner (1979) al liet zien in zijn ecologisch model, wordt ontwikkeling altijd beïnvloed door een netwerk van systemen, van de directe leeromgeving tot bredere maatschappelijke structuren. Warme data maken het mogelijk om die verwevenheid waar te nemen zonder haar te vereenvoudigen. Ze nodigen uit tot onderzoek dat niet zoekt naar lineaire oorzaken, maar naar resonantie tussen lagen.

2.5 Ba theory | Het relationele veld van betekenis

Waar Gregory en Nora Bateson laten zien hoe betekenis ontstaat in patronen van relatie, opent zich vervolgens een volgende laag van denken: die van de atmosfeer waarin zulke patronen kunnen ademen. Als de ecologische blik van Bateson ons leert zien hoe alles met alles verbonden is, dan richt het Japanse concept *ba*, zoals uitgewerkt door Emiko Hanks et al. (2019), zich op het onuitgesproken veld waar die verbondenheid voelbaar wordt. Het verschuift de aandacht van de structuur van relaties naar de kwaliteit van de ruimte ertussen – naar de toon, de stemming, de stilte waarin ontmoeting mogelijk wordt.

Waar Bateson het patroon belicht dat verbindt, richt Emiko Hanks et al. (2019) de aandacht op het veld waarin zulke verbindingen kunnen ontstaan. In haar werk over het Japanse concept *ba* beschrijft zij deze ruimte als “a time-space given meaning by humans’ intersubjective and

intercorporeal relationality” (Hanks et al. (2019), 2019). *Ba* is niet slechts een plaats of setting, maar het levende weefsel van relaties, stemmingen en stiltes waarin betekenis ontstaat. Het verwijst naar wat voelbaar is maar niet direct benoemd kan worden: het onuitgesproken dat toch richting geeft aan wat mensen zeggen en doen. In pedagogische zin is *ba* de ruimte vóóordat het gesprek begint, de onderstroom waarin ontmoeting mogelijk wordt. Hanks et al. (2019) laat zien dat deze ruimte niet toevallig ontstaat, maar mede wordt gevormd door aandacht, nabijheid en het vermogen tot luisteren zonder te beheersen. Daarmee verbindt haar denken zich met Biesta’s opvatting van onderwijs als een *in-between* ruimte van subjectwording: een veld waarin de mens wordt aangesproken en uitgedaagd om te antwoorden. Ook bij Dewey klinkt deze resonantie door, waar ervaring niet louter een individueel proces is maar een voortdurend afstemmen tussen mens en omgeving.

Het concept *ba* brengt bovendien een ethische dimensie in die verwant is aan Levinas. Zoals Levinas het gelaat van de ander ziet als een appel tot verantwoordelijkheid, zo nodigt *ba* uit tot zorgvuldigheid in de manier waarop we aanwezig zijn. Het vraagt om een houding van ontvankelijkheid: niet direct interpreteren of invullen, maar het veld laten spreken. In onderwijscontexten betekent dit dat we niet alleen leerinhouden of werkvormen ontwerpen, maar ook de atmosfeer, de toon, het ritme en de stilte die het leren dragen. In mijn eigen onderzoek naar eigenaarschap en pedagogische ruimte biedt *ba* taal voor wat vaak impliciet blijft. Waar Bateson helpt denken in patronen, maakt Hanks et al. (2019) zichtbaar hoe de kwaliteit van die patronen afhankelijk is van de gevoelsmatige ruimte waarin ze zich ontfouwen. Eigenaarschap kan slechts gedijen in een *ba* dat open is, ademend en wederkerig. Daarmee wordt pedagogisch ontwerpen niet alleen een kwestie van structuur of format, maar ook van zorg voor sfeer en aandacht. Het besef van *ba* nodigt uit tot een subtieler soort ontwerp: een waarin de docent niet zozeer stuurt, maar afstemt; waarin spanning en verschil niet worden gladgestreken, maar deel uitmaken van het levende veld. In die zin is *ba* geen harmonieus ideaal, maar een dynamisch spanningsveld waarin leren zich voortdurend herschikt.

2.6 Samenvattend kader

Wanneer de stemmen van Bateson, Biesta, Dewey, Levinas en Hanks et al. (2019) samen worden beluisterd, ontstaat een gelaagd veld van denken dat meer is dan de som van afzonderlijke theorieën. Wat hen verbindt, is een fundamenteel vertrouwen in relatie als oorsprong van betekenis. Ieder op eigen wijze verzet zich tegen de illusie van maakbaarheid: leren laat zich niet lineair sturen, noch reduceren tot instrumentele uitkomst.

Bateson laat zien dat leren altijd ingebed is in patronen van verschil en terugkoppeling, dat denken ecologisch is. Biesta voegt daaraan toe dat die ecologie niet waarde vrij is: ze raakt aan de vraag wie wij worden in relatie tot de ander. Dewey biedt de ervaringsmatige bedding waarin handelen en reflectie elkaar wederzijds vormen. Levinas herinnert ons eraan dat elke ontmoeting

ethisch geladen is, dat de ander altijd voorafgaat aan mijn intentie. En Hanks et al. (2019) tenslotte maakt voelbaar dat deze relaties niet enkel cognitief of talig zijn, maar ook atmosferisch: ze leven in toon, tempo en stilte.

Samen vormen deze perspectieven het ecologische weefsel van mijn onderzoek. Ze helpen mij te zien hoe pedagogische ruimte voortdurend ontstaat en verdwijnt, hoe structuur en vrijheid elkaar beïnvloeden, en hoe ikzelf als docent-onderzoeker mede vormgeef aan dat proces. Mijn theoretisch kader vormt zo geen lineair betoog maar een ecologisch resonantieveld. Het beweegt tussen weten en niet-weten, tussen spreken en luisteren, tussen ordenen en toelaten. In dat ritme herken ik mijn eigen pedagogisch ambacht: ontwerpend en onderzoekend, maar altijd zoekend naar de juiste toon van aanwezigheid een toon waarin complexiteit niet wordt opgelost, maar gedragen.

Voor dit onderzoek is vooral de spanning tussen deze perspectieven vruchtbaar. Deci en Ryan helpen om autonomie te begrijpen als ervaren eigenaarschap in samenhang met competentie en verbondenheid. Biesta verschuift de aandacht naar subjectwording en verantwoordelijkheid. Bateson voorkomt dat agency individueel wordt gelezen en helpt kijken naar patronen tussen mensen, taal, materiaal en systeem. Foucault brengt daar een kritische correctie in aan door zichtbaar te maken hoe structuren niet alleen ondersteunen, maar ook normaliseren en begrenzen. Juist in deze spanning ontstaat mijn theoretische positie: autonomie is geen individuele vrijheid buiten structuur, maar relationele handelingsruimte binnen een pedagogisch veld.

2.7 Verantwoording van mijn theoretische positie

In dit essay werk ik met een bewust gekozen kring van denkers die mijn visie dragen en bevragen. Het zijn geen losse referenties, maar gesprekspartners die mijn manier van kijken mede hebben gevormd. Biesta, Arendt, Levinas, hooks, Rancière, Masschelein, Bateson en Foucault bieden mij taal om te denken over vrijheid, verantwoordelijkheid, pluraliteit en macht binnen het pedagogische handelen. Hun werk raakt aan mijn ecologisch pedagogische grondhouding, waarin relaties, context en complexiteit centraal staan. Ik heb er bewust voor gekozen om theorie niet te stapelen maar te verdiepen. Deze denkers helpen mij verstaan wat er gebeurt wanneer eigenaarschap verschijnt of juist verdwijnt, en wat dat vraagt van mijn handelen als docent en onderzoeker. Dit essay is daarmee geen overzicht van literatuur, maar een oefening in verbonden denken, een poging om ideeën te beproeven in de werkelijkheid van de pedagogische praktijk.

Ik gebruik deze theorieën niet als gelijkwaardige stapeling. Deci en Ryan helpen mij autonomie psychologisch te begrijpen, Biesta verdiept dit pedagogisch als subjectwording, Bateson en ba theory verbreden het ecologisch naar patronen en relationele velden, terwijl Foucault mij kritisch

houdt op de normaliserende werking van structuren. Juist in de spanning tussen ondersteunen, vormen en begrenzen ontstaat mijn theoretische positie.

2.8 Epistemologische grond

Mijn onderzoek rust op een relationele epistemologie waarin kennis niet wordt opgevat als een objectieve representatie van de werkelijkheid, maar als iets wat ontstaat in ontmoeting. Weten is niet het beschrijven van wat is, maar het deelnemen aan een wereld die voortdurend in wording is. Deze epistemologische grond opent de vraag hoe ik weet wat ik weet, als ik zelf deel ben van het weefsel dat ik onderzoek. Waar denkers als Levinas en Dewey mij ethisch en ervaringsmatig oriënteren, verdiepen Bateson, Barad, Haraway en Ingold mijn begrip van wat het betekent om te weten in een ecologische werkelijkheid.

Levinas (1961) herinnert mij eraan dat weten begint in de ontmoeting, in het aangesproken worden nog vóór de intentie. Weten is hier relationeel en ethisch, een antwoord op het appel van de ander. Dewey (1938) ziet leren als een continuüm van ervaring waarin handelen en reflectie in elkaar overvloeien. Onderzoek is in die zin geen productie van kennis, maar een gedeelde betekenispraktijk waarin mens, context en materie samen leren.

Gregory en Nora Bateson (1972, 2018) leggen de ecologische bedding waarin dit denken wortelt. Hun idee van *the pattern that connects* en het begrip *warme data* laten zien dat kennis leeft in de relaties tussen contexten, in de subtiele patronen van wederkerigheid, niet in geïsoleerde uitspraken. Deze manier van weten vraagt om vertraging, om aandacht voor samenhang in plaats van afzondering.

Karen Barad (2007) radicaliseert dit relationele denken met haar begrip *intra-action*. Waar interactie nog uitgaat van gescheiden entiteiten die op elkaar inwerken, toont intra-actie dat entiteiten zelf pas ontstaan in hun onderlinge verstrengeling. Weten is dus niet iets wat over de wereld gebeurt, maar met de wereld. Onderzoek wordt een performatieve handeling waarin betekenis, materie en mens voortdurend mede-elkaar vormen.

Donna Haraway (1988, 2016) sluit hierbij aan met haar concept van *gesitueerde kennis*. Zij verzet zich tegen de illusie van afstandelijke objectiviteit en benadrukt dat elk weten plaatsgebonden, belichaamd en verantwoordelijk is. In plaats van te streven naar neutraliteit vraagt zij om *response-ability*, het vermogen om te antwoorden op wat zich in de relatie aandient. In mijn onderzoek betekent dit dat ik niet boven de praktijk sta, maar mij verhoudend leer, aanwezig, luisterend, medevormend.

Tim Ingold (2013, 2018) biedt de taal die deze relationele epistemologie tot beweging maakt. Zijn begrip van *correspondence*, weten als meebewegen met de wereld, geeft woorden aan wat ik ervaar in mijn onderzoek: dat inzicht niet voorafgaat aan handelen, maar eruit voortvloeit. Voor Ingold is leren een proces van aandachtig volgen, van corresponderen met wat leeft, groeit en verandert. Kennis is geen bezit, maar een trilling in de verhouding tussen mens en wereld. Ingold brengt daarmee de ecologische epistemologie tot leven: weten als een praktijk van aandacht en afstemming, waarin onderzoeker en context elkaar voortdurend hervormen. Hij herinnert mij eraan dat begrijpen niet het resultaat is van afstand, maar van nabijheid, van het durven verblijven in de spanning tussen doen en denken, tussen weten en niet-weten. Zo wordt epistemologie in mijn onderzoek geen abstracte theorie over kennis, maar een pedagogische praktijk van aanwezigheid. Weten is niet iets wat ik produceer, maar iets waarin ik deelneem, een voortdurend corresponderen met de wereld waarin betekenis telkens opnieuw verschijnt.

2.9 Slot | Van denken naar handelen

Vanuit deze relationele grond, waarin weten ontstaat in ontmoeting, ervaring en corresponderen met de wereld, ontvouwt zich mijn volgende stap: van denken naar handelen. Wat in dit theoretisch kader is verkend, vormt geen afgerond systeem, maar een weefsel van stemmen, ervaringen en perspectieven. Bateson laat zien hoe betekenis ontstaat in patronen van relatie. Biesta herinnert eraan dat pedagogiek begint waar iemand werkelijk wordt aangesproken. Dewey toont dat leren en leven samenvallen in ervaring. Levinas maakt voelbaar dat verantwoordelijkheid zich aandient nog voor de wil. En Hanks et al. (2019) opent de ruimte voor het woord, het domein waar sfeer, stilte en afstemming betekenis dragen.

In het samenspel van deze denkers ontstaat geen eenduidige theorie, maar een houding: aandachtig, relationeel, ontvankelijk. Dat is de grond waarop mijn onderzoek rust. Vanuit dit ecologisch verstaan van pedagogische ruimte wil ik niet enkel beschrijven, maar ook deelnemen, al handelend betekenis laten ontstaan. Het volgende hoofdstuk markeert daarom een overgang, van denken naar doen, van theorie naar ervaring.

2.9.1 Tussen denken en doen

De beweging van denken naar handelen is geen sprong, maar een verschuiving van toon. Wat eerst conceptueel werd verkend, krijgt nu gestalte in de praktijk. Theorie blijft niet buiten beeld, maar beweegt mee als klankbord en als resonantie.

De ideeën die ik in het voorgaande hoofdstuk heb verkend, krijgen pas betekenis in het handelen zelf. Theorie blijft abstract zolang zij niet wordt beproefd in de werkelijkheid van het dagelijkse werk. Pas in de pedagogische praktijk blijkt wat begrippen als eigenaarschap, pluraliteit en verantwoordelijkheid werkelijk vragen van mij, van studenten en van de situatie zelf.

In de volgende hoofdstukken verleg ik daarom mijn blik van concept naar ervaring. Ik onderzoek hoe deze uitgangspunten gestalte krijgen in momenten van ontmoeting, spanning en keuze. Zulke momenten zijn geen illustraties van theorie, maar plekken waar mijn denken wordt beproefd, uitgedaagd en soms ontregeld. Door mijn eigen handelen te beschrijven en te bevragen, onderzoek ik hoe ecologisch pedagogisch denken zich in het alledaagse ontvouwt. Daar, in het kleine en alledaagse, ontvouwt zich mijn onderzoek: niet als bewijs van theorie, maar als uitnodiging om opnieuw te zien wat pedagogisch handelen kan zijn.

3| Handelingsdeel | Meebewegen in de praktijk

Waar theorie lijf wordt. De uitgangspunten die ik in het vorige hoofdstuk heb beschreven, krijgen betekenis in de ontmoetingen waarin ik als docent-onderzoeker daadwerkelijk handel. Theorie leeft pas wanneer ze wordt uitgedaagd door de praktijk, door de mensen met wie ik werk en door de situaties die niet netjes binnen kaders passen. Dit hoofdstuk laat zien hoe ecologisch pedagogisch denken zichtbaar wordt in mijn dagelijkse handelen: niet als toepassing van kennis, maar als een voortdurend proces van afstemmen, voelen en duiden.

Onderzoek doen naar pedagogisch handelen betekent dat ik niet aan de zijlijn kan blijven staan. Wat ik probeer te begrijpen, gebeurt in het moment zelf, in ontmoetingen die nooit helemaal te sturen zijn. In dit hoofdstuk onderzoek ik mijn eigen handelen in situaties waarin de spanning tussen ruimte en structuur voelbaar werd. Niet om fouten te analyseren of successen te tonen, maar om te begrijpen **wat er in die tussenruimte gebeurt** tussen student en docent, tussen systeem en mens, tussen bedoelingen en effecten.

De beschrijvingen die volgen zijn geen reconstructies op afstand, maar momentopnames van binnenuit. Ze laten zien hoe ik zoekend aanwezig ben in een praktijk die voortdurend in beweging is. Door die momenten zorgvuldig te herlezen en te bevragen, ontstaat inzicht in **de relationele, didactische en structurele condities** die eigenaarschap kunnen versterken of juist beperken. Ik begin met een scène waarin de stilte aan tafel symbool wordt voor te veel open ruimte. Daarna volgt een moment waarin de structuur juist te dwingend werd. Samen laten ze zien hoe fragiel en gelaagd pedagogische ruimte kan zijn, en hoe mijn eigen handelen daar deel van uitmaakt.

Soms wordt pas in een klein, alledaags moment zichtbaar wat abstracte woorden als *eigenaarschap of ruimte* werkelijk betekenen. Het eerste fragment dat ik beschrijf, ontstond op zo'n ogenschijnlijk gewone dag een bijeenkomst met studenten waarin niets spectaculairs gebeurde, behalve dat de stilte plotseling zwaar werd en iets blootlegde wat ik nog niet eerder had gezien.

3.1 Eerste veldmoment | Stilte als pedagogische ruimte

Over ruimte, wachten en verschijnen.

De ruimte was gevuld met het zachte gezoem van laptops. Acht studenten zaten aan tafel, ieder achter zijn eigen scherm, alsof het een kring was zonder midden. Het was de tweede bijeenkomst van de week; ze werkten aan hun beroepsproduct. Ik vroeg: "Wat is jullie volgende stap?"

Een paar ogen gingen omhoog. Eén stent glimlachte verontschuldigend. "Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?" Het was niet de eerste keer dat die vraag klonk, maar deze keer bleef hij hangen. De stilte die volgde was dik en stroperig niet alleen van onduidelijkheid, maar van iets diepers: een soort wachtende afhankelijkheid. Ik voelde mezelf naar voren leunen, klaar om te helpen, een richting te geven, het houvast te bieden dat iedereen leek te verwachten. Maar ergens in die spanning besloot ik stil te blijven.

In dat moment werd zichtbaar wat ik in mijn onderzoek probeer te begrijpen. De stilte aan de tafel was niet leeg; ze was geladen met verhoudingen. Studenten wachtten op richting, ik wachtte op initiatief. Tussen die twee verwachtingen ontstond een ruimte die pedagogisch genoemd kan worden: een *tussenruimte* waarin eigenaarschap zou kunnen verschijnen of verdwijnen. Pas later besepte ik dat deze kleine scène de kern van mijn onderzoek samenvat.

Ze raakt aan drie lagen tegelijk:

- **Relationeel:** hoe ik aanwezig ben in de ontmoeting; hoe mijn blik, toon en stilte mede vormgeven aan het leerproces.
- **Didactisch:** hoe de werkvorm en mijn interventies ruimte of juist afhankelijkheid creëren.
- **Structureel:** hoe het systeem van deadlines, formats en beoordeling het idee versterkt dat regie iets is dat 'gegeven' wordt in plaats van geoefend.

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

3.1.1 Overgang naar de tweede scène

Waar in het eerste moment vooral de leegte en het wachten voelbaar waren, ontstond in het volgende juist het tegenovergestelde. Daar werd niet gewacht, maar afgevinkt.

Waar de stilte eerder te wijd was, bleek het kader nu te smal. Beide situaties tonen verschillende gezichten van hetzelfde vraagstuk: hoe ruimte en structuur zich tot elkaar verhouden in het leerproces, en wat dat vraagt van mij als begeleider.

3.2 Kritisch moment | De toets die te vol was

Over structuur, controle en verlies van betekenis

De besprektafel lag bezaaid met papieren: beoordelingsformulieren, rubrics, formats.

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

Ik hoorde in hun stem niet gebrek aan motivatie, maar een diep ingebedde voorzichtigheid: de angst om verkeerd te handelen in een systeem dat precies voorschrijft wat goed is. Op dat moment werd zichtbaar hoe structurele condities (zoals beoordelingssystemen en formats) de toon van het gesprek bepalen zelfs vóórdat iemand een vraag stelt. De didactische vorm van feedback was nog open, maar de structurele taal van toetsing had al een pedagogisch effect: ze had het gesprek dichtgetrokken. Ik merkte hoe ik zelf begon te balanceren tussen begrenzen en bevragen. Enerzijds wilde ik houvast bieden, anderzijds voelde ik hoe mijn eigen handelen de afhankelijkheid bevestigde die ik wilde door breken. Ik voelde dat dit moment vroeg om vertraging om, zoals Biesta het noemt, een *onderbreking*: het stilzetten van het voorspelbare, om samen het onzekere in te stappen. Maar de werkelijkheid was minder geduldig. De tijdsdruk, de stapel formulieren naast ons, de blik van studenten die duidelijkheid verwachtten alles duwde richting controle. Ik koos de veilige weg. Ik vulde mee in.

Pas later, toen ik mijn aantekeningen teruglas, zag ik wat er eigenlijk gebeurde.

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

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

3.3 De ruimte tussen de momenten

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

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

4 | Systematische reflectie | Patronen en condities

Wat zichtbaar wordt in de vergelijking

De twee beschreven momenten ,de stilte die te wijd werd en de structuur die te strak zat tonen verschillende gezichten van hetzelfde spanningsveld. In beide situaties werd zichtbaar hoe fragiel pedagogische ruimte is, en hoe snel ze kan verschuiven van openheid naar controle. Deze verschuivingen gebeurden niet door bewuste keuzes, maar door de manier waarop relaties, vormen en structuren elkaar raakten.

Wanneer ik beide momenten naast elkaar leg, zie ik een patroon dat niet eenvoudig te reduceren is tot oorzaak en gevolg. Het gaat om een voortdurende beweging tussen richting en vrijheid, tussen veiligheid en onzekerheid. Juist in die dynamiek ontstaat iets van eigenaarschap – niet als eigenschap, maar als verschijnsel dat oplicht waar relaties resoneren. Om die beweging beter te begrijpen, kijk ik vanuit drie verweven lagen: **relationeel**, **didactisch** en **structureel**. Deze perspectieven zijn geen categorieën, maar lenzen die helpen om te zien wat zich tussen mensen afspeelt.

4.1 Relationale condities | De pedagogische ruimte als ontmoeting

In de stilte aan tafel werd voelbaar dat eigenaarschap begint in de kwaliteit van de ontmoeting. Studenten wachtten op richting, ik op initiatief. Tussen dat wederzijdse wachten ontstond een ruimte vol potentie. Ik voelde de neiging om in te grijpen, om te sturen, maar iets in mij zei dat ik moest blijven zitten in het niet-weten. Later besepte ik dat precies dát het pedagogische moment was. In de spanning tussen spreken en zwijgen verscheen iets van vertrouwen wat Biesta (2013) beschrijft als het *prachtige risico van onderwijs*: het loslaten van controle om ruimte te maken voor subjectwording. De studenten moesten zichzelf even durven laten zien, en ik moest dat toelaten zonder het meteen te willen repareren.

In de toets bespreking gebeurde het omgekeerde. De relatie was er, maar niet open. De rollen beoordelaar en student stonden vast. Wat ooit een gesprek over groei had kunnen zijn, werd een gesprek over gelijk krijgen. Ik voelde hoe taal en systeem de ontmoeting inkaderden.

Deze twee ervaringen laten zien dat relationele condities niet gaan over 'goede communicatie', maar over de bereidheid om aangesproken te worden. Eigenaarschap vraagt een docent die kan luisteren zonder te controleren, en studenten die ruimte krijgen om betekenis te maken, ook als dat onhandig of traag gaat. In die tussenruimte ontstaat iets wat niet planbaar is, maar wat wel wezenlijk is voor leren: *verschijnen in relatie*.

4.2 Didactische condities | De vorm die spreekt

Wat in beide situaties opviel, was de invloed van de vorm. De manier waarop we werken, bepaalt wat zichtbaar kan worden. De stilte ontstond niet zomaar, maar omdat de opdracht te open was: studenten wisten niet waar hun vrijheid begon. Bij de toets bespreking was juist het tegenovergestelde aan de hand: de vorm was zó strak dat er nauwelijks iets meer te verkennen viel. Hooks (1994) beschrijft onderwijs als een *practice of freedom*: een ruimte waarin leren pas betekenis krijgt wanneer studenten actief deelnemen aan betekenisgeving. In mijn praktijk herken ik dat. Een kleine verschuiving in vraagstelling of ritme kan de hele dynamiek veranderen. Toen ik mijn vraag veranderde van "Wat moeten jullie nu doen?" naar "Wat lijkt hier belangrijk?", voelde ik hoe de taal ruimte maakte. De vorm werd uitnodigend in plaats van voorschrijvend. De didactische condities voor eigenaarschap liggen dus niet in het loslaten van structuur, maar in het zorgvuldig afstemmen ervan. Een didactische vorm kan alleen een uitnodiging zijn als ze zowel richting als vrijheid in zich draagt. Wanneer studenten ervaren dat hun keuzes ertoe doen, verschuift leren van voldoen naar betekenis geven.

4.3 Structurele condities | Ruimte die ademt

De structurele laag bepaalt veel subtieler dan we vaak denken hoe we handelen. Formats, deadlines en beoordelingssystemen dragen waarden in zich, zelfs wanneer ze neutraal lijken. In

de toets bespreking voelde ik hoe dat systeem mij vormde tot iemand die moest afvinken, terwijl ik eigenlijk wilde vragen, luisteren en meebewegen. Foucault (1977) laat zien dat macht niet altijd onderdrukt, maar ook vormt. In mijn eigen praktijk herken ik dat mechanisme: niet de persoon dwingt, maar het systeem dat bepaalt wat zichtbaar en bespreekbaar is. Toch kan structuur ook dragen. Zonder enige vorm viel de groep in de eerste scène juist stil. Het probleem zit niet in structuur zelf, maar in de starheid ervan. Wanneer regels ritme worden in plaats van raster, kan de structuur ademen. Wat ik hieruit leer, is dat eigenaarschap niet ontstaat ondanks systemen, maar dankzij de ruimte die systemen laten. Kaders die niet vastzetten, maar richting geven. Een systeem dat niet controleert, maar ondersteunt. Dat vraagt om een institutionele cultuur waarin onzekerheid niet als falen wordt gezien, maar als voorwaarde voor leren.

4.4 De ecologie van eigenaarschap

Als ik terugkijk op beide momenten, zie ik dat relationele, didactische en structurele lagen elkaar voortdurend beïnvloeden. Een relationeel gebaar kan pas vrucht dragen als de vorm uitnodigt, en de vorm kan pas ademen als de structuur beweeglijk is. Eigenaarschap verschijnt niet in afzonderlijke handelingen, maar in de resonantie tussen mensen, taal en context. Rancière (1991) schrijft dat emancipatie pas kan plaatsvinden wanneer we uitgaan van de fundamentele gelijkheid van intelligentie. In mijn ervaring verschijnt eigenaarschap precies daar waar die gelijkwaardigheid voelbaar wordt: wanneer studenten en docenten elkaar niet als rollen, maar als mede-onderzoekers ontmoeten. Wat ik leer van deze vergelijking is dat pedagogische ruimte geen gegeven is, maar een voortdurend te onderhouden evenwicht. Te veel openheid leidt tot leegte, te veel kader tot verstarring. Daartussen bevindt zich het levende midden van de pedagogiek: de ruimte waar iets nieuws kan ontstaan, waar studenten en docenten samen betekenis maken. Eigenaarschap is daar geen doel, maar een effect van een cultuur waarin aandacht, vertrouwen en dialoog de plaats innemen van controle en voorspelbaarheid. Het is een ecologisch verschijnsel: iets dat groeit waar relaties, vormen en structuren elkaar versterken.

5 | Methodologie | onderzoekbenadering en verantwoording

In dit hoofdstuk verantwoord ik de methodologische keuzes die richting hebben gegeven aan dit onderzoek. Ik beschrijf hoe de onderzoeksvraag is ontstaan, vanuit welke benadering ik heb gewerkt, welke rol ik als docent-onderzoeker innam, hoe de data zijn verzameld en geanalyseerd, en op welke manier ik heb geprobeerd zorgvuldig, navolgbaar en ethisch verantwoord te handelen.

Dit onderzoek is niet opgezet als een lineair traject waarin vooraf vaststaat welke stappen tot welke uitkomsten leiden. Het ontstond in een praktijk die zelf in beweging was: de opleiding PMKE bevond zich in een fase van heroriëntatie, studenten zochten hun weg in het

afstudeerproces en ikzelf bewoog daarin mee als docent, onderzoeker en medeontwerper. De methodologie moest daarom ruimte bieden aan complexiteit, meerstemmigheid en verandering. De onderzoeksvraag gaf richting, maar geen sluitend stappenplan. Zij functioneerde als een kompas waarmee ik mij kon oriënteren in een pedagogische werkelijkheid die zich gaandeweg liet kennen.

De methodologische kern van dit onderzoek ligt in het werken met warme data, participatieve vormen van dataverzameling, rijke beschrijvingen, coderen, systematisch vergelijken en abductief redeneren. Daarmee sluit de werkwijze aan bij een ecologisch pedagogische grondhouding: kennis ontstaat niet buiten de praktijk, maar in relatie tot mensen, situaties, taal, materiaal en context. Onderzoek doen betekent in dit verslag daarom niet alleen gegevens verzamelen, maar ook aandachtig aanwezig zijn bij wat zich aandient.

5.1 Ontstaan en richting van de onderzoeksvraag

Dit onderzoek vertrok vanuit de vraag hoe student agency, eigenaarschap en pedagogische ruimte zichtbaar worden binnen de opleiding PMKE. Deze vraag ontstond in een periode waarin de opleiding zich heroriënteerde op haar identiteit en toekomst. Tegelijkertijd werd in het onderwijs steeds sterker gesproken over autonomie, flexibilisering, eigenaarschap en zelfsturing. Die begrippen klonken vanzelfsprekend, maar in de dagelijkse praktijk bleken ze juist spanning op te roepen.

In eerste instantie richtte mijn aandacht zich vooral op de afstudeerfase, omdat daar de spanning tussen vrijheid en structuur scherp zichtbaar werd. Studenten kregen ruimte om eigen keuzes te maken, maar vroegen tegelijkertijd om houvast, duidelijkheid en bevestiging. Docenten wilden eigenaarschap stimuleren, maar werkten ook binnen rubrics, formats en beoordelingskaders. Gaandeweg verschoof mijn aandacht van de vraag of studenten voldoende eigenaarschap toonden naar de vraag onder welke condities eigenaarschap mogelijk wordt.

De centrale onderzoeksvraag luidt: *Hoe kan binnen de opleiding PMKE, die zich in een fase van transitie bevindt, pedagogische ruimte worden vormgegeven zodat studenten eigenaarschap en autonomie ervaren in hun leer- en afstudeerproces?*

Daarbij werk ik met de volgende deelvragen:

1. Hoe dragen relationele aspecten, zoals begeleiding, erkenning en groepsdynamiek, bij aan student-eigenaarschap?
2. Op welke wijze beïnvloeden didactische praktijken, zoals curriculumvorm, leeractiviteiten en toetscultuur, het gevoel van eigenaarschap van studenten?
3. Welke structurele elementen, zoals organisatie, tijd, beoordelingssystematiek en opleidingsbeleid, scheppen ruimte voor student agency of beperken die juist?

Deze vragen zijn niet gebruikt als strak afgebakende onderzoekscategorieën, maar als richtinggevende lenzen. Zij hielpen mij om de complexiteit van het vraagstuk op drie niveaus te bekijken: relationeel, didactisch en structureel. Juist de samenhang tussen die niveaus bleek van belang. Eigenaarschap ontstaat immers niet alleen in de student, maar in de wisselwerking tussen student, docent, opdracht, systeem en context.

Hoewel bredere ontwikkelingen, zoals landelijk beleid rond flexibilisering en studiesucces, invloed hebben op het vraagstuk, richt dit onderzoek zich vooral op de ruimte binnen de opleiding zelf. Ik onderzoek de didactische inrichting, de begeleidingscultuur en de organisatorische context van PMKE, omdat daar het concrete handelingsveld ligt waarin studenten en docenten dagelijks betekenis geven aan autonomie en eigenaarschap.

5.2 Onderzoeksbenadering en rol van de docent-onderzoeker

Dit onderzoek heeft een kwalitatieve, participatief-ecologische en handelingsgerichte benadering. Het is kwalitatief omdat het gericht is op ervaringen, betekenissen en interpretaties. Het is participatief omdat studenten en collega's niet slechts als informatiebronnen zijn benaderd, maar als mede-betekenisgevers in het onderzoek. Het is ecologisch omdat ervaringen niet los worden gezien van de context waarin zij ontstaan. En het is handelingsgericht omdat het onderzoek niet alleen wil begrijpen, maar ook wil bijdragen aan beweging in de praktijk.

Mijn positie als docent-onderzoeker is hierin niet neutraal. Ik maak deel uit van de opleiding en van de pedagogische werkelijkheid die ik onderzoek. Ik begeleid studenten, ontwerp onderwijs, denk mee over toetsing en ben betrokken bij de transitie van PMKE. Dat geeft toegang tot rijke, nabije data, maar brengt ook spanning met zich mee. Studenten kennen mij niet alleen als onderzoeker, maar ook als docent. Daardoor kunnen sociale wenselijkheid, afhankelijkheid of terughoudendheid meespelen.

Ik heb deze spanning niet willen wegwerken door te doen alsof ik buiten het veld stond. In plaats daarvan heb ik mijn positie expliciet gemaakt en voortdurend bevraagd. In gesprekken met studenten heb ik benoemd dat deelname vrijwillig was en dat hun inbreng niet verbonden was aan beoordeling. Ook in de analyse heb ik mijn eigen rol meegenomen door steeds opnieuw stil te staan bij de vraag hoe mijn positie, taal en verwachtingen invloed hadden op wat ik zag en hoorde.

Mijn subjectiviteit is daarmee niet opgevat als fout die verwijderd moest worden, maar als onderdeel van het onderzoeksproces. Dat vraagt om kritische reflexiviteit. Ik moest steeds opnieuw onderzoeken hoe mijn rol, mijn betrokkenheid en mijn verlangen naar pedagogische ruimte invloed hadden op mijn interpretaties. Deze houding sluit aan bij het idee van gesitueerde

kennis: kennis ontstaat altijd vanuit een positie en vraagt daarom om verantwoordelijkheid voor die positie.

5.3 Ecologische en theoretische uitgangspunten

De methodologische keuzes in dit onderzoek zijn verbonden met drie ecologisch pedagogische uitgangspunten: verbondenheid, complexiteit en meerstemmigheid.

Verbondenheid betekent dat ik ervaringen van studenten niet heb gelezen als losse individuele uitspraken, maar als onderdeel van relaties. Een student die vraagt om meer duidelijkheid, zegt niet alleen iets over zichzelf, maar ook over de opdracht, de begeleiding, de toetscultuur en de taal van de opleiding. Complexiteit betekent dat ik tegenstrijdigheden niet heb weggewerkt. Studenten konden tegelijk behoefte hebben aan vrijheid en aan structuur. Docenten konden eigenaarschap willen stimuleren en tegelijk controle uitoefenen via formats en beoordelingscriteria. Meerstemmigheid betekent dat verschillende perspectieven naast elkaar mochten bestaan, ook wanneer ze schuurden. Juist die schuring was betekenisvol, omdat ze liet zien waar de pedagogische ruimte op spanning kwam te staan.

Deze uitgangspunten sluiten aan bij Nora Batesons begrip warme data. Warme data richten zich niet op geïsoleerde feiten, maar op relaties, contexten en onderlinge betekenissen. In dit onderzoek betekende dit dat ik niet alleen vroeg wat studenten vonden, maar ook keek naar hoe betekenis ontstond in gesprekken, stiltes, metaforen, beelden, spanning en herhaling.

Daarnaast is het onderzoek geïnspireerd door handelingsonderzoek en abductief redeneren. In abductief onderzoek ontstaat inzicht door heen en weer te bewegen tussen ervaring, voorlopige interpretatie en theorie. Theorie wordt daarbij niet alleen vooraf gebruikt om de praktijk te verklaren, maar ook tijdens de analyse betrokken om opkomende patronen scherper te begrijpen. Deze werkwijze past bij systematisch vergelijken, waarin gegevens worden uiteengehaald, vergeleken, opnieuw samengebracht en conceptueel verdiept.

5.4 Dataverzameling

De dataverzameling vond plaats tussen oktober 2025 en mei 2026 binnen Hogeschool Windesheim, in en rond de opleiding PMKE. Omdat dit onderzoek gericht is op student agency, eigenaarschap en pedagogische ruimte, heb ik gekozen voor een combinatie van databronnen. Daardoor kon ik het vraagstuk niet alleen benaderen vanuit wat studenten en docenten zeggen, maar ook vanuit wat zichtbaar werd in onderwijspraktijken, begeleidingsmomenten, observaties en gezamenlijke werkvormen.

In totaal zijn 106 studenten in beeld geweest binnen dit onderzoek. Daarbij maak ik onderscheid tussen studenten die actief input hebben gegeven via een specifieke onderzoeksvorm en

studenten die onderdeel waren van de bredere observatiecontext. Van deze groep hebben 83 studenten actief bijgedragen aan het onderzoek. Drieëndertig studenten deden dit via een schriftelijke vragenlijst en een terugkoppelingsgesprek. Zevenenveertig studenten namen deel aan sessies met LEGO Serious Play. Daarnaast zijn drie studenten meegenomen via aanvullende individuele of kleinschalige reflectieve uitwisselingen binnen begeleidings- en terugkoppelingsmomenten. Deze bijdragen zijn niet als aparte onderzoeksmethode uitgewerkt, maar wel meegenomen als warme data binnen de bredere analyse.

Naast deze actieve studentbijdragen heb ik gedurende drie studiejaar studenten geobserveerd in onderwijs- en begeleidingssituaties. Deze observaties vormden de bredere context waarbinnen de actieve bijdragen konden worden begrepen. Juist door die langere observatieperiode werd zichtbaar hoe student agency zich niet alleen toont in losse uitspraken, maar ook in terugkerende patronen van vragen stellen, afwachten, initiatief nemen, zoeken naar bevestiging en omgaan met formats, rubrics en beoordelingsmomenten.

Naast studenten zijn 11 docenten betrokken bij het onderzoek. Zeven van hen waren verbonden aan PMKE. De overige vier docenten waren werkzaam binnen het bredere domein. Deze docentstemmen waren van belang omdat student agency niet alleen begrepen kan worden vanuit de ervaring van studenten, maar ook vanuit de manier waarop docenten curriculum, begeleiding, toetsing en professionele ruimte vormgeven en interpreteren.

De LEGO Serious Play-sessies vonden plaats vanaf januari 2026. Dat moment is bewust gekozen, omdat ik vanaf dat moment gecertificeerd was om deze methode verantwoord in te zetten. De methode bood studenten de mogelijkheid om ervaringen rond eigenaarschap, ruimte, houvast en onzekerheid niet alleen talig, maar ook beeldend en metaforisch uit te drukken. Juist omdat student agency vaak niet eenvoudig in directe taal te vatten is, bood deze werkwijze toegang tot ervaringen die in reguliere gesprekken minder snel zichtbaar worden.

De verschillende databronnen hadden elk een eigen functie binnen het onderzoek. De vragenlijsten gaven zicht op bredere ervaringen van studenten rond autonomie, begeleiding, toetsing en structuur. De terugkoppelingsgesprekken hielpen om eerste interpretaties te toetsen en te verdiepen. De LEGO Serious Play-sessies maakten zichtbaar hoe studenten eigenaarschap en pedagogische ruimte verbeelden en betekenis geven. De observaties over drie studiejaar hielpen om patronen in de dagelijkse onderwijspraktijk te herkennen. De gesprekken en uitwisselingen met docenten brachten het perspectief van de opleiding en het bredere domein in beeld.

Om de samenhang tussen databronnen, betrokkenen, deelvragen en analyse inzichtelijk te maken, is hieronder een overzicht opgenomen.

Tabel

De eerste deelvraag, over relationele aspecten zoals begeleiding, erkenning en groepsdynamiek, is vooral onderzocht via studentverhalen, LEGO Serious Play, observaties en rijke beschrijvingen van begeleidingsmomenten. Deze data maakten zichtbaar hoe studenten ruimte ervaren in relatie tot docenten, peers en de bredere leeromgeving.

De tweede deelvraag, over didactische praktijken zoals curriculumvorm, leeractiviteiten en toetscultuur, is vooral onderzocht via vragenlijsten, LEGO Serious Play, observaties in onderwijsbijeenkomsten en gesprekken met docenten. Deze data gaven zicht op de manier waarop opdrachten, voorbeelden, feedback, rubrics en werkvormen eigenaarschap kunnen versterken of juist vernauwen.

De derde deelvraag, over structurele elementen zoals organisatie, tijd, beoordelingssystematiek en opleidingsbeleid, is vooral onderzocht via observaties over meerdere jaren, gesprekken met docenten, studentreacties op toetsing en reflecties op formats, rubrics en planningen. Deze data maakten zichtbaar hoe organisatorische en beoordelende structuren doorwerken in de ervaring van autonomie en handelingsruimte.

Voor de analyse zijn alle genoemde databronnen gebruikt, maar niet op dezelfde manier. De vragenlijsten, LEGO Serious Play-verhalen, observaties en docentgesprekken vormden de primaire databronnen voor de thematische analyse. De rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen hielpen om cruciale momenten verdiepend te duiden en mijn eigen positie als docent-onderzoeker zichtbaar te houden. De analyse richtte zich niet op het tellen van antwoorden, maar op het herkennen van patronen, spanningen en terugkerende betekenissen rond ruimte, houvast, erkenning, toetsing en eigenaarschap.

In de bijlagen wordt de dataverzameling verder navolgbaar gemaakt. Daarin worden opgenomen: een overzicht van de dataverzameling, de vragenlijst, de opzet van de LEGO Serious Play-sessies, voorbeelden van rijke beschrijvingen, een codeboom of analysetabel en een voorbeeld van systematisch vergelijken van fragmenten naar codes, patronen en thema's. Daarmee wordt zichtbaar hoe de interpretaties voortkomen uit de verzamelde data en niet alleen uit mijn eigen indrukken als docent-onderzoeker.

5.5 Analyse van de data

Tijdens de LEGO Serious Play-sessies zijn de gebouwde modellen niet door mij alleen geïnterpreteerd. De betekenis ontstond in gesprek met de studenten. Na het bouwen vertelden studenten zelf wat hun model liet zien, welke onderdelen belangrijk waren en hoe het model zich verhiel tot hun ervaring van ruimte, houvast, begeleiding en eigenaarschap. Ik stelde verdiepende vragen en toetste steeds of mijn interpretatie klopte: begrijp ik goed dat dit onderdeel staat voor onzekerheid? Is deze brug voor jou een vorm van steun of juist een overgang? Waar zit in jouw model de ruimte om zelf te kiezen?

Op die manier ontstond er een vorm van gezamenlijke duiding. Studenten waren niet alleen deelnemers die data aanleverden, maar mede-betekenisgevers in het onderzoeksproces. Hun woorden bij de modellen waren leidend voor de eerste interpretatie. Mijn rol als onderzoeker lag vervolgens in het bijeenbrengen van deze betekenissen, het vergelijken van terugkerende patronen en het verbinden daarvan met observaties, vragenlijsten, docentperspectieven en theorie. Daarmee bleef de analytische verantwoordelijkheid bij mij, maar de betekenisgeving zelf ontstond niet buiten de studenten om.

Deze manier van werken paste bij het ecologisch pedagogisch karakter van het onderzoek. Student agency werd niet alleen onderzocht als onderwerp, maar ook geoefend in de onderzoekspraktijk zelf. Studenten kregen ruimte om hun ervaring vorm te geven, te verwoorden, te nuanceren en waar nodig mijn interpretatie bij te stellen. Juist daardoor verschoof het onderzoek van “ik onderzoek studenten” naar “ik onderzoek met studenten hoe eigenaarschap verschijnt, schuurt of verdwijnt binnen de leeromgeving”.

De analyse vond plaats door middel van coderen, systematisch vergelijken en abductieve duiding. Daarbij is niet gewerkt vanuit een vooraf volledig vaststaand analysekader. De drie condities relationeel, didactisch en structureel boden richting, maar de codes en patronen ontstonden in wisselwerking met de data.

In de eerste analysefase heb ik de data meerdere keren gelezen en betekenisvolle fragmenten gemarkeerd. Ik lette op uitspraken, beelden en situaties waarin iets zichtbaar werd van autonomie, structuur, begeleiding, eigenaarschap, feedback, onzekerheid, keuzeruimte en verantwoordelijkheid. Deze fragmenten kregen initiële codes, zoals behoefte aan duidelijkheid, zoeken naar houvast, ervaren ruimte, onzekerheid over verwachtingen, eigenaarschap nemen, feedback nodig hebben, spanning tussen vrijheid en kader en begeleiding als voorwaarde.

Deze eerste codering had een verkennend karakter. De codes hielpen om grip te krijgen op wat zich in de data aandeed, zonder de betekenis ervan te snel vast te zetten. Tijdens deze fase

werd zichtbaar dat autonomie in de data niet eenvoudig samenviel met vrijheid of zelfstandigheid. Juist in uitspraken waarin studenten vroegen om duidelijkheid, begeleiding of feedback, werd zichtbaar dat houvast voor hen niet per definitie tegenover autonomie stond.

Daarna heb ik de codes systematisch met elkaar vergeleken. Ik keek naar overeenkomsten, verschillen, uitzonderingen en terugkerende spanningen. Daarbij stelde ik vragen als: wanneer wordt structuur als steun ervaren en wanneer als beperking? Wanneer helpt feedback studenten om verantwoordelijkheid te nemen en wanneer maakt feedback hen afhankelijk? Wanneer opent begeleiding ruimte en wanneer neemt begeleiding ruimte over?

Op basis van deze vergelijking ontstonden voorlopige patronen. Een belangrijk patroon was dat studenten autonomie niet alleen ervaren als ruimte krijgen, maar als ruimte kunnen nemen wanneer zij voldoende oriëntatie ervaren. Een tweede patroon was dat structuur dubbelzinnig werkt. Structuur kan houvast bieden, maar ook verstarren. Deze spanning werd niet weggewerkt, maar juist opgevat als een belangrijk analytisch inzicht.

Tijdens het systematisch vergelijken heb ik aanvullende literatuur betrokken om deze patronen verder te duiden. Deze literatuur is niet gebruikt als vooraf vastgesteld deductief kader, maar als abductieve verdieping. De data riepen vragen op waarvoor mijn oorspronkelijke theoretische kader nog onvoldoende taal bood. Met name literatuur over autonomieondersteuning, student agency en generatiekenmerken hielp om scherper te begrijpen waarom studenten tegelijkertijd ruimte en houvast kunnen verlangen.

Deze aanvullende theoretische duiding leidde tot herinterpretatie van een deel van de codes. De code behoefte aan duidelijkheid werd niet langer alleen gelezen als onzekerheid, maar ook als zoeken naar oriëntatie. Feedback nodig hebben werd niet alleen begrepen als afhankelijkheid, maar ook als behoefte aan ijking en erkenning. Eigenaarschap nemen kreeg daardoor een bredere betekenis: eigenaarschap toont zich niet alleen in zelfstandig handelen, maar ook in het actief zoeken naar afstemming en het leren verhouden tot verwachtingen.

De analyse verliep dus in meerdere bewegingen. Eerst zijn de data uiteengehaald in codes. Daarna zijn codes vergeleken en samengebracht in patronen. Vervolgens zijn deze patronen opnieuw bevraagd met behulp van aanvullende literatuur. Tot slot zijn de thema's aangescherpt door terug te keren naar de oorspronkelijke fragmenten. Daarmee bleef de analyse verbonden aan de ervaringskennis uit de praktijk en werd tegelijk gezocht naar conceptuele verdieping.

Deze werkwijze sluit aan bij systematisch vergelijken. Systematisch vergelijken is niet alleen coderen, maar ook analyseren, synthetiseren, contextualiseren en conceptueel reflecteren. Het

gaat om het zichtbaar maken van terugkerende patronen zonder de complexiteit van de praktijk te reduceren tot één verklaring.

5.6 Participatie en gezamenlijke betekenisgeving

Hoewel ik als onderzoeker verantwoordelijk ben voor het bijeenbrengen, vergelijken en theoretisch duiden van de data, is de betekenisgeving in dit onderzoek niet alleen door mij tot stand gekomen. Studenten en collega's hebben niet enkel data aangeleverd, maar op verschillende momenten meegedacht over wat er zichtbaar werd. Vooral tijdens de LEGO Serious Play-sessies kreeg deze gezamenlijke betekenisgeving concreet vorm.

In deze sessies bouwden studenten niet alleen een beeld van hun ervaring met ruimte, houvast, begeleiding en eigenaarschap. Zij vertelden ook zelf wat hun model betekende. De betekenis lag dus niet in het bouwwerk op zichzelf, maar in het verhaal dat de student erbij gaf en in het gesprek dat daarna ontstond. Ik stelde verdiepende vragen en toetste steeds of mijn interpretatie klopte. Wanneer ik bijvoorbeeld dacht een brug, muur of losse steen te herkennen als symbool voor steun, begrenzing of onzekerheid, vroeg ik door: "Klopt het dat dit voor jou houvast betekent?" of "Is dit voor jou een grens, of juist bescherming?" Op die manier konden studenten mijn eerste interpretatie aanvullen, corrigeren of aanscherpen.

Daarmee waren studenten niet alleen respondenten, maar mede-betekenisgevers in het onderzoeksproces. Hun eigen duiding van de modellen vormde het vertrekpunt voor de verdere analyse. Iets vergelijkbaars gebeurde in terugkoppelingsgesprekken en informele uitwisselingen met studenten en collega's. Voorlopige patronen, zoals de spanning tussen ruimte en houvast of de dubbelzinnige werking van rubrics, zijn daar opnieuw ingebracht en besproken. De vraag was dan niet alleen of mijn analyse "klopte", maar vooral welke herkenning, aanvulling of weerstand zij opriep.

Mijn rol als onderzoeker lag vervolgens in het ordenen van deze verschillende betekenissen. Ik heb de studentverhalen, observaties, vragenlijsten, docentgesprekken en theoretische perspectieven naast elkaar gelegd en systematisch vergeleken. Daarbij heb ik gezocht naar terugkerende patronen, maar ook naar spanningen en uitzonderingen. De gezamenlijke duiding in de praktijk vormde dus de eerste laag van betekenisgeving; mijn analyse bracht deze betekenissen vervolgens in verband met elkaar en met de theoretische lens van dit onderzoek. Deze werkwijze past bij het ecologisch pedagogisch karakter van het onderzoek. Student agency is niet alleen onderzocht als thema, maar werd ook geoefend in de manier waarop studenten ruimte kregen om hun eigen ervaring te verbeelden, te verwoorden en mede te duiden. Daarmee verschoof het onderzoek van "onderzoek doen naar studenten" naar "onderzoek doen met studenten naar de condities waaronder eigenaarschap kan verschijnen, schuren of verdwijnen.

5.7 Reflectieve verantwoording

Omdat ik als docent-onderzoeker deel uitmaak van de praktijk die ik onderzoek, kon ik mijn eigen positie niet buiten beschouwing laten. Mijn vragen, interventies, stiltes en verwachtingen maakten mede deel uit van het pedagogische veld waarin de data ontstonden. Dat vroeg om een voortdurende reflectieve houding.

Ik heb geen afzonderlijk en systematisch onderzoeksjournal bijgehouden. Wel heb ik mijn eigen positie, aannames en geraaktheid meegenomen in de rijke beschrijvingen, in de terugblik op betekenisvolle praktijksituaties en in de methodologische reflectie tijdens de analyse. Daarbij heb ik steeds geprobeerd onderscheid te maken tussen wat ik waarnam, wat ik interpreteerde en wat mijn eigen betrokkenheid daarin zichtbaar maakte.

Deze reflectieve verantwoording was nodig omdat mijn rol meerdere lagen kende. Ik was docent, begeleider, medeontwerper en onderzoeker tegelijk. Die nabijheid gaf toegang tot rijke ervaringskennis, maar kon ook mijn blik kleuren. Daarom heb ik in de analyse steeds opnieuw vragen gesteld als: welke betekenis geef ik hier zelf aan, welke andere lezing is mogelijk, welke stemmen hoor ik minder goed en waar speelt mijn eigen verlangen naar pedagogische ruimte mee?

Op deze manier is mijn subjectiviteit niet weggedrukt, maar kritisch meegenomen als onderdeel van het onderzoeksproces. De reflectie vond dus niet plaats in de vorm van een apart onderzoeksjournal, maar in de wijze waarop ik mijn handelen, mijn positie en mijn interpretaties expliciet heb bevraagd. Daarmee bleef de analyse verbonden aan de praktijk én werd zichtbaar vanuit welke positie ik betekenis gaf aan de data.

5.8 Validiteit en betrouwbaarheid

Binnen dit onderzoek worden validiteit en betrouwbaarheid niet opgevat als herhaalbaarheid in strikte zin. Daarvoor is de context te specifiek en relationeel. De kwaliteit van dit onderzoek ligt eerder in geloofwaardigheid, navolgbaarheid, resonantie en zorgvuldigheid. Het gaat erom of de gevolgde weg inzichtelijk is, of de interpretaties herleidbaar zijn tot de data en of de uitkomsten recht doen aan de complexiteit van de praktijk.

Ik heb de geloofwaardigheid van het onderzoek op verschillende manieren proberen te versterken. Ten eerste werkte ik met triangulatie van bronnen: story circles, interviews, observaties, vragenlijsten, reflectieve aantekeningen en rijke beschrijvingen. Hierdoor kon ik patronen niet baseren op één enkele databron, maar steeds vergelijken tussen verschillende soorten data.

Ten tweede heb ik gewerkt met een herkenbaar analytisch kader van relationele, didactische en structurele condities. Dit kader hielp om de analyse navolgbaar te maken zonder de data te forceren. De codes en thema's zijn niet willekeurig gekozen, maar voortgekomen uit herhaald lezen, vergelijken en terugkeren naar de oorspronkelijke fragmenten.

Ten derde heb ik tussentijdse inzichten besproken met studenten en collega's. Deze terugkoppeling hielp om mijn interpretaties te toetsen aan de ervaring van betrokkenen. Niet om volledige overeenstemming te bereiken, maar om te onderzoeken of mijn duiding herkenning, aanvulling of tegenspraak opriep.

Ten vierde heb ik mijn eigen positie expliciet gemaakt. Door mijn betrokkenheid, aannames en twijfels te benoemen, werd zichtbaar vanuit welke plek ik interpreteerde. Dat maakt het onderzoek niet objectief in afstandelijke zin, maar wel eerlijker en controleerbaarder in de manier waarop betekenis tot stand kwam.

5.9 Ethische zorgvuldigheid

Ethische zorgvuldigheid vormde een doorlopende onderstroom in dit onderzoek. Omdat het onderzoek plaatsvond binnen mijn eigen onderwijspraktijk, vroeg elke fase om aandacht voor machtsverhoudingen, vrijwilligheid, anonimiteit en relationele veiligheid.

Studenten die deelnamen aan gesprekken, story circles of vragenlijsten zijn geïnformeerd over het doel en de aard van het onderzoek. Deelname was vrijwillig. Ik heb benadrukt dat hun deelname of niet-deelname geen gevolgen had voor beoordeling, begeleiding of positie binnen de opleiding. Waar fragmenten uit gesprekken of observaties worden gebruikt, zijn deze geanonimiseerd en zo beschreven dat personen niet herkenbaar zijn.

Toestemming en anonimiteit zijn belangrijk, maar in pedagogisch onderzoek niet voldoende. Omdat onderzoek plaatsvindt in relaties, vraagt ethiek ook om aandacht voor toon, timing en nabijheid. Ik heb geprobeerd een onderzoekssfeer te creëren waarin studenten niet het gevoel hadden dat zij moesten presteren of het juiste antwoord moesten geven. De vragen waren uitnodigend en open, en in de story circles stond luisteren centraal.

Ethische zorgvuldigheid betekende ook dat ik zorgvuldig omging met kwetsbare uitspraken. Niet alles wat gezegd of gevoeld werd, hoefde in het verslag terecht te komen. Soms vroeg een fragment eerder om bescherming dan om analyse. Die afweging heb ik steeds gemaakt vanuit de vraag: doet deze beschrijving recht aan de student, aan de context en aan het doel van het onderzoek?

Tot slot vroeg ethiek ook om zorg voor mijn eigen positie. Omdat ik geraakt werd door wat ik onderzocht, heb ik via reflectieve terugblikken stilgestaan bij mijn eigen grenzen, loyaliteiten en verantwoordelijkheden. In ecologisch perspectief is ethiek geen losse slotparagraaf, maar een houding die het hele onderzoeksproces draagt: luisteren, afstemmen, vertragen en verantwoordelijkheid nemen voor de relaties waarin kennis ontstaat.

6 | Analyse en interpretatie

In dit hoofdstuk presenteer ik de uitkomsten van de thematische analyse. Waar hoofdstuk 5 beschreef hoe de analyse is uitgevoerd, richt dit hoofdstuk zich op wat de analyse heeft opgeleverd. De data zijn gelezen vanuit de centrale vraag hoe studenten autonomie, eigenaarschap en pedagogische ruimte ervaren binnen het leer- en afstudeerproces van PMKE. Uit de thematische analyse kwamen vier samenhangende thema's naar voren. Deze thema's zijn ontstaan door codes uit interviews, story circles, observaties, vragenlijsten en rijke beschrijvingen systematisch met elkaar te vergelijken. Daarbij heb ik gekeken naar terugkerende betekenissen, spanningen en uitzonderingen in de data. De thema's zijn dus niet vooraf als vaste categorieën opgelegd, maar gaandeweg gevormd in de wisselwerking tussen data, theorie en reflectie. Het eerste thema betreft autonomie als relationele handelingsruimte. Dit thema vormt de kern van de analyse, omdat hierin zichtbaar wordt dat studenten autonomie niet primair ervaren als volledige vrijheid of zelfstandigheid, maar als ruimte die pas betekenis krijgt wanneer er voldoende houvast, erkenning en afstemming aanwezig is. De drie andere thema's beschrijven de condities waaronder die handelingsruimte kan ontstaan of juist onder druk komt te staan: relationele condities, didactische condities en structurele condities.

Deze thema's staan niet los van elkaar. Zij vormen samen het pedagogische veld waarin student agency kan verschijnen, verschuiven of verdwijnen. Een student ervaart bijvoorbeeld niet alleen eigenaarschap doordat een docent vertrouwen geeft, maar ook doordat een opdracht betekenisvol is, feedback richting geeft en de structuur voldoende helderheid biedt. Juist in de samenhang tussen deze lagen wordt zichtbaar hoe eigenaarschap in de praktijk wordt gevormd.

De thema's zijn gevormd door de data eerst te coderen en vervolgens systematisch met elkaar te vergelijken. Daarbij zijn fragmenten niet alleen gelabeld, maar ook met elkaar in verband gebracht om terugkerende patronen, spanningen en uitzonderingen zichtbaar te maken. Deze werkwijze sluit aan bij systematisch vergelijken, waarin analyse en synthese elkaar afwisselen en waarin data worden uiteengerafeld, gecontextualiseerd en opnieuw samengebracht tot patronen of werkhypothesen (Brohm & De Ronde, 2020). Daarnaast sluit deze werkwijze aan bij thematische analyse, waarin patronen in kwalitatieve data worden geïdentificeerd, geïnterpreteerd en verbonden aan de onderzoeksvraag (Braun & Clarke, 2006, 2022).

Thema uit de analyse	Onderliggende codes	Kernbetekenis
Autonomie als relationele handelingsruimte	behoefte aan duidelijkheid, zoeken naar houvast, feedback nodig hebben, eigenaarschap nemen, ruimte kunnen nemen	Autonomie ontstaat niet door loslaten alleen, maar door ruimte met houvast, erkenning en afstemming.
Relationele condities	gezien worden, vertrouwen, erkenning, nabijheid, veiligheid, serieus genomen worden	Studenten durven ruimte te nemen wanneer zij relationeel gedragen worden en zich aangesproken voelen als mede-eigenaar van hun leerproces.
Didactische condities	opdrachtvorm, feedback, voorbeelden, taal voor kwaliteit, praktijkverbinding, betekenisvolle keuzes	Didactiek kan eigenaarschap openen wanneer zij richting geeft én ruimte laat voor betekenisgeving.
Structurele condities	tijdsdruk, toetsing, rubrics, formats, planning, overgangsmomenten, organisatorische duidelijkheid	Structuur kan houvast bieden, maar ook controle versterken wanneer zij te strak of onduidelijk wordt.

Noot. De thema's en codes in deze tabel zijn gebaseerd op de analyse van de verzamelde data binnen dit onderzoek.

In de volgende paragrafen werk ik deze vier thema's verder uit. Daarbij laat ik zien hoe autonomie, eigenaarschap en pedagogische ruimte niet als losse begrippen verschijnen, maar als verweven ervaringen binnen de dagelijkse onderwijspraktijk van PMKE.

6.1 Autonomie als relationele handelingsruimte

Een van de meest opvallende patronen in de data is dat studenten autonomie niet primair beschrijven als volledige vrijheid of onafhankelijkheid. Autonomie verschijnt eerder als de mogelijkheid om ruimte te kunnen nemen binnen een context die voldoende houvast, erkenning en richting biedt. Studenten willen niet simpelweg dat alles voor hen wordt bepaald, maar zij vragen ook niet om een lege ruimte waarin zij het zelf maar moeten uitzoeken. Tussen die twee uitersten ontstaat het pedagogisch spanningsveld waar dit onderzoek om draait.

In verschillende datafragmenten komt naar voren dat studenten behoefte hebben aan duidelijkheid over verwachtingen, beoordelingscriteria, fasering en feedback. Op het eerste gezicht kan die behoefte worden gelezen als onzekerheid of als een beperkte mate van zelfsturing. Die lezing is echter te smal. Tijdens de analyse werd zichtbaar dat de vraag om duidelijkheid vaak niet voortkomt uit passiviteit, maar uit de behoefte om te weten waarbinnen betekenisvol gehandeld kan worden. Studenten zoeken oriëntatie om verantwoordelijkheid te kunnen nemen.

Een student verwoordde dit treffend: “Als ik weet waar het ongeveer naartoe gaat, durf ik zelf stappen te zetten. Maar als alles open is, raak ik verlamd.” In deze uitspraak wordt het spanningsveld zichtbaar. Ruimte werkt niet vanzelf bevrijdend. Wanneer de ruimte te open is, kan zij ook verlamd worden. Autonomie vraagt dus niet om afwezigheid van structuur, maar om een vorm van structuur die handelen mogelijk maakt. Deze interpretatie werd scherper door aanvullende literatuur over Generatie Z, autonomieondersteuning en student agency.

Burghout en De Vries (2025) beschrijven in *Anders dan jij denkt* hoe Generatie Z vaak anders omgaat met autonomie dan oudere generaties verwachten. Hun beschrijving helpt om de vraag om nabijheid, feedback en duidelijkheid niet direct te duiden als afhankelijkheid, maar als onderdeel van een andere relationele verhouding tot leren, werken en ontwikkelen. Zij laten zien dat Gen Z is opgegroeid in contexten waarin dialoog, wederkerigheid, transparantie en afstemming een grotere rol spelen dan vanzelfsprekende hiërarchie of afstandelijke zelfstandigheid (Burghout & De Vries, 2025). Autonomie betekent voor deze generatie daarom niet per se: laat mij los. Het betekent eerder: neem mij serieus, geef mij helderheid en laat mij meedenken.

Deze duiding sluit aan bij wat in de data zichtbaar werd. Studenten vroegen niet om minder verantwoordelijkheid, maar om betere condities om verantwoordelijkheid te kunnen dragen. De vraag “wat wordt er precies van mij verwacht?” hoeft dan niet gelezen te worden als een weigering om zelf te denken. Zij kan ook gelezen worden als een poging om positie te bepalen. Pas wanneer studenten zicht krijgen op de bedoeling, de ruimte en de grenzen van een opdracht, kunnen zij zich daartoe verhouden.

Dit inzicht sluit ook aan bij de self-determination theory van Deci en Ryan (2000, 2017). Binnen deze theorie wordt autonomie niet opgevat als onafhankelijkheid, maar als het ervaren van eigenaarschap over het eigen handelen. Autonomie staat daarin naast competentie en verbondenheid als psychologische basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000, 2017). Juist die samenhang is relevant voor dit onderzoek. Studenten kunnen zich pas autonoom voelen wanneer zij ook ervaren dat zij bekwaam kunnen handelen en dat zij relationeel gedragen worden. Autonomie zonder competentie kan omslaan in onzekerheid. Autonomie zonder verbondenheid kan ervaren worden als verlaten worden.

Ook onderzoek naar autonomieondersteunend onderwijs in het hoger onderwijs bevestigt dit. Leenknecht, Wijnia, Loyens en Rikers (2017) laten zien dat autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid elkaar niet hoeven uit te sluiten. Sterker nog: juist de combinatie van keuzevrijheid, duidelijke verwachtingen en betrokken begeleiding draagt bij aan autonome motivatie. Hun studie naar need-supportive teaching in het hoger onderwijs laat zien dat autonomieondersteuning,

structuur en betrokkenheid samen betekenisvol zijn voor motivatie en prestaties van studenten (Leenknecht et al., 2017). Daarmee wordt het analytisch belangrijk om structuur niet automatisch tegenover autonomie te plaatsen. Structuur kan controlerend werken, maar zij kan ook dragend zijn.

In mijn data is dit onderscheid cruciaal. Studenten reageren niet negatief op structuur als zodanig. Zij reageren vooral op structuur die geen ruimte laat voor betekenisgeving. Een format, rubric of planning kan houvast bieden wanneer het studenten helpt om hun keuzes te onderbouwen. Diezelfde structuur kan echter beperkend worden wanneer zij vooral wordt ervaren als iets waaraan voldaan moet worden. Het verschil zit niet alleen in de aanwezigheid van kaders, maar in de pedagogische kwaliteit van die kaders.

Daarom heb ik tijdens de analyse onderscheid gemaakt tussen structuur als houvast en structuur als begrenzing. Structuur als houvast helpt studenten om richting te vinden, keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen. Structuur als begrenzing vernauwt het handelen, waardoor studenten vooral gaan zoeken naar het juiste antwoord of het veilige format. In het eerste geval ondersteunt structuur autonomie. In het tweede geval verdringt structuur autonomie. Dit onderscheid sluit aan bij Deci en Ryan (2000), die benadrukken dat autonomieondersteuning iets anders is dan controle, maar ook niet hetzelfde is als studenten zonder richting laten.

Dit onderscheid veranderde ook de betekenis van enkele codes. De code behoefte aan duidelijkheid werd niet langer alleen gelezen als onzekerheid, maar ook als zoeken naar oriëntatie. De code feedback nodig hebben werd niet alleen begrepen als afhankelijkheid, maar ook als behoefte aan ijking, erkenning en afstemming. En de code eigenaarschap nemen kreeg een bredere betekenis. Eigenaarschap bleek niet alleen zichtbaar in zelfstandig handelen, maar ook in het actief zoeken naar afstemming, het stellen van vragen en het leren verhouden tot verwachtingen.

Vanuit een ecologisch pedagogisch perspectief betekent dit dat autonomie niet in de student alleen gezocht kan worden. Autonomie ontstaat in een veld van relaties, betekenissen, vormen en structuren. De student is geen los individu dat simpelweg meer of minder zelfsturend is. De student beweegt zich in een omgeving die agency mogelijk maakt, uitnodigt, begrenst of juist verlamt. Biesta en Tedder (2007) spreken in dit verband over agency als iets wat niet alleen bezit is van een persoon, maar ontstaat in de wisselwerking tussen individuele mogelijkheden en de context waarin iemand handelt.

In het afstudeerproces wordt dit extra zichtbaar. Juist daar wordt van studenten verwacht dat zij zelfstandig keuzes maken, hun handelen onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen voor hun professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd is dit proces sterk verbonden aan beoordelingscriteria,

formats, deadlines en verwachtingen van docenten en praktijkbegeleiders. Studenten moeten dus autonoom handelen binnen een context die ook veel vastlegt. Dat maakt autonomie kwetsbaar. Wanneer de kaders te vaag zijn, raken studenten de richting kwijt. Wanneer de kaders te strak zijn, verdwijnt de ruimte om zelf betekenis te geven.

De pedagogische opgave ligt daarom niet in méér vrijheid of méér structuur, maar in het ontwerpen van een leeromgeving waarin vrijheid en structuur elkaar dragen. Studenten hebben ruimte nodig om eigen keuzes te maken, maar ook taal, ritme en begeleiding om die keuzes te kunnen begrijpen en verantwoorden. Autonomie vraagt om pedagogische nabijheid zonder overname. Om kaders die richting geven zonder dicht te zetten. Om feedback die niet alleen corrigeert, maar ook helpt om positie te bepalen. Dit sluit aan bij Leenknecht et al. (2017), omdat zij laten zien dat structuur, betrokkenheid en autonomieondersteuning samen een krachtige leeromgeving kunnen vormen.

Daarmee verschuift de vraag in dit onderzoek. Niet: hoe maken we studenten zelfstandiger? Maar: welke condities maken het mogelijk dat studenten zich tot hun eigen leren kunnen verhouden? Deze verschuiving is belangrijk voor de verdere analyse van de relationele, didactische en structurele condities. Want als autonomie relationeel en contextueel ontstaat, dan kan eigenaarschap niet worden opgelegd aan studenten als individuele verantwoordelijkheid. Het moet worden gevoed in de pedagogische ruimte die studenten, docenten en opleiding samen vormen.

6.2 Relationele condities

In de verhalen van studenten verscheen eigenaarschap allereerst als iets relationeels. Studenten spraken niet alleen over de inhoud van opdrachten of de ruimte die zij kregen, maar vooral over de manier waarop zij zich gezien, serieus genomen en aangesproken voelden. De relatie met de docent bleek daarin van grote betekenis. Niet omdat de docent steeds het antwoord moest geven, maar omdat diens houding invloed had op de mate waarin studenten ruimte durfden te nemen.

Studenten beschreven momenten waarop een docent vertrouwen uitsprak, een open vraag stelde of ruimte liet voor een eigen route. Zulke momenten werden vaak ervaren als kantelpunten. Niet groot of spectaculair, maar klein en betekenisvol. Een vraag als “wat vind jij hier zelf pedagogisch belangrijk?” kon meer ruimte openen dan een gedetailleerde instructie. In zo’n vraag ligt een erkenning besloten: jouw denken doet ertoe. Deze relationele erkenning sluit aan bij Biesta’s opvatting van subjectwording, waarin onderwijs niet alleen gericht is op leren of kwalificeren, maar ook op het verschijnen van de student als handelend en verantwoordelijk subject (Biesta, 2013, 2020).

Tegelijkertijd werd zichtbaar dat de relatie ook ruimte kan sluiten. Wanneer studenten vooral het gevoel hadden dat zij moesten voldoen aan verwachtingen van de docent of beoordelaar, verschoof hun aandacht van betekenisgeving naar correctheid. De vraag werd dan niet langer “wat wil ik onderzoeken of ontwerpen?” maar “wat wil de beoordelaar zien?” In die verschuiving verdwijnt eigenaarschap niet doordat studenten geen autonomie willen, maar doordat de relationele situatie hen uitnodigt tot voorzichtigheid.

Dit kwam ook naar voren in begeleidingsmomenten waarin studenten veel vragen stelden over criteria, formats en voorbeelden. Die vragen gingen vaak niet alleen over inhoudelijke onduidelijkheid, maar ook over relationele veiligheid. Studenten wilden weten of zij op de goede weg zaten. Zij zochten bevestiging, niet per se om verantwoordelijkheid uit handen te geven, maar om te durven handelen binnen een beoordelingscontext die voor hen betekenisvol en spannend was. Vanuit self-determination theory is dit herkenbaar: verbondenheid en competentie zijn geen tegenpolen van autonomie, maar voorwaarden waaronder autonomie ervaren kan worden (Deci & Ryan, 2000, 2017). Relationele condities gaan daarom niet simpelweg over een goede sfeer of prettige communicatie. Zij gaan over de vraag of studenten zich aangesproken voelen als medeonderzoeker van hun eigen leerproces. Eigenaarschap groeit wanneer studenten ervaren dat hun perspectief serieus wordt genomen en dat zij niet alleen worden beoordeeld op het eindproduct, maar ook begeleid worden in het leren denken, kiezen en verantwoorden. Voor mij als docent-onderzoeker betekent dit dat nabijheid een precieze pedagogische kwaliteit vraagt. Te veel nabijheid kan overnemen. Te veel afstand kan voelen als verlaten worden. De relationele kunst zit in het nabij genoeg zijn om veiligheid en erkenning te bieden, maar niet zo nabij dat de student geen eigen positie meer hoeft in te nemen.

6.3 Didactische condities

Op didactisch niveau werd zichtbaar dat studenten eigenaarschap ervaren wanneer opdrachten betekenisvol verbonden zijn met hun praktijk, hun vragen en hun professionele ontwikkeling. Eigenaarschap ontstond vooral wanneer studenten niet alleen moesten uitvoeren, maar konden meedenken over de bedoeling van hun werk. De didactische vorm bepaalde dus sterk of studenten zich eigenaar voelden van hun leerproces.

Wanneer opdrachten te open waren, ontstond regelmatig onzekerheid. Studenten wisten dan niet waar zij moesten beginnen of hoe zij hun keuzes konden legitimeren. Openheid werd dan geen uitnodiging, maar een lege ruimte. In zulke situaties vroegen studenten om voorbeelden, stappenplannen of criteria. Die vraag was niet altijd een vraag om controle, maar vaak een vraag om oriëntatie. Dit past bij het inzicht van Leenknecht et al. (2017) dat structuur een ondersteunende functie kan hebben wanneer zij studenten helpt om competent en gemotiveerd te handelen.

Wanneer opdrachten juist te strak waren vormgegeven, gebeurde het omgekeerde. Studenten gingen dan zoeken naar wat het format vroeg. Zij probeerden de rubric te bedienen, het voorbeeld te volgen of de juiste woorden te gebruiken. De opdracht bood dan wel duidelijkheid, maar weinig pedagogische ruimte. Het leren werd smaller. Studenten konden misschien voldoen, maar minder goed verschijnen met een eigen professionele stem. Dit raakt aan Biesta's kritiek op onderwijs dat te sterk wordt gereduceerd tot opbrengsten, meetbaarheid en voorspelbaarheid, waardoor de pedagogische vraag naar subjectwording onder druk komt te staan (Biesta, 2013, 2020).

De didactische conditie die eigenaarschap lijkt te versterken, bevindt zich precies tussen deze twee uitersten. Studenten hebben opdrachten nodig die genoeg richting geven om te kunnen beginnen, maar genoeg openheid laten om betekenis te kunnen maken. Dat vraagt om didactische vormen waarin de bedoeling steeds opnieuw bespreekbaar is. Niet alleen: wat moet je maken? Maar ook: waarom doet dit ertoe, voor wie is dit van betekenis en welke keuze maak jij daarin?

In de data kwam naar voren dat feedback hierin een belangrijke rol speelt. Feedback die alleen gericht is op voldoen aan criteria, versterkt afhankelijkheid van beoordeling. Feedback die gericht is op denken, kiezen en onderbouwen, ondersteunt eigenaarschap. Studenten leerden dan niet alleen wat beter moest, maar ook hoe zij zich konden verhouden tot hun eigen keuzes. Ook hier helpt de self-determination theory om te begrijpen dat feedback autonomie kan ondersteunen wanneer zij informatief en ontwikkelingsgericht is, maar autonomie kan ondermijnen wanneer zij vooral controlerend wordt ervaren (Deci & Ryan, 2000, 2017).

De didactische opgave is daarom niet om studenten volledig vrij te laten, maar om leerprocessen zo te ontwerpen dat zij kunnen oefenen met verantwoordelijkheid. Dat vraagt om ritme, tussenstappen, taal voor kwaliteit en momenten waarop studenten hun eigen keuzes kunnen bevragen. Autonomie wordt dan niet verondersteld, maar geoefend.

6.4 Structurele condities

De structurele laag bracht een andere dynamiek aan het licht. Studenten benoemden tijdsdruk, onduidelijke roosters, wisselende verwachtingen, beoordelingsmomenten en formats als factoren die hun gevoel van regie beïnvloedden. Deze structurele elementen lijken op het eerste gezicht organisatorisch, maar hebben een duidelijk pedagogisch effect. Zij bepalen mede welke ruimte studenten ervaren om te handelen.

Wanneer structuur onduidelijk was, ontstond onrust. Studenten wisten dan niet waar zij aan toe waren, wanneer iets verwacht werd of hoe verschillende onderdelen zich tot elkaar verhielden. Die onduidelijkheid werkte door in hun gevoel van eigenaarschap. Niet omdat zij geen verantwoordelijkheid wilden nemen, maar omdat zij onvoldoende zicht hadden op het speelveld waarin zij moesten handelen.

Wanneer structuur te dominant was, ontstond een andere vorm van spanning. Dan werd het systeem leidend. Studenten richtten zich op deadlines, criteria en formats, soms ten koste van betekenisgeving. In zulke momenten werd het afstudeerproces ervaren als iets waar zij doorheen moesten, in plaats van als een ruimte waarin zij zich professioneel konden ontwikkelen. Dit sluit aan bij Foucaults analyse dat macht niet alleen onderdrukt, maar ook vormt: systemen, regels en procedures bepalen mede wat zichtbaar, bespreekbaar en normaal wordt (Foucault, 1975, 1980). De structurele conditie die eigenaarschap ondersteunt, is dus niet simpelweg meer of minder structuur. Het gaat om beweeglijke structuur: kaders die richting geven, maar ook responsief blijven voor de praktijk van studenten. Een goede structuur maakt zichtbaar waar studenten ruimte hebben, wat vastligt, wat onderhandelbaar is en waar zij zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen. In termen van Deci en Ryan (2000, 2017) gaat het om een leeromgeving waarin structuur de ervaring van competentie en autonomie ondersteunt, in plaats van controle te versterken. In de context van PMKE is dit extra relevant, omdat de opleiding zelf in transitie is. Wanneer een opleiding zoekt naar haar eigen toekomst, voelen studenten soms ook de beweging, onzekerheid of spanning in het systeem. De vraag naar eigenaarschap speelt dan niet alleen op studentniveau, maar ook op opleidingsniveau. Een opleiding die eigenaarschap van studenten vraagt, moet ook zelf helder zijn over haar pedagogische bedoeling.

6.5 Eigenaarschap als ecologisch verschijnsel

De drie condities relationeel, didactisch en structureel functioneren niet los van elkaar. Zij vormen samen de ecologie waarin eigenaarschap kan ontstaan of verdwijnen. Wanneer relationele erkenning ontbreekt, kan zelfs een goed ontworpen opdracht onzeker maken. Wanneer didactische vormen te smal zijn, kan een betrokken docent alsnog weinig ruimte bieden. Wanneer structurele kaders onduidelijk of te strak zijn, komt zowel de relatie als de didactiek onder druk te staan.

De belangrijkste opbrengst van de analyse is dat eigenaarschap niet begrepen kan worden als individuele eigenschap van studenten. Het is geen bezit dat studenten wel of niet hebben. Het verschijnt in de wisselwerking tussen ruimte, houvast, erkenning en verantwoordelijkheid.

Daarmee sluit deze analyse aan bij Biesta en Tedder (2007), die agency ecologisch begrijpen: niet als losstaande individuele capaciteit, maar als iets dat ontstaat in de verhouding tussen persoon, geschiedenis, context en handelingsmogelijkheden.

Studenten nemen ruimte wanneer zij voldoende oriëntatie ervaren om te kunnen handelen. Zij tonen eigenaarschap wanneer zij zich gezien weten en wanneer de opdracht betekenisvol genoeg is om zich ertoe te verhouden. Deze analyse wordt versterkt door Burghout en De Vries (2025), omdat zij zichtbaar maken dat autonomie voor Gen Z minder vanzelfsprekend samenvalt met afstandelijke zelfstandigheid, en eerder verbonden is met transparantie, dialoog en responsieve begeleiding.

Daarmee wordt ook duidelijk dat autonomie kwetsbaar is. Te veel openheid kan leiden tot verlamming. Te veel structuur kan leiden tot volgzaamheid. Daartussen ligt de pedagogische ruimte: een beweeglijk midden waarin studenten niet worden losgelaten, maar ook niet worden overgenomen.

In dit onderzoek verschijnt pedagogische ruimte daarom als een relationeel, didactisch en structureel gevormde tussenruimte. Het is de ruimte waarin studenten kunnen oefenen met kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen. Niet omdat alles duidelijk is, maar omdat er genoeg houvast is om het onzekere aan te gaan.

Voor PMKE betekent dit dat het versterken van student agency niet alleen vraagt om andere opdrachten of meer keuzevrijheid. Het vraagt om een pedagogische cultuur waarin studenten serieus worden genomen als mede-eigenaren van hun leerproces, waarin didactische vormen uitnodigen tot betekenisgeving en waarin structuren voldoende ademruimte laten.

De vraag is dus niet alleen hoe studenten meer eigenaarschap kunnen tonen. De vraag is ook welke pedagogische, didactische en organisatorische condities wij als opleiding creëren waardoor eigenaarschap kan verschijnen. Juist daar ligt de betekenis van dit onderzoek: autonomie wordt niet gevonden buiten structuur, maar in de kwaliteit van de ruimte ertussen.

7| Opbrengsten en inzichten

In dit hoofdstuk breng ik de belangrijkste opbrengsten van het onderzoek samen. Waar hoofdstuk 6 de vier thema's uit de analyse uitwerkte, formuleer ik hier scherper wat deze thema's betekenen voor het begrijpen van eigenaarschap, autonomie en pedagogische ruimte binnen PMKE. De opbrengsten zijn geen losse conclusies, maar samenhangende inzichten die voortkomen uit de thematische analyse van interviews, story circles, observaties, vragenlijsten en rijke beschrijvingen.

De kernopbrengst van dit onderzoek is dat eigenaarschap niet begrepen kan worden als een individuele eigenschap van studenten. Eigenaarschap is niet iets wat een student simpelweg wel of niet heeft. Het verschijnt in een pedagogisch veld waarin relationele erkenning, didactisch houvast en structurele ruimte elkaar beïnvloeden. Studenten nemen niet vanzelf ruimte wanneer die wordt aangeboden. Zij kunnen ruimte nemen wanneer zij voldoende oriëntatie, vertrouwen en betekenis ervaren.

7.1 Autonomie ontstaat niet door loslaten alleen

Een eerste opbrengst is dat autonomie in dit onderzoek niet verschijnt als volledige vrijheid of zelfstandigheid. Studenten verbinden autonomie juist vaak aan houvast, duidelijkheid, feedback

en nabijheid. Dat inzicht doorbreekt een hardnekkige aanname in het hoger onderwijs: dat eigenaarschap vooral ontstaat wanneer studenten veel vrijheid krijgen en docenten zich terugtrekken.

De data laten iets anders zien. Wanneer de ruimte te open is, kan die ook onzeker maken. Studenten weten dan niet altijd waar ze kunnen beginnen, waar ze op worden beoordeeld of welke keuzes ertoe doen. Vrijheid zonder oriëntatie wordt dan geen uitnodiging tot eigenaarschap, maar een bron van verlamming. Daarmee verschuift de betekenis van autonomie. Autonomie is in dit onderzoek geen loslaten, maar het kunnen handelen binnen een ruimte die voldoende richting geeft. Studenten ervaren eigenaarschap wanneer zij niet alleen vrijheid krijgen, maar ook begrijpen wat de bedoeling is, waar de grenzen liggen en waar zij zelf betekenisvolle keuzes kunnen maken. De behoefte aan duidelijkheid of feedback hoeft daarom niet gelezen te worden als afhankelijkheid. Zij kan ook worden begrepen als zoeken naar oriëntatie. Studenten vragen dan niet om minder verantwoordelijkheid, maar om condities waardoor zij verantwoordelijkheid kunnen dragen.

7.2 Structuur kan eigenaarschap dragen of vernauwen

Een tweede opbrengst is dat structuur dubbel werkt. Structuur staat niet vanzelfsprekend tegenover autonomie. Zij kan autonomie juist ondersteunen wanneer zij richting geeft, verwachtingen verheldert en studenten helpt om keuzes te maken. Tegelijkertijd kan structuur eigenaarschap ook vernauwen wanneer zij te strak, controlerend of dichtgetimmerd wordt. In de data werd dit zichtbaar in de manier waarop studenten spraken over rubrics, formats, voorbeelden en beoordelingscriteria. Deze middelen kunnen houvast bieden. Ze maken inzichtelijk wat er wordt verwacht en kunnen studenten helpen om hun handelen te onderbouwen. Maar dezelfde middelen kunnen ook leiden tot volgzaamheid. Dan gaan studenten vooral zoeken naar wat “goed genoeg” is, in plaats van naar wat pedagogisch of professioneel betekenisvol is. De opbrengst is daarom niet dat er minder structuur nodig is. De opbrengst is preciezer: er is een andere kwaliteit van structuur nodig. Structuur moet niet alleen ordenen, maar ook ruimte laten. Zij moet niet alleen controleren, maar ook richting geven. Zij moet studenten helpen om zich tot hun keuzes te verhouden, in plaats van hen vooral te laten voldoen aan vooraf vastgelegde vormen. Daarmee wordt structuur een pedagogische kwestie. De vraag is niet alleen of kaders duidelijk zijn, maar ook wat die kaders doen met het denken, handelen en spreken van studenten.

7.3 Eigenaarschap verschijnt in relatie

Een derde opbrengst is dat eigenaarschap sterk relationeel van aard is. Studenten ervaren ruimte niet alleen door de opdracht of het curriculum, maar ook door de manier waarop zij worden

benaderd. Gezien worden, serieus genomen worden en vertrouwen ervaren kwamen in de analyse naar voren als belangrijke condities voor agency.

De relatie met de docent bleek daarin betekenisvol. Niet omdat de docent steeds meer moet uitleggen of oplossen, maar omdat de houding van de docent invloed heeft op de vraag of studenten zich durven te laten zien. Een open vraag, een moment van erkenning of een docent die ruimte laat voor een eigen route, kan studenten helpen om positie in te nemen.

Tegelijkertijd kan de relatie ook voorzichtigheid oproepen. Wanneer studenten vooral voelen dat zij beoordeeld worden, verschuift hun aandacht naar het vermijden van fouten. Dan wordt eigenaarschap kwetsbaar. Studenten gaan dan niet per se minder zelfstandig handelen omdat zij dat niet kunnen, maar omdat de relationele en beoordelende context hen uitnodigt tot veilig gedrag.

Deze opbrengst maakt zichtbaar dat begeleiding geen neutrale ondersteuning is. Begeleiding vormt mede de pedagogische ruimte. De docent beweegt voortdurend tussen nabijheid en afstand, tussen helpen en overnemen, tussen richting geven en openhouden. Juist in die afstemming krijgt eigenaarschap kans om te verschijnen.

7.4 Didactiek moet ruimte én betekenis geven

Een vierde opbrengst is dat didactische vormen een grote invloed hebben op de ervaring van eigenaarschap. Studenten ervaren meer agency wanneer opdrachten verbonden zijn met hun praktijk, hun professionele vragen en hun eigen betekenisgeving. Eigenaarschap ontstaat niet door een opdracht simpelweg "vrijer" te maken, maar door studenten uit te nodigen om zich tot de bedoeling van de opdracht te verhouden.

In de analyse werd zichtbaar dat studenten eigenaarschap ervaren wanneer zij niet alleen mogen kiezen, maar ook begrijpen waarom die keuze ertoe doet. Didactiek ondersteunt agency wanneer zij taal geeft aan kwaliteit, ruimte biedt voor eigen professionele afwegingen en studenten helpt om hun keuzes te onderbouwen.

Daarmee wordt feedback belangrijk. Feedback die alleen gericht is op het verbeteren van het product kan studenten afhankelijk maken van externe bevestiging. Feedback die gericht is op denken, kiezen en verantwoorden, kan juist eigenaarschap versterken. Dan wordt feedback geen controle achteraf, maar een manier om studenten te helpen hun eigen positie scherper te krijgen. De opbrengst is dat didactiek niet alleen gaat over werkvormen of opdrachten, maar over de vraag welke ruimte studenten krijgen om betekenis te maken. Leren wordt dan niet alleen voldoen aan criteria, maar oefenen in professioneel oordelen.

7.5 PMKE als pedagogische cultuur in transitie

Een vijfde opbrengst is dat het vraagstuk van eigenaarschap niet alleen op studentniveau speelt. Het raakt ook aan de pedagogische cultuur van PMKE zelf. De opleiding bevindt zich in transitie, en juist daardoor wordt zichtbaar hoe kwetsbaar begrippen als autonomie, ruimte en eigenaarschap zijn.

Wanneer een opleiding zelf zoekt naar richting, voelen studenten en docenten dat mee. Onduidelijkheid in curriculum, toetsing of organisatie werkt door in de manier waarop studenten hun eigen ruimte ervaren. Tegelijkertijd biedt transitie ook een kans. Juist wanneer bestaande structuren in beweging komen, ontstaat ruimte om opnieuw te vragen wat voor pedagogische cultuur de opleiding wil dragen.

Dit onderzoek laat zien dat PMKE niet alleen voor de opdracht staat om studenten meer eigenaarschap te geven. De diepere opdracht is om een leeromgeving te ontwerpen waarin eigenaarschap kan ontstaan. Dat vraagt om een cultuur waarin ruimte niet wordt verward met loslaten, en structuur niet met controle. Het vraagt om een opleiding die studenten uitnodigt om mede-eigenaar te worden van hun leerproces, zonder hen te laten verdwalen in openheid.

7.6 Samenvattend inzicht

Samenvattend laat dit onderzoek zien dat student agency ontstaat in de wisselwerking tussen ruimte en houvast. Eigenaarschap vraagt om relationele erkenning, didactische betekenis en structurele helderheid. Wanneer één van deze lagen ontbreekt of te dominant wordt, komt agency onder druk te staan.

De belangrijkste opbrengst kan daarom als volgt worden geformuleerd:

Studenten ervaren eigenaarschap niet doordat zij volledig worden losgelaten, maar doordat zij binnen een betekenisvolle pedagogische ruimte leren handelen, kiezen en verantwoordelijkheid nemen. Die ruimte ontstaat waar begeleiding nabij is zonder over te nemen, waar structuur richting geeft zonder te verstarren en waar didactiek uitnodigt tot betekenisgeving in plaats van enkel voldoen.

Daarmee verschuift de centrale vraag voor PMKE. Niet: hoe zorgen we dat studenten zelfstandiger worden? Maar: hoe ontwerpen wij een pedagogische leeromgeving waarin studenten zich voldoende gezien, gericht en uitgedaagd voelen om verantwoordelijkheid te durven nemen? Juist in die verschuiving ligt de waarde van dit onderzoek. Eigenaarschap is geen opdracht die je bij studenten kunt neerleggen. Het is een pedagogische praktijk die je samen moet onderhouden.

Hoofdstuk 8 | Reflectie en betekenis voor de praktijk

In dit hoofdstuk plaats ik de opbrengsten van het onderzoek terug in de praktijk van PMKE. De analyse laat zien dat student agency niet vanzelf ontstaat wanneer studenten meer vrijheid krijgen. Eigenaarschap vraagt om een pedagogische leeromgeving waarin ruimte, houvast en erkenning zorgvuldig op elkaar worden afgestemd. Dat heeft betekenis voor curriculumontwerp, begeleiding en toetsing. Juist in die drie gebieden wordt zichtbaar of autonomie werkelijk mogelijk wordt gemaakt, of vooral als verwachting bij studenten wordt neergelegd. De belangrijkste verschuiving die dit onderzoek mij heeft gebracht, is dat ik autonomie niet langer begrijp als iets wat studenten “moeten pakken”, maar als iets wat mede afhankelijk is van de ruimte die wij als opleiding ontwerpen, bewaken en verdragen. Daarmee verschuift ook mijn blik op mijn eigen handelen. Ik ben niet alleen begeleider van studenten, maar mede vormgever van de pedagogische condities waarin studenten kunnen verschijnen als handelende en verantwoordelijke professionals.

8.1 Betekenis voor curriculumontwerp

Voor curriculumontwerp betekent dit onderzoek dat eigenaarschap niet simpelweg kan worden ingebouwd door studenten meer keuzevrijheid te geven. Keuzevrijheid is belangrijk, maar onvoldoende. Wanneer studenten niet begrijpen wat de bedoeling is, waar de ruimte zit en hoe zij hun keuzes kunnen onderbouwen, kan vrijheid juist onzekerheid oproepen. Een curriculum dat student agency wil versterken, moet daarom niet alleen ruimte bieden, maar ook oriëntatie.

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

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

De opbrengsten van dit onderzoek pleiten voor een curriculum dat werkt met duidelijke ankerpunten. Studenten hebben behoefte aan herkenbare momenten waarop zij kunnen bepalen waar zij staan, welke keuzes zij maken en wat hun volgende stap is. Zulke ankerpunten kunnen bestaan uit formatieve gesprekken, ontwerpbesprekingen, peermomenten, reflectieve

tussenproducten of momenten waarop studenten hun vraagstuk opnieuw aanscherpen. De functie daarvan is niet controle, maar oriëntatie.

Een curriculum dat eigenaarschap ondersteunt, moet dus niet dichtgetimmerd zijn, maar ook niet leeg. Het moet ademen. Het moet richting geven zonder alles vast te leggen. Het moet studenten uitnodigen om verantwoordelijkheid te nemen, maar ook erkennen dat verantwoordelijkheid pas mogelijk wordt wanneer er voldoende taal, structuur en begeleiding beschikbaar is.

Voor PMKE betekent dit dat de transitie van de opleiding niet alleen organisatorisch moet worden benaderd, maar ook pedagogisch. De vraag is niet alleen waar onderdelen van de opleiding worden ondergebracht, maar welke pedagogische cultuur we willen meenemen. Als student agency een belangrijk uitgangspunt blijft, dan moet dat zichtbaar zijn in de manier waarop het curriculum ruimte maakt voor praktijkvragen, meerstemmigheid, professionele afweging en betekenisgeving.

8.2 Betekenis voor begeleiding

Voor begeleiding betekent dit onderzoek dat de rol van de docent nauwkeuriger moet worden doordacht. In gesprekken over eigenaarschap ontstaat soms de neiging om begeleiding terug te trekken: studenten moeten het immers zelf doen. Tegelijkertijd laat de analyse zien dat studenten juist ruimte kunnen nemen wanneer zij zich gezien, erkend en voldoende georiënteerd voelen. Begeleiding staat dus niet tegenover autonomie. Begeleiding kan autonomie mogelijk maken. Dat vraagt om een vorm van nabijheid zonder overname. De docent hoeft niet steeds het antwoord te geven, maar moet wel aanwezig genoeg zijn om studenten te helpen hun eigen vraag, positie en verantwoordelijkheid te verstaan. Dat is een subtiele pedagogische opgave. Te veel sturing kan eigenaarschap vernauwen. Te weinig begeleiding kan voelen als verlaten worden. In de praktijk betekent dit dat begeleiding minder gericht zou moeten zijn op het beantwoorden van de vraag “is dit goed?” en meer op het verdiepen van de vraag “waarom kies je hiervoor?” Studenten hebben niet alleen feedback nodig op hun product, maar ook op hun redenering, hun afwegingen en hun manier van kijken. Daarmee verschuift begeleiding van controleren naar helpen denken.

Een begeleidingsgesprek dat agency versterkt, maakt ruimte voor drie bewegingen. Eerst helpt het de student om de eigen ervaring of vraag te verhelderen. Daarna helpt het om die vraag te verbinden met theorie, praktijk en pedagogische bedoeling. Ten slotte helpt het de student om een volgende stap te formuleren die van hem of haar zelf is. In die beweging blijft de verantwoordelijkheid bij de student, maar wordt die verantwoordelijkheid wel gedragen door een relationeel en inhoudelijk kader.

Voor docenten vraagt dit om pedagogische sensitiviteit. Het vraagt dat we leren herkennen wanneer een student houvast zoekt om te kunnen handelen, en wanneer een student vooral bevestiging zoekt om onzekerheid te vermijden. Dat onderscheid is niet altijd scherp. Juist daarom vraagt begeleiding om vertraging. Soms moet de docent een antwoord geven. Soms moet de docent juist de vraag terugleggen. En soms moet de docent samen met de student verdragen dat het antwoord nog niet beschikbaar is.

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

8.3 Betekenis voor toetsing

Voor toetsing laat dit onderzoek een belangrijk spanningsveld zien. Toetsing vraagt om duidelijkheid, transparantie en navolgbaarheid. Studenten moeten weten waarop zij beoordeeld worden. Tegelijkertijd kan toetsing de pedagogische ruimte verkleinen wanneer criteria, rubrics en formats te dominant worden. Dan gaan studenten vooral zoeken naar het juiste bewijs, in plaats van naar de betekenis van hun professionele handelen.

De vraag is dus niet of rubrics en criteria nodig zijn. Die zijn nodig. De vraag is hoe zij pedagogisch worden gebruikt. Een rubric kan studenten helpen om kwaliteitstaal te ontwikkelen. Zij kan inzichtelijk maken wat belangrijk is en studenten ondersteunen in het onderbouwen van keuzes. Maar een rubric kan ook een afvinklijst worden. Dan verschuift leren naar voldoen. Toetsing ondersteunt eigenaarschap wanneer criteria niet alleen functioneren als controle-instrument, maar als taal om professionele keuzes te leren verantwoorden. Dat vraagt om toetspraktijken waarin studenten niet alleen laten zien wat zij hebben gedaan, maar ook waarom zij dat hebben gedaan, welke alternatieven zij hebben overwogen en hoe zij zich verhouden tot de pedagogische betekenis van hun handelen.

Voor het afstudeerproces betekent dit dat formatieve momenten cruciaal zijn. Studenten moeten vóór het eindmoment kunnen oefenen met het expliciteren van hun keuzes. Niet alleen in schriftelijke producten, maar ook in gesprek. Het criteriumgericht interview kan hierin een waardevolle plek zijn, mits het niet alleen wordt ervaren als verantwoording achteraf, maar als moment waarop de student kan laten zien hoe hij of zij denkt, weegt en positie inneemt. De analyse maakt ook duidelijk dat toetsing en begeleiding zorgvuldig van elkaar onderscheiden moeten worden, zonder ze volledig los te trekken. Studenten hebben begeleiding nodig om kwaliteit te leren herkennen, maar zij moeten ook weten wanneer iets formatief is en wanneer iets

beoordelend wordt. Onduidelijkheid daarover kan de pedagogische ruimte onder druk zetten. Wanneer elk gesprek voelt als een verkapte beoordeling, wordt het moeilijker om te zoeken, te twijfelen en te experimenteren.

Daarom vraagt toetsing binnen PMKE om een cultuur waarin transparantie niet leidt tot dichttimmeren. Criteria moeten helder zijn, maar niet alle professionele betekenis vooraf vastzetten. Studenten moeten weten wat er verwacht wordt, maar ook ruimte houden om op eigen wijze te laten zien hoe zij zich ontwikkelen als pedagogisch professional.

8.4 Betekenis voor de pedagogische cultuur van PMKE

De betekenis van dit onderzoek reikt verder dan losse aanpassingen in curriculum, begeleiding of toetsing. Het raakt aan de pedagogische cultuur van PMKE. De opleiding leidt studenten op voor een werkveld waarin zij moeten kunnen omgaan met complexiteit, meerstemmigheid en verantwoordelijkheid. Dan moet de opleiding zelf ook een oefenplaats zijn waarin studenten die complexiteit leren dragen.

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

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

In de transitie waarin PMKE zich bevindt, wordt dit extra urgent. Wanneer structuren veranderen, bestaat het risico dat de aandacht vooral uitgaat naar organisatorische vragen: waar hoort welk onderdeel, welke leeruitkomst blijft bestaan, hoe wordt toetsing ingericht? Die vragen zijn nodig, maar niet genoeg. Daaronder ligt een pedagogische vraag: welke vorm van leren willen wij mogelijk maken?

Dit onderzoek geeft daarop geen blauwdruk. Het biedt eerder een richting. PMKE heeft een pedagogische cultuur nodig waarin ruimte en houvast elkaar niet uitsluiten, maar samen worden ontworpen. Een cultuur waarin studenten worden uitgenodigd om verantwoordelijkheid te nemen, maar niet alleen worden gelaten met die verantwoordelijkheid. Een cultuur waarin toetsing helder

is, maar niet de volledige taal van leren bepaalt. Een cultuur waarin docenten nabij zijn, zonder het leerproces over te nemen.

8.5 Betekenis voor mijn pedagogisch ambacht

Voor mijn eigen pedagogisch ambacht betekent dit onderzoek dat ik mijn rol preciezer ben gaan verstaan. Ik begon met een sterke gevoeligheid voor ruimte. Ik wilde studenten autonomie geven, hen serieus nemen en niet alles dichtzetten. Dat blijft belangrijk. Maar ik ben gaan zien dat ruimte zonder houvast niet vanzelf pedagogische ruimte wordt. Soms wordt zij leegte. Soms vraagt ruimte juist om vorm, taal en nabijheid.

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

Dit onderzoek heeft mij laten zien dat mijn handelen mede bepaalt of studenten kunnen verschijnen als eigenaar van hun leerproces. Mijn toon, vragen, feedback, stilte en omgang met criteria doen ertoe. Dat maakt mijn werk verantwoordelijker, maar ook concreter. Mijn pedagogisch ambacht krijgt vorm in kleine momenten: een vraag die ruimte opent, een stilte die niet direct wordt gevuld, een kader dat richting geeft zonder het denken over te nemen. Daarin ligt voor mij de betekenis van dit onderzoek voor mijn ambacht. Ik wil onderwijs ontwerpen en begeleiden waarin studenten niet alleen leren voldoen, maar leren denken, kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen.

8.6 Praktische richting

De inzichten uit dit onderzoek kunnen worden vertaald naar enkele richtinggevende aandachtspunten voor de praktijk van PMKE:

- Ontwerp ruimte altijd met oriëntatie.
Studenten hebben keuzevrijheid nodig, maar ook heldere ankerpunten, taal en voorbeelden om die vrijheid te kunnen gebruiken.
- Gebruik structuur als pedagogisch houvast, niet alleen als beheersinstrument.
Formats, rubrics en planningen moeten studenten helpen denken en onderbouwen, niet alleen laten voldoen.
- Maak begeleiding gericht op positionering.
Feedback en begeleiding zouden studenten moeten helpen om eigen keuzes te expliciteren, te bevragen en te legitimeren.

- Houd toetsing transparant én ademend.
Criteria moeten helder zijn, maar mogen de professionele betekenis van het werk niet volledig dichtzetten.
- Zie eigenaarschap als gezamenlijke praktijk.
Student agency is niet alleen verantwoordelijkheid van de student. Het ontstaat in de pedagogische cultuur die opleiding, docenten en studenten samen maken.
- Deze aandachtspunten zijn geen kant-en-klare interventies. Ze vormen eerder een kompas voor verdere ontwikkeling. Ze vragen om gesprek binnen het team, om herontwerp van onderwijspraktijken en om blijvende reflectie op de vraag wat we met studenten willen oefenen.

8.7 Het ecologisch pedagogisch verantwoorde resultaat

Het resultaat van dit onderzoek is voor mij geen model dat je uitprint, ophangt en daarna kunt afvinken. Daarvoor is het vraagstuk te levend. Te veel afhankelijk van studenten, docenten, taal, toetsing, timing en de cultuur waarin leren plaatsvindt. Wat dit onderzoek wel heeft opgeleverd, is een kompas. Een richtinggevend handelingskader om pedagogische ruimte binnen PMKE, en breder binnen het hbo, zorgvuldiger te ontwerpen.

Dat kompas bestaat uit een aantal ontwerpprincipes die steeds opnieuw terugkwamen in de gesprekken, observaties, vragenlijsten en LEGO Serious Play-sessies. Ruimte vraagt om oriëntatie. Structuur moet dragen, niet dichtzetten. Begeleiding vraagt om nabijheid zonder overname. Toetsing moet transparant zijn, maar ook kunnen ademen. Eigenaarschap ontstaat niet in de student alleen, maar in de relatie tussen student, docent, opdracht, toetsing en leeromgeving. En professionele twijfel verdient ruimte, juist omdat studenten in die twijfel leren zich te verhouden tot hun handelen.

Deze principes zijn niet vooraf bedacht. Ze zijn onderweg ontstaan. Aan tafels waar studenten stilvielen. In vragen als: “Wat moeten we nu doen?” In gesprekken waarin studenten vertelden dat zij wel ruimte kregen, maar niet altijd wisten waar ze konden beginnen. In toetsmomenten waarin de rubric houvast bood, maar soms ook het denken versmalde. En in LEGO Serious Play-sessies waarin studenten hun ervaring bouwden voordat zij die hoofden uit te leggen.

Juist die LEGO Serious Play-sessies waren daarin belangrijk. De modellen zijn niet door mij alleen geïnterpreteerd. Studenten vertelden zelf wat zij gebouwd hadden, waar de spanning zat, waar de ruimte zat en wat voor hen houvast betekende. Ik stelde vragen, toetste mijn interpretatie en liet mij corrigeren. “Begrijp ik goed dat deze brug voor jou steun betekent?” “Is dit muurtje bescherming of juist beperking?” “Waar zit in jouw model de ruimte om zelf te kiezen?” Op die momenten waren studenten niet alleen deelnemers die data aanleverden. Zij waren mede-

betekenisgevers. Natuurlijk heb ik als onderzoeker de verschillende bronnen bij elkaar gebracht, patronen gezocht en theorie erbij gelegd. Maar de eerste betekenis ontstond niet buiten hen om. Die ontstond in het gesprek.

Daarin ligt voor mij ook de ecologisch pedagogische waarde van het resultaat. Het is niet los te maken van de praktijk waarin het ontstond. Het draagt de sporen van studenten die zoeken naar richting, van docenten die ruimte willen geven maar ook verantwoordelijk zijn voor kwaliteit, van een opleiding die in transitie is en van mijn eigen zoeken als docent-onderzoeker. Ik heb niet buiten het systeem gekeken. Ik stond erin. Dat maakt het onderzoek kwetsbaar, maar ook betekenisvol.

Voor PMKE betekent dit dat student agency niet alleen gevraagd kan worden. Zij moet ook mogelijk worden gemaakt. Als wij van studenten verwachten dat zij eigenaarschap tonen, moeten wij ook kijken naar de ruimte waarin dat eigenaarschap kan verschijnen. Dan is de vraag niet alleen: wat moet een student aantonen? Maar ook: wat voor leeromgeving maken wij waarin studenten durven denken, kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen? Die vraag raakt niet alleen PMKE. Veel hbo-opleidingen zoeken naar een balans tussen leeruitkomsten, flexibilisering, formatieve begeleiding, toetsdruk en professionele vorming. In dat gesprek wil ik voorzichtig maar beslist iets inbrengen: eigenaarschap is geen individuele prestatie van de student alleen. Het is ook een pedagogische en institutionele verantwoordelijkheid. Student agency verschijnt, of verdwijnt, in de ruimte die wij samen maken.

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

Voor mij stopt dit onderzoek daarom niet bij het inleveren van dit essay. Ik merk dat dit vraagstuk iets in beweging heeft gezet dat ik verder wil dragen: in gesprekken met collega's, in het ontwerpen van spellen, in het boek dat ik schrijf en in de manier waarop ik wil meedenken over nieuwe criteria. De domeinbrede sessie met collega's van PMKE, Pedagogiek en Logopedie is daarin een belangrijke volgende stap. Daar wil ik mijn bevindingen delen, niet als eindpunt, maar als uitnodiging. Ik wil collega's meenemen in de theorie, de studentstemmen, de observaties en de ontwerpprincipes. Niet om te zeggen hoe het moet, maar om samen scherper te kijken naar wat autonomie vraagt in ons onderwijs.

Daarbij wil ik autonomie niet presenteren als simpelweg meer vrijheid geven. Dat is te makkelijk. Veel studenten, en zeker veel studenten uit Generatie Z, lijken autonomie niet te beleven als afstandelijke zelfstandigheid. Zij vragen om duidelijke verwachtingen, om serieus genomen worden, om kunnen meedenken, om begeleiding die nabij is zonder het over te nemen. Dat vraagt iets van ons. Niet minder structuur, maar betere structuur. Niet minder begeleiding, maar preciezere begeleiding. Niet minder toetsing, maar toetsing die ruimte laat voor professioneel denken.

Ook de ontwikkeling van nieuwe criteria raakt hieraan. Criteria kunnen studenten helpen om kwaliteit te herkennen en hun handelen te verantwoorden. Maar criteria kunnen ook te veel gaan spreken namens het beroep. Dan leren studenten vooral bewijs produceren, in plaats van professioneel oordelen. Als we student agency serieus nemen, moeten criteria ruimte laten voor afweging, meerstemmigheid en pedagogische betekenisgeving. Niet alles hoeft dicht. Niet alles hoeft vooraf vast te liggen. Juist in de ruimte tussen kader en keuze kan professioneel handelen ontstaan.

Het resultaat van dit onderzoek is daarmee geen blauwdruk, maar een kompas. Het helpt mij en hopelijk ook anderen om preciezer te kijken naar pedagogische ruimte in het hbo. Waar geven we ruimte? Waar bieden we houvast? Waar nemen we onbedoeld over? Waar laten we studenten misschien te veel zwemmen? En waar ontstaat precies die tussenruimte waarin studenten zelf tevoorschijn kunnen komen?

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

Tegelijk zie ik dit onderzoek niet als het eindpunt van de beweging die nodig is. Het onderzoek heeft taal, beelden en ontwerpprincipes opgeleverd waarmee het gesprek over student agency scherper gevoerd kan worden. In de LEGO Serious Play-sessies en terugkoppelingsmomenten is die beweging al voorzichtig begonnen. Studenten dachten niet alleen mee over hun eigen ervaringen, maar hielpen ook om de betekenis daarvan te duiden. Toch vraagt een bredere verandering meer dan een onderzoeksverslag. Daarvoor moeten de inzichten verder worden ingebracht in teamgesprekken, curriculumontwikkeling, nieuwe criteria en concrete onderwijsontwerpen. Voor mij ligt daar de volgende stap. Ik wil de opbrengsten van dit onderzoek niet laten eindigen als analyse op papier, maar verder dragen in mijn pedagogisch ambacht: in de spellen die ik ontwikkel, in het boek dat ik schrijf en in mijn bijdrage aan onderwijs dat beter

aansluit bij hoe studenten autonomie leren dragen. Het onderzoek heeft de spanning zichtbaar gemaakt; de beweging daarna vraagt om blijven ontwerpen, beproeven, bijstellen en samen leren.

8.8 Tussen opbrengst en appel

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

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

Dat is misschien wel de belangrijkste praktijkbetekenis van dit onderzoek: student agency vraagt niet om minder pedagogiek, maar om preciezere pedagogiek.

9 | Metareflectie op mijn ecologisch pedagogisch handelen

In de voorgaande hoofdstukken heb ik beschreven hoe mijn onderzoek zich heeft ontwikkeld vanuit een spanning in de praktijk: studenten krijgen ruimte, maar ervaren niet altijd hoe zij die ruimte kunnen nemen. Ik heb dit vraagstuk theoretisch verkend, methodologisch verantwoord, geanalyseerd en vertaald naar inzichten voor PMKE en het bredere pedagogische werkveld. In dit hoofdstuk verschuift de blik. Ik kijk niet opnieuw naar het vraagstuk zelf, maar naar mijn eigen ontwikkeling als ecologisch pedagoog binnen dit project. De vijf pedagogische vermogens vormen daarbij een spiegel: verbindend vermogen, creatief vermogen, theoretisch vermogen, onderzoekend vermogen en leidinggevend vermogen. Deze vermogens hebben in mijn onderzoek niet los van elkaar gewerkt. Ze grepen voortdurend in elkaar, zoals dat past bij ecologisch pedagogisch handelen. Toch helpt het om ze afzonderlijk te doordenken, omdat daarin zichtbaar wordt hoe mijn meesterproef niet alleen een onderzoeksresultaat heeft opgeleverd, maar ook mijn eigen pedagogische positie heeft verdiept.

Wat ik daarbij ben gaan zien, is dat ecologisch pedagogisch handelen niet begint bij het vinden van de juiste oplossing. Het begint bij het verdragen van complexiteit. Bij het blijven kijken

wanneer een situatie niet direct helder is. Bij het serieus nemen van stemmen die nog aarzelend klinken. En ook bij het bevragen van mijn eigen vanzelfsprekendheden: wat hoor ik wel, wat hoor ik niet, en wat maak ik mogelijk of onmogelijk door mijn eigen manier van begeleiden, ordenen en spreken?

9.1 Verbindend vermogen

Mijn verbindend vermogen werd in dit onderzoek vooral aangesproken in het bijeenbrengen van verschillende stemmen, ervaringen en perspectieven. Ik heb geprobeerd studenten, collega's, opleidingskaders, theorie en mijn eigen praktijkervaring niet als losse bronnen te behandelen, maar als stemmen in één pedagogisch veld. Daarbij ging het niet alleen om het verzamelen van meningen, maar om het herkennen van onderliggende relaties en patronen.

Wat studenten zeggen over onduidelijkheid, wat docenten bedoelen met eigenaarschap, wat toetsdocumenten vragen en wat ik zelf ervaar in de begeleiding, verwijst steeds naar elkaar. Juist daar werd voor mij zichtbaar dat student agency niet begrepen kan worden als een individuele eigenschap van studenten. Het ontstaat, verschuift of verdwijnt in relaties. In de relatie tussen student en docent. In de relatie tussen opdracht en betekenis. In de relatie tussen structuur en handelingsruimte. En ook in de relatie tussen de opleiding als systeem en de student die daarin zijn of haar weg probeert te vinden.

Verbindend vermogen vroeg van mij dat ik deze samenhang zichtbaar probeerde te maken zonder de verschillen glad te strijken. Want meerstemmigheid is niet hetzelfde als harmonie. In de data waren spanningen zichtbaar. Studenten vroegen om ruimte, maar ook om duidelijkheid. Docenten wilden eigenaarschap stimuleren, maar werkten tegelijk binnen toetskaders die ook begrenzend konden zijn. Ik herkende bij mijzelf de neiging om die spanning op te lossen, om er een ontwerp of conclusie van te maken die rust gaf. Maar juist het ecologisch pedagogisch perspectief vroeg om iets anders: blijven luisteren naar wat de spanning zelf te zeggen had.

Ook de stem van kinderen en jongeren speelt hierin mee, al waren zij niet rechtstreeks als respondenten aanwezig. Zij waren aanwezig als pedagogisch appel. PMKE-studenten worden opgeleid voor praktijken waarin zij later verantwoordelijkheid dragen voor pedagogische ruimte, ontwikkelkansen en samenwerking rond kinderen en jongeren. De vraag hoe studenten zelf leren omgaan met ruimte, houvast en verantwoordelijkheid raakt daarom indirect aan de vraag welke professionals zij worden. Mijn verbindend vermogen lag dus ook in het leggen van die brug: van het leerproces van studenten naar de pedagogische betekenis daarvan voor de beroepspraktijk waarin kinderen en jongeren uiteindelijk geraakt worden.

9.2 Creatief vermogen

Mijn creatieve vermogen werd zichtbaar in de manier waarop ik ruimte heb gezocht om anders te kijken en anders te onderzoeken. In een onderwijscontext wordt snel gegrepen naar bekende vormen van data: enquêtes, evaluaties, gesprekken, verslagen. Die vormen kunnen waardevol zijn, maar ze vangen niet altijd wat er in pedagogische situaties werkelijk gebeurt. Veel van wat ertoe doet, zit juist in aarzeling, stilte, lichaamstaal, beeld, ongemak, herhaling en kleine verschuivingen. Daarom heb ik in dit onderzoek gewerkt met warme data, rijke beschrijvingen, observaties, gesprekken en werkvormen die meer toelaten dan alleen rationele uitleg. Werkvormen zoals LEGO Serious Play hielpen om ervaringen tastbaar te maken en om studenten en betrokkenen op een andere manier toegang te geven tot wat zij ervaren. Niet alles hoeft direct in taal beschikbaar te zijn om toch betekenisvol te zijn. Soms verschijnt inzicht pas via een beeld, een metafoor of een object dat iemand voor zich neerzet.

Creativiteit betekende voor mij in dit onderzoek niet dat ik iets nieuws wilde maken om het nieuwe. Het ging mij niet om originaliteit als effect. Het ging om het openen van een andere toegang tot het vraagstuk. De taal rond eigenaarschap kan snel vastlopen. Studenten moeten eigenaar zijn. Studenten moeten regie nemen. Studenten moeten zelfstandig worden. Maar wanneer die taal te vanzelfsprekend wordt, verdwijnt de vraag wat eigenaarschap eigenlijk vraagt van de omgeving waarin studenten leren. Door anders te kijken en andere vormen van onderzoek toe te laten, kon ik die vanzelfsprekendheid onderbreken.

Tegelijk heb ik ook geleerd dat creativiteit begrenzing nodig heeft. Een creatieve vorm wordt pas pedagogisch relevant wanneer zij verbonden blijft met het vraagstuk. Anders wordt het een activiteit naast het onderzoek. In mijn project heb ik daarom steeds geprobeerd om creatieve onderzoeksvormen niet als versiering te gebruiken, maar als manieren om patronen zichtbaar te maken. Wat wordt er mogelijk wanneer studenten bouwen in plaats van uitleggen? Wat verschijnt er wanneer een ervaring niet direct geanalyseerd hoeft te worden, maar eerst mag worden verbeeld? In die vragen werd creativiteit voor mij een vorm van pedagogische zorgvuldigheid.

9.3 Theoretisch vermogen

Mijn theoretisch vermogen werd aangesproken in het zoeken naar taal die mijn praktijkervaring kon verdiepen en bevragen. Theorie heeft in dit onderzoek niet gefunctioneerd als bewijs achteraf, maar als gesprekspartner. Dat is voor mij belangrijk geweest. Ik wilde de praktijk niet onder een theoretisch schema schuiven, maar theorie gebruiken om beter te leren zien wat zich in de praktijk voordeed.

Deci en Ryan hielpen mij om autonomie niet te verwarren met onafhankelijkheid. Hun theorie maakte zichtbaar dat autonomie samenhangt met competentie en verbondenheid. Studenten

kunnen pas eigenaarschap ervaren wanneer zij zich voldoende bekwaam voelen en wanneer zij zich gedragen weten in relatie tot anderen. Dat gaf taal aan iets wat ik in de praktijk vaak zag: studenten die om duidelijkheid vragen, zijn niet automatisch afhankelijk. Zij zoeken soms juist naar de voorwaarden waaronder zij verantwoordelijkheid kunnen nemen.

Biesta verdiepte dit begrip van autonomie door agency te verbinden met subjectwording en verantwoordelijkheid. Daardoor verschoof mijn blik. Het ging niet langer alleen om de vraag hoe studenten meer regie kunnen nemen, maar om de vraag hoe zij als subject kunnen verschijnen in relatie tot de wereld, de ander en het beroep waarvoor zij worden opgeleid. Agency werd daarmee geen vaardigheid die je kunt afvinken, maar een pedagogische gebeurtenis die ruimte, aanspreking en verantwoordelijkheid vraagt.

Bateson hielp mij om eigenaarschap ecologisch te verstaan. Niet als iets wat in de student zit, maar als iets wat ontstaat in patronen tussen mensen, taal, structuur, materialen en verwachtingen. Dat perspectief hielp mij om niet te snel naar individuele verklaringen te grijpen. Wanneer studenten vastlopen, is de vraag niet alleen wat zij missen, maar ook welk patroon hen laat vastlopen. Welke taal gebruiken wij? Welke ruimte geven formats? Welke betekenis krijgt toetsing? Wat nodigt uit tot handelen en wat maakt voorzichtig?

Tegelijk hielden kritische perspectieven, zoals Foucault en de kritische pedagogiek, mij scherp op de werking van macht en normalisering. Structuur is niet neutraal. Rubrics, formats en leeruitkomsten geven houvast, maar ze kunnen ook bepalen wat als goed, zichtbaar en waardevol geldt. Daardoor kunnen studenten leren om vooral te voldoen in plaats van zich te verhouden. Deze spanning is in mijn onderzoek belangrijk geworden. Ik ben structuur niet gaan zien als de vijand van autonomie, maar ook niet als vanzelfsprekend ondersteunend. Structuur is pedagogisch ambivalent. Zij kan dragen en vernauwen.

Mijn theoretisch vermogen lag uiteindelijk niet in het gebruiken van veel theorie, maar in het wegevan ervan. Theorie heeft mijn oordeel niet vervangen, maar aangescherpt. Zij heeft mij geholpen om mijn eigen aannames te bevragen en mijn praktijkervaring niet te snel als vanzelfsprekend te beschouwen.

9.4 Onderzoekend vermogen

Mijn onderzoekend vermogen werd zichtbaar in de poging om zorgvuldig en navolgbaar te werken binnen een praktijk waar ik zelf deel van uitmaak. Dat maakte het onderzoek rijk, maar ook kwetsbaar. Ik stond niet buiten het vraagstuk. Ik ben docent, begeleider, curriculumontwikkelaar en onderzoeker tegelijk. Mijn aanwezigheid beïnvloedt wat studenten zeggen, wat collega's delen en hoe ik situaties interpreteer. Die verwevenheid kon ik niet oplossen

door te doen alsof ik neutraal was. Ik moest haar juist meenemen in mijn methodologische en ethische verantwoording.

Dat vroeg om vertraging. Om het opschrijven van veldnotities, het herlezen van fragmenten, het vergelijken van ervaringen en het toetsen van mijn interpretaties aan theorie en aan anderen. Systematisch vergelijken hielp mij om niet te blijven hangen in losse indrukken. Het hielp om van fragmenten naar patronen te bewegen, zonder de rijkheid van die fragmenten te verliezen. Abductief redeneren paste daarbij, omdat het ruimte gaf aan voorlopigheid. Ik zocht niet naar definitieve verklaringen, maar naar werkhypothesen die mijn kijken en handelen verder konden brengen.

Onderzoekend vermogen betekende voor mij ook dat ik professionele twijfel serieus moest nemen. Juist omdat ik dicht op de praktijk zit, kan ik snel denken dat ik al weet wat er speelt. Ik ken de opleiding, de studenten, de taal, de druk en de geschiedenis. Maar dat weten kan ook in de weg zitten. Het risico is dan dat ik vooral bevestig wat ik al vermoedde. Daarom heb ik geprobeerd om twijfel niet te zien als zwakte, maar als onderdeel van methodische zorgvuldigheid. Waar mijn interpretatie te snel ging, moest ik terug naar de data. Waar een student iets zei dat niet paste bij mijn verwachting, moest ik niet gladstrijken maar luisteren. Waar theorie mij te veel gelijk leek te geven, moest ik zoeken naar het tegenargument. Ethisch gezien vroeg dit onderzoek om zorgvuldigheid in anonimiseren, positioneren en teruggeven. Studenten bevinden zich in een afhankelijke positie ten opzichte van de opleiding. Dat maakt hun stem kwetsbaar. Het vraagt van mij dat ik hun uitspraken niet gebruik als illustratie van mijn gelijk, maar als bijdragen aan een gezamenlijk zoeken. Onderzoek doen in mijn eigen praktijk betekent daarom niet alleen dat ik data verzamel, maar ook dat ik verantwoordelijkheid draag voor wat mijn onderzoek met die praktijk en met de betrokkenen doet.

In dit project betekend het ook dat ik mijn interpretaties niet te snel wilde vastzetten. Vooral in de LEGO Serious Play-sessies werd zichtbaar dat betekenis niet alleen door mij werd toegekend, maar in gesprek ontstond. Studenten corrigeerden, nuanceerden en verdiepten mijn eerste vragen en interpretaties. Dat maakte de analyse minder eenzijdig. Tegelijk bleef het mijn verantwoordelijkheid om de verschillende bronnen samen te brengen en patronen te formuleren. In die spanning tussen gezamenlijke duiding en onderzoekende ordening herken ik een belangrijk leerpunt van dit project.

9.5 Leidinggevend vermogen

Mijn leidinggevend vermogen is in dit onderzoek niet vooral zichtbaar geworden in formele sturing of in het ontwerpen van een vaststaand veranderplan. Het kreeg eerder vorm in het waarnemen van patronen, het openen van gesprekken, het verbinden van perspectieven en het

helpen ontstaan van beweging in een praktijk die niet eenvoudig te sturen is. Leidinggeven betekent in deze context voor mij niet dat ik de richting volledig bepaal, maar dat ik verantwoordelijkheid neem voor de condities waaronder anderen mee kunnen denken, spreken en handelen.

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

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

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

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

9.6 Samenvattende metareflectie

Wanneer ik de vijf pedagogische vermogens naast elkaar leg, zie ik vooral hoe sterk ze met elkaar verweven zijn. Mijn verbindend vermogen had theoretische taal nodig om patronen te kunnen duiden. Mijn theoretisch vermogen had warme data nodig om niet los te raken van de praktijk. Mijn creatieve vermogen had onderzoekende zorgvuldigheid nodig om niet vrijblijvend te worden.

Mijn leidinggevend vermogen had meerstemmigheid nodig om niet te veranderen in sturing vanuit mij alleen.

De meesterproef heeft mij daardoor niet alleen iets geleerd over student agency, maar ook over mijn eigen manier van pedagogisch handelen. Ik ben scherper gaan zien dat ik geneigd ben ruimte te willen maken, maar dat ruimte zonder houvast ook onveilig of verlamdend kan worden. Ik ben kritischer gaan kijken naar mijn eigen taal. Wanneer ik zeg dat studenten eigenaar mogen worden, moet ik mij afvragen of de omgeving die ik mede ontwerp dat eigenaarschap ook werkelijk mogelijk maakt. Wanneer ik zeg dat studenten mogen zoeken, moet ik ook verdragen dat zoeken niet altijd efficiënt, overzichtelijk of toetsbaar is.

Mijn ontwikkeling als ecologisch pedagoog ligt daarom niet in het vinden van een sluitend antwoord. Zij ligt eerder in het leren dragen van een preciezere vraag. Hoe kan ik pedagogische ruimte maken waarin studenten niet aan hun lot worden overgelaten, maar ook niet worden vastgezet? Hoe kan ik structuur bieden die niet voorschrijft wie zij moeten worden, maar hen helpt zich te verhouden tot het beroep, tot zichzelf en tot de ander? Hoe kan ik als docent, onderzoeker en curriculumontwikkelaar bijdragen aan een opleiding waarin eigenaarschap geen individuele opdracht is, maar een gedeelde pedagogische praktijk?

In dat inzicht ligt voor mij de kern van mijn ecologisch pedagogisch handelen. Niet de ruimte vullen voor studenten, maar mede zorgdragen voor een veld waarin zij kunnen verschijnen. Niet de complexiteit verkleinen tot een stappenplan, maar haar zo ordenen dat handelen mogelijk wordt. Niet spreken namens studenten, maar voorwaarden scheppen waarin hun stem betekenis krijgt. En steeds opnieuw terugkeren naar de vraag wat dit betekent voor de pedagogische praktijken waarvoor wij opleiden.

Daarmee is deze metareflectie geen afsluiting buiten het onderzoek, maar onderdeel van de opbrengst ervan. Het onderzoek heeft mij veranderd in hoe ik kijk, luister, ontwerp en leiding neem. Het heeft mij laten zien dat pedagogische ruimte nooit vanzelf ontstaat. Zij vraagt om aandacht, vorm, begrenzing, taal, vertrouwen en de bereidheid om zelf mee te bewegen. Juist daarin herken ik mijn ontwikkeling als master ecologisch pedagoog: in het zoeken naar ruimte die niet leeg is, naar structuur die niet verstikt, en naar eigenaarschap dat altijd relationeel blijft.

10| Slotbeschouwing | terug naar het appel

Dit onderzoek begon met een vraag naar student agency, eigenaarschap en pedagogische ruimte binnen PMKE. Aan het begin lag mijn aandacht vooral bij de vraag hoe studenten meer autonomie konden ervaren in hun leer en afstudeerproces. Ik zag studenten zoeken, twijfelen en soms stilvallen. En ik vroeg mij af wat zij nodig hadden om meer regie te nemen.

Gaandeweg is die vraag verschoven. Niet omdat autonomie minder belangrijk werd, maar omdat ik ben gaan zien dat autonomie ingewikkelder is dan ik aan het begin dacht. Ik begon met de gedachte dat studenten vooral ruimte nodig hebben. Dat geloof ik nog steeds. Maar dit onderzoek heeft mij laten zien dat ruimte op zichzelf niet genoeg is. Ruimte kan uitnodigen, maar ook verwarren. Ruimte kan openen, maar ook leeg worden.

Wanneer een student zegt: “Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?”, klinkt daarin niet alleen onzekerheid. Er klinkt ook een vraag naar oriëntatie.

- Waar sta ik?
- Wat doet ertoe?
- Waar mag ik zelf kiezen?
- Waar moet ik voldoen?
- En binnen welke ruimte kan ik verantwoordelijkheid nemen?

Daarmee kwam ik dichterbij het appel van dit onderzoek. De vraag is niet alleen hoe studenten meer vrijheid krijgen, maar welke pedagogische ruimte nodig is om vrijheid te kunnen dragen. Autonomie begint niet bij loslaten alleen. Zij begint ook bij houvast, erkenning en de mogelijkheid om je ergens toe te verhouden.

10.1 Wat in mijn denken is verschoven

De belangrijkste verschuiving in mijn denken gaat over de verhouding tussen autonomie en structuur. Ik zag die twee eerder sneller als spanning. Meer structuur leek minder ruimte te betekenen, en meer ruimte leek minder sturing te vragen. In de data werd zichtbaar dat die tegenstelling te simpel is.

Een student verwoordde dat scherp: “Als ik weet waar het ongeveer naartoe gaat, durf ik zelf stappen te zetten. Maar als alles open is, raak ik verlamd.” Die zin is voor mij belangrijk geworden. Hij laat zien dat studenten niet per se minder autonomie willen, maar dat autonomie pas mogelijk wordt wanneer er voldoende oriëntatie is. Het is niet vrijheid op zichzelf die eigenaarschap oproept, maar de mogelijkheid om binnen die vrijheid betekenisvol te handelen.

Ook de toetsmomenten lieten dit zien. Wanneer een student vraagt: “Kunt u zeggen of dit voldoende is voor criterium 3.2?”, lijkt dat in eerste instantie een technische vraag. Maar onder die vraag ligt iets groters. De student zoekt niet alleen naar een vinkje, maar naar zekerheid in een systeem waarin beoordeling veel gewicht krijgt. En wanneer een andere student zegt: “We hebben het gedaan zoals in het voorbeeld stond”, hoor ik daarin niet alleen volgzzaamheid. Ik hoor ook

voorzichtigheid. Het voorbeeld wordt een bescherming. Het format wordt een manier om niet verkeerd te handelen.

Dat inzicht heeft mijn blik verzacht én aangescherpt. Verzacht, omdat ik studentvragen om duidelijkheid minder snel wil lezen als gebrek aan eigenaarschap. Aangescherpt, omdat ik beter zie hoe onderwijsstructuren studenten kunnen uitnodigen tot betekenisgeving, maar ook tot voorzichtig voldoen.

Ik ben autonomie daardoor minder gaan begrijpen als zelfstandigheid en meer als relationele handelingsruimte. Studenten kunnen pas eigenaar worden wanneer zij zich voldoende gedragen, aangesproken en georiënteerd voelen om verantwoordelijkheid te nemen. Eigenaarschap is dus geen eigenschap die studenten simpelweg wel of niet hebben. Het ontstaat in de wisselwerking tussen student, docent, opdracht, toetsing, taal, tijd en cultuur.

Daarmee is ook mijn eigen handelen verschoven. Mijn eerste neiging is vaak om studenten te helpen door duidelijkheid te geven. Dat is niet verkeerd. Soms is duidelijkheid precies wat nodig is. Maar dit onderzoek heeft mij laten zien dat helpen ook te snel kan gaan. Wanneer ik te veel invul, neem ik mogelijk iets over wat nog van de student moet worden. Wanneer ik te weinig geef, kan ruimte veranderen in leegte. Pedagogisch handelen vraagt dus om afstemming. Niet loslaten of vasthouden, maar telkens opnieuw zoeken naar de verhouding tussen ruimte en houvast.

10.2 Betekenis voor PMKE en het hoger beroepsonderwijs

Voor PMKE betekent dit onderzoek dat student agency niet alleen een wens of leeruitkomst kan zijn. Het moet voelbaar worden in de pedagogische cultuur van de opleiding. In de manier waarop studenten worden aangesproken. In de manier waarop opdrachten worden vormgegeven. In de manier waarop begeleiding plaatsvindt. En in de manier waarop toetsing niet alleen beoordeelt, maar ook richting geeft aan wat als waardevol professioneel handelen wordt gezien.

Dit onderzoek laat zien dat eigenaarschap niet ontstaat door studenten simpelweg meer ruimte te geven. Wanneer de ruimte onvoldoende betekenis of oriëntatie heeft, kan zij juist onzekerheid oproepen. Studenten gaan dan zoeken naar het veilige pad: het voorbeeld, het format, de rubric, de bevestiging van de docent. Dat is begrijpelijk, zeker in een afstudeerfase waarin veel op het spel staat. De vraag is dan niet of studenten wel genoeg eigenaarschap tonen, maar of de leeromgeving hen voldoende uitnodigt om eigenaarschap te oefenen.

Daar ligt een belangrijke opdracht voor PMKE. Als wij studenten willen opleiden tot professionals die kunnen handelen in complexe pedagogische praktijken, dan moeten zij tijdens hun opleiding ook kunnen oefenen met complexiteit. Niet door hen aan hun lot over te laten, maar door

leeromgevingen te ontwerpen waarin ruimte en structuur elkaar dragen. Waarin studenten niet alleen leren wat zij moeten opleveren, maar ook waarom dat ertoe doet. Waarin toetsing helder is, maar niet zo dichtgetimmerd dat professioneel denken wordt vervangen door voldoen aan criteria.

Tegelijkertijd reikt deze betekenis verder dan PMKE. Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd binnen één opleiding, raakt het aan een bredere spanning binnen het hoger beroepsonderwijs. Hbo-opleidingen zoeken steeds vaker naar vormen van flexibel, leeruitkomstgericht en praktijkgericht onderwijs. Daarin wordt veel verwacht van de zelfstandigheid van studenten. Zij moeten keuzes maken, hun leerproces sturen, bewijzen verzamelen, zich professioneel positioneren en laten zien dat zij op eindniveau kunnen handelen. Dat zijn waardevolle ambities, maar ze brengen ook een pedagogisch risico met zich mee. Wanneer eigenaarschap vooral als individuele verantwoordelijkheid van de student wordt gezien, verdwijnt uit beeld dat agency altijd ontstaat binnen een ontworpen leeromgeving.

Juist in het hbo is dat belangrijk. Hbo-onderwijs leidt studenten op voor praktijken die complex, relationeel en normatief geladen zijn. Studenten moeten niet alleen leren uitvoeren, maar ook leren oordelen, afstemmen, samenwerken en verantwoordelijkheid nemen in situaties die niet volledig voorspelbaar zijn. Dat vraagt om onderwijs waarin zij kunnen oefenen met professionele ruimte. Niet pas na de opleiding, maar tijdens de opleiding zelf. De manier waarop wij curricula, begeleiding en toetsing vormgeven, is daarom niet neutraal. Zij vormt mede hoe studenten leren kijken naar zichzelf als professional en naar de ruimte die zij later in hun werk durven innemen.

Daarmee wordt curriculumontwikkeling een pedagogische praktijk. Het gaat niet alleen om de vraag of leeruitkomsten helder zijn, toetsen valide zijn en routes studeerbaar zijn. Het gaat ook om de vraag welke verhouding tot leren, verantwoordelijkheid en professionaliteit wij met die structuren oproepen. Nodigen wij studenten uit om zich werkelijk te verhouden tot hun handelen, of leren wij hun vooral om bewijs te produceren? Bieden wij structuur die denken mogelijk maakt, of structuur die denken vervangt? Maken wij ruimte voor professionele twijfel, of vooral voor controleerbare zekerheid?

De bredere betekenis van dit onderzoek ligt daarom in een verschuiving van perspectief. Student agency is geen individuele eigenschap die studenten simpelweg moeten tonen. Het is een pedagogisch en institutioneel verschijnsel dat kan verschijnen of verdwijnen in de manier waarop onderwijs wordt ontworpen. Voor PMKE, maar ook voor het hbo breder, betekent dit dat eigenaarschap niet alleen gevraagd kan worden. Het moet mede mogelijk worden gemaakt.

Het gaat dus niet om meer vrijheid of meer structuur, maar om pedagogisch doordachte ruimte. Ruimte die niet leeg is. Structuur die niet verstikt. Begeleiding die niet overneemt, maar ook niet verdwijnt. En een opleiding die studenten niet alleen leert voldoen aan eindcriteria, maar hen helpt verschijnen als professionals die verantwoordelijkheid kunnen dragen in een complexe wereld.

10.3 Doorwerking naar mijn pedagogisch ambacht

Dit onderzoek werkt door in mijn pedagogisch ambacht, maar niet als een afgerond antwoord. Eerder als een vraag die scherper is geworden. Ik ben anders gaan kijken naar ruimte, naar begeleiding en naar mijn eigen neiging om studenten te willen helpen. Wat ik eerder vooral zag als ondersteuning, zie ik nu ook als iets dat pedagogisch precies moet worden afgestemd. Helpen kan ruimte openen, maar ook ruimte overnemen.

Die doorwerking krijgt voor mij ook vorm buiten dit verslag. In het spel dat ik ontwikkel, in het boek dat ik schrijf en in de manier waarop ik wil bijdragen aan curriculumontwikkeling, zoek ik naar vormen die studenten helpen om agency niet alleen te begrijpen, maar te oefenen. Mijn ambacht wordt daarmee ook ontwerpend: ik wil materialen, taal en situaties maken waarin studenten kunnen vertragen, kiezen, twijfelen, onderbouwen en positie innemen. Niet als extra product naast mijn onderzoek, maar als voortzetting ervan.

Daarmee verschuift mijn ambacht van begeleiden naar mede vormgeven aan pedagogische oefenruimte. Ik wil bijdragen aan onderwijs waarin studenten serieus worden genomen in hun zoeken, maar niet aan hun lot worden overgelaten. Onderwijs waarin criteria richting geven, maar het professionele denken niet vervangen. Onderwijs waarin autonomie niet wordt begrepen als alleen kunnen, maar als leren verantwoordelijkheid dragen in relatie tot anderen.

Dat is voor mij de blijvende opbrengst van dit onderzoek. Het heeft mij niet alleen laten zien wat studenten nodig hebben, maar ook wat mijn handelen vraagt: aandachtiger luisteren, minder snel oplossen, preciezer structureren en blijven zoeken naar ruimte waarin studenten zelf tevoorschijn kunnen komen. Hierin herken ik steeds scherper mijn missie: onderwijs ontwerpen dat studenten niet dwingt tot volgzzaamheid, maar hen ook niet laat verdwalen in vrijheid.

Mijn missie is daarmee niet om een afgerond antwoord te geven of een model te maken dat overall past. Daarvoor is onderwijs te levend en te contextgebonden. Wat ik wel wil, is de inzichten uit dit onderzoek verder dragen in mijn pedagogisch ambacht. In gesprekken met collega's. In de spellen die ik ontwikkel. In het boek dat ik schrijf. En in mijn bijdrage aan nieuwe criteria en onderwijsontwerp. Niet omdat dit onderzoek alles oplost, maar omdat het taal, beelden en ontwerpprincipes heeft opgeleverd waarmee we preciezer kunnen kijken naar student agency.

Voor mij ligt daar de beweging: onderwijs ontwerpen waarin studenten niet vooral leren voldoen, maar leren kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen.

10.4 Slotbeeld

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

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

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

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

Literatuurlijst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hanks, W. F., Ide, S., Katagiri, Y., Saft, S., Fujii, Y., & Ueno, K. (2019). Communicative interaction in terms of ba theory: Towards an innovative approach to language practice. *Journal of Pragmatics*, 145, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.03.013>

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge.

Ingold, T. (2018). *Anthropology: Why it matters*. Polity Press.

James, A., Holt, L., & Moncrieffe, M. (2022). Participatory research: Creativity and knowledge in action. *Social Sciences*, 11(5), 233. <https://doi.org/10.3390/socsci11050233>

Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press.

Korczak, J. (1920). *How to love a child*. The Polish Bookshop.

Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO Serious Play method*. Wiley.

Langeveld, M. J. (1946). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research.

Qualitative Inquiry, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

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

<https://doi.org/10.1111/eip.13223>

check Korczak, Benjamin, Illich, Nussbaum, Mezirow, Latour, Berding en mogelijk Langeveld.

Bijlagen

Bijlage 1 | Overzicht dataverzameling

De dataverzameling vond plaats tussen oktober 2025 en mei 2026 binnen Hogeschool Windesheim, in en rond de opleiding PMKE. Het onderzoek richtte zich op student agency, eigenaarschap en pedagogische ruimte in het leer- en afstudeerproces. Om dit vraagstuk vanuit verschillende perspectieven te kunnen benaderen, is gewerkt met meerdere databronnen: vragenlijsten, terugkoppelingsgesprekken, LEGO Serious Play-sessies, participerende observaties, reflectieve uitwisselingen met studenten, gesprekken met docenten, rijke beschrijvingen en reflectieve aantekeningen.

In totaal zijn 106 studenten in beeld geweest binnen dit onderzoek. Van deze groep hebben 83 studenten actief bijgedragen aan het onderzoek. Drieëndertig studenten deden dit via een schriftelijke vragenlijst en een terugkoppelingsgesprek. Zevenenveertig studenten namen deel aan sessies met LEGO Serious Play. Daarnaast zijn drie studenten meegenomen via aanvullende individuele of kleinschalige reflectieve uitwisselingen binnen begeleidings- en terugkoppelingsmomenten. Deze bijdragen zijn niet als aparte onderzoeksmethode uitgewerkt, maar wel meegenomen als warme data binnen de bredere analyse.

Naast studenten zijn 11 docenten betrokken bij het onderzoek. Zeven docenten waren verbonden aan PMKE. De overige vier docenten waren werkzaam binnen het bredere domein. De docentstemmen zijn meegenomen omdat student agency niet alleen vanuit studentervaringen kan worden begrepen, maar ook vanuit de wijze waarop docenten curriculum, begeleiding, toetsing en professionele ruimte vormgeven.

Databron	Betrokkenen	Periode	Functie binnen het onderzoek	Relevant voor deelvraag
Schriftelijke vragenlijst en terugkoppelingsgesprek	33 studenten	Oktober 2025 tot mei 2026	Inzicht krijgen in ervaringen van studenten met autonomie, houvast, begeleiding, toetsing en eigenaarschap	Deelvraag 1, 2 en 3
LEGO Serious Play-sessies	47 studenten	Vanaf januari 2026	Verbeelden en verdiepen van ervaringen rond student agency, ruimte, structuur en professionele positionering	Deelvraag 1 en 2

Databron	Betrokkenen	Periode	Functie binnen het onderzoek	Relevant voor deelvraag
Aanvullende reflectieve uitwisselingen	3 studenten	Oktober 2025 tot mei 2026	Aanvullende warme data rond zoeken naar houvast, begeleiding en eigenaarschap binnen concrete begeleidingsmomenten	Deelvraag 1 en 2
Participerende observaties in onderwijs en begeleiding	Bredere observatiecontext van 106 studenten	Drie studie jaren, met nadruk op oktober 2025 tot mei 2026	Zicht krijgen op hoe pedagogische ruimte, afhankelijkheid, initiatief en toetsdruk zichtbaar worden in de praktijk	Deelvraag 1, 2 en 3
Gesprekken en uitwisselingen met docenten	11 docenten, waarvan 7 van PMKE en 4 uit het bredere domein	Oktober 2025 tot mei 2026	Begrijpen hoe docenten eigenaarschap, begeleiding, structuur, toetsing en curriculumontwikkeling duiden	Deelvraag 2 en 3
Rijke beschrijvingen van betekenisvolle praktijksituaties	Gebaseerd op observaties en eigen handelen als docent-onderzoeker	Oktober 2025 tot mei 2026	Verdiepen van cruciale momenten waarin de spanning tussen ruimte en houvast zichtbaar werd	Deelvraag 1, 2 en 3
Reflectieve aantekeningen	Eigen terugblikken als docent-onderzoeker	Doorlopend	Onderzoeken hoe mijn eigen handelen, aannames en positie invloed hadden op de pedagogische ruimte	Ondersteunend bij alle deelvragen

Bijlage 2 | Warme vragenlijst studenten

De warme vragenlijst is ingezet om studenten ruimte te geven hun ervaringen met autonomie, eigenaarschap en pedagogische ruimte in eigen woorden te beschrijven. De vragenlijst was niet bedoeld om meetbare uitkomsten te verzamelen, maar om betekenisvolle ervaringen, patronen en spanningen zichtbaar te maken.

De vragen waren open en reflectief geformuleerd. Studenten konden kort of uitgebreid antwoorden. De antwoorden zijn gelezen als warme data: niet als losse meningen, maar als sporen van hoe studenten zich bewegen binnen de onderwijscontext.

Vragenlijst

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

Bijlage 3 | Opzet terugkoppelingsgesprek

Het terugkoppelingsgesprek is gebruikt om eerste bevindingen te delen met studenten en te toetsen of de interpretaties herkenbaar waren. Het gesprek had een open karakter. Het doel was niet om consensus te bereiken, maar om te onderzoeken of mijn voorlopige duidingen herkenning, aanvulling of tegenspraak opriepen.

Het terugkoppelingsgesprek had drie doelen:

1. toetsen of studenten zich herkennen in de voorlopige patronen;
2. verdiepen van de betekenis van ruimte, houvast en eigenaarschap;
3. onderzoeken welke condities volgens studenten nodig zijn om autonomie te kunnen ervaren.

Tijdens het gesprek zijn de volgende voorlopige patronen ingebracht:

Voorlopig patroon

Autonomie vraagt niet alleen om vrijheid, maar ook om houvast

Te veel openheid kan verlamdend werken

Rubrics en formats bieden steun, maar kunnen ook beperken

Begeleiding kan eigenaarschap ondersteunen, maar ook overnemen

Eigenaarschap ontstaat in relatie

Vraag aan studenten

Herkennen jullie dit? Wanneer helpt houvast jullie om juist zelfstandiger te worden?

Wanneer wordt ruimte voor jullie onduidelijk of spannend?

Wanneer helpt een format, en wanneer ga je vooral invullen wat je denkt dat de docent wil zien?

Wat doet een begeleider waardoor jij zelf gaat denken? En wat maakt je juist afhankelijker?

Wat heb je nodig van docenten, peers en de opleiding om verantwoordelijkheid te durven nemen?

Richtvragen tijdens het gesprek

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

Bijlage 4 | Opzet LEGO Serious Play-sessies

De LEGO Serious Play-sessies zijn ingezet vanaf januari 2026, nadat ik gecertificeerd was om deze methode verantwoord te begeleiden. De methode is gekozen omdat eigenaarschap, autonomie en pedagogische ruimte niet altijd direct talig beschikbaar zijn. Door te bouwen, verbeelden en vertellen konden studenten ervaringen zichtbaar maken die in een regulier gesprek mogelijk verborgen blijven.

De sessies hadden als doel om ervaringen rond student agency, ruimte, houvast en professionele positionering te verkennen. Studenten werden uitgenodigd om niet alleen te vertellen wat zij vonden, maar om hun ervaring eerst vorm te geven in materiaal.

Opbouw van de sessie

Fase	Activiteit	Doel
1. Introductie	Uitleg over doel, vrijwilligheid en veilige deelname	Heldere bedding creëren
2. Skill building	Korte bouwopdracht om te wennen aan werken met LEGO	Drempel verlagen
3. Individuele bouwopdracht	Bouw een moment waarop jij eigenaarschap ervoer in je leerproces	Persoonlijke ervaring zichtbaar maken
4. Verhaalronde	Studenten vertellen het verhaal bij hun model	Betekenis geven aan het gebouwde
5. Verdiepende bouwopdracht	Bouw wat jij nodig hebt om ruimte te kunnen nemen	Conditie voor agency zichtbaar maken
6. Gezamenlijke reflectie	Welke patronen zien we samen?	Meerstemmigheid en herkenning verzamelen
7. Afronding	Wat zou je willen meegeven aan docenten of opleiding?	Praktijkbetekenis ophalen

Bouwopdrachten

1. Bouw een moment waarop jij eigenaarschap voelde in je leerproces.
2. Bouw een moment waarop je juist weinig ruimte of regie ervoer.
3. Bouw wat jij nodig hebt om zelf keuzes te durven maken.
4. Bouw de ideale balans tussen ruimte en houvast.
5. Bouw een beeld van hoe begeleiding jou kan helpen zonder het over te nemen.

Voorbeeldvragen bij het model

1. Wat zien we in jouw model?
2. Waar zit de ruimte in dit model?

3. Waar zit het houvast?
4. Wat maakt dat jij hier wel of geen eigenaarschap ervaart?
5. Welke rol speelt de docent, de opdracht, de toetsing of de groep?
6. Wat zou er moeten veranderen om meer agency mogelijk te maken?

fotos

Korte toelichting bij foto:

Bijlage 5 | Observatiekader

De observaties vonden plaats tijdens onderwijs- en begeleidingssituaties in en rond PMKE. Omdat ik zelf onderdeel was van de praktijk, waren dit participerende observaties. Ik observeerde terwijl ik ook handelde als docent, begeleider en medeontwerper. Daarom is steeds onderscheid gemaakt tussen waarneming, interpretatie en reflectie.

Observatiefocus

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

Format observatienotitie

Beschrijving van de situatie	Eerste interpretatie	Reflectie op mijn eigen rol
Wat gebeurde er? Wie waren aanwezig? Welke woorden, gebaren, stiltes of handelingen vielen op?	Welke betekenis lijkt hierin zichtbaar te worden rond eigenaarschap, ruimte of structuur?	Wat deed mijn aanwezigheid? Wat voelde ik? Waar greep ik in of hield ik mij juist terug?

Bijlage 6 | Voorbeeld rijke beschrijving

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

De ruimte was gevuld met het zachte geluid van laptops. Acht studenten zaten aan tafel, ieder achter een scherm. Ik had gevraagd wat hun volgende stap was. Eerst bleef het stil. Daarna keek een student op en zei: "Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?"

Die zin bleef hangen. Niet omdat zij uitzonderlijk was, maar omdat zij zo herkenbaar was. In de vraag klonk onzekerheid, maar ook iets anders: een zoeken naar richting. Ik voelde direct mijn neiging om te helpen. Ik wilde uitleggen, ordenen, een eerste stap formuleren. Tegelijk voelde ik dat mijn antwoord misschien precies zou wegnemen wat nog moest ontstaan: een eigen beweging van de student.

Ik bleef even stil. Die stilte voelde ongemakkelijk. Niet leeg, maar geladen. Studenten wachtten op mij. Ik wachtte op hen. In dat wederzijdse wachten werd zichtbaar hoe kwetsbaar pedagogische ruimte is. Te veel openheid kan studenten laten zoeken zonder beginpunt. Te snel helpen kan hun zoeken overnemen.

Later heb ik dit moment gelezen als een verdichting van mijn onderzoeksvraag. Het ging niet alleen om de vraag wat studenten moesten doen. Het ging om de vraag welke ruimte nodig is om zelf te kunnen handelen. Die ruimte bleek niet vanzelf te ontstaan door mijn terughoudendheid. Zij vroeg om houvast, erkenning en een uitnodiging om positie te nemen.

Analyse van de rijke beschrijving

Laag	Wat werd zichtbaar?
Relationeel	Studenten wachtten op richting, ik voelde mijn verantwoordelijkheid als begeleider.
Didactisch	De opdracht bood ruimte, maar mogelijk te weinig oriëntatie.
Structureel	De afstudeercontext en beoordeling maakten de vraag naar zekerheid begrijpelijk.
Pedagogisch inzicht	Eigenaarschap ontstaat niet door loslaten alleen, maar door ruimte met houvast.

Bijlage 7 | Codeboom en analysetabel

De analyse is uitgevoerd door betekenisvolle fragmenten uit vragenlijsten, gesprekken, observaties, LEGO Serious Play-sessies en rijke beschrijvingen te coderen. De codes zijn vervolgens systematisch met elkaar vergeleken. Daaruit ontstonden vier hoofdthema's.

Hoofdthema	Onderliggende codes	Kernbetekenis
Autonomie als relationele handelingsruimte	behoefte aan duidelijkheid, zoeken naar houvast, feedback nodig hebben, eigenaarschap nemen, ruimte kunnen nemen, serieus genomen worden	Autonomie ontstaat niet door loslaten alleen, maar door ruimte met houvast, erkenning en afstemming.
Relationele condities	gezien worden, vertrouwen, nabijheid, erkenning, veiligheid, responsieve begeleiding, groepsdynamiek	Studenten durven ruimte te nemen wanneer zij relationeel gedragen worden en zich aangesproken voelen als mede-eigenaar van hun leerproces.
Didactische condities	opdrachtvorm, feedback, voorbeelden, taal voor kwaliteit, praktijkverbinding, betekenisvolle keuzes, reflectieve tussenstappen	Didactiek kan eigenaarschap openen wanneer zij richting geeft én ruimte laat voor betekenisgeving.
Structurele condities	tijdsdruk, toetsing, rubrics, formats, planning, overgangsmomenten, organisatorische duidelijkheid	Structuur kan houvast bieden, maar ook controle versterken wanneer zij te strak of onduidelijk wordt.
Pedagogische tussenruimte	zoeken, aarzelen, stilte, twijfel, positionering, verantwoordelijkheid dragen	De ruimte tussen loslaten en overnemen is de plek waar eigenaarschap kan verschijnen.

Analysetablel

Fragment of ervaring	Eerste code	Hoofdthema	Interpretatie
"Als ik weet waar het ongeveer naartoe gaat, durf ik zelf stappen te zetten. Maar als alles open is, raak ik verlamd."	zoeken naar houvast	Autonomie als relationele handelingsruimte	Vrijheid werkt pas als studenten voldoende oriëntatie ervaren.
"Kunt u zeggen of dit voldoende is voor criterium 3.2?"	behoefte aan bevestiging, toetsdruk	Structurele condities	De beoordelingscontext stuurt het gesprek richting zekerheid en voldoen.
"We hebben het gedaan zoals in het voorbeeld stond."	voorbeeld als bescherming	Didactische condities	Voorbeelden bieden houvast, maar kunnen ook leiden tot voorzichtig reproduceren.
Student bouwt met LEGO een brug tussen twee losse eilanden	verbinding zoeken	Relationele condities	Eigenaarschap wordt verbeeld als beweging tussen eigen keuzes en steun van de omgeving.
Stilte na de vraag "Wat is jullie volgende stap?"	wachten, onzekerheid	Pedagogische tussenruimte	Stilte kan ruimte openen, maar ook verlamdend worden wanneer houvast ontbreekt.

Bijlage 8 | Voorbeeld systematisch vergelijken

Systematisch vergelijken is gebruikt om van losse fragmenten naar patronen en thema's te komen. Daarbij zijn ervaringen niet alleen naast elkaar gelegd, maar ook opnieuw geïnterpreteerd in relatie tot theorie en mijn eigen handelen.

Voorbeeld 1

Stap	Uitwerking
Fragment 1	Student vraagt: "Wat moeten we nu doen?"
Fragment 2	Student schrijft in vragenlijst behoefte te hebben aan duidelijkere tussenstappen.
Fragment 3	LEGO-model toont een student op een losse steen zonder verbinding met de rest van het bouwwerk.
Eerste code	zoeken naar houvast
Vergelijking	In verschillende databronnen verschijnt openheid niet alleen als vrijheid, maar ook als onzekerheid.
Werkhypothese	Studenten kunnen ruimte pas nemen wanneer zij voldoende oriëntatie ervaren.
Theoretische verdieping	Deci en Ryan helpen om autonomie te begrijpen in samenhang met competentie en verbondenheid.
Thema	Autonomie als relationele handelingsruimte

Voorbeeld 2

Stap	Uitwerking
Fragment 1	Student vraagt of het product voldoet aan criterium 3.2.
Fragment 2	Student zegt het voorbeeld gevolgd te hebben.
Fragment 3	Observatie: gesprek verschuift snel naar rubric en bewijsvoering.
Eerste code	toetsdruk, format als bescherming
Vergelijking	Toetsing biedt houvast, maar trekt ook betekenisgeving naar voldoen.
Werkhypothese	Structuur ondersteunt eigenaarschap alleen wanneer zij ruimte laat voor professionele betekenisgeving.
Theoretische verdieping	Foucault helpt om te zien hoe structuren normaliseren wat zichtbaar en waardevol wordt.
Thema	Structurele condities

Bijlage 9 | Ethische verantwoording

Omdat dit onderzoek plaatsvond binnen mijn eigen onderwijspraktijk, was ethische zorgvuldigheid een doorlopende aandacht. Studenten kennen mij als docent, begeleider en medeontwerper. Daardoor is er sprake van een mogelijke afhankelijkheidsrelatie. Dit vroeg om expliciete aandacht voor vrijwilligheid, anonimiteit, vertrouwelijkheid en zorgvuldige omgang met data. Uitgangspunten waren onderstaande aspecten.

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

Voorbeeldtekstinformatie aan studenten

In het kader van mijn masteronderzoek onderzoek ik hoe studenten binnen PMKE eigenaarschap, autonomie en pedagogische ruimte ervaren. Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen met ruimte, houvast, begeleiding, toetsing en verantwoordelijkheid in het leerproces.

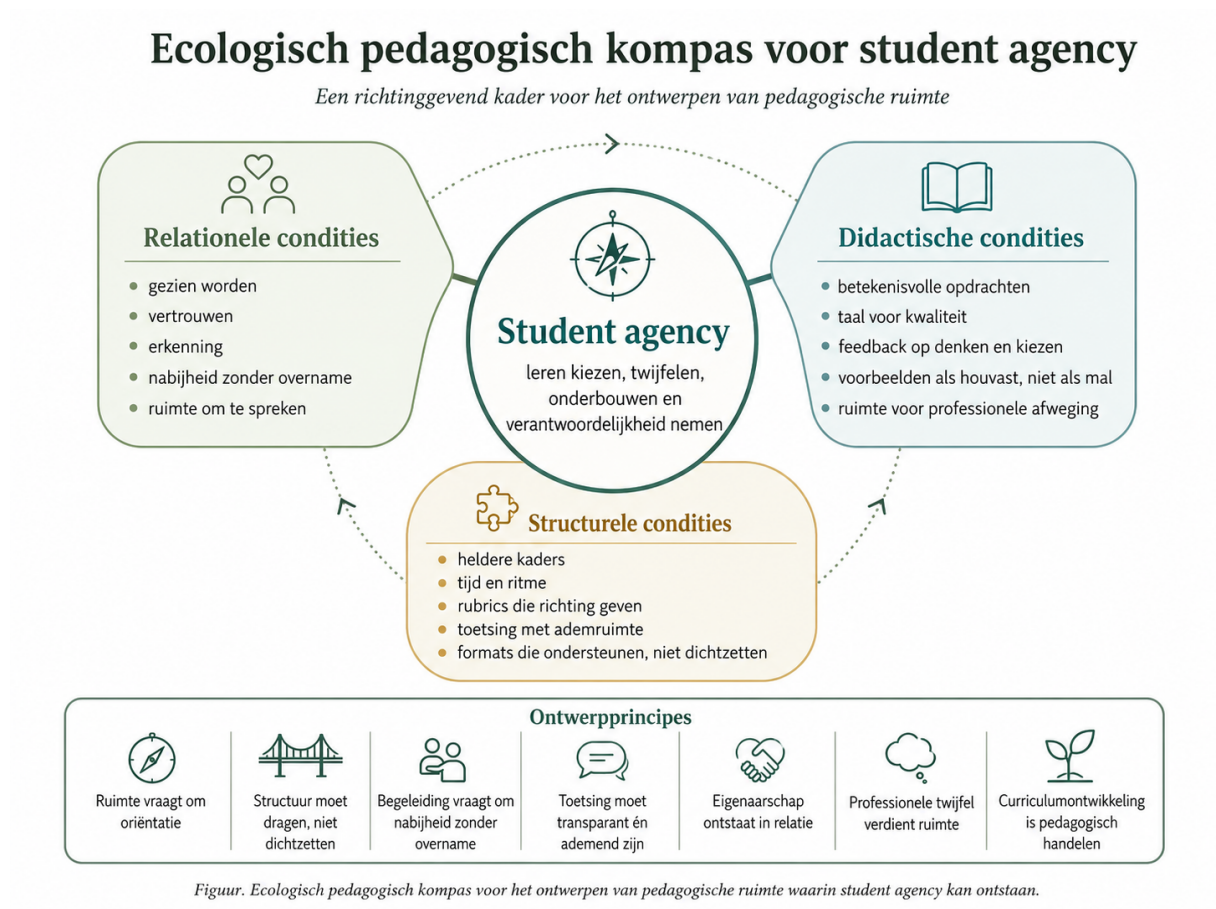
Deelname is vrijwillig. Je antwoorden worden anoniem verwerkt en hebben geen invloed op beoordeling of begeleiding. Ik gebruik de gegevens alleen voor mijn onderzoek en om patronen zichtbaar te maken die kunnen bijdragen aan verbetering van onderwijs en begeleiding. Wanneer ik citaten gebruik, zorg ik ervoor dat deze niet naar jou als persoon herleidbaar zijn.

Bijlage 10 | Ecologisch pedagogisch handelingskader

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

Ontwerpprincipes

Ontwerpprincipe	Betekenis voor de praktijk
Ruimte vraagt om oriëntatie	Studenten hebben keuzevrijheid nodig, maar ook ankerpunten om te weten waar zij kunnen beginnen.
Structuur moet dragen, niet dichtzetten	Formats, rubrics en plannings moeten richting geven zonder professioneel denken te vervangen.
Begeleiding vraagt om nabijheid zonder overname	Docenten ondersteunen studenten door vragen te stellen, te spiegelen en positie te laten innemen.
Toetsing moet transparant én ademend zijn	Criteria moeten helder zijn, maar ruimte laten voor professionele afweging en betekenisgeving.
Eigenaarschap ontstaat in relatie	Student agency is geen individuele eigenschap, maar ontstaat in interactie tussen student, docent, opdracht, toetsing en cultuur.
Professionele twijfel verdient ruimte	Studenten moeten leren omgaan met onzekerheid, complexiteit en niet-weten als onderdeel van professioneel handelen.
Curriculumontwikkeling is pedagogisch handelen	De inrichting van onderwijs vormt mede hoe studenten leren kijken, kiezen en verantwoordelijkheid nemen.



Mogelijke toepassing binnen PMKE en het domein

Het handelingskader kan worden gebruikt bij:

- het herontwerpen van modules en leeractiviteiten;
- het ontwikkelen van nieuwe beoordelingscriteria;
- het vormgeven van formatieve begeleiding;
- het ontwerpen van werkvormen rond eigenaarschap en professionele positionering;
- het voeren van teamgesprekken over autonomie, toetsing en student agency;
- het ontwikkelen van spellen, materialen en boekfragmenten binnen mijn pedagogisch ambacht.

Bijlage 11 | Presentatie en doorwerking naar het domein

Het resultaat van dit onderzoek wordt na het inleveren van dit essay gedeeld tijdens een domein brede sessie met collega's van PMKE, Pedagogiek en Logopedie het management team en het bedrijfsbureau. Deze sessie is op het moment van inleveren nog niet uitgevoerd, maar wel inhoudelijk voorbereid. De presentatie, de gespreksvragen en het ecologisch pedagogisch kompas zijn daarom als bewijs van voorgenomen doorwerking aan deze bijlage toegevoegd.

De sessie is bedoeld om de opbrengsten van mijn onderzoek niet alleen te presenteren, maar ook verder te brengen in het gesprek over onderwijsontwerp, begeleiding, toetsing en student agency binnen het domein. Daarmee wordt het onderzoek teruggebracht naar de context waarin het is ontstaan en tegelijk verbreed naar opleidingen die met vergelijkbare vragen werken: hoe geef je studenten ruimte zonder hen te laten verdwalen, hoe bied je structuur zonder het denken dicht te zetten, en hoe ontwerp je criteria die professionele ontwikkeling ondersteunen in plaats van versmallen?

De sessie vindt plaats binnen Hogeschool Windesheim en richt zich op collega's die op verschillende manieren betrokken zijn bij het ontwerpen, begeleiden en beoordelen van studenten in het hoger beroepsonderwijs. Daarmee wordt het onderzoek niet alleen teruggebracht naar de context waarin het is ontstaan, maar ook verbreed naar opleidingen die met vergelijkbare vragen te maken hebben: hoe geef je studenten ruimte zonder hen te laten verdwalen, hoe bied je structuur zonder het denken dicht te zetten, en hoe ontwerp je criteria die professionele ontwikkeling ondersteunen in plaats van versmallen?

Doel van de domeinbrede sessie

Met deze sessie wil ik drie dingen bereiken.

- Ten eerste wil ik collega's meenemen in de belangrijkste inzichten uit mijn onderzoek. Daarbij gaat het niet alleen om de uitkomsten, maar ook om de weg ernaartoe: de theorie, de gesprekken met studenten, de observaties, de LEGO Serious Play-sessies en de patronen die daaruit zichtbaar werden.
- Ten tweede wil ik het gesprek openen over student agency als gezamenlijke pedagogische verantwoordelijkheid. Eigenaarschap kan niet alleen van studenten gevraagd worden. Het moet ook mogelijk worden gemaakt in de manier waarop wij onderwijs ontwerpen, begeleiden en beoordelen.
- Ten derde wil ik collega's inspireren om de opbrengsten van dit onderzoek te vertalen naar hun eigen onderwijspraktijk. Niet als blauwdruk, maar als kompas. De vraag is niet: hoe nemen we dit één op één over? De vraag is eerder: wat maakt dit zichtbaar over onze eigen manier van werken?

Betrokken collega's en opleidingen

Betrokkenen	Rol in de sessie
Collega's van PMKE	Herkennen, verdiepen en vertalen van de bevindingen naar de eigen opleiding, het afstudeerproces en de ontwikkeling van nieuwe criteria
Collega's van Pedagogiek	Meedenken over de bredere pedagogische betekenis van student agency, autonomie en professionele vorming
Collega's van Logopedie	Meedenken vanuit een andere beroepsopleiding waarin begeleiding, beoordeling en professionele zelfstandigheid ook een rol spelen
MT-domein	Meedenken over de organisatorische en strategische voorwaarden die nodig zijn om student agency niet alleen in losse lessen, maar ook in curriculum, toetsbeleid en teamontwikkeling mogelijk te maken.
Bedrijfsbureau	Meedenken over de praktische en organisatorische randvoorwaarden, zoals roostering, planning, communicatie, toetsorganisatie en de manier waarop structuren ondersteunend kunnen werken in plaats van belemmerend.
Ikzelf als docent-onderzoeker	Presenteren van bevindingen, openen van het gesprek en ophalen van herkenning, spanning, kritiek en mogelijke doorwerking

Inhoud van de presentatie

Tijdens de sessie presenteer ik de volgende onderdelen:

Onderdeel	Inhoud
Opening	Starten met het praktijkfragment: "Ik weet het niet zo goed. Wat moeten we nu doen?"
Aanleiding	De spanning tussen ruimte, houvast, toetsing en eigenaarschap binnen PMKE
Theoretische lens	Student agency, autonomie als relationele handelingsruimte, warme data, ecologisch pedagogisch kijken en Generatie Z
Studentstemmen	Citaten en patronen uit vragenlijsten, terugkoppelingsgesprekken en LEGO Serious Play-sessies
Observaties	Terugkerende situaties waarin studenten zoeken naar duidelijkheid, bevestiging, ruimte of richting
Ontwerpprincipes	Ruimte vraagt om oriëntatie, structuur moet dragen, begeleiding vraagt nabijheid zonder overname, toetsing moet transparant én ademend zijn
Handelingskader	Het ecologisch pedagogisch kompas voor student agency
Gesprek met collega's	Herkenning, kritische vragen en vertaling naar onderwijspraktijk
Doorwerking	Mogelijke betekenis voor curriculumontwikkeling, nieuwe criteria, spel, boek en onderwijsontwerp

Vragen voor collega's tijdens de sessie

Tijdens de bijeenkomst wil ik collega's niet alleen informeren, maar ook uitnodigen om mee te denken. Daarom leg ik onder andere de volgende vragen voor:

- Waar herkennen jullie de spanning tussen ruimte en houvast in jullie eigen onderwijs?
- Wanneer vragen wij eigenaarschap van studenten zonder dat we het voldoende mogelijk maken?
- Waar bieden onze opdrachten, rubrics en criteria houvast?
- Waar worden diezelfde opdrachten, rubrics en criteria misschien te sturend?
- Hoe kunnen wij studenten helpen om professionele ruimte te nemen zonder hen aan hun lot over te laten?
- Wat vraagt dit van begeleiding, feedback en toetsing?
- Hoe kunnen nieuwe criteria ruimte laten voor professionele afweging, meerstemmigheid en pedagogische betekenisgeving?
- Welke kleine ontwerpkeuze zouden wij in ons onderwijs direct anders kunnen maken?
- Doorwerking naar curriculumontwikkeling en criteria

De opbrengsten van dit onderzoek kunnen doorwerken in de verdere ontwikkeling van het curriculum en de criteria binnen PMKE en mogelijk ook binnen andere opleidingen in het domein. Vooral de spanning tussen ruimte en houvast is daarbij belangrijk. Wanneer studenten eigenaarschap moeten tonen, moeten opdrachten en criteria niet alleen controleren of zij aan eisen voldoen, maar hen ook helpen om professioneel te leren denken.

Dat vraagt om criteria die richting geven, maar niet alles dichtzetten. Criteria moeten studenten helpen kwaliteit te herkennen, keuzes te verantwoorden en hun professionele positie zichtbaar te maken. Tegelijk moeten zij ruimte laten voor verschil, context, twijfel en pedagogische afweging. Juist daar ligt een belangrijke verbinding tussen dit onderzoek en de ontwikkeling van nieuw onderwijs.

Doorwerking naar mijn pedagogisch ambacht

De sessie is voor mij geen eindpunt, maar een volgende stap. Ik wil de inzichten uit dit onderzoek verder dragen in mijn pedagogisch ambacht. Dat krijgt concreet vorm in drie lijnen.

Doorwerking	Concrete betekenis
Spelontwikkeling	Ik ontwikkel spellen en werkvormen die studenten helpen om hun eigen route, keuzes en professionele positie te verkennen. Student agency moet niet alleen besproken, maar ook geoefend worden.
Boek	In het boek dat ik schrijf, wil ik de pedagogische spanning tussen ruimte, houvast, autonomie en verantwoordelijkheid verder uitwerken in taal die studenten en collega's helpt om zichzelf hierin te herkennen.

Doorwerking Concrete betekenis

In curriculumontwikkeling en het meedenken over nieuwe criteria wil ik Onderwijsontwerp bijdragen aan onderwijs waarin studenten niet vooral leren voldoen, maar leren kiezen, twijfelen, onderbouwen en verantwoordelijkheid nemen.

Korte reflectie op de betekenis van deze geplande doorwerking

Dat de sessie na het inleveren plaatsvindt, maakt de doorwerking niet minder belangrijk. Het laat juist zien dat dit onderzoek voor mij niet eindigt als analyse op papier. Het onderzoek heeft taal, beelden en ontwerpprincipes opgeleverd waarmee het gesprek over student agency scherper gevoerd kan worden. De geplande domeinbrede sessie is een volgende stap in die beweging. Mijn missie is niet om een afgerond model te presenteren. Mijn missie is om het gesprek over autonomie, houvast en pedagogische ruimte verder te openen. In PMKE, binnen het domein en waar mogelijk breder in het hbo. Niet door te zeggen hoe het moet, maar door taal, beelden en ontwerpprincipes aan te reiken waarmee we preciezer kunnen kijken naar de ruimte die wij studenten geven en de ruimte die wij soms, onbedoeld, van hen overnemen.

Bijlage 7 Codeboom en analysetabel moet echte geanonimiseerde fragmenten bevatten. Niet alleen voorbeeldzinnen die mooi passen bij je analyse. Laat ook één fragment zien dat schuurt of niet meteen in je conclusie past.

Bijlage 8 Systematisch vergelijken moet laten zien hoe je van data naar thema bent gegaan. Nu is het nog te netjes. Voeg bijvoorbeeld één blok toe met:

fragment uit enquête
fragment uit LSP
observatiefragment
eerste codes
vergelijking
tegenlezing
werkhypothese
theoretische verdieping
uiteindelijk thema

Het beoordelingskader vraagt dat methodologische aspecten duidelijk zijn en dat verschillende perspectieven met elkaar in verband worden gebracht. Je bijlagen moeten dit zichtbaar maken, niet alleen aankondigen.

Bijlage 11 is goed voor je missie. Maar maak hem concreter. Zet erbij:

datum of voorlopige periode van de domeinbrede sessie
doelgroep: PMKE, Pedagogiek, Logopedie
vorm: presentatie en gesprek
wat je deelt: theorie, data, ontwerpprincipes
wat je ophaalt: herkenning, kritiek, aanvullingen, doorwerking naar criteria

Dan wordt het geen intentie, maar bewijs van doorwerking.