



## Speel je mee?

Een ontdekkingsreis naar de pedagogische waarde van studentparticipatie in  
onderwijsontwikkeling

Auteur: M.J. van Dijk  
Onderzoeksrapportage afstudeerproject

Master Pedagogiek (Master Educational Theory)  
Fontys Hogeschool Pedagogiek  
Eerste Begeleider: A. Hoppenbrouwers, MA  
Tweede Begeleider: S. van Langevelde, MSc  
Interne Begeleiders: Drs. K. Teeuwen en Drs. D. Hooijmaijers

Tilburg, 25 mei 2021

## Woord van dank

---

Je leest momenteel het voorwoord van mijn afstudeerproject. De ontwikkeltaak is het behalen van de professional mastergraad Pedagogiek. Deze onderzoeksrapportage is geschreven als een ontdekkingsreis met een goed gezelschap binnen stichting Fontys. Eenzelfde ervaring gun ik jou bij het lezen van deze rapportage. Doe het op eigen tempo, ben het er niet mee eens, deel je verbazing en beschouw het vanuit meerdere perspectieven.

Dat deden de personen die betrokken waren bij de totstandkoming van dit verhaal ook, waarvoor ik allen hartelijk dankbaar ben. Zonder hen was dit alles namelijk niet mogelijk, zoals je verderop leest. Nadrukkelijk dank ik de ontwikkelgroepleden welke mij adopteerden, mij gezien lieten voelen en sensitief responsief ruimte tot ontwikkeling boden. Mijn expliciete dank gaat uit naar Kim Teeuwen en Dimphy Hooijmaijers als 'surrogaat-ouders' gedurende mijn bewegen binnen dit reislandschap. Jullie waren de reden dat ik overtuigd bleef van studentparticipatie. Vervolgens dank ik Stefan van Langevelde en Annemiek Hoppenbrouwers, de 'gidsen' die mij tactvol bijstonden en inspireren om ook 'gids' te worden.

Ten slotte dank ik mijn ouders, broer en vrienden die de liefde voor opgroeien, opvoeden en een *leven lang ontwikkelen* bleven voeden. Neem van mij aan dat dat een heleboel pap is geweest!

Een student die het studentenperspectief bewerkstelligt. Dat klinkt verheerlijkend, nietwaar? Ik wil jou uitnodigen onderstaande te bekijken met een gezonde dosis scepsis. Door onderzoekend vraagtekens te blijven plaatsen, kun je daadwerkelijk van waarde zijn voor de ander om zijn/haar eigen blinde vlekken en perspectief onder de loep te nemen. En daardoor ruimte geven aan groei en ontwikkeling van mens, proces en product.

Veel reis- en ontwikkelplezier gewenst!

## Samenvatting

---

In onderwijsland is een verschuiving zichtbaar waarin studenten steeds meer eigen regie voeren over wat en hoe zij leren. Dit 'eigenaarschap' is actueel en geniet dan ook veel aandacht. Het doelt op het gevoel dat iets minstens net zo goed van jezelf is en dat je er invloed op kan uitoefenen. Waardoor je je er vervolgens ook voor wilt inzetten. Een manier om dat eigenaarschap te bevorderen is wanneer je als student daadwerkelijk aan de ontwerptafel van onderwijs zit en meedoet. Dat noemen we studentparticipatie, welke weer op haar beurt verschillende vormen kent.

Studentparticipatie is een relatief jong onderwerp. Studenten vragen erom en onderwijsinstellingen kunnen er niet meer omheen. Doorgaans willen ze dat ook niet en vinden ze het juist belangrijk (de Jong, 2020). Toch blijkt studentparticipatie geen kinderspel, want vaak praten mensen er veel over. Terwijl het wel direct mogelijk is. En bovendien te realiseren in gewenste mate en naar het beoogde resultaat.

De vraag die in dit onderzoek centraal stond is hoe studentparticipatie te verhogen om het nemen van eigenaarschap door studenten te bevorderen. Door middel van participatief actieonderzoek zijn uiteenlopende veranderkundige- en onderzoeksmethoden ingezet om de interactie te bevorderen bij het oplossen van het onderliggende pedagogische vraagstuk over hoe studentparticipatie constructief kan bijdragen aan het nemen van eigenaarschap door studenten.

Juist die continue dialoog binnen een team over de visie op eigenaarschap en studentparticipatie blijkt relevant om dat constructief in te kleden. Het *boommodel van studentparticipatie* is ondersteunend bij het voeren van die dialoog. Echter: het verkrijgen van het studentperspectief is het meest werkbaar door studenten daadwerkelijk een stem te geven. Dit door hen actief op te zoeken, te betrekken en ruimte te geven tot het nemen van eigenaarschap; pedagogie ten top.

Dit vergt van jou, als expert/ontwikkelaar, lef om af en toe op de eigen handen te gaan zitten. Lukt het om regelmatig aan te sluiten op het praktische niveau en het verfrissende perspectief van studenten? Dan zet je de ander in zijn kracht. Zo biedt je kansen in de ontwikkeling van personen, proces en product. Is dat nou niet precies waar onderwijs(ontwikkeling) om draait?

*"Participatie zal actief moeten gebeuren, in actieve werkvormen, in ... onderzoek en in medezeggenschap van [studenten] over de zaken in hun scholen..."*

~John Dewey

## Inhoudsopgave

---

|  |    |
|--|----|
| WOORD VAN DANK .....   | 2  |
| SAMENVATTING .....   | 3  |
| 1. HET VERTREK PUNT .....  | 6  |
| 1.1. Waarvandaan vertrekken we? .....  | 6  |
| 1.2. Wat schreven eerdere reizigers? .....   | 7  |
| 1.3. Aha! .....  | 9  |
| 1.4. Stip op de horizon .....  | 10 |
| 1.5. Wie is het reisgezelschap? .....  | 11 |
| 2. SAMEN OPTREKKEN .....   | 12 |
| 2.1. Wat voor reis maken we? .....   | 12 |
| 2.2. Wie reizen er mee? .....  | 12 |
| 2.3. Transport .....   | 13 |
| 2.4. Hoe reizen we? .....  | 13 |
| Ik zie, ik zie... wat jij ook kan zien .....   | 16 |
| 3. DE TREKTOCHT .....  | 17 |
| De oriëntatie op de reis .....   | 17 |
| Fase 1: 'Wat geven experts op het gebied van studentparticipatie aan over studentparticipatie?' .....  | 17 |
| Fase 2: 'Wie vindt eigenlijk wat in welke mate belangrijk aan studentparticipatie, en waarom?' .....   | 18 |
| Fase 3: 'Op welke wijze wordt het nemen van eigenaarschap door studenten bevorderd tijdens participatie in de opleidingscontext?' .....  | 19 |
| Fase 4: 'Waarom kan opgemerkt worden dat studentparticipatie vanuit pedagogisch oogpunt is bevorderd bij het ontwikkelteam en wat heeft hieraan op welke wijze bijgedragen?' ..... | 21 |
| 4. WAAR BRENGT DAT ONS? .....  | 22 |
| 5. HOE KIJKEN WE TERUG OP DEZE REIS? .....   | 24 |
| 6. BIBLIOTHEEK .....   | 26 |
| 7. HET REISDAGBOEK .....   | 28 |
| Bijlage I. Planning .....  | 28 |
| Bijlage II. Thematische analyse deelvraag 1 .....  | 29 |
| <b>Codeboom</b> .....  | 30 |
| Bijlage III. Ik zie, ik zie... wat jij ook kan zien (antwoordoptie) .....  | 31 |
| Bijlage IV. Focusgroepen ontwikkelteamleden Kernvraag 2 .....  | 32 |
| <b>Focusgroep 18-1 grote groep</b> .....   | 32 |
| <b>Gezamenlijke interpretatie</b> .....  | 32 |
| <b>Focusgroep 20-1 kernteam</b> .....  | 33 |
| Bijlage V: evaluatieverslag dialoogsessie 11-2 .....   | 35 |
| Bijlage VI Reflecties .....  | 36 |
| Bijlage VII Boommodel studentparticipatie .....  | 37 |
| Bijlage VIII Analyse fase 4 – evaluatie .....  | 38 |

## Woord vooraf

---

In deze onderzoeksrapportage lees je twee verhalen door elkaar. En toch gaan die verhalen over dezelfde reis. Het verhaaltje in de *groene tekst* is de beschrijving als kinderverhaal en daarom beknopter. Het verhaal in de *zwarte tekst* is de onderzoeksrapportage en meer gedegen beschreven. Ook kom je her en der uitspraken of citaten tegen in *blauwe tekst*. Nou goed, je ziet het vanzelf wel.

Hoewel de hoofdstukken in nummering opeenvolgend zijn, is de inhoud iteratief (lees: steeds bijspijkerend) tot stand gekomen. In het eerste hoofdstuk, het vertrekpunt, wordt het vraagstuk uiteengezet. Hoofdstuk 2 beschrijft de procesbenadering welke onderliggend was aan de ontdekkingsreis. In hoofdstuk 3 wordt de reis, het onderzoeksproces, cyclisch en methodologisch verantwoord. De conclusie en aanbevelingen leest men in hoofdstuk 4. Om tenslotte in hoofdstuk 5 een kritische reflectie op het onderzoek en het onderzoeksproces gepresenteerd te zien.

Namens het ontwikkelteam neem ik<sup>1</sup> jullie graag mee in de voorbereidingen, de daadwerkelijke ontdekkingsreis en de inzichten. Ben je er klaar voor? Daar gaan we!

*Er was eens een jong, brutaal aapje genaamd Mees.*

*Mees wilde van alles leren en doen. Het liefst werd hij een grote aap.*

*Eerst klopte hij aan bij zijn eigen troep (dat is hoe een groep dieren heet).*

*De grote apen en sommige aapjes daar speelden héél veel met elkaar.*

*En praatten dan over grote-apen-zaken.*

*Ook over dat Mees nog niet kon meespelen.*

*Mees liet zijn staart niet hangen.*

*Hij was vastberaden om een grote aap te worden.*

*Toen is hij verder getrokken met deze missie.*

*"Ik ken geen andere manier om met grote taken om te gaan dan het spel"*  
~Friedrich Nietzsche

---

<sup>1</sup> In lijn met het narratieve karakter van actieonderzoek wordt vanaf dit punt in de ik-vorm geschreven.

## 1. Het vertrekpunt

---

*Pedagogiek is een handelingswetenschap (Biesta, 2018) en het hoger beroepsonderwijs onderscheidt zich van ROC's en universiteiten door de prominente plek van praktijkgericht onderzoek. Het uitgangspunt van dit afstudeerproject is dan ook dat het de beroepspraktijk waarin ik mij bevind moet ondersteunen (Mulder & van den Bos, 2015). Binnen die beroepspraktijk spelen complexe pedagogische vraagstukken. Onderzoek naar complexe vraagstukken dient in de eerste plaats samen met de betrokkenen te geschieden. En daarnaast gericht te zijn op het verbeteren van de interacties tussen die betrokkenen. Meerdere auteurs benadrukken de waarde van dit soort onderzoek voor hbo-masters (o.a. Andriessen, 2017; van Lieshout & Migchelbrink, 2019).*

*In dit hoofdstuk lees je meer over de context, theoretisch kader en de koers van het onderzoek.*

### 1.1. Waarvandaan vertrekken we?

We leven in een diverse en snel veranderende samenleving, die zich kenmerkt door innovatie, onvoorspelbaarheid en complexiteit. Zo is ook het landschap van zorg en welzijn continu onderhevig aan verandering. De huidige generatie jongvolwassenen wil binnen deze samenleving graag ertoe doen, scoren en verantwoordelijkheid dragen (Kooijmans, 2019). Het hoger beroepsonderwijs heeft de uitdagende taak om onderwijs te ontwikkelen dat gericht is op de toekomstbestendigheid van studenten welke bijvoorbeeld in die zorgcontext (gaan) werken.

Fontys Hogescholen is een stichting die opleidingen en onderzoek faciliteert voor deze professionals van de toekomst (Fontys, 2020a). Sinds voorjaar 2020 wordt binnen het domein Mens en Maatschappij instituuts-overstijgend een praktijkminor 'Anders denken, Anders doen' ontwikkeld. Rondom deze minor staat het interdisciplinair leren innoveren *in en met* de zorgpraktijk centraal. Dat wil zeggen: gericht op waarde voor diverse opleidingen vanuit verschillende sectoren. Bijvoorbeeld Hbo-studenten Rechten, ICT, Bedrijfskunde, HRM en P, Verpleegkunde en Communicatie. Voor eenieder die zijn propedeuse heeft behaald en nieuwsgierig is naar vernieuwingen in de zorgsector en wat bevorderend is om deze te laten slagen (FPH, 2020). De start van deze minor is verschoven naar september 2021, gezien het prominente aspect van *in en met* de praktijk bezig zijn twee dagen per week gedurende twintig weken.

*Mees vond een andere troep met grote apen.*

*De apen hier waren verschillend van elkaar.*

*Er waren slingerapen, bonobo's, brulapen en nog veel meer.*

*Ze speelden samen een spel. En nodigden Mees uit om mee te spelen.*

*Hij leerde de anderen en het spel beter kennen.*

Deze minor wordt ontwikkeld door een multidisciplinaire groep van dertien personen, verder genoemd: het ontwikkelteam. Zij worden gekend door betrokkenen als een enthousiaste en welwillende club ontwikkelaars, bestaande uit docenten, onderwijskundigen en werkveldpartners. Dit ontwikkelteam bestaat op haar beurt weer uit twee deelteams, te weten het 'kernteam' en 'de ontwikkelgroep'. Samen ontwerpen zij een hybride leeromgeving (HLO); een omgeving op de grens van school en beroepspraktijk. Thunnissen en Custers (2018) onderscheiden drie actoren binnen zo'n hybride leeromgeving; 1) studenten, 2) Fontys-medewerkers en 3) werkveldpartners. Een uitgangspunt bij het ontwerpen van een HLO is een 'community of learners'. Dit verwijst naar een gemeenschap waarbij alle deelnemers samen leren, met behoud van eigen interessegebied en niveau (Cremers, 2016).

De ontwikkelaars vertelden dat er ook rondom deze minor wordt gestreefd naar een drieleereenheid; studenten, docenten en het werkveld zijn lerende en ontwerpend met elkaar. In het ontwikkelteam zijn 'Fontys-experts' op het gebied van didactiek en vernieuwend onderwijs aanwezig, net als werkveldpartners. Echter liepen zij er tegenaan dat de stem van de student onderbelicht is in het ontwerpproces. Tot november 2020 was er geen enkele student vertegenwoordigd. Eén actor, de student, en diens stem is dus ondervertegenwoordigd en dat is absoluut niet optimaal (Thunnissen & Custers, 2018).

Studenten noemen - juist tijdens een minor - meer 'speelruimte' te zien om vernieuwend onderwijs/innovaties door te voeren (Dialogo minorontwikkeling, persoonlijke communicatie, 10 november 2020). Je eigen onderwijs ontwerpen, dat is echt iets van deze tijd.

*Deze troep apen wilde wel dat meer aapjes meespeelden.*

*Zij wisten alleen nog niet zo goed hoe.*

*Dus vroegen ze dit aan Mees, het lerende aapje.*

*Hij zag dit wel zitten. Mees dacht na over wat goed is om andere aapjes te laten meedoen.*

Bij mijn adoptie door de ontwikkelgroep luidde het vraagstuk; inbrengen van studentperspectief. Met behulp van een poll en interviews is het vraagstuk nader verhelderd. Het kernteam geeft aan met name een urgentie te ervaren op het gebied van studenten een prominente plek geven binnen een opleidingscontext, waarin (onderliggend) 'hiërarchische' patronen binnen de relaties bestaan. Met andere woorden: '*Hoe maak je in de samenwerking binnen een opleidingscontext ruimte voor eigenheid en regie van de student?*'. In eerste instantie wordt het laten participeren tijdens het ontwerp van de minor genoemd om ruimte voor eigenheid en regie van de student te geven. Relevant om te weten is dat tijdens de reis uiteindelijk *eigenaarschap* van studenten een steeds prominentere plek kreeg, zoals we in hoofdstuk 3 gaan terugzien. Studentparticipatie werd door het ontwikkelteam dan ook steeds meer gezien als middel om te leren rondom inspraak en eigen regie van studenten.

Zoals Fontys (2020b, p. 16) het zelf verwoordt: "*Hoe weten wij wat de student écht belangrijk vindt, hoe weten wij dat wat we doen en (recent) aangepast hebben ook bijdraagt aan wat de student wil of nodig heeft? Met andere woorden: heeft wat we doen toegevoegde waarde?*"

De (te benutten) kernbekwaamheid van het ontwikkelteam is om eigenaarschap en inspraak van studenten te vergroten, binnen huidige en nieuwe contexten. Dit vraagt vaardigheden om - doordacht - beslissingen te nemen in de interactie met de student. Vaardigheden om zelfsturing mogelijk te maken en begrenzing om de samenhang van het geheel te realiseren. De begrenzing (kaders) ligt in de afspraken over de gedeelde ambitie en waarden die betrokkenen met elkaar maken (Wierdsma & Swieringa, 2017).

*Eerst las hij over wat andere slimme apen al wisten.*

*Dat stond in de bladeren opgeschreven.*

## 1.2. Wat schreven eerdere reizigers?

### Begrippenlijst

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Participatie                 | Deelnemen aan, onderdeel zijn van en invloed hebben op een proces.                                      |
| Participatief actieonderzoek | Onderzoek waarbij stakeholders deelnemen als mede-onderzoekers.   |
| Studentparticipatie          | Includeren van en samenwerken met studenten gedurende een proces (van Lieshout, Cardiff & Jacobs, 2017) |

### Participatie vanuit pedagogisch perspectief

Het vraagstuk krijgt pedagogische diepgang wanneer de betrokkenen met elkaar de visies verkennen op de (pedagogische) waarde van studentparticipatie en hierover in dialoog gaan. Als zij ervoor openstaan, kunnen participanten namelijk leren kritisch en creatief om te gaan met de eigen invloed (regie) en samenwerking in 'ongelijke' relaties. Studenten leren die ervaringen binnen een opleidingscontext -met haar kaders en patronen- te analyseren, te waarderen, maar er ook kritisch afstand van te nemen. Zodat ze dit impactvol kunnen inzetten in hun professionele ontwikkeling en/of de beroepspraktijk. Biesta (2018) verwoordt dit als de *subjectificatie* van het onderwijs. Door studenten o.a. in relatie te brengen met hun eigen vrijheid en aspiraties, om de krachten en uitdagingen van beide te laten ontdekken. Om vervolgens het verlangen in hen te wekken zich op een 'volwassen' wijze tot hun eigen vrijheid, talenten en begrenzingen te verhouden (Biesta, 2018; Kooijmans, 2019) in haar omgeving; *de opleidingscontext*.

## **Studentparticipatie als middel**

van Lieshout en Migchelbrink (2019) voeren drie argumenten om studenten te laten participeren in een verandering t.a.v. educatie: inhoudelijk wordt door de ervaringskennis de validiteit van het onderzoek vergroot (1). Studenten hebben recht op inspraak en meebepalen wanneer het om hun praktijk gaat; het normatieve argument (2). En instrumenteel vergroot participatie de kans op succesvolle implementatie van resultaten, dus impact (3). Want tenslotte blijven studenten vormgeven aan de dynamische praktijk, door hun visie en handelen ook *na* het onderzoek.

Uit onderzoek door Fontys (2019) komen vijf kernthema's naar voren die van belang zijn in zo'n hybride leeromgeving (*social labs*). Deze kernthema's hangen nauw samen met de houding van studentparticipanten, zoals geschetst door van Lieshout en Migchelbrink (2019). Het kernthema 'Eigenaarschap' heeft sterk betrekking op de autonomie, zelfsturing en regie die studenten hebben wanneer zij participeren. Dat is onlosmakelijk verbonden met het kernthema 'Gelijkwaardigheid', waarbij iedereen lerende en onderdeel van het team is. De rollen zijn daarmee meer hybride en kennis wordt meer samen gecreëerd (sociale kenniscreatie in actie). Door vanuit het perspectief van agency te kijken, gaan ten minste studenten, docenten en werkveld actief zijn in de minorontwikkeling als hybride leeromgeving. Dat zien we weer sterk terug bij het kernthema 'Boundary crossing', waarbij (oude) grenzen ook op relationeel gebied worden overstegen. Het vijfde kernthema is authenticiteit; de echtheid van vraagstukken. Zodat studenten ervaring opdoen als voorbereiding op het beroep en ook daar eigenaarschap kunnen gaan nemen in hun professionaliteit (Fontys, 2019). Een verdere theoretische uiteenzetting over eigenaarschap vinden we terug in hoofdstuk 3, als ontdekking tijdens onze reis.

Van Lieshout en collega's (2017) stellen dat persoonsgerichte relaties zich kenmerken door erkenning, wederzijdse respect en vertrouwen. Daardoor werken ze groeibevorderend en zijn ze daarom relevant voor actieonderzoekers. Door studenten de ervaring te geven 'gezien te worden' en 'mee te tellen' wordt de motivatie vergroot en zullen zij dit sneller in de omgang met anderen voortzetten. In de realiteit van de opleidingscontext is dit echter een stuk complexer. Er is namelijk sprake van een 'ongelijke' relatie waarin docenten bijv. macht hebben om te beoordelen over de professionaliteit van studenten.

Om de mate van participatie te duiden en een gezamenlijke taal hierin te spreken, werd gebruikgemaakt van de participatieladder (figuur 1). Het ontwikkelteam streefde, vanuit een emancipatorisch perspectief, naar het derde niveau van studentparticipatie; *meedenken* (zie bijlage IV). Dat vraagt van de onderzoeksgroep om dus ook te bewegen. En af en toe een of meer stapjes terug te doen, om ruimte te creëren voor verhoogde participatie van de studenten. Waarbij de verschillende factoren, zoals behoeften en competenties van studenten, niet uit het oog worden verloren. Ook is er daarbij aandacht voor contextuele factoren, zoals de organisatiecultuur (van Lieshout et al., 2017).

*"De student bepaalt steeds vaker wat en hoe hij wil leren" (Fontys, 2020b, p. 2).*

## **De keuze voor participatief actieonderzoek**

Volgens van Lieshout en anderen (2017) wordt binnen actieonderzoek met betrokkenen samengewerkt gedurende het onderzoeksproces. Het principe is het onderzoeken van sociale contexten *met*, in plaats van 'over' belanghebbenden. De opbrengst is meer bewustwording van de eigen kijk op zaken en diverse perspectieven op de eigen praktijksituatie. Daarnaast bevordert participatie eigenaarschap en verbondenheid (Jacobs geciteerd in van Lieshout et al., 2017).

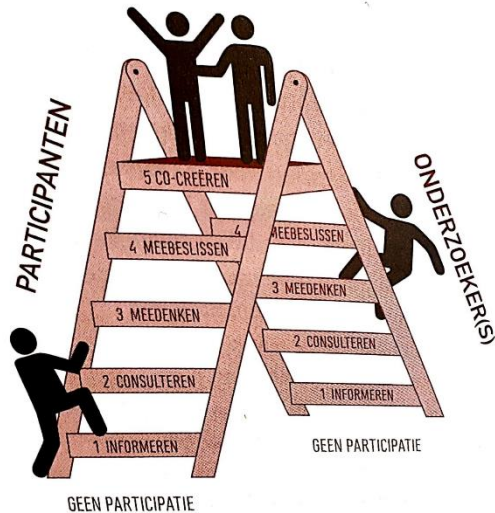
Bovengenoemde auteurs benadrukken dat opleiders, hogeschoolmedewerkers, zowel het eigen onderzoekend vermogen als dat van studenten kunnen versterken door te participeren in of het faciliteren van actieonderzoek. Lerende professionals worden daarmee aanjagers van samenwerking en veranderingen; zij geven zelf vorm aan de inrichting van werkprocessen en ondersteunen elkaar in de ontwikkeling van hun professionaliteit en de verbetering van hun werk (Vereniging Hogescholen geciteerd in van Lieshout et al., 2017). We spreken dan over participatief actieonderzoek.

Smaling (2009) definieert participatief onderzoek als vorm van actieonderzoek waarbij betrokkenen, degenen die impact van het onderzoek kunnen ondervinden, *deelnemen* als mede-onderzoekers.



Dat wil zeggen: de medeonderzoekers nemen deel vanuit hun eigen expertise en geven daardoor mede vorm aan het geheel. Volgens Greenwoord en Levin (geciteerd in van Lieshout et al., 2017) dient participatief onderzoek dan ook gericht te zijn op het verbeteren van participatie en de situatie van de stakeholders. Abma en collega's (2017) merken hierbij op dat de impact van participatief actieonderzoek echter niet wordt bepaald door inclusie van één groep stakeholders [bijv. studenten], maar juist door het resultaat van de reflectie met en dialoog tussen meerdere stakeholders. Deze wijze van onderzoek door kennis gezamenlijk te creëren en de richting te bepalen kan directe impact opleveren, in plaats van aan het einde van het onderzoeksproces.

De conclusie door van Lieshout en collega's (2017) is dat participatief actieonderzoek, als onderdeel van een leerproces, een antwoord kan zijn op ontwikkelingen in de zorg- en onderwijscontext zoals bovenstaand geschetst. Het dient echter veeleer een bepaalde gerichtheid op gelijkheid, emancipatie en empowerment [van studenten] te zijn dan een pasklaar stappenplan.



Figuur 1: Participatieladder voor participatief actieonderzoek (van Lieshout et al., 2017, met toestemming voor gebruik)

### Wat leert ons dat?

Bovenstaande conceptualisering levert een begrippenkader op om naar de praktijk te kijken en dezelfde taal te kunnen hanteren. Vervolgens bleek het nog hard nodig om het (al dan niet) gevoerde gesprek binnen die praktijk nader te onderzoeken. Waar lopen studenten hierin tegenaan? En docenten? En in de samenwerking tussen beiden? Welke visie hebben zij op bovengenoemde begrippen (bv. de kernthema's)? En waar verschilt de visie van studenten en docenten van elkaar?

### 1.3. Aha!

Van 't Veer, Wouters, Veeger & van der Lugt (2020) rapporteren dat de zorgprofessional anno nu zichzelf geconfronteerd ziet met nieuwe uitdagingen; *wicked problems* genoemd. Dit vraagt van professionals dat zij binnen en buiten de eigen organisatie kunnen samenwerken en innoveren met andere disciplines (van 't Veer et al., 2020) en eigenaarschap blijven nemen in hun professionaliteit.

Fontys Hogescholen voorziet lerende professionals hierin, door het ontwikkelen van een minor die gericht is op het samen innoveren *in en met de zorgpraktijk*. Vanuit het klassieke denken in onderwijscontexten heerst echter vaak een (onderliggend) hiërarchisch mechanisme tussen docenten, werkveld en studenten. Fontys zet met haar strategie sterk in op hybride leeromgevingen, waar op de grens van onderwijs en praktijkcontext wordt geleerd met elkaar (Fontys, 2020a). Een leeromgeving waar die drie actoren dus *gelijkwaardiger* samenwerken, zoals Thunnissen en Custers (2018) dit adviseren. Maar relevanter: waar studenten ruimte krijgen tot eigenaarschap over hun eigen (leren) professionaliseren, zo dicht bij de praktijk als mogelijk.

Dit bleek in de praktijk echter niet vanzelfsprekend. Het ontwikkelteam bestond uit diverse docenten, projectleiders en afgevaardigden uit het werkveld.

Vanuit deze perspectieven werd dus invulling gegeven aan het programma en de realisatie. Toch bleef een relevant perspectief onderbelicht: *het studentenperspectief*. Het ontwerpteam liep er tegenaan dat zij niet goed wisten hoe eigenaarschap en inspraak bij studenten constructief te bevorderen. Het laten participeren van studenten in de dialoog over de onderliggende visie en/of kernthema's gebeurde in ieder geval vooralsnog niet. Uit onderzoek door Thunnissen en Custers (2018) blijkt dit suboptimaal.

De onderkende urgentie en geformuleerde ambitie door het ontwikkelteam is dus (potentiële) studenten meer en inhoudelijker een stem te geven, door hen te laten participeren tijdens de minorontwikkeling. Om zodoende gericht de waarde en impact voor en door studenten te vergroten, gedurende en na de minorontwikkeling. Dit staat echter nog 'in de kinderschoenen'; het hoe, wat en waarom is nog grotendeels onbekend of professionals voelen zich niet bekwaam. De verandering die zichtbaar is rondom deze minorontwikkeling is die van aanbod-gestuurd werken naar vraaggericht werken. Dit vergt handelen, doen en laten waardoor de student ruimte kan nemen om eigenaarschap te tonen.

In deze fase werd niet zozeer het 'antwoord' duidelijker, maar veeleer het vraagstuk verhelderd: *'Wie vindt eigenlijk wat in welke mate belangrijk aan studentparticipatie, en waarom?'*

Gezien de complexiteit en de organistische aard van de probleemstelling in deze onderzoekcontext is, op basis van interviews met het ontwikkelteam, *participatief actieonderzoek* - met haar gezamenlijk-innovatieve karakter - aangewezen als meest passende onderzoekstrategie.

#### 1.4. Stip op de horizon

##### Doelstelling

Het doel is de interactie te bevorderen bij het oplossen van het pedagogische vraagstuk over hoe eigenaarschap en inspraak van studenten constructief vorm te geven in de opleidingscontext. Dit door handelingsonderzoek (Mulder & van den Bos, 2015) of specifieker, participatief actieonderzoek toe te passen. Studentparticipatie is een daarbij een middel. Centraal staat het samen met betrokkenen bewust worden van (principes in) ongewenste situaties, ieders visie en gezamenlijk te verkennen hoe zelf de situaties te verbeteren door veranderingen te verduurzamen (van Lieshout et al, 2017). Zodat de betrokkenen, vanuit de verhelderde pedagogische visie op kernthema's binnen de opleidingscontext, in lijn hiermee de minorontwikkeling kunnen vormgeven. Om zodoende nadrukkelijk de waarde te vergroten voor alle stakeholders; studenten, het werkveld en Fontys-medewerkers. Daarmee dient dit actieonderzoek vier doelen, wetende: het versterken en/of bijdragen aan de *organisatie*, het *professionaliseren* van betrokkenen, *kennis* creëren en het *ontwerpen* van dialoogsessies waardoor met behulp van studentparticipatie eigenaarschap van studenten kan worden bevorderd.

*"Studenten zijn een belangrijke partner bij het verbeteren van studiesucces in een opleiding (Fontys, 2020a)"*

##### Hoofdvraag

*'Hoe kunnen de leden van het ontwikkelteam studentparticipatie verhogen om het nemen van eigenaarschap door studenten te bevorderen?'*

In het beantwoorden van de hoofdvraag werden vier fasen doorlopen. Deze komen in hoofdstuk 3 terug als beschrijving met behulp van vier kernvragen tijdens de reis. Hier alvast een opsomming.

Fase 1: *'Wat geven experts op het gebied van studentparticipatie aan over studentparticipatie?'*

Fase 2: *'Wie vindt eigenlijk wat in welke mate belangrijk aan studentparticipatie, en waarom?'*

Fase 3: *'Op welke wijze wordt het nemen van eigenaarschap door studenten bevorderd tijdens participatie in de opleidingscontext?'*

Fase 4: *'Waaraan kan opgemerkt worden dat studentparticipatie vanuit pedagogisch oogpunt is bevorderd bij het ontwikkelteam en wat heeft hieraan op welke wijze bijgedragen?'*

## 1.5. Wie is het reisgezelschap?

*Mees, het lerende aapje, bij de verschillende grote apen.*

In oktober 2020 voegde ik bij aan een reisgezelschap van 12 ontwikkelteamleden. Enerzijds had ik een overwegend onafhankelijke en deels objectieve relatie met de ontwikkelaars en participanten, daar ik niet eerder met dezen had samengewerkt. Anderzijds vroeg het extra inzet om relaties te onderhouden en te communiceren over (het belang van) onderzoeksactiviteiten. Aanwezigheid en het nemen van initiatieven was daarom voorwaardelijk.

Gezien het vraagstuk kritisch-empowerend van aard is (Hoppenbrouwers, 2020), zat de waarde van het onderzoek in het laten participeren van studenten en ontwikkelaars. Om zo via bewustwording tijdens deelname emancipatie te bevorderen. Naar verwachting gingen gedurende het proces meerdere malen een nader te bepalen aantal ontwikkelaars, studenten en externen met elkaar co-creëren (zie Hoofdstuk 3 voor de onderzoeksaanpak). Dat gebeurde collectief waar mogelijk en selectief waar passend. Er is aandacht voor het verkrijgen van een representatief beeld, met daarin zoveel als mogelijk de verschillende belangen en perspectieven meegenomen. Dit door onderzoekmatig en methodologisch verantwoord te onderbouwen wie op welke wijze participeert. Regelmatig werd getoetst of het onderzoek voldoet aan de normen en principes voor ethisch verantwoord praktijkgericht onderzoek met behulp van de Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit (Algra, Bouter, Hol & van Kreveld, 2018). Daarbij werd de onderzoeksethiek aangevuld vanuit het principe van persoonsgerichte praktijkvoering (van Lieshout et al., 2017). Reflectie gebeurde op drie sporen, te weten a) het bijhouden van een logboek, b) de methodologische reflectie van iedere cyclus alsook in de discussie van dit onderzoeksrapport en c) bovenstaand aangetipte ethische reflectie.

Onze/mijn 'opdracht' bestond uit het onderzoeken en veroorzaken van de pedagogische dialoog en handelen rondom eigenaarschap door middel van studentparticipatie. Dit werd beoogd als praktisch relevant voor de betrokken, lerende professionals. Alsook voor Fontys als kennisinstelling én het werkveld. De inzichten hoe studentparticipatie te bevorderen zijn transfereerbaar en daardoor uitermate waardevol voor andere instituten met een vergelijkbaar vraagstuk. En in het bijzonder bijv. Dienst O&O, welke soortgelijke trajecten (blijft) begeleiden.

*Op een dag vond Mees een mooie steen met woorden.*

*Er stond: "It takes a group to raise a monkey". Mees was benieuwd wat dit betekende.*

*Hij wendde zich hiermee tot de anderen.*

## 2. Samen optrekken

---

*Tegen deze tijd was het nodig om doordacht na te denken over onze aanpak om te streven naar bovenstaande doelstelling. In dit hoofdstuk wordt dan ook de strategie vanuit veranderkundig- en leerperspectief uiteengezet. Van Lieshout en Migchelbrinck (2019) informeerden ons dat participatief actieonderzoek zowel een onderzoeksmethode als een veranderstrategie is. Tijd om dat én meer verder uit te zoeken.*

### 2.1. Wat voor reis maken we?

In lijn met de ambitie, het bevorderen van zeggenschap door studenten, wordt de definitie van een *team* door Houtkamp, Ruijters en de Vries (2019) gehanteerd. 'Team' verwijst naar een groep personen die daadwerkelijk samen aan het werk is en die in de loop van een opgave van samenstelling kan wijzigen. Ook het team binnen deze context zag zich geconfronteerd met vragen *waartoe* en *waarheen* zij samen werken. Met andere woorden: voor welke 'opgave' zij stonden en hoe deze te realiseren. In de dialoog daarover ontstaat het collectieve leren van en door teams. Het leren is onlosmakelijk verbonden met en ondersteunend aan het realiseren van de opgave, een bijdrage aan een groter goed (Houtkamp et al., 2019).

#### **Veranderopgave**

Een voornaamste kracht was dat het ontwikkelteam vanuit urgentiebesef handelde om de derde actor, de student, ook aan de ontwerptafel te krijgen (Thunissen & Custers, 2018). Het kostte vervolgens echter moeite om huidige verbindingen en bekend handelen los te laten en ruimte te geven voor nieuwe, onbekende(re) omgangsvormen met studenten als daadwerkelijke ontwerppartner. Lange tijd heeft het traditionele onderwijs, met duidelijke hiërarchische relaties, namelijk gezegevierd. Bovendien lag de eerste prioriteit bij het daadwerkelijk ontwikkelen van de minor. Het laten participeren van studenten werd als belangrijk gezien en tegelijkertijd dreigde het een ondergeschoven kindje te blijven. Een lerende veranderstrategie bood kansen om hier adequaat mee om te gaan (Wierdsma & Swieringa, 2017). Daarbij resteerde de vraag hoe het ontwikkelteam omging met de verschillende interpretaties van de werkelijkheid. Lukte het hen om nieuw organisatiegedrag te tonen, door constructief om te gaan met de input van studenten, of sloten ze deze onder aan de streep toch uit?

### 2.2. Wie reizen er mee?

#### **Veranderen met elkaar**

Om duurzame leerrendementen te creëren en/of een transformatie te realiseren, was het allereerst nodig om de gedeelde visie op de student-docentverhouding, onderliggend aan de ambitie, vanuit ieders waarden verder uit te diepen. Uiteindelijk zou deze pedagogische visie van ontwikkelgroepleden hun daadwerkelijke handelen namelijk bepalen. Het leren openstaan voor andersdenkenden, studenten in deze, en die visie ook leren betrekken op zichzelf en de eigen denkbeelden, verwoordt Gadamar (geciteerd in van Lieshout et al., 2017) als *trained receptivity to otherness*. Uiteindelijk worden daardoor gezamenlijk nieuwe manieren van denken én doen geïnternaliseerd. Dit collectief leren kan leiden tot transformatie binnen huidige en nieuwe instituten (Senge et al., 2016).

*Ontwikkelteamlid: "als wij het al niet helder hebben, wat vragen we dan van studenten?!"*

Er is gekozen voor een procesbeschrijving met behulp van de verandertheorieën door Annemarie Mars (2016) en Houtkamp en collega's (2019), daar deze ook te herleiden zijn tijdens de minorontwikkeling en -uitvoering. Zodoende deden collega's/participanten ervaringen op met deze veranderpraktijk en -theorieën. Ook hierbij werden keuzes vooraf afgewogen met behulp van principes van participatief actieonderzoek volgens van Lieshout en collega's (2017).

## 2.3. Transport

### Veranderstrategie

Het 'hoe' lag echter nog volledig open en kenmerkte de zoektocht waar alle betrokkenen voor stonden. Tjepkema, Verheijden en Kabalt (2016) verwoordden dit als het opzoek gaan naar het positieve kernthema of de gewenste veranderbestemming. Een veranderingsstrategie is te zien als het vervoermiddel om mee op reis te gaan. In afstemming met de ontwikkelgroepleden en met behulp van de vier overwegingen (Mars, 2016) is een passende combinatie van veranderstrategieën geduid.

De minorontwikkeling stond in een relatief prille, koersbepalende fase waardoor er overwegend veel ruimte beschikbaar is. De ambitie was om het studentenperspectief constructief aan tafel te krijgen. Hier miste echter structuur in, om dat consequent vorm te geven. Als hoofdstrategie werd *Weten* ingezet, vanuit haar ondersteunend-overtuigende karakter door het begeleiden van kennisontwikkeling en expertise. Hierbij dient te worden opgemerkt dat de leden uiteenlopende argumenten kenden om studenten te laten participeren. Vervolgens is er een gap aan 'hoe' dit constructief aan te pakken. Hoofdzaak was het faciliteren van het gesprek over kennisontwikkeling i.p.v. in de rol van expert te kruipen.

De substrategie die als positieve tegenhanger aanvullend werd benut, was: *Moeten*. Gekeken naar de krachten en valkuilen vanuit een energieke, vrije aanpak binnen deze verandering, was het aanbrenge van kaders en structuur zowel verrijkend als nodig. Indien er onvoldoende kaders zijn, verdwaalt men namelijk. Mars (2016, p. 75) formuleert dit treffend als: "*Een ontdekkingsreis zonder richting is een zwerftocht*". Door momenten met studenten te faciliteren, bracht ik de betrokkenen ertoe in beweging te komen tot het opleveren van resultaten/ijkpunten. Daarnaast moest nieuw opgedane kennis worden omgezet in actie om daadwerkelijk van waarde te zijn. Voor transformatie is niet per se meer kennis nodig, maar wel nieuwe acties (Tjepkema et al., 2016).

*"Een ontdekkingsreis zonder richting is een zwerftocht"*

Ook in dit proces is er veeleer sprake van een combinatie en schakelen tussen meerdere en andere veranderstrategieën. En die combinatie verschilt weer op haar beurt per doelgroep. Bij studenten die (gaan) aansluiten dient bijv. verbinding te worden gemaakt door meer als rolmodel (*Willen*) op te treden en hen te prikkelen/motiveren. In deze beschrijving werd echter focus gelegd op verbinding met de verandering door de ontwikkelgroepleden.

Door de combinatie van *Weten* en *Moeten* samen toe te passen, werd de veranderstrategie enerzijds gericht op het bieden van perspectief (*Weten*). Specifieker: expertise en handvatten op het gebied van het studentperspectief. Anderzijds werden kaders en structuur aangebracht, door (oplever)momenten te faciliteren relaterend aan de overeengekomen ambitie. Deze veranderstrategieën vroegen respectievelijk een expertmatige en directieve leiderschapsstijl (Mars, 2016). De expertmatige stijl sloot het beste aan bij de ambitie zoals geformuleerd door professionals én de eigen ambitie als veranderaar. De directieve stijl werd ingevuld door momenten (kaders) te faciliteren en in afstemming met de projectleidster als sparringpartner.

## 2.4. Hoe reizen we?

Veranderkundige strategieën vertalen zich in een plan door het selectief bepalen van passende interventies. Mijn rol, ook bij onderstaande interventies, is die van facilitator en inspirator van onderzoeken, leren en veranderen met betrekking tot studentparticipatie en vanuit pedagogisch perspectief. De geplande interventies bestonden uit drie kruisende wandelpaden;

### 1. Pitches en evaluaties studentparticipatie

De interventie behelst in grote lijnen het delen van (tussentijdse) onderzoeksresultaten/bevindingen met de groep. Om vervolgens aan te zetten tot dialoog en onderzoek hieromtrent met gezamenlijke kenniscreatie als doel. Hierbij wordt sterk (elementen in lijn met) de veranderstrategie '*Weten*' benut.

## 2. Ontwerpsessies met studenten

Deze interventie bestaat uit het (laten) faciliteren van studenten tijdens ontwerpsessies met (een deel van) het ontwikkelteam. Hierbij is de veranderstrategie 'Moeten' in hoge mate herkenbaar en benut. Door het inplannen van en daadwerkelijk laten faciliteren van studenten zet ik de ontwikkelteamleden in beweging om 'halffabricaten' aan te leveren. Daarmee zet ik aan tot de minorontwikkeling naar een volgend niveau te tillen, door 1) kaders te stellen en 2) studenten te laten aanschuiven aan tafel. De kaders verhogen de mate waarin ontwikkelteamleden knopen dienen door te hakken. Om zodoende inzichten om te zetten naar bevorderende acties.

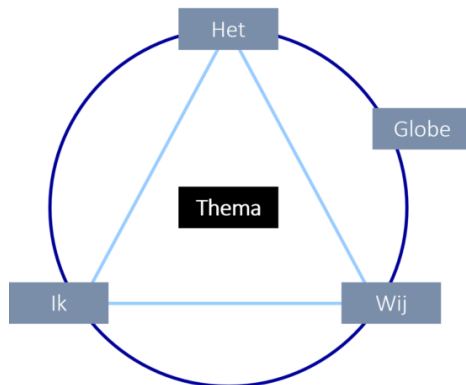
## 3. Het optreden als aanjager/ambassadeur studentperspectief

Deze 'interventie' bestaat enerzijds uit het inbrengen van pedagogische expertise en anderzijds het studentperspectief borgen. Daarbij is de combinatie van de veranderstrategieën *Weten* en *Moeten* sterk herkenbaar. De mate van het samenspel tussen elementen vanuit de ene of andere veranderstrategie wordt afgestemd op basis van de inhoud en fase van ieder overleg.

In hoofdstuk 3 lezen we over de realisatie, het verloop en de opbrengsten van deze interventies.

### **Interactie**

Onderliggend aan deze interventies zijn de interactievormen; waarom wordt er over wat en hoe met elkaar gesproken? De aanpak hierbij is gebaseerd op de *Thema gecentreerde interactie* (TGI; Cohn geciteerd in Vroemen, 2019). Thema gecentreerde interactie is een methode van werken in groepen die levendigheid en creativiteit in samenwerkings- en leerprocessen bevordert. Bovendien is het passend en ondersteunend om ieders individuele leerproces en perspectief te plaatsen binnen het collectieve leerproces van de groep in relatie tot haar opgave en context (o.a. Houtkamp et al., 2019; Ruijters, 2016). Vroemen (2019) benadrukt dat 'het thema' is wat mensen (ver)bindt, hetgeen de groep eigenlijk de dialoog over dient en wil voeren. Vanaf de eerste pitch wordt ingezet op het bewust (blijven) kiezen voor en samen evalueren van het 'thema'.



*Figuur 2: TGI vier-factorenmodel (Vroemen, 2019)*

Voor meer achtergrondinformatie over het model en TGI, raadpleeg Vroemen (2019; te vinden in de bronnenlijst 'Bibliotheek').

### Bezinningsmoment

Even op weg stonden we stil bij de veranderingen die gepaard gaan met de geformuleerde ambitie. Het laten participeren van studenten kent namelijk haar duidelijke uitdagingen. Participanten kunnen verschillen in zienswijze en belangen. Daarbij spelen routines en (oude) structuren ook een rol bij de stroefheid dat gepaard kan gaan met de samenwerking tussen verschillende betrokkenen.

Op dit punt is opnieuw de literatuur erop nageslagen om hier gericht voorbereiding op te treffen. We bespraken dat verschillen in perspectief of expertise juist inspirerend en waardevol kunnen werken. Hoewel ze soms juist de samenwerking kunnen bemoeilijken. Cremers (2016) hanteert daarvoor het concept 'grens'.

Er zijn meerdere manieren om grenzen of ervaren verschillen te overbruggen. Deze inspanningen kunnen gezien worden als leermechanismen (Cremers). De theorie van 'boundary crossing' (Bakker & Akkerman geciteerd in Ruijters, 2016) is ondersteunend aan het benutten van het leerpotentieel van de ervaren grenzen. De leermechanismen *Coördinatie*, *Reflectie* en *Transformatie* raken in hoge mate de praktijk zoals bij het ontwikkelen van een HLO het geval is. Afhankelijk van de mate waarin studenten participeren, is een of meerdere leermechanismen te herkennen in de omgang met elkaar.

Met name bij *coördinatie* en *transformatie* spelen grensobjecten een duidelijke rol. Grensobjecten zijn objecten die een brugfunctie vervullen tussen de verschillende praktijken, bijv. een functieprofiel voor studenten (Simons geciteerd in Ruijters, 2016). Grensgangers refereert naar de vertalers tussen de praktijken. Wellicht zijn juist studenten uitermate geschikt om deze rol te vervullen. Cremers (2016) pleit voor een zo representatief mogelijke balans in vertegenwoordigers van de verschillende praktijken te hanteren.

Ik zie, ik zie... wat jij ook kan zien



*Deze afbeelding is opgenomen als kijk-oefening. Wat zie jij? Er is geen goed of fout antwoord, iedereen kijkt tenslotte met een eigen gekleurde 'bril'. Een mogelijk antwoord is opgenomen in Bijlage III.*

Nu we weten hoe de beoogde verandering wordt vormgegeven, is het zaak om te kijken hoe deze onderzoeksmethodisch wordt ingezet. Dat lezen we in het volgende hoofdstuk.



### 3. De trektocht

---

*Als lezer word je in dit 'onderzoek'-hoofdstuk verhalend meegenomen op de daadwerkelijke reis. Dat doen we door vier fasen<sup>2</sup> te doorlopen. Per fase wordt de aanpak, het verloop en de resultaten gepresenteerd. Ook hier is het echter meer een dynamisch en cyclisch proces geweest, waarbij ik met de betrokkenen tussen de verschillende fasen heb bewogen<sup>3</sup>. Hoewel de methodologie grotendeels is gebaseerd op de acht principes voor verandering (van Lieshout et al., 2017), kan de zichtbaarheid daarvan per fase verschillen.*

#### De oriëntatie op de reis

Sinds mijn 'adoptie' in oktober 2020 trekken we op in een ontwikkelteam van dertien personen. Een eerste onderzoeksinstrument is dan ook de participerende observatie tijdens de maandelijkse overleggen met de gehele ontwikkelgroep en driewekelijkse overleggen met het kernteam. Door de rol van complete participant aan te nemen, ben ik als onderzoeker deel van het meetinstrument (Schuiling, 2019). De resultaten hiervan zijn grotendeels het waarnemen van de culturele gedragingen (bijv. interacties), kennis en opvattingen. Deze waarnemingen waren ondersteunend in het opstellen en bijstellen van de onderzoekoriëntatie, -opzet en verheldering van het vraagstuk binnen haar context. Door keuzes rondom vraagstelling, doelstelling en aanpak overwegend in gezamenlijkheid te maken, is dit in lijn met het principe van participatie door Lieshout en collega's (2017).

Twee maanden na start is op een eerste onderzoekoriëntatie en -opzet feedback gevraagd aan vijf participanten, waarvan vier participeren in het onderzoek. Deze evaluatie diende, i.c.m. het toetsen in de grote ontwikkelgroep, ook als *member check* om de definitievere afbakening van studentperspectief naar studentparticipatie te toetsen. Op basis van de ontvangen feedback vanuit ieders expertisegedebied (student, ontwikkelaar, projectleider, programma en onderzoeker) is een verbeteringslag gemaakt. Dit heeft geleid tot de start van de eerste fase c.q. cyclus, waarbij nader (voor)onderzoek nodig bleek om het vraagstuk te verhelderen. Het (principe van) cyclisch werken biedt een basisstructuur voor het systematisch in gang zetten en onderzoeken van veranderingen<sup>4</sup>.

*Ineens had Mees een idee! Eerst praatte Mees met de wijze uilen. Hij luisterde goed naar de verschillende uilen. Die wezen hem op de stem van ieder aapje. En de oren en armen van de grote apen. De wijze uilen zeiden vredig: "Kijk eens goed naar hoe er geluisterd wordt naar die stem", "Hoe vaak en wanneer tillen ze aapjes erbij op de rots?", en "hoe graag willen de apen écht dat jongere aapjes meespelen?"*

#### Fase 1: 'Wat geven experts op het gebied van studentparticipatie aan over studentparticipatie?'

Op basis van de inzichten vanuit bovenstaande oriëntatie zijn in totaal vier semigestructureerde interviews gehouden met zes experts op het gebied van studentparticipatie tijdens actieonderzoek en/of onderwijsontwikkeling. Met drie (oud)studenten, die hebben geparticipeerd als studentontwikkelaars tijdens een onderwijsontwikkeling, is een semigestructureerd groepsinterview gehouden. Een andere geïnterviewde is de medeauteur van een handboek over actieonderzoek, met daarin expliciet aandacht voor participatie en persoonsgerichtheid. Eén respondent is projectleider bij een centrum voor pedagogische innovatie, waar studenten participeren in actieonderzoek. Een zesde expert is aanjager bij een onderwijsontwikkeling, waarin studenten participeren als ontwikkelaars.

*Mees ging op een steen zitten. Hij zette de dingen op een rijtje en vroeg de uilen of hij het goed begrepen had. Vervolgens slingerde hij terug naar de apenrots.*

---

<sup>2</sup> De woorden 'fasen' en 'cycli', en 'fase' en 'cyclus' zijn synoniemen in dit hoofdstuk en verwisselbaar.

<sup>3</sup> Zie bijv. het Boommodel, uit: Lieshout en collega's, 2017, p. 18

<sup>4</sup> *Ibid.*

Deze fase en de resultaten ervan dienden als voorafgaande stap aan het doordacht ontwerpen en faciliteren van studentparticipatie. Alle geïnterviewden hebben middels informed consent toestemming gegeven voor het interview, opname via MS-teams en gebruik van data t.b.v. het afstudeerproject. In deze fase is gebruikgemaakt van de thematische analyse van Braun en Clarke (geciteerd in van Lieshout et al., 2017), met de zes stappen die dynamisch (lees: heen en weer) zijn gezet.

De volledige thematische analyse is terug te lezen in bijlage II. De belangrijkste resultaten zijn de -nu nog 7- geduide thema's: *Gelijk-/evenwaardigheid, persona, benadering, (psychologisch) eigenaarschap, opbrengst, gedrag ontwikkelteamleden en studentbeleving*. Met deze bevindingen/thema's werd door de ontwikkelgroep verder getrokken naar de tweede fase.

## Fase 2: 'Wie vindt eigenlijk wat in welke mate belangrijk aan studentparticipatie, en waarom?'

*Mees vertelde over zijn avontuur en ideetjes aan de troep apen. Maar hij stelde vooral veel vragen. De apen luisterden goed. En vertelden eerlijk over wanneer de jonge aapjes van hen mogen meespelen. Zij zagen in dat aapjes nog-opgroeijende-apen zijn.*

Deze kernvraag vormde het uitgangspunt voor de tweede cyclus, om het vraagstuk bij de professionals diepgaander te verhelderen. Dit door middel van een pitch met bevindingen vanuit de eerste fase, de interviews met experts. Daarbij is gebruikgemaakt van (fases uit) de Kritisch-creatief Hermeneutische data-analyse (KCHA; van Lieshout et al., 2017) als methode om de thema's uit de voorgelegde, gestructureerde verhalen (analyse) van de interviews te duiden. Om vervolgens hierover de dialoog aan te gaan met elkaar. Minstens even relevant was het samen onderzoeken van de onderliggende (pedagogische) visies op studentparticipatie en de daadwerkelijke bereidheid van professionals hiertoe. Daarvoor is medio januari een focusgroep met de grote ontwikkelgroep ingezet, ondersteund door de inzet van Thema-gecentreerde interactie (zie hoofdstuk 2). Uitgangspunt hierbij was het *waartoe* en het *waarvan* het ontwikkelteam is met betrekking tot studentparticipatie. Dit aan de hand van de gedeelde waarden: hetgeen belangrijk wordt gevonden door de leden van het ontwikkelteam (Ruijters, 2016). Zo gaven zes van de acht respondenten aan dat ze het derde niveau van studentparticipatie, meedenken, zowel idealiter als daadwerkelijk haalbaar vonden. Een andere respondent vond meebeslissen wenselijk, en een andere respondent vond alle niveaus zowel wenselijk als daadwerkelijk haalbaar. De respondenten maakten uit eigen beweging onderscheid in niveaus en dat deze per vraag(stuk) kunnen verschillen. Ten slotte is een overwegend ontwikkelingsgerichte visie op studentparticipatie herleidbaar in de uitspraken (zie bijlage IV).

Tijdens een tweede overleg is het doel (*waartoe*) van studentparticipatie nogmaals expliciet bevraagd, ter check. Met behulp van drie richtingsvragen ontstond opnieuw dialoog tussen de kernteamleden, plus twee participerende studenten. Daarin kwam sterk naar voren dat er sprake was van handelingsverlegenheid en/of een laag urgentiebesef bij de kernteamleden. Echter staat de waarde ervan niet ter discussie, wordt door de meerderheid opgemerkt. Kernteamleden geven aan tevreden te zijn als studenten *eigenaarschap* nemen door daadwerkelijk te participeren, het 'aha'-momentjes oplevert en wanneer studenten meedenken over de invulling van de grote lijnen in het programma. Tenslotte was het verhelderen van de professionaliseringsbehoefte van de kernteamleden een opbrengst. Dit luidde met name het spiegelen van, aanzetten tot actie én evaluatie van studentparticipatie-bevorderend gedrag. Voor een volledige uitwerking, zie bijlage IV.

*"Invloed neem je niet, je krijgt het door anderen toegekend"*  
~ van Langevelde

*Er werd in de kring gepraat over wat jonge aapjes nodig hebben. En ook wat ze kunnen brengen. Zoals bananen die verstopt zitten in kleine kiertjes van het speelveld.*

Tijdens een reflectie op deze sessies is getoetst op het vergroten van de respons van alle leden. Hoewel de leden van het ontwikkelteam vrij natuurlijk hun wensen en belangen aangeven, is gezamenlijk gesproken over het laten gelden van alle stemmen. De opbrengst hiervan, met het oog op het vergroten van de respons, was het vinden van mogelijke vormen om dit te bevorderen voor zowel studentparticipanten als ontwikkelteamleden. Denk hierbij aan bijv. inzet van Kahoot, stellingen en gericht de beurt geven.

Begin januari is met de projectleider de vergoeding voor studentparticipatie afgestemd. Deels o.b.v. de bevindingen uit fase 1. Sindsdien is een participatielijst bijgehouden wie wanneer bij welk thema heeft geparticipeerd.

### 3.2.1. Bezinningsmoment met pedagogisch karakter

Na het verkennen van de onderliggende bedoeling/ambitie van het ontwikkelteam met behulp van deze kernvraag, bleek het bevorderen van *eigenaarschap* van studenten naar voren te komen als onderliggend doel: *het waartoe*. In het vooronderzoek bij Fontys Hogeschool Pedagogiek is het concept 'eigenaarschap' uitgebreid onderzocht (zowel in interviews, observaties en literatuurstudie). Zoals eerder aangegeven werd in deze reisfase de (eerder aangetipte) kernconcepten *studentparticipatie* en *eigenaarschap* geïntegreerd in kaart gebracht en verder onderzocht.

In het theoretisch kader werd al aangestipt dat eigenaarschap nemen in de eigen leeromgeving voornamelijk een pedagogisch doel dient; de ontwikkeling als persoon en/of professionele identiteit. Biesta (2018) verwoordt dit als het belang dat de [student] leert bestaan als subject van eigen handelen, en niet als object van machten en krachten vanuit de omgeving. Participatie is namelijk altijd subjectief. Dat wil zeggen vanuit een (soms conflicterende) visie bezien. Wat voor de een vernieuwend is, is voor de ander gebruikelijke kost. Eigenaarschap door participatie kan worden bevorderd door studenten o.a. in relatie te brengen met hun invloed binnen én buiten de kaders die een opleidingscontext (vooralsnog) kent.

Ten slotte is in deze fase van het onderzoek in de digitale leeromgeving de map 'studentparticipatie' aangemaakt. Vanaf dat moment werd daar gericht gecommuniceerd en handige documenten over studentparticipatie gedeeld, om dit samen te (blijven) vormgeven.

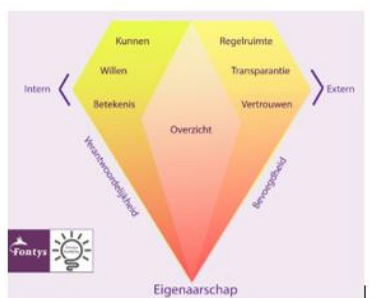
## Fase 3: 'Op welke wijze wordt het nemen van eigenaarschap door studenten bevorderd tijdens participatie in de opleidingscontext?'<sup>5</sup>

*Mees zocht meer aapjes die wilden meespelen.*

*En de apen brachten zelf ook jonge aapjes mee. Wat was Mees daar blij mee!*

*Eerst mochten de jonge aapjes zich voorstellen.*

*Zo leerden ze elkaar en de grote apen kennen.*



Figuur 3: Diamant van eigenaarschap (iFontys, z.d.)

Zoals we eerder lasen wordt *eigenaarschap* dus gezien als de mate waarin de lerende verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen leerproces. iFontys (z.d.) heeft een simplistisch en hanteerbaar model ontwikkeld, met daarin vier hoofddimensies bij eigenaarschap (zie figuur 3 hiernaast). Dit model werd gebruikt bij de dialoog rondom dit thema met de ontwikkelgroepleden én studenten.

<sup>5</sup> N.B.: Onderliggend en parallel aan de kernvraag is de volgende subvraag 3.1: 'Welke veranderingen treden er op rondom studentparticipatie en hoe wordt dit ervaren door studenten en ontwikkelteamleden?'

Tijdens een ontwerpessie medio januari hebben opnieuw twee studenten deelgenomen. Eén ontwikkelteamlid en ik hebben beiden een student gevraagd om mee te denken over de invulling van de sprints. Aan het einde van de sessie is de studentparticipatie geëvalueerd, deels m.b.v. de vooruitblik in de pitch. Daarin is afgestemd over welke specifieke onderwerpen en onderdelen de ontwikkelteamleden in gesprek willen met studenten, te weten: *taal*, *minorvoorlichting* en *kennismaking*.

*Mees was blij dat er heel jonge aapjes waren, maar ook al minder jonge aapjes.  
Aapjes van een andere soort én aapjes van dezelfde soort als de grote apen.  
Mannetjes- en vrouwtjesaapjes. En ook aapjes die het spel niet makkelijk vonden.  
Mees glimlachte, want dat is juist wat de wijze uilen noemden!*

Deze (actie)fase stonden de participatieve sessies met studenten centraal. Daarvoor is medio februari in een dialoogsessie feedback opgehaald en dialoog geweest over hoe de gewenste doelstelling te behalen (zie Bijlage V). Met daarbij expliciet aandacht voor het huidige punt binnen het onderzoek: de brug slaan tussen *studentparticipatie* en *eigenaarschap* met alle betrokkenen.

*Ook de grote apen vertelden van welke troep zij kwamen. Vervolgens praatte Mees samen met de aapjes en grote apen in een grote kring. De grote apen stelden vragen over de spelregels aan de jonge aapjes. Zoals: 'hoe vind jij dat wij dit spel spelen?', 'wat denk je dat andere jonge aapjes nodig hebben?' of 'welke spelregels zijn goed om anders te doen?'*

Op 1 maart stond een vervolgsessie gepland met het ontwikkelteam. De thema's waren: '*eigenaarschap*' en '*minorvoorlichting*'. Vier studenten hebben deelgenomen, na werving door ontwikkelteamleden. Ter voorbereiding heb ik vooraf twee vragen over deze thema's aan de studenten voorgelegd. Tijdens de sessie op 1 maart is aan het eind reflectie ingebouwd m.b.v. drie reflectievragen. Deze data is verzameld en geanalyseerd (zie bijlage VI). De relevantste inzichten zijn dat de participatie van studenten, door zowel het ontwikkelteam als studenten, als waardevol werd gezien. En dat de voorgenomen rollen door studenten konden worden vervuld. Hoewel dit mogelijk invloed had op de als-weinig-ervaren ruimte voor procesmatige zaken. Eén respondent stelt voor een langere sessie in te plannen, zodat ook hierover met studenten gespard kan worden.

Twee weken later is gezamenlijk opnieuw aangezet tot het bevorderen van eigenaarschap, met het oog op de volgende ontwerpessies. In het evalueren van studentparticipatie werden de volgende relevante inzichten gedeeld: 'door zaken terug te leggen, vergroot je -Martijn- ons eigenaarschap', 'geef (meer) reflectie', 'het aanjagen van studentparticipatie is een inhoudelijke toevoeging' en 'vertaal meer op concreet niveau'. Vervolgens merkten we op en waarden het toen teamleden uit eigen beweging studentparticipatie inbrachten voor de volgende ontwerpessie!

*"Niet alle neuzen dezelfde kant, maar in ieder geval alle handen dezelfde richting op"*

Tijdens een kernteamoverleg is met alle aanwezigen afgestemd en besloten dat een mogelijke terugkoppeling van de Fontys-brede overleggen over het (student)perspectief op minoren niet passend is in deze fase van ontwikkeling. Daarentegen is afgesproken te blijven inzetten op het laten participeren van studenten tijdens de ontwikkeling. Dit inzicht (evaluatie) werd omgezet in verdere actie.

Op 31 maart en 28 april hebben opnieuw drie studenten tijdens een deel van een ontwerpessie deelgenomen. Over geselecteerde onderwerpen, met als thema 'invulling programma' en 'praktijkopdracht', is gericht input gevraagd. Het ontwikkelteam spraken hun waardering uit voor de voorstellen door studenten om bijv. via social media te werven, hun uitgesproken bereidheid mee te denken in studententaal en treffende feedback. De gehele opbrengsten en inzichten van deze fase zijn benut in het afstemmen van het product, een *Boommodel studentparticipatie* (zie Bijlage VII). Dit door de kernthema's van studentparticipatie te herzien en categoriseren.

#### Fase 4: 'Waarom kan opgemerkt worden dat studentparticipatie vanuit pedagogisch oogpunt is bevorderd bij het ontwikkelteam en wat heeft hieraan op welke wijze bijgedragen?'

*Mees zag dat de grote apen de jonge aapjes op hun gemak stelden. Zij noemden de naam van de jonge aapjes. Stelden vragen en dan nog eens een vraag. De grote apen wilden de jonge aapjes goed begrijpen. En ze maakten zelfs grapjes. Het leek wel alsof de grote apen nog wisten wat zij fijn vonden, toen zij zelf nog een jong aapje waren!*

De data van deze evaluatieve deelvraag werd verzameld met behulp van een (online) interactief focusgroepinterview met de betrokkenen. Aan de hand van een opdracht werd gericht (door)gevraagd naar de opbrengsten; de verandering en/of het geleerde. In het reflecteren op de uitkomsten van het handelen, met de actieonderzoekgroep, komt het principe van reflexiviteit naar voren. Daarnaast wordt door het evalueren een ronde (principe van) kritische toetsing gedaan, om bevindingen later te kunnen voorleggen aan publieke ruimtes. De opbrengsten worden naast eerdere bevindingen geplaatst. Ten slotte dienen deze resultaten als input voor (het bijstellen van) het productontwerp, met expliciet de succesfactoren.

De gerapporteerde opbrengsten/resultaten door vier ontwikkelteamleden en vier participerende studenten zijn thematisch geanalyseerd (zie bijlage VIII). Er kwamen drie thema's naar voren; *impact, eigenaarschap en opdracht*.

*Later vertelden de jonge aapjes tegen Mees en de grote apen:*

*"Supergaaf dat er echt naar ons geluisterd werd.*

*En dat de spelregels écht werden aangepast."*

*Dat en meer maakte dat de jonge aapjes vaker wilden meespelen.*

De *impact* oftewel opbrengst van de studentparticipatie is tweeledig. De ontwikkelteamleden en studenten noemen enerzijds de waarde *voor* het proces; constructief meedoen, de waardering van input en het verfrissende, multidisciplinaire studentperspectief. Anderzijds wordt de opbrengst *van* het proces genoemd; minor meer studeerbaar en "studentvriendelijk" en bewustwording van de kracht van meerdere perspectieven en studentparticipatie in brede zin.

In de mate van ervaren *eigenaarschap* en *-bevorderend* gedrag is een verdeeldheid. Enkele teamleden beoordelen het eigen eigenaarschap-bevorderend gedrag naar de studenten als ontoereikend, terwijl de (responderende) studenten allen eigenaarschap ervoeren. En zij ook beargumenteren waardoor zij ervoeren dat de teamleden eigenaarschap-bevorderend gedrag vertoonden.

De *opdracht* die studenten en het ontwikkelteam voor zichzelf zien weggelegd is studentparticipatie consistent in te blijven richten door de verantwoordelijkheid hiervoor te beleggen bij een aanjager. En dan per fase samen na te denken over hoe en welke studenten te betrekken. Daarnaast wordt nog een evaluatie met studenten als belangrijk genoemd.

Deze inzichten (en expliciet opdracht) die studenten meegeven zijn gedeeld in een sessie met het ontwikkelteam. Daarmee is aangezet tot nieuwe actie tot participatie en inspraak van studenten.

*"Ik denk dat de minor veel meer studentvriendelijk is geworden doordat studenten zelf bij het proces betrokken zijn geweest.*

*~ participerende student*

*Van tevoren dacht ik, waarom willen we hier studenten bij hebben ..., maar dit ging erg goed samen en hierdoor realiseer ik dat ik veel vaker studenten moet betrekken in de breedste zin.*

*~ ontwikkelteamlid*

## 4. Waar brengt dat ons?

---

*Jeetje, wat hebben we veel gezien en zijn we allemaal tegengekomen! Dit hoofdstuk omvat de conclusie van het onderzoeksproces. Daarin geven we een antwoord op de hoofdvraag en delen de belangrijkste inzichten.*

*Mees werd benoemd tot grote aap.*

*Er was een feest voor alle dieren uit het oerwoud.*

*Daar sprak Mees met allerlei dieren, ook van zijn eigen troep.*

*Zij waren benieuwd naar zijn avonturen.*

*Hoofdvraag: 'Hoe kunnen de leden van het ontwikkelteam studentparticipatie verhogen om het nemen van eigenaarschap door studenten te bevorderen?'*

### **Van plan**

Na een uitgebreide oriëntatie op de context en het vraagstuk, keken we in de eerste fase naar wat eerdere auteurs en experts noemden. Het bevorderen van eigenaarschap bij studenten en het studentperspectief is een vraagstuk waarbij vanuit diverse invalshoeken tools kunnen worden ingezet. Volgens Lieshout en collega's (2017) is participatief actieonderzoek, en dan expliciet *studentparticipatie*, zo'n tool om dit constructief vorm te geven. Daarbij is de participatieladder voor actieonderzoek (van Lieshout et al., 2017) benut om met alle betrokkenen de onderlinge dialoog over en door studentparticipatie te voeren. De relevantste opbrengsten tot en met fase 1 zijn a) de zeven thema's vanuit de expertsinterviews en gezamenlijke analyse. En b) het inzicht dat er vanaf start vanuit eerlijkheid over het vertrekpunt, de bedoeling en visies op studentparticipatie dient te worden gehandeld. Dit om tokenisme, een schijnbeeld van participatie, te voorkomen.

### **Met visie**

Dit onderzoek richtte zich echter meer op de onderliggende pedagogische doelstelling van het bevorderen van eigenaarschap met inzet van studentparticipatie. In fase 2 gingen we dan ook dieper in op de onderliggende ambitie en visies op studentparticipatie en eigenaarschap. Bij de betrokkenen is de ambitie opgehaald dat zij het realistisch vinden als studenten participeren op het derde niveau op de participatieladder; meedenken. Zodoende werd gestreefd het studentperspectief te borgen, 'aha-momentjes' te creëren en studenten input te laten geven over de grote lijnen van het programma.

### **Via actie**

Fase drie stond de actie centraal. Studenten participeerden daadwerkelijk en namen eigenaarschap door hun stem te laten gelden. Tijdens deze fase werd de focus in de sessies verlegd van (het realiseren van) studentparticipatie naar het bevorderen van eigenaarschap nemen door studenten. Opvallend is dat, ondanks de dialoog in eerdere fases, het urgentiebesef en daadwerkelijk laten participeren van studenten verdeeld bleef binnen de groep. De een nam hierin meer actie en/of verantwoordelijkheid dan een ander. De gehele opbrengsten en inzichten tot en met deze fase zijn benut in het afstemmen van het product; *boommodel studentparticipatie* (bijlage VII). Dit door de succesfactoren van studentparticipatie te herzien en categoriseren.

### **Naar impact**

Ten slotte is in fase 4 teruggeblikt op het proces en de opbrengsten. Zo werd door de meerderheid van betrokkenen genoemd dat studenten een betekenisvolle input hebben geleverd. Een ander inzicht is dat studenten soms op niveau twee<sup>6</sup> participeerden, waarbij ze werden geconsulteerd. Dan werden ze gericht gevraagd feedback te geven op halffabricaten. Vaker echter konden zij daadwerkelijk meedenken -en belangrijker: ervoeren zij eigenaarschap- door ongevraagd adviezen mee te geven. Dit werd gewaardeerd door de ontwikkelteamleden. Participerende studenten gaven aan met enthousiasme te hebben deelgenomen aan de sessies en deelden hetgeen zij hadden geleerd tijdens en door participatie.

---

<sup>6</sup> *consulteren*

De pedagogische waarde werd gezien in de professionele en persoonlijke ontwikkeling van participerende studenten, vanuit de gerichtheid op *'even-waardigheid'*, emancipatie en empowerment door ontwikkelteamleden. Deze laatsten waren kritisch op hun getoonde eigenaarschap-bevorderend gedrag. Terwijl studenten onderschreven dat het *vragen van, luisteren naar, input serieus nemen* en deze *zichtbaar verwerken* door ontwikkelteamleden het nemen van eigenaarschap bevorderden.

De meerderheid van de respondenten noemt het belang om het studentperspectief te blijven borgen, doordat iemand hier de verantwoordelijkheid voor overneemt, daarnaar handelt en per fase initieert hoe en welke studenten te betrekken.

### **Kerninzichten**

Een van de belangrijkste inzichten van dit onderzoeksproces is dat het idee dat we eerst alles moeten uitdenken, voordat we actie kunnen ondernemen, het resultaat in de weg staat. Een veelgehoorde uitspraak rondom studentparticipatie is: "wij willen wel, maar weten niet hoe". Vaak is het echter een kwestie van visiebepaling, een krachtig besluit nemen en in actie komen. Ga erop uit, (be)vraag en betrek studenten. En als er specifieke informatie nodig is (bijv. alternatieve vormen), besluit je daarvoor te zorgen. We weten best hoe we studentparticipatie kunnen bevorderen. De kunst is het simpelweg te doen. Het product *boommodel studentparticipatie* kan daarbij ondersteunend zijn.

Vervolgonderzoek krijgt waarde wanneer deze gericht is op in hoeverre het beoogde deel (*ontwikkeling*) van de studenten overeenkomt met het ervaren beeld tijdens de uitvoering. Tevens dient vervolgonderzoek zich te richten op de mate waarin de ontwikkelteamleden tonen zelfstandig in staat te zijn eigenaarschap-bevorderend gedrag, middels studentparticipatie, constructief vorm te blijven geven tijdens de uitvoering en/of andere contexten.

*"Wat er ook speelt in onderwijsland, als het maar vooral de [studenten] zijn"*  
~ Loesje i.s.m. mij

## 5. Hoe kijken we terug op deze reis?

---

*Na een reis worden ervaringen herinneringen. Nu reflecteren we dan ook (methodologisch) op het uitgevoerde onderzoek. Er wordt onder andere kritisch teruggeblikt op de gebruikte theorieën, de opbrengst van resultaten voor de praktijk, de ervaringen van medeonderzoekers en de eigen rol als onderzoeker. Ten slotte wordt ook aangegeven waar verder (vervolg)onderzoek zich op kan richten.*

### **Betekenis voor de beroepspraktijk**

Volgens de werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek, van de Vereniging Hogescholen, moet praktijkgericht onderzoek methodisch grondig, praktisch relevant en ethisch verantwoord zijn (Pijlman et al. geciteerd in van Lieshout et al., 2017). In het verlengde van de evaluatie, fase 4, presenteerde ik het onderzoek en de bevindingen nogmaals. Om vervolgens hierover het gesprek met de participanten te voeren, zodat de bruikbaarheid, verifieerbaarheid en generaliseerbaarheid kon worden geïdentificeerd. Daarin herkennen we het principe van kritische toetsing in de publieke ruimte en het principe van transformatie. De gerichtheid op de blijvende impact en eigenaarschap van participanten over verbetering van de eigen praktijk was en blijft het punt op de horizon.

De waarde van dit onderzoek is dat hybride leeromgevingen, zoals deze minor, meer en meer ontwikkeld worden. En uit eerder onderzoek (Bouw, Zitter & De Bruijn, 2020) blijkt dat we weliswaar steeds meer weten over hybride leeromgevingen als 'product', maar dat het ontwerpproces nog best een raadsel blijft. Ook blijkt dat het schoolse perspectief, het perspectief van de docent, in de totstandkoming van hybride leeromgevingen vaak overbelicht wordt, ten koste van het perspectief van andere stakeholders (Bouw et al., 2020). Mijn bijdrage is een toonbeeld hoe je studenten/het studentperspectief een rol kan geven in collaboratieve ontwerpprocessen van hybride leeromgevingen. Daarmee wordt het waardevol voor ontwikkelteams, opleidingen en andere hogescholen met eenzelfde opgave.

### **Terugkoppeling naar en bijdrage aan theorievorming.**

Studentparticipatie is een relatief jong onderwerp. Er was dan ook nog niet zoveel voorhanden in (wetenschappelijke) databanken. Toch werden rijke bronnen gevonden in: van Lieshout et al. (2017), de Jong (2020) en verscheidende bronnen van Fontys (2019; 2020a/b). Dit onderzoek tracht essentiële inzichten uit deze bronnen samen te brengen in één ontworpen boommodel met succesfactoren.

### **Rollen van de (mede)onderzoekers**

Gedurende dit onderzoeksproces kenmerkte onze aanpak zich als het pendelen tussen praktijk en theorie, zoals Schuiling (2019) dit omschrijft. Concreet bewogen we als onderzoeksgroep steeds heen-en-weer tussen a) het praktische niveau van het handelen met anderen tijdens de minorontwikkeling en b) frequent namen we theorieën erbij om op basis daarvan weer bij te stellen en nieuwe, onderbouwde acties uit te zetten. Ik herken mij sterk in de beschrijving van de veelzijdige rol door van Lieshout en collega's (2017). Afwisselend en vaak tegelijkertijd trad ik op als actor, veranderaar en facilitator (rondom studentparticipatie) tijdens de minorontwikkeling. Daarnaast herken ik sterk de rol als intermediair, ofwel interactiebegeleider, waarbij met name verbinding tussen de partijen centraal stond. In dat bewerkstelligen van meervoudige invalshoeken en verschillende belanghebbenden herkennen we het zesde principe van actieonderzoek. Daarin stond ik echter ook niet alleen en hebben de tussentijdse reflecties en interacties met verscheidende personen bijgedragen aan het blijven inkleuren en vervullen van onze en mijn rol.

### **Sterke en zwakke kanten onderzoek**

Van Lieshout en collega's (2017) noemen zowel voor- als nadelen van [de] onlinefocusgroepen. Zo kan het geschikt zijn voor jongeren en/of drukbezette professionals. Echter is het minder goed mogelijk om de non-verbale communicatie te vangen en hier adequaat op te reageren. Dit kan invloed hebben gehad op de datageneratie en resultaten. Omdat er overwegend een sfeer was van transparantie (ook voor kritische geluiden) en reflectie, wordt de impact hiervan klein geacht.



Een verbeterpunt, opgemerkt door een expert, was het *samen* interviewen van de aanjager en studentontwikkelaars i.p.v. gescheiden, in lijn met het gedachtegoed van studentparticipatie vanuit gezamenlijkheid en even-waardigheid. Hoewel op deze manier de twee perspectieven naast elkaar gelegd en onderling vergeleken konden worden. Ook het gegeven dat vijf van de zes experts direct verbonden zijn aan het instituut Pedagogiek, kan gezien worden als homogeniteit en inboeten aan representativiteit.

Een tekortkoming in dit gehele onderzoek is een kritische invalshoek. Bijvoorbeeld vanuit een theorie waarin studentparticipatie ten koste gaat van iets dat wij koesteren. Studentparticipatie leek onvermijdelijk, iets waar collega's maar in mee *moesten*. Daardoor had het onderzoek ook een ietwat sturend karakter. De vraag is waar dit heeft ingeboet aan de ideeën van andersdenkenden.

Het product, *boommodel studentparticipatie*, is ontwikkeld op basis van het advies door Houtkamp en collega's (2019) om succes door te geven met behulp van storytelling en als prototype; als essentiële bouwstenen voor volgende, vergelijkbare opgaven. Het ontwikkelen van een product kende de valkuil van doorschieten, waarbij die taak een eigen leven ging leiden. Door ook dit in gezamenlijkheid te doen, is gestreefd deze taak juist te laten ondersteunen aan de kern; het bevorderen van eigen regie. Een risico dat vlug over het hoofd wordt gezien, is dat participerende studenten en/of ontwikkelaars mogelijk geneigd zijn de waarde en mate van participatie hoger in te schatten, juist omdat zij betrokken zijn (geweest). Door niet-sturende evaluatievragen op te stellen is getracht bovenstaande 'commitment' niet te laten inboeten aan de plausibiliteit (betrouwbaarheid) van de bevindingen.

#### **Het onderzoeksproces overziend**

De planning en uitvoering van dit onderzoek is voor een groot deel gebaseerd op de principes van actieonderzoek door van Lieshout en collega's (2017). In de oriëntatie op de context en het vraagstuk, hoofdstuk 1, zien we duidelijk het principe van contextualisatie terug. Het gedurende-lange-tijd doorbrengen in de context met de participanten heeft de geloofwaardigheid van bevindingen vergroot. Gezien de inzet van studentparticipatie als middel om te werken aan het doel, is dit onderzoek doordrenkt met het principe van participatie. Het principe van persoonsgerichtheid is daarmee onlosmakelijk verbonden. Anders dan in labonderzoek draaiden het hier om mensen, die zich onderling verhouden tot elkaar en invloed uitoefenden op elkaar. Uitgerekend daarom diende het onderzoek ook ethisch verantwoord te zijn en blijven. Daarvoor is regelmatig aangezet tot evaluatie en reflectie, en ook expliciet op de beleving van studenten. Door het gehele onderzoek heen herken je het reflexieve karakter van de onderzoeksgroep, door de opeenvolgende acties en reflecties. Er is getracht dit zoveel mogelijk mét anderen te doen om vanuit meerdere perspectieven de waarde en impact *voor* en *door* alle betrokkenen te vergroten.

*Na het feest ligt Mees in zijn strobedje.*

*Hij zal niet snel vergeten hoe graag hij meedeed als aapje.*

*Hij denkt terug aan de open oren en armen van de troep apen waar hij mee optrok.*

*En valt met een apetrotse glimlach in slaap.*

*Onze bestemming is nooit een plek, maar een nieuwe manier om naar dingen te kijken*  
~Henry Miller

## 6. Bibliotheek

---

- Abma, T. A., Cook, T., Rämngård, M., Kleba, E., Harris, J. & Wallerstein, N. (2017). Social impact of participatory health research: collaborative nonlinear processes of knowledge mobilization, *Educational Action Research*, 25(4), 489-505, DOI: 10.1080/09650792.2017.1329092
- Algra, K. A., Bouter, L. M., Hol, A. M., & van Kreveld, J. (2018). *Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit*. Geraadpleegd op 18 april 2020 van, <https://www.vsnv.nl/files/documenten/Nederlandse%20gedragscode%20wetenschappelijke%20integriteit%202018.pdf>
- Andriessen, D. G. (2017). *Onderzoekend vermogen van masterstudenten*. Geraadpleegd op 31 oktober 2019, [https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge\\_base/attachments/files/000/000/704/original/Onderzoekend\\_vermogen\\_van\\_masterstudenten\\_-\\_Daan\\_Andriessen.pptx?1490597089](https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/704/original/Onderzoekend_vermogen_van_masterstudenten_-_Daan_Andriessen.pptx?1490597089)
- Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (oratie). Utrecht: Universiteit van Humanistiek.
- Bouw, E., Zitter, I. & de Bruijn, E. (2020). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research* (online publication). DOI: 10.1007/s10984-020-09338-7
- Cremers, P.H.M. (2016). Samenwerken en leren over grenzen heen bij het ontwerpen en implementeren van een hybride leeromgeving. In: Bakker, A., Zitter, I., Beausaert, S. & De Bruijn, E. (Eds). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van Boundary Crossing*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Fontys (2019). *Social labs: de hybride leeromgevingen van Fontys*. Geraadpleegd op 29 november 2020, <https://fontys.nl/KennisNetwerk/Ontwikkelingen/Social-labs/Flyers-deelstudie-1-en-deelstudie-2.htm>
- Fontys (2020a). *Programmaplan Studiesucces 2021-2025*. Geraadpleegd op 11 november 2020, interim document.
- Fontys (2020b). *Fontys for Society 2025*. Geraadpleegd op 12 november 2020, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Onze-organisatie/Onze-koers/Strategie-2025.htm>
- FPH (2020). *Programma v2*. Geraadpleegd op 16 november 2020, interim document.
- Hoppenbrouwers, A. (2020). *Er was eens: etica op zoek naar onpartijdigheid*. Geraadpleegd op 6 november 2020, interim document.
- iFontys (z.d.). *Eigenaarschap*. Geraadpleegd op 11 december 2020, van <https://fontys.nl/KennisNetwerk/Ontwikkelingen/iFontys/Eigenaarschap.htm>
- de Jong, M. (2020). *Een ABC'tje over studentparticipatie*. Utrecht, Nederland: Young Inspiration.
- Kooijmans, M. (2019). Talentologie, voorbij een neoliberale focus op talentontwikkeling. *Jeugdbeleid*, 13(1), 13-37.
- van Lieshout, F., Jacobs, G. & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Assen, Nederland: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

- van Lieshout, F., & Migchelbrink, F. (2019). *Participatief Actieonderzoek; een waardevolle onderzoeksbenadering voor hbo-masters!?* [PowerPoint slides]. Geraadpleegd op 26 november 2020, [https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge\\_base/attachments/files/000/001/012/original/Ochtendsessie\\_15\\_Fontys\\_Participatief\\_Actieonderzoek\\_waardevol\\_voor\\_HBO\\_Masters.pdf?1554796308](https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/012/original/Ochtendsessie_15_Fontys_Participatief_Actieonderzoek_waardevol_voor_HBO_Masters.pdf?1554796308)
- Mars, A. (2016). *Hoe krijg je ze mee?* Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Mulder, J.S. & Van den Bos, L. (2015). Van Data naar Relata. Handlingsonderzoek als onderdeel van de professionele praktijk. In J. Bekker (Red.), *De pedagoog in de spotlights. Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten.* (pp. 127-137). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP
- Ruijters, M. C. P. (2016). *Je Binnenste Buiten* (2de editie). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Schuiling, G. (2019). Pendelen als vorm van werken. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 8(3), 40-49
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J., 1934, Flowers, B. S., de Wolff, P. & Sjoorda, M. (2016). *Presence: een ontdekkingsreis naar diepgaande veranderingen in mensen en organisaties / peter senge, C. otto scharmer, joseph jaworski en betty sue flowers ; vertaling [uit het Engels]: Peter de wolff ; redactie: Martijn sjoorda, hein dijksterhuis* (4e oplage. ed.) Amsterdam, Nederland: Boom Uitgevers.
- Smaling, A. (2009). Participatief onderzoek: een overzicht. *KWALON* 40, 14(1), 22-30.
- Tjepkema, S., Verheijen, L. & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers.* Amsterdam, Nederland: Boom uitgevers.
- Thunnissen, M., & Custers, M. (2018). Social labs: innovatie in het hbo. *OnderwijsInnovatie*, 1, 13-15.
- van 't Veer, J. T. B., Wouters, E. J. M., Veeger, M. M. & van der Lugt, R. (2020). *Ontwerpen voor zorg en welzijn.* Bussum, Nederland: Coutinho
- Vroemen, M. (2019). *Thema-gecentreerde Interactie voor teamcoaches. De 'legacy' van Ruth Cohn.* Geraadpleegd op 5 januari 2021, van <https://www.teamchange.nl/thema-gecentreerde-interactie-voor-teamcoaches/>.
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren (4e druk).* Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers

## 7. Het reisdagboek

---

### Bijlage I. Planning

---

| Fasen                  | Focus gericht op:  |
|------------------------|--|
| Preoriëntatie          | Eerste informatieverzameling   |
| Oriëntatie             | Identificeren van hiaat tussen wenselijke en werkelijke situatie en welk concreet handelingsgedrag veranderd moet worden<br><br><i>Deelvraag – dataverzameling – dataverwerking</i>  |
| Planning               | Uitkomsten oriëntatiefase bespreken met actieonderzoeksgroep en geprioriteerde acties uitwerken  |
| Actie en observatie    | Acties uitzetten in de praktijksetting.<br>Actie 1: <i>Deelvraag – dataverzameling – dataverwerking</i><br>Actie 2: <i>Deelvraag – dataverzameling – dataverwerking</i><br>Actie 3: <i>Deelvraag – dataverzameling – dataverwerking</i><br>... |
| Reflectie en evaluatie | Reflectie op: 1) verandering in de praktijk, 2) wat geleerd en 3) welke kennis gegenereerd   |
| [Discussie]            | Vergelijking uitkomsten reflectie met recente literatuur en voorstel vervolgcycli/aanbevelingen  |

Figuur 3: van Lieshout et al., 2017

## Bijlage II. Thematische analyse deelvraag 1

---

*Deelvraag 1: 'Wat geven experts op het gebied van studentparticipatie aan over studentparticipatie?'*

### **Kernthema's interviews experts studentparticipatie**

De respondenten noemen uiteenlopende en overeenkomende factoren en voorwaarden om studentparticipatie te bevorderen. Zo wordt *gelijkwaardigheid* c.q. volwaardig meedoen genoemd als bevorderende factor. Een respondent introduceert het begrip 'evenwaardigheid' als alternatief voor gelijkwaardigheid. Gelijk impliceert dat je precies hetzelfde bent. Dat is in de praktijk niet zo. Er spelen machtsverhoudingen op verschillende momenten en niveaus, geeft een expert aan. Alle respondenten onderschrijven dat iedereen een eigen perspectief, expertise, talenten en valkuilen inbrengt. Evenwaardig/gelijkwaardig betekent dan ook voor hen dat ieders bijdrage net zo waardevol wordt behandeld als die van een ander.

*Persona* heeft betrekking op het profiel en omvang van studenten die, al dan niet, participeren. Allereerst wordt massa genoemd, waarbij '*meer studenten = meer perspectieven*' wordt geredeneerd. Drie respondenten noemen dat een open werving een bepaald type (idealistische) student trekt. En dat ook het meeste oplevert, zodra zij ervoor gemotiveerd zijn. Drie respondenten noemen de waarde van diversiteit in het type student; dus ook studenten die moeite met studie ervaren, kritisch zijn en genderdiversiteit. In alle gesprekken wordt de meerwaarde genoemd van participanten die zo dicht mogelijk bij de praktijk staan (ervaringsdeskundigen), hoewel twee respondenten opmerken dat het ook *namens* andere studenten kan zijn. Belangrijk is om dan heldere afspraken over wederzijdse verwachtingen te maken. Dit hoeft niet belemmerend te zijn aangezien per definitie iedereen (on)bewust zijn eigen perspectief inbrengt, zo geeft een respondent aan.

### (Psychologisch) eigenaarschap

Een gevoel van eigenaarschap duidt volgens de respondenten op een gevoel van verantwoordelijkheid; 'dit is van mij/ons'. Om zodoende geëngageerd actief bij te dragen. Dit thema hangt nauw samen met het genoemde concept *empowerment*. Empowerment wordt gezien als het kunnen uitoefenen van invloed of regie kunnen voeren, waardoor je een wereld creëert die je zelf als beter of toereikend beschouwt. Dat strookt in hoge mate met de verhalen van de studentontwikkelaars om een bijdrage te leveren. Door 'ertoe te doen' en daarin erkend/gewaardeerd te worden door anderen. Alle respondenten spreken over de benaderingswijze van participanten (studenten). Daarbij wordt genoemd dat het belangrijk is om bij aanvang duidelijkheid te scheppen over de opdracht en verwachtingen. Zodat studenten kunnen bepalen of dit passend is voor hen. Alle respondenten onderschrijven dat een persoonlijke benadering de betrokkenheid bij studenten vergroot en zelfs doorslaggevend kan werken. Hierdoor is er bij aanvang een waardeerende houding en erkenning voor hetgeen de student te bieden heeft. Dit kan motiverend werken en het zelfvertrouwen vergroten om deel te nemen. Daarnaast wordt flexibiliteit in mogelijkheden en het afstemmen op de situatie van studenten als belangrijk genoemd om studenten te boeien en te binden. Studentontwikkelaars benadrukken dat zij afwogen hoe dit naast of in plaats van andere studietaken te regelen. Studenten dienen overtuigd te raken van de meerwaarde van deelname, zo geven alle respondenten aan.

De *opbrengst* van studentparticipatie wordt door alle respondenten dan ook als belangrijk gezien. Hierbij worden uiteenlopende factoren, o.a. motivatie, beloning, ruimte en tijd, genoemd als zowel bevorderende als belemmerende factoren. Met betrekking tot 'de opbrengst' zijn de meningen aanzienlijk breed. Een financiële beloning wordt door studenten als ondersteunend genoemd als inkomstenbron en daarmee inherent beschikbaarheid. Een andere respondent wijst in dat geval op het 'transactionele karakter' van de relaties en prestaties; voor wat, hoort wat. Dit kan inboeten aan *authentieke, betekenisvolle participatie* en gedeelde verantwoordelijkheid. Er worden alternatieve beloningen genoemd als bijv. stage-invulling, studiepunten, toegang tot andere projecten/netwerken. Respondenten geven aan dat de meerwaarde ook zeker in persoonlijke en professionele ontwikkeling zit. Studenten noemen dat die opbrengst vaak niet zo bekend is, gepromoot wordt en daardoor niet zo leeft bij studenten. Een vaker genoemd fenomeen is om bij aanvang na te denken over; 'wat kan mij dit opleveren?'. Hierover worden good practices als leercontracten, leerdoelen en verwachtingsmanagement genoemd.

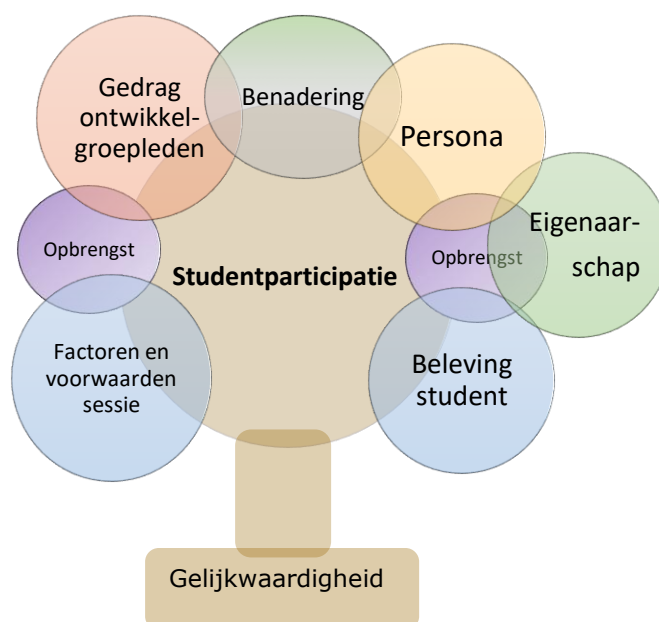
### Gedrag door leden uit het ontwikkelteam

Gedrag, ook gedrag om studentparticipatie te bevorderen, wordt beïnvloed door vele factoren. Belangrijk is dat de ontwikkelgroep een gemeenschappelijke grond vormt. Een andere respondent noemt in dat kader dat gedrag automatisch voortkomt uit waarden. Want welke waarde hechten ontwikkelgroepleden daadwerkelijk aan studentparticipatie? Het wordt als belangrijk gezien om daarover eerlijk met elkaar de dialoog te voeren. Dit om 'tokenism'<sup>7</sup> te voorkomen en duurzame leerrendementen na te streven. Relevant is te starten vanuit een gedeelde bedoeling. Dit raakt in hoge mate met wat andere respondenten 'de visie' noemen. Kernvraag hierbij is: waarom vinden wij, ontwikkelteamleden, het belangrijk dat studenten participeren? En vervolgens inherent daaraan ruimte geven om eigenaarschap te laten nemen door studenten.

Ook worden er factoren genoemd die belemmerend kunnen werken en de lessons learned; opgedane inzichten met betrekking tot studentparticipatie. Een veelgenoemd inzicht is dat de spelregels wijzigen wanneer studenten erbij komen. Er dient opnieuw georiënteerd en afgestemd te worden op elkaar. Daarvoor noemen de respondenten dat ontwikkelteamleden elkaar eerst goed moeten leren kennen en waarderen. Dat kost echter tijd, wordt opgemerkt. Twee respondenten noemen het belang om nadrukkelijk aandacht te hebben voor de groepsdynamica en het structureel evalueren van de *(student)belevingen*. In drie van de vier gesprekken worden daarbij de elementen 'veiligheid', 'proces- en zelfvertrouwen', 'cultuur' en 'sfeer' onderscheiden. Daarnaast wordt de start/aanvang van participatie aan een project als belangrijk moment gezien, om betekenisvolle participatie te bevorderen of belemmeren. Aangedragen wordt om in het begin extra aandacht te hebben voor het samen opstarten en een open onwetende houding aan te nemen, zodat studenten steeds meer hun input en beleving kunnen en durven delen. En daardoor steeds meer regie (*eigenaarschap*) gaan voeren over hun eigen beroepspraktijk en leefwereld.

Opmerkelijk is dat alle respondenten het belang benadrukken om gezamenlijk oprecht en transparant te zijn over de bedoeling, de visie en het daadwerkelijk gewenste niveau van (student)participatie. Alleen dan, zo wordt opgemerkt, is het mogelijk te ontwikkelen in lijn met de onderwijsvisie (hybride leeromgevingen) en leerrendementen duurzaam te maken voor studenten, docenten en werkveldpartners. Bovendien, zo noemen drie respondenten, kan het niveau/de mate van participatie verschillen per ontwikkelstadium en per persoon. Ook aan de kant van de onderzoeker(s). Dit is niets om voor te schamen. Het is juist belangrijk om hier open de dialoog met elkaar over te (blijven) voeren.

### Codeboom



<sup>7</sup> Tokenism = studenten laten meedoen om een (schijn)beeld van studentparticipatie naar buiten te brengen, symbolisch dus.

Bijlage III. Ik zie, ik zie... wat jij ook kan zien (antwoordoptie)



*De mensen op leeftijd (meer ervaren) vormen een toren (fundament), waarop de jongere personen in deze afbeelding omhoog kunnen klimmen. Dit als metafoer voor eigenaarschap nemen door studentparticipatie.*

## Bijlage IV. Focusgroepen ontwikkelteamleden Kernvraag 2

---

### Focusgroep 18-1 grote groep

#### Vraag:

Welk niveau van studentparticipatie vinden jullie...

1. Idealiter/wenselijk
2. Daadwerkelijk haalbaar/mogelijk

#### Antwoorden:

Idealiter/wenselijk:

Meedenken (3): III III

Meebeslissen (4): I

Alle niveau's (1-5): I

Daadwerkelijk haalbaar/mogelijk:

Meedenken (3): III III I

Alle niveaus (1-5): I

#### Overig:

"Consulteren (2) tav relevantie leerdoelen

"Meebeslissen tav keuzes studieonderdelen

"ideale studentparticipatie: student is vanaf dag 1 zich bewust van dat het zijn feestje is, ofwel net a lof hij/zij aan zijn eerste baan begint: dan gaat ie ook niet de hele dag op toilet zitten, maar is nieuwsgierig, stelt vragen, is actief enz, maar wordt ook ingewerkt...

"co-creëren (5) nieuwe onderwijsmaterialen"

"Wat betreft jouw vraag is mij nog iets onduidelijk. Jij bent een student en participeert al in het ontwikkelen van deze minor. Ik zou zeggen dat jij op z'n minst mee doet op niveau van 'meedenken'. Hopelijk ervaar je dat jouw invloed en participatie meer is dan alleen meedenken. Hoe ervaar jij jouw invloed en rol tot nu toe? Ik sta er wat dubbel in. Participatie van studenten kan anders zijn **afhankelijk van de vraag**. Als het gaat om het uitwerken van een didactische concept of toetsing kan het participatieniveau anders zijn dan bij de vraag over inhoud. De vraag moet denk ik zijn wie (welke belanghebbende) kan op welke vlak/vraag het meest waardevolle bijdrage leveren. Dat zal niet elke keer op niveau van co-creatie zijn m.b.t. studenten. Over het algemeen is het mijn inziens **wenselijk** dat studenten participeren op niveau van '**meedenken**'. Dit is ook **realistisch**. Voor mij moet het participatieniveau van zorgorganisaties hoger liggen meebeslissen/co-creëren. Zorgorganisatie zie ik meer als 'de klant' en studenten als 'de eindgebruiker'. Heb je hier wat aan?"

"Uit je formulering van de opdracht maak ik op dat ik moet kiezen terwijl ik van mening ben dat uiteindelijk alles wenselijk en **daarmee zoveel mogelijk haalbaar** zou moeten zijn in vernieuwend onderwijs. 1. informeren : daadwerkelijk haalbaar/mogelijk 2. consulteren: idem 3. meedenken: idem 4. meebeslissen: idem 5. co-creëren: idem . Het een en ander wordt ook bepaald door de **visie** die we **op onderwijs** hebben. Mijn antwoorden zijn gebaseerd op het gedachtegoed dat de **student eigenaar** is van zijn **eigen ontwikkeling**. Ik ben er voorstander van om te onderzoeken op welke manier participatie zich kan **ontwikkelen**, welke kansen er liggen. "

### Gezamenlijke interpretatie

#### Gelijk- vs. evenwaardigheid

Duidelijkheid over verwachtingen - wederzijds - studenten komen uit verschillende (leer)culturen... dus je moet wel een soort 'finetuning' creëren...

Het zal mijn talige achtergrond kunnen zijn, maar evenwaardigheid vind ik echt een ingewikkeld woord... en ... is een student daarmee bezig?

"Geeft spanningveld, docenten – en studenten zijn niet gelijk". Wel een gelijke stem.

#### Persona



"Middle of the road student is ook prima, maar essentie is primair luisteren naar zijn/haar behoeftes toch? Hoe kan deze minor daarin voorzien qua inhoud en didactiek?  
m.b.t. 'luisteren naar zijn/haar behoeftes' - de OJO-methodiek werkt daar goed in."

"studenten die boven het maaiveld uitsteken"

"gedifferentieerde samenstelling van studenten"

#### Opbrengst

Onderwijsprogramma studentgecentreerd; niet *voor*, maar *met* ze nadenken.

#### Benadering/werving

persoonlijke benadering werkt volgens mij het beste!

#### Eigenaarschap

eigenaarschap: what is in it for me... dus wat levert het student op? bv artikel, presentatie op symposium, credits krijgen voor het project ipv dat dat naar de projectleider gaat van fontys

#### Gedrag ontwikkelteamleden

"rolmodel: dus als jet het hebt over samenwerken, er iedereen een stem te geven: zoeken naar diversiteit in team etc! erkenning geven"

"Ik moet dan aan AMO denken: ability, motivation & opportunity.

waarderende gespreksvoering"

"woord geven en echt luisteren"

---

### Focusgroep 20-1 kernteam

\* 2 studenten (4<sup>e</sup> jrs FPH-studente + 1<sup>e</sup> jrs HRMenP-student) deels aangesloten en input gegeven.

\* Waargenomen gedrag ontwikkelteamleden

- gericht (naam noemen) en open vragen stellen
- doorvragen
- vragen naar studentbeleving/ervaringen van de student

#### Handelingsverlegenheid

"Weg van minste weerstand"; altijd iets extra's wat je moet regelen, allemaal **extra inspanningen**.

Ik vind het vaak teveel **gedoe**, om te organiseren. Waarde staat helemaal niet ter discussie. Organiseren is werk en heeft vaak niet prioriteit.

**Zorginstellingen** staan vaak **meer op** het **netvlies** dan studenten(participatie). Ik merk dat **studenten** vaak op de **2<sup>e</sup> plek** staan.

Als je studenten uitnodigt, moet je het ook goed **voorbereiden**. Je kunt niet zomaar vragen deel te nemen aan een gesprek. Je moet iemand **echt de kans geven** mee te denken en mee te doen, dat vraagt voorbereiding en werk. De stap, **iemand vragen**, is op een of andere manier **lastig**.

Toch een beetje **attitude/mindset/houding** wanneer je met studenten in gesprek gaat, dat je als docent snel denkt: "ik weet het beter". Goed om daar van opzij te stappen. Jouw **rol en gezag**, moet je **bewust** even (eigen ego) **opzij zetten**.

Student kan ook iets zeggen wat haak staat op wat jij vindt. Wat doe je dan, he? Dat vraagt dat je daar even bewust bent en emotioneel switcht maakt. Het is **lastig om** dan even **gelijkwaardige gesprekspartner** te zijn in dit verhaal. Vind ik ook.

Heb ik dus helemaal niet. Ik zit nu niet in onderwijs, dus lastiger om studenten te vragen. Maar heb wel vaker onderwijstrajecten gehad waarbij ik studenten heb laten aanhaken.

Drie respondenten noemen het **belangrijk** te vinden dat studenten aansluiten. Ook omdat ik merk dat studenten dingen zeggen, en docenten soort van over hen heen praten terwijl ze er gewoon naast staan. Dat hebben wij overigens helemaal niet. En dan moet ik aanzetten: 'vraag het eens gewoon',.

Wij hebben bij onderwijsontwikkeling wel student erbij zitten in werkgroep en die doet ook volwaardig mee. En dat levert hele goede input op. **Meerdere sessies**, draait zij **volwaardig** in mee.

Wanneer ben je tevreden?

als ze **er zijn** en, zoals net eigenlijk, zo bijdragen dat ze ons **scherp houden**

Ik heb het liefst als ik die **moeite** ervoor heb gedaan, dat het van **toegevoegde waarde is** en beter onderwijs maakt. Echte **AHA-momentjes**; dat je iets hebt bedacht en denkt ow shit daar heb ik helemaal geen rekening mee gehouden. Vaak heeft **student** er **zelf niets aan**, maar heb altijd de hoop dat ie dat doet zodat een **ander** er **profijt** aan heeft.

M: Voorstel dat studenten meedoen tijdens ontwerp sessies van ontwikkelgroep. Zijn er nog andere onderwerpen waar studenten in meedenken?

We hebben nu grotendeels overeenstemming over grote lijnen in programma, en nu naar invulling. En daar kunnen we studenten vragen en laten meedenken.

Wat heb je van mij (Martijn) nodig?

**Spiegelen** 'omgang studenten en gebruik input' aan ontwikkelgroep. Terugkoppelen.

**Organiseren** van evaluatie/terugkoppeling studentbeleving in participatie

Dat hoeft niet 100% op jou te vallen, maar wel dat je.. Ik denk dat het fijn is dat jij kijkt; 'waar vallen die sessies' en dan ook met ons afstemt want het vraagt een bepaalde mate van voorbereiding. Dat er een moment komt waarop gedeelte groep beschikbaar is en concreet iets ligt waar we met studenten over gesprek kunnen. **Mensen achter de votten aanzitten.**

Je moet het niet te groot maken, in bijeenkomsten als deze is **1 a 2 studenten** genoeg. Liefst studenten die 1,2 of 3 keer (**vaker**) **meedoen**. Iedereen moet daarin zijn rol pakken, ben ik met je eens.

Nadenken over documenten en/of halffabricaten, die nodig zijn om met studenten over te sparren.

## Bijlage V: evaluatieverslag dialoogsessie 11-2

---

Op 11 januari jl. vond de dialoogsessie van het afstudeerproject plaats. Met behulp van feedbackvragen in padlet en de pitch werd feedback, -up en -forward opgehaald bij de aanwezigen. Deze feedbackvragen waren gericht op eigenaarschap m.b.v. studentparticipatie.

Onderstaand wordt de feedback en input thematisch uiteengezet:

### **Eigenaarschap**

Eigenaarschap dient in ieder geval onderwerp van gesprek te zijn. Op studentniveau het bespreken en aanzetten tot het nemen van eigenaarschap. Op medewerkersniveau de interactie over welk gedrag het nemen van eigenaarschap door studenten bevordert. Daarover worden uiteenlopende tips en beelden gedeeld. Bijv. *"als studenten de minor mogen mee vormgeven en input aanleveren"* *"Geïnteresseerd zijn, stimuleren, complimenteren, doorvragen"* en *"als studenten een actieve inbreng hebben, durven mee te denken en kritisch te zijn"*.

Vooropstaand is het belangrijk om de ontwikkelteamleden en studenten te vragen wat zij zelf verstaan onder eigenaarschap en hoe zij dat willen vormgeven. Alsook voeden met tips en inzichten uit literatuur en actieonderzoek (gesprekken met studenten).

### **Rol t.o.v. ontwikkelteam**

In het innemen van een rol om niet voor anderen te bepalen hoe eigenaarschap te bevorderen, wordt het belangrijk gezien om een coachende, dirigerende alsook sturende rol in te nemen. Op te treden als procesbewaker door niet te bepalen hoe, maar wel *dát* het gebeurt (agenderen). Daar heeft het team echt behoefte aan. Vervolgens is het belangrijk om feedback te geven op het gedrag dat zij vertonen en af en toe tips hoe studentparticipatie te bevorderen. Een voorbeeld hierin is de opdracht om een 'student als entreeticket voor bijeenkomsten' te geven. Dit kan zelfs leiden tot bewustzijn bij ontwikkelteamleden om 'zijn/haar' student input te laten geven (een bepaald verantwoordelijkheidsgevoel). Hierbij kan ik aanzetten tot het evalueren met die student(en) hoe zij eigenaarschap namen in hun participatie tijdens ontwerpessies. Daarmee maak ik de docenten ook weer mede-onderzoekers! De vragen aan studenten richten zich op *wat maakt dat zij eigenaarschap ervoeren/namen, wat vergrootte de bereidheid en hoe werd dit ervaren?*

### **Opdracht ontwikkelteam en ik (voorblik)**

Hierbij wordt aangedragen om waarderend onderzoek in te zetten. Om zo te verkennen wanneer het al lukt(te) om eigenaarschap te bevorderen. Ook wordt gewezen op het achteraf terugkoppelen van wat er met de input gedaan is aan de student. De voorgelegde ideeën neem ik mee in de keuzes om verder vorm te geven aan het onderzoeksproces. Denk hierbij bijv. aan het organiseren dat "studenten zelf een keer een ontwerpessie mogen vormgeven, 'voorzitten' en uitvoeren".

Een vaste aanpak in de ontwerpessies kan zijn om studenten;

- eerst zelf te laten nadenken;
- eerst aan het woord te laten;
- vragen te stellen over hun input;

vooraleer als ontwikkelteamlid een invulling ergens aan te geven.

Waarderend onderzoek wordt verkend als ondersteunende inzet om bij de ontwikkelgroep/studenten succesfactoren en/of good practices op te halen. Dit genereert weer nieuwe energie om dergelijk gedrag voort te zetten of te gaan vertonen.

Ik richt mij verder op het samen met de betrokkenen beantwoorden van hoe studenten erbij te krijgen (participeren). En daarnaast ook over evt. andere manieren om studenten nog (meer) te betrekken. Dit leg ik allereerst voor aan studenten, om juist hun rijke perspectief hierop te horen.

## Bijlage VI Reflecties


Subvraag 3: Welke veranderingen treden er op rondom studentparticipatie en hoe wordt dit ervaren door studenten en ontwikkelteamleden?

### Reflectie studentparticipatie dialoogsessie 1-3-21

[Redacted] 10:57

Waardevol om met studenten hierover na te denken. De net andere kijk op dingen is heel fijn.  1

[Redacted] 10:57

Ik had me voorgenomen een productieve bijdrage te kunnen leveren, en ik heb het idee dat dat absoluut geslaagd is. Ik vond het goed gaan en voel me erg gewaardeerd. Jullie mogen me absoluut nog een keer vragen!  2

[Redacted] 10:57

Ik denk dat het voor een volgend ontwikkeltraject goed zou zijn om studenten eerder te laten participeren, omdat het programma nu al redelijk 'uitgewerkt' is. Ik denk dat meedenken van studenten beter eerder in een traject kan worden ingelast.  2

[Redacted] 10:58

rolinvulling minder aan bod gekomen, maar studentperspectief wel. weer heel waardevol. nu een concretiseringslag maken en de volgende keer graag een wat langere werksessie zodat we meer tijd hebben om met de studenten te sparren en concrete invullingen van dagen te maken  1

[Redacted] 10:58

Achteraf bezien: procesmatige zaken niet agenderen in brainstormsessie met studenten is handiger voor een volgende keer. Die komen uiteindelijk niet echt op tafel

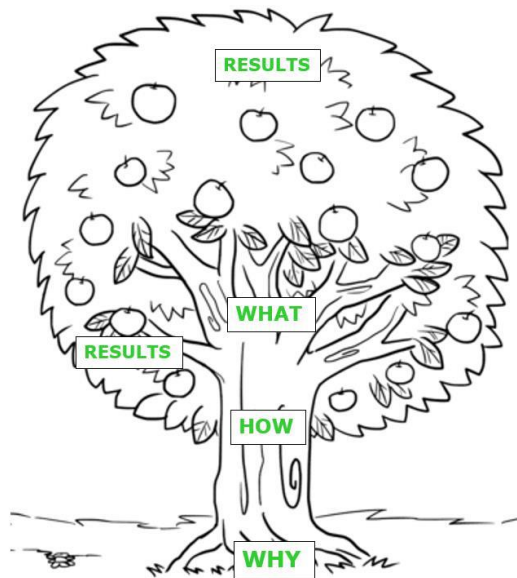
[Redacted] 11:00

bijdrage studenten zeer waardevol idd

[Redacted] 11:01

Ik had me voorgenomen om een meer te leren over de minor en advies te kunnen geven. Voor mij was het wel een beetje spannend omdat ik niet veel met de zorg doe en soms langer nodig had om de vragen te beantwoorden. Ik heb wel veel geleerd over de minor en zou graag vaker mee doen.

## Bijlage VII Boommodel studentparticipatie



### De acht succesfactoren

#### WHY

'*Bedoeling*'. Wat is ieders visie op studentparticipatie? Waar raakt en waar verschilt deze visie van elkaar? Wat is daadwerkelijk onze ambitie door en met studentparticipatie?

'*Evenwaardigheid*' is een alternatief voor gelijkwaardigheid, waar in een opleidingscontext niet altijd sprake van is. Dat ieders input *even-waardig* is, wordt met iedere stap omhoog (in niveau) op de participatieladder meer voorwaardelijk.

#### HOW

'*Benadering*'. Een persoonlijke benadering geeft de grootste kans van slagen om studenten te werven. Denk daarbij bijv. aan het aanspreken in de gang of een persoonlijk mailtje i.p.v. een algemene oproep op de portal. Wees creatief en benadruk waarom je juist die student(en) geschikt acht. Studenten noemen dat die erkenning ze vaak over 'de brug' heeft geholpen om te participeren. Een beloning is geen must, terwijl het wel aantrekkelijk werkt voor studenten. Ook hierbij is iets persoonlijks waardevol, bijv. het delen van netwerk, cadeaubon of gratis maaltijd.

'*Gedrag ontwikkelteamleden*'. De kern is gedrag vanuit een open, actieve en waarderende houding. Iedere specifieke groep studenten vergt echter een (iets) andere omgang. De diversiteit van een groep vraagt inzet van diverse (werk)vormen. Jullie kennen werkvormen. Toch inspiratie nodig? Vraag studenten of raadpleeg de documenten bij Inspiratie & Winkel op de site van Young Inspiration. Studentparticipatie is op dit punt een kwestie van actie; in gesprek zijn met studenten en doorvoeren van inzichten.

#### WHAT

'*Persona*' staat voor het profiel en het aantal studenten. Meer studenten is niet vanzelf meer opbrengst en een idealistische student is vaak (juist) niet optimaler. Het gaat erom dat de studenten zich vertegenwoordigd voelen. Focus dus vooral op de diversiteit in het type student en ervaringsdeskundigen die zo dicht mogelijk bij de praktijk staan. Toch kan een student ook *namens* andere studenten spreken, mits heldere afspraken in wederzijdse verwachtingen. Uiteindelijk brengt toch iedereen (on)bewust zijn eigen perspectief in. En dat kan zeer gunstig zijn!

'*Eigenaarschap*' duidt op een gevoel van verantwoordelijkheid; 'dit is van mij/ons'. Om als student eigenaarschap te kunnen nemen, dien je enerzijds ruimte en invloed te ontvangen van anderen. Dit raakt empowerment, hoewel de student anderzijds deze invloed ook moet pakken. Dan kun je als student(en) geïmmiteerd actief bijdragen aan een meer toereikende wereld. Het raakt echter ook de beleving van studenten. Als er een prettige en waarderende sfeer is, zijn studenten geneigd vaker deel te nemen.

#### RESULTS

'*Studentperspectief*'. Voor een ontwikkelteam is het vaak verrassende en urgente perspectief van studenten dé opbrengst van studentparticipatie. Het is voorwaardelijk dat studenten dit geven en niet medewerkers namens studenten. Hoe goedbedoeld ook (ver)kleurt dit de waarde.

'*Ontwikkeling*' van studenten, teamleden, proces en product is uiteindelijk waar het in onderwijs(ontwikkeling) om draait. Door te participeren kan een student eigenaarschap nemen over het eigen leren en zich persoonlijk alsook professioneel ontwikkelen. De waarde voor studenten komt met het terugzien van zijn/haar geleverde commitment en/of de waardering.

Het boommodel studentparticipatie is ondersteunend aan de dialoog over en invulling van een constructieve studentparticipatie.

We onderscheiden acht succesfactoren om studentparticipatie te bevorderen (zie p. 2). Deze zijn onderverdeeld in vier categorieën/elementen, welke zichtbaar zijn in bovenstaand boommodel. De boom staat symbool voor groei en bloei van studentparticipatie, waar ten slotte de vruchten van geplukt kunnen worden. Begin dan ook bij de WHY en werk (bloeiend) naar boven toe.

In onderstaande legenda worden de succesfactoren toegelicht. Het risico hierbij is echter dat de succesfactoren daardoor eenduidig en eenvoudig worden overgenomen. Juist het gesprek met elkaar over deze succesfactoren en de toepassing ervan vergroot de kans op succes bij studentparticipatie. Voorkom daarbij *tokenisme*; een schijnbeeld van studentparticipatie naar buiten brengen. Dit door vanaf start eerlijk te zijn over waar jullie staan, waar jullie naartoe willen en op welke manier studenten daarbij kunnen bijdragen.

Per ontwikkelstadium en team kan het niveau/de mate van participatie verschillen. Dit is niets om voor te schamen. Het is juist belangrijk om hier open de dialoog met elkaar over te (blijven) voeren. Daarbij is onderstaande participatieladder door van Lieshout en collega's (2017, met toestemming voor gebruik) ook helpend om de succesfactoren in het juiste licht te plaatsen.

### Deelvraag:

*'Waarom kan opgemerkt worden dat studentparticipatie vanuit pedagogisch oogpunt is bevorderd bij het ontwikkelteam en wat heeft hieraan op welke wijze bijgedragen?'*

> Vooral de afgelopen sessies merk ik dat de studenten meer comfortabel zijn in de groep en dat ze dus ook meedenken, en vanuit hun eigen perspectief feedback geven en overwegingen delen. Een hele positieve ontwikkeling wat betreft ons ontwikkelteam en jouw externe prikkel om dat te doen heeft daar zeker aan bijgedragen!

### Richtingsvragen:

#### **1. Wat is er veranderd in de praktijksituatie?**

In de praktijksituatie is veranderd dat we nu regelmatig studenten aanwezig hadden tijdens de verschillende sessies. Deze studenten dachten constructief met ons mee en gaven waardevolle input.

>Ik denk dat we zonder jouw input maar 1 of 2 x met studenten een apart daarop gerichte sessie hadden gehouden, nu zijn ze echt veel breder geïntegreerd in de sessies die we organiseren. Vooral de laatste sessie met het werkveld vond ik op dat gebied zeer positief. Van te voren dacht ik, waarom willen we hier studenten bij hebben het gaat om het werkveld, maar dit ging erg goed samen en hierdoor realiseer ik dat ik veel vaker studenten moet betrekken in de breedste zin. Dank daarvoor!

De minor (inhoud, opzet, toetsing) sluit aan bij de verwachtingen van de student. De student ervaart de minor als uitdagend, relevant en waardevol.

Dankzij jouw deelname/ondersteuning aan de het kernteam ben ik me nog meer bewust geworden dat verschillende perspectieven voor een scherpere blik/opzet kunnen zorgen. Of dat pedagogisch verantwoord is, dat weet ik niet. Maar ik denk het wel. Als je een onderwijsprogramma ontwikkelt dan moet je dat niet alleen doen vanuit je eigen (docenten)bubbel. Maar ook vanuit die van de doelgroep: in ons geval studenten. Wat is voor hen belangrijk, waar worden ze blij van, hoe leren ze het beste.

#### **2. Welke bijdrage/impact hebben studenten (gehad) tijdens de minorontwikkeling?**

De studenten zorgen ervoor dat je meer met een andere bril op gaat kijken naar je onderwijs, maar ook bijvoorbeeld naar je voorlichting. Ze komen met waardevolle ideeën, denken aan een medium als linked-inn etc en dat is heel erg fijn.

>Vooral dat het studeerbaar blijft, en hoe we de link met het werkveld op een positieve manier kunnen inzetten (positief voor zowel student als werkveld)

Bewust/aandacht voor het studentperspectief. Heel concreet is er in het programma / weekschema meer tijd ingeruimd voor studenten om ervaringen en kennis te verwerken. Ook aandacht voor de grote van de studententeams is bewuster meegenomen (5-6 studenten per team is te veel).

We hebben een leuke mix van studenten gehad, weliswaar allemaal studenten die én nieuwsgierig zijn én ook het leuk vinden hun mening te laten horen. Hun verschillende achtergronden én natuurlijk hun kennis over medestudenten heeft in ieder geval de ontwikkelaars voldoende munitie gegeven.

#### **3. In hoeverre heb jij eigenaarschap-bevorderend gedrag kunnen tonen/getoond?**

Ik begrijp deze vraag niet zo goed. Mijn invulling van de vraag: als studenten mee deden heb ik ze van alles gevraagd en hun input ook verwerkt in de verschillende ideeën.

>Eigenaarschap vind ik een moeilijk woord in deze vraag, het heeft in verschillende disciplines een andere betekenis. Hoe ik het interpreteer zijn we er niet in geslaagd om buiten jou studenten echt eigenaarschap te geven in het opzetten van de minor, en zou dat een volgende stap zijn in dergelijke ontwikkeltrajecten van onderwijs (waaronder minoren).

Het belangrijkste wat ik heb gedaan is luisteren naar studenten en input van hen serieus genomen en geprobeerd te verwerken in de minor.

Ja, dat eigenaarschap. Ik voel me zeer betrokken bij deze minor, en dus ook eigenaar. Of ik dat voldoende getoond heb, dat weet ik niet.

#### **4. Welke opdracht of vraag zou het ontwikkelteam moeten meekrijgen om het studentenperspectief te (blijven) vertegenwoordigen?**

Beschrijf voor iedere fase van het traject hoe je studenten betreft in de betreffende fase. Van tevoren steeds laten nadenken over de stappen die je wilt zetten, het doel dat je wilt bereiken en de bijdrage die studenten daaraan kunnen leveren.

>Ik denk dat iemand uit ons kernteam jouw taak moet overnemen, en dat iemand echt verantwoordelijk zou moeten zijn om het studenten perspectief voldoende terug te laten komen in ons ontwikkeltraject.

Meten, monitoren en evalueren samen met studenten. KPI's opstellen (samen met studenten) waarin het student perspectief/belang verwerkt is.

Mijn opdracht zou zijn: zorg dat je niet alleen de deelnemende studenten aan de minor actief en serieus betreft, maar zorg ook voor frisdenkers (studenten die niet meedoen, maar wel mee willen denken/kijken) die je als klankbord bewust en actief inzet.

#### Door studenten

##### 1. In hoeverre heb jij eigenaarschap (zie hiernaast) kunnen nemen?

1. Ik voelde me gewaardeerd en betrokken bij de meeting

1. Best goed: Ik denk dat mijn feedback en vragen serieus werden behandeld tijdens de meeting

1. Ik merk dat ik heel vaak mijn mening kon delen. Er werd hier vaak op ingegaan, waardoor ik ook echt het idee had dat hiernaar geluisterd werd.

1. zelf kunnen meedenken en mijn inbreng kunnen geven, hierbij heb ik ook werkelijk het gevoel gekregen dat de input gewaardeerd was.

##### 2. In hoeverre hebben de teamleden eigenaarschap-bevorderend gedrag kunnen tonen/getoond?

2. Mijn vragen werden serieus overwogen en beantwoord. Verder werd er extra aandacht gegeven aan het uitleggen van onderwerpen.

2. Door middel van opmerkingen plakken bij verschillende ideeën die al waren gegeven

2. Niet alleen werd er geluisterd, ook werden er vragen gesteld over de opmerkingen of ideeën die ik had. Daardoor had ik het idee dat mijn input ook echt gewaardeerd werd.

2. Er is vanuit de minor ontwikkeling actief contact/feedback gezocht bij studenten en hen ook de ruimte gegeven deze te geven tijdens vergaderingen.

##### 3. Welke bijdrage/impact hebben studenten gehad tijdens de minorontwikkeling?

3. Meedoen met meetings, het brainstormen van potentiële problemen en het verduidelijken van het doel van de minor.

3. Mee doen met een meeting en hier daadwerkelijk input in te geven vanuit een studenten perspectief

3. meedenken aan het proces, (kritische) vragen stellen, vanuit een ander perspectief naar het proces kijken.

3. Ik denk dat de minor veel meer studentvriendelijk is geworden doordat studenten zelf bij het proces betrokken zijn geweest. Hierdoor ligt er - naar mijn idee - veel meer een focus op de student tijdens de minor.

##### 4. Welke opdracht of vraag zou het ontwikkelteam moeten meekrijgen om het studentenperspectief te (blijven) vertegenwoordigen?

4. Probeer meer studenten van verschillende studie richtingen er bij te betrekken. Hiermee krijg je nog meer inzicht over mogelijke problemen en oplossingen voor bestaande problemen.

4. Blijf studenten benaderen nooit geschoten is altijd mis!

4. Probeer constant in je hoofd te houden wat je de student wil meegeven, maar ook wat je zelf van ze wilt leren.

4. blijf proberen, de studenten die iets waardevols hebben bij te dragen maken wel tijd.

#### Thematische analyse

1. Impact: studenten dachten constructief mee en gaven waardevolle input. Meer geïntegreerd. Minor sluit aan bij verwachtingen student. Bewustwording verschillende perspectieven scherpere blik (bijdrage). Verfrissende ideeën, andere bril. Meer focus op student; studeerbaar en studentvriendelijk. Studentperspectief; concrete aanpassingen. Mix studenten, multidisciplinair.

2. Eigenaarschap: Luisteren, vragen, input serieus nemen en verwerken. Eigenaarschap wordt als lastig begrip gezien, twijfel en zekerheid over onvoldoende geslaagd.

**Terwijl studenten ervaren dat ze eigenaarschap hadden door inbreng te hebben en deze gewaardeerd werd. En dat teamleden eigenaarschap-bevorderend gedrag hebben getoond in beleving van studenten.**

3. Opdracht: plan hoe studenten betrekken per fase. Overname taak en verantwoordelijkheid. Evalueren (meten/monitoren) samen met studenten. Naast deelnemende studenten ook frisdenkens in actieve klankbordvorm.