

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

A. de Vetten, M. Kusters, M. Schneider en T. Stevens

Samenvatting Onderwijsinnovaties in het hoger onderwijs met blijvende impact vereisen een collaboratieve en systemische aanpak met ruimte voor teacher agency. Deze aspecten zijn de kracht van de Change Laboratory (CL)-methodiek. Binnen een CL-interventie wordt gewerkt aan transformatie van onderwijspraktijken waar systemische problemen spelen en kunnen docenten transformatieve agency tonen en versterken. Onderzoek naar CL-interventies binnen het hoger onderwijs richt zich tot nu toe op wat docenten tijdens CL-sessies zeggen, maar of geplande wijzigingen worden doorgevoerd en leiden tot transformatie van de onderwijspraktijk is nog niet onderzocht. Doel van de studie was om te onderzoeken in hoeverre een CL-interventie bijdraagt aan de transformatieve agency van vier docenten die deelnamen aan een CL-interventie binnen een master rechtsgeleerdheid. Gebruikmakend van onder andere interviews en panelgesprekken met studenten en observaties onderzochten we in hoeverre de gewijzigde vakopzetten de onderwijspraktijk transformeerden. Reflectie-interviews met docenten boden zicht op hun overwegingen, in hoeverre ze hun transformatieve agency konden versterken en in hoeverre hun transformatieve agency collectief van aard was. De gewijzigde vakopzetten hebben tot aanzienlijke transformatie geleid en de meeste docenten hebben hun transformatieve agency versterkt. Deze studie onderschrijft de potentie van de CL-interventiemethodiek voor duurzame wijziging van onderwijspraktijken en om de transformatieve agency van docenten te versterken.

Kernwoorden interventiemethodiek, change laboratories, teacher agency, transformative agency, hoger onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 november 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
20 juni 2025

Geaccepteerd: 30 juni 2025

Online: 24 april 2026

Contactpersoon

Arjen de Vetten,

a.j.de.vetten@iclon.leidenuniv.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

1

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ pfaw4r67

1 Inleiding

In het hoger onderwijs (HO) worden veel onderwijsinnovaties uitgevoerd. Vanuit het oogpunt van doelmatigheid is het wenselijk dat innovaties duurzaam en adaptief geïntegreerd worden in de onderwijspraktijk (Prenger et al., 2022). Het realiseren van innovaties die leiden tot duurzame verandering in het hoger onderwijs is echter een weerbarstig proces (Bearman et al., 2024; Prenger et al., 2022). Instellingsbrede implementaties van nieuwe onderwijsconcepten hebben vaak weinig aandacht voor teacher agency, terwijl innovaties die door individuele docenten worden geïnitieerd wel ruimte bieden aan agency. Zulke innovaties hebben echter door het individuele karakter vaak weinig aandacht voor structurele en collectieve kennisontwikkeling en voor systemische problemen in de onderwijspraktijk (Stevens et al., 2024). Het aanpakken van systemische problemen vraagt een collaboratieve en systemische aanpak, die oog heeft voor de sociale en structurele dimensie van de onderwijspraktijk (Engeström, 2011) en waarin docenten hun agency kunnen inzetten en versterken (Mathieson, 2011; Sannino, 2022). Deze aspecten zijn precies de kracht van de Change Laboratory (CL)-interventiemethodiek. Een CL-interventie is een innovatiemethodiek waarin deelnemers gezamenlijk duurzame verandering in complexe sociale systemen bewerkstellingen (Engeström, 2011; Sannino, 2022) en hun transformatieve agency inzetten en versterken. Transformatieve agency is een specifieke invulling van agency, gericht op het veranderen van sociale praktijken waarin systemische problemen, zogenaamde contradicties, spelen. Transformatieve agency kan gedefinieerd worden als “breaking away from the given frame of action and taking the initiative to transform it” (Virkkunen, 2006, p. 43).

Onderzoek naar de ontwikkeling van transformatieve agency binnen CL-interventies in het HO legt de nadruk op welke wijzigingen docenten *zeggen* te gaan doorvoeren (Englund & Price, 2018; McDermott-Dalton, 2022; Montoro, 2016). Of docenten de geplande wijzigingen daadwerkelijk doorvoeren en of dit leidt tot transformatie van de onderwijspraktijk is tot op heden niet onderzocht.

In dit artikel beschrijven we in hoeverre een CL-interventie binnen een master rechtsgeleerdheid docenten de mogelijkheid biedt hun transformatieve agency te tonen en versterken. Gedurende twee jaar gingen vier docenten, met twee studenten en twee coördinatoren, aan de slag om hun onderwijspraktijk zodanig te transformeren dat contradicties opgelost zouden worden. Het doel van de studie was om te onderzoeken in hoeverre een CL-interventie bijdraagt aan de transformatieve agency van docenten. Daartoe bestudeerden we in hoeverre de door de docenten ingezette veranderingen tot transformatie van de onderwijspraktijk en tot het oplossen van de contradicties leidden. Om de overwegingen voor de wijzigingen te begrijpen gebruikten we het teacher agency-model van Priestley et al. (2015). Ook onderzochten we hoe de

2

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/ pfaw4r67

transformatieve agency versterkt werd door deelname aan de CL-interventie en, vanwege het collaboratieve karakter van de CL-methodiek, de collectieve inzet binnen de CL-interventie.

2 Theoretische achtergronden

In het theoretisch kader bespreken we in Sectie 2.1 de theoretische uitgangspunten en de fasen van een CL-interventie. Voortbouwend op de begrippen uit Sectie 2.1 bespreken we in Sectie 2.2 onze conceptualisatie van agency en het onderzoek naar CL-interventies in het hoger onderwijs. Hier introduceren we ook het teacher agency-model van Priestley et al. (2015) om de overwegingen van de docenten te analyseren. In Sectie 2.3 presenteren we de onderzoeksvragen.

2.1 De Change Laboratory-methodiek

De CL-interventiemethodiek is een collaboratieve, systemische en transformatieve innovatiemethodiek. Wat betreft het collaboratieve karakter verschilt het van innovatiemethodieken waarin de professionele ontwikkeling van de individuele docent centraal staat, zoals Scholarship of Teaching & Learning (SoTL; Campos Ponce et al., 2024). Het collaboratieve karakter deelt de CL-interventiemethodiek met de methodiek van de professionele leergemeenschap (PLG; Vescio et al., 2008). Waar een PLG echter meestal gericht is op incrementele wijziging, is een CL-interventie gericht op radicale transformatie in een situatie van systemische problemen. Daarnaast is een CL-interventie gebaseerd op een onderscheiden theoretische visie op leren en samenwerking.

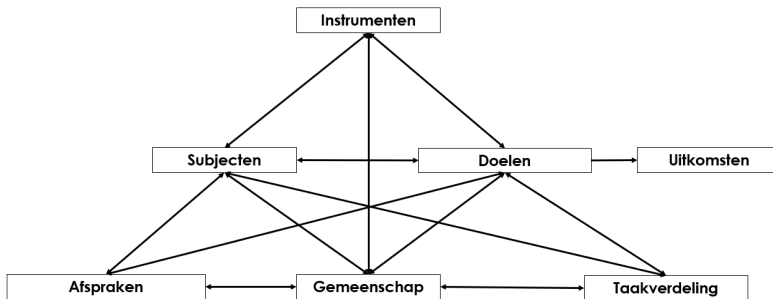
De oorsprong van de CL-interventiemethodiek ligt in de cultureel-historische activiteittheorie (Engeström, 1987), die uitgaat van het idee dat mensen hun leven organiseren in activiteiten. De term cultureel benadrukt dat mensen sociale wezens zijn en dat menselijke praktijken dus altijd culturele en sociale praktijken zijn (Bligh & Flood, 2015). De term historisch benadrukt dat praktijken over de tijd gegroeid zijn (Engeström, 2001). Menselijke activiteiten kunnen worden weergegeven in een zogenaamd activiteitsstelsel (zie Figuur 1). Dit stelsel toont de onderlinge verhouding tussen doelen die subjecten nastreven, de instrumenten die ze daarbij inzetten, de taakverdeling (wie waar verantwoordelijk voor is), de expliciete en impliciete afspraken die de activiteit sturen en de bredere gemeenschap waarbinnen subjecten hun doelen nastreven en waarmee opvattingen gedeeld worden over gepaste doelen, instrumenten, taakverdeling en afspraken. De activiteit die zo binnen het stelsel gerealiseerd wordt is gericht op het verwezenlijken van de doelen (Engeström, 2001).

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

A. de Vetten, M. Kusters, M. Schneider en T. Stevens

Figuur 1

De organisatie van een activiteitsysteem (Engeström, 1987)



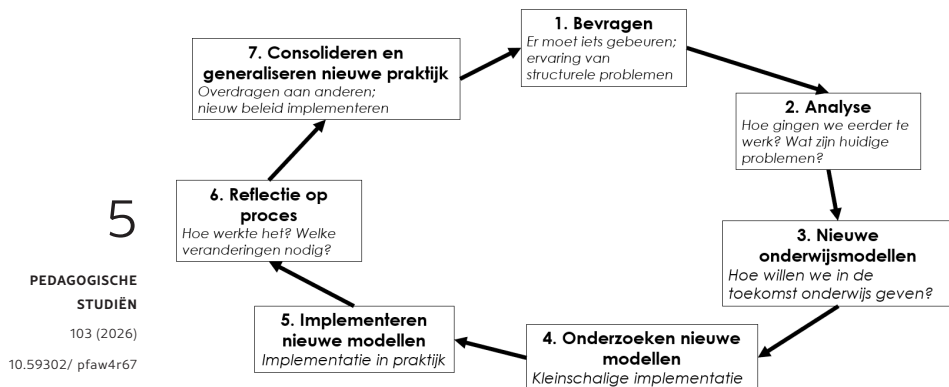
Doel van een CL-interventie is om in een situatie van contradicties het activiteitsysteem te transformeren door middel van een proces van expansief leren. Contradicties zijn structurele, niet direct zichtbare spanningen binnen en tussen activiteitsystemen die over de tijd gegroeid zijn en die aan de oppervlakte komen in verstoringen van de dagelijkse praktijk (Engeström & Sannino, 2011). Expansief leren is een collaboratief proces waarin CL-deelnemers hun vertrouwde praktijken loslaten, een bredere horizon aan mogelijkheden ontwikkelen om hun praktijk vorm te geven op een manier die voorheen buiten hun voorstellingsvermogen lag en uitbreekacties (*breaking out actions*) nemen, acties die de contradicties oplossen (Sannino, 2022). Zo bereiken deelnemers transformatieve agency (Engeström, 2011) en wordt transformatie van de collectieve activiteit gerealiseerd, wat wil zeggen dat voortaan de activiteiten een voor het betreffende systeem historisch gezien geheel nieuw patroon volgen (Engeström, 2001).

Een CL-interventie heeft een cyclisch karakter, bestaande uit zeven fasen, waarin deelnemers gedurende een aantal sessies voor taken worden gesteld die expansief leren uitlokken (Engeström et al., 2014; zie Figuur 2). In **fase 1** wordt vanuit een gevoelde urgentie dat er iets moet veranderen de huidige situatie onder kritiek gesteld. In **fase 2** worden gegevens van de huidige praktijk verzameld en aan de deelnemers voorgehouden (zogenaamde *mirror data*). In een gezamenlijk proces wordt een activiteitsysteem van de huidige praktijk geconstrueerd en onderzocht welke contradicties zich in het huidige activiteitsysteem bevinden. Door confrontatie met de contradicties ervaren deelnemers een conflict van motieven die hen moet aanzetten tot het oplossen van deze contradicties (Engeström, 2001). In **fase 3** gaan deelnemers gezamenlijk op zoek naar oplossingen in de vorm van concepten en instrumenten die mogelijk houvast bieden om uit de problematische situatie te komen. Dit moet resulteren in een zogenaamde kiemcel (*germ cell*), een initieel abstract, onaf model dat de potentie heeft de contradicties

op te lossen. In **fase 4** werken deelnemers de kiemcel uit en verkennen ze de geschiktheid van het nieuwe model om uit de problematische situatie te komen. In **fase 5** wordt overgegaan tot daadwerkelijke actie: de nieuwe modellen worden geïmplementeerd en een nameting werd uitgevoerd. In **fase 6** wordt gereflecteerd op de implementatie en bekeken of er inderdaad sprake was van uitbreekacties, welke verdere wijzigingen nodig zijn en welke nieuwe contradicties ontstaan zijn. In **fase 7** wordt gewerkt aan consolidatie en generalisatie van de nieuwe praktijken (Engeström et al., 2014): de lokaal ingezette wijzigingen worden door dialoog en verder uittesten breder verspreid, waarbij deelnemers hun transformatieve agency inzetten om de ingezette wijziging duurzaam te verankeren in hun eigen praktijk en anderen voor te gaan in transformatie (Engeström, 2011).

Figuur 2

Cyclus van expansief leren (aanpassing van Engeström, 1987)



2.2 Transformatieve agency in het hoger onderwijs

In tegenstelling tot benaderingen die agency zien als een capaciteit (Bandura, 2006), stellen wij dat agency altijd binnen een specifieke context wordt getoond, als resultaat van een weloverwogen beslissing en op basis van een dynamisch samenspel van individuele, structurele en culturele aspecten (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015). In het geval van transformatieve agency, als specifieke invulling van teacher agency, moeten de wijzigingen daarom ingegeven zijn door de wens de sociale praktijken waarin contradicties voorkomen te transformeren (Sannino, 2022).

Omdat binnen een CL-interventie transformatie van de onderwijspraktijk en het bereiken en versterken van transformatieve agency hand in hand gaan, (Engeström, 2011; Sannino, 2022), kan er alleen sprake zijn van

transformatieve agency als docenten daadwerkelijk uitbreekacties ondernemen die leiden tot transformatie van het onderwijs (zie Sectie 2.1; Haapasaari et al., 2016; Sannino, 2022). Onderzoek naar CL-interventies binnen het hoger onderwijs heeft zich tot op heden echter uitsluitend gericht op wat deelnemers *zeggen* tijdens CL-sessies, bijvoorbeeld of uit hun woorden veel weerstand blijkt, of dat docenten ook spreken over nieuwe visies en de wil om tot actie over te gaan (Englund & Price, 2018; McDermott-Dalton, 2022; Montoro, 2016). Englund and Price (2018) onderzochten de uitingen van Zweedse docenten die aan de ontwikkeling van een online interdisciplinair studieprogramma werkten. De auteurs lieten zien dat tijdens CL-sessies vooral problemen werden besproken. Andere studies hebben zich alleen gericht op de eerste fasen van de CL-interventie (McDermott-Dalton, 2022; Montoro, 2016) en laten dus ook niet zien in hoeverre docenten uitbreekacties ondernamen. Tot op heden is dus niet onderzocht of CL-interventies in het HO tot transformatie van de onderwijspraktijk hebben geleid. In de huidige studie onderzoeken we daarom in hoeverre de wijzigingen in de vakken van de vier deelnemende docenten geleid hebben tot transformatie van de onderwijspraktijk (deelvraag 1).

Er kan verder alleen sprake zijn van transformatieve agency als de wijzigingen het resultaat zijn van een weloverwogen beslissing en niet van invloeden van buiten de docent. Wij onderzoeken in de huidige studie dus ook de overwegingen van docenten voor hun keuzes voor hun wijzigingen in hun vakken. Hiervoor gebruiken we het ecologisch teacher agency-model van Priestley et al. (2015). Dit model kent drie dimensies: de iteratieve (*iterational*), projectieve (*projective*) en praktisch-evaluatieve (*practical-evaluative*) dimensie. De iteratieve dimensie benadrukt dat als docenten in een bepaalde situatie agency laten zien, dit altijd beïnvloed is door persoonlijke capaciteiten, overtuigingen en waarden die gevormd zijn door ervaringen in het verleden. De projectieve dimensie geeft weer dat als docenten agency laten zien, dit altijd gericht is op doelen die ze op korte en lange termijn nastreven. De praktisch-evaluatieve dimensie kent drie aspecten: cultureel, structureel en materieel. Deze dimensie laat zien dat teacher agency altijd getoond wordt in een concrete situatie en dus gebonden is aan de culturele, structurele en materiële bronnen die de context biedt. We onderzoeken hoe de docenten ervaringen uit het verleden hebben meegenomen in hun keuzes, hoe doelen voor zichzelf, studenten of anderen hebben meegespeeld in hun keuzes en welke invloed de context van de docenten heeft gehad op hun keuzes (deelvraag 2).

Het proces van expansief leren binnen een CL-interventie zou docenten niet alleen in staat moeten stellen om hun transformatieve agency te tonen, maar ook hun transformatieve agency moeten versterken (Sannino, 2022). Hierdoor zullen docenten, als zij in de toekomst worden geconfronteerd met contradicties, in staat zijn transformatie te bewerkstelligen binnen hun

onderwijspraktijk. Daarom onderzoeken we ook in hoeverre de transformatieve agency is versterkt door deelname aan de CL-interventie (deelvraag 3).

Een laatste aspect is het collectieve karakter van de transformatieve agency. Hoewel de docenten in onze CL-interventie ieder een eigen vernieuwde vakopzet ontwierpen, zijn veel fasen van een CL-interventie, zoals het vaststellen van de overkoepelende contradicties en het bespreken van welke wijzigingen potentieel de contradicties kunnen oplossen, een gezamenlijk leerproces. Daarnaast beoogt een CL-interventie systemische wijziging teweeg te brengen en zou er binnen een CL-interventie sprake moeten zijn van collectieve inzet voor systemische wijziging (Haapasaari et al., 2016; Sannino, 2022), in ons geval inzet voor bredere doorvoering van de wijzigingen die docenten in hun eigen vak doorvoerden binnen de master rechtsgeleerdheid. We onderzoeken daarom de rol van de andere CL-deelnemers bij het tonen en versterken van transformatieve agency en de collectieve inzet voor systemische wijziging (deelvraag 4).

2.3 Onderzoeksvragen

De overkoepelende onderzoeksvraag is: In hoeverre heeft deelname aan een Change Laboratory-interventie binnen een universiteit bijgedragen aan de transformatieve agency van de deelnemende docenten? De hoofdvraag wordt door middel van vier deelvragen beantwoord:

1. In hoeverre hebben de wijzigingen in de vakken van de docenten geleid tot het oplossen van de contradicties?
2. Welke overwegingen hebben de docenten gehad voor de wijzigingen in hun vakken?
3. Hoe heeft deelname aan de CL-interventie bijgedragen aan de versterking van de transformatieve agency?
4. In hoeverre was de transformatieve agency collectief van aard?

7

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ pfaw4r67

3 Methode

3.1 Participanten

De vier deelnemende docenten, Pieter, Samantha, Christel en Frederik (pseudoniemen), waren allen (universitair) docent binnen een rechtenfaculteit in Nederland. Naar aanleiding van een oproep binnen de faculteit meldden deze vier docenten zich. Zij konden, na een kennismakingsgesprek, alle vier deelnemen. Criteria voor deelname waren het coördineren van een vak binnen de master rechtsgeleerdheid, de bereidheid om met een open en kritische blik naar het eigen onderwijs te kijken en ruimte binnen de eigen afdeling om deel te nemen aan het project. De docenten hebben schriftelijk toestemming gegeven voor het gebruik van hun gegevens voor onderzoeksdoeleinden. De afdelingen van de vier docenten kregen een vergoeding, waarmee de

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

A. de Vetten, M. Kusters, M. Schneider en T. Stevens

docenten tijd kregen voor deelname aan het project en onderzoekstijd. Drie docenten waren bij de start van het project recent gepromoveerd. Omdat de vierde docent (Samantha) geen onderzoeksaanstelling had, assisteerde zij bij de verzameling en analyse van de voormeting. Deze betrokkenheid groeide uit tot mede-projectcoördinatorschap. Het coördinatieteam bestond verder uit een onderwijskundig adviseur-onderzoeker (de eerste auteur) en een onderwijskundig adviseur.

De vier vakken waren onderdeel van verschillende afstudeerrichtingen van de master rechtsgeleerdheid. Aan deze vakken namen tussen de 30 en 100 studenten deel. Hoewel de opzet van de vakken varieerde, hadden de vakken voldoende gemeen om overkoepelende contradicties vast te kunnen stellen die door alle docenten herkend werden (zie Sectie 3.2).

Aan de CL-sessies namen ook twee studenten deel. De eerste twee studenten hadden in de voorgaande periode aan een van de deelnemende vakken deelgenomen en hadden zich vrijwillig opgegeven na een oproep van hun docent. Tijdens de CL-sessies dachten zij kritisch mee vanuit studentperspectief. Daarnaast kwamen ze, op eigen initiatief of op verzoek, met ideeën voor vernieuwende onderwijsvormen. Vanwege afstuderen werden deze twee studenten halverwege het project opgevolgd door twee andere studenten. De eerste was recent afgestudeerd; de andere student volgde op dat moment de master. Beiden hadden ervaring met een van de deelnemende vakken. Samen hebben zij een document met ontwerpprincipes gemaakt, die de schriftelijke opbrengst vormde van het project. De studenten ontvingen een vergoeding voor hun deelname.

3.2 De Change Laboratory-interventie

Aanleiding voor de CL-interventie was om ruimte te maken voor vakoverstijgende vaardigheden, zoals presenteren en samenwerken. Daarnaast bestond de wens om studenten effectiever kennis te laten verwerven, bijvoorbeeld door gebruik van *flip the classroom*-principes, zodat studenten zelfstandiger basiskennis zouden kunnen verwerven en er in de onderwijsbijeenkomsten ruimte zou komen voor verdieping en vakoverstijgende vaardigheden.

Tabel 1

Opzet Change Laboratory binnen de master rechtsgeleerdheid

Periode	Activiteit	Fase van expansief leren
April '22	Werven docenten	
Mei '22	Startbijeenkomst Bespreken projectdoelen en CL-theorie Brainstorm voormeting	Fase 1
Juni – augustus '22	Uitwerken voormeting door project-coördinatie	
September – november '22	Uitvoeren ongewijzigd onderwijs Voormeting	Fase 2
December '22	Analyseren voormeting door project-coördinatie	Fase 2
December '22 – februari '23	Twaalf CL-sessies: Gezamenlijk bespreken voormeting Opstellen en vaststellen contradicties Bespreken onderwijskundige bronnen Brainstormen, (individueel) bedenken en bijstellen nieuwe vakopzetten	Fase 2 t/m 4
Februari – mei '23	Presenteren tussentijdse resultaten binnen faculteit	Fase 2 en 4
Maart – augustus '23	Uitwerken nieuwe vakopzetten door docenten	Fase 4
September – november '23	Uitvoeren vernieuwde onderwijs Nameting	Fase 5
December '23	Analyseren nameting door project-coördinatie	Fase 6
Januari '24	Drie afsluitende CL-sessies	Fase 6 en 7
Februari – maart '24	Opstellen ontwerpprincipes door CL-studenten en projectcoördinatie Presenteren resultaten binnen faculteit	Fase 7
Maart '24 – heden	Vervolgproject voor verspreiding	Fase 7

De CL-interventie volgde de zeven stappen van expansief leren (zie Tabel 1). Na werving van de docenten volgde voor de start van het collegejaar 2022-2023 een introductiebijeenkomst waarin aandacht werd besteed aan kennismaking, projectdoelen en CL-theorie (**fase 1**). Ook werd samen met de docenten besproken welke gegevens tijdens de voormeting verzameld zouden worden om de situatie in de vier deelnemende vakken te analyseren (**fase 2**). Deze gegevens werden tijdens de uitvoering van het ongewijzigde onderwijs door projectcoördinatoren en docenten verzameld (zie Sectie 3.3) en vervolgens door de projectcoördinatoren geanalyseerd (zie Sectie 3.4). Tijdens de twaalf daaropvolgende CL-sessies werden **fase 2 tot en met 4** doorlopen. Op dit moment sloten ook twee studenten aan. De sessies bestonden uit een

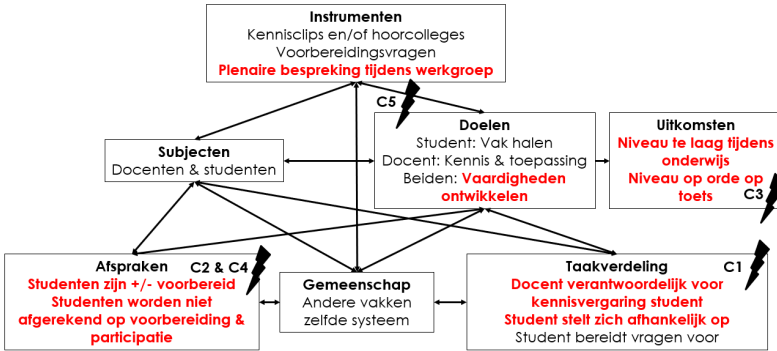
Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

A. de Vetten, M. Kusters, M. Schneider en T. Stevens

afwisseling van presentaties van voorbereid werk van deelnemers, bespreking van informatie vanuit de projectcoördinatie en uitwerken van contradicties en nieuwe vakopzetten. Tussen de CL-sessies door werkten de docenten aan taken als reflectie op de voormeting, formuleren van mogelijke contradicties, zoeken naar nieuwe onderwijsvormen en uitwerken van nieuwe vakopzetten. Sluitstuk van **fase 2** was het gezamenlijk vaststellen van een overkoepelend activiteitsysteem en overkoepelende contradicties, waarin alle vier docenten zich konden vinden (zie Figuur 3). Dit activiteitsysteem toont de dominante elementen van het onderwijssysteem in de deelnemende vakken en de relaties ertussen.

Figuur 3

Overkoepelend activiteitsysteem voor vakken in de master rechtsgeleerdheid. De tekst in rood en de bliksemschichten geven de contradicties weer



10

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ pfaw4r67

De volgende overkoepelende contradicties werden tijdens de CL-interventie vastgesteld:

1. De docent voelt zich verantwoordelijk voor de kennisvergaring van studenten, en studenten stellen zich afhankelijk op.¹
2. De docent verwacht tijdens de onderwijsbijeenkomsten participatie van studenten, studenten willen of kunnen dat niet leveren.
3. Het kennis- en vaardigheidsniveau zijn gedurende het vak te laag, maar is vaak voldoende op het moment van toetsing.
4. Studenten bereiden zich vaak maar matig voor op de onderwijsbijeenkomsten, maar worden hier niet op afgerekend.
5. Bij studenten en docenten bestaat de wens aan vakoverstijgende vaardigheden te werken, maar dit gebeurt onvoldoende.

1. De contradictie blijft hier impliciet. Toegevoegd zou kunnen worden: “...terwijl de docent meer onafhankelijkheid van de student verwacht.”

In **fase 3** werd individueel en gezamenlijk gebrainstormd over nieuwe vakopzetten, die de potentie hadden om de contradicties op te lossen. Docenten gingen zelf op zoek naar ideeën, maar ook de studenten en de projectcoördinatie leverden ideeën aan. Tijdens de sessies werd de potentie van de nieuwe vakopzetten om de contradicties op te lossen tegen het licht gehouden. In **fase 4** werkte elke docent de kansrijke ideeën (de kiemcel) verder uit. De andere deelnemers fungeerden hierbij als *critical friend*. Deze uitwerking ging door na afloop van de twaalf sessies. De projectcoördinatie sprak gedurende deze periode met elk van de docenten individueel af om de vakopzetten verder vorm te geven. Dit resulteerde uiteindelijk in vier vernieuwde vakopzetten die beoogden de contradicties op te lossen (zie Appendix A). Vaker voorkomende elementen waren de inzet van kennisclips, interactieve hoorcolleges en werkgroepen, tussentijdse toetsing, peer feedback, presentaties en debatten, samenwerkingsopdrachten en meer keuze voor studenten. Bij de ontwikkeling van de vakopzetten speelde een rol dat niet elke contradictie in elk vak even sterk speelde. Gedurende deze periode werden de tussentijdse resultaten gepresenteerd aan het opleidingsbestuur, diverse afdelingen en andere geïnteresseerden om te onderzoeken in hoeverre de vastgestelde contradicties herkend werden. In het collegejaar 2023-2024 voerden de docenten hun vernieuwde onderwijs uit (**fase 5**). Tijdens de uitvoering werd een nameting uitgevoerd om te kunnen evalueren in hoeverre de contradicties waren opgelost. In een drietal afsluitende CL-sessies werden de resultaten besproken (**fase 6**). Docenten formuleerden daarnaast welke extra wijzigingen nodig zouden kunnen zijn om de resterende of nieuw ontstane contradicties op te lossen en bespraken hoe het project een bredere impact op het onderwijs van de master rechtsgeleerdheid en de faculteit zou kunnen hebben (**fase 7**).

3.3 Databronnen

De data hadden een dubbele functie. In de eerste plaats werden de voor- en nameting gebruikt om tijdens de CL-interventie het proces van expansief leren te ondersteunen. Daarnaast zijn de data gebruikt voor deze wetenschappelijke studie. De voor- en nameting zijn door de deelnemers bedacht en vervolgens uitgewerkt door de projectcoördinatie. De docenten waren ook betrokken bij de dataverzameling.

Om te kunnen evalueren in hoeverre de contradicties waren opgelost (deelvraag 1) zijn data vanuit verschillende perspectieven verzameld: Onderwijsbijeenkomsten zijn geobserveerd, studenten zijn individueel en groepsgewijs geïnterviewd, *learning analytics* data zijn verzameld en de docenten geïnterviewd.

De docenten en projectcoördinatoren hebben in elk vak een of twee bijeenkomsten geobserveerd. Deze observaties werden ondersteund met een observatieformulier, gericht op leerdoelen, werkvormen, betrokkenheid en

interactie (voormeting) en op in hoeverre en hoe de wijzigingen de contradicties oplossen (nameting).

Binnen elk vak werd door de projectcoördinatie met twee of drie studenten drie interviews afgenomen om gedurende het vak de ervaring van studenten met het vak te onderzoeken. Aan het eind van elk vak is met een of meerdere groepen studenten een focusgroep gehouden. Doel hiervan was een brede groep studenten te bevragen op hun perceptie van het vak. Deze werden geleid door een van de CL-deelnemers. Binnen een aantal vakken zijn de focusgroepen buiten de onderwijsbijeenkomsten gehouden met studenten die zich hiervoor vrijwillig aanmelden. Bij andere vakken zijn de focusgroepen tijdens de laatste onderwijsbijeenkomst gehouden met alle aanwezige studenten. Voor de interviews en focusgroepen was een gespreksprotocol opgesteld met vragen over de perceptie van studenten van de belangrijkste onderwijsactiviteiten en hun betrokkenheid hierbij.

Tijdens de nameting werden bij de vakken die Samantha en Frederik, die kennisclips inzetten, *learning analytics* data verzameld: per kennisclip werd per dag bijgehouden hoeveel studenten de opname bekeken.

Na de laatste CL-sessie is door de tweede auteur met elke docent een reflectie-interview afgenomen. Daarin werd besproken in hoeverre de docent het idee had dat de contradicties waren verholpen en welke wijzigingen daaraan hadden bijgedragen (deelvraag 1), wat de overwegingen waren bij de wijzigingen (deelvraag 2), in hoeverre docenten hun onderwijstaak anders zijn gaan invullen door deelname aan de CL-interventie (deelvraag 3) en wat de rol van anderen bij de wijzigingen was (deelvraag 4). Deze interviews werden opgenomen. Tot slot zijn voor de onderzoeksvragen relevante logboekantekeningen van de projectcoördinator gebruikt.

3.4 Data-analyse

Om te bepalen in hoeverre de wijzigingen in de vakopzetten de contradicties hebben opgelost (deelvraag 1) is gebruik gemaakt van de nameting en de reflectie-interviews. Per vak omvatte de analyse drie stappen (zie Appendix B):

1. Observatieverslagen en transcripten van interviews en panelgesprekken met studenten zijn samengevat, uitgesplitst per wijziging en/of contradictie. Vervolgens zijn per databron de samenvattingen geaggregeerd. Van de *learning analytics* data zijn grafieken van het aantal views per dag gemaakt (zie Figuur 4 en 5) en geïnterpreteerd op algemene trends. Het transcript van het reflectie-interview met de docent is open gecodeerd, waarbij codes zijn toegekend die een omschrijving zijn van het effect van een bepaalde wijziging (bijvoorbeeld inzet van kennisclips) op het oplossen van een contradictie (bijvoorbeeld onvoldoende voorbereiding) (zie Appendix C voor het codeerschema).
2. Om te bepalen in hoeverre een wijziging een contradictie heeft opgelost, is de evidentie van de databronnen getrianguleerd (zie Appendix D voor

een voorbeeld). Hoewel niet elke databron altijd voldoende evidentie bevatte over het effect van een wijziging op een contradictie, maakte het samennemen van de databronnen het mogelijk te bepalen in hoeverre een wijziging bijdroeg aan het oplossen van een contradictie. Bij de triangulatie werd de variatie tussen studenten, eventuele tegenstrijdigheden tussen databronnen en participanten, en de zekerheid van de evidentie in acht genomen, bijvoorbeeld in de vorm van uitspraken als “De meeste studenten...” of “Het lijkt erop dat...”.

3. Om te bepalen in hoeverre en hoe een bepaalde contradictie (bijvoorbeeld onvoldoende voorbereiding) is opgelost is de evidentie van de afzonderlijke wijzigingen (inzet van kennisclips, tussentijdse toetsing etc.) om deze contradictie op te lossen gecombineerd.

Tenslotte is gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de vakken wat betreft opgeloste contradicties en de relatie met het type wijzigingen.

Om de overwegingen van docenten om bepaalde wijzigingen in hun vakopzet door te voeren te analyseren (deelvraag 2) zijn de overwegingen die docenten tijdens de reflectie-interviews noemden eerst open gecodeerd en vervolgens gecategoriseerd naar de (sub-)dimensies van Priestley et al. (2015).

Om te onderzoeken hoe de CL-interventie de transformatieve agency heeft versterkt (deelvraag 3), zijn opmerkingen over wat de CL-interventie docenten heeft gebracht en logboek aantekeningen met betrekking tot dit thema open gecodeerd en vervolgens inductief gecategoriseerd.

Om deelvraag 4 te beantwoorden zijn opmerkingen uit de interviews en logboek aantekeningen over de rol van anderen in hun overwegingen en versterking van hun transformatieve agency en over hun collectieve inzet open gecodeerd en vervolgens inductief gethematiseerd.

De validiteit van de analyses is gewaarborgd door de volgende maatregelen:

- 1) Een van de vier transcripten van de reflectie-interviews is door de eerste en tweede auteur gecodeerd; verschillen werden besproken totdat consensus werd bereikt.
- 2) De resultaten van alle deelvragen zijn bij wijze van *member check* voorgelegd aan de docenten, die zich over het algemeen in de resultaten konden vinden. Voor de vakken van Frederik en Christel leidde het op enkele punten tot een positiever inschatting van de mate waarin de contradicties opgelost waren. Christel voegde een reden voor wijzigingen toe (behoud van draagvlak onder afdelingsgenoten).
- 3) Het analyseproces en de resultaten zijn met alle auteurs besproken tot consensus werd bereikt. De analysecodes en output zijn opvraagbaar bij de auteurs.

4 Resultaten

We bespreken de resultaten per deelvraag.

4.1 Deelvraag 1 Oplossen van contradicties

Het algemene beeld is dat, daar waar de docenten de ambitie hadden contradicties op te lossen, dat meestal grotendeels gelukt is en het onderwijs dus in aanzienlijke mate getransformeerd is. Per contradictie bespreken we in hoeverre de contradictie binnen de vier vakken is opgelost en welke onderwijsvormen hieraan hebben bijgedragen.

C1. De docent voelt zich verantwoordelijk voor de kennisvergaring van studenten, en studenten stellen zich afhankelijk op.

In de vakken van Pieter en Frederik werd de contradictie over de verantwoordelijkheid voor kennisvergaring grotendeels verholpen; bij Samantha en Christel ten dele. In het vak van Pieter waren studenten verantwoordelijk voor de invulling van een deel van de bijeenkomsten, bijvoorbeeld doordat ze (becijferde) presentaties gaven. Deze vaardigheidsopdracht zorgde voor een aanzienlijke verschuiving van de verantwoordelijkheid. Bij Samantha gebeurde iets soortgelijks, maar hier zag een deel van de studenten de relevantie van deze vaardighedenopdrachten voor de toetsing niet en was mede hierdoor afwezig tijdens de bijeenkomsten. Ook kennisclips (Samantha en Frederik) en interactieve bijeenkomsten (alle vakken) waarbij studenten in kleine groepjes opdrachten voorbespraken en daarna in discussie gingen met de docent die problematiseerde en doorvroeg, droegen eraan bij dat de verantwoordelijkheid voor de kennisvergaring richting de student verschoof. Studenten waardeerden activerend onderwijs (alle vakken) en vonden dit behulpzaam voor de meningsvorming. Ook ervoeren studenten vaardighedenopdrachten als uitdagend. Een minderheid van de studenten had echter behoefte aan meer uitleg en inkadering van de docent, bijvoorbeeld uit vrees onvoldoende totaaloverzicht over de vakinhoud te krijgen (Samantha, Christel en Frederik).

C2. De docent verwacht tijdens de onderwijsbijeenkomsten participatie van studenten, studenten willen of kunnen dat niet leveren.

Binnen elk vak werd de contradictie van beperkte participatie grotendeels verholpen en in het vak van Pieter zelfs helemaal. Binnen alle vakken bleek duidelijk dat als studenten de gelegenheid geboden werd te participeren tijdens onderwijsbijeenkomsten, in de vorm van onderling overleg, presentaties of peer feedback, zij van deze gelegenheid gebruik maakten. Veel studenten waardeerden interactief en activerend onderwijs zeer.

C3. Het kennis- en vaardighedeniveau zijn gedurende het vak te laag, maar is vaak voldoende op het moment van toetsing.

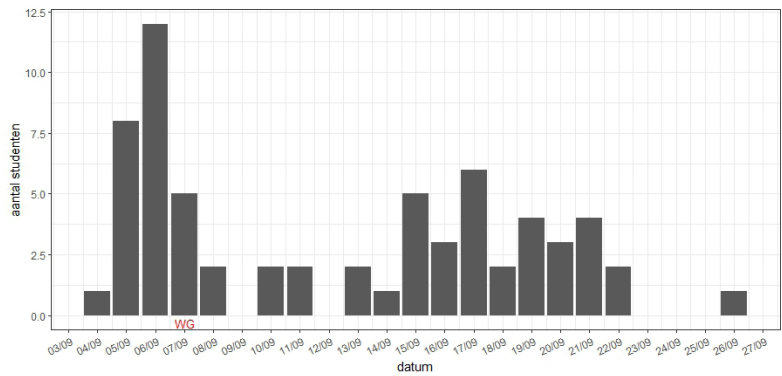
Binnen de vakken van Pieter, Samantha en Frederik vond er een aanzienlijke niveauverhoging gedurende het vak plaats en werd deze contradictie dus grotendeels verholpen; bij Christel werd deze contradictie deels verholpen. De inzet van kennisclips (Samantha en Frederik), vaardighedenopdrachten (Pieter en Samantha) en tussentijdse toetsing (alle vakken) heeft hieraan bijgedragen. Vaardighedenopdrachten en tussentijdse toetsing zorgden ervoor dat studenten eerder begonnen met studeren. Christel maakte pas aan het einde van de periode haar colleges interactiever. Daardoor was het effect hiervan niet gedurende het hele vak te merken.

C4. Studenten bereiden zich vaak maar matig voor op de onderwijsbijeenkomsten, maar worden hier niet op afgerekend.

De contradictie van matige voorbereiding werd deels (Samantha, Christel en Frederik) tot grotendeels (Pieter) opgelost. Vaardighedenopdrachten (Pieter en Samantha) en tussentijdse toetsing (alle vakken) hebben hieraan bijgedragen. Ook blijkt uit *learning analytics* data dat de inzet van kennisclips effectief was (Samantha en Frederik), waarbij met name in het vak Frederik het grootste deel van de studenten de kennisclips had bekeken voor de werkgroep (zie Figuur 4 en Figuur 5 als voorbeelden van algemene trends). Voor Frederiks vak bleken de kennisclips nuttig te zijn bij de voorbereiding op de bijeenkomst, wat voor het vak van Samantha mogelijk minder gold. Een belangrijk verschil tussen het vak van Pieter, waar de contradictie grotendeels opgelost was, en de andere vakken, was dat in het vak van Pieter studenten sterker afgerekend werden op een gebrek aan voorbereiding dan in andere vakken: In Pieters vak moesten studenten verplicht presenteren, terwijl in de andere vakken matige voorbereiding (Samantha, Christel en Frederik) niet gesanctioneerd werd.

Figuur 4

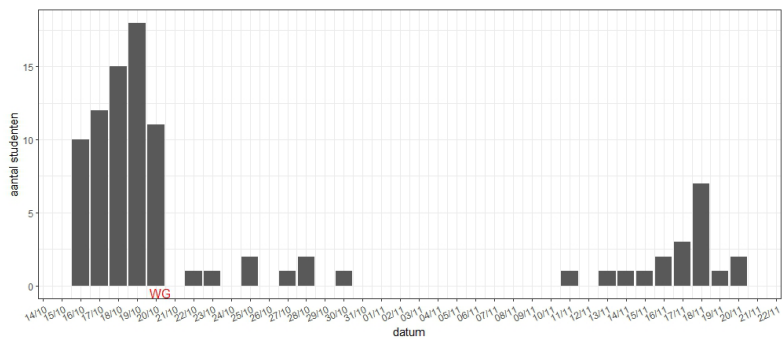
Aantal studenten van het vak van Samantha dat kenniscлип 3 van cyclus 1 heeft gekeken, uitgesplitst per dag



‘WG’ geeft de datum van de werkgroep aan, waarvoor de kenniscлип gekeken had moet worden

Figuur 5

Aantal studenten van het vak van Frederik dat kenniscлип 2 van week 1 heeft gekeken, uitgesplitst per dag



‘WG’ geeft de datum van de werkgroep aan, waarvoor de kenniscлип gekeken had moet worden.

C5. Bij studenten en docenten bestaat de wens aan vakoverstijgende vaardigheden te werken, maar dit gebeurt onvoldoende.

De vernieuwde vakopzetten van Pieter en Samantha boden de studenten veel mogelijkheden om aan vakoverstijgende vaardigheden te werken. Bij Pieter was groepswork een groot onderdeel van het vak en dit kwam goed van de grond. Bij Samantha was dit een kleiner onderdeel en was de

samenwerking vrijblijvender, waardoor een deel van de studenten afhaakte, toen men de relevantie voor de toetsing niet meer zag. Christel had geen vaardighedenopdrachten in haar vernieuwd vakopzet, afgezien van het analyseren en oplossen van juridische problemen. Frederik gaf al ruim aandacht aan schrijfvaardigheden. De ondersteuning hiervan versterkte hij door een extra inlevermoment van een eerste opzet toe te voegen. Ook gaf hij meer aandacht aan de onderzoeksvaardigheden door studenten zelf literatuur te laten zoeken. Studenten deden dit echter slechts in beperkte mate, met name omdat de kennisclips als afdoende voorbereiding op onderwijsbijeenkomsten werden beschouwd.

4.2 Deelvraag 2 Overwegingen van docenten

Om de getoonde transformatieve agency te begrijpen presenteren we in deze sectie, gecategoriseerd naar de dimensies van Priestley et al. (2015), de overwegingen om bepaalde wijzigingen door te voeren.

4.2.1 Iteratieve dimensie

Alle docenten namen in hun keuzes ervaringen met eerdere edities van het vak mee. De overwegingen van Pieter, Samantha en Frederik waren nauw verbonden met de gezamenlijk vastgestelde contradicties. Samantha onderbouwde haar wijzigingen zelfs vanuit de contradicties en gebruikte haar eigen ervaringen alleen ter illustratie. Frederik stelde dat hij niet alle contradicties in dezelfde mate herkende, maar gaf tegelijkertijd aan dat veel van de contradicties toch opgeld deden in zijn vak. Christel onderbouwde de wijzigingen vanuit een beperkt aantal contradicties die zij zelf als problematisch had ervaren (met name te laag niveau tijdens vak en onvoldoende voorbereiding). Andere contradicties, zoals de verantwoordelijkheid die vooral bij de docent lag, speelden een minder grote rol in haar overwegingen. Daarbij gaf ze aan te betwijfelen of wijzigingen waarbij studenten meer zelfstandigheid krijgen zouden gaan werken. Haar ervaringen binnen haar afdeling hadden Christel verder geleerd dat als ze te veel en te snel zou veranderen er weerstand binnen de afdeling zou ontstaan. Daarom koos ze bewust voor wijzigingen waarin ze collega's mee zou kunnen krijgen.

4.2.2 Projectieve dimensie

Pieter, Samantha en Frederik onderbouwden hun keuzes vanuit eigen doelen voor hun onderwijs. In het bijzonder Pieter voerde vaardighedenopdrachten in die pasten bij zijn visie op relevante arbeidsmarktvoorbereiding. De ambities van Samantha en Frederik sloten nauw aan bij de contradicties, bijvoorbeeld in de wens hun onderwijsbijeenkomsten meer student-gecentreerd vorm te geven. Frederik wilde dit bijvoorbeeld vormgeven door zelf meer als procesbegeleider op te treden. De doelen van Christel waren meer op de korte termijn gericht:

Haar wijzigingen moesten qua tijd en bemensing haalbaar zijn en op draagvlak onder afdelingscollega's kunnen rekenen.

4.2.3 Praktisch-evaluatieve dimensie

Alle docenten zetten onderwijsactiviteiten weloverwogen in om leerprocessen op gang te brengen, waarvan ze dachten dat ze de contradicties konden oplossen. Een cultureel aspect dat hieraan gerelateerd is de assertieve houding van de docenten tegenover wensen van studenten: Ze waren bereid rekening te houden met de wensen van studenten, maar bepaalden zelf de richting, zoals Pieter kernachtig verwoordde: "Het is geen democratie". Frederik verbond de wensen van studenten aan een suggestie voor nieuwe onderwijsvormen die hem in het project werden aangereikt (materieel aspect): in reactie op klachten van studenten over onduidelijkheid over te lezen literatuur, bedacht hij dat studenten zelf dan maar relevante literatuur moesten zoeken in plaats van dat hij dat voorschreef. Hiermee liet hij zien dat hij de heersende cultuur dat de docent verantwoordelijk is voor de kennisvergaring (C1) durfde te doorbreken.

Bij Pieter was het culturele aspect sterk gerelateerd aan het durven veranderen in relatie tot zijn afdeling waar sterke ideeën leefden hoe het onderwijs vormgegeven diende te worden. Het project gaf hem steun en dekking om radicale wijzigingen door te voeren. Bij de overwegingen van Christel zijn naast materiële aspecten, zoals beperkte beschikbaarheid van tijd en mensen, ook culturele aspecten zichtbaar. Ze gaf bijvoorbeeld toe dat haar idee dat het niet werkt om studenten aan het begin van de master meer zelfstandigheid te geven een ongefundeerde vooronderstelling zou kunnen zijn. Ook was ze zich ervan bewust dat haar wijzigingen beperkt waren in vergelijking met de wijzigingen van de andere drie docenten. Ook het niet willen verliezen van draagvlak binnen haar afdeling is gerelateerd aan het culturele aspect. Bij Frederik speelde, tenslotte, het culturele aspect dat hij een andere rol, die van procesbegeleider, had aangenomen.

Op verschillende manieren werkten structurele aspecten door in de overwegingen van docenten. Hoewel Pieters verhouding ten opzichte van zijn afdeling vooral te maken had met de afdelingscultuur (cultureel aspect), lijkt er ook sprake te zijn geweest van hiërarchische verhoudingen waar hij rekening mee moest houden. Hetzelfde gold voor de structurele verhoudingen binnen de afdeling van Christel waar zij rekening mee wilde houden. Bij Samantha speelden structurele aspecten juist een positieve rol: Samantha liep binnen haar afdeling voorop in het doorvoeren van wijzigingen en paste wijzigingen en veranderprocessen ook toe binnen andere vakken en binnen haar afdeling. In Frederiks overwegingen kwamen geen structurele aspecten naar voren.

4.3 Deelvraag 3 Versterking van transformatieve agency

De CL-interventie heeft de mogelijkheden om in de toekomst transformatieve agency te laten zien op verschillende manieren versterkt. Een belangrijke manier was dat deelname Pieter, Samantha en Christel inzicht bood in de effecten van een scala aan onderwijsvormen, zonder dat ze deze onderwijsvormen allemaal zelf hoefden te implementeren. De evidentie hielp hen te bepalen wat effectieve onderwijsvormen zijn en hoe en in welke context een bepaalde onderwijsvorm effectief ingezet kan worden. Bij Christel zorgde deelname ook voor een nieuw perspectief op het eigen onderwijs. Zij gebruikte verder het activiteitsysteem en het concept van contradicties om met afdelingscollega's problemen te analyseren en te verhelpen. Een andere opbrengst was dat door deelname aan de CL-interventie Pieter, Samantha en Christel meer inzicht kregen in onderwijsbeleidsprocessen. Deze drie docenten kregen, mede door deelname aan de CL-interventie, een voortrekkersrol op het gebied van onderwijsvernieuwing en onderwijsbestuur. Bovenstaande opbrengsten kwamen bij Frederik niet terug. Hij beperkte zich tot het anders organiseren van onderwijsbijeenkomsten en het aannemen van de rol van procesbegeleider.

4.4 Deelvraag 4 Collectieve transformatieve agency

Uit de analyse van de reflectie-interviews kwam een aantal punten naar voren gerelateerd aan het collaboratief karakter van de CL-interventie. Het belangrijkste collaboratieve aspect van transformatieve agency was de in Sectie 4.3 genoemde opbrengst dat deelname Pieter, Samantha en Christel inzicht bood in de effecten van een scala aan onderwijsvormen, zonder dat ze deze onderwijsvormen allemaal zelf hoefden te implementeren. Deze opbrengst kon alleen gerealiseerd doordat meerdere docenten aan de CL-interventie deelnamen. Herhaaldelijk stimuleerden de deelnemers elkaar om vooral bepaalde onderwijsvormen te proberen, zodat ze als collectief van de ervaringen binnen een vak konden leren. Dat docenten de CL-interventie als een collaboratief project zagen bleek ook tijdens de laatste sessie toen werd opgemerkt: "Als je de Pieter-aanpak gebruikt, met een vleugje Frederik, dan krijg je de Samantha-mix."

De mate waarin de docenten zich committeerden aan het oplossen van alle vastgestelde contradicties verschilde. Terwijl Pieter en Samantha de contradicties als uitgangspunt namen voor de wijzigingen in hun vakken, ambieerde Christel slechts enkele contradicties op te lossen. Frederik stelde zich ambigu op ten opzichte van de contradicties: Hij gaf enerzijds aan ze niet allemaal te herkennen binnen zijn vak en anderzijds dat de meeste contradicties toch opgeld deden binnen zijn vak.

Voor Pieter, Samantha en Christel heeft deelname aan de Change lab-interventie ook bijgedragen aan hun inzet voor onderwijs buiten hun eigen onderwijs. Zo pasten allen de Change lab-concepten toe binnen

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

hun eigen afdeling en gaven Samantha en Christel, grotendeels op eigen initiatief, presentaties over de CL-interventie. Ook zijn deze drie docenten opleidingsdirecteur geworden, waaruit blijkt dat ze oog hadden voor het belang van collectieve inzet voor onderwijs en onderwijsvernieuwing.

Wat betreft de rol die andere deelnemers speelden, gaven de docenten aan dat ze door elkaar waren geïnspireerd en dat de observaties bij elkaars vakken zorgden voor een nieuwe blik op het eigen onderwijs (alle docenten). Samantha en Frederik benoemden verder dat de feedback van de andere deelnemers nuttig was; voor Frederik zorgde dit voor een verbetering van zijn plannen, in het bijzonder door de een-op-een sessies met de projectcoördinator. Tegelijkertijd gaf Frederik aan dat hij de ideeën voor wijzigingen zelf bedacht had. In de optiek van Pieter en Frederik bewaakte de projectcoördinator goed de balans tussen enerzijds sturing, stimulans en kritiek en anderzijds ruimte voor eigen invulling. Bij Pieter speelde verder dat het gezamenlijke karakter van het project zorgde voor steun en dekking richting zijn afdeling en leidinggevendens, zodat hij radicale wijzigingen durfde door te voeren.

5 Discussie

In deze studie hebben we onderzocht in hoeverre een CL-interventie bijdraagt aan de transformatieve agency van docenten. Hiertoe hebben we vier deelvragen beantwoord. Deze bespreken we eerst, alvorens de hoofdvraag te beantwoorden.

5.1 Deelvraag 1 Oplossen van contradicties

De gewijzigde vakopzetten hebben geleid tot transformatie van het onderwijs en het oplossen van de contradicties, in het bijzonder in het vak van Pieter, ook bij Samantha en Frederik en in mindere mate bij Christel. In alle vakken zorgden de wijzigingen voor meer participatie, een hoger kennisniveau gedurende de onderwijsperiode en betere voorbereiding op bijeenkomsten. De vaardighedenopdrachten die in de vakken van Pieter en Samantha een centrale plek kregen zorgden ervoor dat studenten meer verantwoordelijkheid namen voor eigen kennisveraring en hun vakoverstijgende vaardigheden ontwikkelden. In het vak van Samantha werd dit effect deels teniet gedaan doordat niet alle studenten de opdrachten als voldoende relevant voor de toetsing zagen. Op punten waar de transformatie beperkter was, kwam dit door onvolledige implementatie van de wijziging (Christel), doordat de docent om diverse redenen niet de ambitie had bepaalde contradicties op te lossen (Christel) of doordat een bepaalde contradictie minder speelde (Frederik).

Hoewel vanuit onderwijskundig oogpunt de vakopzetten niet vernieuwend te noemen zijn, zijn het voor de context wel degelijk historisch nieuwe modellen van onderwijs (Virkkunen & Newnham, 2013). Binnen de cultuur en historie van

de betreffende faculteit, waarin een docent-gecentreerde didactiek dominant was, ging het om radicale wijzigingen, waarin het onderwijs meer student-gecentreerd is geworden. Docenten leken met relatief gemak geslaagd te zijn diep in de cultuur en historie gewortelde contradicties op te lossen.

5.2 Deelvraag 2 Overwegingen van docenten

In de overwegingen voor de wijzigingen speelden zowel ervaringen uit het verleden (de iteratieve dimensie), als doelen voor de korte en lange termijn (de projectieve dimensie) een rol. Met name Pieter liet zich leiden door een langetermijnvisie op wat zijn studenten zouden moeten leren. Bij Christel waren kortetermijndoelen, zoals haalbaarheid qua tijd en menskracht, redenen om wijzigingen beperkt te houden. Deze bevinding is in lijn met eerder onderzoek waarin aangetoond wordt dat veel universitair docenten onderwijs- en onderzoekverantwoordelijkheden in balans moeten houden (zie bijvoorbeeld Lee et al., 2022).

Wat betreft de praktisch-evaluatieve dimensie lijken materiële aspecten voornamelijk faciliterend te hebben gewerkt voor de transformatieve agency: de docenten gebruikten de door andere CL-deelnemers aangereikte suggesties voor vernieuwende onderwijsvormen. Culturele aspecten speelden op verschillende manieren een rol: zowel Pieter als Christel gaven aan dat collega's binnen hun afdelingen mogelijk afwijzend tegenover vernieuwende onderwijsvormen zouden staan. Voor Pieter bood de CL-interventie steun en dekking om toch radicaal te veranderen. Voor Christel was het behouden van draagvlak binnen haar afdeling reden om wijzigingen beperkt te houden. Toch is het niet ondenkbaar dat deze overweging op lange termijn voor grotere verspreiding van haar ideeën kan zorgen dan als hier geen oog voor is, zoals het geval was bij Frederik. Bij Frederik was het ook opvallend dat er geen structurele aspecten voorkwamen in zijn overwegingen. Deze bevinding kan mogelijk ook verklaren waarom uit het interview bij hem geen duidelijke versterking van transformatieve agency bleek. Systemische verandering van onderwijs vereist immers juist aandacht voor structurele aspecten (Trowler et al., 2005).

5.3 Deelvraag 3 Versterking van transformatieve agency

Deelname aan de CL-interventie heeft de transformatieve agency van Pieter, Samantha en Christel versterkt. Bij Frederik lijkt hier minder sprake van te zijn: hij leek vooral gericht op de vormgeving van het onderwijs en toonde geen overkoepelende blik op onderwijsvernieuwing en vernieuwingsprocessen. Bij de andere docenten was dit juist sterk zichtbaar: deelname aan de CL-interventie bood hun inzicht in facultaire onderwijsbeleidsprocessen en inzicht in de effecten van een scala aan onderwijsvormen. Dit zal hun veld van *affordances* (doelgerichte handelingsmogelijkheden, de Boer et al., 2019) vergroot hebben, zodat zij ook bij toekomstige contradicties transformatieve agency kunnen

tonen, zoals Christel de CL-theorie over contradicties en activiteitssystemen toepaste om samen met afdelingscollega's andere problematische situaties te analyseren en aan te pakken. Voor Samantha heeft de deelname en het coördinatorschap grote voordelen gebracht, zowel persoonlijk als voor de faculteit. Ze heeft diepgaande onderwijskundige expertise opgedaan en is hierdoor een dragende kracht geworden binnen de faculteit op het gebied van onderwijsvernieuwing en is projectleider geworden van het vervolgproject.

Een andere manier waarop de CL-methodiek de transformatieve agency lijkt versterkt te hebben is door docenten te betrekken in reflectieve praktijken. Leijen et al. (2020) betogen dat gestructureerde reflectieprocessen teacher agency kunnen versterken. De CL-interventie moedigde docenten aan hun onderwijspraktijk te analyseren, waarbij ze de resultaten van de voormeting gebruikten om hun onderwijsaanpak te herzien en de bredere onderwijssystemen die hun werk beïnvloeden kritisch te beoordelen. Deze uitkomsten laten zien dat een CL-interventie de transformatieve agency bevordert en docenten in staat stelt om onderwijsnormen uit te dagen en opnieuw vorm te geven (Leijen et al., 2020) en voor blijvende transformatie te zorgen (Englund & Price, 2018).

5.4 Deelvraag 4 Collectieve transformatieve agency

Wat betreft het collaboratieve karakter van de CL-interventie kan geconcludeerd worden dat Pieter, Samantha en, in mindere mate, Christel de CL-interventie zagen als een collectief project waarbij gezamenlijk werd gewerkt aan het oplossen van overkoepelende contradicties. Hoewel dus niet alle vier docenten zich volledig committeerden aan het gezamenlijk karakter van de CL-interventie, lijkt er in deze interventie een goede balans gevonden te zijn tussen de autonomie van docenten en de aanspreekbaarheid op inzet voor het oplossen van de contradicties, wat het proces van expansief leren bevordert lijkt te hebben. De docenten ervoeren voldoende ruimte om tot een eigen vakopzet te komen. De gezamenlijk vastgestelde overkoepelende contradicties vormden daarnaast een kader op basis waarvan een docent door de andere deelnemers kritisch bevraagd konden worden.

De meer collectieve insteek van Pieter, Samantha en Christel, in vergelijking met Frederik, is ook zichtbaar in de mate waarin zij zich buiten de CL-interventie bijdroegen aan het collectief, door gebruik van de CL-theorie binnen de eigen afdeling, door presentaties of door opleidingsdirecteurschap.

Het collaboratieve karakter zorgde er, tenslotte, voor dat de docenten van elkaars interventies konden leren. Dat dit gebeurde had twee randvoorwaarden:

- 1) De vakken van de docenten waren voldoende vergelijkbaar, zodat de wijzigingen binnen een vak in potentie ook toepasbaar waren binnen andere vakken.
- 2) Elke docent maakte een eigen vakopzet, waardoor veel verschillen ontstonden die met elkaar vergeleken konden worden.

5.5 Hoofdvraag

De resultaten laten tegelijkertijd een positief en een genuanceerd beeld zien van in hoeverre deelname aan een Change Laboratory-interventie bij heeft gedragen aan de transformatieve agency. Positief, omdat alle docenten weloverwogen en doelgericht wijzigingen doorvoerden die in veel gevallen daadwerkelijk tot transformatie van het onderwijs leidden. Positief ook, doordat de CL-interventie de docenten veel mogelijkheden bood hun transformatieve agency te versterken. Positief, doordat Pieter, Samantha en, tot op zekere hoogte, Christel duidelijk oog hadden voor de collectieve inzet die gevraagd wordt voor onderwijsinnovatie. Genuanceerd, omdat de transformatieve agency voor docenten ook verschillend uitwerkte: de wijzigingen die Christel doorvoerde leidden tot beperktere transformatie dan bij de andere docenten, vanwege aarzelingen over de inhoudelijke noodzaak en praktische haalbaarheid van transformatie, maar haar aandacht voor het meekrijgen van afdelingsgenoten zorgt mogelijk op termijn wel voor meer transformatie. Frederik toonde veel durf om tot transformatie over te gaan, maar omdat hij minder oog had voor de culturele en structurele aspecten van onderwijsinnovatie, is zijn systemische invloed mogelijk beperkter.

5.6 Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking was dat de docenten zich vrijwillig hadden aangemeld en bereidwillig waren hun onderwijs te transformeren. In contexten met minder gemotiveerde docenten verlopen transformaties mogelijk minder soepel. Een tweede beperking is dat docenten niet tot een gezamenlijke aanpak hoefden te komen en de vrijheid hadden om niet alle contradicties aan te pakken. In hoeverre docenten ook transformatieve agency laten zien in contexten waarin zij minder autonomie hebben, kan onderwerp van vervolgonderzoek zijn. Een derde mogelijke beperking is dat de relatie tussen de wijzigingen en de transformatieve agency retrospectief onderzocht is. Docenten kunnen bijvoorbeeld achteraf de onderbouwing van wijzigingen hebben bedacht. Door de nauwe betrokkenheid van de eerste auteur bij de CL-interventie en door de *member check* hebben we kunnen vaststellen dat dergelijke retrospectieve inkleuringen niet zijn voorgekomen, waardoor we de in de interviews gegeven onderbouwingen betrouwbaar achten. Tot slot is slechts beperkt in kaart gebracht in hoeverre deelname aan de CL-interventie docenten ook in staat stelt in de toekomst transformatieve agency te tonen. Dit vereist onderzoek over een langere tijdsperiode.

5.7 Implicaties voor onderzoek en praktijk

In dit artikel hebben we laten zien dat een CL-interventie ervoor zorgt dat docenten hun transformatieve agency tonen en versterken en dat de onderwijspraktijk binnen vakken daadwerkelijk getransformeerd kan worden.

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

Ons onderzoek bevestigt hiermee de potentie van CL-interventies om veranderprocessen binnen het HO te faciliteren (Englund & Price, 2018). De collectieve en systemische aanpak en het proces van expansief leren lijken dus effectieve mechanismen om docentprofessionalisering en onderwijsinnovatie hand in hand te laten gaan (Stevens et al., 2024). Hoewel een CL-interventie qua cyclisch karakter weinig verschilt van andere innovatiemethodieken, zoals het ADDIE-model (Branson et al., 1975), of van professionaliseringsprogramma's, zoals SoTL (Campos Ponce et al., 2024), of qua collaboratief karakter van een PLG (Vescio et al., 2008), zijn het de theoretische uitgangspunten die de CL-methodiek onderscheidend maken. Voor de uitvoering van CL-interventies betekent dit dat coördinatoren goed thuis moeten zijn in de theoretische uitgangspunten. De CL-theorie is echter complex en niet altijd gemakkelijk te vertalen naar praktische interventies. Een andere overweging bij het al dan niet inzetten van een CL-interventie, die ook onderwerp voor vervolgonderzoek kan zijn, is in welke contexten een CL-interventie geschikt is. Een CL-interventie lijkt bijvoorbeeld niet geschikt voor top-down implementatie van nieuwe onderwijsconcepten (Stevens et al. 2024). Daar is immers weinig ruimte om context-specifieke contradicties te bepalen. Ook specifieke, afgebakende problemen, waar bijvoorbeeld behoefte is aan een technologische oplossing, lijken niet geschikt voor een CL-interventie.

De vraag of de transformatie zich binnen de vier deelnemende vakken consolideert en verder verspreidt binnen de master en faculteit ligt buiten het bereik van dit onderzoek en zal onderwerp zijn van vervolgonderzoek. De eerste signalen voor consolidatie zijn in ieder geval positief. Het gevaar ligt echter op de loer dat contradicties tussen de nieuwe aanpak en het bestaande onderwijssysteem verdere verspreiding bedreigen (Virkkunen & Newnham, 2013). Juist hier komt de versterkte transformatieve agency van pas: een extern adviseur zal vertrekken, maar de docenten kunnen blijvend bijdragen aan de transformatie van het onderwijssysteem.

Literatuur

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspect Psychol Sci*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bearman, M., Chandir, H., Mahoney, P., & Partridge, H. (2024). Sustaining teaching and learning innovations: a scoping review. *Higher Education Research & Development*, 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2364096>
- Bligh, B., & Flood, M. (2015). The Change Laboratory in Higher Education: Research-intervention using activity theory. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research III* (pp. 141-168). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220150000001007>
- Branson, R., Rayner, G., Cox, J., Furman, J., King, F., & Hannum, W. (1975). *Interservice Procedures for Instructional Systems Development: Executive Summary and Model (TRADOC Pam 350-30 NAVEDTRA 106A)*. (NTIS No. ADA 019 486 through ADA 019 490). Ft. Monroe, VA Retrieved from <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a019488.pdf>.
- Campos Ponce, M., Groeneweg, S., den Oudendammer, F., & Vangangelt, R. (2024). SoTL als springplank voor goed onderwijs. Ervaringen en aanbevelingen van vier HO-instellingen om docenten te stimuleren om praktijkgericht onderzoek te doen naar hun eigen onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*, 53(3), 14-19.
- de Boer, E., Janssen, F. J. J. M., Dam, M., & Driel van, J. H. (2019). Ontwikkeling van agency van docenten-in-opleiding: Een ecologisch perspectief. *Pedagogische studiën*, 96(6), 354-377. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13980>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/doi:10.1086/231294>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). From paralyzing myths to expansive action: Building computer-supported knowledge work into the curriculum from below. In G. Stahl (ed.), *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community*, Mahwah, NJ.
- Engeström, Y., Kerosuo, H., & Kajamaa, A. (2007). Beyond discontinuity: Expansive organizational learning remembered. *Management Learning*, 38(3), 319-336. <https://doi.org/10.1177/1350507607079032>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of

- Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128. <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868>
- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1478837>
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Lakeman, R., Mathisen, B., Nasrawi, D., & Phillips, N. (2022). Occupational stress in University academics in Australia and New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1934246>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: a sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 243-256. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596730>
- McDermott-Dalton, G. (2022). Putting the 'e' in portfolio design: an intervention research project investigating how design students and faculty might jointly reimagine the design portfolio activity. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(2), 1207-1225. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09640-8>
- Montoro, C. (2016). Learn or earn? Making sense of language teaching and learning at a Mexican University through a Change Laboratory intervention. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 48-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.05.001>
- Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, 970715. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, J. Pandya, & L. Hayward (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. SAGE. <http://digital.casalini.it/9781473952737>
- Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9-33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Stevens, T. M., Day, I. N. Z., den Brok, P. J., Prins, F. J., Assen, H. J. H. E., ter Beek, M., ... Vermunt, J. D. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education*

- Research & Development*, 43(2), 437–454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>
- Stevens, T. M., Day, I. N. Z., den Brok, P. J., Prins, F. J., Assen, H. J. H. E., ter Beek, M., ... Vermunt, J. D. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 437–454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>
- Trowler, P., Fanghanel, J., & Wareham, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(4), 427–444. <https://doi.org/10.1080/03075070500160111>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 43–66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Springer.

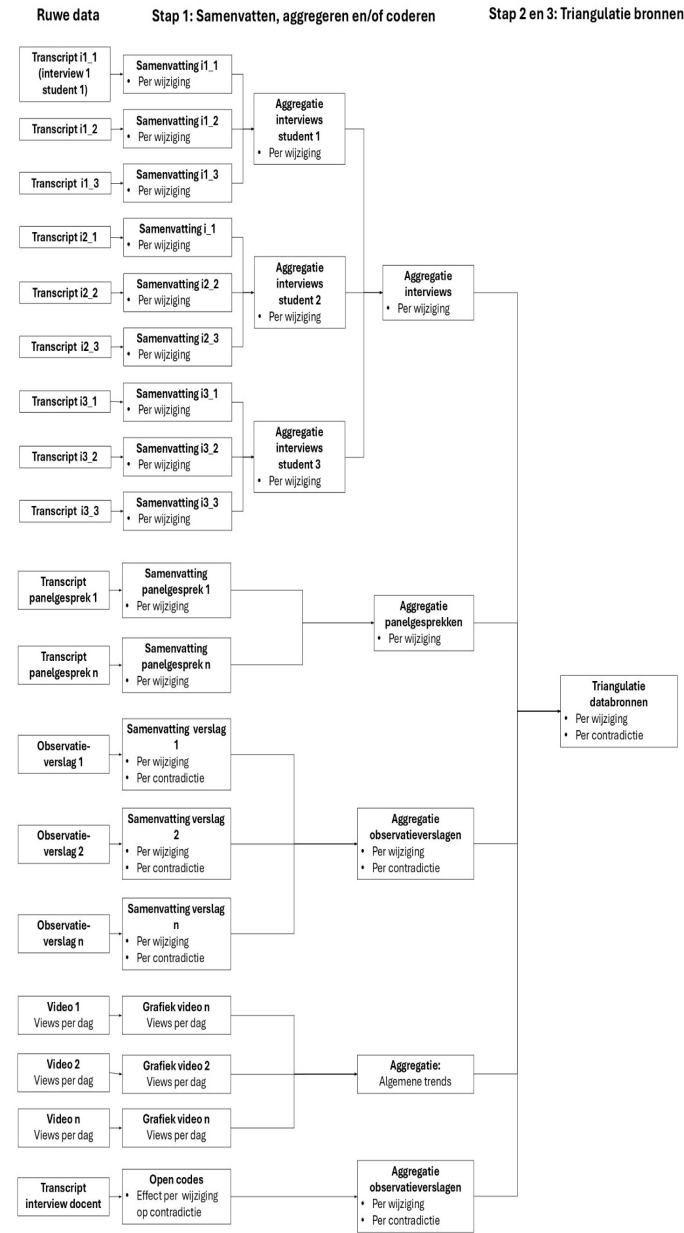
Appendix A

Overzicht belangrijkste wijzigingen in de vier deelnemende vakken

Vakinformatie en oude situatie	Belangrijkste wijzigingen
Vak van Pieter • 6 weken. • Circa 30 studenten. • Wekelijks 4 uur interactief hoorcollege (HC). • Afsluitend essay over zelfgekozen onderwerp. • Studenten zoeken zelf literatuur voor essay.	• Wisselende opzet bijeenkomsten: 2 weken 4 uur interactief HC; 2 weken groepswork, interactieve WG en oefenpresentaties; 1 week groepspresentaties; 1 week schrijven aan essay. • Studenten kiezen voor civielrechtelijke, strafrechtelijke of bestuursrechtelijke focus. Werkgroepen zijn opgedeeld naar focus. • Studenten werken aan becijferde groeps-presentatie en individueel essay. • Studenten geven proefpresentaties; medestudenten en docent geven feedback. • Studenten schrijven reflectieverslag over samenwerking.
Vak van Samantha • 6 weken. • Circa 60 studenten. • Wekelijks HC en WG. In WG plenaire bespreking van voorbereide opdrachten. • Schriftelijk tentamen.	• 2 cycli van 3 weken, elk afgesloten met essay. • Opbouw cyclus: • Kennisclips in plaats van HC. • WG met plenaire bespreking van voorbereide opdrachten. • Tijdens verdiepende seminars in gesprek met elkaar en hoogleraar. Samantha fungeert als gespreksleider. • WG met debat en presentatie, voorbereid in groepjes, over actuele, zelfgekozen thema's.
Vak van Christel • 12 weken. • Circa 100 studenten. • 1 of 2 HC per week en in totaal 3 casuscolleges (grootschalige WG), waarin plenaire bespreking van voorbereide opdrachten. • Schriftelijk tentamen.	• 10 weken opgedeeld in 3 delen, elk afgesloten met deeltentamen over casuïstiek of essayopdracht. • HC op hoger niveau: basiskennis wordt bekend verondersteld en niet herhaald. • Studenten overleggen tijdens HC en casuscolleges in kleine groepjes over casusposities en stellingen.
Vak van Frederik • 6 weken. • Circa 60 studenten. • Wekelijkse HC en in totaal 3 WG. In WG plenaire bespreking van voorbereide opdrachten. • Essay in derde week en schriftelijk tentamen.	• Kennisclips in plaats van HC. • Studenten zoeken zelf literatuur bij het onderwerp van de week. De docent ondersteunt bij zoeken literatuur. • Wekelijkse WG. WG start met 30 minuten buzzgroep: bespreking van voorbereide opdrachten in kleine groepjes. Vervolgens plenair gesprek met gastdocent. Frederik fungeert als gespreksleider. • Studenten krijgen feedback op de inleiding van essay.

Appendix B

Overzicht analyseproces Deelvraag 1 voor een vak



Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

Appendix C

Codeerschema reflectie-interviews docenten

1 Change (ch)

- Voeg deze code toe als er een wijziging/innovatie/keuze/etc. in de vakopzet besproken wordt.
- Beschrijf in een of enkele steekwoorden de wijziging/innovatie/keuze/etc. die het betreft. Zet voor het steekwoord de afkorting ch: (dus met dubbele punt).
- Het kan zijn dat de docent een overweging uit die niet direct gerelateerd is een wijziging. Dan hoeft er geen change-code toegevoegd te worden.
“Ik verander [in het algemeen] omdat ik daar binnen de context van het project de ruimte voor ervaar.”

RQ1 In hoeverre hebben de wijzigingen in de vakken van de docenten geleid tot het oplossen van de contradicties?

2 Uitkomst/Effect (eff)

- Voeg deze code toe als een effect van een wijziging/innovatie/keuze/etc. in de vakopzet of de gewijzigde vakopzet in het algemeen besproken wordt.
- Beschrijf kort het effect van de wijziging, bijvoorbeeld:
 - Wel/niet/gedeeltelijk bereikt?
 - Wat is er bereikt of gebeurd?
 - Welk onverwacht effect?

RQ2 Welke overwegingen hebben de docenten gehad voor de wijzigingen in hun vakken?

3 Consideration (con)

- Voeg deze code toe als een overweging voor een bepaalde wijziging/innovatie/keuze/etc. of voor de gewijzigde vakopzet in het algemeen besproken wordt.
- Beschrijf in steekwoorden de overweging voor de wijziging
- Zet voor de beschrijving de afkorting con:

4 Future (fut)

- Voeg deze code toe als besproken wordt welke wijzigingen docenten willen behouden of nog willen aanbrengen.
- Beschrijf in steekwoorden de wijziging
- Zet voor de beschrijving de afkorting fut:

5 Dimension

- Voeg aan con en fut een subdimensie toe. Kies een van de (sub-)dimensies. Ken als code alleen de afkorting toe.

30

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ pfaw4r67

- Iterative (it)
- Practical-evaluative
 - Cultural (pe_cul)
 - Structural (pe_str)
 - Material (pe_mat)
- Projective (proj)

RQ3 Hoe heeft deelname aan de CL-interventie bijgedragen aan de versterking van de transformatieve agency?

6. Persoonlijke ontwikkeling (po)

- Voeg deze code als besproken wordt wat docenten persoonlijk geleerd hebben of wat ze nu anders doen.
- Beschrijf in steekwoorden de wijziging
- Zet voor de beschrijving de afkorting trans:

RQ4 In hoeverre was de transformatieve agency collectief van aard?

- Voeg deze codes toe als de rol van anderen bij een wijziging/innovatie/keuze/etc. en de overwegingen erbij besproken wordt.
- Wie (3who) – kies uit:
 - CL (algemeen)
 - CL docent
 - Andere docent (zoals afdelingsgenoten)
 - CL student (die aan CL deelnam)
 - Studenten (deelnemers aan vak)
 - Projectleiding
- Wat (3what)
 - Welke rol heeft subject vervuld?
- Effect (3eff)
 - Welk effect heeft de input gehad?

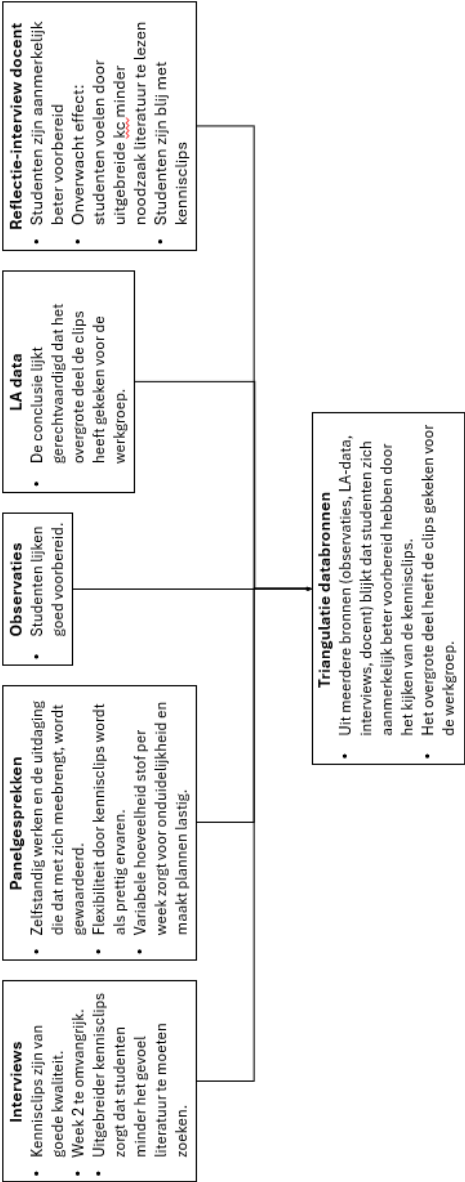
Voorbeeld: een stukje transcript over het waarom van een buzzgroep krijgt de volgende 3 codes:

- ch: buzzgroep
- con: meer zelfvertrouwen tijdens plenair gesprek
- proj

Appendix D

Voorbeeld van triangulatie databronnen

Effect van wijziging “inzet van kennisclips” op contradictie “onvoldoende voorbereiding” in vak van Frederik



Auteurs

Arjen de Vetten is universitair docent onderwijswetenschappen bij het ICLON, Universiteit Leiden.

Max Kusters is universitair docent onderwijswetenschappen bij de Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Marije Schneider is als docent arbeidsrecht verbonden aan de afdeling Sociaal Recht, Faculteit der Rechtsgeleerdheid, Universiteit Leiden.

Tim Stevens is als onderzoeker verbonden aan het Copernicus Institute of Sustainable Development, Universiteit Utrecht.

Correspondentie: Arjen de Vetten, ICLON, Universiteit Leiden, Postbus 905, 2300 AX Leiden.

E-Mail: a.j.de.vetten@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

Transformative agency of university teachers during a Change Laboratory

Educational innovations in higher education aiming for sustainable impact require a collaborative and systemic approach that allows for teacher agency. These aspects are the strength of the Change Laboratory (CL) methodology. A CL allows teachers to transform teaching practices in situations where systemic problems exist and to demonstrate and strengthen their transformative agency. So far, research on CL interventions in higher education has focused on what teachers say during CL sessions, while whether planned changes are actual executed, leading to transformation of educational practice has not been researched. The aim of our study was to examine to what extent a CL contributes to the transformative agency of four teachers who participated in a CL within a master's of law program. Using observations, interviews, and panel discussions with students, we investigated to what extent the changes transformed their teaching practices. Reflection interviews with teachers provided insight into teachers' considerations, and into the enhancement and collective aspects of their transformative agency. The results showed that the revised course designs led to significant transformation. Most teachers strengthened their transformative agency. This study affirms the potential of the CL methodology to transform deeply rooted teaching practices and enhance the transformative agency of teachers.

Keywords intervention methodology, change laboratories, *teacher agency*, transformative agency, higher education

Transformatieve agency van docenten tijdens een Change Laboratory in het hoger onderwijs

A. de Vetten, M. Kusters, M. Schneider en T. Stevens