

#03

Hoe bouw je een werkplaats?

Lessen uit acht jaar Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA)

Auteurs: André Koffeman
(Hogeschool van Amsterdam)
Daphne van Weijen
(Universiteit van Amsterdam)

Kernwoorden: participatief actieonderzoek
professionalisering
schoolontwikkeling
werkplaats

Samenvatting

Leraren die onderzoekend werken, dragen bij aan beter onderwijs én aan hun eigen professionele vitaliteit. Toch blijkt het in de praktijk moeilijk om professionalisering duurzaam van de grond te krijgen, zeker op schoolniveau. Dit artikel beschrijft de lessen uit acht jaar Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA), een samenwerkingsverband tussen Amsterdamse scholen voor voortgezet onderwijs (vo – vergelijkbaar met het Vlaamse Secundair Onderwijs) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo – vergelijkbaar met het Vlaamse Beroepssecundair Onderwijs) en twee kennisinstellingen: de Universiteit van Amsterdam (UvA) en de Hogeschool van Amsterdam (HvA). In de WOA voeren docenten praktijkgericht onderzoek uit, begeleid door onderzoekers. Uit evaluaties van twee fasen (2017–2021 en 2022–2024) blijkt dat de werkplaats aantoonbaar bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van deelnemende onderzoeksdocenten: zij groeien in onderzoeksvaardigheden, reflectief vermogen en rapporteren meer werkplezier. De impact op schoolniveau bleef in de eerste fase beperkt. Een overstap naar participatief actieonderzoek (PAO) – waarbij collega's van de onderzoeksdocenten actief worden betrokken vóór, tijdens en na de onderzoeksinterventie – leverde in de tweede fase meer collectieve opbrengsten op, al bleven ook die wisselend. De kritische reflectie op deze ervaringen levert concrete lessen op voor lerarenopleiders en schoolopleiders die een vergelijkbare werkplaats willen opzetten: begin bij urgentie, werk participatief, faciliteer tijd en ruimte, en veranker opbrengsten bewust in de organisatie.

Inleiding: waarom een werkplaats?

Leraren die onderzoekend en reflectief handelen, worden breed gezien als sleutel tot kwaliteitsverbetering én werkplezier (Van Veen et al., 2012; Koffeman et al., 2023). Toch blijkt het in de hectiek van de dagelijkse schoolpraktijk moeilijk om professionele ontwikkeling op het vlak van vakinhoud en didactiek duurzaam te organiseren. Ervaren docenten nemen relatief weinig deel aan professionaliseringsactiviteiten, werkdruk overheerst, en schoolontwikkeling blijft vaak steken in losse projecten (Inspectie van het Onderwijs, 2025; Koffeman, 2020). Scholen kennen bovendien een traditie van professionele eenzaamheid: docenten werken nog vaak geïsoleerd, achter gesloten deuren, wat collectief leren bemoeilijkt (Onderwijsraad, 2009; Bruining et al., 2015).

Daarmee ontstaat een paradox. Terwijl de samenleving steeds meer vraagt om adaptieve, reflectieve en onderzoekende professionals (OECD, 2014; Van Tartwijk & Schuurmans, 2020), zijn veel scholen juist plekken waar de waan van de dag het wint van duurzame ontwikkeling (Koeslag-Kreunen, 2021). Druk wordt door docenten niet ervaren als een stimulans om te leren, maar eerder als een bedreiging – wat kan leiden tot defensief en behoudend gedrag (Koffeman, 2020). Tegelijkertijd is onzekerheid onmisbaar voor leren: professionele groei ontstaat juist daar waar vanzelfsprekendheden worden bevraagd en waar spanning leidt tot reflectie en verandering (Akkerman & Bakker, 2011). Het concept van *desirable difficulties* (Bjork, 1994) laat zien dat leren meer oplevert wanneer het uitdagend is – mits er voldoende veiligheid bestaat. Koffeman (2020) spreekt in dit verband van de noodzaak van *safe havens*: plekken waar leraren de ruimte ervaren om te experimenteren, opnieuw te proberen en kritisch te reflecteren.

Dit vraagstuk speelt niet alleen in Amsterdam. Zowel in Nederland als in Vlaanderen groeit de aandacht voor structurele samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen als antwoord op de theorie-praktijkkloof en het lerarentekort. In Nederland is die samenwerking wettelijk verankerd via het stelsel van *Samen Opleiden & Professionaliseren*, waarbij lerarenopleidingen en scholen gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de opleiding van nieuwe leraren én voor de professionalisering van zittende docenten (Inspectie van het Onderwijs, 2025). In Vlaanderen groeit de beleidsmatige aandacht voor vergelijkbare partnerschappen, al bevindt die ontwikkeling zich in een vroeger stadium dan in Nederland. Beide contexten vragen om structuren die professionele ontwikkeling niet als een eenmalig project organiseren, maar als een duurzame praktijk. De WOA is één antwoord op die vraag, maar de principes erachter zijn breder toepasbaar.

De Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA) is in 2017 opgezet als antwoord op dit vraagstuk, als gezamenlijk initiatief van de UvA, de HvA en een aantal Amsterdamse vo- en mbo-scholen. De werkplaats biedt docenten zo'n *safe haven*: een beschermde leeromgeving weg van de waan van de dag, waar onderzoek doen de norm is. In dit artikel blikken we terug op acht jaar WOA: wat heeft de werkplaats opgeleverd, wat niet, en welke lessen zijn te trekken voor wie zelf een vergelijkbare structuur wil opzetten?

De werkplaats: opzet en werkwijze

De WOA brengt jaarlijks een groep van tien tot vijftien docenten uit verschillende Amsterdamse vo- en mbo-scholen samen. Deelnemers melden zich aan op basis van een eigen onderzoeksvoorstel, vertrekkend vanuit een urgent vraagstuk uit hun eigen lespraktijk of schoolorganisatie. Ze worden gedurende een schooljaar begeleid door onderzoekers van de UvA en HvA, die methodologische ondersteuning bieden en helpen de verbinding te leggen tussen praktijkervaring en wetenschappelijke inzichten.

De begeleiding vindt plaats in vaste bijeenkomsten – doorgaans eens per maand – afgewisseld met individuele begeleiding. In de gezamenlijke bijeenkomsten wisselen deelnemers ervaringen

uit, bespreken ze elkaars onderzoek en ontwikkelen ze methodologische vaardigheden. Aan het eind van het jaar presenteren deelnemers hun bevindingen op een openbaar symposium, waar ook schoolleiders, beleidsmakers en andere geïnteresseerden aanwezig zijn.

Kenmerkend voor de WOA is de mix van vo- en mbo-docenten: twee onderwijswerelden die elkaar normaal gesproken nauwelijks vinden, maar die met vergelijkbare vraagstukken blijken te worstelen en van elkaars oplossingen kunnen leren. De ambitie was van meet af aan meervoudig: niet alleen de individuele docent zou moeten profiteren, maar ook de school als geheel en – via de kennisinstellingen – de lerarenopleiding en het bredere onderwijsveld (Koffeman & Kösters, 2022).

De rol van de kennisinstellingen is daarin niet louter methodologisch. De samenwerking met UvA en HvA geeft deelnemers ook het gevoel deel uit te maken van een bredere professionele gemeenschap. Dat versterkt de motivatie en helpt docenten boven hun professionele intuïtie uit te stijgen: naast de eigen praktijkervaring wordt ook theorie een bron om tot nieuwe inzichten te komen. Munneke (2024, p. 13) omschrijft dit als het ontwikkelen van *onderzoekend vermogen*: "de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context." Hoewel docenten in hun opleiding een basis hiervoor leggen, laat de WOA zien dat een kritische externe gesprekspartner dit vermogen verder kan aanscherpen.

Voor lerarenopleiders is de WOA ook om een andere reden relevant. In veel lerarenopleidingen wordt onderzoekend vermogen als kerncompetentie beschouwd (Munneke, 2024), maar de vraag is hoe dat vermogen na de opleiding levend blijft. Een werkplaats als de WOA biedt lerarenopleiders een concrete rol: als methodologisch begeleider, als ontwerper van leeromgevingen, en als bruggenbouwer tussen de wereld van de school en die van de kennisinstelling. Akkerman en Bakker (2011) spreken in dit verband van *boundary crossing*: het productief benutten van de spanning tussen twee professionele werelden. Die spanning – tussen de praktijkkennis van de docent en de theoretische kennis van de opleider – is in de WOA geen probleem, maar een bron voor ontwikkeling.

Fase 1 (2017–2021): individuele winst, beperkte schoolimpact

Uit de evaluatie van de eerste vijf jaar kwamen duidelijke opbrengsten naar voren (Koffeman & Kösters, 2022). Deelnemende docenten rapporteerden groei in onderzoeksvaardigheden, reflectief vermogen en het vermogen hun lespraktijk systematisch te verbeteren. Ze gaven aan meer zicht te hebben gekregen op de leerprocessen van hun leerlingen en dat hun handelen beter onderbouwd werd. Naast de professionele intuïtie werd ook theorie een bron om tot nieuwe inzichten te komen. Voor veel deelnemers was de WOA een bron van hernieuwd werkplezier en professionele identiteit: een plek waar experimenteren en kritisch reflecteren als normaal werden gezien.

Tegelijkertijd was de impact op schoolniveau beperkt. Onderzoeken bleven grotendeels eigendom van de individuele docent. Collega's werden vaak pas laat geïnformeerd over de resultaten, waardoor draagvlak en gedeeld eigenaarschap achterbleven. De ambitie om scholen te transformeren tot lerende gemeenschappen – waarin onderzoek en ontwikkeling breed worden gedeeld – kwam in deze fase niet van de grond.

De WOA was daarmee in deze periode vooral een individueel professionaliseringstraject, en te weinig een motor voor collectieve schoolontwikkeling. Daarvoor is meer nodig: het vroegtijdig

betrekken van collega's, het creëren van collectieve leerruimtes, en het verankeren van opbrengsten in de schoolorganisatie.

Fase 2 (2022–2024): participatief actieonderzoek

Op basis van de aanbevelingen uit fase 1 werd vanaf 2022 gekozen voor participatief actieonderzoek (PAO) als leidend principe (Chevalier & Buckles, 2019; Eelderink, 2024). Bij PAO zijn de collega's van de WOA-docentonderzoeker vanaf het begin mede-eigenaar van het onderzoeksproces. Daarmee vervaagt de grens tussen onderzoeker en onderzochte, en wordt gedeeld eigenaarschap het uitgangspunt. PAO rust op drie pijlers: *participatie* (gezamenlijk onderzoek, gedeeld eigenaarschap), *actie* (het onderzoek leidt tot concrete verandering in de praktijk) en *onderzoek* (dat alles gebeurt systematisch en navolgbaar). Volgens Lagerweij en Lagerweij-Voogt (2004) willen leraren best veranderen, maar willen ze niet veranderd worden door iemand anders. PAO geeft daar een methodisch antwoord op: het maakt van onzekerheid een gedeelde last, en daarmee een bron voor collectief leren.

De WOA introduceerde daarvoor de metafoor van voor, door en voorbij de poort:

- *Voor de poort*: collega's worden al bij de probleemverkenning betrokken via interviews, focusgroepen of informele gesprekken. Zo ontstaat een gedeeld gevoel van urgentie.
- *Door de poort*: oplossingen worden bedacht in co-creatie en tussenresultaten worden gedeeld via posters, workshops of presentaties op studiedagen, en er wordt actief om feedback gevraagd.
- *Voorbij de poort*: opbrengsten worden geïmplementeerd in de schoolpraktijk en samen geëvalueerd.

Een concreet voorbeeld: een docent Nederlands op een vo-school wilde onderzoeken hoe taalvaardigheid schoolbreed een plek kon krijgen. *Voor de poort* interviewde hij zijn taalcoördinator en vakgroepvoorzitters van verschillende vakken. Daarmee ontstond niet alleen bruikbare input, maar ook gedeeld eigenaarschap: collega's herkenden hun eigen perspectief in de onderzoeksvraag en voelden urgentie. *Door de poort* ontwierp hij met collega's bouwstenen voor nieuw taalbeleid, presenteerde hij tussenresultaten op een studiedag en gebruikte Post-its om collega's laagdrempelig feedback te laten geven op zijn ontwerp. *Voorbij de poort* resulteerde het onderzoek in een gezamenlijk taalbeleid dat door de hele school werd gedragen – niet omdat het van bovenaf was opgelegd, maar omdat collega's er van het begin af aan deel van uitmaakten.

Uit de evaluatie van 2022–2024 (Koffeman, 2024) blijkt dat de participatieve aanpak vruchten afwerpt. Alle elf respondenten waren positief over de impact op henzelf: groei in werkplezier, nieuwe inzichten over leerlingen en de eigen schoolorganisatie, en in drie gevallen een nieuwe (formele of informele) rol in de school. Iets minder dan de helft rapporteerde dat collega's actief hadden meegeprofiteerd. De *voor de poort*-fase bleek het meest toegankelijk; de *voorbij de poort*-fase het lastigst: implementatie vergt meer tijd, middelen en beleidsmatige verankering.

Kritische reflectie: wat werkte minder goed?

Schoolontwikkeling blijft kwetsbaar. Ondanks de participatieve aanpak rapporteerde een deel van de deelnemers weinig of geen impact op collega's en schoolontwikkeling. Cultuur speelt daarin een grote rol: "*Het blijft binnen onze organisatie toch een beetje op een eiland staan. Onderzoek doen lijkt voorbehouden aan een selecte groep*" (Koffeman, 2024, p. 9). Zonder actieve betrokkenheid van schoolleiding en bestuur blijft impact fragiel.

De poort voorbij blijkt moeilijk. De meeste activiteiten concentreerden zich in de *voor de poort*-fase. Implementatie – het daadwerkelijk verankeren van opbrengsten in beleid en praktijk – bleef in veel gevallen een belofte voor de toekomst. Zeven van de elf respondenten gaven aan dat ze wel impact verwachtten, maar dat het daarvoor nog te vroeg was (Koffeman, 2024). Dat is begrijpelijk: collega's betrekken bij de probleemverkenning is laagdrempeliger dan hen meenemen in de implementatie van oplossingen. Toch is juist die laatste fase bepalend voor duurzame schoolontwikkeling. Deelnemers waren zich daar zelf van bewust: *"Ik vind dat we leerlingen veel te weinig hebben teruggegeven wat de resultaten van de vraaggesprekken met hen dan uiteindelijk hebben betekend voor het onderzoek"* (Koffeman, 2024, p. 11). Ook het perspectief van leerlingen zelf bleef in veel onderzoeken onderbelicht, terwijl juist hun betrokkenheid impact bleek te genereren: respondenten rapporteerden dat leerlingen het als positief ervoeren serieus genomen te worden – *"het feit dat ze betrokken werden en daarmee serieus genomen werden, koppelden ze terug als zeer fijn ervaren te hebben"* (Koffeman, 2024, p. 9).

Een derde kwetsbaarheid betreft differentiatie binnen de werkplaats zelf. Deelnemers verschilden sterk in ervaring: sommigen deden voor het eerst mee, anderen voor het derde jaar of langer. De huidige opzet biedt weinig ruimte voor die variatie. Een deelnemer formuleerde het als volgt: *"Ik vraag me af of er gedifferentieerd zou kunnen worden tussen de beginnende en meer ervaren onderzoeksdocenten"* (Koffeman, 2024, p. 10). Dit is een aandachtspunt voor wie een vergelijkbare werkplaats opzet: bouw differentiatie in, zodat de werkplaats ook voor ervaren deelnemers uitdagend blijft.

De werkplaats is sterk afhankelijk van de motivatie van individuele deelnemers. Als een docent vertrekt, verdwijnt de opgebouwde kennis vaak mee. Meerdere deelnemers benoemden ook dat de facilitering – uren, ruimte, begeleiding – niet altijd toereikend was. De ambitie van de werkplaats moet aansluiten bij wat er realistisch te faciliteren valt; zonder die condities dreigt onderzoek een extra last te worden in plaats van een bron van werkplezier.

Een ander punt is de schaalbaarheid en de rol van kennisinstellingen. De intensieve begeleiding door twee kennisinstellingen maakt de WOA-aanpak krachtig, maar ook kostbaar. Een legitieme vraag is waarom die externe begeleiding noodzakelijk is: zijn docenten immers niet zelf opgeleid tot onderzoekende professionals? De ervaring van de WOA leert dat de meerwaarde tweeledig is: externe begeleiding helpt docenten methodologisch en theoretisch verder te gaan dan hun professionele intuïtie, én geeft hen het gevoel deel uit te maken van een bredere onderzoeksgemeenschap. Dat neemt niet weg dat lichtere varianten denkbaar zijn.

Lessen voor lerarenopleiders en schoolopleiders

Duurzame professionalisering is het meest kansrijk wanneer het leren gericht is op vakinhoud en leerlingontwikkeling, onderzoekend en actief van aard is, plaatsvindt in samenwerking met collega's, en ingebed is in de schoolcultuur en -organisatie (Van Veen et al., 2012; Van Geel et al., 2021). Op basis van acht jaar WOA vertalen we die principes tot zeven overdraagbare lessen:

1. **Begin bij urgentie.** Een werkplaats gedijt alleen als er een gedeeld gevoel van urgentie is. Betrek collega's bij het formuleren van de onderzoeksvraag, zodat het probleem van binnenuit wordt gevoeld – niet van bovenaf opgelegd (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004).
2. **Werk participatief.** Maak collega's mede-eigenaar van het proces. De metafoor van voor, door en voorbij de poort biedt een bruikbaar kader. Begin klein: al een paar interviews vóór de start van het onderzoek kunnen het draagvlak aanzienlijk vergroten (Chevalier & Buckles, 2019). In de WOA bleek bijvoorbeeld de Post-it-methode op studiedagen een laagdrempelige manier om collega's feedback te laten geven op tussenresultaten: iedereen

plakt een reactie, niemand hoeft een betoog te houden. Zulke kleine interventies maken van omstanders mede-eigenaren.

3. **Faciliteer tijd en ruimte.** Zonder gereserveerde uren en begeleiding blijft onderzoek afhankelijk van individuele bevlogenheid. Deelnemers gaven aan dat de WOA voor hen werkte juist *omdat* er structureel tijd voor was: *"Het feit dat ik iets nieuws mocht doen, waar ik mijn eigen intelligentie en behoefte aan ontwikkeling weer in kwijt kon"* (Koffeman, 2024, p. 10). Concreet: deelnemers kozen ervoor hun onderzoeksdag op een vaste dag te plannen – niet een halve dag, maar een hele dag – zodat ze er echt in konden duiken. Dat klinkt als logistiek, maar het is een principiële keuze: onderzoek is geen bijzaak.
4. **Betrek de schoolleiding actief.** Implementatie lukt alleen als leidinggevenden mede-eigenaar zijn, niet alleen aan het eind, maar al bij de start (Rijlaarsdam et al., 2012).
5. **Veranker opbrengsten bewust.** Neem resultaten op in beleid, teamafspraken en de professionaliseringsagenda. Koppel onderzoek aan strategische thema's van de school of opleiding.
6. **Zoek samenwerking met een kennisinstelling.** De inbreng van een universiteit of hogeschool voegt methodologische kwaliteit toe en borgt dat ook theoretische inzichten worden benut, én het geeft deelnemers het gevoel deel uit te maken van een bredere professionele gemeenschap (Akkerman & Bakker, 2011; Munneke, 2024).
7. **Zet klein in, denk groot.** Begin met een paar gemotiveerde docenten, maar bouw vanaf het begin aan verbinding met het team en de organisatie. Een werkplaats is geen project – het is een cultuur.

Slot

Acht jaar WOA laat zien dat een werkplaats voor onderwijsonderzoek een krachtige leeromgeving kan zijn, voor individuele docenten én voor scholen. Maar het laat ook zien dat collectieve impact niet vanzelf komt. Voor lerarenopleiders is de werkplaats een inspirerend model: niet als kant-en-klare formule, maar als principe. De kern is dat professionele ontwikkeling het meest oplevert wanneer ze ingebed is in de dagelijkse praktijk, gedragen wordt door collega's, en vertrekt vanuit echte vraagstukken. Dat geldt voor docenten in het vo en mbo, maar evengoed voor lerarenopleiders zelf.

Een werkplaats bouwen is geen project. Het is een cultuurinterventie. En cultuur vraagt om geduld, herhaling en de bereidheid om ook te leren van wat niet werkt.

Wat betekent dit voor lerarenopleiders? Een werkplaats hoeft niet groot te beginnen. Twee gemotiveerde docenten, een bereidwillige schoolleider en een kennisinstelling die wil meedenken: dat is genoeg voor een eerste stap. De vragen die daarbij helpen zijn eenvoudig: welk vraagstuk leeft er bij jouw leerlingen of bij de scholen waarmee jij samenwerkt? Wie zou daar mede-eigenaar van willen zijn? En wat heb jij nodig om die ruimte te creëren?

Een werkplaats is uiteindelijk geen structuur – het is een houding. De houding dat professionele ontwikkeling niet iets is wat je ondergaat, maar iets wat je samen organiseert, vanuit echte vragen, met echte collega's.

Auteurs

André Koffeman is hoofddocent bij de faculteit Onderwijs en Opvoeding van de HvA. Zijn onderzoeksactiviteiten zitten op het gebied van docentprofessionalisering en hij begeleidt studenten op het vlak van teacher leadership in de masters Pedagogiek en Professioneel Meesterschap. Daarnaast werkt André als onderzoeker/ opleider bij de UvA.
a.h.koffeman@hva.nl

Daphe van Weijen werkt als UD aan het RICDE van de UvA. Ze doet (o.a.) onderzoek naar taal- en schrijfonderwijs en domeinspecifiek schrijven in primair, voortgezet en hoger onderwijs. Ze leidt leraren op, begeleidt praktijkgericht onderzoek van docenten in vo en mbo via de Werkplaats Onderwijsonderzoek, en is mentor binnen het TLC Education Research Fellows-programma voor SoTL-onderzoek door UvA-docenten.
D.vanWeijen@uva.nl

Referenties

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bjork, R. A. (1994). Institutional impediments to effective training. In D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), *Learning, remembering, believing: Enhancing individual and team performance* (pp. 295–306). National Academy Press.
- Bruining, T., Loeffen, E., Uytendaal, E., & Koning, H. de. (2015). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs*. KPC Groep/APS.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Eelderink, M. (2024). *Handboek participatief actieonderzoek: Samen bouwen aan een betere wereld* (3e gew. druk). SWP.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*.
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Koffeman, A. (2020). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren. *Pedagogische Studiën*, 97(6), 444–452.
- Koffeman, A. (2024). *De impact van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam ('22-'24)*. UvA/HvA.
- Koffeman, A., & Kösters, J. M. P. (2022). *Terugblik op zes jaar WOA: Lessons learnt*. UvA/HvA.
- Koffeman, A., van de Kuilen, H., & Snoek, M. (2023). Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4), 26–44.
- Lagerweij, N., & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Garant.
- Munneke, L. (2024). Over de sandwich en de satéprikker: Onderzoekend vermogen als kerncompetentie van onderwijsprofessionals. *Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies*.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Onderwijsraad. (2009). *Naar doelmatiger onderwijs*.
- Rijlaarsdam, G. C. W., Janssen, T. M., Romein, P., Kappé, J., & Koffeman, A. H. (2012). Onderzoek op academische opleidingscholen. *Pedagogische Studiën*, 89, 381–384.
- van Geel, M., Rekers-Mombarg, L., Visscher, A., Maslowski, R., Ritzema, L., & Bosker, R. (2021). *Bekendheid, benutting en effectiviteit van professionaliseringsprikkel in het voortgezet onderwijs: Rapportage deelstudie 2*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Van Tartwijk, J., & Schuurmans, M. (2020). De roep om adaptieve professionals. *Tijdschrift voor Human Resource Development*, 33(3), 8–13.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 3–21). Routledge.



Copyright (c) 2026, Carolien Duijzer, Kitty Leuvenink, Marjolijn Peltenburg, Lisette Munneke.
Dit artikel is gelicentieerd onder de Naamsvermelding 4.0 Internationaal licentie.