

De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan?

Praktijkonderzoek heeft een vaste plek gekregen in het curriculum van lerarenopleidingen. Er is een breed arsenaal aan studieboeken en onderzoeksvaardigheden worden volop getraind. Er is echter veel minder aandacht voor het gericht ontwikkelen van een onderzoekende houding, al wordt het belang van dit aspect voor de (aanstaande) leraar breed onderkend.

In dit artikel staat de onderzoekende houding van leraren centraal. Er vindt begripsverheldering plaats door - op basis van (inter)nationale literatuur - kenmerken van de onderzoekende houding te beschrijven, welke lijken te gelden in verschillende contexten (basisonderwijs, voortgezet onderwijs, hbo en universiteiten). Met dit artikel willen we bijdragen aan de conceptuualisering van het begrip onderzoekende houding en een aanzet geven voor verdere discussie over de relatie met verwante begrippen zoals onderzoeksvaardigheden en reflectie.

Inleiding

“De ideale leraar van nu is een onderzoekende leraar. Hij denkt kritisch na over zijn ervaringen in het onderwijs, vraagt zich af of dat onderwijs wel goed genoeg is voor zijn leerlingen en verzamelt en bewerkt gegevens om daar een stevig antwoord op te krijgen. Hij doet praktijkonderzoek.”

Dit soort omschrijvingen vinden we bij veel auteurs, zoals bij Sardo-Brown (1995), Ponte (2002), Mason (2002), Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepmaker (2007), Harinck (2006), van der Donk en Van Lanen (2009) en Leeman & Wardekker (2010a;2010b). Het doen van onderzoek heeft in lerarenopleidingen dan ook een vaste plek gekregen. Soms krijgt onderzoek binnen de lerarenopleiding een plek als onderdeel in de stage, maar ook wel als aparte opdracht, binnen een minor of als afstudeeronderzoek. De kwaliteit van het onderzoek is bij accreditaties van

diverse lerarenopleidingen een centraal thema en onderzoek staat inmiddels ook in het werkveld in de belangstelling. Zo laten schoolbesturen hun leraren onderzoek doen en schakelen daar leerlingen bij in (Beek & Harinck-Goossen, 2008). De vraag is hoe deze belangstelling voor onderzoek door leraren is ontstaan.

Twintig jaar geleden was er van onderzoek in het leraarsambt nog weinig te merken. In de literatuur (Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2006; Kallenberg et al., 2007; Harinck, 2006; Zwart, Lunenberg & Volman, 2010) komen verschillende factoren naar voren die hieraan bijgedragen hebben. We noemen er enkele:

- Studenten kunnen binnen de lerarenopleiding niet alle competenties ontwikkelen die ze in de complexe dynamische onderwijspraktijk nodig hebben. Er moet dus nog ‘doorgegroeid’ worden. Onderzoek is dan een geschikt middel om blijvend te professionaliseren.
- Onderzoek geeft meer inzicht en verdieping in wat men aan het doen is. Het is een middel om theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen. Zo kan de leraar zijn handelen beter verantwoorden. Hij weet niet alleen wat hij doet, maar ook waarom.
- De leraar hoeft niet alles zelf te ontdekken en kan via (professionele) literatuur op de schouders van anderen staan en hierbij aansluiten.
- Actuele kennis speelt een belangrijke rol bij innoveren en bij het aanpakken van complexe problemen in een snel veranderende maatschappij. Men dient *evidence based* te werken en ook zelf kennis over het vak te ontwikkelen vanuit de eigen praktijk.
- Er zijn de laatste decennia andere onderzoeksmethoden ontstaan, naast het traditionele experimentele paradigma. We noemen het narratieve onderzoek, het ontwerpgerichte onderzoek, de programma-evaluatie en het actieonderzoek. Deze methoden staan dicht bij de praktijk dan de traditionele vormen.

In de literatuur vinden we twee belangrijke voorwaarden voor onderzoek door leraren: een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden. Beide lijken belangrijk. Toch wordt er in veelgebruikte studieboeken voor praktijkonderzoek (Van der Donk & Van der Lanen, 2009; Kallenberg, et.al., 2007; Harinck, 2006) tot op heden meer aandacht gegeven aan onderzoeksvaardigheden dan aan de onderzoekende houding. Zo zijn de stu-

AUTEUR(S)

Marjon Bruggink &
Frits Harinck,
Hogeschool Windesheim

dieboeken ondersteunend bij theoretische fundering, het opzetten van onderzoek, instrumenten ontwerpen, gegevens verzamelen, analyseren en rapporteren. De meeste auteurs benadrukken wel het belang van een onderzoekende houding, maar daar blijft het vaak bij.

Een gedegen analyse van het begrip onderzoekende houding vindt nauwelijks plaats. Dat is een gemiste kans. Juist het houdingsaspect van de onderzoekende leraar is van groot belang; het dingen goed willen uitzoeken, nieuwsgierig zijn; oordelen kunnen uitstellen. De doorsnee leraar van nu is immers geen onderzoeker, maar is wel gebaat bij een onderzoekende houding. Wat wij bepleiten is het inzetten van de onderzoekende houding door leraren in hun alledaagse werkzaamheden en opleiding. Niet in plaats van een formeel onderzoek maar ernaast, voor alledaags gebruik.

De verheldering van het begrip onderzoekende houding is daarvoor een belangrijke stap. Dit artikel gaat daarom in de op de vraag wat onder een onderzoekende houding van (aanstaande) leraren wordt verstaan. Kenmerken van de onderzoekende houding van (aanstaande) leraren worden beschreven, aan de hand van (inter)nationale literatuur. Hier wordt onderzoekende houding opgevat al zijnde gericht op de eigen professionele ontwikkeling: verankerd in de eigen beroepspraktijk en/of gerelateerd aan professionele vraagstukken. We sluiten af met een vooruitblik naar implicaties voor de didactiek van de onderzoekende houding binnen lerarenopleidingen en de relevantie voor de dagelijkse beroepspraktijk van leraren.

De meeste auteurs benadrukken wel het belang van een onderzoekende houding, maar een gedegen analyse van het begrip vindt nauwelijks plaats.

Literatuuronderzoek

Het gedachtengoed van de onderzoekende houding is niet nieuw. Sokrates hanteerde dit al ruim tweeduizend jaar geleden in zijn dialectische methode (Pihlgren, 2008). Sokrates was geen uitgesproken voorbeeld van een onderzoeker, hij vertrouwde meer op de rede dan op het waarnemen. Toch zien we in zijn aanpak veel elementen van de onderzoekende houding: het stellen van vragen als middel tot kennis, de gerichtheid op inzicht, kritisch zijn over bestaande zekerheden en de gerichtheid op het bloot leggen van vooronderstellingen. Ook in de hedendaagse literatuur komen we de onderzoekende houding volop tegen, in verschillende contexten. Zo komen we de onderzoekende houding tegen in het kader van de academische vorming (Van der Rijst, 2009), in het bètaonderwijs aan leerlingen op de middelbare school (Arsen & Van der Valk, 2008), in natuuronderwijs op de basisschool (De Vaan & Marell, 2005), gericht op een vak of vakgebied zoals bij wiskunde (Oonk & De Goeij, 2006) of Nederlands (Oolbekkink & Van der Steen, 2011), als aspect van onderwijskundig leider-

schap (Kruger, 2010), als onderdeel van een professionele houding van leraren in opleiding (Leeman & Wardekker, 2010a, 2010b; Harinck, Kienhuis & De Wit, 2009; Hollewand, 2008) of in het algemeen als ingrediënt van bachelor of masteropleidingen aan HBO-instellingen (Geerdink, 2010; De Bruïne, Harinck, Hinzen, Van Huijgevoort, Van Swet & Van de Ven, 2010). Ook in het Engelstalig gebied zien we dat het begrip onderzoekende houding bekend is en betrekking kan hebben op uiteenlopende disciplines, zoals: *educational inquiry, philosophical inquiry, narrative inquiry, scientific inquiry, theological inquiry en social work inquiry*.

Daarnaast blijkt dat er verschillende (mogelijk aan elkaar gerelateerde) begrippen worden gebruikt, zoals een lerende houding, een reflectieve of reflecterende houding, professionele nieuwsgierigheid of een academische houding. Mogelijk speelt in deze verscheidenheid mee dat er verschillend wordt gedacht over het nut en de noodzaak van de onderzoekende houding. Zo wordt er geschreven over onderzoekende houding als een voorwaarde voor het kunnen doen van onderzoek of het tot stand brengen van onderwijsinnovatie of onderwijskundig leiderschap (Kruger, 2010). Maar, het wordt ook gezien als leeropbrengst bij het doen van onderzoek (Bakx, Breteler, Diepstraten & Copic, 2009) of als een intentie tot verbetering van het handelen in de beroepspraktijk (Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink, 2010), al dan niet gekoppeld aan het concretiseren van het pedagogisch ideaal (Leeman & Wardekker, 2010 a,b). Door verschillende auteurs wordt aangegeven dat het doen van onderzoek slechts één van de vele middelen kan zijn, om de onderzoekende houding te stimuleren.

Zoekstrategie en zoekwoorden

Om het begrip onderzoekende houding te verhelderen, is er literatuuronderzoek verricht. Er zijn zoekstrategieën ingezet gericht op zowel nationale als internationale bronnen. Zo is er gezocht in relevante nationale tijdschriften (*Tijdschrift voor Lerarenopleiders; Pedagogische Studiën*) met het zoekwoord 'onderzoekende houding'. Dit leverde tien resultaten op in het tijdschrift voor lerarenopleiders (welk waren uitgebracht in de jaren 2004 – 2012) en het themanummer naar onderzoek binnen lerarenopleidingen in *Pedagogische Studiën* (2009). Ten tweede is gezocht via Google.Scholar, met de volgende combinatie van trefwoorden: 'onderzoekende houding' + 'leraren'. De gevonden resultaten zijn doorzocht op de aanwezigheid van een definitie van het begrip onderzoekende houding. Daarnaast zijn relevante literatuurverwijzingen (*snowball method*) genoteerd en opgezocht.

Vervolgens is er binnen verschillende databanken gezocht naar internationale literatuur. Via Google.Scholar en ERIC is gezocht op: 'inquiring mind' + 'teachers' en 'pre-service teachers', 'inquiry habit of mind' + 'teachers' en 'pre-service teachers'. Wanneer deze termen voorkwamen, was dat vaak in combinatie met de term *inquiry (based) learning*, te vertalen met *onderzoekend leren*. Die term is daarom ook meegenomen. De resultaten zijn doorzocht op aanwezigheid van een

definitie van het begrip onderzoekende houding of de Engelse equivalenten.

Sleutelpublicaties en analyse

Op basis van een eerste screening zijn een aantal publicaties gekozen, die zijn gebruikt voor de hier gepresenteerde verheldering van het begrip onderzoekende houding. Deze sleutelpublicaties zijn ten eerste gekozen vanwege de gerichtheid op (aanstaande) leraren in de brede context, zoals in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs of hoger onderwijs. Vervolgens zijn publicaties gebruikt waarin het begrip onderzoekende houding expliciet wordt gedefinieerd (met kenmerken). Publicaties waarin de onderzoekende houding alleen wordt genoemd als zijnde belangrijk of vanzelfsprekend zijn niet gebruikt.

We hebben de volgende Nederlandstalige sleutelpublicaties geselecteerd: Aarsen en Van der Valk (2008), Donche en Struyf (2008), Harinck, Kienhuis & De Wit (2009), Hollewand, (2008), Kruger (2010), Kallenberg, et al. (2007), Leeman en Wardekker (2010a en 2010b), Oonk en De Goeij (2006) en Van der Valk, Broekman, Frederik (2005). De geselecteerde Engelstalige sleutelpublicaties zijn: Hutchings (2007), Koetting (1996), Morgan, Williams, Lee en Facer (2007), Pihlgren (2008), Plowright en Watkins (2004), Sabbagh (2009), Earl en Katz (2006), Kahn en O'Rourke (2005), Kroll (2005), Fichtman-Dana en Yendol-Hoppey (2009), Reid (2004) en Van der Rijst (2009).

Deze sleutelpublicaties zijn bestudeerd en systematisch doorgewerkt op eigenschappen van de onderzoekende houding via fundamentele theorievorming (Glaser & Strauss, 1967). Eerst zijn relevante tekstfragmenten gemarkeerd (zoals definities van onderzoekende houding) en zijn aangetroffen eigenschappen uitgedrukt in trefwoorden (zoals willen weten). Daarnaast zijn contextgegevens genoteerd (zoals wiskundeonderwijs VO, leraren basisonderwijs). Vervolgens zijn verwante trefwoorden gebundeld tot algemenere categorieën en zijn deze zo goed mogelijk omschreven. Bij deze verwerking treedt al snel een moment op van verminderende meerwaarde. Nieuwe artikelen leveren dan vooral herkenning op en steeds minder nieuwe inzichten, ofwel: theoretische verzadiging.

Het gaat ons om een professionele onderzoekende houding die ontstaat via een disciplinerende van de aangeboren onderzoekende houding.

Verschillen en generieke kenmerken in definities van 'onderzoekende houding'

Als we de verschillende omschrijvingen van de onderzoekende houding in de sleutelpublicaties met elkaar vergelijken, zijn er op het eerste gezicht - naast overeenkomsten - ook flinke verschillen. Deze paragraaf gaat eerst in de op verschillen die zijn aangetrof-

fen in de verschillende sleutelpublicaties, daarna worden de gemene delers (generieke kenmerken) besproken. Hiermee wordt het begrip onderzoekende houding verhelderd.

Verschillen tussen definities

De gevonden verschillen hebben deels te maken met het al dan niet includeren van onderzoeksvaardigheden in het begrip onderzoekende houding (Leeman & Wardekker, 2010; Donche & Struyf, 2008; Geerdink, 2010). Voor een ander deel hebben ze te maken met de gekozen context, zoals bijvoorbeeld wiskundeonderwijs (Oonk & De Goeij, 2006). Ten slotte speelt ook de gerichtheid een rol (Imants, van Veen Plezer, Nijveldt & van der Steen, 2010): functioneert de onderzoekende houding in het kader van zelf onderzoek doen of in het kader van *evidence informed decision making*? We laten een viertal voorbeelden uit de genoemde publicaties zien, waarmee deze verschillen worden uiteengezet. De eerste omschrijving is van Leeman en Wardekker (2010b, p. 21) en betreft de relatie tussen houdingsaspecten en onderzoeksvaardigheden:

"We vatten die onderzoekende houding breed op, waarbij we drie samenhangende elementen onderscheiden: a) de vaardigheid om onderzoek te ontwerpen en uit te voeren, b) een positieve houding ten opzichte van onderzoek en c) een onderzoekende, kritische kijk op de eigen lespraktijk in verbinding met een ideaal over goed onderwijs. Dat laatste is voor ons het fundament: het gaat erom dat de leraar-onderzoeker vragen stelt vanuit betrokkenheid bij een (voor ons) pedagogisch ideaal bij de eigen praktijk. Vragen over wat leerlingen moeten leren, waarom ze juist dat moeten leren, hoe ze juist dat kunnen leren en of de leraar er in slaagt dat te bereiken."

In deze omschrijving vormt een kritische houding tegenover de eigen praktijk en pedagogische idealen het start- en eindpunt. De onderzoekende houding functioneert in de onderwijspraktijk en er komt ook duidelijk naar voren dat de auteurs onderzoeksvaardigheden opvatten als onderdeel van de onderzoekende houding.

Het tweede voorbeeld komt van Oonk en De Goeij (2006, p.38) en illustreert een onderzoekende houding, gerelateerd aan het wiskundeonderwijs. Daaronder wordt verstaan:

"De wil om diepgaand te begrijpen; nieuwsgierigheid; aandacht voor objectiviteit; gericht op alternatieve aanpakken; meerdere oplossingsvarianten bedenken en toepassen; alert zijn op doodlopende paden en die durven te verlaten; aanpassingsvermogen; gericht op raadplegen van informatiebronnen; drang naar inzicht; oplossingen of redeneringen van anderen volgen of voortzetten; wiskunde in situaties herkennen en toepassen; wiskundetaal en wiskundige activiteiten gebruiken; creativiteit tonen bij het oplossen van wiskundige problemen."

In deze omschrijving komen een aantal typische houdingsaspecten naar voren, zoals nieuwsgierigheid, gerichtheid op inzicht, perspectiefwisseling, gerichtheid op bronnen en op wat anderen al gedaan hebben. Maar, daarnaast herkennen we ook duidelijk

elementen die specifiek gericht zijn op het wiskundig vakgebied. Ook hier vinden we hier overigens (verkapte) vaardigheden in de omschrijving (zoals redeneringen van anderen volgen; wiskunde toepassen).

Een (derde) voorbeeld van een Engelstalige omschrijving ontlent we aan Earl en Katz (2006, p. 18). Zij zien de onderzoekende houding als een manier om data te begrijpen en interpreteren (*evidence informed decision making*):

“People with an inquiry habit of mind develop a mindset of being in charge of their own destiny and creating or locating the knowledge that will be useful for them along the way. They engage in questioning, reflecting, and decision-making, using data and evidence as critical elements in the process. We consider inquiry to be a habit of mind; it is a dynamic iterative process with feedback loops that organize ideas towards clearer directions and decisions. By drawing on information in this way, inquirers move closer and closer to understanding the phenomenon of interest. A person with an inquiry habit of mind values deep understanding, reserves judgment and has a tolerance for ambiguity and takes a range of perspectives and systematically poses increasingly focused questions.”

De genoemde houdingselementen (gerichtheid op vragen stellen, perspectiefwisseling, gerichtheid op begrip, inzicht, oordeel uitstellen en kunnen omgaan met tegenspraak) zijn ingebed in een onderzoekende cyclus, gericht op beter kunnen beslissen in praktijk-situaties.

Het vierde voorbeeld (Harinck, Kienhuis & de Wit, 2009) baseert de omschrijving op onderzoeksgegevens. Zij interviewden 44 hogeschooldocenten en een lector, allen met expertise op gebied van praktijkonderzoek, over hun invulling van het begrip onderzoekende houding. Allemaal hadden zij ruime ervaring in het begeleiden van hogeschool studentonderzoek en veel van hen hadden een voortrekkersfunctie in de eigen afdeling. De vijf meest door hen genoemde kenmerken van een onderzoekende houding zijn:

a) Een open houding, onbevooroordeeld zijn, b) Nieuwsgierigheid, opmerkzaamheid, c) Voortdurend vragen stellen, je verwonderen, d) Op zoek naar stevige antwoorden, inzichten, e) Kritische blik en leren analyseren.

Naast deze kenmerken komt ook de professionele houding naar voren (gericht op de onderwijspraktijk) en enkele vaardigheden (bronnengebruik, analyseren). Dit is één van de weinige studies naar de kenmerken van onderzoekende houding gebaseerd op de opvattingen van docenten in het hbo.

Terugkijkend naar deze voorbeelden kunnen we zeggen dat er een aantal verschillen zijn in de gebruikte definiëringen. In dit artikel werken we echter toe naar een breed bruikbare, generieke omschrijving van het begrip onderzoekende houding (verwant aan *inquiry mind, inquiry habit of mind*). Die omschrijving bevat kenmerken die in uiteenlopende contexten naar voren komen en algemeen geldend zijn, ondanks de eerder genoemde verschillen.

Generieke kenmerken

Naast de besproken verschillen zijn er generieke kenmerken, die ongeacht eerder genoemde verschillende opvattingen worden opgevoerd als kenmerken van de onderzoekende houding. Hierbij worden alleen genoemde houdingsaspecten verwerkt, de genoemde onderzoeksvaardigheden laten we buiten beschouwing. Ons doel is nu alleen het begrip onderzoekende houding – met houdingselementen – te verhelderen.

Na het bestuderen van de genoemde sleutelpublicaties zijn trefwoorden gebundeld tot algemenere categorieën (kenmerken). Er komen negen generieke kenmerken van de onderzoekende houding naar voren:

- Nieuwsgierig zijn / Willen weten / Je dingen afvragen
- Een open houding / Op zoek naar eigen vooronderstellingen / Oordeel kunnen uitstellen
- Kritisch zijn: is het wel zo? / Zaken in twijfel trekken
- Willen begrijpen / Tot inzicht willen komen / Willen doorgronden
- Bereid zijn tot perspectiefwisseling
- Distantie nemen van routines / Vraagtekens bij het vanzelfsprekende / Gebaande paden durven verlaten / Eigen richting durven kiezen
- Gerichtheid op bronnen / Willen voortbouwen op eerdere opvattingen en ideeën
- Gerichtheid op zeker weten / Goede bronnen willen gebruiken / Nauwkeurig willen zijn
- Willen delen met anderen / Onderdeel willen zijn van leergemeenschappen.

Deze kenmerken vinden hun grond in aangeboren nieuwsgierigheid, in een aangeboren drang tot onderzoeken, zoals onderstaand citaat (Division of Elementary, Secondary, and Informal Education, Directorate for Education and Human Resources, 2000, p. VII) weergeeft:

“Humans are born inquirers. You can see it from the moment of birth: Babies use all of their senses to make connections with their environment, and through those connections they begin to make sense of their world. As children discover objects and situations that are puzzling or intriguing-things that provoke their curiosity- they begin asking questions and looking for ways to find answers, all in an effort to understand the world around them. This is the essence of the inquiry process’

De negen basiskenmerken zijn in figuur 1 verder uitgewerkt (zie p. 50).

Naast deze basiskenmerken van de onderzoekende houding worden enkele begrippen door de auteurs regelmatig in verband gebracht met het begrip onderzoekende houding. Zij zijn er geen onderdeel van, maar staan in functioneel verband. Dat geldt bijvoorbeeld voor een algemene beroepsprofessionaliteit, pedagogische waarden, liefde en gedrevenheid voor het vak (of het domein) en goed vakmanschap. Ook valt er de behoefte onder om levenslang te willen leren. Ook de eerdere genoemde onderzoeksvaardigheden en reflectie worden gekoppeld aan de onderzoekende houding. In figuur 2 (p.51) is het begrip

onderzoekende houding schematisch uitgewerkt en gerelateerd aan verwante begrippen.

Onderzoeksvaardigheden vormen vervolgens de 'tools' waarmee de onderzoekende houding aan het werk gezet kan worden. Deze 'tools' kunnen minder of meer formeel worden ingezet, waardoor er sprake is een glijdende schaal van dingen 'gewoon goed uitzoeken' naar een volledig praktijkonderzoek (van aanleiding tot rapportage). Bij het inzetten van de onderzoekende houding en de 'tools' spelen reflectieve vaardigheden een sleutelrol. Ze zorgen voor betekenisvolle vragen, verbinden onderzoeken met van belang zijnde waarden, geven betekenis aan de verkregen gegevens en verbinden nieuwe inzichten met bestaande kennis en ervaringen. Ook spelen ze een rol bij het omzetten van verkregen inzichten in beter handelen en het relateren van nieuwe kennis of inzichten aan de eigen praktijktheorie.

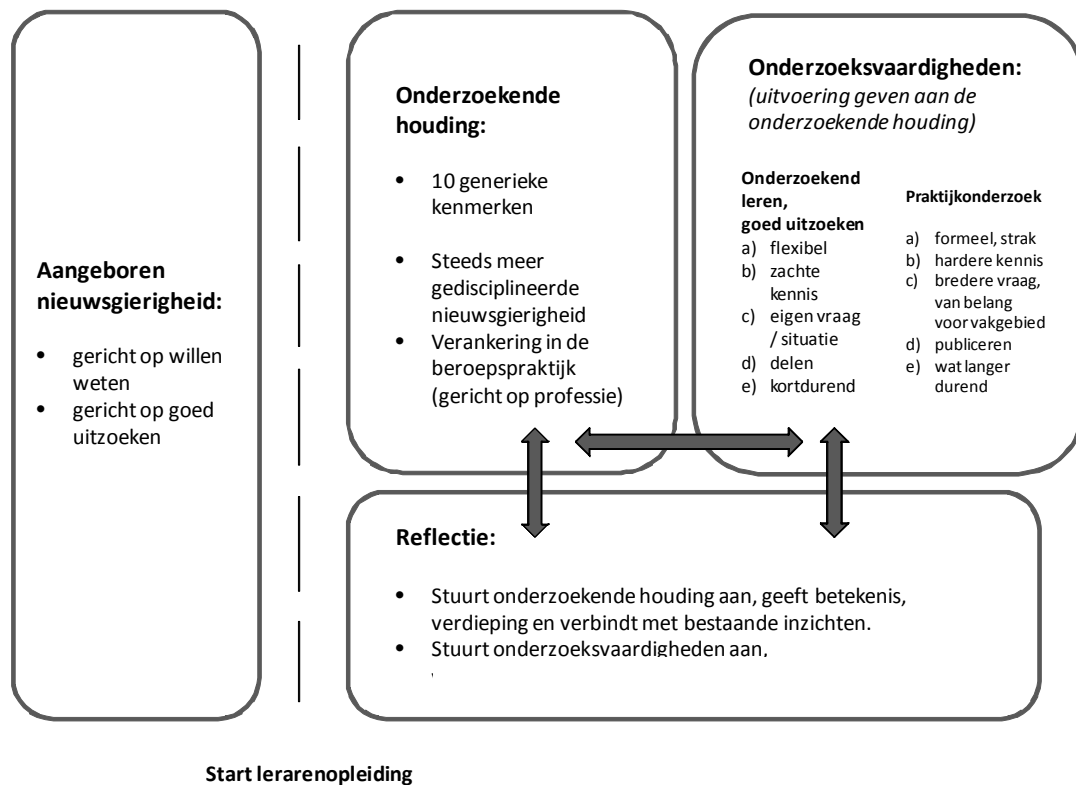
Hoe stimuleer je een onderzoekende houding?

Nieuwsgierigheid is aangeboren, zo stelden we eerder. Toch geldt dat niet voor de hier uitgewerkte professionele onderzoekende houding. Studenten gaan niet uit zichzelf aan de slag met hun onderzoekende houding, als onze opdrachten of vragen daar geen aanleiding toe geven. En als we het wel die kant opsturen, dan blijkt hun onderzoekende houding vaak nog weinig gedisciplineerd. Studenten hebben er moeite mee uiteenlopende perspectieven in te nemen, raken in de war als bronnen elkaar tegenspreken en hebben allerlei overtuigingen die onvoldoende gefundeerd zijn.

In de literatuur hebben we weinig uitgewerkte benaderingen gevonden om een professionele onderzoekende houding te ontwikkelen, al zijn vele auteurs daar wel naar op zoek. Harinck, Kienhuis en De Wit (2009), maar ook Geerdink (2010) noemen twee ontwikkelingslijnen voor de onderzoekende houding in de lerarenopleiding. Enerzijds pleiten zij voor gerichte opdrachten in het curriculum, waarin bepaalde aspecten van de onderzoekende houding worden geoefend (bijvoorbeeld perspectiefwisseling). Anderzijds zien zij de onderzoekende houding als een rode draad in het curriculum die steeds terugkeert, maar op een hoger niveau. Andere auteurs stellen dat het participeren in onderzoek de onderzoekende houding versterkt (Donche & Struyf, 2008; Bakx, Breteler, Diepstraten & Copic, 2009). Ook (structurele) reflectie, coaching en intervisie zouden de onderzoekende houding versterken (Van der Donk & Van Lanen, 2009; Imants et al., 2010). Ook Leeman en Wardekker (2010a) noemen reflectie en vormen van praktijkonderzoek als belangrijke middelen om de onderzoekende houding te versterken. Wel waarschuwen zij studenten om niet te snel met het eigenlijke onderzoek van start te laten gaan (onderzoeksvraag formuleren, instrument maken, gegevens verzamelen).

Kenmerk:	Toelichting:
Nieuwsgierigheid / Willen weten / Je dingen afvragen.	Vragen stellen omdat men iets te weten wil komen, nieuwsgierig is. Het stellen van vragen, betekent niet altijd dat er ook direct antwoord moet komen of mogelijk is.
Een open houding / Op zoek naar eigen vooronderstellingen / Oordeel kunnen uitstellen.	Op zoek naar achterliggende vooronderstellingen en assumpties. Er niet vanuit gaan dat je van te voren al precies weet hoe zaken in elkaar zitten. Je ook bewust zijn dat je altijd vanuit het eigen referentiekader kijkt en bewust worden welke vooronderstellingen hierbij horen.
Kritisch zijn: is het wel zo? / Zaken in twijfel trekken.	Kritisch zijn op de kwaliteit en inhoud van de gegevens uit bronnen. Klopt het wel? Zijn er ook andere (tegengestelde) opvattingen? Bewustzijn dat 'de waarheid' niet bestaat.
Willen begrijpen / Tot inzicht willen komen / Willen doorgronden.	Van binnenuit willen weten om beter te kunnen begrijpen of om beter te kunnen handelen. Gericht op diep inzicht.
Bereid zijn tot perspectiefwisseling.	Zaken van verschillende kanten bekijken: diverse opvattingen of standpunten beschouwen.
Distantie nemen van routines / Vraagtekens bij het vanzelfsprekende / Gebaande paden durven verlaten / Eigen richting durven kiezen.	De dingen niet doen 'omdat iedereen het zo doet' of 'omdat het altijd al zo is geweest'.
Gerichtheid op bronnen / Willen voortbouwen op eerdere opvattingen en ideeën.	De behoefte hebben om bronnen te gebruiken om kennis te verzamelen: nieuwe inzichten en ideeën zoeken, maar ook staan op de schouders van anderen.
Gerichtheid op zeker weten / Goede bronnen willen gebruiken / Nauwkeurig willen zijn.	Kwalitatief goede bronnen willen gebruiken, nauwkeurig en verantwoord data willen verzamelen.
Willen delen met anderen / Onderdeel willen zijn van leergemeenschappen.	De behoefte hebben om opgedane kennis met anderen te delen. De anderen zijn soms wetenschappers, soms collega's in de eigen discipline, soms medeleerlingen.

Figuur 1. Generieke kenmerken van de onderzoekende houding.



Figuur 2. Schematische weergave onderzoekende houding.

Onderzoek kan pas een goede bijdrage leveren als het voortkomt uit een gedegen verkenning van de aanvangssituatie. Verder zijn er auteurs die het socratisch gesprek als geschikt middel aanduiden (Knežić, Wubbels, Elbers & Hajer, 2010).

Al deze vormen stimuleren vooral componenten van de onderzoekende houding die met het stellen en aanscherpen van vragen te maken hebben, met het voortijdige antwoorden te ontmaskeren (pseudozekerheden), vooronderstellingen blootleggen of van perspectief te wisselen. Wat veel minder voorkomt, is kritische reflectie door toetsing aan theorie of literatuur en aan resultaten van onderzoek (Imants et al., 2010). Windmuller, Ros en Vermeulen (2008) stellen daarnaast dat onderzoek vaak te weinig is ingebed in de praktijk van alledag en dat interactie met collega's over praktijkproblemen de meest krachtige ontwikkelingsactiviteit is.

Er worden dus allerlei opties genoemd, maar we zijn er nog niet uit wat voor de lerarenopleiding de meest effectieve manier is om de onderzoekende houding van studenten te versterken.

Terugblik en conclusie

In dit artikel is - gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie - een voorstel gedaan voor de invulling van het begrip 'onderzoekende houding'. Een begrip dat binnen lerarenopleidingen sterk in de belangstelling staat, maar meestal niet of niet gedegen omschreven wordt.

Er is gekozen voor een breed bruikbare, generieke invulling van het begrip, gerechtvaardigd door redelijke consensus in bronnen uit uiteenlopende contexten. Er is ook voor gekozen om het begrip onderzoekende houding te beperken tot een houdingsbegrip en er geen vaardigheden of kennis in op te nemen. Het gaat om een gerichtheid op. Niet om vaardigheden. Die gerichtheid heeft vooral te maken met eigenschappen rond de nieuwsgierigheid, bijvoorbeeld: willen weten, gericht op vragen stellen, op zoek naar vooronderstellingen, gericht op stevige kennis. Die kennis moeten we niet in de eerste plaats zien als feitenkennis. Het gaat hier om inzicht, om begrijpen. En soms is dat het inzicht dat we er niet uitkomen, dat de vraag complexer ligt dan gedacht, dat er twijfel ontstaat aan eerder verworven 'zekerheden'.

Een professionele onderzoekende houding heeft een brede bruikbaarheid, in allerlei beroeps- en discipline contexten en bij allerlei verschillende activiteiten.

Het begrip onderzoekende houding heeft zijn wortels in een aangeboren nieuwsgierigheid en drang tot onderzoeken. Maar de insteek in dit artikel gaat verder. Het gaat ons om een professionele onderzoekende houding die ontstaat via een disciplineren van de aangeboren onderzoekende houding. Een houding alleen leidt overigens niet tot kennis, hoog-

uit tot opmerkzaamheid en willen weten. Er zijn 'tools' nodig om met de onderzoekende houding aan de slag te gaan. Zoals bronnen ontsluiten of gegevens verzamelen, analyseren en verwerken. Worden deze 'tools' formeel ingezet, op basis van een onderliggende methodologie, dan is er sprake van een onderzoek. Worden de tools meer flexibel en persoonlijk ingezet, dan spreken we van onderzoekend leren of ook wel: goed uitzoeken. Verder is de reflectie van groot belang voor de onderzoekende houding. De reflectie scherpt de vragen aan en verbindt ze met de beroepspraktijk, met een ideaal van goed leren en met door de leraar ervaren handelingsverlegenheid. Reflectie helpt om betekenis te geven aan verkregen antwoorden en om eventueel ander handelen vorm te geven.

Een professionele onderzoekende houding heeft een brede bruikbaarheid, in allerlei beroeps- en discipline contexten en bij allerlei verschillende activiteiten. De houding is op de achtergrond voortdurend aanwezig, gereed voor gebruik. Zo kan de leraar in opleiding er een appèl op doen bij daarvoor geschikte opdrachten. Ook een leraar kan er in allerlei omstandigheden gebruik van maken; bij een ervaren handelingsverlegenheid; bij een klein onderwerp dat hem intrigeert, bij het samen met leerlingen onderzoeken van de effectiviteit van een bepaalde lesactiviteit, bij het samen met collega's gericht bediscussieren van een bepaald onderwerp; bij het uitvoeren van een praktijkonderzoek samen met collega's. Een onderzoekende houding heeft veel te bieden, zo blijkt.

LITERATUUR

Aarsen, M., & Valk, T. van der (2008). Onderzoekende houding, een leerlijn. *NVOX*, 33, (8), 354-356.

Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I., & Copic, J. (2009). Onderzoek door pabo-studenten verankerd in het curriculum: succesfactoren en keerzijden. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (1), 29-36.

Beek, S., & Harinck-Goossen, C. (red). (2008). *Onderzoek de school in!?* Utrecht: VO-Raad, / KPC-groep / Adef.

Bruïne, de, E., Harinck, F., Hinzen, E., Huijgevoort, H. van, Swet, J., & Ven, A. van de (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten*. WOSO: Windesheim OSO, Hogeschool Utrecht, Seminarium voor Orthopedagogiek & Fontys OSO.

Division of elementary, secondary, and informal education (2000). *Inquiry, thoughts, views, and strategies for the K-5 classroom*. Arlington, VA: National Science Foundation.

Donche, V., & Struyf, E. (2008). Leeronderzoek in de stagepraktijk: beschrijven, verklaren of toetsen? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, (29) 4, 13-19.

Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press.

Fichtman Dana, N., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educators guide to classroom research*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Geerdink, G. (2010). Over de zin van praktijkgericht onderzoek voor hbo'ers. *HAN Business Publications*, 5, 65-79.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.

Harinck, F., Kienhuis, J., & Wit, T. de (2009). *Waarom zijn de bananen krom? De onderzoekende houding in bachelor- en masteropleidingen op de hogeschool*. Antwerpen: Garant.

Hollewand, W. (2008) *Interprofessionele samenwerking*. (11-09-2008). Geraadpleegd via: <http://www.hanze.nl/home/Schools/Pedagogische+Academie/Lectoraat/Kennisbank/Voordrachten.htm>.

Hutchings, W. (2007). *Enquiry-based learning: Definitions and Rationale*. Manchester: Centre for Excellence in Enquiry-based Learning. Geraadpleegd via: <http://www.enquiringminds.org.uk>.

Imants, J.G.M., Veen, K. van, Pelzer, B.J., Nijveldt, M.J., & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87 (4), 272-288.

Kahn, P., & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In: T. Barrett, I. Mac Labhrainn and H. Fallon, (Eds). *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning* (pp. 1-13). Galway: CELT.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmas, W. (2007). *Ontwikkelen door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme-Meulenhof.

Knežić, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hager, M. (2010). The Socratic Dialogue in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1104-1111.

Koetting, J. R., (1996). *What we talk about when we talk about philosophy and educational research?* Geraadpleegd via: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED397807.pdf>.

Kroll, L.R. (2005). Making Inquiry a Habit of Mind: Learning to use inquiry to understand and improve practice. *Studying Teacher Education*, 1, 179-193.

Kruger, M.L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Eindrapport Kenniskring Leren en Innoveren. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010a). Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31 (2), 4-10.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010b). Verbeter onderzoek het onderwijs? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 19-22.

Lunenberg, M, Ponte, P, & Ven, P. van de (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27 (2), 4-12.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice; The discipline of noticing*. Londen: Routledge / Falmer.

Meijer, P.C., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.

Morgan, J., Williams, B., Lee, T., & Facer, K. (2007). *Enquiring Minds* (Futurelab). Geraadpleegd via: <http://www.futurelab.org.uk>.

www.enquiringminds.org.uk/pdfs/Enquiring_Minds_guide.pdf.

- Oonk, W., & Goeij, E. de, (2006). Wiskundige attitudevorming. *Panama-post*, 25 (4), 37-39.
- Oolbekkink, H., & Steen, J. van der (2011). Talendocenten onderzoeken hun eigen lespraktijk. *Levende Talen*, 12 (4), 28-29.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Pihlgren, A.S. (2008). *Socrates in the classroom*. Academisch proefschrift. Stockholm: Universiteit Stockholm.
- Plowright, D., & Watkins, M. (2004). There are no problems to be solved, only inquiries to be made in, social work education. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 185-203.
- Reid, A. (2004). *Towards a Culture of Inquiry in DECS* (Occasional Paper Series, no. 1). Adelaide: South Australian Department of Education and Children's Services.
- Rijst, R.M. van der (2009). *The research-teaching nexus in the sciences; scientific research dispositions and teaching practice*. Academisch proefschrift. Leiden: ICO, ICLON.
- Sabbagh, S. (2009). Instruments and Implements of Enquiry Based Learning. *Education*, 130, 1-14.
- Sardo-Brown, D. (1995). The action research endeavors of six classroom teachers and their perceptions on action research. *Education*, 116, 196-200.
- Vaan, E. de, & Marell, J. (2006). *Praktische didactiek voor natuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Valk, T. van der, & Broekman, H. (2005). Een discourse community van docenten rond onderzoekende houding in de bètavakken. *Tijdschrift voor Didactiek der ?-wetenschappen*, 22 (1 & 2), 22-50.
- Windmuller, I., Ros, A., & Vermeulen, M. (2008). *Professionele ontwikkeling van leraren in academische basisscholen*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2008 in Eindhoven.
- Zwart, R., Lunenberg, M., & Volman, M. (2010). Inleiding op het themanummer: onderzoekende leraren en lerarenopleiders. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 227-231.