

Belemmert onderzoek doen de ontwikkeling van een onderzoekende houding?

Beelden van lerarenopleider over het stimuleren van een onderzoekende houding bij aanstaande leraren

Eveline Oostdijk & Marijke van Meenen, HvO, Utrecht

Johan Strijbis, Driestar Educatief Gouda

Helma de Rooij, Hogeschool Utrecht

Irmgard den Hollander, NHL Leeuwarden

Fer Boei & Martijn Willemse, Hogeschool Windesheim Zwolle

Samenvatting

Praktijkgericht onderzoek is niet meer weg te denken binnen de lerarenopleidingen van hogescholen. Dit geldt ook voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding door aanstaande leraren. Wat hier precies mee bedoeld wordt, is in de literatuur echter niet altijd eenduidig omschreven. De vraag is welke beelden lerarenopleiders hebben bij het begrip onderzoekende houding en op welke wijze ze het ontwikkelen van die houding bij hun studenten ondersteunen. In dit artikel wordt gerapporteerd over een kleinschalig onderzoek bij vier hogescholen. Met lerarenopleiders zijn groepsinterviews gehouden. Gevraagd is welke beelden ze hebben bij een onderzoekende houding, of er een gezamenlijke visie in de opleiding hierover geformuleerd is, hoe de ontwikkeling van zo'n houding gestimuleerd wordt en wat er volgens hen op dit terrein verbeterd zou kunnen worden in de lerarenopleiding. Uit de antwoorden die opleiders geven blijkt een grote diversiteit. Kritisch kunnen bevragen, nieuwsgierig zijn, een open houding hebben, verbanden kunnen leggen, gebruik kunnen maken van literatuur en onderzoeksvaardigheden bezitten, zijn antwoorden die gegeven worden. Eenduidige beelden of een gezamenlijke visie lijken te ontbreken. Ook worstelen opleiders met de vraag hoe je kunt beoordelen of studenten deze houding aan het einde van hun studie hebben ontwikkeld. De plek van onderzoek levert eveneens discussie op. Opleiders vragen zich af onderzoek doen aanstaande leraren helpt om een onderzoekende houding te ontwikkelen of juist tegenwerkt. Wel wordt duidelijk dat het gezamenlijk met collega's nadenken over de onderzoekende houding voor veel lerarenopleiders op dit moment actueel is.

Inleiding

Praktijkgericht onderzoek is niet meer weg te denken binnen de lerarenopleidingen van hogescholen (Van Vlokhoven et al., 2013; Ros, Backx, & Den Brok, 2018). Praktijkgericht onderzoek wordt zowel voor de lerarenopleider zelf (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013; Willemse & Boei, 2017), als voor de aanstaande leraar (Admiraal, 2013; Ros et al., 2018) belangrijk geacht. Tegelijkertijd is er sprake van een hernieuwde discussie gericht op de vraag naar de functie en zin van praktijkgericht onderzoek binnen de curricula van de hbo-lerarenopleidingen (zie Willemse & Boei, 2018). De discussie lijkt zich toe te spitsen op de vraag of leraren opgeleid worden tot professionals die ook in staat zijn iets te onderzoeken of tot een reflectieve professional (Enthoven & Oostdam, 2014). Die discussie wordt nog ingewikkelder: in beide visies wordt namelijk het belang (en de ontwikkeling) van de onderzoekende houding bij leraren (Onderwijsraad, 2014) en lerarenopleiders (Tack & Vanderlinde, 2018) benadrukt. Dat roept de

vraag op wat er eigenlijk onder die onderzoekende houding wordt verstaan. Het beeld wat onder een 'onderzoekende houding' verstaan moet worden, lijkt niet altijd eenduidig (zie Leeman & Wardekker, 2010; Bruggink & Harinck, 2012; Timmermans, Geerdink, Willems, & Gommers, 2015) en empirisch onderzoek daarnaar is spaarzaam (Meijer, 2017). De vraag is wat dit betekent voor de beelden die lerarenopleiders hebben bij het begrip onderzoekende houding en welke consequenties dit heeft op het ondersteunen en ontwikkelen van die houding bij hun studenten. Dit artikel gaat over onderzoek dat we als lerarenopleiders¹ gezamenlijk hebben verricht naar de beelden die onze collega-lerarenopleiders hebben bij een onderzoekende houding van studenten en naar de wijze waarop zij de ontwikkeling daarvan zeggen te stimuleren.

Het belang van een onderzoekende houding

Sinds een aantal decennia staat het begrip 'onderzoekende houding' in de belangstelling. Zowel in lerarenopleidingen als op scholen wordt belang gehecht aan een onderzoekende houding van leraren (Van der Steen & Peters, 2014; Timmermans et al., 2015; Onderwijsraad, 2014). Een leraar met een onderzoekende houding is ontwikkelingsgericht, samenwerkend en reflectief (De Vries, 2007) en daarmee een voorbeeld voor de ontwikkeling van leerlingen op school die zich mede door onderzoekend leren moeten voorbereiden op de toekomst (Klarus & Folker, 2008). Daarbij is een onderzoekende houding belangrijk

om nieuwe (praktijk)kennis op te doen en de eigen praktijk en het eigen handelen te kunnen verbeteren (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard, & Vermeulen 2012). Dit zou dus betekenen dat aanstaande leraren een onderzoekende houding zouden moeten ontwikkelen, maar over het begrip lijkt geen eenduidigheid te bestaan.

In veel publicaties (Leeman & Wardekker, 2010; Reekmans et al., 2015; Van der Steen & Peters, 2014; Timmermans et al., 2015; Ros et al., 2018) die zijn verschenen, wordt verwezen naar zes aspecten in een onderzoekende houding die Van der Rijst (2009) onderscheidt (kritisch zijn, willen begrijpen, willen bereiken, willen delen, willen vernieuwen, willen weten), of de tien generieke kenmerken van de onderzoekende houding die Bruggink en Harinck (2012) identificeren op basis van een literatuurstudie (nieuwsgierig zijn, een open houding hebben, kritisch zijn, willen begrijpen, bereid zijn tot perspectiefwisseling, distantie nemen van routines, gerichtheid op bronnen, gerichtheid op zeker weten en willen delen met anderen). Hoewel een aantal kenmerken bij Van der Rijst en Bruggink en Harinck lijken overeen te komen, zoals kritisch zijn, willen begrijpen, is niet altijd duidelijk of met verschillende termen hetzelfde bedoeld wordt. Is 'willen weten' bijvoorbeeld hetzelfde als nieuwsgierig zijn? Daarbij concludeert Meier (2017) in haar onderzoek naar de ontwikkeling van een onderzoekende houding van studenten in de lerarenopleiding dat openheid en nieuwsgierigheid geen voorspeller blijken te zijn voor het ontwikkelen van die houding.

Zijn
openheid en
nieuwsgierigheid
kenmerken van een
onderzoekende
houding?

¹. Het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen een landelijke community of inquiry (Willemse, Boei & Pillen, 2016) bestaande uit lerarenopleiders van verschillende hogescholen. De studie naar deze landelijke community is elders in deze uitgave beschreven: Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M. (2018). Flankerend onderzoek opbrengsten Community of Inquiry; Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen opleidingspraktijk. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 39(3)2018, zie p.29-41.

Zij beschouwt nieuwsgierigheid en openheid niet als kenmerken van een onderzoekende houding.

Dezelfde onduidelijkheid doet zich voor als het gaat om het kunnen uitvoeren van onderzoek, of in ieder geval het onderzoeksvaardig zijn. Zo typeren Leeman en Wardekker (2010) een onderzoekende houding als het hebben van: "vaardigheden om onderzoek te ontwerpen en uit te voeren, een positieve houding ten opzichte van onderzoek (openstaan voor resultaten van onderzoek van jezelf en anderen) en een pedagogische, kritische kijk op het lesgeven en met het reflecteren op en concretiseren van het pedagogisch ideaal" (p.21). Ook Ros en collega's (2018) benoemen het belang van onderzoeksvaardigheden maar zien dat als een voorwaarde en beschouwen kritische reflectie als de kern van een onderzoekende houding:

Een onderzoekende houding vraagt van studenten en leraren zowel bepaalde kennis en vaardigheden, als bepaald gedrag en een bepaalde attitude. Het beschikken over onderzoekskennis en -vaardigheden is voorwaardelijk voor de ontwikkeling van een onderzoekende houding, maar niet voldoende. De kern is een bereidheid te reflecteren, ook op eigen gedrag en onderliggende motieven [...] Dit uit zich in bepaald gedrag: het voortdurend kritisch reflecteren op eigen gedrag door zichzelf en elkaar voortdurend de vraag stellen of hun veronderstellingen over goed onderwijs wel juist zijn en of de aanpak die zij hanteren wel werkt voor al hun leerlingen. (Ros et al., 2018, p. 69). Dit roept de vraag op of onderzoeksvaardig zijn en het kunnen uitvoeren van onderzoek nu een onderdeel is de onderzoekende houding of een voorwaarde?

Andriessen veronderstelt weer een ander verband: beide zijn onderdeel van het 'onderzoekend vermogen' (zie ook Onderwijsraad, 2014). Dat onderzoekend vermogen bestaat volgens hem uit a) het bezitten van een onderzoekende houding, b) kennis uit onderzoek van anderen kunnen gebruiken (het lezen van literatuur, wat Bruggink en Harinck gerichtheid op bronnen lijken te noemen), en c) toepassen en zelf onderzoek (kunnen) doen (onderzoeksvaardigheden) (Andriessen, 2014).

De discussie over of het gaat om een (kritische reflecterende) houding, of over het doen van onderzoek, of over beiden, zien we ook in de internationale literatuur terug als het gaat om de begrippen *inquiry as stance*, *inquiry habit of mind*, *inquiring mind*, *researcherly dispositions* (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Earl & Katz, 2006; Tack & Vanderlinde, 2014). Zo hebben Earl en Katz (2006) het over een manier van denken die gericht is op diepgaand begrijpen, terughoudend zijn in concluderen, tolerant zijn ten aanzien van tegenstrijdigheden, vanuit verschillende perspectieven willen kijken en continu vragen willen stellen. Cochran-Smith (2003) met *Inquiry as stance* of Tack en Vanderlinde (2014) met *Researcherly Dispositions* hebben het ook over onderzoek doen: "*An intellectual perspective - a way of questioning, making sense of, and connecting one's day-to-day work with the work of others and to larger social, historical, cultural, and political contexts*" (Cochran-Smith, 2003, p.21). Tack en Vanderlinde onderscheiden drie dimensies binnen deze disposition die ze in katern 5 voor de kennisbasis van lerarenopleiders beschrijven als:

- ▶ een *affectieve dimensie* (de mate waarin een lerarenopleider zijn eigen rol als lerarenopleider-onderzoeker waardeert);
- ▶ een *cognitieve dimensie* (de mate waarin een lerarenopleider in staat is om onderzoek te gebruiken in de eigen praktijk en onderzoek uit te voeren naar de eigen praktijk)
- ▶ een *gedragmatige dimensie* (de mate waarin een lerarenopleider gevoelig is voor momenten

waarop onderzoek gebruikt en uitgevoerd kan worden in de eigen praktijk) (Tack & Vanderlinde, 2018)

Duidelijk is dat het begrip onderzoekende houding geen eenduidig concept betreft. De meningen verschillen in hoeverre onderzoek kunnen doen, en het aanleren van onderzoeksvaardigheden, een onderdeel van een onderzoekende houding betreft, of dat voor het kunnen uitvoeren van onderzoek juist een onderzoekende houding nodig is.

Dit verschil in visie lijkt ook terug te komen in de curricula van de lerarenopleidingen. Zo stellen Van Katwijk en Enthoven (2018, p. 78):

Uit recent onderzoek naar de rol van praktijkonderzoek in de curricula van pabo's (Van Katwijk, in voorbereiding) blijkt dat het aspect 'onderzoek doen' in leerdoelen, onderwijsactiviteiten en toetsing bij alle pabo's uitgebreid en consistent beschreven is. Tegelijkertijd blijkt dat de aspecten 'onderzoekende houding' en 'onderzoek gebruiken' veel minder zichtbaar zijn in de beschrijving van onderwijsactiviteiten en de (eind)toetsing.

Dit roept niet alleen de vraag op of het twee naast elkaar bestaande onderdelen betreffen, maar illustreert dat het concept van onderzoekende houding nog niet uitgekristalliseerd is.

De wijze waarop een onderzoekende houding gestimuleerd kan worden is nog vrijwel niet onderzocht en of participeren in onderzoek (Bakx, Breteler, Diepstraten, & Copic, 2009), reflectie, coaching en intervisie (zie bijv. Ros et al., 2018) bijdragen aan deze onderzoekende houding. Ook de beelden die lerarenopleiders zelf hierover hebben, zijn veelal onbekend. Vanuit het ontbreken van een eenduidig beeld in de literatuur is het mogelijk dat ook de beelden van opleider tot opleider verschillen, ook al werken zij bij dezelfde instelling. Een dergelijke situatie wordt niet als wenselijk omschreven (Willemse & Boei, 2013) aangezien zij gezamenlijk voor de taak staan deze onderzoekende houding te ontwikkelen bij hun studenten. Het ontbreken van gezamenlijke beelden over de onderzoekende houding, de wijze waarop dat gestimuleerd kan worden en hoe dat getoetst wordt, kan resulteren in een variëteit van niet op elkaar afgestemde individuele opleidingspraktijken met de vraag of hiermee aanstaande leraren voldoende voorbereid en gestimuleerd worden in hun ontwikkeling van die onderzoekende houding. Dit alles was de reden om door middel van onderzoek te exploreren welke beelden bij lerarenopleiders bestaan ten aanzien van de ontwikkeling van de onderzoekende houding bij hun studenten en de wijze waarop zij zeggen die te stimuleren.

Onderzoeksopzet

Om meer zicht te krijgen op de beelden die lerarenopleiders hebben ten aanzien van een onderzoekende houding en de wijze waarop zij zeggen de ontwikkeling van deze houding bij hun studenten te stimuleren, zijn in 2016 groepsinterviews gehouden binnen de lerarenopleidingen van vier verschillende hogescholen waarin de auteurs ook zelf werkzaam waren. Daarbij stonden de volgende drie onderzoeksvragen centraal:

- 1 Wat verstaan lerarenopleiders binnen de vier betrokken hogescholen onder de onderzoekende houding van hun studenten?
- 2 Op welke wijze werken opleiders binnen de vier betrokken hogescholen met de studenten aan een onderzoekende houding?

3 In hoeverre noemen opleiders binnen de vier betrokken hogescholen verbeterpunten ten aanzien van deze werkwijzen?

Binnen elke instelling werden als dat ook mogelijk was opleiders uit de lerarenopleidingen voor primair onderwijs (Pabo) en voor voortgezet onderwijs (VO) bevestigd. In totaal hebben 28 lerarenopleiders aan het onderzoek deelgenomen en zijn er zes groepsinterviews gevoerd. De selectie van opleiders was deels pragmatisch. Alle collega's, zowel collega's die betrokken

Tabel 1 Overzicht aantal respondenten verdeeld over de instellingen

Aantal respondenten	leraren-opleiding PO	Leraren-opleiding VO	Totaal
Dries hool	4	6	10
Centrum Humanistische Vorming	3	3	6
Hogeschool Utrecht	4	- i	4
NHL Hogeschool	8	-	8
Totaal			28

i. Bij de Hogeschool Utrecht en de NHL Hogeschool zijn alleen binnen de afdelingen primair onderwijs (PO) groepsinterviews afgenomen.

waren bij curriculumonderdelen die betrekking hadden op het verwerven van kennis en vaardigheden ten aanzien van (praktijkgericht) onderzoek als collega's die daar niet bij betrokken waren, werden uitgenodigd deel te nemen aan de interviews. Hoewel de richtlijn gesteld was van ongeveer acht collega's per groepsinterview, was het aantal collega's of beschikbare collega's lager dan het beoogde aantal (zie Tabel 1). Van de 28 respondenten zijn er 16 man en 12 vrouw (resp.

57 % en 43%) De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 49 jaar. Het gemiddelde aantal jaren werkervaring als lerarenopleider ligt tussen de 12 en 13 jaar. Van de 28 respondenten zijn 18 lerarenopleiders betrokken bij een leerlijn onderzoek in hun instituut.

Groepsinterview

Per instelling werd vervolgens een groepsinterview met de participerende lerarenopleiders gehouden dat ongeveer anderhalf uur in beslag nam. Deze interviews werden begeleid door twee deelnemers van de onderzoeksgroep, waarbij de een het interview leidde en de ander aantekeningen maakte. Er werd voor gezorgd dat iedere leider van ieder interview afkomstig was van een andere hogeschool. Aan het begin van het interview werden de deelnemende opleiders uitgenodigd om eerst individueel na te denken over een de drie onderzoeksvragen. Daarbij werd in aanvulling op de eerste onderzoeksvraag ook de vraag gesteld in hoeverre er volgens de betrokkenen sprake was van een binnen hun opleiding gedeelde mening ten aanzien van de onderzoekende houding. De deelnemers werden gevraagd om hun gedachten te noteren. Hiermee beoogden we om meer diepgang in het groepsinterview te brengen. Naast de bovengenoemde drie vragen kwamen tijdens het interview ook aanvullende vragen aan bod zoals de vraag of de gegeven beschrijving van de onderzoekende houding ook werd gedeeld met collega's binnen de opleiding. Ook werd gevraagd naar het belang van het stimuleren van een onderzoekende houding en of er daarvoor specifieke didactische werkvormen werden gebruikt, waar dit in het curriculum aan de orde komt en hoe opleiders weten of beoordelen of studenten een onderzoekende houding aan het einde van hun oplei-

ding hebben ontwikkeld. Van de groepsinterviews werden audio-opnames gemaakt waar vervolgens transcripties van zijn gemaakt.

Analyse

De analyses vonden plaats in verschillende fasen. In de eerste fase werd elke transcriptie door individuele leden van de COI per onderzoeksvraag open gecodeerd. Vervolgens werden de coderingen in de groep vergeleken en werden er gezamenlijke categorieën geïdentificeerd die zo eenduidig mogelijk werden geformuleerd. Vervolgens werden de transcripties opnieuw op basis van deze nieuwe categorieën gecodeerd door twee leden van de groep. Ten slotte werden binnen de hele groep de onderlinge uitkomsten vergeleken op juistheid van codering en bediscussieerd tot consensus was bereikt (zie Tabel 2) (Patton, 2015).

Tabel 2 Categorieën en voorbeeldcitaten

Onderzoeks vraag 1	Categorie	Beschrijving	Voorbeeldcitaten
Onderzoekende houding	Kritisch bevragen	Zich überhaupt iets afvragen; niet aannemen van vanzelfsprekendheden . 'hier en nu' niet als iets vanzelfsprekend wordt aangenomen en dat men altijd ook ruimte ziet voor mogelijke verbeteringen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zodra er zich iets voordoet waarbij een student zich iets afvraagt, moet die onderzoekende houding naar boven komen: wat gebeurt hier, hoe komt dat, wat kan ik daaraan doen, hoe vind ik/ vinden wij een oplossing? (Groep Y)</i> • <i>Kritische vragen stellen...dit vind ik zo belangrijk omdat ik vaak zie dat studenten teveel hun oor hangen naar de coach in de stage. Juist door kritisch en breder te kijken naar andere mogelijkheden verbeteren studenten zichzelf. Deze houding richt zich dus niet alleen naar zichzelf maar ook naar de omgeving' (Groep W)</i> • <i>Dat studenten zich na een les afvragen wat wel en niet goed ging, welke theorie daarmee te maken heeft' (Groep Y)</i>
	Verbanden leggen	Meerdere bronnen op elkaar betrekken (ervaringen, literatuur, wat in colleges aan de orde komt, observaties)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbinding kunnen leggen, met literatuur, met collega's met omgeving (Groep Z)</i>
	Systematisch werken		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan maken - methodisch nadenken over wat je wilt weten, waarom en hoe je dat wilt weten (Groep Z)</i> • <i>Dat willen verbeteren en dat systematisch mee aan de slag willen gaan dat doe je door onderzoek (Groep X)</i> • <i>Zou je niet kunnen zeggen dat er aan het ontwerpen van lessen niets anders dan een onderzoekende houding ten grondslag ligt? (Groep W)</i>
	Open zijn/ nieuwsgierig		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nadenken hoe iets zou kunnen zijn, dat vind ik heel essentieel in een onderzoekende houding (Groep X)</i> • <i>Nieuwsgierigheid vanuit een intrinsieke motivatie (Groep Z)</i> • <i>Nieuwsgierig zijn naar hoe dingen in elkaar zitten (Groep Y)</i>

Resultaten

Ten aanzien van *de eerste onderzoeksvraag*, namelijk wat de participerende lerarenopleiders verstaan onder de onderzoekende houding van hun studenten is tijdens het interview gevraagd welke beelden zij daarover hadden. Op basis van de analyse konden hun ideeën daarover met behulp van vier categorieën worden ingedeeld, namelijk:

- ▶ kritisch kunnen bevragen
- ▶ verbanden kunnen leggen
- ▶ systematisch kunnen werken
- ▶ open blik hebben en nieuwsgierig zijn.

In alle zes de groepsinterviews werd 'kritisch kunnen bevragen' het meeste genoemd. De meeste opleiders benadrukten dat het gaat om het niet aannemen van vanzelfsprekendheden maar om het willen en kunnen doorvragen. *"Is het probleem wel dat wat ik voor mij zie?"* (Groep Zpo). Het 'hier en nu' moet niet als iets vanzelfsprekend worden aangenomen, maar men moet altijd oog hebben voor mogelijke verbeteringen. *"De waarom-vraag is belangrijk. Ben je meteen tevreden over het antwoord of ga je erop door?"* (Groep Xvo).

Naast het kritisch bevragen, werd veel gesproken over het kunnen leggen van 'verbanden' als het gaat om een onderzoekende houding, namelijk in vijf van de zes groepen. *"Studenten lezen de literatuur die opgegeven wordt en kunnen die koppelen aan mijn lesstof. Van deze koppeling geven ze blijk door niet letterlijk mij na te praten maar zelf een mening over de dingen te ontwikkelen/hebben."* (groep Xpo). Zoals het citaat uit het groepsinterview van groep X illustreert gaat het volgens de opleiders om het goed in beeld brengen van de relevante zaken met betrekking tot een probleem alvorens actie te ondernemen, maar ook literatuur lezen en die weer betrekken op jouw eigen mening en op wat in de opleiding onderwezen wordt. *"Vakliteratuur lezen om op de hoogte te blijven van laatste ontwikkelingen. Door te lezen kom je er achter wat anderen al gedaan hebben en wat eventueel werkt of niet."* (Groep W). In vier van de zes groeps gesprekken werden uitspraken gedaan die met 'systematisch kunnen werken' te maken hebben en binnen het systematisch werken werd ook een verband met het doen van onderzoek gelegd. *"Een plan maken, vooruitblikken, plan van aanpak welke stappen zet je, vergelijken."* (Groep Ypo). *"Door onderzoek te doen dwing je jezelf tot systematisch en analytisch denken."* (Groep Zpo).

Eveneens werden in vier groeps gesprekken kenmerken van een onderzoekende houding genoemd die gecategoriseerd konden worden als het hebben van een open blik en nieuwsgierig zijn. Waar kritisch kunnen bevragen meer met doorvragen te maken heeft, benadrukken opleiders dat een open blik enerzijds meer gericht is op het kunnen bedenken hoe een toekomstige situatie zou kunnen zijn, anderzijds ook op het vermogen om zich daarbij te laten voeden door open te staan en nieuwsgierig te zijn. 'Open mind hebben; niet meteen zoeken naar oplossingen, terughoudend hierin zijn. Van alle kanten iets kunnen bekijken. Toch zien we juist dat in opleiding ook wel gestuurd wordt op het vinden van oplossingen' (Groep Wpo).

"De mens is van nature, en zeker als kind, nieuwsgierig. Dit verleren we soms in de loop der tijd, maar een onderzoekende houding komt mijn inziens voort uit natuurlijke nieuwsgierigheid tot het willen weten/willen doorgronden. Zonder nieuwsgierigheid geen oprechte onderzoekende houding." (Groep Xpo)

Uit bovenstaande blijkt dat opleiders met name van mening zijn dat een onderzoekende houding gekenmerkt wordt door het kunnen kritisch bevragen en verbanden kunnen leggen tussen bijvoorbeeld wat ze zelf zien en wat ze lezen. Ook een systematische aanpak en nieuwsgierigheid wordt door een aantal groepen als kenmerk van een onderzoekende houding gezien. Echter deze beelden blijken niet altijd op opleidingsniveau gedeeld. In twee groepen werd benadrukt dat er wel al een gedeelde visie op papier staat, maar betwijfeld of deze in de praktijk van de opleiders wel duidelijk is. *“Er is wel een visie op papier, maar of die gedeeld wordt is de vraag.”* (Groep Z). *“Er is meer communicatie nodig, want over ideeën t.a.v. onderzoeksmethoden wordt verschillend gedacht.”* (Groep Xvo). Weer een andere groep opleiders benadrukte dat er binnen de instelling pas recentelijk was begonnen met het delen van de visie: *“Dit jaar zijn we begonnen met het meer expliciet maken van onderzoek in de opleiding.”* (Groep Ypo). Hoewel in de laatste twee citaten het belang van een visie benadrukt wordt, lijken onderzoek doen, onderzoeksmethoden en onderzoekende houding in de antwoorden van de opleiders door elkaar te lopen. Opvallend geven de andere groepen aan geen duidelijke beelden te hebben van een gedeelde of papieren visie over de onderzoekende houding.

Termen als onderzoek doen, onderzoeksmethode en onderzoekende houding lopen door elkaar.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag, namelijk naar de wijze waarop de lerarenopleiders met de studenten werken aan een onderzoekende houding, werden de opleiders niet alleen bevraagd op welke wijze ze in de opleiding de ontwikkeling van een onderzoekende houding stimuleren, op welke wijze ze beoordelen of de onderzoekende houding van studenten aan het einde van de opleiding was bevorderd.

In de voorbeelden en antwoorden van de lerarenopleiders blijkt dat ze met name door hun eigen handelen en voorbeeldgedrag studenten proberen te stimuleren om een onderzoekende houding te ontwikkelen, door bijvoorbeeld zelf kritische vragen te stellen of voor te doen. *“Het begint met modellering een klein stukje mag je dan doen, maar wij doen het meeste en leggen dat uit, maken het expliciet.”* (Groep Xpo); *“Je stimuleert dat door zelf kritisch te zijn en dat te laten zien...een soort van voordoen en uitleggen.”* (Groep Yvo). Voor een deel geven de opleiders aan dat een onderzoekende houding ontwikkelt kan worden door het doen van onderzoek, andere opleiders zijn juist weer kritische op het doen van onderzoek. *“We stimuleren dat door hen een praktijkonderzoek kunnen uitvoeren, kunnen verwerken in verslag.”* (Groep Ypo); *“Praktijkonderzoek doen is een grote poot binnen de opleiding. Ik vraag me af of we hiermee een onderzoekende houding genereren. Voor sommige studenten lijkt het zich andersom te voltrekken.”* (Groep Xvo).

Ook als het gaat om het beoordelen of studenten een onderzoekende houding zouden hebben ontwikkeld blijken er verschillende meningen. In drie groepen leidde dit tot discussie maar kon er geen antwoord geformuleerd worden hoe dat beoordeeld werd. In de ander groepen werd bijvoorbeeld het tonen van een kritische houding benadrukt. *“Wanneer de student niet gewoon het gebaande pad volgt maar ook de zijweggetjes opgaat om te zoeken naar vernieuwende oplossingen.”* (Groep Xpo); *“Als de student niet alles voor zoete koek slikt als hij een vernieuwing tegenkomt of zijn houding is ik kan kijken hoe het ook anders kan dat hij kritisch is en kijkt hoe het gaat en wat er op hem afkomt.”* (Groep Yvo).

Ten aanzien van de verbeterpunten die nodig zijn in de opleiding om de onderzoekende houding bij hun studenten te stimuleren, de derde onderzoeksvraag, maakten lerarenopleiders onderscheid in wat ze zelf zouden kunnen verbeteren, en wat gezamenlijke verbeterpunten waren binnen hun opleiding. Ook werd stilgestaan bij wat nodig was om de genoemde verbeterpunten te kunnen invoeren. Opleiders benadrukten met name dat hun eigen rol en voorbeeld van belang is bij het stimuleren van een onderzoekende houding. Daarmee benadrukken ze dat het begint bij zichzelf. *“Bij onszelf beginnen als lerarenopleiders; wat wij impliciet al doen expliciet maken. Onderzoekende houding koppelen aan vaardigheden. Dan heb je het al een stuk concreter.”* (Groep Z); *“Zelf als opleider een onderzoekende houding hebben, visie naar studenten helder naar voren brengen, zelf ook voorbeelden geven van good practice.”* (Groep Yvo).

Tegelijkertijd benadrukken de opleiders dat het in het kader van de opleiding van belang is dat de (impliciete) visie die ze hebben meer naar elkaar en naar de student geëxpliciteerd zou moeten worden. *“Meer expliciteren van een leerlijn onderzoekende houding.”* (Groep W); *“In opleiding-teambijeenkomsten gemeenschappelijke visie formuleren.”* (Groep Z). Het belang hiervan, zo benadrukt een opleider uit de groep Xpo, is dat het niet afhankelijk is van de individuele opleider of studenten gestimuleerd worden om een onderzoekende houding te ontwikkelen. *“Ik zou willen dat het heel duidelijk op verschillende plekken in het curriculum zit en in samenhang voorkomt. Dus niet dan niet eens het instrumentele maar juist de onderzoekende houding. Structureel in het curriculum opnemen en dat het niet opgehangen is aan de individuele visie die de opleider er op nahoudt.”* (Groep Xpo). Ten slotte benadrukten vier van de zes groepen dat ze liever met kleinere diepgaande opdrachten willen werken, die minder versnippering opleveren, waarbij studenten minder 'onderzoeksmoe' worden en waarbij gewaarborgd zou kunnen worden dat onderwerpen van de studenten zelf blijven. Volgens sommige opleiders helpt dat laatste juist om studenten betrokken en onderzoekend te laten blijven. *“Minder maar diepgaandere opdrachten, constant beroep doen op vaardigheden bij alle verschillende onderdelen. Meer verbinding tussen leerjaren en vakken.”* (Groep X); *“Er worden te grote onderzoeken gedaan waar studenten maanden mee bezig zijn. De resultaten van die onderzoeken zijn matig en studenten vinden het erg vervelend om te doen. Hierop moet verbetering komen. In ieder geval minder veel grote onderzoeken. Nu teveel waardoor studenten 'onderzoeksmoe' worden en zich ook hiervan afkeren. En als we ze onderzoek laten doen dan moet het van henzelf blijven. Studenten werken nu vooral met afvinklijstjes, maar zijn weinig diepgaand bezig met de onderwerpen.”* (Groep W).

Conclusie en discussie

Uit dit verkennend en kleinschalig onderzoek blijkt dat de beelden van opleiders over de onderzoekende houding in ieder geval voor een deel overeen komen met zoals die ook in de literatuur wordt beschreven. Het belang van het kritisch kunnen bevragen en het systematisch kunnen werken zijn daarvan voorbeelden. Opleiders spreken ook over nieuwsgierig zijn en het hebben van een open houding wanneer zij de (gewenste) onderzoekende houding beschrijven van hun studenten. Opvallend daarbij is dat sommigen hierbij een onderscheid maken. Nieuwsgierigheid wordt dan gezien als een persoonskenmerk, terwijl een open houding meer wordt opgevat als een aan te leren attitude. Anderen daarentegen lijken nieuwsgierigheid en een open houding

als één geheel, als een enkel concept op te vatten. Een dergelijk idee kan ook in de literatuur worden gevonden (zie Meijer, 2017), maar daarbij blijkt dat dit überhaupt geen voorspellers zijn van het ontwikkelen van een onderzoekende houding. De verschillende kenmerken zoals genoemd door de opleiders in deze studie lijken veelal overeen te komen met de kenmerken die genoemd worden als 'onderzoekend vermogen' (Onderwijsraad, 2014). Daar gaat het om naast het bezitten van een onderzoekende houding, het gebruiken van literatuur om zaken vanuit een verschillende perspectief te kunnen bekijken en de eigen praktijk te verbeteren. Dit wordt door de opleiders beaamt. Ook blijkt dat zij zich realiseren dat voor het verrichten van onderzoek het beheersen van bepaalde vaardigheden noodzakelijk is: een derde kenmerk van een onderzoekend vermogen.

Over de plaats die het uitvoeren van onderzoek inneemt bij het stimuleren van de onderzoekende houding, is men ambivalent. Aan de ene kant wijzen opleiders er op dat hierdoor het systematisch werken concreet kan worden gemaakt voor studenten. Ook heeft onderzoek doen een belangrijke toegevoegde waarde omdat dit de student de mogelijkheid geeft de eigen interpretaties te kunnen corrigeren. Anderzijds wordt gewezen op het gevaar dat onderzoek doen juist de creativiteit beperkt en het risico met zich meebrengt de ontwikkeling van de onderzoekende houding bij studenten te belemmeren. Sommige opleiders stellen zich dan ook de vraag of een separate leerlijn 'onderzoek' wel effectief is om een onderzoekende houding te ontwikkelen bij studenten. Anderen vragen zich af of het onderzoek wel zo omvangrijk moet zijn en of het niet beter zou zijn om de studenten te leren om op kleinschalige wijze systematisch de eigen onderwijspraktijk te bekijken. De discussie over de onderzoekslijn die de opleiders van deze instituten voeren staat niet op zichzelf. De discussie die tijdens het VELOV/VELON-congres 2016 gevoerd werd over de vraag of de traditionele vormen van het aanleren van onderzoeksvaardigheden en het afronden met een afstudeeronderzoek nog wel passend is, is illustratief voor de huidige discussie over de plek van onderzoek binnen de curricula van de lerarenopleidingen (Willemsse & Boei, 2018). In ieder geval is de vorm en plek van onderzoek in de lerarenopleidingen nog onderwerp van discussie. Een discussie die naar onze mening zowel binnen de opleidingen moet plaats vinden als tussen de opleidingen en waarbij het uitwisselen van (systematisch vergaarde en beschreven) ervaringen de discussie zouden moeten voeden.

Het gegeven dat een gedeelde visie over de onderzoekende houding veelal lijkt te ontbreken binnen de onderzochte opleidingen, maakt het ook moeilijk om met collega's overeen te komen wat nu precies ontwikkeld kan en moet worden in de opleiding en wat niet. Ditzelfde geldt voor het beoordelen of studenten een onderzoekende houding aan het einde van hun opleiding hebben ontwikkeld. Uit het hier beschreven onderzoek blijkt dat eigenlijk niet zo helder. De uitdaging over beoordelen die opleiders in dit kleinschalige onderzoek ervaren blijken daarmee aan te sluiten met de conclusies van Van Katwijk en Enthoven (2018) dat onderzoekende houding minder zichtbaar is in de beschrijving van onderwijsactiviteiten en in de (eind)toetsing.

De wijze waarop de ontwikkeling van onderzoekende houding gestimuleerd kan worden, lijkt op meer overeenstemming te berusten. Opleiders dienen zelf het goede voorbeeld te geven door hun eigen (didactisch en pedagogisch) gedrag te bevragen en te relateren aan wat daarover in de literatuur bekend is. Ook het stellen van vragen aan studenten waardoor zij ervaren hoe het is om zaken (systematisch) te bevragen, lijkt een veel voorkomende werkwijze. Opleiders helpen studenten om problemen die zij ondervinden in hun praktijk goed te beschrijven en

vanuit verschillende perspectieven te analyseren. Opvallend is hierbij wel dat de bijdrage die van afzonderlijke opleiders wordt verwacht erg groot is (zie ook Willemse & Boei, 2013). Volgens de daarbij betrokken opleiders echter zou de bijdrage veel sterker kunnen zijn als het hele curriculum van de opleiding hier een doorgaande bijdrage aan zou leveren. Het is gezien het bovenstaande ook niet vreemd dat uit dit kleinschalig onderzoek naar voren komt dat opleiders een duidelijke behoefte voelen om de verschillende visies te expliciteren om vervolgens ook met collega's stil te staan bij de vraag hoe deze visie gestalte krijgt of dient te krijgen binnen de verschillende vakken en leerjaren van de opleiding.

Concluderend kunnen we stellen dat - hoewel dit onderzoek kleinschalig is - ten aanzien van de beelden die opleiders hebben bij een onderzoekende houding het niet eenvoudig is om eenduidig antwoord te geven. Wel wordt duidelijk dat het samen met collega's nadenken over de onderzoekende houding, over hoe je de ontwikkeling ervan stimuleert en 'beoordeelt', een aandachtspunt is dat voor veel lerarenopleiders. Willen we een stap verder komen in de kennisontwikkeling over hoe we aanstaande leraren kunnen ondersteunen in de ontwikkeling van een onderzoekende houding zal in en tussen instellingen deze discussie gevoerd moeten worden. Daarbij zijn vragen zoals Welke relatie willen wij leggen tussen onderzoek doen en de onderzoekende houding?, Is het stimuleren van de onderzoekende houding een zaak van afzonderlijke opleiders of een afzonderlijke lijn in het curriculum, of kunnen we die houding op een andere wijze effectiever stimuleren? of Over welke zaken zijn wij het eens dat die een onderdeel zijn van de onderzoekende houding en op welke wijze kunnen we onze studenten de kans geven die te ontwikkelen? zijn daarbij wellicht richtinggevend.

Referenties

- Admiraal, W. (2013). *Academisch docentschap. Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten*. Oratie. Universiteit Leiden.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I., & Copic, J. (2009). Onderzoek pabo-studenten verankerd in curriculum. Succesfactoren en keerzijden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 28-35.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: Wat wordt daaronder verstaan. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world; harnessing data for school improve*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Enthoven, M., & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 35(3), 47-60.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 31(2), 4-10.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van leraaropleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Een reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit. Opgehaald van: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Het+beroep+van+leraren+opleider+Mieke+Lunenberg+ea.pdf>
- Meijer, M.G. (2017). *Teachers' Inquiry-based Attitude as an Objective in Teacher Education*. Maastricht: Universitaire Pers, dissertatie.

- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Reekmans, K., Beunckens, I., & Hendrix, G. (2015). Onderzoek versterkt leraren. Een adviserende leerlijn onderzoekscompetenties voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2) p. 89-100.
- Ros, A., Bakx, A., & Den Brok, P. (2018). Praktijkgericht onderzoek. In: F. Boei en T.M. Willemse (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Breda: VELON, pp. 59-72.
- Steen, J. Van der, & Peeters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, *British Journal of Educational Studies*, (62), 3, 297-315.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2018). Theoretisch en empirisch inzicht in de onderzoekende houding van lerarenopleiders: de retoriek voorbij. In: F. Boei en T.M. Willemse (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Breda: VELON, pp. 35-46.
- Timmermans, F., Geerdink, G., Willems, P., & Gommers, M. (2015). Een onderzoekende houding bij pabostudenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3). 79-93.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills.
- Van der Rijst, R.M. (2009). The research-teaching nexus in the sciences: Scientific research dispositions and teaching practice ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching.
- Van Katwijk, L., & Enthoven, M. (2018). De plek van praktijkonderzoek in de curricula van hbo-lerarenopleidingen. In: F. Boei en T.M. Willemse (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Breda: VELON, pp. 73-82.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Vlokhoven, H., Geerdink, G., (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 57-72.
- Willemse, T.M., & Boei, F. (2013). Teacher educators' research practices: An explorative study of teacher educators' perceptions on research. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 354-369.
- Willemse, T.M. & Boei, F. (2017). Supporting teacher educators' professional development in research and supervising students' research. In: P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: Inter-national Perspectives* (pp.197-216). Kielce-Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Willemse, T.M., & Boei, F. (2018). De kracht en het belang van onderzoek in de lerarenopleidingen. In: F. Boei en T.M. Willemse (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Breda: VELON, pp. 9-17.