

De plek van praktijkonderzoek in de curricula van hbo-lerarenopleidingen

Lidewij van Katwijk, Stenden hogeschool & Rijksuniversiteit Groningen
Mascha Enthoven, Hogeschool van Amsterdam & Resilient Relations, Amsterdam

Samenvatting

Sinds de eeuwwisseling is de aandacht voor praktijk(gericht) onderzoek in alle lerarenopleidingen in het hbo groter geworden. Dit resulteert zowel in een andersoortige uitstroom van afgestudeerde leraren, als in professionalisering van lerarenopleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. In dit hoofdstuk beschrijven we welke rol het onderzoek in de bachelor en master van lerarenopleidingen is gaan innemen, wat het doel is van onderzoek in het curriculum, wat de gevolgen daarvan zijn voor onderwijsactiviteiten en toetsing en wat dit betekent voor de professionals die opgeleid worden. In navolging van de vereniging van hogescholen kijken we naar ontwikkeling van het onderzoekend vermogen, waarbij naast praktijk (gericht) onderzoek doen, ook de onderzoeken-de houding en het toepassen van onderzoek in de praktijk centraal staan. Het blijkt dat opleidingen aanvankelijk de focus hadden op ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden, maar dat dit verschuift naar meer aandacht voor de onderzoekende houding. Deze aandacht leidt nog weinig tot een wenselijke uitwerking in de leeractiviteiten en toetsing. Tot slot richten we onze blik op de nabije toekomst, waarin vele kansen kunnen ontstaan om praktijk(gericht) onderzoek vorm te geven in samenwerkingsprojecten tussen lerarenopleidingen en werkveld wat zowel ten goede kan komen aan professioneel handelen in de praktijk als aan onderwijsinnovatie.

Inleiding

De aandacht voor praktijk(gericht) onderzoek in de curricula van lerarenopleidingen is deze eeuw sterk vergroot. Met het hier gepresenteerde hoofdstuk willen we een beeld schetsen van de rol die praktijk(gericht) onderzoek in de lerarenopleidingen binnen het hoger beroeps onderwijs heeft gekregen. We richten ons hierbij met name op opleidingen op bachelorniveau (de pabo en tweedegraads opleidingen), met een doorkijkje naar de hbo masteropleidingen. De rol van praktijk(gericht) onderzoek in de universitaire lerarenopleidingen zullen we in dit hoofdstuk niet belichten al is dit ook op veel plekken punt van discussie. We belichten voor het hbo wat het motief is om aandacht te besteden aan onderzoek en welke (leer)doelen beoogd worden. We plaatsen kritische kanttekeningen bij de wijze waarop praktijkonderzoek in de bachelor soms als leerdoel en dan weer als leeractiviteit wordt neergezet en bij de ons inziens onvoldoende uitwerking van het begrip onderzoekend vermogen in leeractiviteiten en wijze van toetsing in de curricula van de lerarenopleidingen. Voor een verbetering op deze punten doen we een aantal suggesties.

Op weg naar onderzoekend vermogen

In de Bolognaverklaring wordt gesteld dat de bacheloropleidingen dienen op te leiden tot professionals die kunnen functioneren in de kenniseconomie (Elen & Verburg, 2008). Deze

kenniseconomie vereist dat professionals met steeds meer en complexere kennis kunnen omgaan (Brew, 2010). Voor lerarenopleidingen betekent dit dat er toegewerkt wordt naar autonome leraren, die een bijdrage kunnen leveren aan de continue vernieuwing van het beroep (Castle, 2006; Reis-Jorge, 2005). Het beschikken over een goed onderzoekend vermogen wordt daarvoor als vereiste gezien. In het stuk 'Kwaliteit als opdracht' (HBO-raad, 2009) hebben de hogescholen daarom gezamenlijk een standaard voor de professionele bachelor opgesteld, waarin op basis van de Dublindescriptoren de ambitie is uitgesproken om studenten met onderzoekend vermogen af te leveren. Dit onderzoekend vermogen zou hen in staat moeten stellen om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun beroep; het beoogt te leiden tot reflectie, tot evidence-based practice en tot innovatie. In 2014 spreekt de onderwijsraad in het stuk 'Meer innovatieve professionals' daarom van een 'leerlijn onderzoekend vermogen' voor de hbo-lerarenopleidingen zonder deze leerlijn te specificeren naar bachelor- en masterniveau. Deze leerlijn moet gericht zijn op drie aspecten: 1) het verwerven van een onderzoekende houding, 2) het leren begrijpen, beoordelen en gebruiken van onderzoek van anderen en 3) het leren doen van methodologisch adequaat en ethisch verantwoord onderzoek in concrete beroepssituaties (Onderwijsraad, 2014, p.21). Het verwerven van een onderzoekende houding wordt in de doelstelling van de leerlijnen onderzoek bij veel opleidingen gezien als belangrijkste component van het onderzoekend vermogen en als voorwaardelijk voor het kunnen doen van onderzoek (Van der Rijst, 2009; Van den Berg, 2016).

De onderzoekende houding als basis van het onderzoekend vermogen

Voor een leraar wordt de onderzoekende houding niet alleen van belang geacht bij het systematisch onderzoek doen, maar juist bij het dagelijks handelen in de praktijk. Een onderzoekende leraar toont zowel een onderzoekende houding naar kinderen zelf, naar het leren en onderwijzen van kinderen, als ook naar schoolontwikkeling en situaties in de wereld. Cochran-Smith en Lytle (2009) gebruiken voor deze houding de term 'inquiry as stance', waarbij zowel het open staan om te leren van de eigen professionele omgeving als een kritische grondhouding van belang is. Een andere verwante term aan het begrip 'onderzoekende houding' is 'inquiry habit of mind' (Earl & Katz, 2006). Volgens Earl en Katz is dit 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. Het gaat hierbij niet zozeer om het zelf uitvoeren van een onderzoek, maar meer om het hantieren van empirische evidentie bij besluitvormingsprocessen in de klas en in de school (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, 2010). Van der Rijst (2009) noemt als kenmerken van een onderzoekende houding: de neiging om kritisch te willen zijn, te willen begrijpen, te willen bereiken, te willen innoveren, te willen weten en te willen delen. Bruggink en Harinck (2012) hebben deze lijst op basis van literatuuronderzoek en interviews uitgebreid tot negen generieke kenmerken, waarbij vooral het bereid zijn tot perspectiefwisseling en het oordeel kunnen uitstellen als extra kenmerken gezien kunnen worden.

Een vaardigheid die nauw verwant is aan de onderzoekende houding, is het adequaat gebruiken van wetenschappelijke literatuur (Verschuren, 2011) ofwel het begrijpen, beoordelen en gebruik maken of toepassen van onderzoeksresultaten van anderen (Andriessen, 2014). Earl en Katz (2006) hebben het in deze zin over het in staat zijn tot 'evidence informed decision making',

waarbij het niet direct hoeft te gaan om het zelf uitvoeren van een onderzoek, maar wel om het gebruik maken van data uit eerder verschenen onderzoek (Imants et al., 2010). Het doen van onderzoek, heeft tot nu toe relatief veel aandacht gekregen in de uitwerking van de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen in de curricula van hogescholen. Onderzoeksvaardigheden zoals een probleemanalyse uitvoeren, een onderzoeksvraag opstellen, onderzoeksinstrumenten kiezen en gebruiken, gegevens verzamelen en analyseren, navolgbare conclusies trekken en over het onderzoek rapporteren, worden hierbij onder begeleiding van een opleider aangeleerd. De laatste tien jaar verschenen diverse leerboeken voor lerarenopleidingen over het doen van onderzoek in de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld Van der Donk & Van Lanen, 2016; Onstenk, Kallenberg, Koster, & Scheepsma, 2011; Van Swet & Munnike, 2017). In navolging van Ros, Bakx en Den Brok (zie hun bijdrage in dit katern) spreken we in dit stuk over praktijkonderzoek als het gaat over leeronderzoek door studenten en evaluatieonderzoek door leraren of docenten (in het werkveld of van de lerarenopleiding) gericht op het verbeteren van het eigen onderwijs en over praktijkgericht onderzoek wanneer er sprake is van productie van gevalideerde kennis, gericht op de ontwikkeling van het leraarsvak.

**Het
doen van onder-
zoek heeft relatief
veel aandacht
gekregen.**

Onderzoekend vermogen in een continuüm

Enthoven en Oostdam (2014) hebben een beschrijving gemaakt van de functie van praktijkgericht studentenonderzoek in de curricula van de lerarenopleidingen. Ze hebben daarbij de drie aspecten van het onderzoekend vermogen als doelen van de leerlijnen onderzoek geëxpliciteerd en opgesplitst in een onderzoekende houding en kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek, waarbij de kennis en vaardigheden op gebied van onderzoek betrekking hebben op het gebruik maken van en doen van onderzoek. Met deze houding, kennis en vaardigheden kan de professional in toenemende mate van Bachelor tot aan PhD-niveau de praktijk leren begrijpen en verbeteren (Figuur 1). In deze figuur illustreren zij hoe zij de rol van deze aspecten op het gebied van onderzoek in het beroepsbeeld van leraren in opleiding voorstellen als een continuüm waarin zij drie ijkpunten identificeren: de reflectieve professional, de onderzoekende professional en de professional als onderzoeker. Globaal leggen zij daarbij de relatie met het bachelorniveau, het masterniveau en het PhD-niveau. Individuele studenten en afzonderlijke opleidingen zullen zich over de grenzen van de drie niveaus begeven.

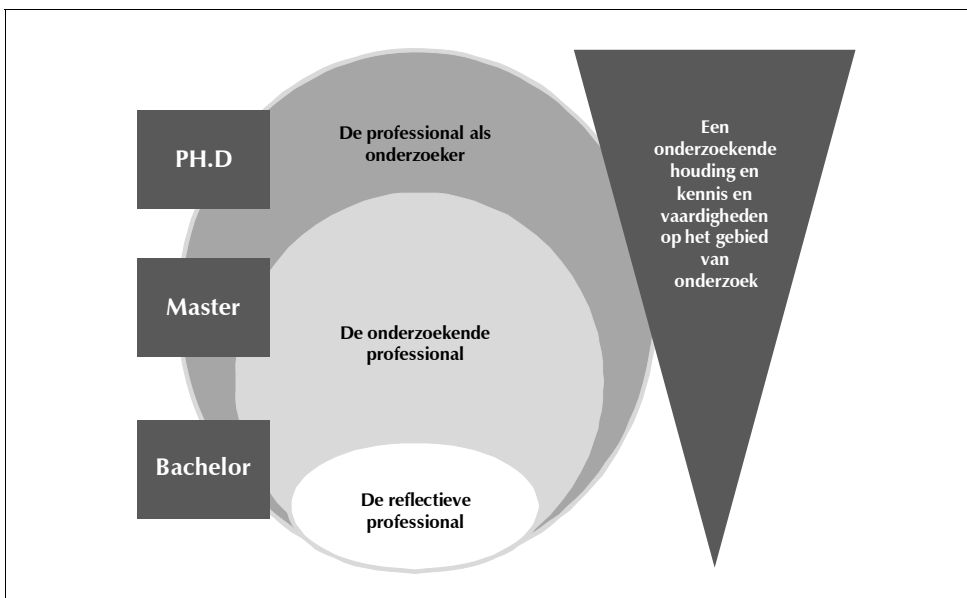
Het is een continuüm met ijkpunten:

- 1 De reflectieve professional beschikt over een onderzoekende houding en reflectieve vaardigheden waarmee hij kritisch kijkt naar de effecten van zijn eigen handelen tijdens en na het handelen, waarmee hij experimenteert met zijn handelingsrepertoire en kijkt of een verandering in zijn handelen leidt tot een gewenst resultaat (Schön, 1983; Brophy, 1996; Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002; Marzano, 2012). Hij is in staat om bij te dragen aan praktijktheorie door zijn eigen ervaringen, kennis en kennis van anderen, waaronder onderzoeksresultaten, aan elkaar te verbinden en te expliciteren (praktijkonderzoek).
- 2 De onderzoekende professional zet, naast deze onderzoekende houding en reflectieve vaardigheden, kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek in om zijn beroepspraktijk

beter te kunnen begrijpen en om interventies daarin te kunnen baseren op onderzoeksresultaten en om deze interventies te kunnen evalueren. Deze professional levert een bijdrage aan praktijktheorie die verder gaat dan de eigen ervaringen en die bruikbaar is voor de hele organisatie (praktijkonderzoek of praktijkgericht onderzoek).

- 3 De professional als onderzoeker handelt intentioneel en systematisch om inzicht te verkrijgen in de praktijk, op basis van een zo goed mogelijke vraagstelling. Hij verzamelt en analyseert data met passende methodes en rapporteert daarover (Kelchtermans, 2011; Verschuren, 2011). Deze professional levert een bijdrage aan kennis die bruikbaar is in andere dan de eigen context (Praktijkgericht onderzoek).

De onderzoekende houding is en blijft de basis op alle niveaus. De leraar beschikt echter in toenemende mate over kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek en is steeds beter in staat relevante vragen te stellen en een bijdrage te leveren aan het verbeteren en innoveren van de beroepspraktijk.

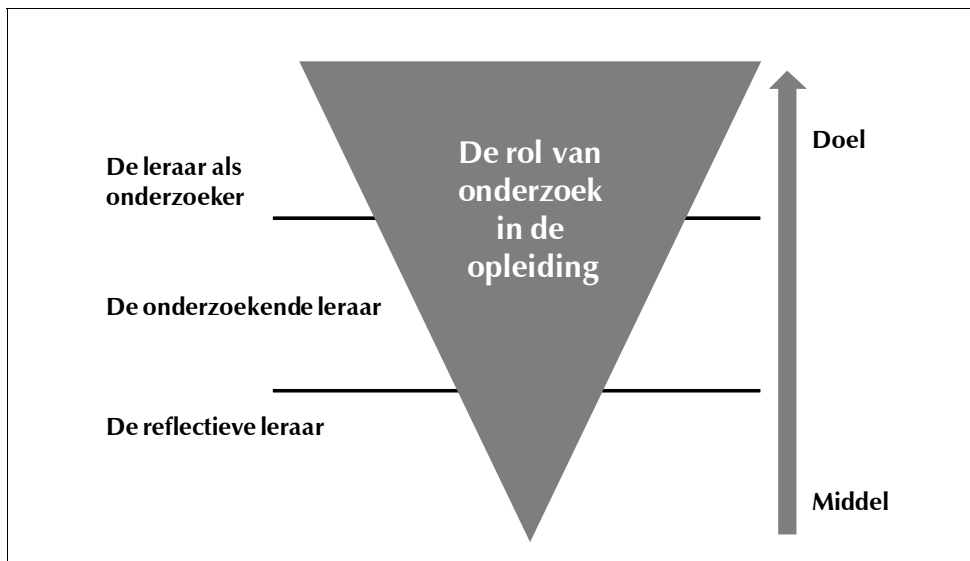


Figuur 1. Continuüm van de reflectieve professional naar de professional als onderzoeker.

De rol van praktijk (gericht) onderzoek

Het is van belang om een duidelijk onderscheid te maken ten aanzien van de functies van het uitvoeren van onderzoek op verschillende niveaus in de lerarenopleiding. Dit is goed te relateren aan het hiervoor beschreven continuüm van reflectieve professional naar de professional als onderzoeker (Enthoven & Oostdam, 2014). Voor de bacheloropleidingen ligt het accent op de reflectieve professional. Praktijkonderzoek doen is hier vooral een leermiddel en nauwelijks een leerdoel. De primaire functie van praktijkonderzoek leren doen is het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het aanbrengen van een kennis- en vaardigheidsbasis ter versteviging van eigen handelen in de praktijk. De onderzoeksvaardigheden zijn basaal,

eenvoudig en instrumenteel. Het accent ligt meer op het herkennen van data en deze gebruiken ten behoeve van eigen handelen in de praktijk dan op het creëren van nieuwe data. Voor de masteropleidingen komt het accent nadrukkelijk(er) te liggen op de onderzoekende professional. De functie van onderzoek doen verschuift dan steeds meer van leermiddel naar leerdoel. In de masteropleidingen gaat het niet alleen om het bijbrengen van een onderzoekende houding en het toepassen van onderzoekskennis, maar staat het systematisch onderzoeken en ontwerpen van interventies centraal die ook in de bredere context van de eigen organisatie toepasbaar zijn. Van een masterstudent wordt verwacht dat deze een bijdrage kan leveren aan praktijkkennis die verder gaat dan het eigen primaire proces van handelen. Het uitgevoerde onderzoek kan allerlei vormen hebben zoals evaluatieonderzoek, casestudy en data-geïnformeerd onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017). In geval van de professional (leraar) als onderzoeker is het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek nadrukkelijk geen middel meer, maar een expliciet doel. In Figuur 2 is de functie van onderzoek als middel of doel schematisch weergegeven in relatie tot de drie onderscheiden typen professionals. Afhankelijk van de functie van onderzoek binnen de opleidingen en de latere beroepsprofielen is het vervolgens van belang na te gaan welke typen onderzoek van belang zijn om uit te voeren en op welke wijze studenten zich het beste de bijbehorende instrumentele onderzoekscompetenties eigen kunnen maken.



Figuur 2. De functie van onderzoek in relatie tot het type professional.

De ontwikkeling van onderzoekend vermogen in de curricula

De Vereniging Hogescholen (2015) ziet het liefst dat de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen gedurende de hele opleiding inhoudelijk verweven is met de beroepsvoorbereiding. Deze verwevenheid komt voor de lerarenopleidingen tot uiting in de doelstelling dat leerkrachten met behulp van onderzoeksresultaten of onderzoekskennis en -vaardigheden kunnen nadenken over de beste manier van lesgeven (Willemse & Boei, 2013) en dat zij daarmee de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren (Bolhuis, 2012). De meeste opleidingen hebben

een leerlijn voor praktijkonderzoek ontworpen en beschreven, waarin aandacht is voor de aspecten van onderzoekend vermogen: onderzoekende houding, onderzoek gebruiken en onderzoek doen. 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 in de (eind)toetsing. Als leeractiviteit voor het ontwikkelen van onderzoekend vermogen is door veel lerarenopleidingen in de curricula van de bachelor voornamelijk gekozen voor het uitvoeren van praktijkonderzoek, waarbij over de leerjaren steeds meer onderzoeksvaardigheden aangeleerd worden in een leerlijn onderzoek, die getoetst worden in beroepsopdrachten. In het laatste jaar van de opleiding resulteert dit in een individueel afstudeeronderzoek. Er zijn meerdere soorten onderzoek die hieronder kunnen vallen zoals actieonderzoek, ontwerp(gericht)onderzoek en lesson study, die allen gericht zijn op het eigen functioneren in de onderwijspraktijk (Zwart, Smit, & Admiraal, 2015). Verklaring voor deze focus op onderzoek doen kan liggen in het feit dat dit gemakkelijker te toetsen is dan de onderzoekende houding en in het feit dat in de laatste accreditatieronde veel aandacht was voor de kwaliteit van afstudeerwerk. Dat de aandacht voor praktijkonderzoek ook werkelijk bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van afstudeerwerk blijkt uit de systeembrede analyse voor tweedegraads lerarenopleidingen van de NVAO (2016):

In vergelijking met de vorige visitatie (2009) is de kwaliteit van de afstudeerwerken en vooral ook de kwaliteit van het curriculum op het gebied van onderzoek versterkt. [...]Opleidingen zetten ook sterk in op het verbeteren van de onderzoeksvaardigheden van docenten, zodat zij studenten beter kunnen begeleiden.

Over de pabo's schrijft de NVAO (2015) een jaar eerder:

Hoewel bij alle opleidingen hard is gewerkt aan het versterken van de onderzoekslijn in het curriculum, ziet de NVAO nog als aandachtspunt het versterken van de onderzoeksvaardigheden bij en het zelf uitvoeren van onderzoek door docenten om studenten de noodzakelijke onderzoekende houding bij te brengen.

Uit onderzoek van Van der Linden (2012) valt af te leiden dat het van belang is om vroeg in de opleiding te beginnen met lesactiviteiten met betrekking tot onderzoekend vermogen. Pabostudenten krijgen meer affiniteit met onderzoek als de lesactiviteiten 'onderzoeksmatig' opgezet zijn en als studenten gestimuleerd worden om bevindingen te delen, te onderbouwen en te bediscussiëren. Ook het gebruik van relevante voorbeelden van onderzoek en onderzoekend handelen in de beroepspraktijk is stimulerend voor studenten (Van der Linden, 2012). Niet alleen de expliciete koppeling van onderzoek met de praktijk, maar ook met andere curriculumonderdelen is van belang. Participeren in onderzoek (Bakx, Breteler, Diepstraten, & Copic, 2009) maar ook reflectie, coaching en intervisie zouden bijdragen aan een onderzoekende houding (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Imants et al., 2010). Naar het bevorderen en toetsen van de onderzoekende houding en van het gebruiken van onderzoek van anderen is nog weinig onderzoek gedaan. Naar aanleiding van een kortdurend onderzoek naar de ontwikkeling van de onderzoekende houding binnen een pabo-onderdeel, constateren Timmermans, Geerdink, Willems en Gommers (2016) dat het van belang is om de onderzoekende houding naar studenten toe te expliciteren.

De rol van de lerarenopleider

De manier waarop de relatie tussen onderzoek en onderwijs wordt vormgegeven beïnvloedt het leren van studenten. Studenten ervaren onderwijs dat gegeven wordt door docenten die zelf onderzoek doen vaak als uitdagend (Neumann, 1994; Healey, Jordan, Pell, & Short, 2010) en voelen zich competent op het gebied van onderzoek als ze les krijgen of begeleid worden

Onderwijs van onderzoekende opleiders wordt als meer uitdagend ervaren.

door een actieve onderzoeker (Turner, Wuetherick, & Healey, 2008). In navolging hiervan wees Verschuren (2012) erop dat lerarenopleiders bewust moeten zijn van de complexiteit van praktijkonderzoek en dan met name op het gebied van kwalitatieve methodologie, omdat hierbij passende vragen en gebruikte methoden het meest toepasbaar zijn in de educatieve bachelor. Opleidingen zouden tijd en ruimte voor hun professionalisering op dit gebied moeten blijven reserveren (Verschuren, 2012; NVAO, 2015).

De professionalisering van lerarenopleiders in het doen en begeleiden van onderzoek heeft het laatste decennium daarom terecht ook veel aandacht gekregen (zie ook de bijdrage van Pillen, Willemse en Boei in dit katern): er is zowel een toename van het percentage opleiders met een mastersopleiding, als een stijging van het percentage gepromoveerden aan hogescholen.

Lerarenopleiders die zelf onderzoek doen, of recente onderzoekservaring hebben, kunnen zich beter in de onderzoekende student verplaatsen, een onderzoekende houding voorleven en hun eigen onderzoekskennis gebruiken bij de begeleiding (Geerdink, Swennen, & Volman, 2015). Uit onderzoek van Willemse en Boei (2013) blijkt dat opleiders de waarde van onderzoek erkennen voor hun eigen ontwikkeling en verbetering van het opleidingscurriculum. Zij geven aan behoefte te hebben aan professionele leergemeenschappen om hun onderzoeksvaardigheden te verbeteren en een bijdrage te kunnen leveren aan de kennisbasis voor lerarenopleiders en lijken daarmee de complexiteit van praktijkonderzoek inmiddels te erkennen.

Blik op de nabije toekomst

Zoals uit voorgaande paragrafen blijkt, heeft er een enorme ontwikkeling op het gebied van praktijkonderzoek in de bachelor van de educatieve opleidingen plaatsgevonden, wat ook lijkt bij te dragen aan kwaliteitsverbetering van de opleidingen. De lerarenopleidingen tonen in hun programmabeschrijvingen aan dat zij voldoende tijd besteden aan de ontwikkeling van onderzoekend vermogen en in het afstudeerwerk tonen studenten onderzoekskennis en vaardigheden op bachelorniveau. Iedere lerarenopleider van een pabo of tweedegraads lerarenopleiding zal herkennen dat er aan het aanleren van onderzoeksvaardigheden en het schrijven van een onderzoeksverslag de laatste jaren heel veel aandacht, tijd en energie is besteed. Echter, een student die aantoonbaar kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek te hebben ontwikkeld, toont daarmee nog niet aan dat hij zich heeft ontwikkeld tot reflectieve professional; een leraar die beschikt over een onderzoekende houding en reflectieve vaardigheden, waarmee hij kritisch kijkt naar de effecten van zijn eigen handelen. De ontwikkeling van de onderzoekende houding en de toetsing hiervan heeft aandacht. Terecht kan overwogen worden of een onderzoeksverslag wel de juiste toetsvorm is om een reflectieve professional op waarde te schatten. De toetsing van het leerproces dat de student heeft doorgemaakt op het vlak van

onderzoek, is bijna bij geen enkele opleiding zichtbaar. De onderzoekende houding wordt vaak als ongreepbaar- en dus moeilijk te toetsen- gezien, terwijl opleiders wel allemaal voorbeelden kunnen noemen van aspecten waaraan je een onderzoekende student of leraar herkent. Als studenten hun onderzoek voor experts, leken en examinatoren presenteren en verdedigen, kunnen zij aantonen dat zij nieuwgierig alsook kritisch zijn, dat zij willen begrijpen, willen delen, willen innoveren en ook wat zij willen bereiken. Hiermee kunnen zij zowel een onderzoekende houding laten zien, als de vaardigheid om (wetenschappelijke) literatuur te verbinden met de eigen praktijk.

Binnen curricula kan op veel plekken ontwikkeling van onderzoekend vermogen meer expliciet gemaakt worden. Het gebruiken van onderzoek is bijvoorbeeld bij veel opleidingen ook een component in de stage en wordt wellicht op die plek beoordeeld, zonder dat dit aan de leerlijn onderzoek gekoppeld wordt. Over de integratie van onderzoek in andere elementen van het curriculum moet nog verder nagedacht worden. Hierbij is het van belang dat opleidingen, docenten, studenten en het werkveld het doel van praktijkonderzoek helder voor ogen hebben en kunnen plaatsen in andere opleidingsdoelen. Het continuüm uit Figuur 1 kan zorgen voor afbakening en tegelijkertijd zicht geven op professionele ontwikkeling na de opleiding, zodat er daadwerkelijk ruimte is voor continue vernieuwing van het beroep (Castle, 2006).

De samenwerking met het werkveld is de afgelopen jaren verbeterd. Uit de rapportage van de NVAO (2015) blijkt dat de onderzoekscomponent meestal in samenspraak met het werkveld wordt uitgevoerd. Dit is een belangrijke tendens, want zoals Leeman en Wardekker (2010) al concludeerden is de samenwerking tussen lerarenopleidingen en onderwijs in het doen van onderzoek intensief, maar krachtig. Op academische opleidingsscholen is deze samenwerking goed tot stand gekomen en de 16 scholen die samen met opleidingen praktijkgericht onderzoek doen met financiële ondersteuning van het NRO blijken een breed scala aan resultaten, praktische producten en nieuwe inzichten voor verbetering van onderwijs te hebben opgeleverd (Sontag & Kaldewaij, 2017). Hierbij gaat het niet om studentonderzoek, maar dit laat zien dat de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen in de bachelor niet alleen dient om hbo-kwalificaties aan te tonen. Het biedt kansen om reflectieve professionals door middel van praktijkonderzoek door te laten groeien tot onderzoekende leraren en in samenwerking met lerarenopleidingen verbetering van onderwijskwaliteit tot stand te brengen. Tegelijkertijd biedt het lerarenopleiders de kans hun onderzoekskennis en vaardigheden te onderhouden en verbeteren en hun onderzoekende houding te tonen en expliciteren. Het zou mooi zijn als de mogelijkheden om praktijkonderzoek te doen niet beperkt blijven tot een onderdeel van het opleidingsprogramma en tot academische opleidingsscholen, zodat alle (startende) leraren hun onderzoekend vermogen kunnen blijven doorontwikkelen.

Referenties

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig?* 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.
- Bolhuis, S. (2012). Onderzoek in de lerarenopleidingen: Welk onderzoek waarom? *Onderzoek in De School Ter Discussie: Doelen, Criteria En Dilemma's*, 46-61.

- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 105-116.
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York-London: Guilford Press.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: Wat wordt daaronder verstaan. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Castle, K. (2006). *Autonomy through pedagogical research*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1094-1103.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world; harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elen, J., & Verburgh, A. (2008). *Bologna in European research-intensive universities: Implications for bachelor and master programs*. Garant.
- 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.
- Geerdink, G., Swennen, A., & Volman, M. (2015). Een onderzoek naar de professionele identiteit van hbo-lerarenopleiders die promoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(2), 59-75.
- HBO Raad (2009). *Kwaliteit als Opdracht*. HBO raad: Den Haag.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235-246.
- Imants, J.G.M., Van Veen, K., Pelzer, B., Nijveldt, M.J., & Van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-288.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(2), 4-10.
- Marzano, R.J. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29(3), 323-338.
- NVAO (2015). *Hbo-bachelor opleiding tot leraar basisonderwijs systeembrede analyse*.
- NVAO (2016). *Tweedegraads lerarenopleidingen; een systeembrede analyse*.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., Kallenberg, T., Koster, B., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Reis-Jorge, J. (2005). Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 303-319.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Sontag, L., & Kaldewaij, J. (2017). *Ervaringen met praktijkgericht onderzoek*. Schoolmanagement.
- Timmermans, F., Willems, P., Geerdink, G., & Gommers, M. (2015). Een onderzoekende houding bij pabostudenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3), 79-92.
- Turner, N., Wuetherick, B., & Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 199-211.
- Van den Berg, N. (2016) *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling* [Lectorale rede Stoas Vilentum, Hogeschool Wageningen].
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Linden, W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- 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.C. (n.d.) *Ontwikkeling van kritische & nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen*. Manuscript in voorbereiding.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: BOOM uitgevers.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Verschuren, P. (2011). Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk, verantwoord? *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 29(3), 133-148.
- Verschuren, P. (2012). Praktijkgericht onderzoek door hbo-instellingen; diversiteit, wetenschappelijkheid en complexiteit. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 30(2), 93-112.
- 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.
- Zwart, R., Smit, B., & Admiraal, W. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: Een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 131-148.