

Een onderzoekende houding bij pabostudenten

Femke Timmermans, HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren

Gerda Geerdink HAN, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren

Petri Willems, HAN Pabo, locatie Arnhem

Marijke Gommers, HAN Pabo, locatie Arnhem

Samenvatting

De Onderwijsraad (2014) schrijft dat er in de dagelijkse onderwijspraktijk behoefte is aan een nieuw soort leraar. Scholen hebben innovatieve professionals nodig: leraren die beschikken over een onderzoekende houding en onderzoeksvaardig zijn. Daartoe wordt op alle lerarenopleidingen een leerlijn onderzoek opgezet, zo ook op de Arnhemse locatie van de HAN Pabo. Als onderdeel van de leerlijn voeren studenten in het tweede jaar van de opleiding een deel van een onderzoek uit. Onderzocht is of het uitvoeren van deze onderzoeksopdracht bijdraagt aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding van studenten. Om de ontwikkeling in onderzoekende houding in kaart te brengen is vóór en na het werken aan de opdracht gemeten of studenten zich 'kritisch opstellen ten opzichte van gegeven informatie'. Uit dit onderzoek blijkt dat de studenten in de tussenliggende periode amper groeien in hun onderzoekende houding: slechts 11 van de 60 studenten zijn in de nameting meer kritisch ten opzichte van gegeven informatie dan in de voor-meting. Een meer expliciete benadering lijkt nodig om te stimuleren dat studenten groeien in hun onderzoekende houding.

Inleiding

Pabo's (lerarenopleidingen voor het primair onderwijs) worden geacht leraren op te leiden die hun eigen onderwijspraktijk onderzoekend kunnen aanpassen en vernieuwen. Het doen van praktijkgericht onderzoek en het leren onderzoek doen is dan ook een belangrijk onderdeel geworden van de lerarenopleidingen. Het belang daarvan vinden we terug in de nadruk op onderzoek binnen het kwaliteitsoordeel van de NVAO. Het verkrijgen van een accreditatie van opleidingen hangt in relatief hoge mate af van de kwaliteit van het afstudeeronderzoek die een opleiding realiseert (NVAO, 2014). Kortgeleden heeft ook de Onderwijsraad op verzoek van de minister gewezen op het belang van praktijkgericht onderzoek in haar notitie: *Meer innovatieve professionals* (Onderwijsraad, 2014).

Waarom onderzoekende leraren?

Bruggink en Harinck (2012) onderscheiden op basis van een literatuurstudie vier relevante factoren die maken dat onderzoek belangrijk is voor professionals binnen het onderwijsveld. Ten eerste, onderzoek is voor professionals in de onderwijspraktijk een geschikt middel om blijvend te professionaliseren. Op de tweede plaats is onderzoek een middel voor een leraar om beter te verantwoorden waarom hij bepaalde handelingen verricht. Ten derde: door de bestaande literatuur te gebruiken hoeft een leraar niet alles zelf te ontdekken. Ten vierde: in een snel veranderende maatschappij is er behoefte aan actuele en evidence based kennis, gebaseerd op de eigen praktijk.

De opbrengsten van onderzoek doen door professionals worden ook op andere manieren geformuleerd. Het draagt op een positieve manier bij aan de professionaliteit van de leraar, is van

invloed op de kennisbasis van het onderwijs en leidt tot verbetering van het onderwijs zelf (Leeman & Wardekker, 2010). Ook zou het doen van praktijkgericht onderzoek door leraren kunnen bijdragen aan de overbrugging van de bestaande kloof tussen onderwijsonderzoek en praktijk. (Dieleman, in Van der Steen & Peters, 2014).

Leerlijnen onderzoek op de opleiding

Onderzoek leren doen is een onderdeel geworden van de vierjarige bacheloropleiding. Om studenten op te leiden als een innovatieve professional die in staat is zijn eigen onderwijs onderzoekend te innoveren, zijn er op de lerarenopleidingen leerlijnen onderzoek ontwikkeld en geïmplementeerd. Een leerlijn moet hier worden gelezen als een opleidingsdidactisch hulpmiddel. De te onderscheiden en uiteindelijk te verwerven onderzoeksvaardigheden en aspecten van een onderzoekende houding zijn beschreven en opgedeeld in subdoelen. Studenten worden geacht de subdoelen te realiseren door verdeeld over de vier jaar speciaal daarvoor ontworpen curriculumonderdelen te volgen. Er worden op de pabo geen onderzoekers opgeleid maar onderzoekende leraren basisonderwijs. Juist om die reden is het belangrijk dat de te leren onderzoeksvaardigheden en de te ontwikkelen onderzoekende houding als onderdeel van andere beroepsvaardigheden aan bod komen (zie Geerdink & Verbunt, 2010). De pabo waar dit onderzoek is uitgevoerd heeft een groot deel van het curriculum - waaronder de leerlijn onderzoek - omgezet in beroepstaken.

Een beroepstaak is een omvangrijke, aan de praktijk ontleende opdracht, die uitgevoerd wordt tijdens de stage. In de beroepstaak komen praktijk en door de opleiding aangeboden of voorgescreven theorie samen. Het uitgangspunt is dat studenten door te werken aan de beroepstaken hun competenties als leraar verwerven.

De leerlijn op Pabo Arnhem

In Arnhem wordt gedurende de hele vierjarige opleiding aandacht besteed aan de ontwikkeling van de onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden. Studenten voeren beroepstaken met oplopende moeilijkheidsgraad uit, waarmee ze moeten aantonen dat ze een of meer onderzoeksvaardigheden beheersen. Binnen de leerlijn ligt in het eerste jaar de nadruk op het leren werken met de onderzoekscyclus, in het tweede en derde leerjaar op het aanleren van onderzoeksvaardigheden, waaronder het werken met onderzoeksinstrumenten. In het laatste, vierde, studiejaar worden studenten geacht redelijk zelfstandig een praktijkgericht afstudeeronderzoek uit te voeren op de school waar ze hun LIO (Leerkracht in Opleiding) stage lopen (Opleidingskader HAN Pabo locatie Arnhem). Dit afstudeeronderzoek is de laatste grote opdracht binnen de leerlijn onderzoek. Het ontwikkelen van een onderzoekende houding is niet expliciet vertaald naar een beroepstaak.

Verondersteld wordt dat het bezig zijn met beroepstaken waarin onderzoekend gewerkt wordt, eveneens leidt tot de ontwikkeling van een onderzoekende houding. Dit artikel gaat over de mate waarin een van de beroepstaken ('Omgaan met verschillen') die studenten in de eerste helft van het tweede jaar uitvoeren, bijdraagt aan de ontwikkeling van hun onderzoekende houding. Bij studenten is onderzocht of het werken aan die beroepstaak leidt tot een meer onderzoekende houding.

Leidt het bezig zijn met beroepstaken ook tot de ontwikkeling van een onderzoekende houding?

De onderzoekende houding

Onderzoekende leraren beschikken over enerzijds onderzoeksvaardigheden en anderzijds een onderzoekende houding (Livingston, McCall & Morgado, 2009). Tot op heden is er meer aandacht voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in studieboeken die ingaan op het opzetten van een onderzoek en het verzamelen van gegevens. Maar juist de onderzoekende houding van de leraar lijkt belangrijk (Bruggink & Harinck, 2012). Livingston, McCall en Morgado (2009, p.193) hebben het over de noodzaak van een "...ongoing systematic critical inquiry as a 'habit of mind'." Enkel onderzoeksvaardig zijn leidt niet tot een onderzoekende professional (Leeman & Wardekker, 2010).

Het onderscheid tussen onderzoeksvaardig zijn of onderzoek kunnen doen en de houding van professionals in het onderwijs wordt door Cochran-Smith en Lytle (in Van der Steen & Peters, 2014) aangeduid met de termen 'inquiry as a project' en 'inquiry as stance'. De eerste term verwijst naar het doen van praktijkgericht onderzoek, met een duidelijke grens tussen onderwijs en onderzoek en een begin- en eindpunt. Met 'inquiry as stance' wordt verwezen naar de onderzoekende houding. Het gaat om een grondhouding die maakt dat docenten voortdurend en vanzelfsprekend vragen uit de praktijk beantwoorden door middel van onderzoeksactiviteiten als passende literatuur zoeken, interviews met leerlingen doen, observeren et cetera. Volgens Cochran-Smith en Lytle zou 'inquiry as stance' meer passen bij de onderwijspraktijk dan onderzoeksvaardig zijn. In dit onderzoek richten we ons op de ontwikkeling van de onderzoekende houding.

Bruggink en Harinck (2012) komen op grond van analyse van een aantal Nederlandse en internationale publicaties tot een overzicht van negen kenmerken of elementen van de onderzoekende houding (zie Figuur 1). Dit zijn: nieuwsgierig zijn, een open houding hebben, kritisch zijn, willen begrijpen,

bereid zijn tot perspectiefwisseling, distantie nemen van routines, een gerichtheid op bronnen hebben, gerichtheid op zeker weten en willen delen met anderen. Ze benadrukken dat het gaat om de invulling van een houding, zonder daar expliciete vaardigheden of kennis in op te nemen. Onderzoeksvaardigheden als het verzamelen en analyseren van gegevens kunnen hier beschouwd worden als middelen of 'tools' om met een onderzoekende houding aan het werk te gaan.

Generieke kenmerken van de onderzoekende houding met toelichting

- ▶ 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.

Figuur 1. Generieke kenmerken van de onderzoekende houding (Bruggink & Harinck, 2012).

Het stimuleren van de onderzoekende houding

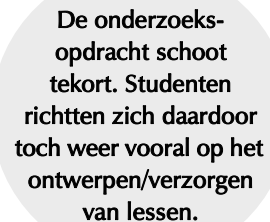
Ondanks de toegenomen belangstelling voor onderzoek bestaan nog geen volledig uitgewerkte benaderingen om te bewerkstelligen dat studenten in de lerarenopleiding een onderzoekende houding ontwikkelen (Bruggink & Harinck, 2012). Harinck, Kienhuis en De Wit (2009) hebben het over het belang van een onderzoekende houding die als rode draad en steeds - op een hoger niveau - in het curriculum terugkeert. Hoe dat moet gebeuren, wordt niet vermeld. Er worden door anderen wel onderdelen van een opleiding genoemd die daaraan zouden kunnen bijdragen. Geerdink en Verbunt (2010) beschrijven het belang van onderzoeksopdrachten in het curriculum om specifieke aspecten van de onderzoekende houding te ontwikkelen. Participeren in onderzoek (Donche & Struyf, 2008; Bakx, Breteler, Diepstraten & Copic, 2009) maar ook reflectie, coaching en intervisie zouden bijdragen aan een onderzoekende houding (Van der Donk & Van Lanen, 2009; Imants et al., 2010).

Griffioen, Boerma, Engelbert en Van der Linden (2013) stellen dat opleiders ook te maken hebben met juist een negatieve houding van pabostudenten ten opzichte van onderzoeksactiviteiten. Studenten willen vooral bezig zijn en doen en zijn niet vanzelfsprekend enthousiast over het doen van onderzoek (Van der Linden, 2012). Ze zijn niet altijd kritisch naar gegeven informatie en hebben niet altijd de neiging vraagtekens te zetten bij het alledaagse. Van der Linden vond dat het dicht bij de onderwijspraktijk bezig zijn met onderzoek, leidt tot een meer onderzoekende houding. Studenten zouden vooral onderzoeksopdrachten moeten doen die aansluiten bij het werk van een leraar.

Interventie: een aangepaste beroepstaak die bijdraagt aan de onderzoekende houding

HAN Pabo locatie Arnhem hecht aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij studenten (Opleidingskader, 2015). Uitgangspunt is dat er in alle beroepstaken die deel uitmaken van de leerlijn onderzoek aandacht is voor onderzoeksvaardigheden en de onderzoekende houding. Bij de te realiseren doelen worden te leren vaardigheden expliciet genoemd. Daarnaast wordt meer in algemene zin genoemd: de student beschikt over een onderzoekende houding.

Als onderzoekers kregen we het verzoek mee te denken over de aanpassing van de beroepstaak met onderzoeksopdracht 'Omgaan met verschillen' uit de eerste helft van het tweede jaar van de opleiding. De beroepstaak is onderdeel van het vak pedagogiek en heeft een tweeledige doelstelling. Enerzijds het leren kennen en herkennen van verschillen bij kinderen en anderzijds leren onderzoek doen en daarover rapporteren (onderzoeksvaardigheden) en een onderzoekende houding ontwikkelen. Voor het uitvoeren van de beroepstaak zijn 45 studiebelastingsuren (sbu) ingepland. Zoals geformuleerd in de oorspronkelijke opdracht moesten studenten binnen relatief korte tijd de gehele cyclus van een ontwerp-onderzoek uitvoeren. Zij moesten, gestuurd door theorie over verschillen tussen kinderen, in de praktijk inventariseren waarin de kinderen van hun stageklas verschillen. Op basis van dit vooronderzoek werden ze geacht lessen te ontwerpen die tegemoet kwamen aan die verschillen en vervolgens te onderzoeken of die aanpassingen leiden tot beter onderwijs. De klacht van de pabodocenten was dat de opdrachten niet of veel te laat werden ingeleverd en er uiteindelijk niet



De onderzoeksopdracht schoot tekort. Studenten richtten zich daardoor toch weer vooral op het ontwerpen/verzorgen van lessen.

echt verslag werd gedaan van een onderzoek. De verslagen werden meestal wel volgens een voorgeschreven format geschreven maar de onderdelen als aanleiding, theorie, het onderzoek, resultaten en conclusies hadden weinig met elkaar te maken. De pabo maakte voor het format gebruik van de onderzoekscyclus uit Van der Donk en Van Lanen (2012, p. 20). Studenten waren volgens de ingeleverde verslagen vooral bezig geweest met het ontwerpen van een lessenserie en rapporteerden over de gegeven lessen.

Met behulp van richtlijnen voor het formuleren van opdrachten in het hoger onderwijs van Verheul (2011) is vastgesteld waarin de opdracht tekort schoot. Het was voor studenten niet duidelijk bij welke voorkennis de opdracht aansloot en eigenlijk hadden ze de voorkennis ook niet. Het doen van onderzoek was nieuw voor de studenten. Er waren geen operationele doelen geformuleerd en wat er van studenten aan activiteiten werd verwacht bleek niet haalbaar in de tijd die ze er voor kregen. De taak ging uit van het doorlopen van de hele onderzoekscyclus inclusief een interventie, en was daarmee te omvangrijk. Tot slot was de instructie en begeleiding van de opleiding bij het moeten werken aan deze beroepstaak gezien de ontbrekende voorkennis zeer beperkt (Verheul, 2011). Het gevolg was dat studenten vooral gingen doen wat ze konden, ze richtten zich op het ontwerpen en verzorgen van lessen waarin rekening werd gehouden met verschillen tussen leerlingen en beschreven hoe de leerlingen die lessen waardeerden.

Ook met behulp van Verheul (2011) is de opdracht 'Omgaan met verschillen' herschreven met aandacht voor vier onderdelen: een terug- en vooruitblik (bij welke voorkennis sluit dit aan en waar leidt de opdracht naar toe); doel en subdoelen (wat zijn de sub-doelen die gehaald moeten worden); de op te leveren producten met de beoordelingscriteria (welke producten moeten gemaakt worden en hoe worden die beoordeeld); en de te volgen werkwijze door studenten (wat wordt er van studenten zelf verwacht). Wat betreft de te realiseren doelen is meer aangesloten bij de voorkennis van de studenten, zijn ze meer haalbaar beschreven en is onderscheid gemaakt tussen doelen met betrekking tot onderzoek doen en de inhoudelijke doelen voor het vak pedagogiek. In overleg met de docenten is wat betreft onderzoeksvaardigheden de nadruk gelegd op het leren werken met een instrument om betrouwbaar data te verzamelen, het verwerken van die data en tot resultaten en conclusies komen. De theorie, de onderzoeksvraag, de onderzoeksopzet inclusief het instrument zijn gegeven. Studenten moesten leren betrouwbaar te observeren met een voorgeschreven observatieschema. Het kunnen observeren is een voor het onderwijs relevant en geschikt instrument om data te verzamelen en sluit aan bij leerkrachtvaardigheden. Betrouwbaar observeren refereert ook aan een onderzoekende houding. Ze leren bestaande informatie niet zomaar voor waar aan te nemen maar pas op basis van nader onderzoek (observaties) uitspraken te doen. Door studenten niet te belasten met het zoeken van literatuur, het formuleren van een onderzoeksvraag en het maken van een onderzoeksopzet kregen zij de kans gericht te oefenen in het data verzamelen met een kwalitatief goed instrument. De verzamelde gegevens moesten ze verwerken en over dit alles een onderzoeksverslag schrijven. Met de aanpassing is aangesloten bij resultaten uit het onderzoek van Van der Linden (2012); Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard en Vermeulen (2012). Zij stellen dat aansluiten bij wat studenten al kunnen en bij wat vertrouwd is, leidt tot een meer positieve houding ten opzichte van onderzoek doen.

Concreet staat in de beroepstaak 'Omgaan met verschillen' de vraag centraal of jongens en meisjes zich in de klas anders gedragen en hoe leraren daarop reageren. Doel was om na te gaan of

jongens en meisjes verschillen in storend gedrag en of leraren daar naar sekse specifiek op reageren. Studenten konden kiezen tussen twee vormen van externaliserend storend gedrag dat ze nader gingen onderzoeken: hardop praten door de klas zonder dat je een beurt hebt gekregen (Bossaert, 2009) of zichtbaar 'niet-geconcentreerd' werken aan een opgegeven taak, dat wil zeggen niet taakgericht werken. Studenten hebben dit gedrag en de reactie van de leraar daarop drie keer geobserveerd.

Onderzoeksvraag

Voor de studenten aan de lerarenopleiding heeft de aangepaste beroepstaak 'Omgaan met verschillen' geleid tot meer duidelijkheid over de taak die ze moesten uitvoeren, zo bleek uit de hoge score op de structurele kwaliteitszorgmetingen. Meer verslagen werden op tijd ingeleverd en voldeden vaker aan de criteria waarmee juist de onderzoeksvaardigheden werden beoordeeld. Daarmee werd vastgesteld dat studenten ook 'echt' onderzoeksvaardiger werden.

Onze vraag is of de aangepaste taak ook bijdraagt aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij studenten. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Heeft het uitvoeren van de beroepstaak 'Omgaan met verschillen' een positieve invloed op de ontwikkeling van een onderzoekende houding van Pabostudenten?

Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is bij de studenten voorafgaand aan, en na afronding van de beroepstaak, onderzocht of hun onderzoekende houding verder gegroeid is. De onderzoekende houding is geoperationaliseerd in "Kritisch zijn: is het wel zo? / Zaken in twijfel trekken?". Dit is een van de kenmerken van de onderzoekende houding van Bruggink en Harinck (2012). Voor deze operationalisering is gekozen omdat deze goed aansluit bij de opdracht die studenten uitvoeren. De nadruk ligt bij de opdracht op het vragen stellen bij het bekende (er wordt vaak gezegd dat jongens vaker storend gedrag vertonen dan meisjes) en pas na observeren daarover uitspraken doen. Ze hebben na het werken aan de beroepstaak 'Omgaan met verschillen' geleerd - zo is de veronderstelling - niet zomaar alle informatie voor waar aan te nemen maar eerst nader te onderzoeken of het wel klopt en dan pas uitspraken te doen.

Onderzoeksinstrument

De onderzoekende houding is onderzocht door studenten als voor- en nameting dezelfde twee korte opdrachten te laten maken. In de acht weken daartussen hebben de studenten aan hun beroepstaak gewerkt en deze afgerond. De eerste opdracht op het opdrachtenblad was een open vraag: 'Hoe kom je er in een stageklas achter wie van de kinderen onzeker is over eigen mogelijkheden?' Hiermee wilden we achterhalen op welke manier studenten te werk gaan: zoeken ze informatie om erachter te komen wanneer een kind onzeker is en hoe dat zichtbaar wordt in gedrag (= kritisch ten opzichte van de gegeven informatie) of beginnen met vast te stellen welke kinderen in hun klas 'onzeker zijn'.

De tweede opdracht was een voorgelegd vignet. Vignetten als onderzoeksinstrument zijn korte, praktijkgerichte situatieschetsen (maximaal 100 woorden) die aan respondenten worden voorgelegd met de vraag daarop te reageren. Vignetten vormen een veilige manier voor respondenten om hun mening te geven. Ze worden uitgenodigd te beschrijven hoe ze denken te gaan handelen in een bepaalde situatie. Het gaat om gepland onderwijzend

handelen (walking the talk) in plaats van reflectie over handelen (talking the talk) (Van der Aalsvoort, 2013).

Het hier gebruikte vignet omvatte een beschrijving van een mentor die de student vertelt dat er een groepje kinderen in de klas zit, wonend in een bepaalde straat, dat gedragsproblemen laat zien:

"De mentor van de nieuwe stageklas heeft in het kennismakingsgesprek informatie gegeven over de samenstelling van de klas. Ze waarschuwt voor de kinderen van het Roodborstpleintje. Op de leerlingenlijst staat aangegeven om welke kinderen het gaat. Roodborstplein-kinderen zijn brutaal, luisteren niet, schreeuwen door de klas, en hun prestaties zijn matig. Je krijgt het advies om zeker in het begin klassikaal les te geven omdat je ze dan gemakkelijker rustig houdt. Jullie spreken af dat je de eerste drie stagedagen gebruikt worden voor kennismaking met de (kinderen uit de) klas. Jij maakt zelf een activiteitenplan voor die drie dagen."

De opdracht was te beschrijven welke activiteiten de student in die eerste drie kennismakingsdagen gaat doen. Met de opdracht wilden we nagaan hoe studenten omgaan met de informatie die ze krijgen. Zijn ze kritisch naar de gegeven informatie (is het wel zo) of nemen ze de informatie zonder meer voor waar aan?

Onderzoeksgroep en dataverzameling

We hebben het onderzoek gedaan bij tweedejaars pabostudenten uit vijf klassen, waarvan één klas studenten van de zogenaamde februari instroom en één klas van de avondopleiding. De opdrachtenformulieren zijn, voorafgaand aan de beroepstaak, uitgedeeld door de docenten en tijdens een college ingevuld. 107 studenten vulden het opdrachtenblad bij de voormeting in. Door wisseling van docenten op de pabo en afwezigheid van studenten, werden de formulieren voor de nameting via de postvakjes van studenten verspreid. Hierdoor is dit tweede formulier door een veel kleinere groep ingevuld. Voor de analyse hebben we alleen de formulieren van studenten meegenomen die zowel de voor- als de nameting hebben gedaan en beide opdrachten op het opdrachtenblad hebben ingevuld. Dat zijn 60 studenten: 11 mannen en 49 vrouwen.

Data-analyse

De eerste opdracht die studenten kregen voorgelegd, was: "Hoe kom je er in een stageklas achter wie van de kinderen onzeker is over eigen mogelijkheden?" De antwoorden van de studenten zijn geanalyseerd. Gestuurd door de inhoud van de antwoorden (open coderen) en gebruikmakend van een element van Bruggink en Harinck (2012): 'vragen stellen en kritisch zijn ten opzichte van de gegeven informatie' is een analysekader ontwikkeld. De te onderscheiden categorieën van het analysekader zijn: 1) niet kritisch omdat studenten enkel beschrijven hoe onzekere kinderen te herkennen zijn. Ze lijken ervan uit te gaan dat er onzekere kinderen zijn en ze weten wel hoe je die herkent; 2) weinig kritisch omdat studenten aangeven aan dat ze via (onderzoeks)activiteiten gaan achterhalen of er onzekere kinderen zijn. Ze weten hoe onzekere kinderen eruit zien. Voorbeelden van onderzoeksactiviteiten zijn: een gesprek met de kinderen voeren of observeren van gedragingen; 3) kritisch omdat ze eerst op zoek gaan naar meer informatie over onzekere kinderen in de theorie voordat ze in de praktijk nader onderzoek doen. Een volledig overzicht van de categorieën is te vinden in Tabel 1. Zowel de antwoorden op de voor- als de nameting zijn gescoord. Omwille van de

betrouwbaarheid hebben twee onderzoekers de antwoorden ieder apart gescoord, vervolgens zijn de scores naast elkaar gelegd en bij verschillen in overleg tot overeenstemming gekomen. Uiteindelijk is iedere student ingedeeld naar één van de drie categorieën en zijn per categorie de percentages berekend.

De tweede opdracht betrof het verzoek te reageren op een vignet: beschrijf jouw handelen in de situatie zoals in het vignet beschreven in (maximaal) vijf activiteiten. Vergelijkbaar zijn, gestuurd door de inhoud van de antwoorden en het kenmerk 'kritisch zijn en vragen stellen (Bruggink & Harinck (2012) voor de analyse drie categorieën geformuleerd. De drie te onderscheiden categorieën zijn: 1) niet kritisch omdat de student enkel opsomt wat hij aan kennis-

Tabel 1

Analysekader opdracht 1, met categorieën: niet, weinig kritisch, kritisch

Categorie 1: niet kritisch	Categorie 2: weinig kritisch	Categorie 3: kritisch
Somt enkel leerling kenmerken op die volgens de student bij onzekere kinderen passen. Somt op dat het om bepaalde leerling kenmerken gaat die je ziet als je bepaalde pedagogisch - didactische handelingen verricht	Doet nader onderzoek om meer informatie over de kinderen te krijgen: <ul style="list-style-type: none"> - Leerresultaten van kinderen bekijken - Gesprek met de kinderen - Observeren - Gesprek met mentor / leerkracht(en) - Gesprek met ouders - Andere manieren 	(categorie 2 en aanvulling) <p>Geeft aan literatuur te bestuderen en nader onderzoek te doen</p>

Tabel 2

Analysekader opdracht 1, met categorieën: geen, kritisch, zeer kritisch

Categorie 1: Niet kritisch, enkel kennismaken	Categorie 2: Weinig kritisch, kennismaken en onderzoeksactiviteit(en)	Categorie 3: Kritisch: vraagt zich af of het klopt wat de mentor zegt
<i>De student neemt de informatie van de mentor klakkeloos over en richt zich op kennismaking met de leerlingen.</i>	<i>De student neemt de informatie wel aan voert (een) onderzoeksactiviteit(en) uit om meer te weten te komen over die kinderen.</i>	<i>De student stelt de informatie van de mentor ter discussie. Wil er met onderzoek achter komen of het klopt wat de mentor zegt.</i>
De student is niet kritisch ten opzichte van de informatie en gaat kennismaken met de leerlingen en de klas.	Activiteiten gericht op kennismaking, gecombineerd met (een) onderzoeksactiviteit(en) waarbij het gedrag van de klas en / of individuele leerlingen bekeken wordt.	Naast activiteiten gericht op kennismaking, heeft de student vooral aandacht voor onderzoek naar het gedrag van de kinderen in de klas.
Voorbeelden zijn oefeningen en spelletjes om kennis te maken en individuele gesprekjes voeren.	Voorbeelden zijn: observeren van de klas en/of de mentor, gesprekje met leerlingen, informatie als groepsplannen en resultaten bekijken, het maken van een sociogram. Bij dat alles wordt het Roodborstpleintje genoemd.	De student zet onderzoeksinstrumenten in om na te gaan of het klopt wat de mentor zegt. Voorbeelden zijn: verdieping zoeken in de literatuur, nadere informatie bij de mentor halen, kritisch zijn op het handelen van de mentor in relatie tot de leerlingen en op het eigen handelen (Van der Steen & Peters).
Aanvullend: de student neemt zich voor om duidelijke gedragsregels te maken met de klas: hoe gaan we met elkaar om.		

makingsactiviteiten gaat doen, zoals je dat altijd doet bij een nieuwe klas; 2) weinig kritisch omdat de student aanneemt wat de mentor zegt maar wel aangeeft bij de kennismaking daarover meer te willen weten door te observeren of een sociogram te maken; 3) kritisch omdat de student vragen stelt bij de gegeven informatie. De student zet onderzoeksinstrumenten in om er achter te komen of het klopt wat de mentor zegt. Een uitgebreide toelichting bij de categorieën is te vinden in Tabel 2. De reacties van de studenten zijn ingedeeld naar één van de categorieën. Met drie onderzoekers zijn de antwoorden van studenten ingedeeld, eerst individueel en vervolgens is door onderling overleg tot overeenstemming gekomen.

Resultaten

Opdracht 1

Per categorie is weergegeven hoeveel studenten niet, weinig of kritisch zijn, in aantallen en percentage. Dat geldt zowel voor de voor- als de nameting (zie Tabel 3). We kunnen uit de

*Tabel 3
Overzicht verdeling studenten over drie categorieën, voor- en nameting opdracht 1*

	Voormeting (n=60)	Nameting (n=60)
Niet kritisch	28 (46.7%)	25 (41.7%)
Weinig kritisch	32 (53.3%)	32 (53.3%)
Kritisch	0 (0.0%)	3 (5.0%)

tabel afleiden, dat het merendeel van de studenten niet kritisch tot weinig kritisch is. Dit geldt zowel bij de voor- als nameting. Het aantal studenten dat weinig kritisch is, is hetzelfde bij de voor- en meting. Het aantal studenten dat niet kritisch is, is in de nameting minimaal afgenomen. Er zijn in de nameting drie studenten die

zich gaan verdiepen in de theorie, gecombineerd met onderzoeksactiviteiten om meer te weten te komen. De meeste studenten gaan ervan uit dat ze wel weten hoe onzekere kinderen er uit zien.

Vervolgens is op studentniveau nagegaan in hoeverre ze individueel gegroeid zijn in hun kritisch zijn: Tabel 4. Het merendeel van de studenten is in de nameting niet kritischer dan

*Tabel 4
Overzicht ontwikkeling scores studenten tussen voor- en nameting, opdracht 1 (n=60)*

Indeling voormeting	Indeling nameting		
	Niet kritisch	Weinig kritisch	Kritisch
Niet kritisch	13	13	2
Weinig kritisch	12	19	1
Kritisch	0	0	0

in de voormeting: zij scoren hetzelfde bij de voor- en nameting (32) of zijn bij de nameting zelfs minder kritisch dan bij de voormeting (12 studenten). 14 studenten zijn zich kritischer op gaan stellen, twee studenten hebben zich ontwikkeld van niet tot kritisch.

We hebben de antwoorden die onder de tweede categorie- weinig kritisch - ondergebracht zijn, verder uitgesplitst, zodat duidelijk wordt welke en hoeveel onderzoeksactiviteiten studenten doen om erachter te komen of er onzekere kinderen zijn (zie Tabel 5). We zien bij de nameting een toename van aantallen uitgevoerde onderzoeksactiviteiten. Activiteiten

*Tabel 5
Aantal en percentage studenten dat onderzoeks-activiteiten doet, naar soort, in voor- en nameting*

	Voormeting (n=32)	Nameting (n=32)
Informatie verzamelen	8 (25.0%)	9 (25.0%)
Leerresultaten bekijken	2 (6.3%)	9 (28.1%)
Gesprek kinderen	21 (65.6%)	25 (78.9%)
Observeren	24 (75.0%)	31 (96.8%)
Gesprek mentor	5 (15.6%)	9 (28.1%)
Gesprek ouders	1 (3.1%)	2 (6.3%)

die door studenten veel gedaan worden zijn observeren en gesprekken voeren met kinderen. Vooral het observeren is sterk toegenomen en dat kan te maken hebben met de beroepstaak waarin geobserveerd moest worden. Activiteiten die niet of weinig worden genoemd, zijn informatie verzamelen, leerresultaten bekijken, gesprek voeren met ouders of mentor.

Opdracht 2

Vervolgens zijn de antwoorden op het vignet geanalyseerd en zijn studenten afhankelijk van hun antwoorden ondergebracht bij niet kritisch, weinig kritisch of kritisch.

Uit Tabel 6 leiden we af, dat in de voormeting het grootste deel van de studenten niet kritisch is. Ze kiezen enkel voor activiteiten gericht op kennismaking. Ze stellen geen enkele vraag bij de gegeven informatie en eigenlijk had de informatie ook achterwege kunnen blijven (60%).

*Tabel 6
Overzicht verdeling studenten over drie categorieën, voor- en nameting opdracht 2*

	Voormeting (n=60)	Nameting (n=60)
Niet kritisch	36 (60.0%)	19 (31.7%)
Weinig kritisch	21 (35.0%)	33 (55.0%)
Kritisch	3 (5.0%)	8 (13.3%)

*Tabel 7
Overzicht ontwikkeling scores studenten tussen voor- en nameting, opdracht 2 (n=60)*

Indeling voormeting	Indeling nameting		
	Niet kritisch	Weinig kritisch	Kritisch
Niet kritisch	12	22	2
Weinig kritisch	5	10	6
Kritisch	2	1	0

In de nameting is de grootste groep studenten weinig kritisch. Zij gaan meer onderzoek doen naar de informatie die ze hebben gekregen (55%). Er is een kleine groep studenten die kritisch is. Zij vragen zich af of de informatie van de mentor klopt: in de nameting (13,3%) zijn dit er meer dan in de voormeting (5%).

Vervolgens is op studentniveau onderzocht in hoeverre studenten zich ontwikkeld hebben tussen voor- en nameting (Tabel 7). 22 studenten zijn in de nameting niet meer kritisch dan in de voormeting, zij scoren gelijk in beide metingen. 30 studenten zijn meer kritisch geworden. Zij geven bij de nameting aan dat ze meer willen weten over de

informatie die verstrekt is. En 8 studenten zijn in de nameting minder kritisch dan in de voormeting.

Ontwikkeling studenten opdracht 1 en 2

We hebben tot slot vergeleken hoeveel studenten zich uitgaande van de twee opdrachten ontwikkeld hebben (zie

Tabel 8). Hieruit komt naar voren, dat 11 studenten op basis van de resultaten van

beide opdrachten meer kritisch zijn geworden: zij scoorden op beide opdrachten in de nameting in een hogere categorie dan in de voormeting.

Tabel 8

Overzicht ontwikkeling scores studenten tussen voor- en nameting, opdracht 1 en 2

	Aantal studenten (n=60)
Ontwikkeling naar meer kritisch zijn: opdracht 1	16
Ontwikkeling naar meer kritisch zijn: opdracht 2	30
Ontwikkeling naar meer kritisch zijn bij 2 opdrachten	11

Conclusie en discussie

De ontwikkeling van de onderzoekende houding bij tweedejaars pabostudenten stond centraal in dit onderzoek. De beroepstaak 'Omgaan met verschillen' was bedoeld om deze ontwikkeling te bewerkstelligen. Voorafgaand aan en na het werken aan de beroepstaak vulden studenten een opdrachtenblad in met een open vraag en een vignet, teneinde de onderzoeksvraag te beantwoorden: Heeft het uitvoeren van de beroepstaak 'Omgaan met verschillen' een positieve invloed op de ontwikkeling van een onderzoekende houding van pabostudenten? De onderzoekende houding is naar Bruggink en Harinck (2012), geoperationaliseerd in 'Kritisch zijn: is het wel zo? / Zaken in twijfel trekken'. Uit de resultaten blijkt dat een relatief klein deel van de studenten na de opdracht meer kritisch is ten opzichte van gegeven informatie en daar vragen bij stelt. De beroepstaak 'Omgaan met verschillen' draagt dus nauwelijks bij aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Het aantal studenten dat gaat observeren is wel fors gestegen. Dat hebben ze wel geleerd van het werken aan de beroepstaak.

Die uitkomst is enigszins teleurstellend. Studenten hebben gewerkt aan een opdracht die aansloot bij hun voorkennis met duidelijk omschreven doelen en te verrichten activiteiten. Bij de opdracht zouden ze moeten leren dat je niet zomaar uit kunt gaan van ideeën en opvattingen maar dat je daar vragen bij moet stellen en moet nagaan of dat 'ook echt zo is'. Ook met de opdracht nog vers in het geheugen geven studenten weinig blijk van 'kritisch zijn naar gegeven informatie'.

We hebben hier te maken met tweedejaars studenten, die nog aan het begin van de opleiding zijn. We kunnen daardoor niet verwachten dat ze een volmaakte 'onderzoekende houding' hebben. Op dit ene onderdeel van de kritische houding hadden we bij meer studenten vooruitgang verwacht. Dat niet alle studenten een meer kritische houding laten zien, kan te maken hebben met het instrument. De vraagstelling op het opdrachtenblad was ook bij het vignet heel

Een relatief klein deel van de studenten is na de opdracht meer kritisch ten opzichte van gegeven informatie.

open. We hebben studenten niet om een argumentatie bij hun antwoorden gevraagd en dat is een gemiste kans. Argumenten als toelichting zouden wellicht meer informatie hebben gegeven over het waarom van het handelen. Anderzijds hebben we door gebruik te maken van een vignet zoveel als mogelijk sociaal wenselijke antwoorden voorkomen. Met vignetten kom je volgens Van der Aalsvoort (2013) dicht bij dat wat studenten ook in werkelijkheid zouden gaan doen.

De onderzoekende houding is hier onderzocht aan de hand van één kenmerk uit het overzicht van Bruggink & Harinck, (2012). Het is de vraag of een ander kenmerk of het gebruik van meerdere kenmerken aanvullende resultaten geeft. Het gekozen element ligt wel het dichtst bij de beroepstaak en past daardoor bij de fase van de opleiding. Een beperking van het onderzoek is zeker ook de korte tijdsperiode. We kunnen daardoor niets zeggen over de ontwikkeling van een onderzoekende houding op langere termijn. Dat is mogelijk in een vervolgonderzoek.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat studenten niet 'vanzelfsprekend en (enkel) door het werken aan een opdracht die daartoe aanleiding geeft' een onderzoekende, kritische houding ontwikkelen. Resultaten van dit onderzoek stemmen overeen met het promotieonderzoek van Van der Linden (2012) dat ook in het tweede jaar van een pabo is uitgevoerd. Ook uit zijn onderzoek blijkt dat lerarenopleiders in colleges meer expliciet aan de orde moeten laten komen wat een onderzoekende houding is en hoe je daar in het onderwijskundig handelen blijf van kunt geven. Uit zijn onderzoek blijkt dat studenten het waarderen als er in colleges expliciet aandacht is voor 'een onderzoekende houding' door bijvoorbeeld het verhelderen van concepten en daarover discussiëren, en het steeds weer 'moeten' onderbouwen van meningen en opvattingen. Opleiders kunnen dat blijkbaar niet vaak genoeg doen. Zij zijn rolmodellen en moeten laten zien wat er van studenten verwacht wordt. Als we innovatieve professionals willen opleiden - leraren met een onderzoekende houding - moet er op de opleiding meer gedaan worden dan studenten laten werken met onderzoeksopdrachten.

Referenties

- Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I. & Copic, J. (2009). Onderzoek door pabostudenten verankerd in het curriculum: succesfactoren en keerzijden. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 29-36.
- Bossaert, S. (2009). *Interactie in het eerste leerjaar vanuit genderperspectief*. (Academisch proefschrift). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 33(3), 46-53.
- Donche, V., & Struyf, E. (2008). Leeronderzoek in de stagepraktijk: beschrijven, verklaren of toetsen? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 13-19.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Geerdink, G. & Verbunt, M. (2010). *Onderwijs en onderzoek: Geen tegengestelde polen maar een krachtig geheel*. Nijmegen: HAN.
- Griffioen, D., Boerma, K., Engelbert., & Van der Linden, W. (2013). Doelen en vormen van onderzoek in het onderwijs: de onderwijspraktijk in een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1&2), 32-44.
- 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.
- Imants, J.G.M., Veen, K. van, Pelzer, B.J., Nijveldt, M.J., & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-288.

- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational researcher*, 32(4), 13-22.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* *Velon*, 31(1), 19-22.
- Linden, W. van der (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research*. [Academisch proefschrift]. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Linden, W. van der, Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4). 401-419.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher Educators as Researchers. In: A. Swennen and M. van der Klink, ed. *Becoming a Teacher Educator*. Houten: Springer Science and Business Media B.V., 191-203.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Dengerink, J. (2013). Het beroep van lerarenopleider: zes rollen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* (34)2, 49-60.
- NVAO (2014). Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs. Vindplaats: http://www.nvao.net/page/downloads/DEFINITIEVE_KADERS_OPLEIDINGSBEOORDELING_BEPERKT_22_november_2011.pdf. Geraadpleegd op 25-7-2014.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Vindplaats: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/meer-innovatieve-professionals/volledig/item7188>. Geraadpleegd: 22 – 4 – 2015.
- Opleidingskader (2015 – 2016). Opleidingskader Pabo Arnhem. Niet gepubliceerde interne notitie.
- Van der Aalsvoort, D. (2013). Opvattingen over spel: een vergelijking tussen studenten, leraren en opleiders via vignetten over situaties die naar spel. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(1).
- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.
- Verheul, I. (2011). *Alles over opdrachten*. Houten/Mechelen: Bohn Stafleu van Loghum.

