

Beschouwend artikel

Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars

Jeroen S. Rozendaal (Hogeschool Rotterdam), Monique Ridder (Hogeschool Windesheim), Monique van de Laarschot (Hogeschool Utrecht), Dorien Doornebos-Klarenbeek (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

Het onderzoekend vermogen van aspirant-leraren wordt in de eindfase van lerarenopleidingen veelal getoetst door middel van het uitvoeren en rapporteren van een praktijkonderzoek. Dit onderdeel van de opleiding is voor veel studenten een struikelblok en heeft vaak een beperkte impact in de onderwijspraktijk. 'Dit doe ik na mijn diplomering nooit meer,' verzuchten studenten.

Oostdijk et al. (2018) constateren dat er vragen leven ten aanzien van de plaats en vorm van onderzoek in curricula van lerarenopleidingen: hoe zorgen we ervoor dat onderzoek wél betekenisvol is en duurzaam impact heeft op het handelen van de leraar? Wanneer is het niveau van onderzoekend vermogen 'goed genoeg'?

Deze vragen vormen onderwerp van gesprek in de BAMA-groep, een informeel leernetwerk van portefeuillehouders onderzoek van educatieve bachelor- en masteropleidingen in Nederland en één deelnemer in Vlaanderen. In 2020 ontstond de behoefte om gezamenlijk te expliciteren wat we als lerarenopleiders verwachten van het onderzoekend vermogen van een startbekwame leraar op bachelorniveau in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Dit gezamenlijke beeld zou vervolgens kunnen dienen als een referentiekader voor het vormgeven van onderwijs inclusief toetsing in de afstudeerfase. In drie rondes ontwikkelde de BAMA-groep een 'Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau'. In dit beschouwend artikel beschrijven we de totstandkoming, presenteren we het kader en het gebruik ervan, evenals nog openstaande vraagstukken.

Introductie

Onderwijs is voortdurend in verandering door nieuwe kennis, nieuwe technologie, sociaaleconomische, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, waar leraren op moeten kunnen inspelen. Er wordt daarom van moderne onderwijsprofessionals verwacht dat zij hun onderwijspraktijk steeds duurzaam weten te verbeteren en aan te passen aan actuele ontwikkelingen en de leerbehoefte van hun leerlingen (vgl. Snoek et al., 2017). Vanuit de overtuiging dat de onderzoekscompetentie van leraren van belang is om aan deze verwachting te voldoen (zie Gageldonk, 2017; Van Katwijk, 2020), maakt

‘onderzoekend zijn’ deel uit van de professionele basis van de leraar (Onderwijscoöperatie, 2014) en maakt ‘onderzoek kunnen doen’ sinds enkele decennia deel uit van de curricula van lerarenopleidingen. Van Katwijk en Enthoven (2018) spreken in de Kennisbasis lerarenopleiders van Velon over de leraar als reflectieve professional die onderzoekend vermogen benut.

Betekenisvol onderzoek (leren) doen in lerarenopleidingen

Met universitair onderwijs als voorbeeld werd in eerste instantie onderzoek langs een ‘academische onderzoekslat’ gelegd. Methodische grondigheid prevaleerde in het hoger beroepsonderwijs boven praktische relevantie (Schilder et al., 2019). Studenten doorliepen en verantwoordden de stappen van de onderzoekscyclus, maar het antwoord op hun onderzoeksvraag bood hun vaak geen verdiepte inzichten in het leren van hun leerlingen en/of nieuwe handelingsperspectieven. Het onderzoek was vooral een opdracht voor de opleiding (Van Katwijk et al., 2019). Zowel opleiders als studenten ervoeren onderzoek dan ook als beroepsvreemd (Griffioen, 2013) en onhaalbaar in de beroepspraktijk (Griffioen, 2020). Het afstudeeronderzoek en de bijbehorende scriptie vormden een struikelblok voor studenten met demotivatie en verminderd studiesucces tot gevolg (Bormans et al., 2015).

In reactie daarop kwam de onderzoekende houding centraal te staan: nieuwsgierigheid, iets willen weten, het stellen van ‘verlegenheidsvragen’ op basis van praktijkervaringen (Van den Herik & Schuitema, 2016). De aard van het onderzoek op de lerarenopleidingen verschoof richting actieonderzoek (Van Katwijk & Enthoven, 2018). Studenten werden gestimuleerd om met verschillende handelingsperspectieven te experimenteren in de onderwijspraktijk, hun bevindingen te registreren en daarop te reflecteren. In de praktijk werden deze ervaringen vaak niet methodisch-systematisch verzameld en geanalyseerd, waardoor onduidelijk was hoe valide en betrouwbaar de conclusies van het onderzoek waren. Als gevolg daarvan werd door onderwijsprofessionals getwijfeld aan de waarde van deze studentonderzoeken.

Onder meer door Andriessen (2014) is er aandacht gekomen voor het zoeken van een balans tussen praktische relevantie en een passende mate van methodische grondigheid. De centrale vraag van de leraar is dan: hoe kan onderzoek mij helpen om de kwaliteit van de beroepspraktijk of mijn handelen in de beroepspraktijk te verbeteren? Onderzoek is het resultaat van een onderzoeksopzet die past bij de vraag en situatie en heeft idealiter een doorwerking in de praktijk (Andriessen & Ganzevles, 2019). Om de potentie van onderzoek te kunnen benutten is het noodzakelijk dat ‘onderzoek doen’ op betekenisvolle wijze wordt geïntegreerd in het dagelijks handelen van leraren (Tack & Vanderlinde, 2018). Datzelfde zou dan moeten gelden voor ‘leren

onderzoek doen' dat op de lerarenopleidingen moet worden geïntegreerd met leren pedagogisch-didactisch handelen.

Expliciteren van onderzoekend vermogen van startbekwame leraren op bachelorniveau

Het concept 'onderzoekend vermogen' bestaat uit een onderzoekende houding hebben, kennis uit onderzoek van anderen toepassen, zelf onderzoek doen (Andriessen, 2014). Onder onderzoekende houding wordt verstaan: Opmerkzaam, nieuwsgierig, bedachtzaam en kritisch zijn (Van den Herik & Schuitema, 2016). Kennis uit onderzoek van anderen toepassen, wil zeggen bij het maken van beroepsproducten gebruik kunnen maken van ander onderzoek of kennis van praktijkprofessionals. Zelf onderzoek doen tot slot betreft het begrijpen en kunnen hanteren van het principe van de rode draad in de onderzoekscyclus. Volgens Andriessen (2014) biedt dit concept aanknopingspunten voor betekenisvol onderzoek (leren) doen, omdat het aansluit bij gangbare beelden over het lerarenberoep en het dagelijks handelen van een leraar. Veel lerarenopleidingen hebben het concept 'onderzoekend vermogen' daarom min of meer omarmd. In de lerarenopleidingen werken studenten in hun onderzoeksopdrachten aan een authentieke, praktijkrelevante onderzoeksvraag, die door henzelf of door hun (stage)school als opdrachtgever is geformuleerd. Studenten tonen hun onderzoekscompetentie aan door systematisch de onderzoekscyclus te doorlopen en de relevantie van het onderzoek voor hun beroepsmatig handelen aan te geven. Ze rondt hun onderzoek af met een verslag en/of een beroepsproduct, dat het resultaat is van hun onderzoek (Kools et al., 2019). Toch blijven er binnen lerarenopleidingen fundamentele vragen bestaan, zoals: wat is in het kader van de opleiding een goede balans tussen methodologische grondigheid en praktische relevantie? Wat is het minimumniveau onderzoekend vermogen dat we van onze studenten verwachten? Hoe en aan de hand van welke prestaties of producten kunnen wij dit onderzoekend vermogen beoordelen?

De descriptoren van het Nederlands Kwalificatieraamwerk NLQF (<http://nlqf.nl>) en voorheen de Dublin-descriptoren, geven handvatten voor het bepalen van het bachelorniveau. In beoordelingsformulieren wordt het ZelCommodel (Bulthuis, 2013) vaak gehanteerd. In dit model wordt niveau afgezet tegen twee dimensies: zelfstandigheid (de mate van sturing versus vrijheid van handelen) en complexiteit (van de taak en de context). In de afstudeerfase van de lerarenopleiding krijgen studenten veel ruimte om zich te profileren en als gevolg daarvan hebben zij veel vrijheid bij het kiezen van hun onderwerp van onderzoek, afhankelijk van de context van hun afstudeerrichting, persoonlijke interesse en mogelijkheden op de stageplek. Zij moeten in de onderwijspraktijk

aantonen dat zij als zelfstandig, startbekwaam professional kunnen opereren. Wat betekent dit concreet voor het aantonen van onderzoekend vermogen op bachelorniveau? In de BAMA-groep leefde de behoefte om dit gezamenlijk nader te expliciteren.

Werkwijze

De BAMA-groep doorliep drie rondes om tot het 'Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau' te komen. De groep ziet het kader als een levend document. In de rondes zijn vraagstukken naar voren gekomen die nadere discussie en uitwerking vragen en aanscherping van het kader. De eerste ronde bestond uit discussies gevoerd in meerdere bijeenkomsten van de BAMA-groep. Deze discussies leidden tot een werkdocument: een matrix met stellingen over het verwachte eindniveau. In de tweede ronde werden memberchecks op deze matrix gedaan in de instituten, waar de leden van de BAMA-groep aan verbonden zijn. Deze checks leidden tot een eerste versie van de kadertekst. In de derde ronde werd een membercheck op deze kadertekst gedaan met leden van de BAMA-groep en belanghebbenden uit verschillende instituten.

Ronde 1: discussies in de BAMA-groep

Procedure. Binnen de BAMA-groep wisselden de leden informatie uit over hun onderwijspraktijk ten aanzien van afstudeeronderzoek en voerden zij discussies over het eindniveau en passende manieren om dit aan te tonen.

Resultaat. De uitkomsten van deze discussies werden samengevat in stellingen om ze overdraagbaar te maken naar anderen, die vervolgens konden reageren. Deze stellingen plaatsten we in een matrix die als '*conversation starter*' gebruikt werd (http://www.jeroenrozendaal.nl/conceptmatrix_ov.pdf).

Onder een onderzoekende houding wordt opmerkzaam, nieuwsgierig, bedachtzaam en kritisch zijn verstaan (Van den Herik & Schuitema, 2016). Onder 'kennis van anderen toepassen' wordt het gebruik maken van ander onderzoek of kennis van praktijkprofessionals verstaan, bijvoorbeeld bij het maken van beroepsproducten. 'Zelf onderzoek doen' betreft het begrijpen en kunnen hanteren van het principe van de rode draad in de onderzoekscyclus.

De X-as van deze matrix is gevormd door componenten van onderzoekend vermogen volgens Andriessen (2014), verbijzonderd met de descriptor van het NLQF (kennis en inzicht, toepassen, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden). De Y-as is gevormd door 'bachelor: minimale basiskwaliteit', 'bachelor profilering' en 'masterniveau (algemene karakterisering)'. We hebben 'bachelor profilering' toegevoegd omdat uit de discussie naar voren kwam dat

studenten in de praktijk op verschillende manieren boven de basiskwaliteit kunnen uitstijgen, bijvoorbeeld via aspecten in hun werk als gedegenheid, complexiteit van de vraag en een originele aanpak van het onderzoek.

Ronde 2: membercheck op de matrix

Procedure. We nodigden BAMA-leden uit om met collega's die als expert in onderzoek, als docent of examiner betrokken zijn bij het afstudeeronderzoek de stellingen in de matrix te bediscussiëren. Zij hadden de keuze om de stellingen volledig te onderschrijven of bezwaren, aanvullingen en/of alternatieven te formuleren. Aan het eind van elke sessie werd gevraagd in hoeverre men de matrix als helpend beschouwt bij het opstellen van eigen beoordelingskaders en welke beroeps- en/of opleidingsproducten men geschikt acht om het eindniveau te beoordelen. De discussie in de groep werd genotuleerd in een online formulier. Bij deze ronde waren 27 deelnemers betrokken vanuit vijf Nederlandse hogescholen (Hogeschool Utrecht, Windesheim, Fontys, Hogeschool Rotterdam en HAN).

Resultaat. Hoewel de inhoud van de matrix over het algemeen als helpend werd beschouwd om antwoord te geven op de vraag wanneer het onderzoek goed genoeg is op bachelorniveau, was er weinig consensus over de letterlijke formulering van de stellingen. Meningsverschillen betroffen het al dan niet gebruiken van onderzoeksjargon, afbakeningen van het eindniveau op het bachelorniveau, en de karakterisering van het masterniveau als geheel. Ook was er soms onduidelijkheid over de betekenis van bepaalde cellen in de matrix, met name bij cellen die de context/reikwijdte van het afstudeeronderzoek betroffen.

Wat betreft de beoogde eindproducten werd, in lijn met Andriessen et al. (2017), gesproken over enerzijds in de praktijk bruikbare beroepsproducten, zoals een uitgewerkte lessenserie, een handelingsplan, een adviesrapport, of een toetsanalyse, en anderzijds over een verantwoordingsproduct voor de opleiding, zoals een artikel, onderzoeksposter en/of presentatie.

Op basis van de inzichten die ronde 2 opleverde, stelden we een kadertekst op, die kan dienen als referentiedocument, bijvoorbeeld om een eigen beoordelingsinstrument op te baseren. In de kadertekst werd de karakterisering van het masterniveau weggelaten omdat hierover nog onvoldoende consensus was bereikt. De karakterisering van het masterniveau was helpend om zicht te krijgen op 'het plafond' van het bachelorniveau. Dit vanuit de gedachte dat studenten binnen het bachelorniveau moeten kunnen excelleren, zonder activiteiten te ontplooiën die bij een masterniveau horen. Masterniveau is bijvoorbeeld het initiëren en begeleiden van praktijkonderzoek op mesoniveau.

Het kader werd gestructureerd op basis van de vier componenten die de doorontwikkelde definitie van onderzoekend vermogen (zie Van der Velde et al., 2020, p.19) vormen. Deze geven aan dat het hebben van onderzoekend vermogen inhoudt dat je als onderwijsprofessional:

- momenten in je werk kunt waarnemen en verwoorden waar adequate kennis (zoals handelingskennis) ontbreekt;
- op basis van relevantie en context onderbouwd kunt beslissen hoe je om wilt gaan met deze ontbrekende kennis;
- op een systematisch, methodische manier een onderzoeksvraag kunt beantwoorden met een bij de context passende grondigheid;
- het resultaat hiervan bruikbaar maakt binnen je eigen beroepssituatie.

Ronde 3: membercheck op kadertekst

Procedure. Bij wijze van membercheck op de kadertekst organiseerden we een bijeenkomst voor de leden van de BAMA-groep en experts uit hun instituten. Waar is consensus over? Is de kadertekst bruikbaar als referentiedocument bij het ontwikkelen en beoordelen van onderzoekend vermogen van studenten? We vroegen de deelnemers vooraf de kadertekst te bestuderen. Bij deze bijeenkomst waren elf deelnemers (opleiders, experts onderzoek en lectoren) aanwezig vanuit Hanzehogeschool Groningen, Windesheim, Hogeschool Utrecht, HAN, Thomas More Hogeschool, Fontys en Hogeschool Rotterdam. Tijdens de bijeenkomst lieten we deelnemers in subgroepen discussiepunten formuleren. Deze werden vervolgens plenair toegelicht en besproken. Aan het eind van de bijeenkomst bespraken we passende eindproducten voor onderzoekend vermogen.

Kader onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau

Dit kader is gebaseerd op discussies die gevoerd zijn in of geïnitieerd zijn door het BAMA-overleg. De inhoud is uitgewerkt aan de hand de vier kernelementen van onderzoekend vermogen (Van der Velde et al., 2020).

1. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen nemen waar op welke momenten in hun werk adequate kennis (zoals handelingskennis) ontbreekt.

In de carrièrefase waarin de startbekwame leraar zich bevindt, richt zijn of haar belangrijkste invloed zich op het leren van de leerlingen/studenten die aan hem of haar zijn toevertrouwd in een klasse- of andere leersituatie. Onderzoeksprojecten waarmee de startbekwaamheid op bachelorniveau wordt aangetoond, bevinden zich daarom op dit microniveau.

In de onderwijspraktijk doen leraren dagelijks ervaringen op met (het bevorderen van) het leren van leerlingen of studenten. Van tijd tot tijd geven deze ervaringen aanleiding om het eigen pedagogisch-(vak)didactisch handelen te heroverwegen. Het kan zijn dat er iets niet goed gaat of knelt, dat er iets onwenselijk of onaanvaardbaar is, of dat er iets gemist wordt. Het kan ook zijn dat er iets beter kan, dat iets zo succesvol is of lijkt, dat het breder ingevoerd zou moeten worden, of dat er nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen/belangen zijn die om verandering van pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen vragen.

Dit soort situaties geeft aanleiding om te reflecteren op het eigen pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen: de startbekwame leraar zet vraagtekens achter wat hij/zij al denkt te weten of te kunnen (vgl. Bruggink & Harinck, 2012). Bij het beantwoorden van zulke leer/professionaliseringsvragen is de leraar en zijn of haar handelen zelf het object van onderzoek. Onderzoek wordt zo een professionaliseringsstrategie (vgl. Bolhuis, 2016).

De startbekwame leraar bevindt zich niet op een eiland. De leervraag die wordt aangepakt om startbekwaamheid aan te tonen, zou daarom ook door team- of vakgenoten als relevant herkend moeten worden. Zo kan de startbekwame leraar, in potentie, een bescheiden bijdrage leveren aan schoolontwikkelingspunten, een lopende discussie in de school, of deze discussie initiëren. De mate waarin dit uiteindelijk lukt, hangt af van de mogelijkheden van de context, zoals de openheid en veranderbereidheid van de betreffende context. Succes hierin is geen indicator van startbekwaamheid. Het duiden van succes of het uitblijven hiervan wel.

Aan leervragen van onderwijsprofessionals zijn verschillende kennisvragen te ontleen; het object van onderzoek ligt dan buiten de leraar. Kennisvragen kunnen zowel de theorie als de praktijk betreffen. Tevens kunnen ze betrekking hebben op het duiden van de bestaande situatie, nieuwe ontwikkelingen of vernieuwd pedagogisch-(vak)didactisch handelen (zie Tabel 1).

Tabel 1. Voorbeelden van kennisvragen met betrekking tot theorie en praktijk versus de bestaande situatie en vernieuwd handelen op microniveau.

	Bestaande of nieuwe situatie	Vernieuwd handelen
<i>Theorie</i>	Wat wordt verstaan onder wiskundig redeneren? Wat wordt verstaan onder begrijpend lezen? Wat wordt verstaan onder het concept 'positieve gezondheid' dat in de zorg steeds vaker het uitgangspunt voor professioneel handelen is?	Hoe kun je als leraar het wiskundig redeneren van leerlingen bevorderen? Hoe helpt het aanleren van leesstrategieën om begrijpend lezen bij leerlingen te bevorderen? Hoe kan ik studenten opleiden voor een zorgberoep, uitgaande van het concept positieve gezondheid?
<i>Praktijk</i>	In hoeverre zijn mijn leerlingen bekwaam in het wiskundig redeneren? Welke problemen ervaren mijn leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen? Welke consequenties heeft werken vanuit positieve gezondheid voor het denken en handelen van zorgprofessionals in opleiding?	Hoe kan ik de effectiviteit vergroten van mijn huidige aanpak om wiskundig redeneren van mijn leerlingen te bevorderen? Hoe draagt het oefenen met leesstrategieën bij aan de vaardigheid in begrijpend lezen van mijn leerlingen? Welke leeractiviteiten dragen bij aan een beter begrip van het concept positieve gezondheid en het ontwikkelen van daarbij passende beroepsvaardigheden?

2. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beslissen hoe zij op basis van relevantie en context om willen gaan met deze ontbrekende kennis.

Het antwoord op kennisvragen kan soms worden opgezocht of uitgezocht; soms is eigen onderzoek in de (eigen) praktijk nodig. In het laatste geval is systematische dataverzameling nodig.

Het onderzoekend vermogen van een startbekwame leraar houdt in dat deze de juiste kennisvragen kan stellen naar aanleiding van een praktijkvraagstuk. Praktijkonderzoek heeft dan betrekking op (a) het begrijpen van de bestaande of nieuwe situatie met betrekking tot dat vraagstuk en (b) het ontwerpen en uitproberen van vernieuwd handelen om deze situatie (ten goede) te beïnvloeden:

Om de juiste leervragen te kunnen stellen, is het doorgronden van het onderliggende praktijkvraagstuk essentieel. Het is daarom van groot belang dat een startbekwame leraar in staat is om praktijkvraagstukken te duiden door eigen opvattingen ter discussie te stellen. De leraar doet dit door middel van het verkennen van relevante theorie en het methodisch-systematisch ophalen van perspectieven van direct betrokkenen (bijvoorbeeld leerlingen en vakgroepgenoten) en die met elkaar te confronteren. Dit proces van vraagverheldering kan gezien worden als een eerste onderzoekscyclus.

Wanneer de startbekwame leraar voldoende inzicht heeft in de bestaande of nieuwe situatie, kan worden nagedacht hoe vorm kan worden gegeven aan vernieuwd pedagogisch en/of (vak)didactisch handelen. Omdat het beroep van leraar een handelend beroep is, dient voor het aantonen van het eindniveau van startbekwame leraren altijd sprake te zijn van het (her)ontwerpen, uitproberen en evalueren van vernieuwd handelen in de eigen context.

3. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beantwoorden een onderzoeksvraag op systematische, methodische manier met een bij de context passende grondigheid.

Zowel het verkennen van het onderliggende vraagstuk als het ontwerpen en evalueren van vernieuwd handelen gebeurt 'evidence informed'. Deze term verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk (Van Rossum et al., 2020).

Over het type en de hoeveelheid theorie die een startbekwame leraar moet kunnen hanteren, is veel discussie. Op bachelorniveau zijn bronnen waarin wetenschappelijke inzichten al (deels) vertaald zijn naar het handelen in de beroepspraktijk goed bruikbaar en passend. De hoeveelheid bronnen is niet

zaligmakend; de mate waarin bronnen nieuwe inzichten verschaffen ten aanzien van effectief praktijkhandelen des te meer.

In het proces van vraagverkenning, ontwerpen, en evalueren van de uitwerking van de aanpak in de praktijk laat de startbekwame leraar een methodisch-systematische werkwijze zien die zich kenmerkt door consistent redeneren, transparantie, triangulatie, explicitering en onderbouwing van gemaakte (methodologische) keuzes, en ethisch handelen.

Gezien de relatief kleine omvang van de onderzoeksgroep ('de klas' als referentiepunt) ligt de nadruk op het verzamelen en analyseren van kwalitatieve gegevens, al dan niet aangevuld met kwantitatieve gegevens die worden geanalyseerd met een afgebakend repertoire aan beschrijvende statistiek. De startbekwame leraar kan gebruik maken van bestaande instrumenten of deze zelf ontwikkelen. De passendheid van het instrumentarium bij het doel en de context bepaalt de kwaliteit ervan.

4. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen maken het resultaat uit onderzoek bruikbaar binnen de eigen beroepssituatie.

Methodisch-systematisch verkregen antwoorden op kennisvragen voeden vervolgens het reflectieproces: doordat de startbekwame leraar nieuwe theoretische kennis en praktijkkennis heeft opgedaan, heeft hij/zij (als het goed is) nieuwe handelingsperspectieven opgedaan en/of het eigen pedagogisch/(vak)didactisch repertoire uitgebreid. Reflectie op deze nieuwe handelingsperspectieven kunnen leiden tot een nieuwe cyclus van praktijkonderzoek en reflectie.

Een beroepsproduct/beroepshandelen is bij voorkeur volledig authentiek en bevat geen elementen die exclusief zijn voor de opleiding (zie Andriessen et al., 2017; Losse, 2018). Als aanvullende eis kan de opleiding een opleidingsproduct vragen waarin de student bijvoorbeeld gemaakte keuzes expliciteert en onderbouwt (vgl. Andriessen et al., 2017). Een beroepsproduct hoeft niet een volledig uitontwikkeld en beproefd onderwijs(her)ontwerp te zijn. Het ontwerp dient vooral als vehikel voor het leren van de student.

Opgedane inzichten worden, minstens ter inspiratie, gedeeld met betrokkenen met als doel de dialoog over het vernieuwde handelen te voeren en de doorwerking te bevorderen. Een presentatie of workshop over opgedane inzichten aan de vakgroep of het team kan volstaan.

Resultaat. De algemene conclusie naar aanleiding van de membercheck op de kadertekst is dat er consensus is over de inhoud van het kader en dat de kadertekst volgens de deelnemers behulpzaam kan zijn als referentiedocument bij het ontwerpen van een eigen onderzoekslijn. In tegenstelling tot de reacties op de matrix konden de deelnemer zich goed vinden in de verwoording. Het kader biedt echter nog geen sluitende antwoorden op de centrale vragen: wanneer is het onderzoekend vermogen op bachelorniveau goed genoeg? En: welke concrete producten van studenten zijn nodig om dit goed te kunnen beoordelen? Wel geeft het richting en houvast om het onderzoekend vermogen van de startbekwame leraar op bachelorniveau passender en betekenisvoller te beoordelen.

Discussie

De vijf belangrijkste discussiepunten in ronde drie betroffen de reikwijdte van praktijkonderzoek, de onderzoekende houding, de methodische grondigheid, het onderzoeksplan en de beoordeling van onderzoekend vermogen. Deze worden hieronder samengevat en besproken, als voeding voor een voortgezette discussie over deze onderwerpen.

1. Wat is de reikwijdte van praktijkonderzoek van de afstuderende bachelorstudent?

Deelnemers aan ronde 3 onderschrijven dat – gezien de cirkel van invloed (Covey, 2010) van startbekwame leraren aan het begin van hun onderwijs carrière – de reikwijdte van praktijkonderzoek van afstuderende bachelorstudenten vooral wordt bepaald door de relevantie voor de verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Het praktijkonderzoek van bachelorstudenten betreft vooral het microniveau: de interactie tussen leraar en leerling/student (bijvoorbeeld middels actieonderzoek), maar ook inzicht in het leren van leerlingen (bijvoorbeeld middels Lesson Study) of werkende elementen uit een onderwijsontwerp (bijvoorbeeld middels ontwerponderzoek). Dit is anders dan de reikwijdte van onderzoek van professionele masterstudenten, wiens taken vaker op mesoniveau liggen (zie Rozendaal et al., 2019).

Een praktijkvraagstuk dat de student oppakt, heeft bij voorkeur de interesse van het team of de vakgroep. Samenwerking met belanghebbenden is volgens de leden van de BAMA-groep een belangrijk onderdeel van praktijkonderzoek in de bacheloropleiding. Essentiële onderdelen van het onderzoeksproces van de bachelorstudent zijn daarom het ophalen van kennis, ervaring en ideeën van betrokken collega's en het terugkoppelen van de opgedane inzichten naar team of vakgroep. Dit ophalen en terugkoppelen gebeurt zowel tijdens als na afloop

van het onderzoeksproces. Het blijft echter lastig om de passende reikwijdte van onderzoek te beoordelen, omdat praktijkcontexten flink verschillen in de mate waarin ruimte is voor experimenteren en nieuwe inzichten. Beoordelaars moeten wellicht meewegen hoe de student met de (on)mogelijkheden van de eigen context is omgegaan.

2. Waar blijft de onderzoekende houding in de nieuwe definitie van onderzoekend vermogen?

Onderzoekend vermogen heeft als voordeel boven onderzoekende houding, dat het verwijst naar gedrag en daarmee 'meetbaar' is. Betrokkenen in de discussie vonden onderzoekende houding nog steeds van grote waarde, maar dit concept is in de definitie uit Van der Velde et al. (2020) niet direct zichtbaar. Een onderzoekende houding ligt ten grondslag aan het (willen) inzetten van onderzoekend vermogen, volgens de BAMA-groep. Van der Velde et al. (2020) geven voorbeelden en aanwijzingen hoe de onderzoekende houding te ontwikkelen. Studenten worden onder meer verondersteld opmerkzaam te zijn op de (suboptimale) processen die zich afspelen in de eigen praktijk, vanuit nieuwsgierigheid hierbij de juiste vragen te stellen, en kritisch te zijn op de manier waarop deze vragen beantwoord (kunnen) worden.

3. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen beantwoorden een onderzoeksvraag op een systematische, methodische manier met een bij de context passende grondigheid.

Van aspirant-leraren wordt altijd verwacht dat zij hun onderzoeksanpak en gemaakte keuzes verantwoorden; navolgbaar, kritisch en ethisch omgaan met de dataverzameling en -verwerking, het trekken van conclusies en het inschatten van de geldigheid van deze conclusies. Relevant in de discussie over passende methodische grondigheid is het streven naar ecologische validiteit van praktijkonderzoek: de mate waarin onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in de klas samenvallen en elkaar zelfs versterken (vgl. Anderson & Herr, 1999). Uitkomsten van studentonderzoek hebben geen bredere geldigheid dan voor de onderzoeksgroep (die vaak samenvalt met de eigen klas). Het gaat primair om verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Dit uitgangspunt heeft invloed op de mate van methodische grondigheid die passend is. Met betrekking tot dataverzameling wordt in de discussie benadrukt dat dataverzameling in praktijkonderzoek op een laagdrempelige manier kan en mag plaatsvinden (zie bijvoorbeeld HAN, 2022; Tuithof & Bronkhorst, 2021).

4. Onderwijsprofessionals met onderzoekend vermogen maken het resultaat uit onderzoek bruikbaar binnen de eigen beroepssituatie.

Het onderscheiden van plan- en uitvoeringsfase in praktijkonderzoek impliceert dat studenten op voorhand het volledige onderzoeksproces moeten kunnen overzien. Dit is in de praktijk vaak niet het geval. Opgemerkt wordt dat het eindeloos schaven aan een onderzoeksplan niet motiverend is voor de student en dat dit lang niet altijd een goede afloop van het onderzoek garandeert. Meer heil wordt door de BAMA-groep gezien in het begeleiden van studenten bij iedere stap in het onderzoek en hen steeds te laten reflecteren op de opbrengst van die stap en wat dat betekent voor de volgende stap in het onderzoeksproces. Opleiders/begeleiders kunnen het proces zo beter volgen en bijsturen.

De definitie van onderzoekend vermogen uit 2020 veronderstelt dat er op verschillende momenten in het proces van het oplossen van een praktijkvraagstuk steeds nieuwe kennisvragen aan theorie of de praktijk gesteld kunnen worden. Het beantwoorden van iedere kennisvraag kan gezien worden als een mini-onderzoekscyclus die met passende grondigheid tegemoet zou moeten worden getreden. In plaats van het doorlopen van één onderzoekscyclus, is het proces dus eerder te schetsen als iteratief en kort-cyclisch. Kortom, de student zou bij iedere stap in het onderzoek intentioneel, planmatig en systematisch moeten handelen, de uitkomsten hiervan moeten evalueren en erop reflecteren ten behoeve van het bepalen van vervolgacties. Daarbij is het geen probleem wanneer gemaakte keuzes achteraf niet helemaal de goede bleken (binnen ethische grenzen); als de student er maar van leert.

5. Hoe kan onderzoekend vermogen beoordeeld worden?

In de zoektocht naar hoe we in beroepsopleidingen op bachelorniveau tot een passende, valide en betrouwbare beoordeling kunnen komen, zien we dat er bewogen wordt van het beoordelen van een (lijvige) onderzoeksrapportage naar het beoordelen van een onderbouwd en overdraagbaar gemaakt beroepsproduct.

Voor de onderwijsprofessional op bachelorniveau denken we bij beroepsproducten aan uitgewerkte lessen(series) of ander onderwijsmateriaal. Beroepsproducten moeten worden aangevuld met een verantwoordingsproduct waarin de student toelichting geeft op het ontstaan ervan. Het onderzoekend vermogen moet vooral blijken uit de achterliggende gedachtegang, verzamelde theoretische en praktische kennis en gemaakte keuzes. Dit kan in de vorm van een verslag, maar er wordt in opleidingen ook geëxperimenteerd met mondelinge presentaties, kennisclips of workshops.

Het schrijven van een verantwoordingsverslag wordt door participanten waardevol en zinvol gevonden, omdat het schrijfproces de studenten traint om

hun gedachten te expliciteren en op een heldere manier te onderbouwen. Schrijven is immers ook denken en geeft studenten de mogelijkheid hun denken terug te lezen, anders te ordenen en bij te schaven. Tegelijkertijd wordt in de praktijk van de lerarenopleidingen ervaren dat studenten struikelen over het produceren van een complexe coherente tekst. Daardoor gaat veel energie van de studenten in het schrijfproces zitten in plaats van in het doel van de inzet van onderzoekend vermogen, namelijk verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Mogelijk kan dit worden ondervangen door studenten gedurende het onderzoeksproces de verschillende stappen en keuzes te laten verwoorden in een groeidocument. Dit groeidocument kunnen opleiders enerzijds inzetten als begeleidingsinstrument en anderzijds benutten als bewijs voor de onderbouwing van beroepsproducten en/of beroepshandelen. Het ontslaat de bachelorstudent van de (beroepsvreemde) eis om een tot in details verzorgde onderzoeksrapportage (met kenmerken van een wetenschappelijk artikel) te schrijven.

Een nieuwe tendens die wordt geconstateerd, is het wegbewegen van een eigenstandig afstudeeronderzoek. In plaats daarvan wordt het aantonen van onderzoekend vermogen geïntegreerd in het opbouwen en verzamelen van bewijsvoering voor de startbekwaamheid van de leraar in het geheel. Studenten laten hun onderzoekend vermogen zien bij het oplossen van verschillende vraagstukken in verschillende situaties en ten aanzien van verschillende bekwaamheden en vragen feedback aan verschillende stakeholders in de school en de opleiding. Voordeel is dat niet alleen rijke informatie over het inzetten van onderzoekend vermogen wordt verzameld ten behoeve van een betrouwbare en valide beoordeling van de startbekwaamheid, maar ook dat het inzetten van onderzoekend vermogen beter blijkt doordat de inzet ervan herhaaldelijk wordt gevraagd bij de dagelijkse kerntaken van de (aspirant)leraar. Beoordeling vanuit verschillende perspectieven door vakdidactici, onderwijskundigen, beoordelaars in de praktijk is dan wel nodig en draagt bij aan de kwaliteit van de beoordeling. Kanttekening is dat dit vraagt om professionalisering en kalibratie tussen de verschillende betrokken beoordelaars.

Tot slot

Het inzetten van onderzoekend vermogen vinden we een belangrijk kenmerk van onderwijsprofessionals, maar het is complex. Het zegt iets over de professionele basis van een startbekwame leraar, iets over een inhoudelijk thema, en we hebben te maken met uitvoering in een realistische context die weerbarstig en gevarieerd is. Dat maakt het lastig om scherp te krijgen wat we nu precies verwachten van onze studenten en concrete beoordelingsindicatoren te formuleren. Daarom achten we het belangrijk om het concept onderzoekend

vermogen, het bachelorniveau, het ontwikkelen en beoordelen van onderzoekend vermogen transparant en concreet te maken, daarin met alle betrokkenen samen te werken, te kalibreren en te beslissen.

Volgens de deelnemers aan ronde 3 heeft de BAMA-groep de dialoog over onderzoekend vermogen tussen lerarenopleiders een flinke impuls gegeven door het kader onderzoekend vermogen op te stellen. We nodigen vakgenoten uit om het kader in hun eigen opleiding te bespreken en de reacties met ons te delen.

Dr. Jeroen S. Rozendaal

Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO.

j.s.rozendaal@hr.nl

Dr. ir. Monique Ridder

Monique Ridder was hogeschoolhoofddocent bij de lerarenopleidingen voor Beroepsonderwijs in het domein Bewegen & Educatie, hogeschool Windesheim, en onderzoeker van het lectoraat Leraren en lerarenopleiders in inclusieve leeromgevingen. Ze werkt sinds februari 2023 als hogeschoolhoofddocent Onderwijsinnovatie bij De Haagse Hogeschool

m.a.m.ridder@hhs.nl

Drs. Monique van de Laarschot

Monique van de Laarschot is lerarenopleider bij Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht. Zij is curriculumverantwoordelijke voor het onderzoekend vermogen in de bacheloropleidingen, begeleider Lesson Study, instituutsopleider en werkte als docentonderzoeker mee aan verschillende onderzoeksprojecten van het lectoraat Beroepsonderwijs.

monique.vandelaarschot@hu.nl

Drs. Dorien Doornebos- Klarenbeek, MEd

Dorien Doornebos-Klarenbeek is lerarenopleider bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Zij is coördinator van de afstudeerfase van de bacheloropleiding en werkte mee aan verschillende onderzoeksprojecten van diverse lectoraten.

d.doornebosklarenbeek@fontys.nl

Referenties

- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht: openbare les.
- Andriessen, D., & Ganzevles, M. (2019). Cirkelen rond je onderzoek: handreiking bij het ontwikkelen van een onderzoeksopzet [versie 1.0]. <https://www.hu.nl/-/media/hu/documenten/onderzoek/projecten/handreiking-ontwikkelen-van-onderzoeksopzet.ashx>
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0. Verkregen via <https://docplayer.nl/58540941-Protocol-verbeteren-en-verantwoorden-van-afstuderen-in-het-hbo-2-0.html>
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53. www.velon.nl.
- Bolhuis, S. (2016). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding. In S. Bolhuis en Q. Kools (Red.), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding* (pp.15-42). Fontys.
- Bormans, R., Bajwa, M., Van Braam, E., & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Vereniging Hogescholen. Verkregen via https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/11/_kwaliteit_in_de_klas_-_essay_ron_bormans_maaïke_bajwa_erwin_van_braam_en_izaak_dekker_-_hogeschool_rotterdam.pdf
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. *Examens*, 2013(2), 5-10.
- Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.
- Griffioen, D. M. E. (2020). Differences in students' experiences of research involvement: study years and disciplines compared. *Journal of Further and Higher Education*, 44(4), 454-466.
- Griffioen, D. M. E. (2013). *Research in higher professional education: A staff perspective*. (Doctoral dissertation). Verkregen via <https://hdl.handle.net/11245/1.394559>
- HAN (2022). Kant-en-klare ideeën voor onderzoekend handelen in de klas. Verkregen via <https://redactie.han.nl/nieuws/2022/01/kant-en-klare-ideeen-voor-onderzoekend-handelen-in-de-klas/>

Kools, Q., Van Schaik, M., & Struik, J. (2019). *Van strakke structuur naar vrijheid in vorm. Een nieuwe aanpak voor het bacheloronderzoek binnen Fontys lerarenopleiding Tilburg*, 40(1), 67–74.

Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten. Een methodiek voor hbo-documenten*. Boom.

Onderwijscoöperatie (2014). *Voorstel bekwaamheidseisen*. Onderwijscoöperatie.

Oostdijk, E., Van Meenen, M., Strijbos, J., De Rooij, H., Den Hollander, I., Boei, F., & Willemse, M. (2018). Belemmert onderzoek doen de ontwikkeling van een onderzoekende houding? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(3), 23-34.

www.velon.nl

Rozendaal, J.S., Sandick, A., & De Jong, F. (2019). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke Masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-238. www.velon.nl

Schilder, P., Munneke, L., & Andriessen, D. (2019). Maak afstudeerwerk relevant voor opleiding en praktijk. *Thema*, 2019(3), 64-69.

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Steunpunt Opleidingsscholen.

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* (pp. 35-46). Velon.

Tuithof, H., & Bronkhorst, L. (2021). Omdenkers voor onderzoeksbegeleiding in de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(3), 81-87. www.velon.nl

Van den Herik, M., & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*. Coutinho.

Van der Velde, M., Munneke, L., Jansen, P., & Dijkers, J. (2020). *Onderzoekend vermogen in de praktijk*. Concept.

Van Gageldonk, C. J. G. (2017). *Op zoek naar onderzoek: de totstandkoming van de onderzoekfunctie in het hoger beroepsonderwijs*. Eburon.

Van Katwijk, L. (2020). *Empowering pre-service teachers through inquiry: Development of an inquiry stance in intended, implemented and attained curriculum of primary teacher education*. RUG, dissertatie.

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* (pp. 73-82). Velon.

Van Katwijk, L., Jansen, E. P. W. A., & Van Veen, K. (2019). Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96(5), 330-348.

Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence informed werken. Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing. Startnotitie*. Platform Samen Onderzoeken.