

Nederlandse samenvatting

Inleiding

Anna: "Waarom er onderzoek in de opleiding zit? Ik denk dat je veel kritischer wordt door echt te denken van: ja, maar wat heb ik gedaan waardoor het goed ging, of waardoor iets niet goed ging? Of wat gebeurt er in de school waardoor iets wel of niet goed gaat? Ik denk dat je daardoor wel veel kritischer wordt." Bram: "Dat je niet zo maar stilstaat, dat je weet dat wat je er bij zoekt aan literatuur -heb ik ook het idee- dat je niet standaard zegt: oké, dit is het, en daar doe ik niks meer mee, zeg maar." Catelij: "En ook nieuwsgierig zijn, denk ik. Je wilt het weten. Je doet het niet omdat het moet, maar omdat je het echt wilt."

Dit is één van de reacties van aanstaande leraren in een focusgroep over studentonderzoek op de pabo. Praktijkonderzoek is al haast niet meer weg te denken uit de hbo-opleiding voor leraar basisonderwijs. Het is sinds ongeveer tien jaar een verplicht onderdeel van het curriculum. Dit was een indirect gevolg van de Bologna-verklaring in 1999 over de harmonisering van het hoger onderwijs in Europa. Op basis van deze afspraken zijn de Dublin-descriptoren opgesteld, die de internationale kwalificaties of eindtermen voor bachelor, master en doctoraal niveau weergeven. Hoewel hiermee niet vastgelegd was op welke manier opleidingen aan deze kwalificaties moesten voldoen, bleken vrijwel alle hbo-opleidingen deze kwalificaties te gaan uitwerken en toetsen door middel van een afstudeeronderzoek (Griffioen, 2014).

Hogescholen hadden geen sterke onderzoekstraditie en docenten op hbo-lerarenopleidingen hadden in beperkte mate ervaring met onderzoek, waardoor de implementatie van onderzoeksactiviteiten in het curriculum complex bleek te zijn en het onderzoeksonderwijs aan universiteiten als voorbeeld werd genomen. De meeste lerarenopleiders waren aangenomen vanwege hun onderwijskwaliteiten en ervaring. Een deel had zelf geen enkele ervaring met onderzoek doen, noch met het begeleiden van studentonderzoek, waardoor veel opleiders zich moesten en gingen professionaliseren op dit vlak (Geerdink et al., 2015). De aandacht voor onderzoek in het curriculum werd nog eens versterkt doordat bij de accreditatie van opleidingen voor leraar basisonderwijs in 2015 de focus op de kwaliteit van het afstudeerwerk lag. Pas na deze accreditatieronde verschoof de vraag van 'Hoe moeten we onderzoek in ons curriculum implementeren?' naar 'Waarom moeten we onderzoek in ons curriculum implementeren? Krijgen we er betere leraren door?'

Uit internationaal onderzoek blijkt dat studentonderzoek op lerarenopleidingen niet altijd een positieve connotatie heeft bij studenten en leraren,

omdat de uitvoering moeilijk is en veel tijd kost, die ook besteed had kunnen worden aan praktische trainingen (Joram, 2007; Maaranen, 2009; Puustinen et al., 2018; Ulvik, 2014). In wetenschappelijke literatuur over onderwijsonderzoek zijn tal van theoretische antwoorden op deze waarom-vraag te vinden: zo wordt aangenomen dat studentonderzoek de basis legt voor een leven lang leren (BERA-RSA, 2014; Sachs, 2016) en nodig is om de aanstaande leraren voor te bereiden op de veranderingen en de toenemende verscheidenheid aan leerlingen in het onderwijs van de 21e eeuw (Aspfors & Eklund, 2017; Hökkä & Eteläpelto, 2014; Menter, 2015). Verondersteld wordt dat onderzoekskennis en vaardigheden bijdragen aan de kwaliteit van het lesgeven zelf; leraren die praktijkonderzoek toepassen als professionele leerstrategie onderbouwen hun eigen handelen met kennis uit onderzoek en zijn gericht op verbetering van hun eigen onderwijspraktijk (Darling-Hammond, 2017; Livingston & Flores, 2017; Menter, Peters & Cowie, 2017). Daarnaast wijst onderzoek uit dat lerarenopleidingen een cruciale rol spelen in hoe aanstaande leraren naar onderzoek kijken en in het aanleren van onderzoeksvaardigheden (bijvoorbeeld Aspfors & Eklund, 2017; Maaranen, 2009; Munthe & Rogne, 2015; Van der Linden et al., 2012). Het afgelopen decennium is er internationaal steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek naar de rol van studentonderzoek op lerarenopleidingen, maar dit is veelal gericht op universitaire opleidingen (bijvoorbeeld Aspfors & Eklund, 2017; Cochran-Smith et al., 2009; Flores, 2018; Gray, 2013; Ion & Iucu, 2016; Råde, 2019; Ulvik et al., 2017). Onderzoek naar studentonderzoek in hbo -en andere bacheloropleidingen is nog schaars en kleinschalig (bijvoorbeeld Baan et al., 2019; Munthe & Rogne, 2015; Van der Linde et al., 2012). Over het algemeen is onderzoek met betrekking tot de effectiviteit van een specifieke opleidingsdidactiek zeldzaam (Van Veen, 2013). Er bestaat wel veel onderzoek over lerarenopleidingen en opleidingspraktijken, waaronder het aanleren van het uitvoeren van praktijkonderzoek, (bijvoorbeeld Darling-Hammond et al., 2005; Grossman et al., 2009; Korthagen, 2010; Loughran & Hamilton, 2016), maar de relatie met de kwaliteit van de aanstaande leraren wordt nergens gelegd. Gezien de positieve veronderstellingen ten aanzien van de waarde van studentonderzoek en tegelijkertijd het gebrek aan inzichten over verkregen leeruitkomsten op hbo-niveau, richt dit proefschrift zich op de vraag wat de toegevoegde waarde is van studentonderzoek op de opleiding voor leraar basisonderwijs.

Sleutelconcepten

De aandacht voor studentonderzoek op lerarenopleidingen groeit wereldwijd. In appendix A staat een overzicht van artikelen over student- en docentonderzoek die in dit proefschrift gebruikt zijn met daarbij het jaartal, het type participant, de betrokken landen, de belangrijkste bevindingen en de toegepaste methoden. Naast dat dit overzicht een kennisleemte blootlegt over studentonderzoek in bacheloropleidingen, blijkt er een grote variatie te bestaan aan gebruikte termen, alsook begripsverwarring over een aantal sleutelconcepten.

Allereerst is er in het Engels een verschil tussen *research* en *inquiry*, terwijl in het Nederlands beide 'onderzoek' worden genoemd. Reid (2004, p.4) definieert *inquiry* als '*...a process of systematic, rigorous and critical reflection about professional practice, and the contexts in which it occurs, in ways that question taken-for-granted assumptions. Its purpose is to inform decision-making for action*'. De term *research* zou in het Nederlands het best vertaald kunnen worden met wetenschappelijk onderzoek. Het duidt op een proces waarbij kennis geconstrueerd wordt, die door andere wetenschappers en professionals toegepast kan worden. Kenmerkend bij wetenschappelijk onderzoek is de toepassing van een variatie aan kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodieken, het gebruik van wetenschappelijke, internationale literatuur en de inzet van *peer review*. Soms voldoet *inquiry* aan deze kenmerken, maar meestal niet (Reid, 2004). Studentonderzoek in de opleiding voor leraar basisonderwijs is een vorm van *inquiry*. Het is gericht op onderwijsverbetering en voldoet aan andere eisen dan wetenschappelijk onderzoek. In het Nederlands is *inquiry* het best te vertalen als praktijkonderzoek (Vereniging hogescholen, 2015; Ros et al., 2018).

Het tweede betreft de term onderzoekend vermogen, een begrip dat als een soort eindkwalificatie gebruikt wordt in verschillende nationale beleidsdocumenten (bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2014; Stuurgroep OPPO, 2018; Vereniging Hogescholen, 2015). Wat het onderzoekend vermogen precies inhoudt wordt zelden gedefinieerd en is nauwelijks wetenschappelijk onderbouwd. Op basis van de literatuur (bijvoorbeeld Aspfors & Eklund, 2017; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Munthe & Rogne, 2015) blijken de volgende aspecten van belang te zijn bij de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen van (aanstaande) leraren: 1. Onderzoekskennis, 2. Onderzoeksvaardigheden, 3. Toepassing van onderzoeksresultaten en 4. Onderzoekende houding. Dit proefschrift beoogt op grond van bestaand onderzoek en de beschrijvingen in visie -en beleidsdocumenten van Nederlandse pabo's een heldere definitie van onderzoekend vermogen te verkrijgen.

Ten derde wordt het begrip *onderzoekende houding* gebruikt als vertaling van verschillende Engelse termen zoals *inquiry as stance* en *inquiry habit of mind*. Deze termen worden op hun beurt in internationale literatuur op verschillende manieren geïnterpreteerd en gebruikt (bijvoorbeeld Cochran-Smith & Lytle, 2009; Earl & Katz, 2006; Jacobs et al., 2015; Munthe & Rogne, 2015; Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Cochran-Smith & Lytle (2009) hebben de term *inquiry as stance* geïntroduceerd als tegenhanger van *inquiry as project*, wat kortdurend en eindig is. *An inquiry habit of mind*, wat in dit proefschrift met *onderzoekende houding* vertaald wordt, is slechts een onderdeel van zowel *inquiry as project* als *inquiry as stance*. Dit laatste behelst namelijk ook het gebruiken van onderzoeksresultaten, het uitvoeren van praktijkonderzoek en het delen van bevindingen (Dana & Yendol-Hoppey, 2019). Specifieke kenmerken van een onderzoekende houding, die aansluiten op de context van dit proefschrift en daarom als uitgangspunt gebruikt zijn, zijn beschreven door Van der Rijst (2009): nieuwsgierig zijn, kritisch zijn, willen delen, willen vernieuwen, willen begrijpen en willen bereiken.

Algemeen doel en onderzoeksvragen

Het doel van dit promotieonderzoek was om inzicht te krijgen in de bijdrage van ontwikkeling van het onderzoekend vermogen aan zelf-gerapporteerde veranderingen in houding, kennis / inzicht, en vaardigheden van aanstaande leraren samen met verbeteringen in hun professionele praktijk, in lerarenopleidingen voor het basisonderwijs (pabo).

De volgende vier onderzoeksvragen staan centraal dit proefschrift:

1. Wat is het doel en de waarde van studentonderzoek in de pabo-opleiding?
2. Hoe is de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen geïmplementeerd in het pabo-curriculum?
3. Wat zijn de belangrijkste ervaren en werkelijke leeruitkomsten van studentonderzoek bij de pabo?
4. Wat is de relatie tussen opvattingen over praktijkonderzoek, de kwaliteit van het studentonderzoek en de kwaliteit van het lesgeven van aanstaande leraren basisonderwijs?

Onderzoeksopzet

Dit promotieonderzoek bestaat uit vier deelstudies, waarbij het curriculummodel van Van den Akker (2013) als analysekader is gebruikt. In figuur 1.1 (p. 11) staat een overzicht van het hele proefschrift waarin de onderzoeksvragen en hun relatie tot het curriculummodel weergegeven staat. Van den Akker (2013) maakt onderscheid in drie verschijningsvormen van het curriculum, die ieder weer twee onderdelen bevatten. Het gaat om het *beoogde* curriculum, onderverdeeld in denkbeeldig en geschreven, het *geïmplementeerde* curriculum, onderverdeeld in geïnterpreteerd en uitgevoerd, en het *bereikte* curriculum, onderverdeeld in ervaren en geleerd.

De eerste deelstudie betreft een documentanalyse gericht op het beoogde curriculum waarbij 19 van de 25 pabo-opleidingen in Nederland participeerden. Het doel hierbij was om inzicht te krijgen in een theoretische en empirische invulling voor het begrip 'onderzoekend vermogen' voor lerarenopleidingen basisonderwijs. Dit is uitgevoerd in twee fasen: in de eerste fase is geanalyseerd wat de opleidingen beogen met praktijkonderzoek in hun curricula en in de tweede fase is gekeken op welke manier dit uitgewerkt is in de beschrijvingen van leerlijnen en programma-onderdelen ten aanzien van praktijkonderzoek. Hierbij is ook gekeken of de beschrijvingen van de beoogde leeruitkomsten, de onderwijsactiviteiten en de toetsing voldeden aan het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011).

De tweede en derde deelstudie richten zich beide op het *geïmplementeerde* en het *bereikte* curriculum. Het zijn *mixed-methods* studies waarin gegevens werden verzameld via vragenlijsten en focusgroepen, waarbij zowel lerarenopleiders als studenten, die in de laatste fase van de lerarenopleiding zaten, bevraagd zijn. Bij de tweede deelstudie waren de participanten van de focusgroepen afkomstig van acht verschillende Nederlandse hogescholen.

Om de resultaten in een breder verband te kunnen plaatsen en te leren van ervaringen uit andere contexten, is bij de derde deelstudie een vergelijking gemaakt met praktijkonderzoek aan twee lerarenopleidingen in Melbourne, Australië. De centrale vraag in deze studie ging over het doel en de waarde van praktijkonderzoek in de ogen van opleiders en studenten.

De laatste deelstudie, waarin het *bereikte curriculum* centraal staat, richt zich op de relatie tussen de kwaliteit van de afstudeeronderzoeken, de kwaliteit van het lesgeven en de perceptie van aanstaande leraren basisonderwijs ten aanzien van praktijkonderzoek. Hiervoor is gedurende vier jaar bij één hogeschool de vragenlijst 'perceptie praktijkonderzoek' uitgezet bij alle afstuderende studenten. De kwaliteit

van het lesgeven is eerst bepaald door 80 studenten in de eindstage te observeren met behulp van het ICALT lesobservatie-instrument en deze gegevens te vergelijken met de beoordeling op deze stage. Er bleek een significante relatie te bestaan tussen de observaties en de beoordeling van de eindstage, waarna de beoordeling van de eindstage als maat voor de kwaliteit van het lesgeven is gebruikt. Voor de kwaliteit van onderzoek is het cijfer van het afstudeeronderzoek als maat genomen.

Belangrijkste bevindingen

Op basis van de documentanalyse in de eerste deelstudie (hfst. 2) is een definitie voor onderzoekend vermogen opgesteld, bestaande uit zes aspecten:

Onderzoekend vermogen is de bekwaamheid om onderzoek te doen én te gebruiken ter verbetering van de eigen beroepspraktijk door de integratie van kennis over het fenomeen onderzoek, kennis van onderzoek in het vakgebied, onderzoeksvaardigheden, een onderzoekende houding, onderzoekend handelen en het kunnen toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk.

Hierbij zijn er twee extra aspecten toegevoegd aan de vier aspecten die uit de theorie kwamen: *onderzoekskennis* is opgesplitst in *kennis over het fenomeen onderzoek* en *kennis van onderzoek in het vakgebied*, en daarnaast is ook het aspect *onderzoekend handelen* als onmisbaar aspect van onderzoekend vermogen benoemd. De definitie van onderzoekend vermogen blijkt hiermee overeen te komen met het begrip *inquiry as stance* (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Dana & Yendol-Hoppey, 2019). Alle opleidingen beogen met onderzoek in het curriculum een verbetering van de onderwijspraktijk en vrijwel alle opleidingen benoemen hierbij het aspect *onderzoekende houding* als belangrijkste doelstelling. In de beschrijving van de leeractiviteiten en de toetsing, die bij alle opleidingen de vorm heeft van een onderzoeksverslag, ligt de focus echter vooral op *kennis over het fenomeen onderzoek* en *onderzoeksvaardigheden*. Kenmerken van een *onderzoekende houding* worden slechts in de helft van de gevallen in onderwijsactiviteiten beschreven en in toetsing ontbreekt dit aspect meestal helemaal óf blijkt alleen vereist te zijn voor een hogere beoordeling. Ook de aspecten *onderzoekend handelen* en *het toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk* zijn onderbelicht in beschreven leerlijnen, terwijl sommige opleidingen dit expliciet in hun doelstellingen hebben staan.

De tweede en derde deelstudie (hfst. 3 en 4) tonen aan dat zowel studenten aan de lerarenopleiding als hun lerarenopleiders, in Nederland én Australië, ervan overtuigd zijn dat de ontwikkeling van onderzoekend vermogen bijdraagt aan de ontwikkeling van betere leraren. De overeenkomsten met betrekking tot percepties ten aanzien van studentonderzoek tussen de studenten van de twee verschillende landen, zijn groter dan de verschillen. Hetzelfde geldt voor de lerarenopleiders. De aanstaande leraren hebben positieve opvattingen en een positieve houding ten aanzien van praktijkonderzoek: zij vinden dat praktijkonderzoek belangrijk en interessant is en dat het een goede manier is om te professionaliseren. Vrijwel alle studenten geven aan dat het afstudeeronderzoek tevens het moeilijkste onderdeel vormde van de hele studie, wat daardoor ook momenten van frustratie en andere negatieve gevoelens opleverde. Na afronding van het afstudeeronderzoek overheerst het gevoel van trots over het bereikte resultaat. De belangrijkste reden dat aanstaande leraren positief zijn over praktijkonderzoek is dat zij zich gesterkt voelen in hun eigen kunnen en autonomie. Ze geven aan dat ze zich al tijdens het uitvoeren van het afstudeeronderzoek door collega's op de stageschool serieus genomen voelen als onderwijsprofessional. Tijdens het werken aan het praktijkonderzoek specialiseren zij zich op een bepaald vlak, waardoor zij de behoefte voelen om hun theoretische en praktische inzichten te delen en het gesprek aan te gaan met collega's over onderwijs. Na afronding voelen zij zich gesterkt om bijvoorbeeld schoolbeleid ter discussie te stellen en om onderzoeksresultaten van anderen te gebruiken om hun eigen onderwijs te verbeteren. Zowel de aanstaande leraren als de lerarenopleiders denken dat ze goed in staat zijn om praktijkonderzoek te verrichten. Toch heeft meer dan een derde van de aanstaande leraren niet de intentie of verwachting om nog iets met onderzoek te doen in een toekomstige baan. De belangrijkste redenen hiervoor zijn: 1. De focus in het werk zal, zeker de eerste jaren, op het lesgeven zelf liggen, 2. De formele manier waarop praktijkonderzoek aangeleerd en getoetst is in de opleiding is tijdrovend en veeleisend, en 3. Het gebrek aan een onderzoekscultuur op de meeste basisscholen.

Uit de tweede deelstudie (hfst. 3) blijkt dat lerarenopleiders en studenten niet hetzelfde beeld hebben van hoe het onderzoekend vermogen gedurende opleiding ontwikkeld is. De studenten hebben het gevoel dat de leeractiviteiten in de opleiding vooral gericht waren op het aanleren van onderzoeksvaardigheden. Ze vinden het lastig om activiteiten te benoemen waarbij de ontwikkeling van een onderzoekende houding centraal stond, terwijl opleiders tal van voorbeelden uit hun eigen onderwijs kunnen opnoemen. De studenten benoemen een aantal sleutelfactoren

voor een goede implementatie van praktijkonderzoek in de opleiding voor leraar basisonderwijs: het is van belang dat er een duidelijke leerlijn praktijkonderzoek is over de jaren heen en de kwaliteit van de onderzoeksbegeleiders is cruciaal voor het leerproces. Een duidelijke link van het praktijkonderzoek naar de eigen onderwijssetting en de mogelijkheid om een eigen onderwerp te kiezen, blijken motiverend te werken.

Uit de laatste deelstudie (hfst. 5) blijkt dat er een positieve correlatie is tussen de kwaliteit van onderzoek en de kwaliteit van lesgeven van aanstaande leraren. Deze relatie is verder uitgediept. Een clusteranalyse resulteerde in vier verschillende studentprofielen: hoogpresteerders, praktijkkanjers, middenmoters en laagpresteerders. Over het algemeen tonen studenten in alle profielen een positieve perceptie ten aanzien van praktijkonderzoek: ze vinden het een belangrijk en een interessant onderdeel van de studie en vertrouwen erop dat ze zelf in staat zijn om onderzoek te doen. Ook geven studenten in alle profielen aan dat zij door het praktijkonderzoek in de opleiding niet alleen de link tussen theorie en praktijk zijn gaan zien, maar deze ook zijn gaan waarderen. Opvallend is dat studenten in de vier profielen verschillende antwoorden geven op de vraag wat voor hun de belangrijkste leeruitkomst was van praktijkonderzoek in het curriculum. De hoogpresteerders realiseren zich dat de ontwikkeling van de onderzoekende houding, gekarakteriseerd door nieuwsgierigheid, kritisch denken, willen delen en iets willen bereiken, de belangrijkste leeruitkomst is. De middenmoters en de praktijkkanjers noemen het kunnen doen van praktijkonderzoek als belangrijkste leeruitkomst. De laatstgenoemde groep noemt hierbij ook nog de groei van kennis over het onderzoeksonderwerp. De laagpresteerders zien de toepassing van bestaand onderzoek in hun eigen praktijk als belangrijkste leeruitkomst.

Algemene conclusies

De belangrijkste conclusie van dit proefschrift is dat praktijkonderzoek in het curriculum van de lerarenopleiding voor basisonderwijs een toegevoegde waarde heeft (hfst. 2,3,4 en 5). Praktijkonderzoek op de lerarenopleiding heeft niet als doel om onderzoekers op te leiden, maar om leraren met een goed ontwikkeld onderzoekend vermogen af te leveren. De toegevoegde waarde van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs is dat aanstaande leraren hierdoor gesterkt worden om hun eigen onderwijspraktijk

te verbeteren: ze zijn gestimuleerd om nieuwsgierig en kritisch te zijn, ze zijn aangemoedigd om niet slaafs methodes te volgen en staan stevig genoeg in hun schoenen om bijvoorbeeld schoolbeleid te bevragen, ze zijn in staat om resultaten van eerder onderzoek te interpreteren en toe te passen op hun eigen onderwijssituatie, en bovendien willen ze bevindingen uit eigen praktijk graag delen met collega's.

Dit proefschrift toont aan dat er een positieve correlatie bestaat tussen de kwaliteit van het afstudeeronderzoek en de kwaliteit van de eindstage (hfst. 5). Er is meer onderzoek nodig om vast te kunnen stellen wat precies de onderliggende factoren en processen zijn die deze relatie bepalen en beïnvloeden. De studenten in de vier studentprofielen, die op basis deze correlatie gedefinieerd zijn, verschillen in inzichten over de belangrijkste leeruitkomst ten aanzien van onderzoek in de opleiding. Alleen de percepties van de hoogpresteerders komen overeen met wat opleidingen in de eerste plaats beogen met het onderzoek in de opleiding: het ontwikkelen van een onderzoekende houding (hfst. 2 en 5).

Tot slot beoogt geen enkele opleiding voor leraar basisonderwijs om onderzoekers op te leiden. Echter, de manier waarop studenten de onderzoeksactiviteiten ervaren en vooral de manier waarop getoetst wordt - namelijk met een onderzoeksverslag met beoordelingsrubrics gericht op onderzoeksvaardigheden - wekt wel die suggestie. Door meer nadruk te leggen op de ontwikkeling van onderzoekend vermogen, met als belangrijk aspect de onderzoekende houding, in plaats van de nadruk op het doen van praktijkonderzoek, kunnen lerarenopleiders bijdragen aan toekomstige leraren die kritisch en nieuwsgierig zijn en die *evidence informed* werken.

Wetenschappelijke bijdrage

Dit proefschrift draagt bij aan bestaande wetenschappelijke kennis op het gebied van praktijkonderzoek op lerarenopleidingen; de vier studies samen genereren kennis over leeruitkomsten met betrekking tot praktijkonderzoek en over het doel en de waarde ervan in beoogd, geïmplementeerd en bereikt curriculum van lerarenopleidingen basisonderwijs. De focus op de hbo-bacheloropleiding voor leraren basisonderwijs is zeldzaam in dit vakgebied. Zoals te zien is in appendix A, is het meeste onderzoek over praktijkonderzoek in andere landen gericht op studenten in een master- of post-doctorale opleiding (e.g., Aspfors & Eklund, 2017; Darling-Hammond, 2017; Råde, 2019; Toom et al., 2010), op leraren (e.g., Cochran-Smith & Lytle 2009; Sachs, 2016; So, 2013) of lerarenopleiders (e.g., Jacobs et al., 2015; Tack &

Vanderlinde, 2014). Onze bevindingen komen grotendeels overeen met resultaten uit die studies, maar opvallend is de positieve houding van studenten ten opzichte van onderzoek en de waarde voor hun praktijk die zij hierbij benoemen. Ten tweede is de relatie tussen de kwaliteit van praktijkonderzoek en de kwaliteit van het lesgeven nog zelden onderzocht en beruisten de bestaande bevindingen voornamelijk op zelf-rapportages, zoals vragenlijsten en interviews (e.g., Aspfors & Eklund, 2017, Kowalczyk-Walędziak et al., 2019; Niemi & Nevgi, 2014; Van der Linden et al., 2015). Empirische studies over het effect van bepaalde didactische aanpakken en keuzes van lerarenopleidingen op de kwaliteit van aanstaande leraren is schaars (Van Veen, 2013). Dit proefschrift levert een eerste wetenschappelijk inzicht op over de correlatie tussen praktijkonderzoek en de kwaliteit van lesgeven.

Beperkingen en suggesties voor toekomstig onderzoek

Om de bevindingen van dit proefschrift goed op waarde te kunnen schatten, is het van belang om de beperkingen ook onder ogen te zien. Ten eerste zijn de gevonden resultaten niet generaliseerbaar voor lerarenopleidingen in het algemeen. Drie van de vier studies hebben betrekking op Nederlandse lerarenopleidingen voor basisonderwijs op hbo-niveau, die een beperkte onderzoekstraditie hebben en een sterke focus op praktijkonderdelen. Om de generaliseerbaarheid te verhogen zou gelijksoortig onderzoek uitgevoerd kunnen worden op tweedegraads lerarenopleidingen, alsook op universitaire lerarenopleidingen. Vergelijkbaar onderzoek over leeruitkomsten van praktijkonderzoek bij studenten aan universitaire lerarenopleidingen is schaars en kleinschalig (e.g., Vrijnsen-de Korte et al., 2012). Een tweede beperking betreft de groep studenten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Alle participanten zaten in de laatste fase van hun opleiding. De keuze hiervoor is gemaakt op grond van hun ervaring met de complete leerlijn onderzoek. Percepties van studenten die voor het eind van hun opleiding gestopt zijn, zijn niet meegenomen omdat die niet voorhanden waren. Hoewel dit een kleine groep is (<5%), zou het kunnen dat het afstudeeronderzoek een rol heeft gespeeld in hun beslissing te stoppen. In een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om ook de percepties ten aanzien van onderzoek van deze groep mee te nemen. Ten derde is de gevonden positieve relatie tussen de kwaliteit van praktijkonderzoek en de kwaliteit van lesgeven significant maar klein en enkel gebaseerd op de eindcijfers van één opleiding. Om deze relatie beter te begrijpen is het van belang om hier

vervolgonderzoek aan te doen. Hierbij zou dan gebruik gemaakt kunnen worden van een experimentele opzet met meerdere lerarenopleidingen, waarbij zowel de kwaliteit van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen als de kwaliteit van het lesgeven worden bestudeerd op grond van meerdere relevante factoren.

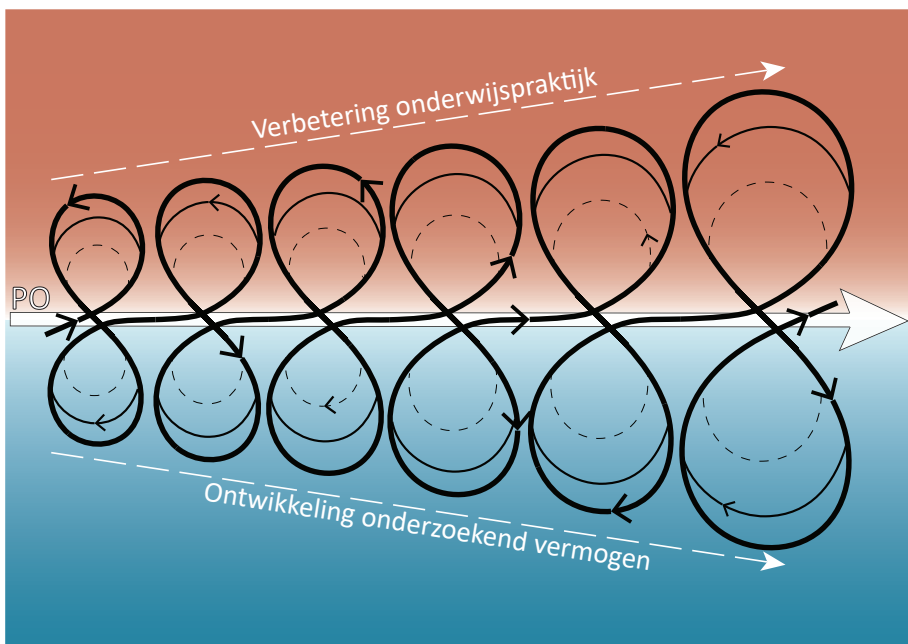
Sinds praktijkonderzoek geïntroduceerd is op hbo-opleidingen voor leraar basisonderwijs wordt dit onderdeel steeds verder aangescherpt. Hoewel lerarenopleiders zich geprofessionaliseerd hebben in het uitvoeren en begeleiden van onderzoek (Geerdink et al., 2015), zijn er nog relatief weinig leraren in het basisonderwijs met onderzoekservaring. Onderzoek van Van den Bergh et al. (2017) toont aan dat de leraren, die wel enige onderzoekservaring hebben, door hun onderzoekende houding en gebruik van eerder onderzoek bijdragen aan een onderzoekscultuur op basisscholen. Door de huidige instroom van pas-afgestudeerde leraren die in hun studie praktijkonderzoek hebben gedaan, zou de onderzoekscultuur op basisscholen kunnen worden versterkt. Schoolleiders blijken hier ook een belangrijke rol in te spelen (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Vervolgonderzoek naar het effect van de toename van leraren met onderzoekservaring op de onderzoekscultuur op basisscholen zou zinvol zijn. Dit geldt ook voor longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van leraren in verschillende fases van hun loopbaan in het onderwijs.

Tot slot is de ontwikkeling van onderzoekend vermogen niet alleen van belang voor de curricula van lerarenopleidingen, maar ook voor andere hbo-opleidingen. Bij opleidingen zoals verpleegkunde, hogere hotelschool of fysiotherapie is de waarde en rol van praktijkonderzoek in het curriculum nog niet geheel uitontwikkeld. Ook deze opleidingen beogen innovatieve professionals met onderzoekend vermogen op te leiden (Hogeschoolraad, 2014). Een aanbeveling is om op basis van dit proefschrift onderzoek te doen naar curriculumontwikkeling met betrekking tot de ontwikkeling van onderzoekend vermogen bij andere hbo-opleidingen en het effect hiervan op de kwaliteit van de startende professionals.

Implicaties voor de praktijk

De inzichten die voortgekomen zijn uit dit promotieonderzoek leiden grofweg tot implicaties voor de praktijk in drie deelgebieden. Het eerste deelgebied betreft curriculumontwerp met betrekking tot de ontwikkeling van onderzoekend vermogen. Hierbij is het van belang om aandacht te besteden aan *constructive alignment* (Biggs

& Tang, 2011): beoogde leeruitkomsten voor de ontwikkeling van onderzoekend vermogen moeten op één lijn liggen met leeractiviteiten en toetsing. De toetsing zou zich niet alleen moeten richten op onderzoekskennis -en vaardigheden, maar ook op de ontwikkeling van de onderzoekende houding. Andere toetsvormen dan een onderzoeksverslag moeten hiervoor nog ontwikkeld en uitgetoet worden. De ontwikkeling van het onderzoekend vermogen start idealiter op de eerste dag van de lerarenopleiding en vormt een natuurlijk element door de gehele opleiding heen in alle programma-onderdelen. Voor de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen is een constante wisselwerking tussen theoretische inzichten en praktijk nodig: de waarnemingen en ervaringen uit de praktijk zorgen voor de stimulans en richting van de theoretische verdieping, de toename aan kennis over onderwijskundige concepten draagt bij aan de mogelijkheid om bevindingen uit eerder onderzoek toe te passen in de praktijk. Het lemniscaatmodel voor curriculumontwerp, dat weergegeven is in figuur 1, sluit aan bij deze inzichten. In dit model versterken praktijkervaringen en ontwikkeling van onderzoekend vermogen elkaar en dragen zo



Figuur 1 Het lemniscaatmodel voor curriculumontwerp bij lerarenopleidingen, waarin verbetering van de eigen onderwijspraktijk en ontwikkeling van onderzoekend vermogen door continue wisselwerking bijdragen aan de professionele ontwikkeling (PO) van aanstaande leraren.

bij aan de ontwikkeling van de persoonlijke professionele identiteit van aanstaande leraren. De lemniscaat illustreert de oneindige aard van professionele ontwikkeling en een leven lang leren; steeds vooruitkijken om te kunnen verbeteren en terugkijken om eerdere inzichten van anderen en jezelf toe te kunnen passen. De verbetering van praktijk, boven 'de waterlijn', kan in een opleiding bewerkstelligd worden door beroepsopdrachten, die gedurende de opleiding complexer worden en steeds meer autonomie en verantwoordelijkheid van de student vragen. De ontwikkeling van onderzoekend vermogen uit zich in de ontwikkeling van alle zes aspecten, bijvoorbeeld het gebruik van steeds meer perspectieven om een praktijkprobleem te benaderen of het niveau van de geraadpleegde literatuur en analysemethoden. Dit wordt in het model gevisualiseerd door het steeds dieper duiken beneden 'de waterlijn'.

Het model is breder inzetbaar, bijvoorbeeld om de persoonlijke professionele ontwikkeling na het afstuderen in de inductiefase weer te geven of wellicht als curriculummodel voor andere hbo-opleidingen, waarbij ook de wisselwerking tussen praktijkverbetering en ontwikkeling van onderzoekend vermogen zou kunnen bijdragen aan professionele ontwikkeling van studenten.

Het tweede deelgebied is gericht op lerarenopleiders, omdat zij een essentiële rol spelen in de vertaling van het beoogd curriculum naar het geïmplementeerde curriculum en zo invloed te hebben op het bereikte curriculum. Wat betreft de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen blijkt er teveel nadruk te liggen op het aanleren en toetsen van onderzoeksvaardigheden en is de ontwikkeling van de onderzoekende houding voor studenten niet duidelijk genoeg. Naast de voorbeeldrol, die veel opleiders al denken te tonen door hun nieuwsgierigheid en kritische houding, blijkt het van belang te zijn om deze onderzoekende houding te expliciteren. Hiernaast is het van belang dat opleiders regelmatig met elkaar in gesprek gaan over het doel en waarde, alsook over passende leeractiviteiten met betrekking tot de ontwikkeling van onderzoekend vermogen. Om studenten adequaat te kunnen begeleiden bij hun ontwikkeling van onderzoekend vermogen, is overzicht over het curriculum nodig. Hiernaast is het van belang dat lerarenopleiders ook werken aan de ontwikkeling van hun eigen onderzoekend vermogen, bijvoorbeeld door het delen van hun praktijkervaringen en het zelf doen van praktijkonderzoek. Hogescholen zouden hier meer ruimte en tijd voor kunnen en moeten reserveren.

Het versterken van de onderzoekscultuur op basisscholen is de derde deelgebied voor implicaties op basis van de bevindingen uit dit proefschrift. Een derde tot wel de helft van de participerende aanstaande leraren gaf aan dat ze niet verwachtten om nog

iets met onderzoek te doen in hun toekomstige baan in het onderwijs. Een belangrijke reden hiervoor vormt het gebrek aan onderzoekscultuur op veel basisscholen. Dit geldt niet voor academische basisscholen, die met lerarenopleidingen samenwerken aan schoolontwikkeling en een subsidie hebben ontvangen om de onderzoekscultuur te verbeteren. Helaas is dit maar een klein deel van alle basisscholen. Juist een versterking van de onderzoekscultuur in reguliere scholen en scholen die onder druk staan door bijvoorbeeld een leerlingpopulatie met veel laagopgeleide ouders of veel leerlingen met een taalachterstand, kan wellicht onderwijsverbetering tot gevolg hebben. Professionele leergemeenschappen waarin lerarenopleiders, leraren en aanstaande leraren gezamenlijk praktijkonderzoek doen met als doel schoolontwikkeling, kunnen onderwijsverbetering in Nederland tot stand brengen. Ruimte voor deze vorm van professionalisering van leraren zal doorgroeimogelijkheden binnen het vak bewerkstelligen en wellicht ook nog de status van het beroep verhogen. Hiermee kan praktijkonderzoek het beroep aantrekkelijker maken voor een bredere groep mensen en zo bijdragen aan het terugdringen van lerarentekorten.

