

De onderzoekende houding volgens docenten op het Varendonck College

Vincent van Hak

Docent Varendonck College

25 november 2016

Inhoud

1. Samenvatting	3
2. Aanleiding: Een veranderende economische structuur vraagt om ander onderwijs	4
2.2 De onderzoekende houding; wat is dat eigenlijk?	4
2.3 Waarom is het belangrijk dat een docent een onderzoekende houding aanneemt?	9
2.4. Waarom is het belangrijk dat een docent op het VDC een onderzoekende houding aanneemt?..	10
3. Methode van onderzoek.....	12
4. Resultaten	13
5. Conclusie.....	18
6. Discussie.....	20
Bronvermelding	21
Bijlage: Samenvattingen interviews.....	23

1. Samenvatting

De vraag die in het onderwijs steeds meer leeft is of het onderwijs zoals het al jaren wordt aangeboden nog toereikend is voor de vaardigheden die van onze toekomstige werknemers zal worden verwacht. Gebaseerd op de aanname dat docenten een rolmodel zijn en gebaseerd op de huidige ontwikkelingen in het onderwijs kan gesteld worden dat het van belang is dat het Varendonck College (VDC) zich voorbereidt op een toekomst waarin de onderzoekende houding een prominentere rol zal vervullen. De vraag die centraal staat in dit onderzoek is “Wat verstaan docenten op het VDC onder een onderzoekende houding?”. Deze vraag is voorgelegd aan vijf leidinggevenden en drie docenten van de vakgroep aardrijkskunde van het VDC locatie Asten. Het antwoord luidt als volgt: ‘Een docent op het VDC die een onderzoekende houding aanneemt is nieuwsgierig, bevraagt zijn eigen onderwijsuitvoering en is daar kritisch over. De docent staat open voor alternatieve opvattingen en op basis van bewezen informatie experimenteert hij met nieuw gedrag, nieuwe inhoud en nieuwe werkvormen met als doel dat de onderwijsuitvoering voor leerlingen beter wordt. Op basis van reflectie en evaluatie stuurt de docent zijn onderwijsuitvoering bij en aan’.

2. Aanleiding: Een veranderende economische structuur vraagt om ander onderwijs

De vraag die in het onderwijs steeds meer leeft is of het onderwijs zoals het al jaren wordt aangeboden nog toereikend is voor de vaardigheden die van onze toekomstige werknemers zal worden verwacht. De verandering van de ene economische vorm (industrie) naar een andere economische vorm (kennis- en netwerkeconomie) is voor het onderwijs van belang omdat de kernactiviteit van het onderwijs is om jongeren voor te bereiden opdat zij volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij. Dat betekent dat in het onderwijs aandacht zou moeten zijn voor kennis en vaardigheden die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan het veranderende arbeidsproces. De consequentie daarvan is dat de inhoud en de vorm van het onderwijs zich zal moeten aanpassen aan eisen die het bedrijfsleven aan (toekomstige) werknemers stelt.

In een economie waarin technologie ervoor zorgt dat de meest primaire en routinematige handelingen uit handen worden genomen, bijvoorbeeld door robots, worden vaardigheden die niet door robots kunnen worden uitgevoerd van een steeds groter belang. Dat betekent dat simpele werkzaamheden niet meer door mensen worden uitgevoerd en dat de nadruk steeds meer komt te liggen op meer complexere taken, zoals het oplossen van problemen in een steeds globaler wordende wereld.

In deze wereld neemt de nadruk op abstracte taken verder toe en nemen het aantal routinematige- en handmatige handelingen af (Griffin, Care, & McGaw, 2012). Logischerwijs zal de nadruk van ons onderwijs steeds meer komen te liggen op het ontwikkelen van vaardigheden die bijdragen aan het succesvol uitvoeren van deze abstracte, vaak complexe, taken. Om die taken te kunnen uitvoeren is volgens onderwijs 2032, de zogenaamde ‘onderzoekende houding’ van belang (Onderwijs 2032, 2015).

2.2 De onderzoekende houding; wat is dat eigenlijk?

Een leerling die een onderzoekende houding aanneemt is nieuwsgierig en stelt vragen, kan zichzelf motiveren, kan met kritiek omgaan en neemt verantwoordelijkheid over zijn eigen leerproces (Onderwijs 2032, 2015). Helaas bestaat er maar weinig consensus over de kenmerken van een onderzoekende houding voor docenten (Bruggink & Harinck, 2012). De auteurs die de onderzoekende houding wel definiëren doen dat vaak in relatie tot een bepaalde discipline of vakgebied. Zo definieert Van der Rijst (2009) de (academische) onderzoekende houding op basis van interviews met (hoog)leraren op universiteiten in de bètawetenschappen Wiskunde en Natuurkunde. Tot slot zijn er een aantal auteurs die de onderzoekende houding definiëren in relatie tot het uitvoeren van onderzoek. Voor hen betekent de onderzoekende houding dat een docent in staat is om zelfstandig onderzoek uit te voeren en toe te passen in zijn praktijk (Leeman & Wardekker, 2010).

Aan de hand van literatuuronderzoek door Bruggink & Harinck (2012) worden negen generieke kenmerken geïntroduceerd die de onderzoekende houding van de docent typeren. Daar waar nodig zal de uitleg die door Bruggink & Harinck is gegeven, worden verscherpt. Uit deze begripsverheldering zal blijken dat de negen kenmerken onderlinge samenhang vertonen. Op basis van die samenhang worden acht kenmerken gereduceerd tot drie generiekere kenmerken, namelijk ‘verwondering’, ‘open denkhouding’ en ‘systematisch onderzoek’, zonder daarbij tekort te doen aan de 9 afzonderlijke kenmerken. Het negende kenmerk zal als onafhankelijk kenmerk blijven bestaan, omdat deze duidelijk is gericht op output van het gedane onderzoek terwijl de andere kenmerken zich meer lijken te richten op het proces van diegene die de onderzoekende houding aanneemt. Hierna volgt een overzicht van de 9 kenmerken die Bruggink & Harinck onderscheiden. De definitie van Bruggink & Harinck zal steeds eerst worden gegeven, waarna een verheldering volgt gebaseerd op aanvullende bronnen.

1. Nieuwsgierigheid

Definitie: Vragen stellen omdat men iets te weten wil komen, nieuwsgierig is. Het stellen van vragen, betekent niet altijd dat er ook direct antwoord moet komen of mogelijk is.

In de filosofie ontstaat deze nieuwsgierigheid vaak vanuit verwondering (Ferry, 2013). Men komt wat tegen dat verwondert en stelt zich daarbij vragen. Op die manier ontstaat volgens Ferry nieuwsgierigheid en betrokkenheid bij het onderwerp. Deze betrokkenheid kan vervolgens leiden tot diep inzicht (kenmerk 4). Het onderwerp van verwondering kan ontzettend breed zijn: verwonderen over dat wat we denken te kennen tot verwondering over nieuwe informatie of de wereld om ons heen.

2. Open houding

Definitie: Op zoek naar achterliggende vooronderstellingen en assumpties. Er niet vanuit gaan dat je van te voren al precies weet hoe zaken in elkaar zitten. Je ook bewust zijn dat je altijd vanuit het eigen referentiekader kijkt en bewust worden welke vooronderstellingen hierbij horen.

Uit dit magere begrip blijkt te weinig de samenhang tussen andere aspecten van de onderzoekende houding. Die samenhang kunnen we vinden wanneer het begrip “open-mindedness”, ofwel een open denkhouding, erbij betrekken van Hare (1993). Het begrip dat Hare ontwikkelt sluit aan bij het hierboven omschreven begrip van een open houding, een open denkhouding is namelijk “een houding waaruit blijkt dat een persoon bereid is om zijn eigen oordeel te onderzoeken en op te schorten, of te herzien op basis van goede argumenten” (Hare, 1993, p. 9). Daarnaast stelt Hare dat iemand die een open denkhouding heeft, kritisch is naar het eigen werk en naar het werk van anderen (Hare, 1993, pp. 10-11). Met andere woorden, iemand met een open denkhouding verhoudt zich kritisch tegenover zichzelf en tegenover de

ander. Carter en Gordon (2014) vullen aan dat iemand die een open denkhouding aanneemt iemand is die zonder vooroordeel een argument evalueert en voorziet van tegenargumenten (2014, p. 208). Uit deze twee begrippen blijkt dat het aannemen van een open denkhouding veronderstelt dat diegene die de houding aanneemt ook gedragingen laat zien die door Bruggink & Harinck als apart kenmerk worden genoemd. Het laten zien van gedrag dat valt in de categorie open houding veronderstelt in dit geval dat diegene ook een kritische houding aanneemt en laat zien dat hij bereid is zijn opvatting te veranderen.

3. Kritische houding

Definitie: Kritisch zijn op de kwaliteit en inhoud van de gegevens uit bronnen. Klopt het wel? Zijn er ook andere (tegengestelde) opvattingen? Bewustzijn dat ‘de waarheid’ niet bestaat.

Iemand die zich kritisch verhoudt tegenover de wereld om hem heen is kritisch op de kwaliteit en inhoud van de gegevens uit bronnen. Klopt het wel? Zijn er ook andere (tegengestelde) opvattingen? Er is een bewustzijn dat ‘de waarheid’ niet bestaat. Kritisch denken is volgens Looijen “open staan voor opvattingen van anderen, jezelf vragen stellen bij de opvattingen van anderen, onpartijdig / onvooringenomen zijn en een eigen standpunt aannemen tenzij deze ongerechtvaardigd is” (2012, p. 6). Met andere woorden, je neemt niet zomaar aan wat anderen beweren en controleert altijd of de opvatting van anderen waardevolle informatie bevat en daar waar nodig ben je bereid je eigen opvatting aan te passen.

4. Willen begrijpen

Definitie: Van binnenuit willen weten om beter te kunnen begrijpen of om beter te kunnen handelen. Gericht op diep inzicht.

In het onderwijs is het doel vaak het ontwikkelen van diep inzicht. Diep inzicht betekent dat men op een diepere manier inzicht heeft over een bepaald onderwerp. Diep inzicht hebben in een bepaald onderwerp houdt in dat iemand “zich bewust is van de onderliggende betekenis” (Warburton, 2003, p. 46). Een randvoorwaarde om dieper inzicht te ontwikkelen is de motivatie van de betrokkene om een bepaald onderwerp te onderzoeken. De start van een diepere ontwikkeling van begrip en inzicht begint dus eigenlijk al bij het nieuwsgierig zijn, de verwondering en de interesse die daarbij ontstaat voor het onderwerp. Een docent die diep inzicht wil ontwikkelen zal dus betrokken moeten zijn bij het onderwerp

van zijn onderzoek, ongeacht het gebied van onderzoek¹. Deze betrokkenheid insinueert een vorm van intrinsieke motivatie om uit te zoeken hoe het precies zit.

5. Bereid zijn tot perspectiefwisseling

Definitie: Zaken van verschillende kanten bekijken: diverse opvattingen of standpunten beschouwen.

Het bevragen en onderzoeken van de wereld om je heen betekent tegelijkertijd dat je zal worden geconfronteerd met je eigen overtuigingen. Deze confrontatie gaat over dat wat waar is en of dat wat jij voor waar aanneemt wel juist is. Onderzoek zonder de bereidheid van perspectief te wisselen is kortzichtig en bevooroordeeld. Iemand die niet bereid is zijn perspectief te wisselen neemt per definitie geen open houding aan, en dus geen onderzoekende houding. Daar komt bij dat volgens Kant (Hanna, 2016) een oordeel waar is omdat de logische uitspraak overeenkomt met de werkelijkheid zoals wij die kunnen waarnemen. Echter, een logische uitspraak die niet waar is kan toch overeenkomen met de werkelijkheid. Het is dus belangrijk dat je de werkelijkheid continue –met een open blik- blijft bevragen en blijft onderzoeken. De noodzaak om het gewone te bevragen én om bereid te zijn van perspectief te wisselen vinden we dus ook terug bij de filosoof Immanuel Kant.

6. Het gewone bevragen

Definitie: De dingen niet doen ‘omdat iedereen het zo doet’ of ‘omdat het altijd al zo is geweest’.

Het gewone bevragen houdt in dat een docent bereid is en in staat om zijn of haar eigen routine kritisch tegen het licht te houden. Om dat wat als ‘gewoon’ geacht wordt opnieuw te bekijken, te onderzoeken en te beoordelen.

7. Bronnen gebruiken

Definitie: De behoefte hebben om bronnen te gebruiken om kennis te verzamelen: nieuwe inzichten en ideeën zoeken, maar ook staan op de schouders van anderen.

Iemand die een onderzoekende houding aanneemt verandert zijn of haar opvattingen doorgaans niet op basis van de mening van een ander. Iemand die een onderzoekende houding aanneemt zal zijn opvattingen onderzoeken op basis van betrouwbare bronnen. Dit kunnen wetenschappelijke bronnen zijn, maar het kunnen ook opvattingen zijn van experts of andere gezaghebbenden in de discipline. Door de wil

¹ Dat gebied kan gevarieerd zijn, van vak inhoud tot vakdidactiek en pedagogisch vaardigheden, maar ook andere onderwerpen kunnen het onderwerp van onderzoek zijn.

betrouwbare bronnen te gebruiken kan de docent die een onderzoekende houding aanneemt zich verder professionaliseren.

8. Zeker willen weten

Definitie: Kwalitatief goede bronnen willen gebruiken, nauwkeurig en verantwoord data willen verzamelen.

De kenmerk 'zeker willen weten' heeft betrekking op een houding waarbij 'de onderzoeker' (i.e. diegene die de onderzoekende houding aanneemt) probeert om een probleem of vraag te verklaren. Iemand die een onderzoekende houding aanneemt zal proberen om een zo'n goed mogelijk antwoord te formuleren op zijn of haar vraag of probleem. Dit doet hij door gebruik te maken van goede bronnen. Goede bronnen zijn bijvoorbeeld wetenschappelijk artikelen. Vertaald naar de onderwijspraktijk betekent dit kenmerk dat een docent bijvoorbeeld onderzoekt waarom zijn of haar klas onder presteert door een vragenlijst aan de klas voor te leggen. Door data te verzamelen kan hij of zij zijn vermoedens betreffende de oorzaak van het onderpresteren bevestigen dan wel ontkrachten.

9. Willen delen

Definitie: De behoefte hebben om opgedane kennis met anderen te delen. De anderen zijn soms wetenschappers, soms collega's in de eigen discipline, soms medeleerlingen. Het willen delen van informatie kan gezien worden als een apart aspect van de onderzoekende houding.

Als we het voorbeeld van kenmerk 8 er weer bijnemen dan zouden we kunnen stellen dat een docent die een onderzoekende houding aanneemt zijn bevindingen deelt met docenten die bijvoorbeeld dezelfde klas delen. Een docent is zich bewust van zijn of haar onderzoekende houding en deelt opgedane kennis vrijwillig met anderen.

Concluderend

Concluderend kan worden gesteld dat de 9 kenmerken van Bruggink & Harinck verdere toelichting nodig hebben. De begrippen zoals geformuleerd in het artikel "De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan?" (2012) zijn erg mager en geven weinig richting aan concrete kenmerken waarop handeling beoordeeld kunnen worden. Door de kenmerken te verhelderen zijn ze operationaliseerbaar gemaakt voor dit onderzoek.

2.3 Waarom is het belangrijk dat een docent een onderzoekende houding aanneemt?

In dit onderzoek zal de docent centraal staan, maar waarom is het eigenlijk belangrijk de onderzoekende houding van de docent te onderzoeken wanneer we van leerlingen een onderzoekende houding verwachten? Een eerste reden hiervoor kunnen we vinden in de opvatting dat de docent een rolmodel is (o.a. Claassen & Wessels, 2010; Harden & Crosby, 2000; Geerts & van Kralingen, 2014). Het belang van rolmodellen kunnen we onder andere verklaren vanuit het sociaal constructivisme, ontwikkeld door bekende onderzoekers zoals Bandura en Vygotsky. Bandura heeft in de jaren 80 van de vorige eeuw de theorie van het sociale leren ontwikkeld² (Bandura, Social Learning Theory, 1971). Centraal in deze theorie staat de opvatting dat de mens wordt gedreven door zowel innerlijke drijfveren als externe invloeden, zoals andere personen. Hiermee geeft Bandura fundamentele kritiek op de aanname dat mensen leren door directe respons-consequentie ervaringen, denk daarbij aan “trial-and-error”. Een mens is in essentie in staat om te leren door observatie. Door anderen te observeren kan een mens voorkomen dat hij bepaalde (kostbare en gevaarlijke) handelingen uit gaat voeren. Bandura komt dan ook tot de conclusie dat ‘onder veel omstandigheden een goed voorbeeld een betere leraar is dan de consequenties van ongestuurde handelingen’ (Bandura, Social Learning Theory, 1971, p. 5). Het resultaat is dat men het geleerde (gedrag en kennis) gaat nadoen en gaat toepassen (Bandura, 1986). Dit zou betekenen dat wanneer een docent een onderzoekende houding aanneemt, de leerling het gedrag van de docent observeert en uiteindelijk zelf zal gaan vertonen. De docent is in die zin een rolmodel. In het Engels noemen ze dit ‘modeling’: het kopiëren en eigen maken van gedrag, ofwel het vormen naar een voorbeeld van belangrijke anderen (Bandura, 1971; Bandura, 1986). Een goed rolmodel zorgt ervoor dat een leerling ‘waarden, houdingen en gedachte patronen’ overneemt (Harden & Crosby, 2000, p. 338).

Essentieel in de constructivistische opvatting³ is dat het leren subjectief is voor diegene die leert, de werkelijkheid zoals wij hem ervaren is niet meer dan dat: een werkelijkheid zoals *wij* hem zelf *creëren* (van der Veen & van der Wal, 2012). Het gevolg hiervan is dat de kennis die wij hebben subjectief is, een idee dat we in de filosofie onder andere kunnen terug vinden bij Kuhn (2013). Niet alleen is de werkelijkheid subjectief, maar hij is *intersubjectief*. Dat is bijvoorbeeld zo wanneer twee gesprekspartners hetzelfde onderwerp bespreken, waarbij zij het idee hebben het over hetzelfde onderwerp te hebben. Een docent is een rolmodel in die zin dat hij samen met de leerling de werkelijkheid construeert.

² In het Engels ‘Social Learning Theory’.

³ Voor zover daarover gesproken kan worden, zie voor discussie Van der Veen & Van der Wal, 2012, pp. 142-144.

De tweede reden waarom het voor een docent belangrijk is dat hij een onderzoekende houding aanneemt vinden we in de eigen professionele context van de docent. Zo schrijven auteurs zoals Admiraal⁴ (2013), Cremers (2015) en Zwart, Van Veen, & Meirink (2012) dat de onderzoekende houding als middel kan dienen om te komen tot professionalisering van een docent. Door onderzoek te doen neemt de kwaliteit van de docent toe. Hij doet in het algemeen onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk en vergroot daarmee niet alleen zijn eigen kennis maar hij past deze kennis vaak ook toe op zijn lessen. Hierdoor heeft de professionalisering van een docent direct weerslag op de lessen die de leerling krijgt. Een leerling is dus ook gebaat bij deze vorm van professionalisering van zijn of haar docent. Daarnaast sluit deze uitleg van de onderzoekende houding aan bij dat wat we in de toekomst van leerlingen verwachten, namelijk dat zij door het aannemen van een onderzoekende houding het vermogen ontwikkelen om zich in de toekomst continue nieuwe kennis eigen te maken.

2.4. Waarom is het belangrijk dat een docent op het VDC een onderzoekende houding aanneemt?

Tijdens haar lezing voor het symposium ‘Vaardigheden voor de Toekomst’ geeft minister Jet Bussemaker aan dat ‘goed cultuuronderwijs... kinderen... [uitdaagt] om ook een creatieve, onderzoekende houding te ontwikkelen’ (Bussemaker, 2014). Kenmerken van een onderzoekende houding zijn volgens haar ‘nieuwsgierigheid, doordenken en doorvragen.’ Het idee dat de onderzoekende houding een centralere plaats in gaat nemen in de toekomst vinden we ook terug in het verslag van onderwijs 2032, daarin wordt namelijk gesteld dat ‘een brede groep en diverse groep [stakeholders] meent dat de onderzoekende houding van leerlingen moet worden gestimuleerd’ (2015, p. 39).

Gebaseerd op de eerder verwoorde aanname dat docenten een rolmodel zijn en gebaseerd op de huidige ontwikkelingen in het onderwijs kan gesteld worden dat het van belang is dat het VDC zich voorbereidt op een toekomst waarin de onderzoekende houding een prominentere rol zal vervullen. Om voorbereid en met eigenheid richting de toekomst te gaan is het belangrijk dat de onderzoekende houding wordt vertaald naar de unieke situatie waarin het VDC zich bevindt. Een situatie waarin het onderwijs actief ter discussie staat vanwege de verbouwing van het pand. Juist om die reden is de discussie over wat goed onderwijs is relevant omdat (nieuwe) onderwijsopvattingen in het pand verwezenlijkt worden. Dit zal worden gedaan door de theoretisch onderbouwde betekenis van de onderzoekende houding te vergelijken met de

⁴ Admiraal maakt echter wel onderscheid tussen academisch docentschap en de onderzoekende docent. Hiermee wil hij een verschil aanduiden met docenten die onderzoek doen. Onderzoekende docenten koppelen hun onderzoek vaak aan de eigen onderwijspraktijk (lessen), terwijl een academisch docentschap omhelst dat de docent onderzoek doet dat de kloof tussen wetenschap en praktijk dicht: het doel van het academisch docentschap is om op een wetenschappelijke manier ‘kennis te genereren over de onderwijspraktijk’ (Admiraal, 2013, p. 10).

betekenis die docenten op het VDC geven aan de onderzoekende houding. Deze vergelijking kan behulpzaam zijn bij het ontwikkelen van een gezamenlijke taal: pas wanneer docenten dezelfde taal spreken kunnen er doelgerichte ontwikkelingen in gang gezet worden om vervolgens ook bij de leerling een onderzoekende houding teweeg te brengen. De vraag die centraal staat in dit onderzoek is “Wat verstaan docenten op het VDC onder een onderzoekende houding?”.

3. Methode van onderzoek

Het onderzoek dat uitgevoerd wordt is een kwalitatief onderzoek in de vorm van een interview. Hiervoor is gekozen omdat een interview ruimte biedt aan de onderzoeker om door te vragen om zodoende antwoorden te verhelderen en te concretiseren. Door middel van een open interview wordt de vakgroep Aardrijkskunde geïnterviewd. Deze vakgroep is gekozen na raadpleging van de leidinggevenden (zie hieronder). De enige interviewleidraad die is gebruikt is de vraag “Wat is volgens jou een onderzoekende houding? Van de interviews is een geluidsopname gemaakt. De onderzoeker heeft na de interviews een samenvatting gemaakt van de gesprekken. De respondenten hebben vanwege tijdsgebrek geen kans gekregen de gemaakte samenvatting van het interview te controleren. Drie interviews zijn gehouden in mei en juni 2016. Helaas is het niet gelukt om het vierde en laatste lid van de vakgroep te interviewen. Ieder interview is begonnen met een korte uitleg over het onderwerp van het onderzoek, waarna de respondenten zelf konden aangeven wat volgens hen de onderzoekende houding inhoudt en hoe deze tot uiting komt. De geïnterviewde docenten van de vakgroep aardrijkskunde hebben over het algemeen een lange geschiedenis op het VDC. De respondenten hebben respectievelijk 9, 15 en 19 jaar lesgevende ervaring, waarvan het merendeel van de jaren les wordt gegeven op het VDC. De vakgroep aardrijkskunde bestaat in zijn geheel uit vrouwen, dientengevolge dat alle respondenten vrouw zijn.

Voorafgaand aan het onderzoek is aan vier teamleiders en één directrice van de locatie Asten gevraagd wat volgens hen een onderzoekende houding is en waar deze houding volgens hen tot uiting komt. Uit deze verkenning is gebleken dat leidinggevenden van mening zijn dat de onderzoekende houding binnen de vakgroepen Aardrijkskunde en Technasium het meest tot uiting komt. Technasium is een vak waarbij leerlingen door middel van het doen van onderzoek antwoord geven op een vraag of behoefte vanuit het bedrijfsleven. Aardrijkskunde is genoemd omdat de vakgroep vaak nieuwe –zelfgemaakte- projecten uitvoert. De keuze voor de vakgroep Aardrijkskunde is gemaakt door de onderzoeker, de reden hiervoor is dat het interessant is om erachter te komen hoe een docent een onderzoekende houding aan kan nemen in een situatie waarbij de onderzoekende houding niet als vanzelfsprekend wordt aangesproken doordat onderzoek gedaan wordt. Op dit moment is het vak Technasium een uitzondering op de regel: de meeste vakken doen geen onderzoek. Daarnaast is de verwachting dat door voor de vakgroep Aardrijkskunde te kiezen een definitie ontstaat van de onderzoekende houding die het gemakkelijkst te generaliseren is voor andere vakgroepen. De antwoorden die door de leidinggevenden zijn gegeven zullen in de resultatensectie verder worden geanalyseerd. Zodoende zal een tweeledig beeld ontstaan van dat wat een onderzoekende houding is volgens docenten en leidinggevenden op het VDC in Asten. Op basis van de negen kenmerken van Bruggink & Harinck (2012) zijn uitspraken van de respondenten gecategoriseerd en geanalyseerd.

4. Resultaten

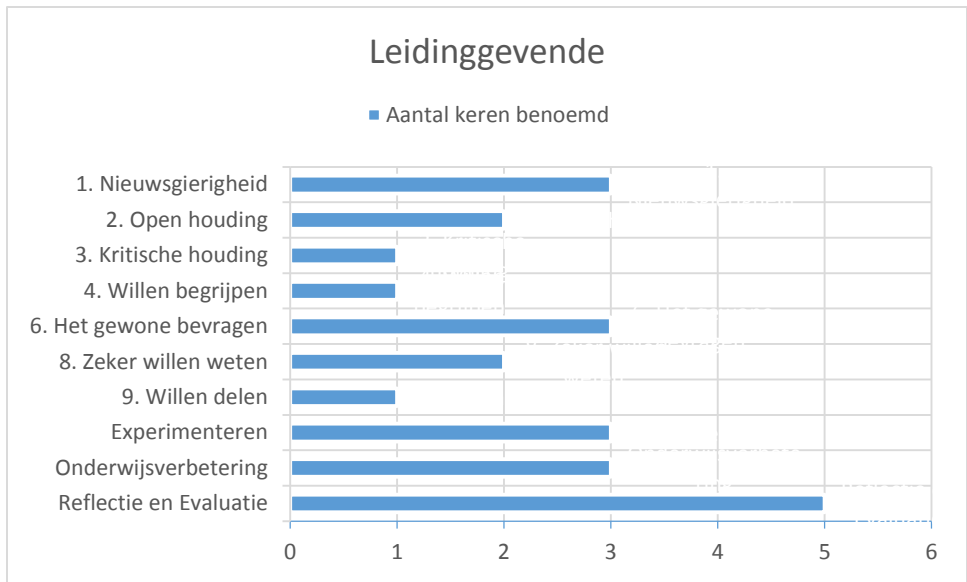
Allereerst zullen de antwoorden van de leidinggevendenden worden geanalyseerd. Dat zal gebeuren op basis van de ontwikkelde definities in paragraaf 2. Alle gegevens zijn geanalyseerd en gecodeerd met het programma Atlas.ti.

De onderzoekende houding volgens leidinggevendenden

Voor dit onderzoek zijn alle leidinggevendende van het VDC locatie Asten gevraagd aan te geven wat volgens hen een onderzoekende houding is en waar deze terug te zien is. Opgemerkt moet worden dat in figuur 1 het aantal keren dat een woord of kenmerk *benoemd* is staat weergegeven. Het kan dus zo zijn dat een leidinggevendende één bepaald kenmerk meerdere keren heeft benoemd in dezelfde e-mail.

Zoals te zien in figuur 1 vinden leidinggevendenden reflecteren en evalueren van het handelen een belangrijk onderdeel van de onderzoekende houding. Daarnaast geven zij aan dat docenten die een onderzoekende houding aannemen experimenteren. Dit kenmerk wordt in de kenmerken van Brugginck & Harinck niet expliciet benoemd en is dus opvallend eigen voor het VDC volgens leidinggevendenden. Deze experimenten zijn gericht op de uitvoering van de lessen die docenten geven, met als doel om de onderwijsuitvoering te verbeteren. Een experiment kan uitgevoerd worden naar aanleiding van verwondering, nieuwsgierigheid maar ook naar aanleiding van kritische reflectie van de eigen onderwijspraktijk van de docent. Een probleem of vraag kan aanleiding zijn een experiment uit te voeren. Daarbij is het uitgangspunt dat een docent continue vraagtekens zet bij dat wat hij doet, hij bevraagt dus het gewone, waarbij het gewone zijn dagelijkse onderwijsuitvoering is. Reflectie en evaluatie zijn een instrument om erachter te komen of dat wat je hebt gedaan effect heeft gehad en of je de volgende keer gebruik kan maken van dezelfde opzet. Leidinggevendende op het VDC lijken het dus belangrijk te vinden dat docenten nieuwe dingen uitproberen en dat zij daar op een systematische manier reflecteren.

Tot slot is het opvallend dat de twee kenmerken 'perspectief wisselen' en 'bronnen gebruiken' niet genoemd worden.



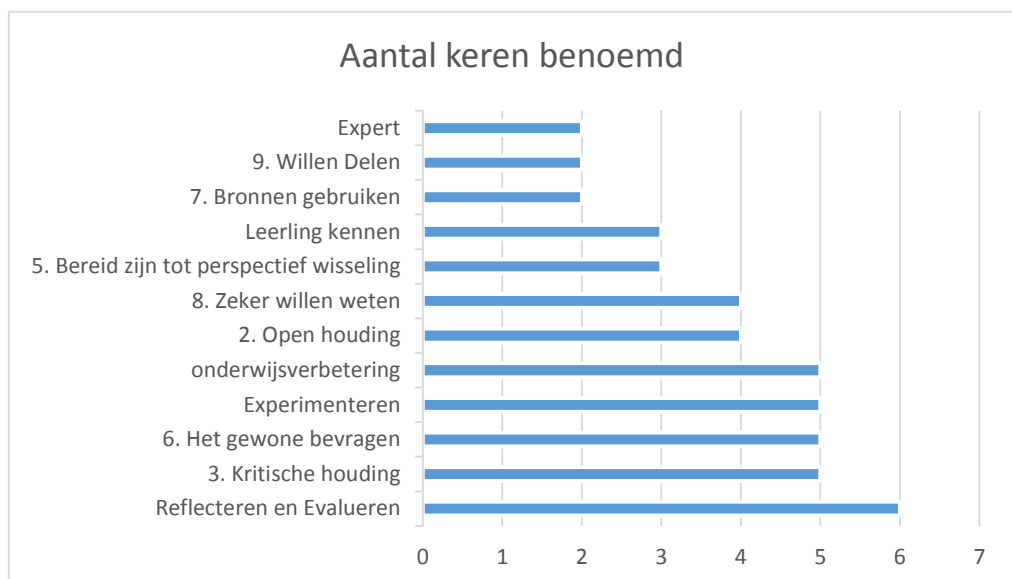
Figuur 1

De onderzoekende houding volgens de vakgroep Aardrijkskunde

De antwoorden van de docenten Aardrijkskunde die hebben meegewerkt aan dit onderzoek zijn terug te vinden in de bijlage. Deze samenvattingen zijn gebruikt bij het analyseren en coderen van de gesprekken.

Volgens docenten Aardrijkskunde is een docent die een kritische houding aanneemt kritisch naar zichzelf en naar zijn lesuitvoering. Hij experimenteert met gedrag, werkvorm, inhoud en aanbod met als doel de onderwijsuitvoering voor de leerling te verbeteren. Experimenten kunnen ontstaan uit allerlei bronnen, maar de eigen nieuwsgierige houding van de docent is daarin leidend, hij is de expert. Op basis van wetenschappelijke bronnen, media en input van leerlingen reflecteert en evalueert de docent zijn eigen lesuitvoering. Hij heeft een open houding waarbij hij zijn eigen vooronderstellingen bevestigt en tot vooronderstellingen verhoudt hij zich kritisch. Wanneer blijkt dat iets niet is zoals hij verwacht dan is de docent flexibel en past hij zijn onderwijsuitvoering aan op de behoefte van de leerling.

Het valt op dat nieuwsgierigheid niet in concrete bewoordingen aan bod komt. Wat docenten Aardrijkskunde echter wel aangeven is dat zij het liefst willen dat een leerling intrinsiek gemotiveerd raakt voor de stof. Dat doen zij door de stof aan te laten sluiten bij hun belevingswereld. In zeker zin zijn docenten Aardrijkskunde dus wel bezig met het prikkelen van de nieuwsgierigheid van leerlingen. Daarnaast geven docenten Aardrijkskunde niet concreet aan dat zij graag willen begrijpen. Wellicht komt dat doordat in de theorie de onderzoekende houding ook tot uiting kan komen in het proberen te verklaren van klassikale fenomenen (zoals onder presteren). Een van de respondenten gaf echter wel aan dat het belangrijk is om feedback van leerlingen te krijgen en te gebruiken in de reflectie, maar daarbij gaf zij ook aan dat de weinig te doen. Wellicht dat hier ook de rol van “expert” betrokken kan worden. Volgens de respondenten is de docent de expert: hij is inhoudelijk op de hoogte van zijn vak én van de actualiteit rondom zijn vak.

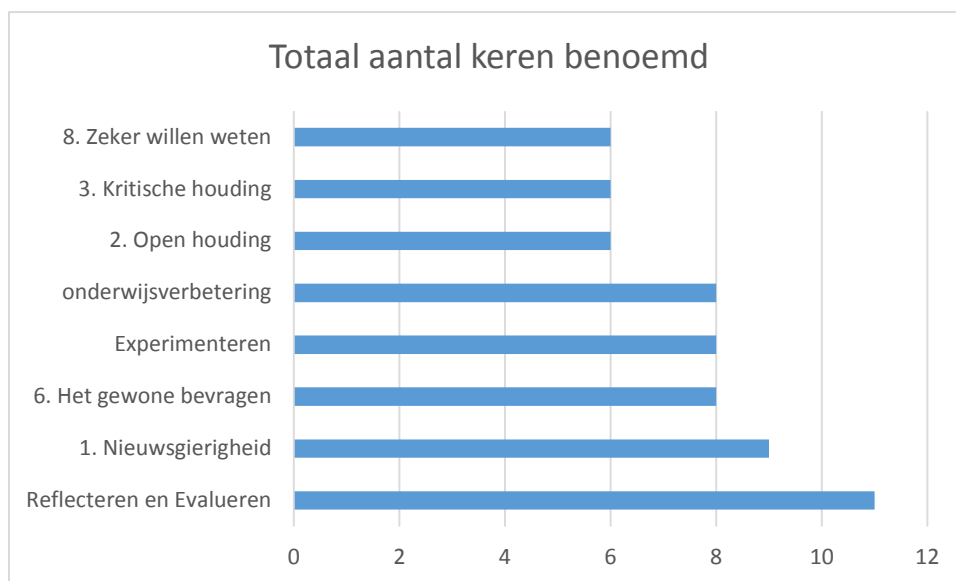


Figuur 2

De onderzoekende houding op het Varendonck College

De antwoorden van leidinggevenden en docenten van de vakgroep Aardrijkskunde gecombineerd geeft het volgende beeld (zie figuur 3). Reflecteren en evalueren van het eigen handelen is met 11 keer benoemd een belangrijke kenmerk van de onderzoekende houding. Daarnaast lijkt nieuwsgierigheid van belang, maar dit kenmerk is alleen door leidinggevende vaak als concreet punt benoemd (9 keer benoemd). Een docent die een onderzoekende houding aanneemt bevraagt het gewone en experimenteert met nieuw gedrag, nieuwe inhoud en nieuwe werkvormen zodat de onderwijsuitvoering voor leerlingen beter wordt.

Het feit dat docenten en leidinggevenden afwijkende antwoorden geven bevestigt het beeld dat in de inleiding is gegeven, namelijk dat er nog geen uniformiteit bestaat over wat het inhoudt om een onderzoekende houding aan te nemen. Door de kenmerken die docenten en leidinggevenden benoemen samen te voegen in figuur 3 is getracht te achterhalen wat zij gezamenlijk de belangrijkste kenmerken vinden om zodoende een algemeen omschrijving te kunnen geven van wat op het VDC wordt verstaan onder een ‘onderzoekende houding aannemen’. Beter zou het zijn wanneer de definitie van de onderzoekende houding terugkomt in gezamenlijk overleg, wellicht dat de docenten én de leidinggevenden niet hebben nagedacht over bepaalde kenmerken. Daarnaast komt een gezamenlijk begrip pas écht tot wanneer er sprake is van een ‘gesprek tussen gelijken’ (Habermas, 2015), ervan uitgaande dat docenten en leidinggevenden tijdens dergelijk gesprek elkaars gelijken zijn.



Figuur 3. In dit figuur zijn alleen de kenmerken opgenomen die 5 keer of vaker zijn benoemd.

5. Conclusie

Vergelijking onderzoeksresultaten met theorie

De antwoorden die zijn gegeven leiden uiteindelijk tot de volgende definitie van de onderzoekende houding: 'Een docent op het VDC die een onderzoekende houding aanneemt bevraagt zijn eigen onderwijsuitvoering en is daar kritisch over. De docent staat open voor alternatieve opvattingen en op basis van bewezen informatie experimenteert hij met nieuw gedrag, nieuwe inhoud en nieuwe werkvormen met als doel dat de onderwijsuitvoering voor leerlingen beter wordt. Op basis van reflectie en evaluatie stuurt de docent zijn onderwijsuitvoering bij en aan'.

De meeste genoemde kenmerken komen overeen met de kenmerken die Bruggink & Harinck noemen als aspecten van de onderzoekende houding. De belangrijkste overeenkomsten die benoemd zijn 'een open houding', 'een kritische houding', 'het gewone bevragen' en 'het zeker willen weten'. Dat betekent niet dat de andere kenmerken niet van belang zijn zouden zijn. Tot mijn grote spijt kan ik in deze conclusie het kenmerk 'nieuwsgierigheid' niet opnemen. Dat komt doordat nieuwsgierigheid alleen benoemd is door leidinggevende. Het doel van dit onderzoek was om de onderzoekende houding volgens docenten weer te geven. Daarom is ervoor gekozen nieuwsgierigheid niet te benoemen. Dat is jammer omdat ik het vermoeden heb dat dit wel een belangrijk kenmerk is, dit wordt door zowel leidinggevende als theorie onderschreven.

Wat ook opvalt is dat er naast de kenmerken die genoemd zijn door Bruggink & Harinck, er een tweetal aanvullende kenmerken als onderdeel van de onderzoekende houding worden gezien, namelijk het experimenteren met gedrag, werkvorm, inhoud, etc. en het systematisch reflecteren en evalueren van de uitgevoerde experimenten. Reflectie en evaluatie zijn vervolgens aanleiding om opnieuw te experimenteren en evalueren. Dat reflectie een belangrijk onderdeel is van een onderzoekende houding is geen nieuwe informatie (zie Imants & Folker, 2008; Imants, 2010) en verder onderzocht in relatie tot beginnend docentschap door mijn collega Muskens (2016). Interessant aan dit onderzoek is het feit dat Muskens informatie geeft over de wijze waarop beginnend docenten een onderzoekende houding ontwikkelt. Het systematisch reflecteren op het eigen handelen vervult daarbij een sleutelrol. Dit is relevant voor dit onderzoek omdat uit dit onderzoek is gebleken dat docenten én leidinggevend en op het VDC in Asten aangeven dat reflecteren en evalueren een belangrijk kenmerk is van de onderzoekende houding. In zijn onderzoek koppelt Muskens reflecteren en evalueren direct aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding. De definitie van systematische reflectie ontleent Muskens aan onderzoek van Jeroen Imants. Systematische reflectie heeft de volgende kenmerken, namelijk (1) systematische reflectie

is gebaseerd op op empirische data, (2) systematische reflectie is intersubjectief, (3) systematische reflectie is ingebed in theoretisch verantwoorde afwegingen en (4) systematische reflectie maakt eigen veronderstellingen en theorieën expliciet⁵ (Muskens, 2016, pp. 7-8). Deze vier kenmerken zouden gekoppeld kunnen worden aan de kenmerken ‘willen begrijpen’, ‘zeker willen weten’, ‘willen delen’, ‘het gewone bevragen’, ‘kritische houding’ en ‘bronnen gebruiken’. Systematische reflectie draagt echter niet bij aan kenmerken zoals experimenteren en het aannemen van een open houding. In die zin kan het onderzoek van Muskens een aanvulling zijn waarin geëxpliciteerd wordt wat systematische reflectie inhoudt, maar er kan niet zondermeer worden aangenomen dat *alleen* systematisch reflecteren betekent dat je een onderzoekende houding aanneemt. Tot slot valt op dat docenten en leidinggevende aangeven dat het aannemen van een onderzoekende houding als doel moet hebben om de onderwijsuitvoering te verbeteren en docenten Aardrijkskunde geven aan dat zij nieuwe projecten uitproberen om te experimenteren of de lesstof op een andere wijze beter kan worden overgebracht. Het aannemen van een onderzoekende houding is dus niet alleen een professionalisering van de docent, maar ook een professionalisering van het curriculum.

⁵ Voor een uitgebreidere omschrijving van deze kenmerken verwijs ik graag naar het onderzoek van Muskens (2016) en Imants et. Al (2010).

6. Discussie

Aandachtspunten behorende bij dit onderzoek zijn onder andere dat er maar 1 vakgroep geïnterviewd is. De vakgroep Aardrijkskunde is een kleine vakgroep (4 docenten) waarvan 3 docenten zijn geïnterviewd. Het onderzoek is om die reden niet representatief en niet betrouwbaar. Een uitgebreider onderzoek onder docenten op het VDC zou een hele andere definitie aan het licht kunnen brengen.

Daarnaast waren de ondervraagde leidinggevendenden niet op de hoogte van het feit dat hun antwoord gebruikt zou worden in het onderzoek. Zouden zij hiervan wel op de hoogte zijn dan zou het antwoord dat is gegeven wellicht anders zijn geweest. Dit kan echter ook als een sterkte gezien kunnen worden. Leidinggevende hebben een intuïtief antwoord gegeven op de vraag wat een onderzoekende houding is, daardoor hebben zij geen goed doordacht antwoord kunnen geven.

Tot slot moet opgemerkt worden dat dit onderzoek in relatief kort tijdsbestek is voltooid. Doordat de onderzoeker meerdere, tijdsintensieve, verplichting had tijdens het lopende schooljaar is het onderzoek steeds naar de achtergrond verdwenen. Meer tijd zou een diepgaandere en completere theoretische verkenning hebben opgeleverd en wellicht een grotere groep respondenten. Dit gezegd hebbende kan dit toch aan het onderwerp van dit onderzoek -namelijk de onderzoekende houding- gekoppeld worden. Want moet een onderzoekende houding altijd uitten in een onderzoeksverslag? Waarschijnlijk niet, het denkproces en de uitwisseling tussen collega's is wat een onderzoekende houding zo waardevol maakt.

Desalniettemin is er met dit onderzoek een poging gedaan om te komen een verheldering van de definitie van de onderzoekende houding, een houding die in de toekomst waarschijnlijk aan belang zal toenemen. Als op het VDC besloten wordt dat de onderzoekende houding onderdeel is van onze onderwijsvisie dan kan daarmee rekening gehouden worden. Daarnaast zorgt een helder begrip ervoor dat men in gesprek beter kan verwoorden wat men bedoelt met de onderzoekende houding waardoor wederzijdse verwachtingen uitgesproken kunnen worden over de wijze waarop iemand zich opstelt en gedraagt, mits besloten wordt dat de onderzoekende houding een belangrijke houding is voor docenten op het VDC.

Tot slot is het aan te raden om een gesprek tussen leidinggevende en docenten tot stand te brengen waarin besproken wordt welke kenmerken voor beide partijen van belang is. Het is belangrijk dat dit gesprek gevoerd wordt als gelijken, waarin eventuele verschillen in positie losgelaten worden. Op die manier kan een open gesprek ontstaan over dat wat het VDC belangrijk vindt wanneer men spreekt over een onderzoekende houding.

Bronvermelding

- Admiraal, W. (2013). *Academisch Docentschap. Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffing, E. Care, & B. McGaw, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 16-66). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business B.V.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *TIJDSCHRIFT VOOR LERARENOPLEIDERS*, 46-53.
- Bussemaker, J. (2014, maart 17). *Vaardigheden voor de toekomst*. Retrieved from Rijksoverheid.nl: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2014/03/17/lezing-minister-bussemaker-bij-symposium-knaw-vaardigheden-voor-de-toekomst>
- Carter, A., & Gordon, E. (2014). Openmindedness and truth. *Canadian Journal of Philosophy*, 207-224.
- Claassen, C., & Wessels, J. (2010). *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Cremers, M. (2015, april). Een onderzoekende houding helpt bij het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap. *Marktplaats*, pp. 4-5. Retrieved from Mark.
- De Onderwijsraad. (2014). *Een Eigentijds Curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ferry, L. (2013). *Beginnen met filosoferen*. Singel Uitgeverijen: Amsterdam.
- Geerts, W., & van Kralingen, R. (2014). *Handboek voor leraren*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care, *Assesment and Teaching of 21st Century Skill* (pp. 1-16). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Bussiness Media B.V.
- Habermas, J. (2015). *De Structuur-verandering van het Publieke Domein*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Hanna, R. (2016, mei 29). *Plato*. Stanford. Retrieved from Stanford University: <http://plato.stanford.edu/entries/kant-judgment/>
- Harden, R., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, vol. 22, no. 4, 334-347.
- Hare, W. (1993). *Open-Mindedness and Education*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.

- Imants, J., & Folker, W. (2008). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. *Basischoolmanagement*, 10-15.
- Imants, J. (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studien*, 272-287.
- Klaasen, C., & Wessels, J. (2010). De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege. *Kortlopend onderwijsonderzoek 81, Pedagogisch kwaliteit*, pp. 5-79.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders, Velon / Velov*, 19-22.
- Muskens, C. (2016). *Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding bij Beginnende Docenten*. unpublished.
- Onderwijs 2032. (2015). *Analyse dialoog onderwijs 2032*. Platform onderwijs 2032.
- Rijksoverheid. (2015, december 5). *Onderwijs 2032*. Retrieved from Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032>
- van der Rijst, R. (2009). Aspecten van een wetenschappelijk onderzoekende houding. ICLON, Universiteit Leiden.
- van der Veen, T., & van der Wal, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen / Houten: Noordhoff.
- Velde, I. v. (1969). *Grote Denkers over opvoeding*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff N.V.
- Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). Burgerschapsvorming in het basisonderwijs. *De Pedagogische Dimensie, nr. 52, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding*,.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 44-56.
- Zwart, R., van Veen, K., & Meirink, J. (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Universiteit Leiden.

Bijlage: Samenvattingen interviews

Samenvatting gesprek respondent 1.

Algemene informatie: geeft 19 jaar les op VDC, geeft les in 1, 4 en 5, maar voornamelijk in onderbouw.

Respondent 1 geeft aan niet goed te begrijpen waarom AK is gekozen voor dit onderzoek. De onderzoeker geeft aan dat dit voort komt uit een inventarisatie onder leidinggevende in Asten.

Onderzoekende houding: veranderingsgezind, kritisch, vragen stellen bij, prikkel (verwondering?), (ruimte?),

Onderzoek doen en onderzoekende houding vallen volgens Respondent 1 samen. Experimenteren is niet per se onderdeel van de onderzoekende houding, maar kan wel, Respondent 1 twijfelt. De onderzoekende houding is wel het blijven uitzoeken en vernieuwen van je lessen. Het gaat erom dat je niet vastroest in dat wat je altijd hebt gedaan. Het grootste belang is dat je afstemt dat dat wat je doet past bij de leerlingen die je les geeft en bij jou als docent. De wijze van lesgeven is erop gericht dat leerlingen zoveel mogelijk leren dat ook nog nuttig is. Nuttig leren vindt samen plaats, dus samen leren. De prikkel tot verandering komt uit leerlingen en docenten. Hierdoor blijft het vak continue veranderen. De structuur die hoort bij de onderzoekende houding is prikkel > gewoon proberen > reflectie.

Prikkel / idee: dit kan alles zijn, boeken, media, het weer, de leerling, het nieuws. De prikkel is aanleiding tot verandering. Die prikkel ontstaat door een open houding tegenover de buitenwereld.

Gewoon proberen: gewoon proberen betekent gewoon nieuwe dingen proberen omdat je het zelf wil of omdat het een goed idee lijkt. Respondent 1 noemt dit projecten. Deze projecten variëren in grootte. Heel groot (project Helmond) tot heel klein (nieuwe werkvorm of manier van benaderen).

Reflectie: na het uitvoeren van een nieuwe handeling reflecteren of dit voor de leerling nuttig en leerzaam is geweest. Op basis van bevindingen het lesgeven weer opnieuw vormgeven. Reflectie door docenten doe je samen met collega's maar ook voor jezelf.

Een voorbeeld is het project in Helmond. Daar was interesse in door docenten. Leerlingen gaan daar de stad bekijken. In het begin was (door enthousiasme van docenten) het project heel groot geworden. Door reflectie is dat project aangepast.

Daarnaast leert de leerling dat hij niet alles gelooft wat hij hoort. De leerling leert in de brugklas al direct kritisch te zijn. Dus, niet klakkeloos doen wat de docent zegt. De leerling denkt zelf na. Dit is een 'levensvaardigheid'. De docent is ook kritisch op het eigen handelen. Wat we van een leerling verwachten m.b.t. een onderzoekende houding geldt ook voor docent.

Het (vaste) lesprogramma is soms wel een belemmering om bepaalde zaken niet te bespreken en dus niet te komen tot een nuttige les omdat de prikkel (actualiteit) geen ruimte kan krijgen binnen de tijd die beschikbaar is.

Samenvatting gesprek respondent 2.

Algemene informatie

9 jaar lesgevende ervaring, op dit moment voor een aanstelling van 0,5 fte. Altijd gewerkt op het Varendonck College. Geeft alleen AK en een klein beetje International Orientation. Met name les in de onderbouw.

Bij aardrijkskunde uitgekomen omdat AK altijd ontwikkelt en veel buiten het boek om doet. Maar zijn niet sterk in reflecteren. We doen veel, maar evaluatie en reflectie is niet altijd aanwezig. We gaan altijd naar buiten, proberen dingen naar binnen te halen, daarom bij AK uitgekomen.

Het programma is ieder jaar anders, komt voort uit enthousiasme. Ook vanuit Respondent 2. Er ontstaat een idee, werkt dat een beetje uit en gaan gewoon doen. Op basis van onderwerp / iets gelezen / aanwezige kennis wordt een programma dan vormgegeven.

Aanleiding van vernieuwing is dus meerledig. Zowel vakbladen, internet, kranten, journaal, documentaires, je komt iets tegen op bijeenkomsten voor aardrijkskunde. Iets triggerd, maar kan heel breed zijn. Iemand die iets zegt bijvoorbeeld, een probleem. Alles kan triggeren.

Er is niet duidelijk de behoefte om te stoppen met innoveren / nieuwe ideeën tot uitvoer brengen. Zelfs wanneer het voornemen is om niets te doen, gebeurt er toch iets. Er worden continue projecten opgestart. Alle betrokken AK docenten worden hier ook gelukkig van, dus dat is niet erg. Iedereen krijgt daar energie van.

Projecten die gedaan worden maken het onderwijs niet altijd beter, maar wel leuker. AK moet je niet leren uit boeken, maar uit alles om je heen. Ervaren is beter dan leren uit boeken. Vermoeden bestaat dat projecten ook bijdrage leveren aan andere dingen zoals samenwerken, om zich heen kijken. Het gaat vooral om kennis toepassen, niet alleen maar kennis opdoen. Voorbeeld is Helmond, waar leerlingen 20 minuten hun ogen dicht moeten doen om de omgeving te ervaren. Respondent 2 denkt wel dat leerlingen er meer van leren dan alleen uit het boek werken.

Door wisseling van wacht (docenten) is vernieuwing / projectmatig werken geïntroduceerd. De situatie is dus niet altijd zo geweest. Oude docenten waren vastgeroest in hun eigen overtuigingen / routines. Het 'assortiment' is inmiddels breder dan 9 jaar geleden. De huidige situatie heeft de voorkeur van respondent 2. De lessen waren anders, maar niet zeker beter of slechter. Zelf vindt respondent 2 het belangrijk dat een docent een mix heeft tussen nieuwe projecten en vasthouden aan het programma. Er moet altijd een kennisbasis zijn in projecten. Dan pas toepassen. Zonder kennis kan men geen projecten draaien. Kennisoverdracht is dus heel belangrijk, ook om de regie te kunnen houden.

Een onderzoekende houding is: een docent die heel individueel naar IIn kijkt en daar een studie van maakt over hoe hij die het beste kan begeleiden. Een docent die continue kijkt hoe dingen verbeterd kunnen worden, zowel IIn, zichzelf, de lesstof, eigenlijk alles. (maar niet zeker over dit aansluit bij wat wij doen bij AK).

Bij AK zitten we nog heel erg op vakinhoud, maar niet op individuele leerling. We proberen die houding wel aan te nemen maar het lukt niet altijd. Groei van IIn kunnen we bijvoorbeeld nog niet meten. Meten is een onderdeel van een onderzoekende houding.

Kenmerken die horen bij een onderzoekende houding: meten, vervolg geven aan data die is gemeten, experiment loslaten om te onderwijs te verbeteren. Kritisch zijn. Vragen stellen (ben je met het goede bezig?).

Een project, hoe gaat dat? Idee > bezig zijn met het onderwerp, we schrijven wat dingetjes, onderdelen van het project zoals proces, planning en inhoud > samenvoegen en tot slot gewoon doen!

Na het uitvoeren van het project is het de bedoeling dat een reflectie plaatsvindt met als doel het project te herzien op basis van nieuwe input, reflectie. Deze reflectie wordt vooral gedaan door docent, nog te weinig door leerlingen. De wens is wel om leerlingen te betrekken.

Experiment is een onderzoek door IIn en docenten en kijken hoe het loopt. Dus gewoon dingen proberen en kijken hoe dat gaat. Geen experiment zoals bij scheikunde (dus heel systematisch). De onderzoekende houding zou veel meer bij de schoolleiding moeten liggen. Grotere experimenten en grotere vragen als onderwerp van een project.

Samenvatting gesprek Respondent 3.

Algemene info: geeft AK en O&O. Geeft al 15 jaar les op deze school. Geeft voornamelijk les in onderbouw.

Een docent die een onderzoekende houding aanneemt is nieuwsgierig, vraagt zich dingen en heeft kennis en inzicht. Voor een leerling gelden dezelfde kenmerken.

De vaardigheden die men leert komen van docenten, hij is expert en begeleidt de leerling in zijn of haar leerproces maar bepaalt voor een deel dus ook de inhoud.

Bij een onderzoekende houding hoort dat de docent onderzoekt wie de leerling is. Hij kent de interesse, heeft tijd om die te leren kennen maar is ook positief naar de leerling toe. De rol van een docent is om deuren te openen bij leerlingen, om hem of haar te inspireren en motiveren. De docent is rolmodel en om die reden kan je niet spreken van een onderzoekende houding specifiek voor de docent of de leerling. De onderzoekende houding is eender. Het is de rol van de docent om de leerlingen te laten 'proeven' aan het leven.

Iemand die een onderzoekende houding aanneemt is kritisch naar de wereld om hem heen. Kritisch zijn betekent dat iemand stappen maakt naar verandering en verbetering. Je bevraagt jezelf en je omgeving om deze te verklaren en een mening te vormen. Die mening bevraag je vervolgens ook weer.

Fouten maken mag, als je daarover maar reflecteert. Als docent ben je flexibel, je past jezelf en je programma aan op de behoefte van de leerling. Hij staat stil bij wat hij doet en reflecteert daarover. Reflectie is de basis om wat te leren.

Het is belangrijk dat je laat zien wat je doet. Denk aan data verzamelen, resultaten bekijken en verantwoorden en evalueren. Het systematisch onderzoeken vna de wereld hoort bij de onderzoekende houding en kan in de vorm van een onderzoek, ook bij AK. Bijvoorbeeld in klas 3, waar IIn onderzoek hebben gedaan naar de zorg in hun omgeving. Zij moesten daarbij hoofd+ deelvragen stellen en ze moesten op basis van de resultaten een advies schrijven.

Kenmerken van een onderzoekende houding zijn:

- Nieuwsgierig zijn (je eigen interesse onderzoeken)
- Inhoudelijk op de hoogte
- Reflectie
- Doelen stellen
- Communiceren
- Creatief zijn
- Open staan voor alternatieven (en daar ook kritisch op zijn)
- Flexibel zijn
- Realistisch zijn

Een onderzoekende houding komt zeker tot uiting bij onderzoek doen, maar is niet beperkt tot het doen van onderzoek. De onderzoekende houding is wel van belang in het verdere academische leven van de leerling en kan dus een waardevolle toevoeging zijn / houding zijn die een leerling aanneemt.