

Veilige onzekerheid en de onderzoekende houding van hbo-studenten

Stijn Bollinger & Ritie van Rooijen

Samenvatting: Studenten in het hbo ervaren nogal wat onzekerheid tijdens het doen van onderzoek. Dat is lastig, want teveel onzekerheid verlamt de student in het onderzoeksproces. Toch is enige mate van onzekerheid nuttig voor het ontwikkelen van een reflectieve en onderzoekende houding. Dan moet er wel sprake zijn van voldoende veiligheid voor de student om deze onzekerheid in het onderzoeksproces te kunnen hanteren. Door middel van empirisch-fenomenologisch praktijkonderzoek is vanuit de grounded theory benadering een aantal beleevingsfactoren in het onderzoeksproces van studenten zichtbaar gemaakt. In relatie tot de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) zijn deze onder te verdelen in interne factoren die zich vooral 'binnen' de student afspelen (bijvoorbeeld behoeften en houding). En in externe factoren die 'buiten' de student worden beleefd, zoals de opdracht, de begeleiding en beoordeling. Wanneer deze beleevingsfactoren worden verbonden met (on)veiligheid en (on)zekerheid wordt duidelijk dat studenten zich tijdens het onderzoeksproces bewegen op het vlak van 'veilige onzekerheid'. Ook laat dit onderzoek zien dat het kunnen omgaan met onzekerheid een vast onderdeel vormt van de onderzoekende houding van hbo-studenten en geeft een eerste blik op wat dat voor de student en de opleider zou kunnen betekenen.

Trefwoorden: veilige onzekerheid, onderzoekende houding, student, hoger onderwijs

Auteurs: Dr. S.H.A. Bollinger (stijn.bollinger@hu.nl) is werkzaam bij het Instituut voor Recht en het Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek van de Hogeschool Utrecht.

MSc. H.M.M.J. van Rooijen (ritie.vanrooijen@hu.nl) is werkzaam bij het Instituut voor Ecologische Pedagogiek van de Hogeschool Utrecht.

Inleiding

Het is een bekend fenomeen in het hbo: de student die is vastgelopen met zijn of haar afstudeeronderzoek en niet meer weet welke kant hij op moet. Of die geen flauw idee heeft hoe het gekozen onderzoeksonderwerp in een vraagstelling moet worden vertaald. Of die constant bevestiging lijkt te vragen tijdens het onderzoeksproces. De dagelijkse praktijk in het hoger onderwijs laat zien dat het doen van onderzoek flink wat onzekerheid met zich mee brengt voor de student. Dat is op zich niet vreemd want de uitkomst van een onderzoek ligt niet vooraf vast. En ook het onderzoeksproces brengt allerlei onzekerheden met zich mee, zoals verwachtingen, vermoedens, keuzes en de emoties die daarmee gepaard gaan. Toch lijkt in het hbo een handelingsverlegenheid met betrekking tot deze studentonzekerheid te bestaan, zowel bij de student als bij de opleider. En dat is jammer, want onzekerheid in het onderzoeksproces is niet alleen onvermijdelijk, het kan erg nuttig zijn: enige mate van onzekerheid kan een lerende en reflectieve houding stimuleren. Het helpt de student alert en kritisch te blijven, feedback te vragen, tot keuzes te komen, vaart te maken, en naar oplossingen te zoeken (Bollinger, Van Heijst, & Assadolahi, 2014; Butter & Bollinger, 2015). Toch blijkt de onzekerheid de student vaak dwars te zitten tijdens het onderzoek, waardoor de motivatie van de student nogal eens negatief beïnvloed wordt.

En dat is problematisch, want in 2009 heeft het hbo besloten meer aandacht te geven aan het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van studenten (HBO-raad, 2009). Een van de redenen is dat onderzoek volgens de voormalige HBO-raad een rijke leeromgeving biedt aan studenten. Onderzoek is een *inquiry based* leersituatie waarvan de uitkomst niet van tevoren vast staat en waarbij uitgegaan wordt van een vraagstuk of probleem. Juist deze leersituaties stelt de lerende in staat om kennis, vaardigheden en houdingsaspecten integraal te kunnen oefenen (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008). Dit synergievoordeel tussen onderzoek en onderwijs wordt ook besproken in de discussie over de *teaching-research nexus* (Griffioen, Visser-Wijnveen, & Willems, 2013; Terlouw, Van der Pool, & Griffioen, 2013). Ook hier wordt gesteld dat een student die onderzoek doet, een scala aan kennis en vaardigheden ontwikkelt zoals bijvoorbeeld het waarderen, analyseren, reduceren en synthetiseren van complexe informatie; (zelf)kritisch vermogen en methodisch denken en handelen (o.a. Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005; Oost & Markenhof, 2010). Het doen van onderzoek ondersteunt het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen en daarmee de onderzoekende professionaliteit van de student (Smid & Rouwette, 2009).

Het onderzoekend vermogen bestaat echter niet alleen uit het 'doen' van onderzoek. Zo stelt Andriessen dat ook het kunnen toepassen van kennis uit onderzoek en het ontwikkelen van een onderzoekende houding hier belangrijke onderdelen van zijn (Andriessen, 2014). Het concept van de onderzoekende houding is door Van der Rijst (2009) uitgewerkt in zes houdingsaspecten: de student heeft de nei-

ging om te willen weten, innoveren, delen, bereiken, begrijpen en kritisch te willen zijn. Alhoewel deze aspecten voor specifieke opleidingscontexten aangepast zijn (zie o.a. Bruggink & Harinck, 2012), is het begrip onderzoekende houding nog verre van uitgekristalliseerd (Visser-Wijnveen, 2013). Zo vertoont het bijvoorbeeld gelijkenis met kritisch denken en reflecteren. Daarnaast is nog onduidelijk in hoeverre bepaalde vaardigheden voorwaardelijk zijn voor het ontwikkelen van deze onderzoekende houding. Net als de vraag hoe een opleiding de juiste voorwaarden kan scheppen om die onderzoekende houding tot ontwikkeling te laten komen.

In dit artikel wordt hier een element aan toegevoegd: naast de genoemde aspecten dienen studenten namelijk te kunnen omgaan met de onzekerheid die gepaard gaat met het ontwikkelen van deze onderzoekende houding.

Na een korte weergave van de theoretische achtergrond volgt de beschrijving van de gevolgde onderzoeksmethode. Daarna worden de resultaten gepresenteerd en besproken.

Theoretische achtergrond

Gezien de samenhang tussen de studentbeleving van het onderzoeksproces en de invloed die dat op de motivatie van de student kan hebben, is gekozen om de theoretische achtergrond van het onderzoek te baseren op een combinatie van leerpsychologie en onderwijskunde, met een focus op motivatietheorie.

Onderzoek, onzekerheid en veiligheid

Het ontwikkelen van een onderzoekende houding vraagt veel van de student. Deze moet in eerste instantie bereid zijn – de wil hebben – zich te ontwikkelen (Corno, 1992; Barnett, 2007). Vaak is dat ook het geval, maar zeker tijdens het doen van onderzoek lijkt de studentmotivatie nogal eens onder druk te staan. Studenten geven nogal eens aan te onzeker, gefrustreerd of zelfs angstig te zijn om met een onderzoek te beginnen of door te gaan. De huidige nadruk op de onderzoekende houding zorgt dat een hbo-student dus over flinke wilskracht en durf zal moeten beschikken (Jansen 2007). In die zin vertoont het onderzoeksproces sterke gelijkenis met het leerproces, want ook dat gaat soms gepaard met heftige gevoelens van onzekerheid over het eigen kunnen (Bandura, 1986), de te beheersen stof, de gewenste uitkomst, enzovoort. En daar waar *inquiry based* leren, zoals onderzoek, aan de ene kant een groot leereffect kan hebben, verhoogt het aan de andere kant ook de kans op stress en *anxiety* (Pintrich & Schunk, 2002; Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008).

Teveel onzekerheid kan demotiverend werken en dient dus te worden voorkomen, maar enige onzekerheid is wel degelijk nuttig. Csikszentmihalyi (1975) stelt dat de beste leerprestaties worden bereikt als er een optimale balans is tussen uitdaging en bekwaamheid. Daarbij zal de uitdaging steeds iets hoger moeten liggen dan de bekwaamheid waardoor *flow* ontstaat. Teveel uitdaging levert stress op, en te weinig uitdaging zorgt ervoor dat de student geen actie zal ondernemen om te leren waardoor verveldheid en (zelfs ook stress) op de loer liggen. Ook Vygotsky (1978) stelde al dat om iets nieuws te kunnen leren, de lerende de bekende zone (de comfortzone) moet verlaten richting de zone van de naaste ontwikkeling. Onzekerheid kan dus een functionele prikkel zijn voor de student om in beweging te komen, maar dan zal de mate en vorm waarin de onzekerheid zich aandient, acceptabel moeten zijn. Een docent of begeleider kan volgens Vygotsky het leerproces van de student bevorderen door middel van het opbouwen en daarna weer afbreken van een steunstructuur (*scaffolding*). Deze steunstructuur kan de veiligheid bieden waardoor de onzekerheid voor de student acceptabel wordt. Een student zal zich dus voldoende onzeker én voldoende veilig moeten kunnen voelen om gemotiveerd te worden en blijven om de onderzoekende houding te ontwikkelen.

Interne en externe factoren

In de Zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) wordt uitgegaan van dat een lerende gemotiveerd wordt wanneer aan drie belangrijke behoeften wordt voldaan: autonomie, competentie en betrokkenheid. Deze behoeften treden, in meer of mindere mate, in samenhang op en kunnen worden beïnvloedt door elementen als beloning, ambitie, deadlines, kans, keuze, feedback en welzijn (Ryan & Deci, 2000). Ryan & Deci categoriseren deze motivatiefactoren in factoren met een '*internal perceived locus of causality*' (IPLOC) en factoren met een '*external perceived locus of causality*' (EPLOC). Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat sommige factoren worden beleefd alsof ze binnen de persoon liggen (zoals ambitie of welzijn) en andere factoren worden beleefd alsof ze buiten de persoon liggen (zoals beloning of deadlines). Daarbij moet worden opgemerkt dat de beleving van deze factoren altijd plaatsvindt door de persoon in kwestie. Daarnaast vormt zowel de behoefte daaraan als de beleving ervan altijd een persoonsafhankelijke combinatie waarbij de verhouding tussen interne en externe elementen per persoon verschilt. Het kan voor de motivatie van een student namelijk een groot verschil maken of een activiteit zoals een onderzoek, door de student zelf (intern) wordt geambieerd en kan worden vormgegeven, of dat dit vooral door iemand of iets anders (extern) dan de student wordt verlangd en bepaald. Afhankelijk van de leersituatie kunnen autonomie, competentie en betrokkenheid dan ook verschillend gewicht en invulling krijgen, waardoor deze leersituatie niet altijd direct bij de be-

hoeft van de individuele student aansluit. Deze tweedeling tussen interne en externe factoren biedt een bruikbaar handvat om inzicht te krijgen in de studentbeleving van het onderzoeksproces. In navolging van Vygotsky (1978) en Ryan & Deci (2000) is in dit onderzoek dan ook uitgegaan van (on)zekerheid als een meer intern gericht begrip omdat het hier gaat om factoren die vooral binnen de persoon afspelen (onzekerheid kun je verbergen), terwijl (on)veiligheid wordt gehanteerd als iets dat vooral buiten het individu ligt en al dan niet als steunstructuur kan worden ervaren.

Onderzoeksvraag

In dit artikel staat de volgende onderzoeksvraag centraal: welke factoren qua (on)zekerheid en (on)veiligheid worden door hbo-studenten beleefd in het onderzoeksproces? Door inzicht te hebben in deze motivatiefactoren kunnen zowel studenten zelf als de opleiders het onderzoeksproces optimaliseren waardoor een rijke en veilige (pedagogische) leeromgeving gerealiseerd kan worden.

Methode

Het beschrijvende karakter van de onderzoeksvraag en het feit dat individuele ervaringen en beelden centraal staan, hebben geleid tot de keuze voor een empirisch-fenomenologisch onderzoeksontwerp.

Deelnemers en onderzoekscontext

Het onderzoek is uitgevoerd bij een groep studenten bestaande uit 23 derdejaars studenten en 11 vierdejaars studenten van de opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening (Ba) en 12 tweedejaars studenten van de opleiding Ecologische Pedagogiek (Ma), beide van de Faculteit Maatschappij & Recht van de Hogeschool Utrecht. Deze onderzoeksgroep is samengesteld op basis van *convenience sampling* waarbij organiseerbaarheid en haalbaarheid werden afgewogen met een zo groot mogelijke diversiteit om daarmee de rijkheid aan belevingsbeschrijvingen te waarborgen. De studenten voerden een praktijkgericht onderzoek uit dat kwalitatief en beschrijvend van aard was en werkten daarbij vanuit enigszins vergelijkbare onderzoekdesigns. Inhoudelijk verschilden de onderzoeken echter wel vanwege uiteenlopende opleidingsfocussen (sociaal juristen / ecologisch pedagogen), opleidingsniveaus (Ba/Ma) en daarmee vaak ook leeftijds- en levensfaseverschillen. De doorlooptijd van de onder-

zoeken verschilden ook. De derdejaars bachelorstudenten SJD hadden een jaar lang de tijd, terwijl de vierdejaars bachelors SJD en de masterstudenten EP een half jaar tot hun beschikking hadden. In relatie tot de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) kan worden opgemerkt dat voor alle deelnemende studenten gold dat, gezien de complexiteit en zelfstandigheid van het doorlopen onderzoeksproces er sprake was van veel ruimte voor autonomie. Studenten werden geacht zelf een onderzoeks-onderwerp te kiezen en ook zelfstandig aan de slag te gaan en feedback te organiseren. Daarnaast werd een groot beroep gedaan op de (onderzoeks)competentie van de student. De derdejaars studenten deden voor het eerst een individueel leeronderzoek. De vierdejaars- en de masterstudenten voerde hun afstudeeronderzoek uit en hadden dus al een leeronderzoek uitgevoerd. De betrokkenheid werd vormgegeven doordat alle studenten werden ondersteund vanuit de opleiding door regelmatige samenkomsten waarin men met *peers* en de begeleider ideeën kon uitwisselen, vragen kon stellen en feedback kon organiseren.

Procedure van dataverzameling en data-analyse

Na de literatuur review is het praktijkonderzoek gestart met een exploratief onderzoek naar onzekerheidsbeleving tijdens het onderzoeksproces van afstudeerstudenten van de opleiding SJD. Hierbij werden autonomie, competentie en betrokkenheid (Ryan & Deci, 2000) onderzocht in relatie tot de beleving van studenten. Onder begeleiding van de auteurs brachten studenten de belevingen van medestudenten (en zichzelf) in kaart aan de hand van rijke beschrijvingen (Geertz, 1973) en semigestructureerde interviews. Deze zijn geanalyseerd en gelabeld met behulp van de hiervoor genoemde begrippen en gesynthetiseerd tot een eerste inventarisatie.

Om deze eerste beelden van veilige onzekerheid te verrijken en te verbreden is in het vervolgonderzoek gekozen voor de beschrijvende benadering van de empirische fenomenologie (Maso, 2005). Hierbij werd de deelnemende studenten gevraagd rijke belevingsbeschrijvingen van hun onderzoekservaring op te leveren en daarin voor hen belangrijke factoren te markeren. Deze belevingsbeschrijvingen zijn met de studenten besproken en in verschillende lezingsrondes gecodeerd en geduid volgens de open en flexibele *grounded theory* benadering van Corbin & Strauss (1990; 2008). Deze is gericht op het ontwikkelen van concepten, thema's en "voorlopig constant blijvende structuren" (Beekman & Mulderij, 1977, p.15) aan de hand van factoren die naar voren kwamen uit de theoretische verkenning en het eerste verkennend praktijkonderzoek. Voor validering van deze aanpak is tussentijds terugkoppeling geweest met *critical friends* (Ponte, 2011) zoals de betrokken studenten, de betrokken docenten en het HU-lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek.

Resultaten

Het onderzoek laat een aantal terugkerende factoren zien die een rol spelen in de beleving van (on)zekerheid en (on)veiligheid. In de beleving van studenten zijn deze echter niet altijd van elkaar los te koppelen omdat ze vaak direct op elkaar van invloed zijn. Ook hebben sommige factoren zowel interne als externe elementen. De factoren die uit het onderzoek naar voren komen worden besproken aan de hand van exemplarische uitspraken van studenten.

Vertaalslag

Een student is gedurende het hele onderzoeksproces bezig de externe wereld te vertalen naar zijn interne wereld en vice versa. De eerste vertaalslag vindt plaats tussen de student en het te onderzoeken vraagstuk. Wanneer de student probeert zijn observaties van het onderzoeksvraagstuk innerlijk te structureren, heeft hij daartoe slechts zijn kennis, gedachten, emoties en intuïtie tot zijn beschikking - middelen die vaak moeilijk bewust en gestructureerd toe te passen zijn. Daarmee probeert de student innerlijk orde aan te brengen in de externe chaos waar hij zijn onderzoekende blik op richt: "Ik vind het lastig om een begin te maken. (...) Het onbekende bekend voor je maken."

Vervolgens wacht hem een tweede vertaalslag: hij zal deze intern gestructureerde chaos zó onder woorden moeten brengen, dat deze ook door anderen kan worden begrepen: "Ik vond het best moeilijk om goed neer te zetten op papier. Ik kan echt twee, drie dagen staren naar twee pagina's en dan nog onzeker zijn of ik hem eigenlijk goed heb geschreven." Deze dubbele vertaalslag bevat elementen als probleemanalyse, vraagformulering en het verzamelen, arrangeren, uiteenrafelen, filteren, afwegen en samenvoegen van informatie, om deze vervolgens te vertalen in tekst of een andere uitingsvorm die begrijpelijk is voor derden. Oftewel, de student is "*dredging up a creative ordering of inner movement*" (Barnett, 2007, p.31). Deze complexe activiteit kan de student onzeker maken omdat hij als persoon dé centrale factor in de vertaalslag is - hij onthult tegelijk met de resultaten van zijn gemaakte keuzes immers ook zichzelf.

Zelfonthulling

Deze bereidheid tot zelfonthulling (intern) is zeker in het onderwijs van groot belang (Barnett 2007). Van studenten wordt immers verwacht dat ze leeropbrengsten zichtbaar maken aan de docenten (extern). En dat kan op veel verschillende manieren

zoals bijvoorbeeld schriftelijk tentamineren, of in het geval van onderzoek een literatuurstudie schrijven, een vraagstelling formuleren of een onderzoeksontwerp maken. In het geval van de onderzoekende houding kan de student dat doen door bijvoorbeeld zijn twijfels bekend te maken of vragen te stellen aan de docent-begeleider of medestudenten: "Ik vind het lastig om iets van mezelf te laten zien als ik zelf weet dat het slecht is. Ik denk dat ik dan mijn niveau hoog wil houden als het ware." Het gevoel van kwetsbaarheid (Brown, 2012) dat deze zelfonthulling met zich mee kan brengen, is niet voor iedereen even gemakkelijk te accepteren en kan voor onzekerheid zorgen, en zelfs onveiligheid, gezien de volgende factor: oordeel.

Oordeel

Zowel de vertaalslag als de bereidheid tot zelfonthulling staan onder druk van criteria, vereisten, verwachtingen en de beoordeling die daarmee gepaard gaat. Deze beoordeling kan door zowel de student zelf gegeven worden (intern) als door anderen (extern). Ook werkt oordeel twee kanten op. Bij een positief oordeel kan dezelfde student zich opgelucht, gesterkt en blij voelen, maar wellicht ook te weinig uitgedaagd voelen. Bij een negatief oordeel kan een student zich ontmoedigd, terneergeslagen of zelfs afgebrand voelen, maar het kan ook een positief effect hebben: "Als het onvoldoende is, is het gewoon niet goed genoeg, helaas. Voor mij werkt dat alleen maar als extra motivatie om voor de herkansing te gaan knallen." De onzekerheid die oordeel met zich mee kan brengen, lijkt groter te zijn wanneer de student het oordeel over een onderzoeksopzet of onderzoeksrapportage ervaart als een oordeel over zichzelf of het eigen kunnen (Bandura, 1986; Barnett, 2007; Dweck, 2012): "Als er een oordeel gegeven wordt over mijn verslag, heb ik het gevoel dat het iets over mij zegt. Ik vind het lastig om te horen als het niet goed is, omdat het dan lijkt alsof ik niet goed ben." Zeker wanneer de student zich onvoldoende veilig voelt om welk oordeel dan ook te accepteren, kan dat hem ertoe aanzetten het risico op een negatief oordeel zoveel mogelijk te vermijden. Dan zal hij proberen te laten zien wat de beoordelaar graag wil zien en waarmee hij zichzelf feitelijk onzichtbaar maakt. Daarmee doet hij juist afbreuk aan de ontwikkeling van zijn onderzoekende houding. Als een student zichzelf en zijn onderzoek oprecht wil verbeteren, dan zal dus hij bereid moeten zijn om risico te nemen.

Risico

Naast het risico op een oordeel, is ook een 'risico op verlies' aanwezig in het onderzoeksproces (Fields 2011). Als een student een onderzoek begint zal hij moeten

inschatten of dit te onderzoeken is in de tijd en met de middelen die hij tot zijn beschikking heeft (extern): "Door dit onderwerp te kiezen neem ik wel risico, omdat ik er nog steeds niet zeker van ben of ik mijn onderzoek goed kan afronden." Een student investeert (intern) dus in het onderzoek, zonder zeker te weten dat die investering iets zal opleveren. Doordat de student met dit risico wordt geconfronteerd kan de onzekerheid toenemen. Zeker in relatie tot keuzevrijheid.

Autonomie

De behoefte om eigen keuzes te maken in de vertaalslag, eigen onderwerpen te kiezen en eigen inbreng te hebben in en invloed op zowel de inhoud als het proces van het onderzoek, speelt een grote rol in de studentbeleving. Deze autonomie wordt zowel positief als negatief ervaren zoals dit voorbeeld van positieve beleving laat zien: "Uit het niets kwam ik op een nieuw idee (...) waardoor ik een enorme slag kon slaan in mijn onderzoek." Voor een andere student werkte de autonomie minder positief: "Ik heb veel vrijheid gehad tijdens het opzetten en uitvoeren van mijn onderzoek, maar ik merkte dat dat voor onzekerheid zorgde." Een duidelijke opdracht (extern) lijkt in dat geval veiligheid te bieden om die onzekerheid van autonomie te kunnen accepteren: "We kregen voor dit onderzoek een onderwerp toegewezen. Ik vond het daarom makkelijker om met het onderzoek te beginnen en iets op papier te krijgen." Aan de andere kant kan een te strakke opdracht de bereidheid en mogelijkheid voor authentieke zelfonthulling (intern) onder druk zetten: "Aanvankelijk was ik erg bang om (...) een kunstje uit te voeren (...). Gelukkig was dit niet het geval. Vooral tijdens de data-analyse merkte ik dat ik echt mezelf als persoon in het onderzoek moest leggen."

Competentie

Een volgende factor die de ervaring met (on)zekerheid en (on)veiligheid kleurt, is de uiteindelijk bevestiging of ontkenning van keuzes die in de eerdere onderzoeksfasen gemaakt zijn. Deze is namelijk van invloed op het zelfbeeld van de student met betrekking tot de competentie (i.c. *self-efficacy*). Bevestiging of ontkenning kan voortkomen vanuit zelfoordeel (intern), maar ook extern, zoals bijvoorbeeld wanneer het gewenste onderzoeksresultaat bereikt is of door het oordeel van anderen: "Doordat je telkens positieve feedback terug krijgt op je handelen, neemt je zekerheid toe op het gebied van onderzoek. Je krijgt het gevoel dat je het kunt, je bent op de goede weg. Dit is een erg prettig gevoel om te ervaren."

Betrokkenheid

Dat laat zien dat 'anderen' een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de studentervaring van (on)zekerheid en (on)veiligheid. Anderen (extern) kunnen zorgen voor heldere oordelen, ondersteunende feedback en verduidelijken van de opdracht. Dit kan bijdragen aan de beleving van een veilige leeromgeving: "Door mijn ervaring merk ik dat ik het graag goed wil doen, maar daarbij steun nodig heb van een ander die mij feedback geeft. Aan de hand van een duwtje dat ik op de goede weg zit, kan ik prima verder en is die onzekerheid ook minder." Deze steun kan ook nodig zijn, omdat de opdracht (extern) zelf nogal eens als te moeilijk kan worden ervaren, waardoor de student het soms gevoel heeft het onderzoek niet aan te kunnen: "Ik heb het idee dat we een beetje in het diepe worden gegooid met dit onderzoek." Ook dan lijkt duidelijkheid omtrent de opdracht, de criteria en de docentrol van belang te zijn in het creëren van veiligheid om de onzekerheid acceptabel te maken: "Met het juist doen kijk ik vooral naar de criteria van de opdracht en van wat de docent van mij verlangt." Desondanks neemt de onveiligheidsbeleving van studenten toe wanneer het onduidelijk is hoe de beoordelende docent (extern) de criteria en kwaliteit van de opdracht zal interpreteren. Ook uiteenlopende verwachtingen van beide partijen met betrekking tot de begeleiding kunnen bijdragen aan de ervaring van een onveilige leeromgeving. Hierdoor kan bijvoorbeeld de mate van zelfonthulling en risicobereidheid bij de student sterk afnemen.

Drie categorieën van beleving

Tot slot levert een synthese van de bovenstaande uiteenzetting drie categorieën van factoren op die een rol spelen in de studentbeleving van (on)zekerheid en (on)veiligheid:

1. Studentsituatie: interne factoren die de beleving van (on)zekerheid met betrekking tot het onderzoeksproces teweegbrengen en die samenhangen met het ontwikkelen van de onderzoekende houding van de student.
2. Opdrachtsituatie: externe factoren die de beleving van (on)veiligheid met betrekking tot het onderzoeksproces teweegbrengen en die meestal door de opleiding worden bepaald.
3. Begeleidings-/beoordelingssituatie: interne en externe factoren die de beleving van (on)veiligheid en (on)zekerheid met betrekking tot het onderzoeksproces teweegbrengen en waarbij het vooral de docenten, medestudenten of andere personen betreft.

Een schematisch indeling van de bijbehorende factoren per categorie, ziet er als volgt uit:

Categorie	(On)zekerheid	(On)veiligheid
Studentsituatie (onderzoekende houding)	- behoefte aan autonomie - behoefte aan betrokkenheid m.b.t. onderwerp - mate van competentie (self-efficacy) - mate van zelfoordeel - mate van bereidheid tot zelfonthulling - mate van risicobereidheid	-/-
Opdrachtsituatie (opleiding)	-/-	- mate van autonomie. - niveau van de opdracht - mate van duidelijkheid van de (toetsing van de) opdracht - beschikbare tijd en middelen
Begeleidings- en beoordelingssituatie (docent)	- behoefte aan betrokkenheid m.b.t. 'anderen' - behoefte aan begeleiding, steun en empowerment - behoefte aan heldere beoordeling - mate van en verwachting m.b.t. andersmans oordeel	- beschikbare sociale steun - interpretatie van eisen/kwaliteit van de opdracht door beoordelaar - verwachtingen m.b.t. begeleiding door ander

Conclusie

De onderzoeksvraag in dit artikel luidde: welke factoren qua (on)zekerheid en (on)veiligheid worden door hbo-studenten beleefd in het onderzoeksproces? Uit de bovenstaande beschrijving wordt duidelijk dat de beleving van de betrokken studenten in te delen is in drie categorieën: de studentsituatie, de opdrachtsituatie en de begeleidings-/beoordelingssituatie. Daarbinnen spelen op individueel niveau een aantal belevingsfactoren een rol die in onderlinge samenhang al dan niet aansluiten bij de behoefte van de betreffende student. Deze factoren zijn van elkaar te onderscheiden door de interne en externe beleving ervan en kunnen, in navolging van de Zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), van invloed zijn op de studentmotivatie in het onderzoeksproces.

Naast het onderscheid tussen intern en extern wordt in dit onderzoek ook helder dat (on)zekerheid en (on)veiligheid in grote samenhang met elkaar optreden. Sterker

nog: een bepaalde balans tussen beide begrippenparen wordt als positiever ervaren dan een te grote onbalans. Een student heeft voldoende veiligheid nodig om de met het onderzoek gepaard gaande onzekerheid te kunnen accepteren en te hanteren. Onvoldoende veiligheid of teveel onzekerheid voorkomt dat een student in beweging komt. Een student die onderzoek doet, lijkt zich dus op het spectrum van 'veilige onzekerheid' te bewegen.

Met dit eerste inzicht in 'veilige onzekerheid' hebben zowel studenten als opleiders een handvat om de onzekerheid die het onderzoeksproces met zich meebrengt te erkennen, te verkennen en wellicht ook te verwerken in het opleidingscurriculum. Dat handvat is van belang, want onzekerheid zal regelmatig de kop opsteken zolang de hbo-student bezig is om een onderzoekende houding en daarmee het onderzoekend vermogen te ontwikkelen. Sterker nog, als dat niet gebeurt, dan kan het zelfs wenselijk zijn om de betreffende student enigszins te 'veronzekeren' om ervoor te zorgen dat het onderzoek- en leerproces aan diepgang wint. Maar dan wel met de juist mate van veiligheid. Kortom: de ontwikkeling van de onderzoekende houding door de hbo-student is niet slechts een persoonlijke aangelegenheid. Het gaat hier om een samenspel tussen interne en externe factoren waar zowel de student als de opleiders invloed op hebben en waarbij het besef van veilige onzekerheid ondersteunend kan zijn.

Discussie

Het hier gepresenteerde inzicht in veilige onzekerheid is een startpunt. Omdat het onderzoek verkennend van aard en kleinschalig van opzet was, is de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt. Dat was ook niet het vooropgezette doel van dit exploratieve, fenomenologisch onderzoek. Juist door middel van de diversiteit aan unieke belevingen is gezocht naar een eerste beeld van veilige onzekerheid. Dat dit om vervolgonderzoek vraagt wordt ook duidelijk, want het concept veilige onzekerheid kan zeker worden aangevuld vanuit studentbelevingen die werken in andere onderwijs- en onderzoekscontexten. Daarnaast geeft het huidige onderzoek nog weinig inzicht in hoe studenten en docenten concreet kunnen omgaan met veilige onzekerheid. De huidige dataset kan worden aangevuld en gerubriceerd naar bijvoorbeeld veel voorkomende elementen die zoor (on)zekerheid dan wel (on)veiligheid zorgen. Daarnaast kan ontwerpgericht vervolgonderzoek concrete tools opleveren voor de (hoger) onderwijspraktijk, waarmee zowel studenten als opleiders vorm en inhoud kunnen geven aan het werken met veilige onzekerheid in het onderzoeksproces. Het ontwikkelen van de onderzoekende houding van de student staat immers voorop en het omgaan met onzekerheid is daar een onmisbaar onderdeel van!

Met veel dank aan Daan Andriessen, lector Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek aan de Hogeschool Utrecht en de leden van de kenniskring.

Referenties

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les 10 april 2014, Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek aan Hogeschool Utrecht, Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnett, R. (2007). *A Will To Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Open University Press.
- Beekman, T. & Mulderij, K. (1977). *Beleving en ervaring. Werkboek fenomenologie voor de sociale wetenschappen*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Bollinger, S., Heijst, P. van, & Assadolahi, B. (2014). Onzekerheid in praktijk. Utrechtse vraagstukken op het gebied van onderzoeksonderwijs. Bollinger, S. & Blik, H. van 't (red.) (2014). *SJD en de nieuwe kwetsbaarheid. Een caleidoscopische blik op 25 jaar Sociaal Juridische Dienstverlening*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 157-166.
- Bollinger, S. (2014). The quest for "safe uncertainty" in student research. *Conference on Innovation in Higher Education* (E-paper), SRH Heidelberg, 4-5 december 2014, 22-30.
- Brown, B. (2013). *De kracht van kwetsbaarheid*. Amsterdam: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON / VELOV)*, 33(3), 46-53.
- Butter, R. & Bollinger, S. (2015). Onderzoeksonderwijs binnen de pedagogiek. Balanceren tussen onderzoeksinspiratie, praktische relevantie en methodische grondigheid. Bekker, Jan, et al. (red.) (2015) *De pedagoog in de spotlights. Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, 105-114.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria, *Qualitative Sociology* 13(1), 3-21.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human Behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. (2012). *Mindset*. London: Robinson.
- Fields, J. (2011). *Uncertainty. Turning Fear and Doubt into Fuel for Brilliance*. London: Portfolio/Penguin.
- Geertz, C. (1973). *Thick description: toward an interpretive theory of culture. The interpretation of cultures: selected essays*. New-York/N.Y./ USA etc.: Basic Books, 3-30.

- Griffioen, D., Visser-Wijnveen, G. J., & Willems, J. (2013). *Integratie van onderzoek in het onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag.
- Jansen, H. (2007). *Van TDL naar SDL en CDL binnen opleidingen. Van teacher-directed learning naar self-directed learning en co-directed learning. Meer zelfverantwoordelijkheid binnen Levend Leren voor het eigen leren van studenten*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Maso, I. (2005). Empirisch fenomenologisch onderzoek, *KWALON* 29(2), 35-39.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Ponte, P. (2011). *Actieonderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Rijst van der, R.M. (2009). *De zes aspecten van een onderzoekende houding*. Gedownload van <http://www.ecent.nl/artikel/2000/view.doc>.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Direction. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Smid, G. & Rouwette, E. (red.) (2009). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Terlouw, C., Pool, E. van der, & Griffioen, D. (2013). Onderzoek in het hbo-onderwijsprogramma in het kader van internationale ontwikkelingen. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2).
- Visser-Wijnveen, G.J (2013). Reflecties over onderzoek in het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 31(1/2), 99-112.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.