

De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie

L. van den Bergh, A. Ros, M. Vermeulen en E. Rohaan

Samenvatting

Er wordt veel belang gehecht aan een onderzoekende houding van en literatuurgebruik door leraren. Over de mate waarin leraren over een onderzoekende houding beschikken en gebruik maken van kennis uit onderzoeksliteratuur is echter nog weinig bekend. Het concept onderzoekende houding is zowel in de praktijk als in de literatuur niet eenduidig gedefinieerd. In deze studie wordt getracht een bijdrage te leveren aan inzicht in het concept onderzoekende houding en de verbinding met literatuurgebruik. De vraag of leraren die in hun opleiding of binnen hun school ervaring opdoen met praktijkonderzoek beschikken over een meer onderzoekende houding en vaker literatuur gebruiken om hun onderwijs te verbeteren staat centraal. De daarvoor ontwikkelde digitale vragenlijst is door 342 leraren ingevuld. Dit zijn leraren van 16 basisscholen waar het (willen gaan) uitvoeren van praktijkonderzoek om het onderwijs te verbeteren speerpunt is. Met beschrijvende analyses, t-testen en lineaire regressieanalyses zijn verschillen tussen groepen leraren op basis van ervaring met praktijkonderzoek in hun opleiding en/of school onderzocht. Leraren schatten hun eigen onderzoekende houding en literatuurgebruik relatief hoog in. Er blijkt een positieve relatie te zijn tussen de ervaring die leraren hebben opgedaan met het doen van praktijkonderzoek en hun inschatting over verschillende aspecten van hun onderzoekende houding en literatuurgebruik.

Kernwoorden: onderzoekende houding, literatuurgebruik, Academische Opleidingschool, basisonderwijs, lerarenopleiding

landen zoals Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Australië en Finland zien we deze ontwikkeling (Vrijnsen-de Corte, 2012). Maatschappelijke ontwikkelingen hebben het beroep van leraar dynamischer en minder voorspelbaar gemaakt. De complexe onderwijspraktijk vraagt leraren om voortdurend zelf keuzes te maken over de meeste geschikte handeling. Leraren hebben daarvoor praktische wijsheid nodig die zich ontwikkelt in de wisselwerking tussen ervaring en theorie. Een kritisch-onderzoekende houding is onontbeerlijk om samen met collega's te reflecteren op ingewikkelde kwesties en dilemma's in de beroepspraktijk. Leraren moeten daarbij hun persoonlijke waarden en doelen kunnen expliciteren om met collega's, schoolleiding en ouders de dialoog over hun keuzes aan te gaan (Onderwijsraad 2013). Over wat precies mag worden verwacht van leraren is veel discussie. Het concept 'onderzoekend vermogen' van Andriessen (2014) wordt hierbij vaak aangehaald. Hij geeft aan dat leraren zouden moeten beschikken over drie componenten: een onderzoekende houding, het vermogen om kennis uit onderzoek van anderen toe te passen en het vermogen om zelf de onderzoekscyclus te doorlopen. Uit een exploratieve studie uitgevoerd naar de onderzoekende houding van leraren die een masteropleiding volgen door Meijer en collega's (2016) blijkt dat een onderzoekende houding en het gebruik van literatuur (door hen 'kennis' genoemd) twee te onderscheiden concepten zijn. Zij typeren deze twee concepten respectievelijk als een intern reflectieve dimensie en een extern kennisgebruik (knowledge sourcing) dimensie.

Veel van het onderzoek naar de onderzoekende houding van leraren is uitgevoerd onder masteropgeleide leraren en onder leraren in opleiding (bijvoorbeeld Kershner, Pedder & Doddington, 2013; Ros, Timmermans & Van der Steen, 2016). Over de mate waarin leraren in de beroepspraktijk over een onderzoekende houding beschikken en gebruik

478

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

2017 (94) 478-495

1 Inleiding

In Nederland wordt sinds de 21^e eeuw in toenemende mate belang gehecht aan een onderzoekende houding van leraren. Ook in andere

maken van kennis is weinig bekend (Meijer, Geijssel, Kuijpers, Boei & Vrieling, 2016). Gesteld wordt dat ervaring met praktijkonderzoek, onderzoek ten behoeve van verbetering van de eigen praktijk uitgevoerd door (toekomstige) leraren, bevorderlijk is voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het gebruik van literatuur voor onderwijsverbetering (Van der Linden, Bakx, Ros, Beijaard & Van den Bergh, 2015; Reis-Jorge, 2007). Voor veel leraren in het basisonderwijs is ervaring met praktijkonderzoek echter niet altijd vanzelfsprekend. In de praktijk voeren leraren alleen zelf praktijkonderzoek uit in specifieke situaties, bijvoorbeeld als zij onderdeel uitmaken van een onderzoeksgroep in een academische opleidingsschool (Windmuller, 2012). Sinds tien jaar is praktijkonderzoek een vast onderdeel in het curriculum van de pabo. Educatieve hbo-masters, zoals de masters Educational Needs en Leren en Innoveren, bestaan voor een aanzienlijk deel uit het leren opzetten, uitvoeren en rapporteren van onderzoek. Het benutten van deze kennis en ervaring wordt gestimuleerd door een toenemend streefpercentage van masteropleide leraren in de school. Volgens de afspraken in de Lerarenagenda en het Nationaal Onderwijsakkoord moet het aandeel leraren met een afgeronde masteropleiding de komende jaren langzaam toenemen, tot 30 procent van de leraren in 2020 (Van den Berg & Scheeren, 2015). Studenten en alumni van masteropleidingen geven zelf aan dat hun onderzoekende houding door de opleiding toeneemt (Heyma, et al., 2016).

Naast het stimuleren van meer masteropleide leraren in de school, is in 2005 de regeling academische opleidingsschool (AOS) ingevoerd als impuls voor praktijkonderzoek in de school. Een AOS is een samenwerkingsverband van één of meerdere opleidingen en meerdere scholen, waarin de opleidingsfunctie gecombineerd wordt met praktijkonderzoek en innovatie die sterk op de praktijk is gericht (Ministerie van OCW, 2005). In de AOS wordt het opleiden van studenten verbonden aan het onder begeleiding uitvoeren van praktijkonderzoek gericht op schoolontwikkeling (Meulenbrug, Kaldewaij, Timmermans, Jansen & Van Beek, 2014). Of

deze impulsen daadwerkelijk hebben geleid tot een meer onderzoekende houding van leraren en meer gebruik van literatuur is nog niet bekend. Uit een recente reviewstudie door Ros, Van der Steen en Timmermans (2016) blijkt dat het bevorderen van de onderzoekende houding een belangrijke doelstelling is van alle AOS-en en dat bijna alle AOS coördinatoren op basis van indrukken van mening zijn dat deze doelstelling is behaald. Tegelijk blijkt echter dat tussen, maar ook binnen AOS-en, geen eenduidige definitie wordt gehanteerd van de onderzoekende houding en dat er geen geschikte meetinstrumenten voorhanden zijn om dit te meten. Daarom staat in de huidige studie de vraag centraal of leraren in het basisonderwijs die in hun opleiding of binnen hun school ervaring met praktijkonderzoek opdoen daadwerkelijk beschikken over een meer onderzoekende houding en vaker literatuur gebruiken om hun onderwijs te verbeteren.

2 Theoretisch kader

2.1 Onderzoekende houding

Het concept onderzoekende houding wordt zowel in de wetenschap als in de praktijk veel gebruikt, maar er is weinig eenduidigheid in definities (Meijer et al., 2016). Cochran-Smith en Lytle (2009) spreken over ‘inquiry as a stance’ en bedoelen daarmee dat leraren voortdurend handelen vanuit een perspectief op leren, een kritische houding en nieuwsgierigheid. Zij stellen dat elk aspect van het leraarberoep de mogelijkheid biedt om onderzoekend te handelen. Dit sluit aan bij de opvatting van Meijer et al. (2016) die in hun onderzoek naar de ‘inquiry-based attitude’ van leraren kritische reflectie als een facilitator van diepgaand professioneel leren benoemen. Openheid en nieuwsgierigheid zien zij als prikkels voor exploratief gedrag. Tack en Vanderlinde (2014) hebben onderzoek gedaan naar de onderzoekende houding (‘researcherly disposition’) van lerarenopleiders. Zij onderscheiden een affectief aspect: een waardering voor onderzoek, een cognitief aspect: een vermogen om te onderzoeken, en een gedragsaspect: het zien van mogelijkheden en

kansen voor onderzoek. Earl en Katz (2006) spreken over een Inquiry Habit of Mind en over Data Literacy en leggen de nadruk op een mindset die gericht is op het begrijpen en interpreteren van situaties en gegevens. Zij benoemen verschillende houdingselementen, namelijk: het waarderen van diep begrip, het kunnen uitstellen van het eigen oordeel, tolerantie voor ambiguïteit, het innemen van verschillende perspectieven en het systematisch stellen van vragen om de kern van een kwestie te benaderen. Bij 'Data Literacy', als tweede aspect van een onderzoekende houding gaat het om het kunnen verzamelen van gegevens, het beoordelen van de kwaliteit hiervan en het gebruiken van deze gegevens voor onderwijsverbetering.

Bruggink en Harinck (2012) constateren op basis van een groot aantal Nederlandse en internationale publicaties over onderzoekende houding dat definities verschillen door verschillen in context, bijvoorbeeld door vak of schooltype. Op basis van bestaande definities en onderzoeksresultaten komen zij tot negen generieke kenmerken van een onderzoekende houding: nieuwsgierigheid, open houding, kritisch zijn, tot inzicht willen komen, bereidheid tot perspectiefwisseling, afstand van routines, gerichtheid op bronnen, nauwkeurigheid en onderdeel willen uitmaken van een leergemeenschap. Het laatste kenmerk, de behoefte om kennis te delen en onderdeel van te zijn van een leergemeenschap, vormt hierin een nieuw element.

Concluderend kunnen we stellen dat onderzoekers het concept 'onderzoekende houding' op verschillende manieren benoemen en definiëren, waarbij sommige onderzoekers meer de nadruk leggen op een nieuwsgierige, kritische houding en het verzamelen en benutten van gegevens (Earl & Katz, 2006; Bruggink & Harinck, 2012) en andere onderzoekers meer de nadruk leggen op het leren van professionals en onderwijsverbetering (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Meijer et al., 2016). In deze studie combineren we deze perspectieven. We gaan uit van twee aspecten; een kritisch nieuwsgierige houding en het verzamelen en benutten van data, waarin we het leren van elkaar integreren. Beide aspecten zijn gericht op onder-

wijsverbetering, op individueel niveau en/of op schoolniveau.

2.2 Gebruik van literatuur

Ten aanzien van het gebruik van literatuur door leraren wordt veel gesproken over de zogenaamde kloof tussen wetenschap en praktijk. Leraren zijn nauwelijks op de hoogte van recente onderzoeksresultaten en maken er nog onvoldoende gebruik van om hun onderwijs te verbeteren (Nijland, van Bruggen, & de Laat, 2017). Dit is een conclusie die ook internationaal getrokken wordt (McIntyre, 2005; Somekh & Zeichner, 2009). Echter, het regelmatig gebruiken van onderzoeksliteratuur blijkt positief van invloed te zijn op de manier waarop leraren de link leggen tussen onderzoeksresultaten en de eigen lespraktijk en op de kritische houding van leraren tegenover onderzoeksresultaten (Cain, 2015). Ondanks de toenemende aandacht voor het gebruik van bestaande kennis in het onderwijs, wordt hier in de praktijk nog weinig van terug gezien (Voogt, McKenney, Pareja-Roblin, Ormel & Pieters, 2012; Cooper, Levin & Campbell, 2009). Praktische belemmeringen kunnen een rol spelen, zoals toegang tot wetenschappelijke literatuur en tijdgebrek, het kunnen maken van een selectie van relevante literatuur en het begrijpen van de, veelal Engelstalige, artikelen. Vaak beperken leraren zich daarom tot informatie die snel voorhanden en vaak oppervlakkig is (Ros, et al., 2013).

Naast deze belemmeringen blijkt uit Amerikaans onderzoek dat de meeste studenten aan een lerarenopleiding wetenschappelijke literatuur wel kunnen vinden, lezen en begrijpen, maar dat zij er niet goed in slagen om de kennis te vertalen naar hun eigen praktijk (Van Ingen, McHatton & Vomvoridi-Ivanovic, 2016). Dit vraagt complexe vaardigheden gericht op kennistransformatie (Cordingley, 2009). Er zijn verschillende vertaalslagen nodig voordat kennis uit literatuur toegepast kan worden in de praktijk. Literatuur is vaak geschreven vanuit een abstracte benadering en is veelal gericht op een specifiek element van een groter thema. Leraren zoeken naar informatie waarmee zij verder kunnen komen met een probleem of

verbetervraagstuk in de eigen school, waarbij veel factoren tegelijkertijd een rol spelen. Ook is een vertaalslag van algemene resultaten naar de eigen specifieke context met het eigen onderwijsconcept, leerlingenpopulatie en de eigen leermaterialen nodig. Daarnaast is een vertaalslag van vaak algemene conclusies en aanbevelingen naar concrete verbeteracties in de school nodig. Gezien deze complexiteit is het van belang dat lerarenopleidingen expliciet aandacht besteden aan het toepassen van kennis uit onderzoeksliteratuur in de eigen onderwijspraktijk.

In onderzoeken naar literatuurgebruik ontbreekt vaak een duidelijke definitie wat onder literatuur of kennis wordt verstaan. In Amerikaanse literatuur wordt vaak gesproken over *knowledge utilization* (kennisbenutting): de transfer van kennis vanuit de omgeving waarin deze gecreëerd is naar omgevingen waar de kennis toegepast kan worden (Crona & Parker, 2012; Gano, Crowley & Guston, 2007). Omdat veel wetenschappelijke literatuur niet vrij toegankelijk is voor leraren en omdat een strikt onderscheid tussen vakpublicaties en wetenschappelijke literatuur in de praktijk moeilijk te maken is, hebben we in dit onderzoek gekozen voor een brede definitie van onderzoeksliteratuur: alle inhoudelijke teksten over (een aspect van) onderwijs, zoals boeken, artikelen, tijdschriften, websites en internetpublicaties.

Het is de vraag of ervaring van leraren met praktijkonderzoek van invloed is op het feitelijk gebruik van literatuur voor het verbeteren van hun onderwijspraktijk. Om meer inzicht te krijgen in de mate waarin leraren met meer onderzoekservaring literatuur gebruiken en door welke factoren dit verklaard kan worden, is de 'theory of planned behavior' van Ajzen (1991) een geschikt model. Deze theorie stelt dat gedrag van een persoon het beste verklaard kan worden door de intentie die de persoon heeft om het gedrag te laten zien. Deze intentie wordt beïnvloed door de attitude, de self-efficacy en de subjectieve norm. In dit geval zou de intentie tot literatuurgebruik en het feitelijke literatuurgebruik verklaard kunnen worden door de mate waarin leraren een positieve attitude ten opzichte van literatuur hebben, de mate waar-

in ze zich hiertoe capabel achten (self-efficacy) en de mate waarin zij ervaren dat hun omgeving van hen verwacht dat zij literatuur gebruiken voor ontwikkeling (sociale norm).

2.3 Onderzoeksvraag en hypothesen

In deze studie staat de vraag centraal: In welke mate beschikken basisschoolleraars die in hun opleiding of binnen hun school ervaring met praktijkonderzoek hebben opgedaan over een onderzoekende houding en in welke mate benutten zij literatuur om hun onderwijs te verbeteren? We veronderstellen daarbij dat leraren die ervaring met onderwijsonderzoek hebben in hogere mate beschikken over een onderzoekende houding en vaker literatuur gebruiken om hun onderwijs te verbeteren dan leraren met minder onderzoekservaring. Hiervoor zijn drie hypothesen opgesteld die we hierna beschrijven in de context van de praktijk die onderzocht is.

Hypothesen en context

Hypothese 1: Leraren die tijdens hun bacheloropleiding onderzoek hebben leren doen schatten hun onderzoekende houding en literatuurgebruik hoger in dan leraren die dat niet hebben geleerd.

De betrokken leraren zijn verbonden aan opleidingsscholen van Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE). Evenals op andere pabo's wordt sinds het begin van deze eeuw steeds meer aandacht besteed aan praktijkonderzoek in de opleiding. Sinds 2000 is meer nadruk gekomen op het zelf zoeken en selecteren van literatuur en specifiek op het toepassen van kennis uit literatuur om het eigen handelen in de onderwijspraktijk te verbeteren. Ook is een onderzoekslijn ontwikkeld op basis van uitvoerig onderzoek naar een ontwerpgerichte aanpak voor het uitvoeren en gebruiken van onderzoek in een pabocurriculum (Van der Linden, 2012), met daarin aandacht voor onderzoeksvaardigheden, het zelf zoeken en benutten van literatuur en de ontwikkeling van een onderzoekende houding (Fontys Hogeschool Kind en Educatie, 2014). Pabostudenten van FHKE voeren een actieonderzoek uit in de eigen stageklas en een praktijkonderzoek gericht op onderwijsverbetering op schoolniveau. Hierbij werken zij nauw samen met lera-

ren van hun opleidingsschool. Een theoretisch kader met minimaal tien (op onderzoek gebaseerde) bronnen is een criterium in de beoordeling van het afstudeeronderzoek. Er is specifiek aandacht voor de vertaalslag van literatuur naar de eigen onderwijspraktijk. Studenten die de opleiding na 2010 hebben afgerond, hebben de gehele onderzoekslijn doorlopen. De verwachting is daarom dat studenten die ten tijde van de dataverzameling minder dan zes jaar werkervaring hebben, hoger scoren op onderzoekende houding en literatuurgebruik dan leraren met meer werkervaring, omdat onderzoek een belangrijke component van hun opleiding vormde.

Hypothese 2: Masteropgeleide leraren schatten hun onderzoekende houding en literatuurgebruik hoger in dan leraren die niet masteropgeleid zijn.

Een deel van de leraren in deze studie heeft een masteropleiding gevolgd, meestal de Master Educational Needs of de Master Leren en Innoveren. In deze masters zijn de ontwikkeling van een reflectief-onderzoekende houding, (verdiepende) onderzoekvaardigheden en het kritisch gebruik van bronnen belangrijke doelen. Studenten voeren tijdens hun studie een praktijkonderzoek uit in hun school gericht op onderwijsverbetering. Vergeleken met het afstudeeronderzoek in de bachelor is het onderzoek diepgaander, er wordt meer wetenschappelijke literatuur gebruikt en er wordt meer zelfstandigheid van de student verwacht. Daarnaast wordt van masterstudenten verwacht dat zij hun keuzes en aanpakken tijdens hun dagelijks handelen kunnen onderbouwen met zelf gevonden wetenschappelijke literatuur. De beoordeling van de relevantie van literatuur voor de eigen praktijk en de vertaalslag naar verbetering van de onderwijspraktijk krijgt daarbij veel aandacht. In recente studies zijn aanwijzingen gevonden dat studenten die een dergelijke masteropleiding hebben afgerond over een meer onderzoekende houding beschikken en meer gebruik maken van literatuur (Heyma et al., 2017; Meijer, 2017).

Hypothese 3: Leraren die werken op een school die al gedurende langere tijd onderdeel uitmaakt van een AOS schatten hun

onderzoekende houding en literatuurgebruik hoger in dan leraren die werken op een school die pas kort of nog geen deel uitmaakt van een AOS.

De participerende scholen zijn aangesloten bij de AOS van FHKE, of willen op korte termijn de aanvraag hiervoor doen. Binnen alle opleidingsscholen wordt ernaar gestreefd te werken volgens de kwaliteitscriteria van de Academische Opleidingsschool, zoals geformuleerd in de regeling Verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016 (Ministerie van OCW, 2011). In scholen die zijn aangesloten bij de AOS worden de schoolleiders daarnaast extra ondersteund bij het systematisch werken aan een onderzoekcultuur om de (verdere) ontwikkeling van een onderzoekende houding bij leraren en studenten te stimuleren, waardoor ze beter onderbouwde keuzes maken. In de AOS hebben de scholen werkgroepen van leraren ingericht, die een onderdeel van het onderwijskundig beleid voorbereiden en implementeren (bijvoorbeeld een werkgroep ICT of differentiatie). Deze werkgroepen werken in toenemende mate onderzoekmatig; zij gaan uit van een vraag of opdracht, verzamelen gegevens in hun school en bij andere scholen en verwerken dit in een advies of plan van aanpak. Doorgaans participeren alle leraren in één of meerdere werkgroepen. De vierdejaarsstudenten die hun afstudeeronderzoek uitvoeren participeren in een werkgroep. Evaluaties van de AOS laten zien dat het ontwikkelen van een dergelijke onderzoekcultuur in de school meerdere jaren in beslag neemt (Ros & Van den Bergh, 2015; Ros, Van der Steen en Timmermans, 2016).

3 Methode

3.1 Respondenten en procedure

In deze studie participeren 16 scholen in het voedingsgebied van de Fontys pabo's en masteropleidingen in 's-Hertogenbosch, Veghel, Tilburg en Eindhoven. Hiervan zijn 12 scholen aangesloten bij de AOS, de andere vier hebben interesse om aan te sluiten. Het aantal jaren aansluiting bij de AOS varieert van nul tot acht jaar. Het aantal leraren met een mas-

Tabel 1
Beschrijvende gegevens van de deelnemende leraren

	Onderzoek in Bachelor (N= 304)		Masteropleiding (N=38)	Totaal (N=342)
	Niet	Wel		
Geslacht				
Vrouw	253 (87.2%)	39 (75.0%)	34 (89.5%)	292 (85.4%)
Man	37 (12.8%)	13 (25.0%)	4 (10.5%)	50 (14.6%)
Werkzaam in				
Onderbouw	119 (41.0%)	17 (32.7%)	12 (31.6%)	136 (39.8%)
Middenbouw	76 (26.2%)	13 (25.0%)	10 (26.3%)	89 (26.0%)
Bovenbouw	82 (28.3%)	20 (38.5%)	14 (36.8%)	102 (29.8%)
Bouw over- stijgend	13 (4.5%)	2 (3.8%)	2 (5.3%)	15 (4.4%)
Jaren ervaring				
0-5 jaar ervaring	0 (0%)	52 (100%)	3 (7.9%)	52 (15.2%)
6-10 jaar	58 (20.0%)	0 (0%)	14 (36.8%)	58 (17.0%)
11-15 jaar	74 (25.5%)	0 (0%)	8 (21.1%)	74 (21.6%)
16 jaar of meer	158 (54.5%)	0 (0%)	13 (34.2%)	158 (46.2%)

teropleiding per school varieert van nul tot vijf leraren (0% -22.7%). Het aantal master-opleidele leraren hangt niet samen met (het aantal jaren) aansluiting bij de AOS.

Alle leraren van de deelnemende scholen zijn in november 2015 per email uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. De email bevatte een persoonlijke link naar een digitale vragenlijst. De emailadressen zijn verkregen via de schoolleiders. In totaal zijn 422 leraren uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. Om de respons te verhogen is de afname van de vragenlijst aangekondigd door de schoolleiders. Er zijn twee herinneringen per mail verstuurd naar de respondenten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld. Uiteindelijk hebben 342 leraren de vragenlijst ingevuld (respons 81%).

Van de 342 leraren hebben 253 een bachelor als hoogst genoten opleiding en 51 leraren hebben een post-HBO opleiding gedaan. Van de 36 leraren met een masteropleiding gaat het 31 keer om een professionele master, zeven leraren hebben een universitaire opleiding. Zie Tabel 1 voor een verdere beschrijving van de deelnemers. De schoolleiders en andere leden van het managementteam die

zelf geen les geven, hebben een verkorte versie van de vragenlijst ontvangen, waarin gevraagd is naar de indruk van de onderzoekende houding van de leraren in het team. In totaal hebben 26 schoolleiders deze vragenlijst ingevuld (respons 93%).

Alle vragenlijsten zijn verspreid en geregistreerd met behulp van het programma NetQ. De antwoorden van de respondenten zijn vervolgens geïmporteerd in SPSS. Alle scholen hebben een uitgebreid verslag van hun scores ontvangen.

3.2 Instrumenten

Pilotstudie

De vragenlijst is ontwikkeld op basis van de theorie, zoals beschreven in het theoretisch kader. De items over de nieuwsgierige, kritische houding en het verzamelen en benutten van gegevens zijn gebaseerd op het werk van Earl en Katz (2006), de Nederlandse vertaling van hun aspecten (Kreijns Vermeulen, Evers & Meijs, 2017; ingediend) en Bruggink en Harinck (2012). De onderzoekende houding is gesplitst in twee aspecten: 'een nieuwsgierige, kritische houding' en 'het verzamelen en benutten van gegevens'. In navolging van de

theorie van gepland gedrag van Ajzen (1991) is 'literatuurgebruik' gemeten met behulp van de schalen 'intentie' en 'gedrag'. Hierbij gaat het vooral om de toepassing van de kennis uit de literatuur die gelezen is. De dispositionele variabelen 'attitude', 'self-efficacy', 'sociale norm' en 'praktische voorwaarden' zijn meer toegespitst op het lezen van literatuur. De items van deze schalen zijn gebaseerd op Nederlands onderzoek naar ICT gebruik door leraren volgens datzelfde model (Kreijns, Vermeulen, Van Acker & van Buuren, 2014). Literatuur is in de vragenlijst gedefinieerd als: 'inhoudelijke teksten over (een aspect van) onderwijs: boeken, artikelen, tijdschriften, websites internetpublicaties.' Om de criteriumvaliditeit vast te stellen hebben we een bestaand instrument dat enigszins vergelijkbaar is met wat wij beogen te meten toegevoegd aan de vragenlijst: de 'Need for Cognition Scale' (Cacioppo, Petty & Feng Kao, 1984; Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996). Deze is vertaald in de 'Neiging tot nadenken schaal' door Pieters, Verplanken en Modde (1987). Een hogere score op deze schaal wijst op het grondiger evalueren van informatie en het graag dieper willen nadenken over informatie.

Binnen de onderwijskunde is zelfrapportage, vaak in de vorm van een vragenlijst een veelgebruikte methode om houdingen vast te stellen. Het gebruik van zelfrapportage blijkt echter niet altijd tot valide uitkomsten te leiden (Ajzen, 2005; Quillian, 2008). Dit kan onder andere veroorzaakt worden door 'sociale wenselijkheid': de neiging van respondenten om zodanig te antwoorden dat ze zo positief mogelijk overkomen op anderen (Mitchell, Ho, Patel, & MacDorman, 2010). Gedragingen of houdingen die als wenselijk beschouwd worden, kunnen door de respondent benadrukt of overdreven worden (Schaeffer, 2000). Om de onderzoekende houding van leraren in het basisonderwijs meer valide te meten, hebben we informatie vanuit meerdere perspectieven verzameld. Naast een inschatting van de leraar over zichzelf is ook gevraagd naar een inschatting over zijn of haar collega's. Ook is aan de schoolleiders gevraagd om een inschatting te maken van het team.

De eerste versie van de vragenlijst is afgenomen bij een groep leraren die niet gestart waren met de masteropleiding Leren en Innoveren. Naast het invullen van de vragen, is hen gevraagd om feedback op de vragenlijst. In totaal zijn 71 vragenlijsten ingevuld. Alle antwoorden zijn ingevoerd in SPSS en de Cronbach's Alpha (α) is per schaal berekend. Op basis van de resultaten zijn de schalen over de 'nieuwsgierige, kritische houding' en het 'verzamelen en benutten van gegevens' aangepast. Uit de schaal 'nieuwsgierige, kritische houding' zijn twee items verwijderd en twee items over reflectie zijn opgenomen in de schaal 'verzamelen en benutten van gegevens' en twee nieuwe items zijn aan deze schaal toegevoegd. Op basis van de feedback op de vragenlijst is besloten om de items over de collega's niet op een zeven-puntsschaal te meten, maar op een vijf-puntsschaal. De schalen over het literatuurgebruik bleken voldoende betrouwbaar.

We verwachtten een lichte samenhang tussen de schalen 'nieuwsgierige, kritische houding' en 'verzamelen en benutten van gegevens' met de 'neiging tot nadenken' schaal, omdat onze schalen, in tegenstelling tot de bestaande schaal, veel meer geformuleerd zijn in termen van gedrag. De correlatie tussen de schalen was zoals verwacht: laag, maar wel significant: nieuwsgierige, kritische houding – neiging tot nadenken, $r = .37, p < .05$; verzamelen en benutten van gegevens – neiging tot nadenken, $r = .35, p < .05$.

Definitieve vragenlijst

De definitieve vragenlijst voor de leraren bestond uit 72 items, met daarbovenop acht items over algemene persoonskenmerken (bijvoorbeeld geslacht, jaren ervaring en hoogst voltooide opleiding). De items die de leraren over zichzelf beantwoordden, zijn beantwoord op een zeven-puntsschaal ('geheel niet' t/m 'geheel wel'). De items over de collega's en leraren in het team zijn beantwoord op een vijf-puntsschaal ('bijna niemand' t/m 'bijna iedereen'). De items over de collega's in het team zijn in een aparte vragenlijst ook voorgelegd aan de schoolleiders om hun indruk te verkrijgen van de onderzoekende houding van de leraren in hun team.

Tabel 2

Overzicht van de factoranalyse (PCA met varimax) van de schaal 'nieuwsgierige, kritische houding' met factorladingen per item

Factor Item	Willen begrijpen	Leren van collega's	Perspectieven verkennen
O1 Ik wil graag weten hoe dingen werken.	.65		
O2 Ik kan mijn oordeel over iets uitstellen, totdat ik er meer van af weet.	.64		
O4 Als een aanpak goed werkt, dan wil ik weten waarom dit zo is.	.70		
O5 Ik wil begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.	.71		
O10 Ik vraag door totdat ik precies weet hoe het zit.	.50		
O12 Ik sta open voor feedback van collega's.		.54	
O14 Ik wil van collega's weten waarom zij bepaalde keuzes maken.		.67	
O15 Ik vraag collega's om hulp bij het verbeteren van mijn onderwijs.		.82	
O16 Ik vraag me af, hoe ik de dingen die ik doe, nog beter kan doen.		.63	
O20 Ik kijk bij collega's in de klas om er zelf van te leren.		.49	
O7 Ik bekijk zaken vanuit verschillende kanten.			.47
O17 Tijdens teamoverleg stel ik veel inhoudelijke vragen.			.73
O18 Ik bekijk vaak iets vanuit een ander perspectief.			.73
O21 Als collega's al overtuigd zijn, stel ik nog vragen.			.62

Onderzoekende houding

Een principale componenten analyse met Varimax rotatie van de schaal 'nieuwsgierige, kritische houding' (NKH) geeft aan dat de 14 items samen een driedimensionale schaal vormen: drie componenten hebben een eigenwaarde boven de 1 (eigenwaarden zijn respectievelijk 4.15, 1.56 en 1.13) die samen 52.4% van de totale variantie verklaren. Vijf items hangen positief samen met de eerste component met 32.7% van de variantie. Deze subschaal lijkt het 'Willen begrijpen' te meten. Vijf items hangen positief samen met de tweede component; het 'Leren van collega's', met 11.9% verklaarde variantie. Vier items hangen tenslotte positief samen met de derde component; 'Verkennen van perspectieven'. Deze subschaal verklaart 8.5% van de variantie. De subschalen met bijbehorende items staan in Tabel 2.

Een principale componenten analyse van de schaal 'Verzamelen en benutten van gegevens' geeft aan dat de acht items samen een

eendimensionale schaal vormen (eigenwaarde is 3.54), met 44.3% verklaarde variantie. Alle items hangen positief samen met de eerste component met factor ladingen tussen de .58 en de .75.

Literatuurgebruik

Voor de schalen die ontwikkeld zijn om literatuurgebruik te meten zijn ook principale componentenanalyses uitgevoerd. De analyse van de schaal 'intentie' geeft aan dat de drie items samen een eindimensionale schaal vormen (eigenwaarde is 1.92), met 64.1% verklaarde variantie. Alle items hangen positief samen met de eerste component. Factorladingen liggen tussen de .76 en de .86.

De schaal 'gedrag' blijkt een eindimensionale schaal (eigenwaarde is 3.01), met 50.1% verklaarde variantie. De items hangen alle zes positief samen met de eerste component met factorladingen tussen de .58 en de .84.

De schaal 'attitude' blijkt een tweedimensionale schaal. Na Varimax rotatie zijn de

Tabel 3

Overzicht van de factoranalyse (PCA met varimax) van de schaal 'Attitude' met factorladingen per item

Literatuur lezen vind ik...	Factor	Attitude Affectief	Attitude Instrumenteel
plezierig	onplezierig	.83	
prettig	onprettig	.81	
leuk	vervelend	.81	
boeiend	saai	.76	
interessant	oninteressant	.62	
fantastisch	verschrikkelijk	.79	
waardevol	waardeloos		.73
nuttig	nutteloos		.72
verstandig	dom		.77
zinnig	zinloos		.70

eigenwaarden van de componenten respectievelijk 3.90 en 2.67. De verklaarde variantie is 65.6% in totaal. Zes items hangen positief samen met de eerste component met 39.0% van de variantie. Deze subschaal lijkt de 'affectieve opvattingen' te meten. Vier items hangen positief samen met de tweede component; de 'instrumentele opvattingen', met 26.7% verklaarde variantie. De subschalen met bijbehorende items staan in Tabel 3.

De schaal 'self-efficacy' blijkt een eendimensionale schaal (eigenwaarde is 2.94), met 73.6% verklaarde variantie. De vier items hangen positief samen met de component met factorladingen tussen de .73 en de .91.

De schaal 'sociale norm' blijkt eveneens een eendimensionale schaal (eigenwaarde is 2.09), met 69.5% verklaarde variantie. De drie items hangen positief samen met de eerste component met factorladingen tussen de .78 en de .87.

Alle (sub)schalen van de vragenlijst voor de leraren en de vragenlijst voor de schoolleiders met het aantal items en voorbeelditems zijn te vinden in Tabel 4. De betrouwbaarheid en samenhang tussen de verschillende (sub)schalen staan in Tabel 5.

3.3 Data-analyse

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag; 'In welke mate hebben basisschoolleeraren een onderzoekende houding en in welke

mate benutten zij literatuur?' zijn de beschrijvende statistieken opgevraagd in SPSS, versie 22. Voor het toetsen van de hypothesen dat de onderzoekende houding en het literatuurgebruik in grotere mate aanwezig zijn bij leraren die tijdens hun bacheloropleiding praktijkonderzoek hebben leren doen, een masteropleiding hebben gevolgd of werken op een school die gedurende langere tijd onderdeel uitmaakt van een academische opleidingsschool zijn variantieanalyses (oneway ANOVA), t-tests en regressieanalyses uitgevoerd.

4 Resultaten

4.1 Beschrijving van de onderzoekende houding en literatuurgebruik

De beschrijvende statistieken van alle (sub)schalen van de onderzoekende houding en het literatuurgebruik zijn opgenomen in Tabel 4. Om een valide beeld te krijgen van de onderzoekende houding van leraren zijn verschillende perspectieven hierop verzameld. De items over de nieuwsgierige, kritische houding en het verzamelen en benutten van gegevens zijn beantwoord door de leraren over zichzelf en door de leraren over hun collega's. De schoolleiders en andere leden van het managementteam die niet voor de klas staan hebben dezelfde items in een aparte

Tabel 4

Variabelen met het aantal items, voorbeelditems, het gemiddelde en de standaarddeviatie van de vragenlijst voor leraren en de vragenlijst voor schoolleiders (cursief gedrukt)

Schaal	Items	Voorbeelditem	Gem	SD
Totaal	73			
NKH: Willen begrijpen				
Zelf	5	Ik wil begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.	5.71	.63
Collega's	5	Mijn collega's willen begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.	3.60	.59
<i>Schoolleider</i>	5	<i>Onze leraren willen begrijpen hoe processen bij leerlingen verlopen.</i>	3.25	.55
NKH: Leren van collega's				
Zelf	5	Ik vraag collega's om hulp bij het verbeteren van mijn onderwijs.	5.44	.68
Collega's	5	Mijn collega's vragen elkaar om hulp bij het verbeteren van hun onderwijs.	3.38	.66
<i>Schoolleider</i>	5	<i>Onze leraren vragen elkaar om hulp bij het verbeteren van hun onderwijs.</i>	3.23	.69
NKH: Verkennen van perspectieven				
Zelf	4	Ik bekijk vaak iets vanuit een ander perspectief.	4.95	.79
Collega's	4	Mijn collega's bekijken vaak iets vanuit een ander perspectief.	3.29	.63
<i>Schoolleider</i>	4	<i>Onze leraren bekijken vaak iets vanuit een ander perspectief.</i>	2.99	.53
Verzamelen en benutten van gegevens				
Zelf	8	Ik verzamel evaluatiegegevens om mijn lessen te kunnen bijstellen.	5.58	.63
Collega's	8	Mijn collega's verzamelen evaluatiegegevens om hun lessen te kunnen bijstellen.	3.69	.60
<i>Schoolleider</i>	8	<i>Onze leraren verzamelen evaluatiegegevens om hun lessen te kunnen bijstellen.</i>	3.28	.61
Literatuurgebruik				
Attitude: affectief	6	Literatuur lezen vind ik... plezierig - - - - - onplezierig.	5.16	1.02
Attitude: instrumenteel	4	Literatuur lezen vind ik... zinvol - - - - - zinloos.	6.12	.82
Intentie	3	Ik ben van plan mijn handelen (nog) meer te onderbouwen met literatuur.	4.82	1.03
Gedrag	7	Als ik in een werkgroep zit, onderbouw ik mijn mening met literatuur.	4.65	.87
Self-efficacy	4	Het regelmatig literatuur lezen gaat mij zeker lukken.	4.27	1.25
Sociale norm	3	In welke mate ervaar je druk om regelmatig literatuur te moeten lezen van de schoolleiding?	1.95	.91
Praktisch: Toegang	1	Op mijn school heb ik toegang tot literatuur.	5.01	1.21
Praktisch: Tijd	1	Ik kan tijd maken om me te verdiepen in literatuur.	3.89	1.60

vragenlijst beantwoord. Het blijkt dat leraren hun eigen onderzoekende houding hoog inschatten. Zij scoren over het algemeen hun

eigen onderzoekende houding hoger dan die van hun collega's. De schoolleiders geven een nog wat lagere score over alle aspecten van de

Tabel 5

De betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha) en samenhang tussen de verschillende (sub)schalen van de vragenlijst voor leraren (Pearson correlatie)

Subschaal	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. NKH: Willen begrijpen	.72	1	.40**	.48**	.60**	.31**	.26**	.32**	.41**	.26**	-.09
2. NKH: Leren van collega's	.67		1	.50**	.53**	.27**	.18**	.28**	.35**	.23**	-.04
3. NKH: Verkennen van perspectieven	.68			1	.44**	.26**	.21**	.24**	.39**	.29**	-.10
4. Gegevens verzamelen en benutten	.81				1	.25**	.20**	.23**	.35**	.20**	-.02
5. Literatuurgebruik: Attitude affectief	.90					1	.66**	.52**	.54**	.54**	-.18**
6. Literatuurgebruik: Attitude Instrumenteel	.78						1	.47**	.45**	.40**	-.12*
7. Literatuurgebruik: Intentie	.70							1	.68**	.66**	-.07
8. Literatuurgebruik: Gedrag	.79								1	.64**	-.14*
9. Literatuurgebruik: Self-efficacy	.88									1	-.18**
10. Literatuurgebruik: Sociale Norm	.77										1

* Significantie (2-zijdig) < .05, ** Significantie (2-zijdig) < .01.

onderzoekende houding van hun teamleden, zie voor de exacte resultaten Tabel 6. Omdat de items die de leraren over zichzelf beantwoord hebben op een andere schaal zijn gemeten dan de items over de collega's, zijn de scores in deze tabel omgezet naar decimale scores voor de vergelijkbaarheid.

Uit de t-tests voor gepaarde waarnemingen bleken significante verschillen in de verschillende rapportages. Leraren rapporteren

dat zij zelf in hogere mate dingen willen begrijpen dan hun collega's, $t(337) = 51.93$, $p = .00$. Ook voor het willen leren van collega's schatten leraren zichzelf hoger in dan hun collega's, $t(336) = 46.30$, $p = .00$. Hetzelfde geldt voor het verkennen van perspectieven, $t(336) = 31.87$, $p = .00$. Tenslotte rapporteerden leraren dat zij zelf in hogere mate gegevens verzamelen en benutten dan hun collega's, $t(336) = 47.45$, $p = .00$.

Tabel 6

De aantallen respondenten en gemiddelden van de aspecten van de onderzoekende houding gerapporteerd door de leraren over zichzelf en collega's en door de schoolleiders over het team.

Variabele	Zelf (N= 342)		Collega's (N=337)		Schoolleider (N=26)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Nieuwsgierige, kritische houding						
Willen begrijpen	8.16	.89	7.20	1.17	6.51	1.11
Leren van collega's	7.76	.97	6.77	1.32	6.46	1.38
Verkennen van perspectieven	7.07	1.13	6.58	1.27	5.98	1.06
Verzamelen en benutten gegevens	7.97	.90	7.32	1.20	6.57	1.23

Uit de t-tests voor onafhankelijke steekproeven blijkt dat de schoolleiders de leraren van hun teams nog lager inschatten dan de leraren hun collega's inschatten, zowel voor het willen begrijpen, $t(362) = 2.90, p < .01$, als het verkennen van perspectieven, $t(361) = 2.37, p < .05$. Wat betreft het willen leren van collega's is er geen significant verschil tussen de inschatting van de schoolleiders en de leraren over hun collega's. Ook voor het verzamelen en benutten van gegevens schatten schoolleiders de leraren van hun teams lager in dan de leraren hun collega's inschatten, $t(361) = 3.34, p < .01$.

Over het literatuurgebruik is alleen het perspectief van de leraren over zichzelf gemeen. De schalen 'Intentie om literatuur te gebruiken' en 'Gedrag literatuurgebruik' blijken sterk met elkaar samen te hangen. Dit komt overeen met de verwachtingen op basis van de 'theory of planned behavior' van Ajzen (1991), waarin de intentie om bepaald gedrag uit te voeren de meest directe voorspeller is voor het gedrag. Uit de resultaten blijkt dat leraren over het algemeen aangeven dat zij positieve opvattingen hebben over literatuurgebruik, met name de instrumentele opvattingen scoren hoog. Op de schalen 'Intentie om literatuur te gebruiken', 'Gedrag literatuurgebruik' en 'Gevoel van self-efficacy' scoren de leraren tamelijk hoog. Op 'Ervaren sociale norm' scoren ze echter laag. Leraren scoren daarentegen ook hoog op de praktische voorwaarden tijd en toegang, wat betekent dat deze hen niet belemmeren om literatuur te lezen.

4.2 Verschillen tussen groepen leraren

De rol van praktijkonderzoek in de bacheloropleiding

De eerste hypothese is: leraren die tijdens hun bacheloropleiding praktijkonderzoek hebben leren doen scoren zichzelf hoger op de onderzoekende houding en literatuurgebruik dan leraren die dat niet hebben geleerd. Om deze hypothese te toetsen zijn t-tests voor onafhankelijke steekgroepen uitgevoerd, waarbij de leraren met een masteropleiding niet meegenomen zijn. Hieruit blijkt dat leraren die praktijkonderzoek in de bachelor hebben gehad ($N = 48$), en dus minder dan vijf

jaar onderwijservaring hebben, zichzelf hoger scoren op de schaal 'willen leren van collega's' ($M = 5.64, SD = .64$) dan leraren die geen praktijkonderzoek in hun opleiding hebben gehad ($N = 253, M = 5.36, SD = .68$), $t(299) = 2.62, p < .01$ (one-sided).

Wat betreft het literatuurgebruik is er een verschil in de intentie om literatuur te gebruiken. Bij leraren met praktijkonderzoek in de bachelor was de intentie beduidend groter ($M = 5.13, SD = .81$) dan bij leraren die afgestudeerd zijn voordat praktijkonderzoek een belangrijke plaats in de bachelor innam ($M = 4.73, SD = 1.06$), $t(295) = 2.49, p < .05$ (one-sided). Ook is er een verschil tussen de groepen leraren als het gaat om het zelf gerapporteerde gedrag. Leraren die praktijkonderzoek in de bachelor hadden gaven aan meer literatuur te gebruiken ($M = 4.81, SD = .80$) dan leraren die langer dan 5 jaar geleden zijn afgestudeerd ($M = 4.54, SD = .84$), $t(295) = 2.49, p < .05$ (one-sided).

De rol van een masteropleiding

De tweede hypothese is: masteropleide leraren scoren zichzelf hoger op de onderzoekende houding en literatuurgebruik dan leraren die geen masteropleiding hebben gevolgd. Om deze hypothese te toetsen zijn t-tests voor onafhankelijke steekgroepen uitgevoerd. In Tabel 7 zijn de verschillen weergegeven tussen leraren met en zonder een masteropleiding.

De grootste verschillen tussen masteropleide leraren en de leraren zonder masteropleiding hebben betrekking op hun inschatting van het literatuurgebruik, op gedrag en self-efficacy. Ook rapporteren masteropleide leraren een positievere attitude ten opzichte van literatuurgebruik, zowel op affectieve opvattingen als instrumentele opvattingen dan niet masteropleide leraren. Masteropleiden scoren zichzelf daarnaast positiever op de praktische voorwaarde 'tijd' om literatuur te lezen.

Wat betreft de onderzoekende houding scoren masteropleide leraren hoger op het willen begrijpen en op het willen leren van collega's, dan leraren zonder masteropleiding. Wat betreft het verkennen van perspectieven is er geen verschil tussen leraren met en zonder een masteropleiding.

Tabel 7

Verschillen op de schalen van onderzoekende houding en literatuurgebruik tussen leraren met een masteropleiding en leraren zonder masteropleiding

Variabele Gem.	Master		Geen master			
	SD	Gem.	SD	df	t	
Nieuwsgierige, kritische houding						
Willen begrijpen	5.88	.62	5.69	.63	340	-1.73*
Leren van collega's	5.66	.65	5.41	.68	337	-2.15*
Verkennen van perspectieven	5.13	.97	4.92	.77	42.97	-1.22
Verzamelen en benutten van gegevens	5.60	.74	5.57	.62	335	-.27
Literatuurgebruik						
Attitude: affectieve opvattingen	5.52	1.06	5.12	1.01	331	-2.26*
Attitude: instrumentele opvattingen	6.40	.72	6.09	.83	331	-2.20*
Intentie	5.04	.94	4.79	1.04	331	-1.35
Gedrag	5.21	.93	4.58	.84	331	-4.24**
Self-efficacy	4.86	1.43	4.20	1.21	331	-3.04**
Sociale norm	1.72	.91	1.98	.91	331	1.61
Praktisch: Toegang	4.92	1.38	5.02	1.19	331	.50
Praktisch: Tijd	4.47	1.67	3.82	1.58	331	-2.33*

* Significantie < .05 (one-sided), ** Significantie < .01 (one-sided).

De rol van werken op een Academische Opleidingschool

De derde hypothese is: leraren die werken op een school die al gedurende langere tijd onderdeel uitmaakt van een AOS scoren zichzelf hoger op de onderzoekende houding en literatuurgebruik dan leraren die werken op een school die pas kort onderdeel uitmaakt van een AOS. Om deze hypothese te toetsen zijn lineaire regressie analyses met het aantal jaren aansluiting bij de AOS als onafhankelijke variabele uitgevoerd.

Wat betreft de aspecten van een nieuwsgierige, kritische houding laten deze analyses zien dat er een positief effect is van het aantal jaren aansluiting bij de AOS op de mate waarin leraren aangeven dat zij dingen willen begrijpen $F(1, 340) = 7.98, p < .01$. Er was geen relatie met de andere aspecten van de nieuwsgierige, kritische houding. Ook was er een positief effect van het aantal jaren aansluiting op de mate waarin leraren aangeven gegevens te verzamelen en benutten, $F(1, 337) = 9.29, p < .01$ (one-sided).

Er is geen relatie tussen het aantal jaren aansluiting bij de AOS en de aspecten van literatuurgebruik.

5 Conclusies en discussie

In deze studie is onderzocht in welke mate ervaring met praktijkonderzoek bijdraagt aan de onderzoekende houding en het gebruik van literatuur voor onderwijsverbetering door leraren. We hebben gekeken naar verschillen tussen leraren wat betreft hun ervaring met praktijkonderzoek in de bachelor opleiding, in een masteropleiding en in de school waarin zij werken, binnen de Academische Opleidingschool.

Met deze studie is getracht een bijdrage te leveren aan meer inzicht in het concept van een onderzoekende houding. In navolging van de literatuur over een onderzoekende houding (bijvoorbeeld Andriessen, 2014; Meijer et al., 2016; Earl & Katz, 2006) is een onderscheid gemaakt tussen onderzoekende

houding en literatuurgebruik. Op basis van schaalanalyses van de ontwikkelde vragenlijst is dit onderscheid bevestigd en zijn er verschillende dimensies van de onderzoekende houding gevonden. Er bleek onderscheid tussen willen begrijpen, het willen leren van collega's, het verkennen van perspectieven en het verzamelen en benutten van gegevens in de school. Daardoor is een combinatie ontstaan van verschillende perspectieven op de onderzoekende houding, namelijk van Earl en Katz (2006) en Bruggink en Harinck (2012) die de nadruk leggen op een kritische, nieuwsgierige grondhouding en het verzamelen en benutten van gegevens enerzijds en van Cochran-Smith en Lytle (2009) en Meijer et al., (2016) die de nadruk leggen op het leren van professionals en onderwijsverbetering anderzijds. Voor het in kaart brengen van literatuurgebruik is het model van de 'theory of planned behavior' van Ajzen (1991) een geschikt model gebleken. De schalen 'intentie' en 'gedrag' zijn voornamelijk geformuleerd in termen van toepassing van kennis uit de literatuur in de eigen onderwijspraktijk. Deze schalen hangen sterk met elkaar samen en blijken het meest discriminerend tussen leraren met en zonder ervaring met praktijkonderzoek in de opleiding. Ondanks dat het toepassen van kennis in de eigen praktijk een zeer complexe vaardigheid blijkt te zijn en dat veel studenten van lerarenopleidingen hier juist op uitvallen (Van Ingen, McHatton & Vomvoridi-Ivanovic, 2016), lijken de resultaten van deze studie positief over het effect van expliciete aandacht voor toepassing in het curriculum. Bij het gebruik van het model van Ajzen (1991) kan de kanttekening geplaatst worden dat de items die gebruikt zijn om 'sociale norm' te meten een negatieve connotatie hebben. In plaats van de mate van druk die leraren ervaren om literatuur te gebruiken, zou in vervolgonderzoek wellicht beter gekozen kunnen worden voor meer positief geformuleerde items zoals de mate van belang die anderen hechten aan literatuurgebruik. Een andere beperking is dat ondanks de geneste structuur van de gegevens, het aantal scholen onvoldoende was om multilevel analyses te kunnen uitvoeren.

Dit onderzoek laat zien dat ervaring met onderzoek, zoals gerapporteerd door leraren zelf, een positieve relatie heeft met de onderzoekende houding van en literatuurgebruik door leraren. Dit lijkt een bevestiging van de inzet op praktijkonderzoek in de opleiding en in de schoolpraktijk voor het beoogde doel. Voor een deel bevestigt deze studie dat de mate van ervaring met praktijkonderzoek gerelateerd is aan de onderzoekende houding van, en het literatuurgebruik door, leraren in het basisonderwijs. Leraren die minder dan vijf jaar geleden zijn afgestudeerd en tijdens hun pabo-opleiding dus ervaring hebben opgedaan met onderzoek, schatten zichzelf hoger in wat betreft het willen leren van collega's, de intentie om literatuur te gebruiken en het daadwerkelijke literatuurgebruik (gedrag). Het feit dat deze leraren meer willen leren van collega's zou echter ook kunnen worden verklaard doordat zij als startende leraren meer behoefte hebben aan feedback en ondersteuning van collega's. Op de andere aspecten van onderzoekende houding en literatuurgebruik is geen relatie gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leraren die nog maar kort zijn afgestudeerd veel tijd en energie (moeten) besteden aan hun nieuwe werksituatie. Een herhaling van dit onderzoek over enkele jaren zou inzicht kunnen geven in hoeverre het gebrek aan onderwijservaring bij de leraren die praktijkonderzoek in de bachelor hebben gehad een rol speelt.

Leraren met een masteropleiding blijken hoger te scoren op de schalen 'willen leren van collega's', 'attitude ten opzichte van literatuurgebruik' (zowel affectieve en instrumentele opvattingen), 'feitelijk gedrag met betrekking tot literatuurgebruik', 'self-efficacy' en 'tijd', vergeleken met leraren zonder masterdiploma. De significante effectgroottes zijn echter klein te noemen. We hebben deze resultaten voorgelegd aan masterstudenten van FHKE. Zij gaven aan dat deze kleine verschillen voor hen geen verrassing vormen, omdat zij voorafgaande aan de masteropleiding zichzelf veel positiever zouden scoren dan zij zichzelf nu in die tijd zouden scoren. Eén masterstudent zei: *'Ik ben nu veel kritischer, want ik weet nu hoe ik nog veel meer gebruik kan maken van literatuur en kijk veel*

kritischer en meer systematisch naar mijn eigen lessen'. Het feit dat leraren zichzelf veel hoger inschatten dan dat zij hun collega's inschatten op de schalen van de onderzoekende houding, kan eveneens duiden op een zelfoverschatting van leraren door een gebrek aan kennis over, en ervaring met, praktijkonderzoek. Schoolleiders zijn beduidend minder positief over de onderzoekende houding van hun leraren dan de leraren zelf. De veronderstelde onbewust-onbekwaamheid van leraren zonder masteropleiding wordt bevestigd door Heyma et al. (2016). Zij concluderen op basis van hun onderzoek bij zo'n duizend leraren met een masteropleiding en een controlegroep zonder masteropleiding, dat masteropleide leraren veel kritischer zijn over hun eigen functioneren en dat van de schoolorganisatie dan hun collega's zonder masteropleiding. Mogelijk worden leraren die een masteropleiding volgen zich door de opleiding bewuster van de mogelijkheden om hun handelen nog te verbeteren.

In deze studie participeerden 'onderzoekende scholen'; academische opleidingsscholen en scholen die een aanvraag tot toetreding tot de AOS willen gaan doen. Al deze scholen werken actief samen met een pabo voor het opleiden van toekomstige leraren. In alle scholen wordt via de vierdejaars studenten praktijkonderzoek uitgevoerd met als doel bij te dragen aan schoolontwikkeling. Met name in de AOS wordt daarnaast expliciet aandacht besteed aan het ontwikkelen van een onderzoekcultuur in de school. Leraren die werken op een school die al langere tijd deel uitmaakt van de AOS geven in hogere mate aan dat zij dingen willen begrijpen. Ook geven ze aan meer gegevens te verzamelen. Op de andere aspecten van de onderzoekende houding en wat betreft literatuurgebruik is geen verschil gevonden. Vervolgonderzoek waarin een beter beeld wordt verkregen van de schoolcultuur, de aard van het praktijkonderzoek in de verschillende scholen en van individuele variabelen zoals het aantal jaren ervaring met lesgeven en met het uitvoeren en begeleiden van praktijkonderzoek is nodig om meer inzicht te verkrijgen in de effecten van praktijkonderzoek in de school op de leraren die daar werken.

De resultaten van deze studie bevestigen grotendeels de bevindingen uit eerder onderzoek (o.a. Heyma et al., 2016). Toch roepen de resultaten van de vergelijking tussen de inschatting van leraren over zichzelf, over hun collega en door de schoolleiders de vraag op over de geschiktheid van een zelfevaluatie door middel van een vragenlijst als onderzoeksmethode. De onderzoekende houding wordt in onderwijskundig onderzoek doorgaans op deze manier gemeten (bijvoorbeeld Meijer, et al, 2016; Tack en Vanderlinde, 2014). In dit onderzoek is getracht de items zo concreet mogelijk te formuleren, waar mogelijk in termen van gedrag, om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Desondanks lijken de inschattingen van leraren over zichzelf vertekend. Wellicht kan een analyse van de professionele dialoog tussen leraren bijdragen aan meer inzicht in de wijze waarop zij kritisch reflecteren op hun onderwijs en zich daarbij baseren op bestaande kennis. Ook is interessant om na te gaan in hoeverre verschillen tussen leraren met en zonder onderzoekservaring in de bacheloropleiding en met en zonder masteropleiding worden waargenomen door de schoolleiders, die deze competenties van deze leraren dan gericht zouden kunnen inzetten.

Noot

Het onderzoeksproject 'Kennisbenutting in Onderzoekende Scholen' wordt gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO).

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press McGraw-Hill.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Feng Kao, C. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of personality assessment*, 48(3), 306-307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological bulletin*, 119(2), 197.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, A. Levin, B. & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, (2), 159-171.
- Cordingley, P. (2009). Research and evidence informed practice: focusing on practice and practitioners, *Cambridge Journal of Education*, 1, 37-52.
- Crona, B.I., & Parker, J.N. (2012). Learning in support of governance: theories, methods and a framework to assess how bridging organizations contribute to adaptive resource governance. *Ecology and Society*, 17(1), 32
- Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Fontys Hogeschool Kind en Educatie (2014). *Kritische reflectie Hbo-bachelor leraar Basis-onderwijs (pabo). Groot in kleinschaligheid*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Gano, G. L., Crowley, J. E., & Guston, D. (2007). Shielding" the knowledge transfer process in human service research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(1):39-60.
- Heyma, A., Berg, E. van den, Snoek, M., Veldhuizen, B. van, Slight, H. & Emmelot, Y. (2016). *Ef-fect van een masteropleiding op leraren en hun omgeving; Tussenmeting 2015. SEO-rapport 2015-82*. Amsterdam: SEO.
- Kershner, R., D. Pedder & C. Doddington (2013). Professional learning during a schools-university partnership master of education course: Teachers' perspectives of their learning experiences, *Teachers and Teaching*, 19(1), pag. 33-49.
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A., & Meijs, C. (2017; ingediend). The development of an instrument to measure Teachers' Inquiry Habit of Mind.
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Van Acker, F., & Van Buuren, H. (2014). Predicting teachers' use of digital learning materials: combining self-determination theory and the integrative model of behaviour prediction. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 465-478.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382.
- Meijer, M.-J. G. (2017). *Teachers' Inquiry-Based Attitude as an Objective in Teacher Education*. Proefschrift. Heerlen: OpenUniversiteit.
- Meijer, M.-J.G., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F. & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21, 1, 64-78.
- Meulenbrug, J., Kaldewij, J., Timmermans, M. C. L., Jansen, M., & Van Beek, E. (2014). Samen werken aan onderwijs. Verkenning van opleiden en onderzoeken in de school. Eindrapport in opdracht van OCW.
- Ministerie van OCW. (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van OCW (2011). Regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016. Staatscourant van 30 november 2011, nummer 21468.
- Mitchell, W. J., Ho, C. C., Patel, H., & MacDorman, K. F. (2010). Does social desirability bias favor humans? Explicit-implicit evaluations of synthesized speech support a new HCI model of impression management. *Computers in Human Behavior*, 7, 402-412.
- Nijland, F., Van Bruggen J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, R. G., Verplanken, B., & Modde, J. M. (1987). "Neiging tot nadenken": Samenhang met beredeneerd gedrag. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden*.

- Quilliam, L. (2008). Does unconscious racism exist? *Social Psychology Quarterly*, 71, 6-11.
- Reis-Jorge, J. M. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners - A longitudinal case study. *Teaching and teacher education*, 23, 402-417.
- Ros, A., Amsing, M., Ter Beek, A., Beek, S., Hensing, R., Timmermans, R. & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ros, A., Van der Steen, J. & Timmermans, M. (2016). *De waarde van de Academische Opleidingsschool*. Eindrapport. Eindhoven/Breda/Nijmegen: Avans/Fontys/HAN.
- Ros, A. & Van den Bergh L. (2015). Onderzoekscultuur in beeld. Versterking van de academische opleidingsschool. 's-Hertogenbosch: partnerschap opleidingschool.
- Schaeffer, N. C. (2000). Asking questions about threatening topics: A selective overview. In A. A. Stone, J. S. Turkkan, C. A. Bachrach, J. B. Jobe, H. S. Kurtzman, & V. S. Cain (Eds.), *The Science of self-report: Implications for research and practice* (pp. 25-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5-21.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, *British Journal of Educational Studies*, (62), 3, 297-315.
- Voogt, J., McKenney, S., Pareja-Roblin, N., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: drie modellen voor kennisbenutting en -productie. *Pedagogische Studiën*, (89), 338-349.
- Van den Berg, D. & Scheeren, J. (2015). Arbeidsmarktanalyse Primair Onderwijs 2015. De arbeidsmarkt voor het primair onderwijs in beeld. Den Haag: CAOP Research & Europa.
- Van der Linden, W. (2012). *Een ontwerpgerichte aanpak voor de introductie van het uitvoeren en gebruiken van onderzoek in een pabocurriculum*. Proefschrift. Eindhoven: TU/e, Eindhoven School of Education.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18.
- Van Ingen, S., McHatton, P. A., & Vomvoridi-Ivanovic, E. (2016). How do preservice teachers understand the use of research to inform practice? Foundational knowledge for bridging the gap. *Action in Teacher Education*, 38(2), 175-189.
- Vrijnsen-de Corte, M. (2012). *Researching the Teacher-Researcher*. Proefschrift. Eindhoven: TU/e, Eindhoven School of Education.
- Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit.

Auteurs

Linda van den Bergh is lector 'Waarderen van Diversiteit' bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. **Anje Ros** is lector 'Leren en Innoveren' bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. **Marjan Vermeulen** is bijzonder hoogleraar docentprofessionalisering binnen de Open universiteit, gefinancierd door de KPC groep en opleidingsdirecteur van de Master Onderwijswetenschappen. **Ellen Rohaan** is hogeschooldocent en onderzoeker bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Correspondentieadres: L. van den Bergh, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Postbus 90900, 5000 GA Tilburg; E-mail: L.vandenBergh@fontys.nl

Abstract

Teachers' inquiry-based attitude and literature use in academic primary schools: an exploration

An inquiry-based attitude and the use of literature in educational practice are highly valued. However, little is known about the extent to which teachers have an inquiry-based attitude and how often they use literature. There is not much consensus about how an inquiry-based attitude is defined. In this study we tried to

contribute to insight in this concept and answer the question whether teachers' inquiry-based attitude and the use of literature are related to the research experience teachers have. A questionnaire was developed to measure teachers' inquiry-based attitude and literature use. Answers of 342 teachers who work at primary schools where research is used for school development were collected. Descriptive statistics, t-tests and linear regression analyses show that teachers report that their inquiry-based attitude and literature use are quite high. A relation between teachers' research experience and the self-assessment of several aspects of their inquiry-based attitude and literature use were found.

Keywords: inquiry-based attitude, literature use, primary schools, teacher education, teacher research