

De bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten aan een onderzoekscultuur in basisscholen

Louise Verhoef¹, Monique Volman¹ en Lisa Gaikhorst¹

¹*Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam*

Samenvatting Een onderzoekscultuur in scholen, waarin leraren gezamenlijk onderzoeksmatig werken, is belangrijk voor het verbeteren van onderwijskwaliteit. Dat was één van de redenen voor het ontstaan van academische opleidingen waarin leerkrachten worden opgeleid die beschikken over onderzoekend vermogen. Er is echter weinig bekend over de rol die academisch opgeleide leerkrachten inmiddels spelen in basisscholen. Dit casestudy-onderzoek laat zien hoe vijf academische basisschoolleerkrachten bijdragen aan de onderzoekscultuur op hun school en welke factoren hun rol hierin stimuleren of belemmeren. Er zijn individuele semigestructureerde interviews gehouden met vijf leerkrachten en hun schoolleiders (N=10). Aanvullend zijn analyses van schoolbeleidsdocumenten en observaties van teamvergaderingen uitgevoerd. De resultaten laten zien dat deze academische leerkrachten op een drietal manieren bijdragen aan de onderzoekscultuur in hun school, namelijk door bestaande kennis met collega's te delen, aan te zetten tot (gezamenlijke) kritische reflectie op het schoolbeleid en vernieuwingen vanuit een onderzoekende houding te initiëren. Zelfvertrouwen in het eigen vermogen om samen te werken op het gebied van onderzoeksmatig werken, en een formele onderzoeksrol binnen de school zijn volgens academisch opgeleide leerkrachten belangrijke factoren die hun bijdrage aan de onderzoekscultuur bevorderen.

Trefwoorden onderzoekscultuur, academisch opgeleide (basisschool) leerkrachten, onderzoekend vermogen, professionele ontwikkeling van leerkrachten

Publicatiedatum

Online: 8 februari 2024

Contactpersoon

Louise Verhoef, l.verhoef@uva.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

Onderwijs is voortdurend in ontwikkeling. Van leerkrachten wordt daarom verwacht dat zij zich blijven professionaliseren en van scholen dat ze blijven werken aan onderwijskwaliteit (Cordingley, 2008; Darling-Hammond, 2017; Meijer et al., 2016; Zwart et al., 2015). In het opleiden van leerkrachten is daarom veel aandacht voor onderzoeksmatig werken (Cantalini-Williams et al., 2015; Maaranen & Krokfors, 2008; Niemi & Nevgi, 2014). Sinds 2008 bestaan er in Nederland bijvoorbeeld universitaire Pabo's, waar

academische leerkrachten specifiek worden opgeleid om onderzoeksmatig te kunnen werken.

Van academisch opgeleide leerkrachten wordt verwacht dat zij met hun onderzoekend vermogen, waaronder hun onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden, een bijdrage leveren aan het onderzoeksmatig werken in hun school (Maaranen, 2009; Maaranen & Krokfors, 2008; Snoek et al., 2017). In de praktijk blijkt echter dat het onderzoeksmatig werken van deze leerkrachten voornamelijk op individueel niveau plaatsvindt, in hun eigen klas. Daarbij kan gedacht worden aan systematisch reflecteren op het eigen handelen en onderbouwde keuzes maken door het gebruiken van literatuur. Zij zijn echter minder betrokken bij onderzoeksmatig werken op schoolniveau (Baan et al., 2018).

Voor kwaliteitsverbetering in de school is echter meer nodig dan individueel onderzoeksmatig handelen van leerkrachten. Daarvoor is een onderzoekscultuur nodig waarin gemeenschappelijk onderzoeksmatig wordt gehandeld (Godfrey & Brown, 2019; Katz & Dack, 2013; Ros et al., 2022; Snow-Geroni, 2004). Over de rol die academisch opgeleide leerkrachten daarbij spelen, is echter nog weinig bekend. Daarom richt dit onderzoek zich op de vraag welke bijdrage academisch opgeleide leerkrachten op dit moment leveren aan de onderzoekscultuur in hun school, en welke factoren hierop van invloed zijn. Meer inzicht hierin is van belang om aanbevelingen te kunnen doen voor basisscholen en lerarenopleidingen over hoe nog beter gebruik gemaakt kan worden van het onderzoekend vermogen van academisch opgeleide leerkrachten.

1.1 Onderzoekscultuur

Verskillende studies benadrukken het belang van een onderzoekscultuur voor schoolontwikkeling (Cantalini-Williams et al., 2015; DeLuca et al., 2017; Given et al., 2009; Godfrey & Brown, 2019; Katz & Dack, 2013; Ros et al., 2022; Snow-Geroni, 2004), hoewel vaak geen eenduidige definitie van dit begrip wordt gegeven. In deze studie kiezen wij voor een brede definitie van een *onderzoekscultuur*, waarmee we verwijzen naar een cultuur waarin leerkrachten onderzoek gebruiken om hun eigen onderwijs en de onderwijskwaliteit in de school als geheel gezamenlijk te evalueren en te verbeteren. Hierbij wordt 'onderzoek gebruiken' breed opgevat; het omvat verschillende vormen van onderzoeksmatig werken.

1.2 De bijdrage van academische leerkrachten aan een onderzoekscultuur in de school

Van academische leerkrachten wordt verwacht dat ze met hun onderzoekend vermogen bijdragen aan de onderzoekscultuur in hun school. Baan et al. (2018) onderscheiden drie vormen van onderzoeksmatig werken die academisch opgeleide leerkrachten toepassen: systematische reflectie, gebruik van bestaande onderzoeken/kennis en het daadwerkelijk uitvoeren van praktijkonderzoek.

Systematische reflectie gaat om het bewust en cyclisch reflecteren op klas- en schoolniveau, op basis van observaties, toetsen en evaluaties, met als doel om het leerkracht-handelen en processen in de klas of op school te verbeteren (Cochran-Smith & Lytle, 2009; LaBosky & Richert, 2015). Van een bijdrage aan een onderzoekscultuur is bijvoorbeeld sprake als de leerkracht ook een rol heeft in het stimuleren van gezamenlijke systematische reflectie in de school.

Bij het *gebruiken van bestaand onderzoek* in de onderwijspraktijk (ook wel evidence-informed werken genoemd) wordt kennis uit onderzoek door de leerkracht gebruikt in de eigen school en aangepast aan de specifieke schoolcontext (Levin, 2010). Door deze kennis ook met anderen binnen de school te delen, en collega's ertoe aan te zetten om hun handelen te baseren op zulke inzichten, kunnen academische leerkrachten een bijdrage leveren aan een onderzoekscultuur.

Uitvoeren van onderzoek houdt in dat een leerkracht daadwerkelijk onderzoek doet in de eigen klas of school. Op dit aspect kan een leerkracht bijdragen aan een onderzoekscultuur, door een (voorbeeld) rol te vervullen in het gezamenlijk doen van onderzoek met collega's in de school.

1.3 Factoren die van belang zijn voor een onderzoekscultuur in scholen

Voor de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in scholen zijn zowel factoren op het niveau van individuele leerkrachten van belang als factoren op het niveau van de schoolorganisatie.

1.3.1 *Individuele factoren*

Self-efficacy en een onderzoekende houding zijn individuele factoren die voorwaardelijk zijn voor onderzoeksmatig werken door leerkrachten. *Self-efficacy* in onderzoeksmatig werken gaat om vertrouwen in het eigen kunnen en deskundigheid ervaren in onderzoeksmatig werken (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). In relatie tot een onderzoekscultuur heeft deze factor betrekking op het zelfvertrouwen van leerkrachten om hun expertise in onderzoek te gebruiken, met anderen te delen en hierin positie te nemen binnen het team. Een *onderzoekende houding* heeft betrekking op een positieve, open houding ten opzichte van onderzoeksmatig werken, gedreven vanuit nieuwsgierigheid (Bruggink & Harinck, 2012; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Vertaald naar het bijdragen aan een onderzoekscultuur gaat het er bij deze factor om dat leerkrachten vanuit een onderzoekende houding reflecteren op het eigen en elkaars handelen, gebruik maken van bestaande inzichten om dit handelen te onderbouwen en/of te verbeteren, en op basis hiervan initiatieven nemen voor verandering.

1.3.2 *Organisatiefactoren*

Samenwerking in en communicatie over onderzoek worden in de literatuur beschreven als belangrijke organisatiefactoren die een onderzoekscultuur bevorderen. *Samenwer-*

king heeft in dit kader betrekking op het gezamenlijk doen van onderzoek en reflectie hierop (Given et al., 2009; Deluca et al., 2017; Ros et al., 2022; Snow-Gerono, 2004). Binnen deze samenwerking speelt communicatie een belangrijke rol (Cantalini-Williams et al., 2015; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Ros et al., 2022; Snow-Gerono, 2004). Een *gezamenlijke visie op onderzoeksmatig werken* binnen de school is een organisatiefactor die eveneens van invloed is op de onderzoekscultuur. Specifiek gaat het om een heldere visie op onderzoek en het belang hiervan voor verbetering van de onderwijspraktijk (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). *Leiderschap* gericht op onderzoeksmatig werken en het belang van een onderzoekscultuur is ook een belangrijke factor die nauw samenhangt met het realiseren van een visie. Het gaat hierbij enerzijds om een voorbeeldhouding van (formele of informele) leiders (Cantalini-Williams et al., 2015; Given et al., 2009; Uiterwijk-Luijk et al., 2019) en anderzijds om de spreiding van leiderschap en een taakverdeling met betrekking tot onderzoeksmatig werken in de school (Given et al., 2009; Ros et al., 2022). Door gespreid leiderschap wordt *betrokkenheid* van het team gerealiseerd. Die betrokkenheid is nodig om een breed gedragen onderzoekscultuur te realiseren binnen een school (Cantalini-Williams et al., 2015; Ros et al., 2022). *Organisatie en structuur* van onderzoeksmatig werken binnen de school kunnen beschouwd worden als basisvoorwaarden voor het realiseren van een onderzoekscultuur. Het is een factor die het doen van gezamenlijk onderzoek mogelijk maakt (Cantalini-Williams et al., 2015; Godfrey & Brown, 2019). Structuur zit bijvoorbeeld in het systematisch werken vanuit een onderzoekscyclus (DeLuca et al., 2017). *Faciliteren* houdt in dat middelen en ondersteuning geboden worden die onderzoeksmatig werken stimuleren. Als onderdeel hiervan komt *tijd vrijmaken* als meest invloedrijke factor uit eerder onderzoek naar voren (DeLuca et al., 2017; Cantalini-Williams et al., 2015; Uiterwijk-Luijk et al., 2019).

1.4 Onderzoeksvragen

Tegen deze achtergrond richt dit onderzoek zich op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe kan de bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten aan de onderzoekscultuur binnen een school worden gekarakteriseerd?
2. Welke factoren maken dat academisch opgeleide leerkrachten een bijdrage kunnen leveren aan de onderzoekscultuur binnen de school?

2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek bestond uit een kwalitatieve beschrijvende studie, waarbij de bijdrage van vijf academisch opgeleide leerkrachten aan de onderzoekscultuur werd onderzocht. Dit gebeurde aan de hand van semigestructureerde, individuele interviews met de leer-

Tabel 1 Achtergrondgegevens respondenten/cases

Case	Leerkracht				Schoolleider			School	
	Naam	Sekse	Leeftijd	Ervaring	Universiteit	Sekse	Rol	Contextinformatie	Bestuur
1	Rob	M	26	4 jaar	A	V	adjunct directeur	Openbare school in stad	A
2	Steve	M	29	6 jaar	B	V	directeur	Openbare school in dorp	B
3	Lois	V	26	3 jaar	A	M	directeur	Katholieke school in stad	C
4	Mark	M	27	4 jaar	A	V	directeur	Protestants Christelijke school in stad	C
5	Caroline	V	26	4 jaar	A	M	directeur	Openbare school in stad	D

krachten en hun schoolleiders, een analyse van schooldocumenten en voor twee cases een observatie van een teamvergadering.

2.1 Deelnemers

Voor dit onderzoek zijn leerkrachten gezocht die een academische Pabo hebben afgerond, met minimaal 3 jaar tot maximaal 6 jaar ervaring. Het onderzoek richtte zich op vijf cases. De participanten waren academisch opgeleide leerkrachten ($N = 5$) en hun schoolleiders ($N = 5$). Alle respondenten kregen voorafgaand aan het onderzoek een informatiebrief en hebben een toestemmingverklaring ondertekend voor deelname aan het onderzoek. In tabel 1 is achtergrondinformatie opgenomen over de cases en de respondenten.

2.2 Variabelen en instrumenten

De *interviewleidraden* bevatten vragen over de bijdrage van de leerkracht aan de onderzoekscultuur en over individuele factoren en factoren op organisatieniveau die deze bijdrage kunnen beïnvloeden. Aanvullend op de individuele interviews zijn schoolleiders per mail benaderd met het verzoek om *beleidsdocumenten* aan te leveren voor analyse op aspecten van een onderzoekscultuur. Bij de *observaties* ging het om filmopnames van de leerkrachten in een teamvergadering.

2.3 Analyse

Om tot een antwoord op de onderzoeksvragen te komen is op de interviewtranscripten en de documenten een inhoudsanalyse toegepast, volgens de methode van Miles en Huberman (1994). De data-analyse was een iteratief proces van lezen en herlezen van de data, het selecteren en coderen (datareductie) en het tonen van de data in within-

case en cross-case matrices (Miles & Huberman, 1994). Het codeerschema was gebaseerd op het theoretisch raamwerk en de onderzoeksvragen van deze studie. De codes van de eerste onderzoeker zijn gecheckt door een medeonderzoeker. Codes waarover geen overeenstemming was, zijn bediscussieerd, totdat overeenstemming werd bereikt. Ook de data matrices zijn bediscussieerd met mede-onderzoekers (Akkerman et al., 2008). Ten slotte is er gezocht naar 'disconfirming cases and patterns' (Miles & Huberman, 1994; Robson, 2002), wat leidt tot meer genuanceerde verklaringen.

Van de filmopnames werden rijke beschrijvingen gemaakt (Bryman, 2016), waaruit een aantal fragmenten is geselecteerd die gebruikt zijn ter illustratie van de resultaten.

3 Resultaten

De bijdrage van academisch opgeleide leerkrachten aan de onderzoekscultuur (onderzoeksvraag 1)

De academisch opgeleide leerkrachten bleken op drie verschillende manieren bij te dragen aan de onderzoekscultuur in hun school, namelijk: 1) Kennis gebruiken en delen met het team, 2) Kritisch reflecteren op en bijdragen aan schoolbeleid, en 3) Vernieuwingen initiëren.

3.1 Kennis gebruiken en delen met team

Vier van de vijf academische leerkrachten maken gebruik van kennis uit bestaand onderzoek, vakliteratuur of toetsgegevens, en delen deze kennis met het team.

Rob¹ bereidt een studiemiddag voor met een collega, de schoolleider en een expert. Hij zegt dat het handig is om ook even naar de data te kijken en opent een overzicht met een aantal staafgrafieken en een tabel met data. Binnen een paar seconden zegt Rob: 'Ik zie het al'. De anderen kijken mee naar het scherm. (observatie casus 1)

Dit voorbeeld laat zien dat Rob waarde hecht aan het gebruik van data en dat hij deze ook weet te vinden en te interpreteren. Zo lukt het hem in één oogopslag een opvallend resultaat op schoolniveau uit de gegevens te halen. Daarbij probeert hij zijn gesprekspartners hierop te attenderen en de data te betrekken bij de het gesprek.

Het komt ook voor dat leerkrachten hier een begeleidende rol in hebben ten opzichte van andere collega's ($N = 3$), zoals het volgende interviewfragment met de schoolleider van Rob illustreert. "In dat datastuk heeft hij zich wel helemaal verdiept. Hij heeft laatst bij een teambijeenkomst uitgelegd hoe iedereen daarmee kan werken." (schoolleider casus 1).

De situatie van Mark en Caroline is vergelijkbaar met die van Rob. Zij lijken ook vaardig in het analyseren en interpreteren van data en kunnen een praktische vertaalslag

maken naar het team. Mark onderscheidt zich doordat hij gebruik maakt van bestaande kennis uit vakliteratuur of bestaand onderzoek. Hij heeft spelgebaseerd leren ingevoerd in de onderbouw samen met een collega, nadat hij zich had verdiept in theorie over dit onderwerp.

3.2 Kritische reflectie op en bijdragen aan schoolbeleid

Alle academische leerkrachten uit de casestudies hebben een kritische blik op onderwijs, waarmee ze bijdragen aan (gezamenlijke) reflectie op het schoolbeleid. Drie van hen dragen ook daadwerkelijk bij aan de ontwikkeling van het schoolbeleid. Het volgende voorbeeld laat zien hoe Steve met zijn kritische blik als sparringpartner gezien wordt door zijn schoolleider. “Ik heb vaak dingen die binnenkomen vanuit het stadskantoor, dan vraag ik of hij er even naar kijkt. Hij heeft die denkmanier om gewoon eens even verder te kijken en ergens in te duiken.” (schoolleider casus 2)

Een ander voorbeeld is Caroline, die als lid van het managementteam en coördinator van een onderzoeksgroep binnen de school ook een formele rol in de schoolorganisatie heeft. Haar kritische blik richt zich op de totstandkoming van schoolbeleid, de betrokkenheid van teamleden daarbij en de relevantie van het beleid. Vanuit haar formele rol en onderzoekende houding levert Caroline enerzijds een belangrijke bijdrage door vragen van leerkrachten naar het MT te communiceren (input voor schoolvernieuwingen) en anderzijds door schoolbeleid uit het meerjarenbeleidsplan te vertalen naar collega's en het om te zetten naar concrete veranderingen in de school. Net als Caroline hebben Mark en Rob een rol in het maken van een praktische vertaalslag van theorie of schoolbeleid voor het team. Zo maakte Mark onderzoeksmatig werken, een belangrijk speerpunt binnen het schoolbeleid, toegankelijk door een workshop over onderzoek te organiseren voor het team.

3.3 Initiëren van vernieuwing

In alle cases spelen academisch opgeleide leerkrachten een rol in het initiëren van vernieuwingen binnen de school. Bij vier van hen zijn die vernieuwingsinitiatieven ontstaan vanuit een probleem dat speelde in hun eigen klas. Door te experimenteren met een nieuwe aanpak en hierover te praten met collega's, raakten andere teamleden geïnspireerd en hebben vernieuwingsinitiatieven zich verder binnen de school verspreid.

Een initiatief van Lois werd overgenomen in een andere groep 3. “Dit jaar bijvoorbeeld ben ik een taalcircuit gestart. Dat heeft de andere groep 3 ook overgenomen, maar dit is niet iets van de school.” (leerkracht casus 3)

Caroline stimuleert en inspireert de hele bouw tot vernieuwing vanuit haar formele rol als coördinator van een onderzoeksgroep, die zich binnen de bouw richt op het vakgebied rekenen. Zij neemt initiatief door ideeën die zij relevant vindt praktisch uit te werken en

zelf toe te passen in de klas. Vervolgens koppelt ze dit aan gezamenlijke vraagstukken en ondersteunt ze collega's om ook actie te ondernemen. Dit wordt duidelijk in het volgende fragment.

Rekenen daar zijn we nu alle aanbevelingen uit onderzoek dat we gedaan hebben aan het uitvoeren binnen de school. We gaan leerkrachten, waarvan we weten dat die het niet gebruiken, gewoon vragen: wat belemmert jou dan om dit te gebruiken? ... en dan maakt het niet uit wie de leiding heeft of je dan alleen maar in een werkgroep zit, want je doet het met elkaar. (leerkracht casus 5)

Het interview met Mark en zijn schoolleider laat zien hoe een initiatief van Mark zich uitbreidt naar de bouw en vervolgens opgenomen wordt in schoolbeleid.

De visie die hij heeft bedacht binnen de onderbouw, daar betreft hij de onderbouw ook bij. Dat principe werkt hij tot in de puntjes uit. Op een of andere manier kan hij zijn theoretische inzichten waarmaken in de praktijk. (schoolleider casus 4)

Nou, ik heb er natuurlijk veel over gelezen en studiedagen erover bezocht. Ik las dat kinderen eigenlijk pas vanaf hun zevende echt schoolrijp zijn en klaar zijn voor het formele leren ... Nu was het hier op school juist zo dat in groep 3 die zelfstandigheid en die vrije manier en autonomie een beetje werd afgeremd, en iedereen moest hetzelfde doen. Dat zette mij eigenlijk aan het denken, met nog een andere collega die dat al veel langer wilde, maar het niet van de grond kreeg, omdat ze daar alleen in stond. Als je met meer bent dan lukt het vaak beter. (leerkracht casus 4).

Naast de bijdrage door het opzoeken van samenwerking met collega's, komt uit de interviews ook naar voren dat Mark zijn keuzes onderbouwt vanuit bestaande kennis.

Factoren die bevorderen of belemmeren dat academisch opgeleide leerkrachten kunnen bijdragen aan de onderzoekscultuur (onderzoeksvraag 2)

Uit de casestudies komen zowel individuele als organisatiefactoren naar voren die stimuleren of belemmeren dat academische leerkrachten kunnen bijdragen aan een onderzoekscultuur. Tabel 2 laat een overzicht zien van deze factoren.

Tabel 2 Resultaten bij onderzoeksvraag 2: Meest voorkomende factoren die stimuleren of belemmeren dat academisch opgeleide leerkrachten een bijdrage leveren aan een onderzoekscultuur

Stimulerende factoren	Belemmerende factoren
<i>Op individueel niveau</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Onderzoekende houding leerkracht 2. Aanwezigheid van self-efficacy in leerkrachtaardigheden en in onderzoekvaardigheden 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gebrek aan self-efficacy in samenwerking op het gebied van onderzoeksmatig werken 2. Self-efficacy leerkrachtaardigheden wordt gezien als voorwaarde voor inzet van onderzoeksmatig werken
<i>Op organisatieniveau</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organisatie in leerteams 2. Leerkracht faciliteren in formele (coördinerende) rol in een leerteam 3. Aanwezigheid van deskundige begeleiding voor de leerkracht op gebied van (gezamenlijk) onderzoeksmatig werken 4. Schoolcultuur = onderzoekscultuur, waarbij samenwerking in onderzoek vanzelfsprekend is, leerkrachten een onderzoekende houding hebben en over kennis en vaardigheden met betrekking tot onderzoek beschikken. 5. Aanwezigheid van visie op onderzoeksmatig werken als onderdeel van visie op leren van leerlingen en leerkrachten 6. Schoolleider die het belang van onderzoeksmatig werken en een onderzoekscultuur (voor schoolontwikkeling) uitdraagt 7. Betrokkenheid van de schoolleider bij onderzoek in de school (bijvoorbeeld door deelname aan leerteam, is tevens voorbeeldhouding) 8. Schoolleider die communicatie en samenwerking op het gebied van onderzoeksmatig werken stimuleert en het belang hiervan uitdraagt voor het creëren van betrokkenheid 9. Structureel tijd vrijmaken voor uitwisseling met het hele team over onderzoek in de school 10. Onderzoeksthema's bepalen vanuit vragen van leerkrachten/uit de klas en ontwikkeling van schoolbeleid op basis van onderzoek 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leerkracht heeft geen rol in een leerteam 2. Schoolcultuur: onderzoekscultuur is nauwelijks of niet aanwezig in de school 3. Ontbreken van een (gezamenlijke) visie op onderzoeksmatig werken in de school 4. Onderzoek wordt gezien als extra belasting voor leerkrachten 5. Schoolleider die weinig betrokken is bij onderzoek in de school 6. Gebrek aan voorbeeldhouding, deskundigheid en begeleiding in onderzoek binnen de school 7. Onervarenheid van leerkracht wordt gezien als belemmering voor het vervullen van een (begeleidende) rol in onderzoeksmatig werken 8. Weinig (facilitering in) samenwerking en communicatie met betrekking tot onderzoeksmatig werken

3.4 Individuele factoren

3.4.1 Onderzoekende houding

De onderzoekende houding van de vijf leerkrachten, waarbij ze zelf op hun handelen reflecteren om dit te verbeteren, en de initiatieven die ze namen voor vernieuwing en onderzoeksmatig handelen, inspireerden collega's. De onderzoekende houding van de leerkrachten maakt dat ze door collega's gezien worden als deskundige op (een bepaald aspect van) onderzoeksmatig werken en een positie krijgen binnen het team. Steve heeft zich door de jaren heen in een dergelijke positie ontwikkeld binnen het team.

Hij werkt hier nu drie/vier jaar denk ik. Ik merk dat hij steeds meer zijn plekje daarin krijgt ... mensen weten nu ook waar je hem voor kunt inzetten, waar je hem op kunt bevragen en wat je aan hem hebt. Zeker op dat gebied. Ook in zijn leerteam hoor ik dan: 'Steve komt wel met goeie artikelen en goeie achtergrond'. (schoolleider casus 2)

3.4.2 Self-efficacy

Bij alle leerkrachten bleek self-efficacy belangrijk te zijn voor de positie die de leerkrachten in hun school innemen en de rol die ze er kunnen spelen in het bijdragen aan een onderzoekscultuur. We zagen dat het daarbij ging om self-efficacy op drie verschillende gebieden, namelijk leerkrachtvaardigheden, onderzoeksmatig werken en samenwerking op het gebied van onderzoeksmatig werken.

Self-efficacy op het gebied van leerkrachtvaardigheden heeft te maken met het gevoel van de leerkracht dat hij/zij in staat is om goed les te geven en de klas op orde heeft. Dit wordt door vier van de leerkrachten genoemd als voorwaarde om onderzoeksmatig te kunnen werken in de school. Ook twee schoolleiders geven aan dat ze het belangrijk vinden dat de basis – het primaire proces van het lesgeven in de klas – op orde is voordat de leerkracht aan onderzoeksmatig werken toekomt.

Alle leerkrachten vinden dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om onderzoeksmatig te werken, maar twee van hen geven aan dat hun onderzoekskennis en -vaardigheden zijn weggezakt, doordat er geen beroep op wordt gedaan in hun werk op school.

Bij self-efficacy in samenwerking op het gebied van onderzoeksmatig werken gaat het om het vermogen van de leerkracht om samenwerking met collega's aan te gaan en hen te betrekken bij onderzoeksmatig werken in de school. Voor alle leerkrachten is dit een uitdaging en ze ervaren hierin een gebrek aan kennis en vaardigheden. Ze geven aan dat dit een belemmering vormt om een bijdrage te kunnen leveren aan de onderzoekscultuur. Dit beeld wordt ondersteund door interviews met twee schoolleiders. Het volgende fragment geeft daar een indruk van. "Het is een beetje een moeilijke rol, want ze zijn niet leidinggevend natuurlijk, maar het is meer sturend in zo'n leerteam en dat maakt het soms wel eens lastig ... Je bent onderdeel van een leerteam ... De bedoeling is juist dat je allemaal meedenkt. En niet zeggen van 'dat en dat hoor ik, laten we het zo

gaan doen'. Nee, 'hoe gaan we het doen, wat hebben we nodig, hoe moeten we daarmee omgaan?'" (schoolleider casus 5)

3.5 De school(cultuur) als context voor gezamenlijk onderzoeksmatig werken

In alle cases kwam het belang van de schoolcultuur voor de bijdrage die een academisch opgeleide leerkracht kan leveren aan de onderzoekscultuur, duidelijk naar voren. De mate waarin op een school al een onderzoekscultuur aanwezig is, beïnvloedt de mogelijkheden die een academisch opgeleide leerkracht heeft om bij te dragen aan (het verder ontwikkelen van) die onderzoekscultuur.

Een voorbeeld waarbij de schoolcultuur werkt als stimulerende factor is de school van Mark (casus 4). Uit de documentanalyse, de interviews en de observatie blijkt dat onderzoeksmatig werken op deze school relevant gevonden wordt, dat de schoolleider dit uitdraagt en dat het de gewone gang van zaken binnen de school lijkt te zijn om gezamenlijk onderzoeksmatig te werken.

De schoolleider draagt niet alleen het belang van onderzoek en een onderzoekscultuur in de school uit, maar neemt ook een voorbeeldhouding aan door zelf deel te nemen aan een leerteam in de school en uitkomsten van onderzoek te gebruiken als input voor de ontwikkeling van schoolbeleid. Dit is allemaal volgens een herkenbare cyclus georganiseerd. Er wordt bewust aandacht besteed aan het creëren van betrokkenheid van het team, door bijvoorbeeld structureel tijd vrij te maken voor samenwerking en communicatie met het hele team over onderzoek in de school. De schoolleider en Mark hebben beiden een belangrijke rol in het organiseren en faciliteren hiervan. Het onderstaande fragment geeft een beeld van deze manier van werken. "Het onderzoek in de school is cyclisch georganiseerd. Straks in mei in het voorjaar, dan zullen de leerteams een presentatie verzorgen. Die komen dan zeer waarschijnlijk met tips en aanbevelingen. Deze tips en aanbevelingen verzamelt Mark, de onderzoekscoördinator. Die bespreken wij dan vervolgens samen. Van daaruit ontstaan nieuwe speerpunten, nieuwe leervragen en nieuwe leerteams, die het volgend jaar weer starten. De cyclus van een leerteam is dat ze eigenlijk werken met een plannetje van aanpak en dat de onderzoekscyclus daarin verwerkt is." (schoolleider casus 4)

De onderzoekscultuur die al aanwezig is in de school maakt dat de academisch opgeleide leerkracht daaraan een bijdrage kan leveren. Dit is wat Mark er zelf over zegt: "De cultuur was ook al heel goed, dus dat helpt ook. Ik help meer om hem in stand te houden, maar toen ik hier kwam, was er al een goede onderzoekscultuur. Die factoren zorgen wel dat het heel erg lukt." (leerkracht casus 4)

Niet alleen de rol van de schoolleider lijkt essentieel voor het kunnen bijdragen aan de onderzoekscultuur, maar ook de houding van collega's ten opzichte van onderzoek (team motivatie) en het vermogen van het teamleden om onderzoeksmatig te werken (team-efficacy).

Voor een studentonderzoek worden vandaag gezamenlijk interviews gecodeerd. Alle leerkrachten zijn op de hoogte van de betekenis van de gebruikte concepten (codes) en bij onduidelijkheid wordt hierover afgestemd wat het precies inhoudt. Mark leest relevante stukken uit de tekst voor. Een andere leerkracht haakt hier meteen op in en geeft een suggestie voor een fragment dat gecodeerd zou kunnen worden. Gezamenlijk bespreken en besluiten ze welke code erbij hoort. (observatie casus 4)

Een casus waarin de schoolcultuur eerder belemmerend werkt is de school van Lois (case 3). Uit alle databronnen blijkt dat er geen gezamenlijke visie is op onderzoeksmatig werken in de school. In het interview geeft de schoolleider aan dat onderzoek een extra belasting voor leerkrachten kan zijn: “Er is ergens een schoolplan, daar moet het ook nog binding mee houden, niet dat het onderzoek ergens een andere kant op gaat, dat je denkt ‘ja, dat was eigenlijk niet de bedoeling’. Want dan gaan we meer doen, dat kunnen wij niet, wij willen ook onze werkdruk redelijk onder controle houden en dan die kant op gaan die wij op moesten gaan.” (schoolleider casus 3)

Tevens komt uit de interviews met de schoolleider en de leerkracht naar voren dat het aantal jaren ervaring als leerkracht – ten opzichte van collega’s – gezien wordt als belangrijke voorwaarde voor het vervullen van een begeleidende rol binnen de school. Dit heeft invloed op de manier waarop Lois positie inneemt en haar onderzoeksvaardigheden inzet binnen de school. “Het is een team met mensen die hier al heel lang werken. Ik ben één van de jongsten. Ik breng ook niet heel veel nieuwe dingen in ... het is denk ik een soort wisselwerking, van mensen die hier lang werken er misschien minder open voor staan ... en nieuwe mensen die die ruimte niet voelen, dus er gebeurt ook weinig.” (leerkracht casus 3)

3.6 Formele onderzoeksrol in de school

Een formele onderzoeksrol (zoals coördinator van een onderzoeksgroep of leerteam) maakt het voor leraren mogelijk om bij te dragen aan de onderzoekscultuur. In de cases hebben we verschillende vormen en gradaties in onderzoeksrollen gezien. Het type rol blijkt van invloed te zijn op de invloed die de leerkracht kon uitoefenen.

Van de leerkracht die geen (formele) rol had in een onderzoeksgroep/leerteam, had het onderzoeksmatig handelen vrijwel geen impact op de onderzoekscultuur. Lois ervaart dat er weinig gezamenlijk handelen en communicatie plaatsvindt op het gebied van onderzoeksmatig werken binnen de school. De bijdrage die ze zelf levert aan de onderzoekscultuur doet zich mede daardoor voornamelijk voor op individueel niveau, gericht op verbetering van haar leerkrachthandelen en processen in haar klas. De impact was in iets grotere mate aanwezig bij de twee leerkrachten die als deelnemer in een leerteam fungeerden. Bewust onderzoeksmatig werken in samenwerking met collega’s komt in deze cases wel moeizaam opgang. Eén van deze leerkrachten geeft in het interview aan

sterke behoefte te hebben aan een formele coördinerende rol. Hij denkt dat de status die samenhangt met een formele positie zijn mogelijkheden zou vergroten om een bijdrage te kunnen leveren aan de onderzoekscultuur. “Ik probeer het nog, maar ik heb niet het idee dat het lukt. Als een vreemde iets vertelt dan landt het wel. Maar ik heb het gevoel dat als ik het zeg, dan is het gewoon ‘Steve vindt dat’. Ik heb niet die status zeg maar.” (leerkracht casus 2)

In twee cases is sprake van een formele coördinerende rol in het gezamenlijk uitvoeren van onderzoek. Zo heeft Mark een formele rol als onderzoekscoördinator, dat houdt in dat hij betrokken is bij alle leerteams in zijn school en dat hij een taak heeft in het monitoren en begeleiden van onderzoek binnen de school. Caroline is coördinator van twee leerteams en heeft een positie in het MT van haar school. Vanuit deze rollen krijgen de leerkrachten ruimte om samenwerking in onderzoeksmatig werken te stimuleren en bij te dragen aan schoolontwikkeling.

4 Reflectie

Een onderzoekscultuur in scholen, waarin leraren gezamenlijk onderzoeksmatig werken, is belangrijk voor het ontwikkelen van een lerende organisatie en het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Godfrey & Brown, 2019; Ros et al., 2022). Dat was één van de redenen voor het ontstaan van academische opleidingen, waarin leerkrachten worden opgeleid die beschikken over onderzoekend vermogen. Er is echter weinig bekend over de rol die academisch opgeleide leerkrachten inmiddels spelen in basisscholen. Dit onderzoek laat zien dat de bijdrage van academische leerkrachten aan een onderzoekscultuur op hun school op drie manieren tot uiting komt (onderzoeksvraag 1). Ten eerste dragen ze met hun onderzoekend vermogen bij aan de onderzoekscultuur door gebruik te maken van bestaande kennis en deze kennis te delen met collega's. Ten tweede dragen zij bij met hun kritische blik op het schoolbeleid en doordat zij hun collega's aanzetten om hier ook kritisch op te reflecteren. Ten derde initiëren alle leerkrachten vernieuwingen, die veelal starten vanuit onderzoekend werken in de eigen klas, wat zich door het inspireren van en samenwerken met collega's uitbreidt naar bouw- of zelfs schoolniveau.

We vonden aanwijzingen dat een formele onderzoeksrol, die ingebed is in een stimulerende schoolcultuur, en self-efficacy van leerkrachten in gezamenlijk onderzoekmatig werken bepalende factoren zijn voor de mogelijkheid die een academische leerkracht heeft om bij te dragen aan de onderzoekscultuur (onderzoeksvraag 2). Deze factoren hebben een wisselwerking met elkaar.

De leerkrachten voelen zich voldoende toegerust om onderzoeksmatig te werken, maar zij ervaren hierbij allemaal een gebrek aan self-efficacy in de samenwerking met collega's. Het gaat daarbij om zelfvertrouwen in de communicatie met collega's over onderzoek, een positie durven innemen en collega's mee kunnen krijgen. Dit zijn essen-

tiële voorwaarden om de stap te kunnen maken van individueel onderzoeksmatig werken naar gezamenlijk onderzoeksmatig werken binnen een school.

Een formele, coördinerende rol op het gebied van onderzoek wordt door het merendeel van de leerkrachten genoemd als oplossing voor dit probleem. Dit bevestigt de uitkomsten van eerder onderzoek van Baan et al. (2018). Een formele rol op het gebied van onderzoek kan academisch opgeleide leerkrachten helpen bij het innemen van een positie binnen het team als het gaat om onderzoeksmatig werken en daarmee bijdragen aan het zelfvertrouwen op dit vlak. De bevindingen van dit onderzoek laten echter ook zien dat het toewijzen van een formele rol an sich niet voldoende is voor academisch opgeleide leerkrachten om bij te kunnen dragen aan gezamenlijk onderzoeksmatig werken met collega's, daarvoor zijn aanvullende condities in de school nodig.

Ook een onderzoekscultuur is van belang, waarbinnen gezamenlijk onderzoeksmatig werken vanzelfsprekend is en dit gezien wordt als voorwaarde voor en onderdeel van schoolontwikkeling. Academische leerkrachten kunnen zelf aan deze onderzoekscultuur bijdragen, maar hebben dus ook een dergelijke cultuur nodig om samen met collega's onderzoeksmatig te kunnen werken. Concreet betekent dit als aanbeveling voor de *schoolleiding* om het belang van onderzoeksmatig werken in te zien en uit te dragen, een voorbeeldhouding te laten zien door bijvoorbeeld zelf deel te nemen aan onderzoek binnen de school, en te zorgen voor deskundige begeleiding, facilitering (in tijd) en structuren voor gezamenlijk onderzoeksmatig werken (bijvoorbeeld door leerteams te organiseren) (Uiterwijk-Luijk et al., 2019).

De uitkomsten van dit onderzoek resulteren daarnaast in concrete aanbevelingen voor de (*na*)*scholing* van deze academische leerkrachten. In de eerste plaats moet er aandacht in (*na*)*scholingstrajecten* zijn voor wat samenwerking op het gebied van onderzoeksmatig werken vraagt, zoals gezamenlijke visieontwikkeling, het betrekken van collega's bij en communicatie over onderzoek/veranderprocessen in de school en het begeleiden van collega's. Daarnaast is aandacht in (*na*)*scholing* voor de ontwikkeling van de positionering van universitaire leerkrachten als kartrekker (ook wel 'teacher leader') op het gebied van onderzoeksmatig werken van belang om self-efficacy hierin, en daarmee de durf om hun expertise in te zetten op school, te vergroten. Voor academische *leerkrachten* is het aan te bevelen om actief interactie en samenwerking met collega's aan te gaan en te laten zien wat zij als academisch opgeleide leerkrachten met hun onderzoeksmatige manier van werken kunnen betekenen voor de school. Zij kunnen ook invloed uitoefenen op het onderzoeksmatig werken van schoolleiders door bijvoorbeeld kritische vragen te stellen en voorbeeldgedrag te vertonen (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Een concrete aanbeveling voor de *opleiding* van leraren is om aandacht te besteden aan praktijksituaties waarin het lastig is om onderzoeksmatig werken van de grond te krijgen in scholen en welke positie je daarbij als academische leerkracht in kunt nemen. Dit kan helpen om leerkrachten die beschikken over onderzoekend vermogen beter voor te bereiden op deze praktijk, realistische verwachtingen te creëren en daarin zelf een voortrekkersrol te vervullen. Juist het vervullen van een dergelijke voortrekkersrol (als

‘teacher leader’) op het gebied van onderzoeksmatig werken is van groot belang voor een onderzoekscultuur in scholen (Godfrey & Brown, 2019). Een onderzoekscultuur is nodig om als team te kunnen toewerken naar een lerende organisatie binnen de school waarin systematisch wordt samengewerkt aan kwaliteitsverbetering (Ros & Schenke, 2023).

De resultaten van het onderzoek moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden, omdat maar een beperkt aantal cases is onderzocht en generalisatie daardoor niet mogelijk is. Daarnaast zijn voor dit onderzoek alleen leraren met een beperkt aantal jaren onderwijservaring geïnterviewd. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om te kijken hoe de bijdrage van academische leerkrachten zich verder ontwikkelt naarmate zij meer ervaring hebben en ook het onderwijsveld zelf meer ervaring heeft opgedaan met deze academische leerkrachten.

Ondanks de beperkingen vormen de inzichten uit deze studie een aanvulling op eerdere onderzoeken naar onderzoeksmatig werken van leraren en professionalisering op dit gebied. Het onderzoek genereert inzicht in de bijdrage die academische leerkrachten vanuit hun onderzoekend vermogen (kunnen) leveren aan de onderzoekscultuur in scholen en hoe we deze bijdrage kunnen versterken. De uitkomsten kunnen gebruikt worden door basisscholen, schoolleiders en leerkrachten om een onderzoekscultuur in de school te bevorderen en de mogelijkheden van academisch opgeleide leerkrachten om hieraan bij te dragen optimaal te benutten en te stimuleren. Tevens kan de kennis gebruikt worden door academische lerarenopleidingen en nascholingsinstituten om studenten (en leerkrachten) beter voor te bereiden op hun rol als academische leerkracht in de praktijk.

Noten

- 1 Alle namen in dit artikel zijn fictieve namen in verband met de anonimiteit van de respondenten.

Literatuur

- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H., (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity*, 42, 257–274. <https://doi.org/10.1007/s1135-006-9044-4>
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2018). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Professional Development in Education*, 30, 1–14.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46–53.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford: University Press.

- Cantalini-Williams, M., Curtis, D., Eden-DeGasperi, K., Esposito, L., Guibert, J., Papp, H., & Roque, C. (2015). Exploring the Benefits of a Collaborative Inquiry Team in Education (CITE) Initiative to Develop a Research Community and Enhance Student Engagement. *Brock Education Journal*, 25(1), 55–72. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.439>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Research*, 28(7), 15–25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Record Press.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- DeLuca, C., Bolden, B., & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.014>
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Reditt, S., & Twombly, S. (2009). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/00405840903435733>
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education through Research*. Routledge.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2013). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- Levin, B. (2010). Leadership for evidence-informed education. *School Leadership & Management*, 30(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.497483>
- Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. *Teacher Development*, 13(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/13664530903335574>
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2008). Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 207–222. <https://doi.org/10.1080/02607470802213825>
- Meijer, M., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43(10), 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Ros, A., Amels, J., Stallaert, M., Van de Stolpe, Y., & Volman, M. (2022). *Werken aan onderwijsverbetering. Evicence-informed naar een lerende organisatie in het primair onderwijs ~ weten wat werkt en waarom*. NRO.

- Ros, A. & Schenke, W. (2023). *Leidraad Samen werken aan onderwijsverbetering. Evidence-informed naar een lerende organisatie in het voortgezet onderwijs. Weten wat werkt en waarom*. NRO.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers Ltd.
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: Graduation research as a boundary practice. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 361–378. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315400>
- Snow-Gerono, J. L. (2004). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241–256. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., & Volman, M. (2019). Promoting inquiry-based working: exploring the interplay between school board, school leaders and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1741143217739357>
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. (2015). A closer look at teacher research: A review study into the nature and value of research conducted by teachers. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 131–149.