



**rijksuniversiteit  
groningen**

faculteit gedrags- en  
maatschappijwetenschappen

# **De attitude tegenover (semi) wetenschappelijke literatuur en het gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur van niet-academisch opgeleide leerkrachten en academisch opgeleide leerkrachten**

Student: Maaike Leferink

Studentnummer: S3113434

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: prof. dr. H. Korpershoek

Vakcode: PAMAOW04

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijsinnovatie

5 Juli 2022

## Samenvatting

Om de kloof tussen de onderwijspraktijk en het onderwijsonderzoek te overbruggen, zou een sterke onderzoekscultuur binnen scholen één van de mogelijke oplossingen zijn (Dimmock, 2016). Voor een sterke onderzoekscultuur binnen een school zijn leerkrachten met een onderzoekende houding nodig. Om meer leerkrachten met een onderzoekende houding op te leiden is de academische pabo opgericht (Coenen et al., 2021). Academisch opgeleide leerkrachten zouden hun onderzoekende houding kunnen gebruiken in de praktijk. Op het gebied van academische leerkrachten zijn loopbaanmogelijkheden en het verschil in functioneren al onderzocht. Het doel van het huidige onderzoek was om te kijken naar het verschil in attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur tussen academische en niet-academische leerkrachten.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is een mixed-methods onderzoek gedaan, met een enquête ( $N = 160$ ) en verdiepende interviews ( $N = 8$ ). Uit het huidige onderzoek is gebleken dat academische leerkrachten gemiddeld een positievere attitude tegenover literatuur hebben dan niet-academische leerkrachten. Daarnaast gebruiken zij gemiddeld ook meer literatuur dan niet-academische leerkrachten. Verder hebben de werkervaring en de werkomgeving ook invloed op de attitude tegenover en het gebruik van literatuur. Hierin zit geen verschil tussen academische en niet-academische leerkrachten.

Doordat het construct werkomgeving in het huidige onderzoek niet betrouwbaar genoeg was, is het nodig om vervolgonderzoek te doen naar de invloed van werkomgeving op de attitude tegenover en het gebruik van literatuur. Leerkrachten gaven in de enquête en de interviews aan weinig toegang te hebben tot literatuur. Vanuit het huidige onderzoek kan worden aanbevolen om de gratis database, die beschikbaar is gesteld voor leerkrachten, meer uit te dragen richting leerkrachten. Om op die manier literatuur meer toegankelijk te maken.

### **Abstract**

To connect educational practice and educational research more closely, a strong research culture within schools would be one of the possible solutions (Dimmock, 2016). A strong research culture within a school requires teachers with an inquiring mind. In order to train more teachers with an inquiring mind, the academic teacher training has been established (Coenen et al., 2021). Academically trained teachers could use their inquiring mind in practice. In the field of research on academic teachers, career opportunities and the difference in functioning have already been investigated. The aim of the current research was to look at the difference in attitude towards literature and the use of literature between academic and non-academic teachers.

In order to answer the research question, a mixed-method study was done, with a survey ( $N = 160$ ) and in-depth interviews ( $N = 8$ ). Current research has shown that, on average, academic teachers have a more positive attitude towards literature than non-academic. In addition, on average, they also use more literature than non-academic teachers. Furthermore, the work experience and the working environment also influence the attitude towards and the use of literature. There is no difference in these constructs between academic teachers and non-academic teachers.

Because the construct working environment was not reliable enough in the current study, it is necessary to conduct follow-up research into the influence of the working environment on attitude towards and the use of literature. Teachers indicated in the survey and the interviews that they had little access to literature. Based on the current research, it can be recommended that the free database, which has been made available to teachers, be promoted more to teachers. In order to make literature more accessible.

## **De attitude tegenover en het gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur van niet-academisch opgeleide leerkrachten en academisch opgeleide leerkrachten.**

Al jaren wordt er gesproken over een grote kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Pieters & Jochems, 2003; Voogt et al., 2012). Dewey (1900) signaleerde honderd jaar geleden al een probleem tussen de sociale wetenschap en de praktijk bij het onderzoeken van de link tussen wetenschappelijk onderzoek en de vragen vanuit de onderwijspraktijk. In 2003 kwam de Nederlandse onderwijsraad met een advies om de kloof tussen onderzoek en praktijk te dichten (Onderwijsraad, 2003). Er zou meer samenwerking moeten komen tussen onderzoekers en practici en er zou meer praktijkgericht onderzoek gedaan moeten worden. Veel onderzoek is al gedaan naar de toepassing van wetenschappelijk onderzoek in de praktijk. Een veel voorkomende uitkomst van deze onderzoeken is dat veel wetenschappelijk onderzoek niet aansluit bij de praktijk. Wetenschappelijke artikelen geven in de meeste gevallen geen directe instructies hoe een probleem in de praktijk kan worden aangepakt (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Daarnaast zijn er praktische problemen. Leerkrachten hebben meestal geen toegang tot artikelen, er is weinig tijd om literatuur te zoeken en een deel van de leerkrachten heeft moeite met het begrijpen van het taalgebruik van de onderzoeken (Joram, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010).

Om de kloof tussen de onderwijspraktijk en de wetenschap te overbruggen hebben scholen volgens Dimmock (2016) een onderzoekscultuur nodig binnen hun school. Een onderzoekscultuur op een school zou volgens Godfrey (2016) leiden tot het gebruik van onderzoekspublicaties door leerkrachten, het met onderzoek onderbouwen van besluiten op school en het stimuleren van het doen van praktijkonderzoek door leerkrachten. Eén van de voorwaarden van een onderzoekscultuur binnen een school is dat leerkrachten een onderzoekende houding hebben (Godfrey, 2016; Ros & Van den Bergh, 2018). Volgens

Meijer (2016) zouden leerkrachten met een onderzoekende houding, kritisch en nieuwsgierig moeten zijn. Daarnaast behoort het gebruiken van goede bronnen en de behoefte hebben om bronnen te gebruiken voor extra kennis ook tot een onderzoekende houding bij een leerkracht (Bruggink & Harinck, 2012). Een onderzoekende houding bij leerkrachten zou vervolgens moeten bijdragen aan een positieve houding ten opzichte van literatuur (Leeman & Wardekker, 2010).

### **Academische leerkracht**

Onder meer om meer leerkrachten op te leiden met een grotere onderzoekende houding is in 2008 de academische pabo opgericht (Coenen et al., 2021). Eén van de doelen van deze nieuwe opleiding is de verbinding versterken tussen de onderwijspraktijk en onderwijswetenschap (Wubbels, 2016). Een andere reden voor het oprichten van de academische pabo was het interesseren van meer vwo leerlingen voor het basisonderwijs. Op dit moment zijn er in Nederland zes academische pabo's en één reguliere bachelor aan de universiteit die opleiden tot leerkracht basisonderwijs (Coenen et al., 2021). Door de academische pabo zouden vwo'ers meer moeten worden uitgedaagd. Door te weinig uitdaging stroomden veel vwo'ers op de reguliere pabo uit (Geerdink & Derks, 2007). Naast dat dit de toestroom van vwo-leerlingen kon vergroten, zouden toekomstig academisch opgeleide leerkrachten kunnen bijdragen aan de wetenschappelijke kennis op school (Wubbels, 2016). De academische pabo's leggen sterker de nadruk op onderzoek dan reguliere pabo's (Maaranen & Krokfors, 2008; Snoek et al., 2017). Wubbels (2016) geeft ook aan dat studenten tijdens hun studie al onderzoekende vaardigheden kunnen inzetten. Bovendien kunnen ze de stageschool voorzien van de meest recente onderzoeken en hen ondersteunen bij het lezen en interpreteren van deze onderzoeken. Na de opleiding hebben zij dan de kennis en vaardigheden om dit door te zetten in hun werk op school. Bovendien stelt ook Wubbels (2016) dat er een kloof is tussen onderwijsonderzoek en de praktijk. Volgens

hem kan een sterkere verbinding tussen de universitaire wereld en de praktijk helpen om deze kloof te dichten. Naast academisch opgeleide leerkrachten van de academische pabo zijn er ook leerkrachten die na hun opleiding nog een universitaire master gevolgd hebben. Ook deze leerkrachten vallen onder de academisch opgeleide leerkrachten (Broeks et al., 2018; van Tartwijk et al., 2019).

### **Vershil academische leerkracht en niet-academische leerkracht**

In de loop der jaren zijn al onderzoeken gedaan naar het verschil in functioneren van leerkrachten met en zonder academische achtergrond, loopbaanverschillen tussen leerkrachten met en zonder een academische achtergrond en de effecten van een masteropleiding bij leerkrachten (Broeks et al., 2018; Doolaard et al., 2018; Heyma et al., 2017). In deze onderzoeken werd geconcludeerd dat academisch opgeleide leerkrachten vaker ontevreden zijn over doorgroeimogelijkheden. Ze geven vaker dan niet-academisch opgeleide leerkrachten aan dat ze ook andere ambities hebben dan voor de klas staan. Daarnaast werd geconcludeerd dat vooropleiding geen invloed heeft op de kwaliteit van het lesgeven. Echter, academisch opgeleide leerkrachten zouden wel kritischer naar hun handelen kijken en meer onderbouwde keuzes maken. Na het opstarten van de academische pabo is er nog weinig tot geen onderzoek gedaan naar één van de doelen van de academische pabo: meer leerkrachten opleiden met een grotere onderzoekende houding (Coenen et al., 2021).

Twee van de al eerder genoemde factoren van die onderzoekende houding zijn een positieve houding tegenover literatuur (Leeman & Wardekker, 2010) en het gebruiken van bronnen om extra kennis op te doen (Bruggink & Harinck, 2012). Er is nog geen onderzoek gedaan naar het verschil tussen een academisch opgeleide leerkracht en een niet-academisch opgeleide leerkracht wat betreft deze factoren van een onderzoekende houding.

In een reviewstudie van Squires (2011) wordt geschreven dat een positieve houding tegenover van literatuur tot meer gebruik van onderzoek zou moeten leiden. Een positieve

houding ten aanzien van literatuur kan zorgen voor een intrinsieke motivatie, aangezien literatuur interessant gevonden wordt door de leerkracht. Deci (1975) stelt dat intrinsieke motivatie voor een taak kan zorgen voor het uitvoeren van die taak. Leerkrachten met een positieve attitude tegenover literatuur zouden hier dus meer gebruik van maken, doordat zij intrinsiek gemotiveerd zijn.

Het is belangrijk om onderzoek te doen naar de attitude tegenover onderzoek bij academische en niet-academische leerkrachten en om te onderzoeken wat de redenen zijn voor het wel of niet gebruiken van onderzoek bij deze groepen. Dit is van belang voor andere lerarenopleidingen en directeurs van basisscholen. Door gebruik te maken van alle verschillende vaardigheden van leerkrachten binnen het team, kunnen leerkrachten en leerlingen zich nog beter ontwikkelen (Bijlsma & Keyser, 2021).

In het huidige onderzoek is het construct 'attitude' gesplitst in affectieve attitude en instrumentele attitude. Van Schooten (2008) geeft als definitie van affectieve attitude "De affectieve attitude wordt gezien als veroorzaakt door cognities ofwel kennis over het attitudeobject.". De attitude die leerkrachten hebben tegenover literatuur wordt beïnvloed door de kennis die zij over literatuur hebben. Instrumentele attitude is volgens Wan (2017) de manier waarop een individu de resultaten van gedrag evalueert. Dus wat is het resultaat van het gebruik van literatuur. Voor de splitsing is gekozen, omdat deze splitsing in het gebruikte instrument ook is toegepast.

### **(Semi) wetenschappelijke literatuur**

Om op dit aspect het verschil te onderzoeken tussen academisch opgeleide leerkrachten en niet-academisch opgeleide leerkrachten is het van belang om te weten wat er wordt verstaan onder literatuur. Literatuur wordt in het huidige onderzoek verdeeld in wetenschappelijke literatuur en (semi) wetenschappelijke literatuur. Baan (2020) heeft beschreven wat leerkrachten tijdens hun opleidingen voor soorten literatuur gebruiken. Met

wetenschappelijke literatuur wordt vooral wetenschappelijke artikelen uit peer-reviewed tijdschriften bedoeld. Onder semi-wetenschappelijke literatuur vallen (studie)boeken, rapporten geschreven door onderzoekers en (online) artikelen in onderwijstijdschriften. Dit is literatuur die leerkrachten zeer waarschijnlijk in de praktijk ook zullen gebruiken, omdat dit door de opleidingen is voorgeschreven (Baan, 2020). Daarom vallen zowel wetenschappelijke literatuur als semi-wetenschappelijke literatuur in dit onderzoek onder de definitie van literatuur.

### **Werkervaring**

Een mogelijk relevant aspect om mee te nemen in dit onderzoek is de werkervaring van de leerkrachten. De eerste jaren als leerkracht worden ook wel de inductiefase genoemd (Marent, 2021). In deze jaren werkt de leerkracht aan verschillende complexe processen, waardoor zij een hoge werkdruk ervaart (Barnes, 1993; Buchanan et al., 2013; Doolaard et al., 2018; Van de Grift et al., 2011). Het is mogelijk dat een startende leerkracht nog geen tijd heeft om in de praktijk gebruik te maken van (semi) wetenschappelijke literatuur. Ook uit internationaal onderzoek van Kyndt et al. (2016) is gebleken dat leerkrachten met weinig werkervaring minder gebruik maken van literatuur. Doordat zij meer bezig zijn met het experimenteren in de klas.

Echter, de inductiefase wordt ook gekenmerkt door een sterk leer- en ontwikkelingsproces (Feiman-Nemser, 2001). In deze fase breiden startende leerkrachten hun eigen en professionele kennis uit. Ze verwerven extra kennis over pedagogisch-didactische vaardigheden en doen extra vakinhoudelijke kennis op (Feiman-Nemser, 2001; Kessels, 2010). Het is mogelijk de startende leerkrachten in de eerste jaren, positiever naar (semi) wetenschappelijke literatuur kijken en dit gebruiken, omdat ze door een leer- en ontwikkelingsproces gaan.

De PO raad stelt dat een beginnend leerkracht drie jaar werkzaam is in het onderwijs



(PO-raad, 2021), de inductiefase is hiermee drie jaar. Deze drie jaar gelden voor fulltime werkende leerkrachten. Aangezien in Nederland veel leerkrachten parttime werken (Traag, 2018), is voor dit onderzoek gekozen voor vijf jaar werkervaring voor een startende leerkracht. Daarom is het relevant dat er wordt gekeken of werkervaring ook invloed heeft op de attitude tegenover (semi) wetenschappelijke literatuur en het gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur.

### **Werkomgeving**

Een ander relevant aspect om mee te nemen in dit onderzoek is de context van de school en de visie van de school op literatuur en het gebruik daarvan. Admiraal et al. (2016) hebben onderzoek gedaan naar de relatie van werkomgeving op de mate waarin leerkrachten gebruik maken van literatuur. In dit onderzoek werd gesteld dat er verschillende factoren van de werkomgeving van invloed zijn, zoals perceptie van werkdruk en leiderschapsstel van de schoolleider. Schoolleiders kunnen leerkrachten, die niet zelf gemotiveerd zijn, de ruimte en de tijd geven om literatuur te gebruiken en te lezen. Tijd en ruimte zijn twee van de factoren van een positief leerklimaat (De Rick et al., 2004). Volgens het rapport van Gennip et al. (2007) is een positief leerklimaat, waar leren vanzelfsprekend is en leraren zelf de leiding hebben over het leren, een belangrijke conditie voor professionalisering in het onderwijs. Leerkrachten zijn meer gemotiveerd om te willen blijven leren. Het is niet vanzelfsprekend dat leerkrachten ruimte krijgen om zich in nieuwe ontwikkelingen te verdiepen. Bij een weinig motiverend leerklimaat, zal de leerkracht dit niet uit zichzelf doen (Coonen, 2005). Vooral leerkrachten met weinig werkervaring worden gehinderd door een weinig motiverende werkomgeving (Flores, 2005; Nawab, 2011). Deze bevindingen sluiten aan bij het job demands-resources model (Schaufeli & Taris, 2014). In dit model worden relaties tussen de werkomgeving en de werkuitskomsten bestudeerd. Volgens dit model zorgen energiebronnen voor onder andere een hogere motivatie. Sociale steun en stimulering tot

persoonlijke groei zijn voorbeelden van energiebronnen. Deze energiebronnen zouden afkomstig kunnen zijn van een schoolleider. Het is dus ook van belang om de mogelijke invloed van werkomgeving mee te nemen in het huidige onderzoek.

### **Huidige onderzoek**

Het doel van dit onderzoek is om het verschil tussen academisch opgeleide leerkrachten en niet-academisch opgeleide leerkrachten te bepalen op het gebied van attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Hierbij wordt de mogelijke invloed van de aspecten werkervaring en werkomgeving meegenomen. Om dit te onderzoeken zijn twee hoofdonderzoeksvragen opgesteld:

*In hoeverre is er een verschil in attitude tegenover (semi) wetenschappelijk onderzoek tussen academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

*In hoeverre is er een verschil in gebruik van (semi) wetenschappelijk onderzoek in de praktijk tussen academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

Daarnaast zijn de volgende deelvragen opgesteld:

*In hoeverre hangt werkervaring samen met de attitude tegenover (semi) wetenschappelijk onderzoek bij academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

*In hoeverre hangt werkervaring samen met het gebruik van (semi) wetenschappelijk onderzoek bij academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

*In hoeverre hangt de werkomgeving samen met de attitude tegenover (semi) wetenschappelijk onderzoek bij academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

*In hoeverre hangt de werkomgeving samen met het gebruik van (semi) wetenschappelijk onderzoek bij academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?*

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Dit onderzoek is een mixed methods onderzoek met een cross-sectioneel design

(Baarda et al., 2014). Er is maar op één moment data verzameld bij een vooraf bepaalde populatie (Fraenkel et al., 2019). Om de onderzoeksvragen en deelvragen te beantwoorden is gebruikgemaakt van online enquêtes en semigestructureerde interviews. Aangezien gebruik is gemaakt van verschillende vormen van dataverzameling, is er sprake van triangulatie (Salkind, 2010). In dit onderzoek is gekozen voor triangulatie, omdat dit de validiteit van het onderzoek vergroot (Bashir et al., 2008; Salkind, 2010).

## Variabelen

De onderzoeksvragen van het huidige onderzoek zijn gericht op het onderzoek van een aantal variabelen. De eerste variabele is *vooropleiding*. De variabele vooropleiding is in dit onderzoek als dichotome variabele beschouwd, *academisch opgeleid* en *niet-academisch opgeleid*. Onder een academische vooropleiding wordt verstaan: de academische pabo of een universitaire master of bachelor voor of na de reguliere pabo. Onder niet-academische vooropleidingen vallen de reguliere pabo of de verkorte pabo of zij-instromers zonder academische vooropleiding.

De tweede variabele is *attitude tegenover (semi) wetenschappelijke literatuur*. Voor de definitie van attitude is in het huidige onderzoek gebruikgemaakt van de definitie van Allport (1935). Volgens hem is attitude een mentale en neurale staat georganiseerd door ervaring, die invloed heeft op het gedrag. In het huidige onderzoek had dit betrekking op (semi) wetenschappelijke literatuur. Er is onderscheid gemaakt tussen een positieve attitude tegenover literatuur en een negatieve attitude tegenover literatuur (Reid, 2006). De derde variabele is *het gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur*. Hiermee wordt het gebruik in de praktijk van (semi) wetenschappelijke literatuur onder leerkrachten bedoeld. Leerkrachten zouden literatuur kunnen gebruiken voor hun eigen ontwikkeling, het onderbouwen van hun keuzes of het ontwerpen van lessen. De vierde variabele is *werkervaring*. Deze variabele is in dit onderzoek als dichotome variabele beschouwd, *veel* of

*weinig werkervaring*. Met deze variabele wordt het verschil tussen een startende en een ervaren leerkracht bedoeld. In dit onderzoek zijn leerkrachten met weinig werkervaring minder dan vijf jaar of vijf jaar werkzaam in het onderwijs. Leerkrachten met veel werkervaring hebben meer dan vijf jaar ervaring in het onderwijs. De laatste variabele is *de werkomgeving*. Met de werkomgeving wordt de school bedoeld waar de leerkracht werkt. Dit zijn collega's, schoolleiding, ouders, externen en het overkoepelende schoolbestuur. Hieronder valt ook de onderzoekscultuur die op school aanwezig is.

### **Participanten**

De participanten van de enquête zijn geworven door een selecte steekproef te trekken uit de populatie leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs. Het ging hier om een selecte steekproef, omdat de onderzoekseenheden geen gelijke kans hadden om in de steekproef te komen (Baarda et al., 2014). De enquête is namelijk binnen het netwerk van de onderzoeker verspreid en op sociale media. Er waren minimaal 120 respondenten nodig, bij voorkeur met een gelijke verdeling over de groepen, aangezien het gaat om een vergelijkend onderzoek (Fraenkel et al., 2019). De verschillende groepen waren:

- academisch opgeleide leerkrachten met weinig werkervaring;
- academisch opgeleide leerkrachten met veel werkervaring;
- niet-academisch opgeleide leerkrachten met weinig werkervaring;
- niet-academisch opgeleide leerkrachten met veel werkervaring.

De volledige steekproef bestond uit 160 respondenten. Van deze steekproef hebben 139 respondenten de volledige enquête ingevuld. De overige 21 respondenten hebben genoeg vragen ingevuld om tenminste één onderzoeksvraag mee te kunnen beantwoorden. Zij zijn dus wel meegenomen in de beschrijving van de steekproef. De gegevens van de 160 respondenten met betrekking tot geslacht, werkervaring en leeftijd zijn weergegeven in Tabel 1. De steekproef is hierbij in twee groepen gedeeld op basis van vooropleiding.

**Tabel 1**

*Beschrijving van steekproef op basis van de vooropleiding, aantallen (percentages) en gemiddelden*

	Academische vooropleiding	Niet-academische vooropleiding
Geslacht		
Man	5 (6.5%)	10 (12.1%)
Vrouw	72 (93.5%)	72 (86.7%)
Wil ik niet zeggen		1 (1.2%)
Gemiddelde leeftijd	36.0 ( <i>SD</i> = 12.9)	41.8 ( <i>SD</i> = 11.0)
Werkervaring		
0-5 jaar	31 (40.3%)	16 (19.3%)
Meer dan 5 jaar	46 (59.7%)	67 (80.7%)
Aantal leerkrachten	77 (100%)	83 (100%)

Tabel 2 laat zien wat de verdeling is van de respondenten over de groepen waarin wordt lesgegeven. De optie anders is door respondenten gekozen als er sprake was van een combinatiegroep of invalwerk in meerdere klassen.

**Tabel 2**

*Beschrijving van steekproef op basis van groep van lesgeven – aantallen (percentages)*

Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Anders
37	37	23	33	40	35	43	30	23
(23.1%)	(23.1%)	(14.4%)	(20.6%)	(25%)	(21.9%)	(26.9%)	(18.8%)	(14.4%)

Aan het einde van de enquête is gevraagd of de respondent interesse had in een verdiepend interview. Vervolgens zijn vanuit de vier groepen twee respondenten per groep benaderd die interesse hadden in een verdiepend interview, zodat er een evenredige verdeling was over de groepen. Aangezien het hier gaat om een masteronderzoek is er deels om praktische redenen gekozen om acht interviews af te nemen.

Tabel 3 beschrijft de gegevens van de geïnterviewde respondenten met betrekking tot geslacht, leeftijd, werkervaring, vooropleiding en groep waarin wordt lesgegeven.

**Tabel 3**

*Beschrijving van de geïnterviewde respondenten op basis van geslacht, leeftijd, werkervaring, vooropleiding en groep van lesgeven*

Geïnterviewde	Geslacht	Leeftijd	Werkervaring	Vooropleiding	Groep van lesgeven
A.	M	40	Meer dan 5 jaar	Academisch	5 en 7
F.	V	27	Meer dan 5 jaar	Academisch	3/4
M.	V	24	Minder dan 5 jaar	Academisch	5 en 6
T.	V	24	Minder dan 5 jaar	Academisch	1/2 en 8
J.	V	44	Meer dan 5 jaar	Niet-academisch	3
N.	V	33	Meer dan 5 jaar	Niet-academisch	1/2 en 5/6
B.	M	23	Minder dan 5 jaar	Niet-academisch	8
D.	V	23	Minder dan 5 jaar	Niet-academisch	3/4

## **Instrumenten**

### *Enquête*

Voor de enquête (Bijlage 1) zijn vragen gebruikt uit de vragenlijst van Ros en Van den Bergh (2018). Om de vragenlijst te laten aansluiten op het huidige onderzoek zijn de categorieën ‘onderzoekende houding’ en ‘de onderzoekende houding van collega’s’ weggelaten. Daarnaast zijn vragen over de achtergrondkenmerken van de participanten aangepast aan de te meten variabelen van dit onderzoek. De betrouwbaarheid van de oorspronkelijke vragenlijst is toegelicht in het artikel van Van den Bergh et al. (2017). In de oorspronkelijke vragenlijst hadden de schalen, die in het huidige onderzoek zijn overgenomen, een Cronbachs alfa tussen de  $\alpha = 0.70$  en  $\alpha = 0.90$ .

In het huidige onderzoek zijn uit de zeven subschalen uit de vragenlijst van Ros en Van den Bergh (2018), 3 hoofdschalen gevormd. Deze schalen zijn gevormd op basis van de onderzoeksvragen. De eerste schaal *attitude tegenover literatuur* bevat de twee subschalen *attitude affectief* en *attitude instrumenteel*. De tweede schaal *gebruik van literatuur* bevat de

subschalen *intentie*, *gedrag* en *self-efficacy*. De laatste hoofdschaal is *werkomgeving* en deze bevat de subschalen *sociale norm* en *praktische toegang en tijd*. De subschalen zijn allen gemeten met een 7-punts Likertschaal. Lopend van geheel niet tot geheel wel. Voor het huidige onderzoek is Cronbachs Alfa opnieuw berekend voor de subschalen binnen de hoofdschalen en voor de hoofdschalen apart. Daarnaast is ook de samenhang van de subschalen berekend.

**Betrouwbaarheid schaal attitude tegenover literatuur.** Tabel 4 laat Cronbachs Alfa zien voor de subschalen en de hoofdschaal en de samenhang tussen de subschalen (Pearsons Correlatie). De subschalen *attitude affectief* en *attitude instrumenteel* hebben respectievelijk een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.95$  en  $\alpha = 0.92$ . Daarnaast hangen de schalen significant met elkaar samen. De hoofdschaal kent een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.95$ . Volgens het criterium van Nunnally (1978) (in Yang & Green, 2011) kan worden geconcludeerd dat alle schalen betrouwbaar genoeg zijn. Een item uit de schaal *attitude tegenover literatuur*: Literatuur lezen vind ik: waardeloos o o o o o o waardevol.

**Tabel 4**

*Cronbachs Alfa en de samenhang (Pearsons Correlatie) tussen de subschalen van de hoofdschaal attitude tegenover literatuur*

	s	Aantal items	$\alpha$	1	2
Subschalen					
1. attitude affectief	6		0.95	1	0.73**
2. attitude instrumenteel	4		0.92	0.73**	1
Hoofdschaal					
attitude tegenover literatuur	10		0.95		

\*Significantie (2-zijdig) <0.05 \*\*Significantie (2-zijdig) <0.01.

**Betrouwbaarheid schaal gebruik van literatuur.** Tabel 5 laat Cronbachs Alfa zien voor de subschalen en de hoofdschaal en de samenhang tussen de subschalen (Pearsons

Correlatie). De subschalen *intentie*, *gedrag* en *self-efficacy* hebben respectievelijk een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.72$ ,  $\alpha = 0.65$  en  $\alpha = 0.90$ . De hoofdschaal kent een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.95$ . Volgens het criterium van Nunnally (1978) (in Yang & Green, 2011) kan worden geconcludeerd dat de (sub)schalen intentie en self-efficacy en het gebruik van literatuur betrouwbaar genoeg zijn. Volgens Schmitt (1996) is ook de subschaal gedrag betrouwbaar genoeg, omdat een laag aantal items van invloed kan zijn op de betrouwbaarheid. Alle subschalen hangen significant met elkaar samen. Een item uit de schaal *gebruik van literatuur*: Ik ben van plan mijn handelen (nog) meer te onderbouwen met literatuur.

**Tabel 5**

*Cronbachs Alfa en de samenhang (Pearsons Correlatie) tussen de subschalen van de hoofdschaal gebruik van literatuur*

	Aantal items	$\alpha$	1	2	3
<b>Subschalen</b>					
1. intentie	3	0.72	1	0.66**	0.68**
2. gedrag	7	0.65	0.66**	1	0.57**
3. self-efficacy	4	0.90	0.68**	0.57**	1
<b>Hoofdschaal</b>					
Gebruik van literatuur	14	0.88			

\*Significantie (2-zijdig)  $<0.05$  \*\*Significantie (2-zijdig)  $<0.01$ .

**Betrouwbaarheid schaal werkomgeving.** Tabel 6 laat Cronbachs Alfa zien voor de subschalen en de hoofdschaal en de samenhang tussen de subschalen (Pearsons Correlatie). De subschalen *sociale norm* en *praktische toegang en tijd* hebben respectievelijk een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.72$  en  $\alpha = 0.61$ . Beide schalen zijn betrouwbaar genoeg (Schmitt, 1996; Nunnally, 1978, in (Yang & Green, 2011)). De hoofdschaal werkomgeving kent een Cronbachs Alfa van  $\alpha = 0.51$ . Deze waarde is erg laag. Het weglaten van items uit de schaal had weinig tot geen invloed op de betrouwbaarheid, waardoor de schaal wel in zijn oorspronkelijke vorm is meegenomen in het onderzoek. Met als reden dat dit ook gedaan is in de al bestaande vragenlijst. Het construct werkomgeving is daarnaast een breed begrip, wat



ervoor kan zorgen dat de vragen weinig samenhang hebben met elkaar. Desondanks is er door praktische beperkingen gekozen om de schaal in zijn geheel mee te nemen. Met losse schalen zouden er extra analyses moeten worden gedaan, gezien de beperkte tijd was dit niet mogelijk. Een item uit de schaal *werkomgeving*: In welke mate ervaar je druk om regelmatig literatuur te moeten lezen van de schoolleiding?

**Tabel 6**

*Cronbachs Alfa en de samenhang (Pearsons Correlatie) tussen de subschalen van de hoofdschaal werkomgeving*

	Aantal items	$\alpha$	1	2
Subschalen				
1. sociale norm	3	0.72	1	0.14
2. praktische toegang en tijd	3	0.61	0.14	1
Hoofdschaal				
Werkomgeving	6	0.51		

\*Significantie (2-zijdig) <0.05 \*\*Significantie (2-zijdig) <0.01.

De enquête is gemaakt in het programma Qualtrics. Om de enquête te testen is een kleine pilot gedaan met twee personen. Deze zijn beiden leerkracht op een basisschool en vallen dus ook binnen de doelgroep van dit onderzoek. Naar aanleiding van de pilot zijn er een aantal taalkundige verbeteringen gedaan. Het woord combiklas in vraag vier is veranderd naar combinatieklas. In de uitleg over het begrip literatuur is ‘er volgen’ veranderd in ‘er volgt’. Daarnaast zijn de stellingen van vraag negen verdeeld over een aantal losse vragen, zodat de vragenlijst meer gebruiksvriendelijk werd.

### ***Interviewleidraad***

Voor de interviews is een interviewleidraad gebruikt (zie Bijlage 2). Dit is een leidraad voor een semigestructureerd interview. Bij dit soort interviews is een aantal vragen van tevoren opgesteld (Barriball & While, 1994). Daarnaast zijn waar nodig aanvullende of

verdiepende vragen gesteld tijdens het interview. Doordat meerdere vragen al vaststonden was het daarna mogelijk om de antwoorden van de verschillende respondenten te vergelijken (Fraenkel et al., 2019). De vragen van de interviews zijn voor een deel gebaseerd op de vragenlijst van Ros en Van den Bergh (2018). Hierbij is voornamelijk gebruikgemaakt van de vragen over literatuurgebruik. De vragen L1, L3, L5, L7, L11, L14 en L15 zijn gebruikt bij het opstellen van de interviewleidraad. Deze vragen zijn aangepast, zodat aanvullende antwoorden op de al aanwezige data van de enquête verworven konden worden.

## **Procedure**

Eerst is de online enquête verspreid via LinkedIn, onderwijs Facebookgroepen (Bovenbouwwereld gr 5-8, Leerkrachten PO, Onderbouwwereld, Middenbouwwereld gr 3-4 en AOLB Algemeen) en het netwerk van de onderzoeker. Voorafgaand aan de enquête hebben de respondenten een informatiepagina gezien (zie Bijlage 1). Daar zijn zij akkoord gegaan met de onderzoeksprocedure. Zij hebben toestemming gegeven voor het gebruik van hun data. De data zijn bewaard binnen de beveiligde omgeving van de RUG en zijn alleen toegankelijk voor de onderzoeker. Na afloop van het onderzoek is volgens het protocol van de RUG de data nog 10 jaar beschikbaar, daarna zal het worden verwijderd. Na het behalen van het gewenste aantal respondenten is de selectie gemaakt voor de interviews. De respondent kon ervoor kiezen om een emailadres achter te laten voor een mogelijk verdiepend interview. Als er geen emailadres is ingevoerd, zijn de antwoorden van de enquête anoniem. De interviews zijn online, individueel afgenomen en opgenomen via Zoom, met toestemming van de respondent. Na de afname is het audiobestand woordelijk getranscribeerd met behulp van de transcriptfunctie in de online Wordomgeving. In de rapportage zijn geen namen genoemd of kenmerken die naar individuen te herleiden zijn.

## **Analyse**

### ***Enquête***

Voordat de data geanalyseerd konden worden, is eerst de variabele vooropleiding gehercodeerd, 1 = niet-academische vooropleiding en 2 = academische vooropleiding.

Vervolgens is ook de variabele werkervaring gehercodeerd, 1 = 0-5 jaar werkervaring en 2 = meer dan 5 jaar werkervaring.

De kwantitatieve data zijn eerst middels beschrijvende statistiek geanalyseerd (Baarda et al., 2014) met behulp van SPSS (versie 26). In de originele vragenlijst zijn zeven schalen genoemd in de categorie literatuur. Deze schalen bevatten vragen over de attitude tegenover en het gebruik van literatuur. Bij het analyseren van de data zijn schaal één en twee gebruikt om de attitude te analyseren. Schaal drie tot en met vijf zijn gebruikt om het gebruik van literatuur te analyseren. Schaal zes en zeven zijn gebruikt om de invloed van de werkomgeving te analyseren.

Om de eerste twee onderzoeksvragen te beantwoorden zijn eerst twee regressieanalyses uitgevoerd om te kijken of vooropleiding de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur voorspelt. Daarna zijn er twee independent-samples *t*-testen gedaan om de gemiddelden van de twee groepen te vergelijken. Voor deelvragen drie tot en met zes zijn ook vier regressieanalyses uitgevoerd om te kijken of werkervaring en werkomgeving de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur voorspellen. Om juiste conclusies te kunnen trekken zijn voorafgaand aan de analyses de assumpties betreffende lineariteit, normaliteit, multicollineariteit en homoscedasticiteit gecontroleerd.

### ***Interview***

Na het transcriberen zijn de data gecodeerd met het programma ATLAS.ti (versie 22). Er is voor het grootste deel gebruik gemaakt van deductief coderen. Waarbij de codes voorafgaand aan het coderen zijn gevormd aan de hand van bestaande literatuur en de opgestelde onderzoeksvragen (van Lanen, 2010). Daarnaast is er voor een klein deel gebruik gemaakt van inductief coderen, waarbij de codes tijdens het coderen zijn bedacht en toegevoegd (van

Lanen, 2010). Hier is voor gekozen omdat niet alle antwoorden uit de interviews vielen onder de al bestaande literatuur. Uiteindelijk zijn de gecodeerde data met elkaar vergeleken. De bevindingen uit de interviews zijn geanalyseerd aan de hand van de twee hoofdconstructen, attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Binnen die constructen is gekeken naar het verschil tussen academische leerkrachten en niet-academische leerkrachten. Daarnaast is binnen deze constructen gekeken naar de invloed van werkomgeving en werkervaring op de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur. Attitude tegenover literatuur is gesplitst in positieve attitude tegenover literatuur en negatieve attitude tegenover literatuur. Bij de positieve attitude is er gekeken naar vier aspecten: kritische houding, interesse, willen delen met anderen en een open houding naar literatuur. Deze aspecten zijn gebaseerd op de kenmerken van een onderzoekende houding van leerkrachten, opgesteld door Bruggink en Harinck (2012).

**Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.** Na het coderen van de interviews zijn twee van de acht interviews opnieuw gecodeerd door een medestudent. Op deze manier is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de codeerboom (Bijlage 3) berekend. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend met behulp van het programma ATLAS.ti. Om te voorkomen dat de beide codeurs verschillende delen van fragmenten zouden selecteren is gebruikgemaakt van de voorgeselecteerde fragmenten van de eerste codeur. De tweede codeur heeft de codes toegewezen aan de fragmenten van de eerste codeur (O'Connor & Joffe, 2020). Als de tweede codeur zelf de fragmenten had geselecteerd, was het percentage overeenkomst ook gebaseerd op het aantal woorden dat was geselecteerd en niet alleen op de toegekende codes. In het huidige onderzoek is de betrouwbaarheid alleen gemeten over de toegekende codes. De betrouwbaarheid van dit onderzoek is 81%, dit betekent dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende betrouwbaar is (Miles & Huberman, 1994).

## Resultaten

### Vragenlijst

#### *Beschrijvende statistiek*

Tabel 5 laat de beschrijvende statistiek zien van elke schaal uit de enquête, waarbij nog niet is uitgesplitst naar subgroep. Opvallend is het gemiddelde van de sociale norm. Deze is 1,70, waar het minimum 1 is. De rest van de gemiddelde scores liggen bijna allemaal boven het midden van de 7-puntsschaal.

#### **Tabel 5**

*Beschrijvende statistiek van de variabelen attitude (attitude – affectief en attitude instrumenteel), gebruik (intentie, gedrag en self-efficacy) en werkomgeving (sociale norm, praktische toegang en tijd).*

Subschalen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
1. Attitude – affectief	150	5.10	1.18	1.00	7.00
2. Attitude – instrumenteel	150	6.07	0.94	1.00	7.00
3. Intentie	138	4.92	1.07	1.00	7.00
4. Gedrag	138	4.69	0.80	2.43	6.71
5. Self-efficacy	138	4.32	1.37	1.00	7.00
6. Sociale norm	148	1.70	0.82	1.00	6.00
7. Praktische toegang en tijd	138	3.52	1.28	1.33	7.00
<b>Samengevoegde schalen</b>					
1. Attitude tegenover literatuur	150	5.49	1.02	1.00	7.00
2. Gebruik van literatuur	138	4.63	0.89	2.00	6.71
3. Werkomgeving	148	2.55	0.80	1.00	5.00

*Noot:* N verschilt per schaal, omdat een aantal respondenten niet de gehele vragenlijst heeft ingevuld

Tabel 6 toont de beschrijvende statistiek van de onafhankelijke variabele van de twee hoofdvragen, vooropleiding. Deze wordt apart weergegeven voor de variabele attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Leerkrachten met een academische vooropleiding en leerkrachten met een niet-academische vooropleiding verschillen licht wat

betreft hun gemiddelde score op attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Beide groepen hebben wel een score die een (gematigd) positieve attitude aangeeft tegenover literatuur. Bij de afhankelijke variabele ‘gebruik’ hebben beide groepen een score net boven het midden van de 7-puntsschaal.

**Tabel 6**

*Beschrijvende statistiek van de afhankelijke variabelen, weergegeven per groep op basis van vooropleiding.*

	Afhankelijke variabele	N	Gemiddelde	Standaard deviatie	Minimum	Maximum
Attitude						
Academische vooropleiding		70	5.70	1.01	1.00	7.00
Niet-academische vooropleiding		80	5.31	0.99	2.30	7.00
Gebruik						
Academische vooropleiding		68	4.85	0.73	3.14	6.71
Niet-academische vooropleiding		70	4.42	0.98	2.00	6.50

*Noot:* N verschilt per schaal, omdat een aantal respondenten niet de gehele vragenlijst heeft

### ***Inferentiële statistiek***

Voorafgaand aan de analyses is gecontroleerd of aan de assumpties voor lineaire regressieanalyse en voor *t*-tests is voldaan. De variabelen moeten een lineair verband hebben, er moeten onafhankelijke waarnemingen zijn gedaan, er moet homoscedasticiteit zijn en de metingen moeten normaal verdeeld zijn (Siero et al., 2009). Er is voldaan aan alle assumpties, behalve aan de homoscedasticiteit van de onafhankelijke variabele bij het gebruik van literatuur bij het doen van een independent samples *t*-test. Daarom is bij deze toets gekozen om in de uitkomsten te kijken naar het kopje: equal variances not assumed (Fraenkel et al., 2019).

**Onderzoeksvraag één en twee.** Voor onderzoeksvraag één en twee is eerst met een enkelvoudige regressieanalyse gekeken of vooropleiding een voorspeller is van attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Vooropleiding blijkt een significante voorspeller van attitude tegenover literatuur. Bij een academische vooropleiding is de voorspelde toename van de score op de schaal van attitude tegenover literatuur 0.38 punten ( $\beta = 0.38$ ;  $t(148) = 2.35$ ;  $p = 0.02$ ). Vooropleiding verklaart 4% van de variantie, dit deel is significant ( $R^2 = 0.04$ ;  $F(1, 148) = 5.51$ ;  $p = 0.02$ ). Vooropleiding is eveneens een significante voorspeller van gebruik van literatuur. Bij een academische vooropleiding is de voorspelde toename van de score op de schaal van gebruik van literatuur 0.43 punten ( $\beta = 0.43$ ;  $t(136) = 2.90$ ;  $p = 0.004$ ). 5,8% van de variantie kan worden verklaard door vooropleiding, dit deel is significant ( $R^2 = 0.06$ ;  $F(1, 136) = 8.41$ ;  $p = 0.004$ ).

Om de praktische relevantie te bekijken is de effectgrootte van het verschil in gemiddelde scores is voor de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur berekend. Voor de attitude tegenover literatuur is de effectgrootte  $d = 0.39$ . Voor het gebruik van literatuur is de effectgrootte  $d = 0,50$ . Vervolgens is met een Independent-samples t-test bekeken of het verschil in attitude en gebruik tussen academische leerkrachten en niet-academische leerkrachten significant is. Op de afhankelijke variabele attitude tegenover literatuur is de gemiddelde score van leerkrachten met een niet-academische vooropleiding lager dan die van leerkrachten met een academische vooropleiding. Dit verschil is significant ( $t(148) = -2.35$ ;  $p = 0.02$ ). Ook op de afhankelijke variabele gebruik van literatuur is de gemiddelde score van leerkrachten met een niet-academische vooropleiding lager dan bij leerkrachten met een academische vooropleiding. Dit verschil is eveneens significant ( $t(127) = -2.91$ ;  $p = 0.04$ ).

**Deelvraag drie en vier.** Voor deelvraag drie en vier is bekeken of werkervaring een voorspeller is van de afhankelijke variabelen *attitude tegenover literatuur* en *gebruik van*

*literatuur*. Dit is apart gedaan voor de groepen academische leerkrachten en niet-academische leerkrachten. Voor de groep academische leerkrachten is werkervaring geen significante voorspeller ( $t(68) = -1.21; p = 0.23$ ) voor attitude tegenover literatuur. Voor deze groep is werkervaring wel een significante voorspeller voor gebruik van literatuur. De voorspelde toename van de score op de schaal van gebruik van literatuur is 0.39 punten bij ervaren leerkrachten ( $\beta = 0.39; t(66) = -2.19; p = 0.03$ ). Werkervaring verklaart 7% van de variantie van het gebruik van literatuur, dit deel is significant ( $R^2 = 0.07; F(1, 66) = 4.80; p = 0.03$ ). Voor de groep niet-academische leerkrachten is werkervaring een significante voorspeller voor attitude tegenover literatuur. De voorspelde toename van de score op de schaal van attitude is 0.69 punten bij ervaren leerkrachten ( $\beta = 0.69; t(78) = 2.60; p = 0.01$ ). De variantie van de attitude tegenover literatuur bij niet-academische leerkrachten wordt voor 8% verklaard door werkervaring, dit deel is significant ( $R^2 = 0.08; F(1, 78) = 6.73; p = 0.01$ ). Voor deze groep is werkervaring geen significante voorspeller voor gebruik van literatuur ( $t(68) = -0.46; p = 0.65$ ).

**Deelvraag vijf en zes.** Als laatste is voor onderzoeksvraag vijf en zes gekeken of werkomgeving samenhangt met attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur. Deze analyse is apart gedaan voor de groep academische leerkrachten en de groep niet-academische leerkrachten. Voor de academische leerkrachten is werkomgeving geen significante voorspeller voor attitude tegenover literatuur ( $t(67) = 1.08; p = 0.29$ ). Voor deze groep is werkomgeving wel een significante voorspeller voor gebruik van literatuur. De voorspelde toename van de score op de schaal van gebruik van literatuur is 0.34 punten bij een meer stimulerende werkomgeving ( $\beta = 0.34; t(66) = 3.01; p = 0.004$ ). De variantie van het gebruik van literatuur bij academische leerkrachten wordt voor 12% verklaard door werkomgeving, dit deel is significant ( $R^2 = 0.12; F(1, 66) = 9.03; p = 0.004$ ). Voor niet-academische leerkrachten is werkomgeving geen significante voorspeller voor attitude



tegenover literatuur ( $t(77) = 0.61; p = 0.55$ ). Bij deze groep is werkomgeving wel een significante voorspeller voor gebruik van literatuur. De voorspelde toename van de score op de schaal van gebruik van literatuur is 0.49 punten bij een meer stimulerende werkomgeving ( $\beta = 0.49; t(68) = 3.35; p = 0.001$ ). De variantie van het gebruik van literatuur bij niet-academische leerkrachten wordt voor 14% verklaard door werkomgeving, dit deel is significant ( $R^2 = 0.14; F(1, 68) = 11.20; p = 0.001$ ).

## Interviews

Om de data van de enquête verder te ondersteunen is ook gebruik gemaakt van interviews met leerkrachten uit het primair onderwijs. De resultaten van deze interviews zijn weergegeven aan de hand van attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur.

### *Attitude tegenover literatuur*

**Positieve attitude.** Een positieve attitude tegenover literatuur uit zich in een kritische houding, een open houding, kennis delen en het hebben van interesse voor literatuur. Een opvallende bevinding is dat het aspect kritische houding alleen is gevonden in de interviews van leerkrachten met een academische achtergrond. Zij geven aan dat ze keuzes willen onderzoeken of dat collega's met een academische achtergrond ook een kritische houding hebben. F. geeft aan:

F.: Nou ja, Ik denk dat leerkrachten die echt op de universiteit hebben gestudeerd, toch iets kritischer zijn en iets kritischer kijken naar bepaalde dingen. Misschien iets lezen en dat niet zo snel aannemen, maar toch even iets verder denken en zich misschien wel afvragen van 'goh, is dit wel echt zo' of 'Ja is dit misschien heel erg leuk bedacht. en staat het heel mooi op papier, maar het is het niet echt wetenschappelijk waardig.'

A. geeft ook aan dat hij kritisch kijkt naar bijvoorbeeld de resultaten in zijn klas "*Dat ik al jarenlang les gaf met methodes, dat je dan ook ziet: Ja de resultaten zijn het niet*

*helemaal ... en dan heb ik een hele duidelijke keuze gemaakt voor een wetenschappelijk bewezen methode*". T. heeft zelf ook een academische achtergrond, maar geeft in haar interview ook een voorbeeld van de kritische houding van haar academische collega: *"Zij is echt wel van, waarom doen we dit dan? En stelt kritische vragen en dat soort dingen."*

Daarnaast geeft T. ook een voorbeeld van de houding van haar niet-academische collega's: *"De rest is meer op het praktische ingericht. Van oké, maar hoe zet ik dit dan in, in mijn klas en niet het waarom."*

Naast een kritische houding komt ook de open houding tegenover literatuur veel terug in de interviews met academische respondenten. A. geeft zelf aan dat hij een open houding heeft en open staat voor veranderingen als zijn werk niet genoeg oplevert. Daarbij geeft hij ook aan dat hij vaak de enige is die dit heeft: *"Dan heb je een soort open houding en als je dan de enige bent of überhaupt de enige die dat [literatuur gebruiken voor verandering in je handelen] wat interesseert"*. A. geeft ook aan dat hij vaker een onderzoekende houding vindt bij andere academische leerkrachten. F. geeft ook aan een open houding te hebben tegenover literatuur: *"Ik denk dat ik vaak wel open sta voor dingen die daar [onderwijstijdschriften] dan in staan ofzo, dat ik dat [ideeën uit onderwijstijdschriften] wel eens wil proberen."* Bij één niet-academische leerkracht werd ook deze open houding gevonden.

N.: Ik denk dat je daardoor nou leergierig bent en ook daardoor openstaat voor andere ideeën, maar ook dus dat dat uiteindelijk de open houding en nieuwsgierig zijn naar, je niet vast roest in een bepaald patroon ... en dus juist alleen maar je onderwijs kan verbeteren.

Er zijn maar drie respondenten die aangaven dat ze ook met collega's hun kennis bespreken of delen. Dit zijn twee respondenten met een academische achtergrond en één niet-academisch opgeleide respondent. F. gaf aan dat ze vooral op haar werk kennis deelt en over onderwerpen spart *"je weet dat die ander bijvoorbeeld ook op die manier een beetje naar*

*bepaalde dingen kijkt en ook misschien sommige stukken leest ... dan kan je wel met elkaar natuurlijk daar meer over sparren*". N. geeft wel als opmerking bij het delen van kennis dat ze niet altijd alles deelt, omdat ze anders het gevoel heeft dat leerkrachten te veel moeten doen.

De interesse voor literatuur is bij beide groepen leerkrachten aanwezig. Zes van de acht leerkrachten geven aan wel interesse te hebben in literatuur of extra achtergrondinformatie. F.: *"het voelt niet echt als moeten, omdat ik het dan ook wel leuk vind of zo. Ik vind het wel interessant."*. J.: *"Omdat ik dan toch benieuwd ben, nou ja, of ik er nog wat verder over kan leren, of ik er nog verdieping in kan vinden"*.

**Negatieve attitude.** De negatieve attitude tegenover literatuur komt voor de meeste respondenten voort uit verschillende aspecten die het lastig maken om literatuur te gebruiken. De meeste respondenten gaven namelijk aan wel geïnteresseerd te zijn in literatuur, maar dat dit wel belemmerd wordt door verschillende factoren. Een aspect dat door alle acht de leerkrachten werd genoemd als belemmerende factor was tijd. Deze factor werd 42 keer genoemd in de acht interviews. Voor twee van de acht respondenten was dit een reden om helemaal geen literatuur te lezen. M. en B. hebben beide weinig werkervaring en geven aan dat ze naast hun fulltime baan geen tijd hebben om literatuur te lezen. De reden hiervoor is voor beide dat zij hun vrije tijd ook belangrijk vinden. M. zegt hierover: *"De enige tijd die ik zou hebben om literatuur te lezen is in het weekend ... dat kan ik wel doen, maar dan is je weekend zo weg. Dus ik probeer zo min mogelijk te werken in het weekend."* Respondenten met veel werkervaring geven ook aan in hun eerste jaren geen tijd te hebben gehad voor literatuur lezen. In de eerste jaren wordt vooral tijd besteed aan klassenmanagement en administratie. F. geeft aan *"In het begin was ik echt bezig met ja de klas eigenlijk heel praktisch goed te laten lopen. Dan ben je daar gewoon heel erg druk mee."* De respondenten met veel werkervaring geven aan nu wel literatuur te lezen. Tijdens werktijd is daar geen tijd

voor. Zij geven aan dit te doen in hun vrije tijd. A. zegt hierover: *“ja zo ’n boek lees ik dan tussen de bedrijven door en dan pak je af en toe weer eens een hoofdstukje ’s avonds. In een weekend of in een vakantie”*.

Drie andere belemmerende factoren zijn geen toegang tot literatuur, geen aansluiting met de praktijk en moeilijk te begrijpen literatuur. Deze factoren werden respectievelijk vijf, drie en twee keer genoemd. Twee academische respondenten geven aan dat het lastig wordt gemaakt, omdat er geen toegang meer is tot de databases van de RUG. A. zegt hierover: *“Ik heb nu denk ik geen toegang meer tot mijn RUG-account. Het is ook wel heel moeilijk om überhaupt literatuur tot je beschikking te hebben in het po.”* Eén respondent geeft aan dat school niet genoeg literatuur aanbiedt: J.: *“De literatuur op school is er wel, maar moet je wel zoeken ... dus het wordt ook niet heel erg makkelijk gemaakt.”*. Drie respondenten stellen dat de literatuur die zij lezen, niet aansluit bij hun praktijk. F.: *“Dit [bevindingen in literatuur] is misschien wel heel leuk bedacht en heel leuk geïnitieerd, maar dat werkt niet.”*. De laatste factor, het begrijpen van literatuur, wordt door twee leerkrachten genoemd als belemmerende factor. D. heeft een niet-academische vooropleiding en geeft aan dat ze niet goed is in literatuur lezen. M. heeft een academische vooropleiding en geeft aan dat ze denkt dat literatuur begrijpen makkelijker is als je zelf een academische opleiding gedaan hebt.

### ***Gebruik van literatuur***

Bij het analyseren van het gebruik van literatuur is gekeken naar de doelen die leerkrachten hebben voor literatuurgebruik. Ook is er gekeken voor welke doeleinden respondenten geen literatuur gebruiken. Als laatste is gekeken naar de invloed van werkomgeving en werkervaring op het gebruik van literatuur.

**Eigen ontwikkeling.** Alle acht de respondenten gaven aan wel eens literatuur te gebruiken voor hun eigen ontwikkeling en uit interesse. Met dit aspect wordt bedoeld dat leerkrachten literatuur gebruiken om persoonlijk te ontwikkelen op bijvoorbeeld het vlak van

het gedrag van de leerkracht in de klas of het eigen handelen. Opvallend daarbij is dat er alleen semi-wetenschappelijke literatuur wordt genoemd. Hierin is geen verschil te zien tussen leerkrachten met een academische vooropleiding en een niet-academische vooropleiding of leerkrachten met weinig werkervaring en leerkrachten met veel werkervaring. A. geeft een aantal voorbeelden van literatuur voor zijn eigen ontwikkeling *“soms kom je via bepaalde krantenartikelen in het NRC ... onderwijsblog waarin dan bijvoorbeeld een bepaald iets op drie verschillende manieren wordt uitgelicht”*. M. geeft aan af en toe artikelen te lezen uit onderwijsnieuwsbrieven waar ze op geabonneerd is. Daarnaast leest ze incidenteel onderwijstijdschriften die door haar school worden aangeboden: *“We hebben ook een aantal bladen die dan in de teamkamer liggen. Daar blader ik af en toe eens doorheen.”*. N. stelt dat de kennis haar verrijkt, aangezien de kennis die ze op de pabo heeft opgedaan voor een deel achterhaald is. Respondent B. geeft aan dat het op zijn school verplicht is om drie professionaliseringscursussen te doen via E-wise, waarbij hij zich moet verdiepen in literatuur. Daarbij geeft hij als opmerking dat hij het niet had gedaan als het niet verplicht was. Hier heeft de werkomgeving een grote invloed.

**Ontwerpen van lessen.** Voor dit aspect gebruikt geen enkele respondent literatuur. Eén academische leerkracht geeft wel aan ooit een wetenschappelijk artikel te hebben gelezen, dat bij hem meer bewustwording creëerde en op grond daarvan paste hij zijn lessen voor een deel aan. Echter, deze respondent geeft ook aan dat hij niet ter voorbereiding van lessen literatuur leest.

**Onderbouwen van keuzes.** De keuzes die respondenten noemen zijn voornamelijk schoolbrede keuzes en waarop die gebaseerd worden. Het onderbouwen van keuzes wordt op twee manieren gedaan. Vijf van de acht respondenten geven aan dat keuzes in sommige gevallen gemaakt worden op basis van literatuur. Twee van de acht respondenten geven aan dat keuzes alleen gemaakt worden op basis van ervaring en meningen van leerkrachten.

Hierin is geen verschil te zien tussen de vooropleiding en werkervaring van de respondenten. Opvallend is dat vooral de keuze voor een andere methode met literatuur wordt onderbouwd. Respondent M. zegt hierover: *“Dus daar is dan wel echt literatuur in aangehaald, bij het kiezen van de nieuwe rekenmethode. Maar dat is niet standaard voor een vergadering, nee.”*. Respondent J. geeft aan dat er bij haar op school geen literatuur gebruikt wordt voor beslissingen. Daar voegt zij aan toe hoe methodekeuzes worden gemaakt:

J.: Op de ervaring van de leerkrachten en het uitproberen in de klas en nou ja, dat je gewoon verschillende methodes uitprobeert en kijkt hé, wat zijn de voors, wat zijn de tegens? En dan wordt wel de handleiding doorgebladerd en dat soort dingen en advies gevraagd, maar daar is verder niet een uitgebreide literatuurstudie aan vooraf gegaan.

Respondent F. sluit hierbij aan *“Ja, ik ervaar niet echt een cultuur waarin we met literatuur bijvoorbeeld iets onderbouwen.”*

**Extra kennis.** De laatste reden voor respondenten om literatuur te gebruiken is het opdoen van extra kennis, zoals achtergrondkennis voor bepaalde vakken. Deze literatuur wordt gebruikt om bijvoorbeeld extra kennis op te doen over de inhoud van wereldoriëntatie, rekenen of taal. Drie van de acht respondenten geven aan dat zij literatuur gebruiken om extra kennis op te doen, omdat ze zich op dat moment nog niet competent genoeg voelen.

Opvallend is dat deze drie respondenten weinig werkervaring hebben. Respondent T. zegt hierover: *“omdat ik me dan vaak onmachtig voel, omdat ik het idee heb dat ik ergens de kennis niet over heb, wat ik wel weten wil”*. Daarnaast geeft zij ook haar werkervaring als reden voor dit literatuurgebruik *“omdat ik minder ervaring heb, zou ik sneller literatuur opzoeken denk ik.”*. D. geeft ook aan dat ze vooral in de eerste maanden veel informatie opzocht over factoren in de klas.

### **Conclusie en discussie**

In dit mixed methods onderzoek stonden de volgende vragen centraal: ‘In hoeverre is

er een verschil in attitude tegenover (semi) wetenschappelijk onderzoek tussen academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?’ en ‘In hoeverre is er een verschil in gebruik van (semi) wetenschappelijk onderzoek in de praktijk tussen academisch en niet-academisch opgeleide leerkrachten?’. Daarbij is ook gekeken naar de invloed van werkervaring en de werkomgeving van leerkrachten op de attitude tegenover en het gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur.

### **Attitude tegenover (semi) wetenschappelijke literatuur**

Uit de resultaten van de vragenlijst is gebleken dat vooropleiding een significante voorspeller is van de attitude tegenover literatuur. Hoewel zowel academische als niet-academische leerkrachten een (gematigd) positieve attitude hebben tegenover literatuur, hebben academische leerkrachten een hogere gemiddelde score dan niet-academische leerkrachten. Uit de independent-samples *t* test is gebleken dat dit verschil significant is. Uit het onderzoek van Squires (2011) bleek dat een positieve houding ten aanzien van literatuur zou leiden tot meer gebruik van onderzoek. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de gevonden data in het huidige onderzoek. Academische leerkrachten hebben een hogere gemiddelde score op attitude tegenover literatuur en op gebruik van literatuur dan niet-academische leerkrachten.

Uit de interviews is gebleken dat academische leerkrachten vaker een kritische houding hebben. Daarnaast gaven ook meer academische leerkrachten dan niet-academische leerkrachten aan dat zij een open houding hebben ten opzichte van literatuur en een kritische houding hebben tegenover hun eigen handelen en de beslissingen die genomen worden door collega's. Een aantal respondenten gaf aan dat hun attitude tegenover literatuur ook werd beïnvloed, doordat de literatuur geen handvatten bood voor in de praktijk. Dit komt overeen met eerder onderzoek van Burkhardt & Schoenfeld (2003). Waarin werd gesteld dat de literatuur vaak niet overeenkomt met de vragen uit de praktijk. Dit wordt gezien als factor

voor een negatieve attitude tegenover literatuur.

### ***Werkervaring***

De invloed van werkervaring op attitude tegenover literatuur lijkt te verschillen voor de twee groepen. Werkervaring is geen significante voorspeller gebleken voor de groep academische leerkrachten. Voor de groep niet-academische leerkrachten lijkt werkervaring wel een significante voorspeller voor attitude tegenover literatuur. Leerkrachten met veel werkervaring hebben in deze groep een significant hogere gemiddelde score op attitude tegenover literatuur dan leerkrachten met weinig werkervaring. Dit zou mogelijk te maken kunnen hebben met het feit dat academische leerkrachten al met een positieve attitude tegenover literatuur van de opleiding komen (Doolaard et al., 2018), de jaren werkervaring hebben op deze groep dan geen invloed. De niet-academische leerkrachten ontwikkelen deze positieve attitude in de jaren na de opleiding. Hier heeft het aantal jaren werkervaring wel invloed op de attitude tegenover literatuur. Deze lijkt toe te nemen, wanneer de werkervaring ook toeneemt.

In het huidige onderzoek zijn uit de interviews weinig verschillen gekomen met betrekking tot de werkervaring van leerkrachten.

### ***Werkomgeving***

Er is geen significant verband gevonden tussen de werkomgeving van leerkrachten en hun attitude tegenover literatuur. In de interviews werd het aspect tijd genoemd als reden voor een negatieve attitude tegenover literatuur. Vooral voor leerkrachten met weinig werkervaring was tijd een belangrijke belemmerende factor. Voor deze belemmerende factor werd geen verschil gevonden tussen academische leerkrachten en niet-academische leerkrachten. Beide groepen gaven aan vooral literatuur te lezen in hun vrije tijd, omdat daar onder werktijd geen tijd voor is. De factor tijd komt overeen met eerder onderzoek van Joram (2007) en Vanderlinde & Van Braak (2010). In deze onderzoeken werd ook gesteld dat tijd



van invloed is op de attitude van leerkrachten en het gebruik van literatuur door leerkrachten. De open houding van collega's werd ook genoemd als factor die van invloed is op de eigen attitude tegenover literatuur. Deze factor werd hoofdzakelijk gevonden in interviews met academische leerkrachten. Dit werd genoemd in combinatie met het delen van kennis met collega's. Het delen van kennis met collega's gebeurt vaker als collega's ook een open houding hebben tegenover literatuur.

### **Gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur**

De resultaten hebben uitgewezen dat vooropleiding ook een significante voorspeller is voor het gebruik van literatuur. Hoewel er in beide groepen gebruik werd gemaakt van literatuur, hebben academische leerkrachten gemiddeld een hogere score dan niet-academische leerkrachten. Uit de independent-samples *t* test is gebleken dat dit verschil significant is.

Hoewel uit de enquête een klein significant verschil werd gevonden in gebruik van literatuur, is in de analyse van de interviews geen verschil gevonden tussen leerkrachten met een niet-academische vooropleiding en een academische vooropleiding. Deze uitkomst is in strijd met de uitkomst van Wubbels (2016) die aangaf dat academische leerkrachten tijdens hun opleiding wetenschappelijke vaardigheden aanleren, die ze vervolgens na hun opleiding kunnen inzetten op school. Zij zouden hun kennis en vaardigheden kunnen gebruiken om bij te dragen aan onderzoek op school. Dit komt dus niet geheel overeen met wat gevonden is in dit onderzoek. Uit het huidige onderzoek is wel gebleken dat beide groepen leerkrachten vooral semi-wetenschappelijke literatuur gebruiken. Dit zou te maken kunnen hebben met de praktische inzetbaarheid van veel semi-wetenschappelijk onderzoek. In tegenstelling tot veel wetenschappelijk onderzoek dat de link met de praktijk in de meeste gevallen mist (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Leerkrachten gebruiken deze literatuur in de meeste gevallen voor hun eigen ontwikkeling of voor het opdoen van extra kennis. Geen van

de geïnterviewde leerkrachten gebruikte literatuur voor het ontwerpen van lessen.

### ***Werkervaring***

Bij de groep niet-academische leerkrachten is werkervaring geen significante voorspeller voor het gebruik van literatuur. Bij de academische leerkrachten lijkt werkervaring wel een significante voorspeller voor gebruik van literatuur. Bij deze groep hadden leerkrachten met veel werkervaring een significant hogere score dan leerkrachten met weinig werkervaring. Er kan gesuggereerd worden dat academische leerkrachten door hun opleiding een positieve houding tegenover literatuur hebben en deze dus niet wordt beïnvloed door hoe lang zij aan het werk zijn (Doolaard et al., 2018). Het gebruik van literatuur wordt wel beïnvloed, omdat leerkrachten na hun eerste werkjaren meer tijd lijken te hebben voor literatuurgebruik en dan zich weer gaan verdiepen in literatuur (Broeks et al., 2018). Niet-academische leerkrachten missen mogelijk de onderzoekende houding als zij afstuderen en zij ontwikkelen deze wellicht met de jaren, door invloed van bijvoorbeeld collega's of de schoolleiding. Het gebruik van literatuur zal mogelijk bij deze groep laag blijven, omdat zij meer moeite hebben met het vinden van goede literatuur of de praktische handvatten missen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006).

De interviews hebben uitgewezen dat leerkrachten met weinig werkervaring minder literatuur gebruiken dan leerkrachten met veel werkervaring. Dit komt vooral door de focus op klassenmanagement en administratie in de eerste werkjaren. Dit komt overeen met de onderzoeken over de inductiefase, daarin zijn leerkrachten vooral nog bezig met processen in de klas en een hoge werkdruk ervaren met betrekking tot factoren naast het lesgeven (Buchanan et al., 2013; Doolaard et al., 2018; Van de Grift et al., 2011). Meerdere leerkrachten met veel werkervaring geven aan dit ook te hebben ervaren als startende leerkracht. Wanneer leerkrachten met weinig werkervaring literatuur gebruiken is dit om extra kennis op te doen, omdat zij zich op sommige onderdelen nog niet competent genoeg

voelen. Deze bevinding komt overeen met het leer- en ontwikkelingsproces binnen de inductiefase (Feiman-Nemser, 2001). Startende leerkrachten lijken de literatuur te gebruiken om hun eigen kennis uit te breiden.

### ***Werkomgeving***

Voor de groep academische leerkrachten en de groep niet-academische leerkrachten werd een verband gevonden tussen de werkomgeving en het gebruik van literatuur. Dit komt overeen met eerder onderzoek van Gennip et al. (2007). Zij stelden dat het klimaat in de school een belangrijke voorspeller is van professionalisering in het onderzoek. Bij een positief leerklimaat zijn leerkrachten meer gemotiveerd om te blijven leren en zich in nieuwe ontwikkelingen te verdiepen. Werkomgeving lijkt bij academische leerkrachten een iets lagere voorspellende waarde voor gebruik van literatuur te hebben dan bij niet-academische leerkrachten. Het is mogelijk dat academische leerkrachten minder afhankelijk zijn van externe factoren in school, omdat ze onafhankelijk van wat er in de school gebeurt, literatuur gebruiken vanuit interesse en interne motivatie (Doolaard et al., 2018). Dit is alleen gebaseerd op de resultaten uit de vragenlijst, omdat in de interviews geen verschil is gevonden in gebruik van literatuur.

Leerkrachten geven in de interviews ook verschillende aspecten van de werkomgeving aan die van invloed zijn op het gebruik van literatuur. In de genoemde aspecten zit geen verschil tussen leerkrachten met een academische vooropleiding en leerkrachten met een niet-academische vooropleiding. Literatuuraanbod op school wordt genoemd als aspect dat van invloed is op het gebruik van literatuur. Ook wordt het ervaren van een cultuur waar literatuur wordt gebruikt genoemd als aspect dat van invloed is om zelf gebruik te maken van literatuur.

### **Beperkingen**

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen, die mogelijk van invloed zijn op de resultaten en de conclusies van het onderzoek. Ten eerste zijn voor de analyse van de vragenlijst subschalen samengenomen tot drie hoofdschalen. De subschalen binnen de hoofdschalen attitude tegenover literatuur en gebruik van literatuur hadden allemaal genoeg samenhang om een betrouwbare schaal te vormen. De hoofdschaal werkomgeving had een lage betrouwbaarheid ( $\alpha = 0.51$ ). In een volgend onderzoek zouden mogelijk extra items bij deze hoofdschaal gevoegd kunnen worden, om de betrouwbaarheid van deze hoofdschaal te vergroten (Schmitt, 1996). Daarnaast zou gekeken kunnen worden of, na het toevoegen van items, de hoofdschaal wellicht kan worden gesplitst in twee aparte schalen, zodat de items binnen de hoofdschaal meer samenhang hebben met elkaar (Fraenkel et al., 2019).

Ten tweede is de steekproef van deze studie relatief klein en selectief getrokken. Er is gebruikgemaakt van het eigen netwerk van de onderzoeker en van verschillende social media-kanalen. Dit maakt dat niet iedere basisschoolleerkracht dezelfde kans had om de steekproef te komen (Baarda et al., 2014). Vanwege deze redenen zijn de resultaten van dit onderzoek niet generaliseerbaar naar de gehele populatie van niet-academische en academische leerkrachten in het basisonderwijs.

Ten derde heeft dit onderzoek beperkingen wat betreft de data verzameling via interviews. De onderzoeker had een bepaalde bias, vanwege de eigen achtergrondkennis en vooropleiding (Wilson, 2013). Om die reden zijn de interviews niet geheel objectief afgenomen. Er is wel geprobeerd om dit tot een minimum te beperken, door vragen van tevoren op te stellen om zo bij elke respondent dezelfde informatie te verkrijgen. Het doorvragen tijdens het interview was wel verschillend per respondent, waardoor niet alle respondenten dezelfde informatie hebben kunnen delen. Bovendien is er door praktische redenen gekozen om acht interviews af te nemen. Daardoor zijn de resultaten van de interviews maar beperkt generaliseerbaar naar de steekproef van de enquête.

Verder is er een mogelijkheid op sociaal wenselijke antwoorden. De vragenlijst is door de leerkrachten zelf ingevuld. Doordat leerkrachten hun eigen mening en houding moesten beoordelen, is er een mogelijkheid dat zij de vragenlijst positiever hebben ingevuld dan de werkelijkheid. Dit is een veel genoemde bias in de sociale wetenschappen bij het gebruik van enquêtes (Börger, 2012) . Bij semi-gestructureerde interviews is het mogelijk dat de onderzoeker de respondent voor een deel stuurt in zijn antwoord (Wilson, 2013). Dit kan gebeurd zijn door de intonatie van de onderzoeker of het soort vraag dat gesteld is bij het doorvragen.

Ten slotte moet gekeken worden naar de relevantie van de significante verschillen, die gevonden zijn binnen de groepen. De verschillen in gemiddelde scores zijn relatief klein, maar wel significant. De effectgrootte voor het verschil in scores voor de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur zijn berekend. Cohens  $d$  was voor beide verschillen klein tot gemiddeld. Volgens Steyn (2000) is het nodig om een hoge effectgrootte te hebben, omdat de praktische relevantie dan vergroot wordt. De verschillen zijn dan ook te generaliseren naar de praktijk.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Aangezien in dit onderzoek is gevonden dat academische leerkrachten maar minimaal meer literatuur gebruiken dan leerkrachten met een niet-academische vooropleiding, maar dit niet overeenkomt met onder andere het onderzoek van Wubbels (2016) en Doolaard et al. (2018), is het belangrijk om verder onderzoek te doen naar de inzet van academische leerkrachten. In eerdere literatuur is geschreven dat academische leerkrachten gebruik kunnen maken van hun academische kennis op school. Dit werd ook opnieuw genoemd in de Staat van het onderwijs (2022). In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar de optimale inzet van academische leerkrachten.

Daarnaast is het niet alleen voor academische leerkrachten belangrijk om meer literatuur te gebruiken, maar ook voor niet-academische leerkrachten. Voor deze groep leerkrachten is het belangrijk om in vervolgonderzoek uit te zoeken op welke manier deze leerkrachten aangezet kunnen worden tot het gebruik van literatuur. Hier zou de opleiding van een niet-academische leerkracht van invloed kunnen zijn. Timmermans et al. (2015) hebben in hun onderzoek geprobeerd de onderzoekende houding van studenten te vergroten, zodat deze studenten na afronding van de pabo meer literatuur zouden gebruiken. In dit onderzoek werd geen verhoogde onderzoekende houding gevonden. Wel gaven zij aan dat reguliere pabo's in colleges meer aandacht konden geven aan een onderzoekende houding. Waar ze nu alleen onderzoeksopdrachten gebruiken als stimulans voor een onderzoekende houding van studenten (Van der Linden, 2012). Dit zou ook een aanbeveling zijn voor in de praktijk. De reguliere pabo zou het bevorderen van een positieve attitude tegenover literatuur aanpassen in het curriculum, wanneer voor hen duidelijk is wat voor studenten belangrijke factoren zijn om een positieve attitude tegenover literatuur te krijgen. Met een positieve attitude tegenover literatuur zouden studenten daarna mogelijk meer literatuur kunnen gebruiken in de praktijk.

Als laatste is verder vervolgonderzoek nodig naar de invloed van werkomgeving op de attitude tegenover literatuur en het gebruik van literatuur. In dit onderzoek was de schaal werkomgeving niet betrouwbaar genoeg. Echter, respondenten gaven in de interviews een aantal factoren die vanuit hun werkomgeving van invloed waren op hun attitude tegenover literatuur en hun gebruik van literatuur. Coonen (2005) gaf in zijn onderzoek aan dat leerkrachten die niet gemotiveerd werden vanuit hun werkomgeving niet uit zichzelf literatuur zouden gebruiken. Het is dus van belang om te onderzoeken welke factoren van invloed zijn binnen de werkomgeving en welke handvatten leerkrachten nodig hebben om een positievere houding tegenover literatuur te krijgen en meer literatuur te gaan gebruiken.

## **Aanbevelingen voor de praktijk**

In 2019 is er een pilot gestart om leerkrachten gratis toegang te geven tot wetenschappelijke artikelen over onderwijsonderzoek. Leerkrachten kunnen zich aanmelden om toegang te krijgen tot deze database, om zo het literatuurgebruik onder leerkrachten te verhogen. Toegankelijkheid van literatuur is namelijk een belemmerende factor voor veel leerkrachten, literatuur is moeilijk te vinden of leerkrachten moeten ervoor betalen (Vanderlinde & van Braak, 2010). Deze pilot zou deze belemmerende factor voor een deel weg moeten nemen. Echter, in het huidige onderzoek gaven respondenten aan moeite te hebben met het vinden van literatuur en vaak een betaalmuur tegenkomen. De database wordt door deze respondenten dus niet gebruikt. Een aanbeveling aan de hand van het huidige onderzoek is dat de pilot meer zou kunnen worden gepromoot bij leerkrachten. Dit zou kunnen worden gedaan door de overheid, maar ook door de schoolleider of schoolbesturen.

Een andere aanbeveling voor de praktijk is het toevoegen van praktische handvatten aan wetenschappelijke onderzoeken. Een belemmerende factor die genoemd wordt door zowel academische leerkrachten als niet-academische leerkrachten is het missen van praktijkvoorbeelden in de literatuur (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Onderzoekers zouden aan hun wetenschappelijke onderzoeken, praktische toepasbaarheid kunnen toevoegen. Zodat leerkrachten deze onderzoeken kunnen gebruiken binnen de onderwijspraktijk. Dit zou ook mee kunnen helpen aan het dichten van de kloof tussen het onderzoek en de onderwijspraktijk.

Concluderend blijkt uit dit onderzoek dat er een verschil is tussen academische leerkrachten en niet-academische leerkracht met betrekking tot hun attitude tegenover literatuur en hun gebruik van literatuur. Het blijkt dat academische leerkrachten gemiddeld een positievere attitude hebben tegenover literatuur, wat ook naar voren kwam in de

interviews. De invloed van werkervaring en de werkomgeving waren volgens dit onderzoek minimaal. Daarnaast gebruiken academische leerkrachten ook vaker literatuur. Dit wordt niet ondersteund door de interviewdata. Wel hebben werkomgeving en werkervaring invloed op het gebruik van literatuur, ook hierin is geen verschil gevonden tussen academische en niet-academische leerkrachten.



### Literatuurlijst

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281–298.
- Allport, G. W. (1935) Attitudes, in C. M. Murchison (Ed.) *Handbook of social psychology* (London, OUP), 798-844.
- Baan, J. (2020). *The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools*. (Dissertatie). University of Amsterdam.  
<https://pure.uva.nl/ws/files/45962042/Thesis.pdf>
- Baarda, B., Bakker, E., Van der Hulst, M., Julsing, M., Fischer, T., van Vianen, R., & de Goede, M. (2014). *Basisboek methoden en technieken: kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis* (5th ed.). Noordhoff Uitgevers.
- Barnes, C. P. (1993). *Beyond the Induction Year*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education,.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356225.pdf>
- Bashir, M., Afzal, M., & Azeem, M. (2008). Reliability and validity of qualitative and operational research paradigm. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 35-45. <https://doi.org/10.18187/pjsor.v4i1.59>
- Bijlsma, H., & Keyser, M. (2021). De kracht van diversiteit in onderwijsteams. In H. Bijlsma, & M. Keyser (Eds.), *Erken de ongelijkheid* (pp. 9-17). PICA.  
<https://www.platformsamenableiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/Academische-leraren.pdf>
- Börger, T. (2012). *Social Desirability and Environmental Valuation*. Peter Lang AG.  
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27313/1002699.pdf?sequence=1>
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en praktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Universiteit van

Amsterdam: Vossius Pers.

[https://www.researchgate.net/publication/254909109\\_De\\_kloof\\_tussen\\_onderwijs onderzoek\\_en\\_onderwijspraktijk\\_Een\\_overzichtsstudie\\_van\\_problemen\\_oorzaken\\_en\\_oplossingen\\_2006](https://www.researchgate.net/publication/254909109_De_kloof_tussen_onderwijs onderzoek_en_onderwijspraktijk_Een_overzichtsstudie_van_problemen_oorzaken_en_oplossingen_2006)

Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., & Gondwe, M. (2018).

*Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Berenschot.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wpcontent/uploads/2020/02/Loopbaanpaden-in-het-primair-onderwijs.pdf>

Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.

<https://kernvakckv.nl/ckv-schoolbreed/ckv-havovwo/de-onderzoekende-houding-.pdf>

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(3), 124-141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012946.pdf>

Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14. <https://www.jstor.org/stable/3700019>

Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S., & Waijers, N. (2021). De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden.

<https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2021/05/26>

Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving : beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Garant Uitgevers.

[https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5130920/Oratie\\_Hubert\\_Coonen.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5130920/Oratie_Hubert_Coonen.pdf)

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9)

4446-9

- De Rick, K., Van Valckenborgh, K. & Baert, H. (2004). Een positief leerklimaat bevorderen als beleidslijn voor een lerende samenleving. *Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 14(4), 133-135. <https://core.ac.uk/download/pdf/34468575.pdf>
- Dewey, J. (1900). Psychology and Social Practice. *Science*, 11(270), 321-333  
<https://www.jstor.org/stable/1627092>
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research-practice-professional development nexus: mobilising schools as research-engaged professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53  
DOI :10.1080/19415257.2014.963884.
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.  
[https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/66567222/functioneren\\_beginnende\\_leerkrachten.pdf](https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/66567222/functioneren_beginnende_leerkrachten.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.  
<https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flores, M (2005) How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in portugal, *Journal of In-Service Education*, 31:3, 485-508, DOI: 10.1080/13674580500200290
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2019). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed.). McGrawHill Education.
- Geerdink, G., & Derks, M. (2007). Attent op talent op de Pabo. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 28(2), 4-13. <https://docplayer.nl/58440535-Attent-op-talent-op-de-pabo-1.html>

- Gennip, H., Kuijk, J., & Krogt, F. (2007). Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan. Onderzoek naar leerrelevante ervaringen van leraren in basisscholen. [Sl]: Nijmegen: ITS. <https://hdl.handle.net/2066/211451>
- Godfrey, D. (2016). Leadership of Schools as Research-Led Organisations in the English Educational Environment: Cultivating a Research-Engaged School Culture. *Educational Management Administration Leadership*, 44(2), 301-321. <https://doi.org/10.1177/1741143213508294>
- Heyma, A., van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving: [eindrapport]*. (80 ed.) SEO Economisch Onderzoek. [https://pure.hva.nl/ws/files/4031077/2017\\_80\\_Effecten\\_van\\_een\\_masteropleiding\\_op\\_leraren\\_en\\_hun\\_omgeving\\_eindrapport.pdf?\\_ga=2.146679159.2104192822.1654113301-1469363766.1654113301](https://pure.hva.nl/ws/files/4031077/2017_80_Effecten_van_een_masteropleiding_op_leraren_en_hun_omgeving_eindrapport.pdf?_ga=2.146679159.2104192822.1654113301-1469363766.1654113301)
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Kessels, C. (2010.). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. (Doctoral dissertation, Leiden University) <https://hdl.handle.net/1887/15750>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150. doi: 10.3102/0034654315627864
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs. *VELON Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 31(1), 19-22. [https://www.researchgate.net/publication/47759651\\_Verbetert\\_onderzoek\\_het\\_onderwijs](https://www.researchgate.net/publication/47759651_Verbetert_onderzoek_het_onderwijs)

- 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.
- Marent, S. (2021). De Professionele Ontwikkeling Van Beginnende Leerkrachten: Tijd En Relaties in De Inductiefase. Universiteit Gent. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8702730>
- Meijer, M. (2016). Exploring teachers inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>
- Nawab, A. (2011). Workplace learning in pakistani schools: a myth or reality? *Journal of Workplace Learning*, 23(7), 421–434. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1108/13665621111162954>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Onderwijsinspectie. De staat van het onderwijs 2022. Den Haag: Onderwijsinspectie; 2022.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Onderwijsraad.
- Pieters, J. M., & Jochems, W. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413. [https://www.researchgate.net/publication/234137199\\_Onderwijs\\_en\\_onderwijsonderzoek\\_and\\_ever\\_the\\_twain\\_shall\\_meet](https://www.researchgate.net/publication/234137199_Onderwijs_en_onderwijsonderzoek_and_ever_the_twain_shall_meet)
- PO-raad. (2021). *Collectieve Arbeidsovereenkomst 2021*. <https://www.poraad.nl/uploads/202112/Cao%20primair%20onderwijs%202021%206dec2021.pdf>
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 3–27. <https://doi.org/10.1080/02635140500485332>

- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>
- Salkind, N. J. (Ed.) (2010). *Encyclopedia of research design*. SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412961288>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health*, 43-68.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-53. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>
- Siero, F., Huisman, M., & Kiers, H. (2009). *Voortgezette regressie- en variantieanalyse*. Bohn Stafleu van Loghum. <https://doi.org/10.1007/978-90-313-7359-8>
- 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>
- Squires, J. E., Estabrooks, C. A., Gustavsson, P., & Wallin, L. (2011). Individual determinants of research utilization by nurses: a systematic review update. *Implementation Science*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-1>
- Steyn, H. S. (2000). Practical significance of the difference in means. *SA journal of industrial psychology*, 26(3), 1-3.
- Timmermans, F. A. M., Gommers, M., Willems, A., & Geerdink, G. (2015). Een onderzoekende houding bij pabostudenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3). 79-93, <https://repository.han.nl/handle/20.500.12470/697>
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). [https://www.cbs.nl/-/media/\\_pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-\(1\).pdf](https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2018/26/2018st15-leerkrachten-basisonderwijs-(1).pdf)

- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432. [https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/120828713/download\\_29\\_.pdf](https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/120828713/download_29_.pdf)
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478-495. <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=649750>
- Van der Linden, W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research*. [Academisch proefschrift]. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR741499>
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- van Lanen, M. (2010). Inductief én deductief analyseren bij kwalitatief onderzoek: het geheel is meer dan de delen. *Kwalon*, 15(1).
- Van Tartwijk, J., Henrichs, L. F., Van Dijk, E. E., & de Kleijn, R. (2019). De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan. *Academische leraren PO* (pp. 27-40). Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., & van Braak, J. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89, 335-337. [https://www.researchgate.net/publication/293200284\\_Naar\\_nieuwe\\_samenwerkingsvormen\\_tussen\\_onderwijsonderzoek\\_en\\_onderwijspraktijk](https://www.researchgate.net/publication/293200284_Naar_nieuwe_samenwerkingsvormen_tussen_onderwijsonderzoek_en_onderwijspraktijk)
- Wilson, C. (2013). *Interview techniques for UX practitioners: A user-centered design method*. Newnes. <https://web-p-ebscobhost-com.proxy-ub.rug.nl/ehost/ebookviewer/>

ebook /bmxlYmtfXz UxNjIwMF9fQU41?sid=b65eff1a-65f1-443e-93db-27cf2d66caa3@redis& vid=0&format=EB&rid=1

Wubbels, T. (2016). Een universitaire opleiding voor leerkrachten basisonderwijs. *Marktplaats*, 22, 22-24. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/347087>

Yang, Y., & Green, S. (2011). Coefficient Alpha: A Reliability Coefficient for the 21st Century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177/0734282911406668>



## Bijlage 1

### Informatiebrief en enquête

Beste,

Als masterstudent onderwijsinnovatie aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik onderzoek naar de onderzoekscultuur op basisscholen. In mijn onderzoek ga ik kijken naar de houding ten aanzien van wetenschappelijke literatuur en het gebruik van wetenschappelijke literatuur onder leerkrachten in het basisonderwijs. Het is belangrijk om dit te onderzoeken, omdat er op dit moment een grote kloof is tussen de onderwijspraktijk en de wetenschap. Door dit te onderzoeken kan een mogelijke oorzaak van de kloof gevonden worden. Dit is de eerste stap bij het dichterbij elkaar brengen van de wetenschap en de praktijk. Voor dit onderzoek vraag ik u om de volgende enquête in te vullen. Het invullen duurt ongeveer 5/10 minuten. Voordat u begint, dient eerst de onderstaande informatie te worden gelezen.

Voor het onderzoek worden eerst enquêtes afgenomen bij basisschoolleerkrachten. In een aantal vragen wordt gevraagd om uw ervaringen met wetenschappelijk onderzoek te delen. Na het invullen van de enquête wordt er gevraagd of u open staat voor een eventueel verdiepend interview. Als dit het geval is, dient u uw emailadres in te vullen. De data van de enquête zijn op dat moment niet meer anoniem.

De interviews zullen worden afgenomen in februari/maart 2022 en kunnen online of fysiek worden afgenomen. Mocht u niet worden uitgekozen voor een interview, dan zullen uw data direct worden geanonimiseerd. De gegevens zullen worden bewaard in een beveiligde opslag op de computers van de universiteit.

Na afloop van de dataverzamelingen zal de rest van de data ook worden geanonimiseerd. In de scriptie zelf zijn de data volledig anoniem. Alleen de onderzoeker zal dus weten wie er geïnterviewd is. Lezers kunnen dit niet achterhalen.

Voor deelname aan het onderzoek door de enquête in te vullen en eventueel een interview te doen, ga ik akkoord met het gebruik van mijn antwoorden.

Ik ga akkoord

U kunt het onderzoek inzien, wanneer deze in juni is beoordeeld. Mocht u nog vragen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen met mij via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer. Ik hoop u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd. Als u vragen heeft over privacy, kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen ([privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl)).

Met vriendelijke groet,

Maike Leferink  
[m.a.leferink@student.rug.nl](mailto:m.a.leferink@student.rug.nl)  
0629187120

## Enquête vragen

### Achtergrondvragen

#### Vraag 1: Wat is uw geslacht

Man/ Vrouw/ anders namelijk,/ Wil ik niet zeggen

#### Vraag 2: Wat is uw leeftijd

Open vraag

#### Vraag 2: Aan welke groep geeft u les? Er zijn meerdere antwoorden mogelijk. Als het gaat om een combinatieklas, vink dan beide groepen aan.

Groep 1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7/ 8/ anders

#### Vraag 3: Hoeveel uren per week werkt u? (Ros & Van den Bergh, 2018)

0-16/ 17 – 24/ 25 – 32/ 33 - 40

#### Vraag 4: Wat is uw vooropleiding?

Reguliere pabo/ Reguliere pabo + master (invullen welke master)/ verkorte pabo/ Academische pabo/ Academische pabo + hbo of universitaire master / Anders,

Bij invullen Reguliere pabo + master / academische pabo + master → **Vraag 4.1: Welke master heeft u gevolgd?**

#### Vraag 5: Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs? (Dit kan als leerkracht zijn, maar een andere functie binnen het onderwijs geldt ook) (Ros & Van den Bergh, 2018)

0-5/ 6-10/ 11-15/ 16-20/ 20+

#### Vraag 6: Vervult u naast uw rol als leerkracht ook nog een andere rol binnen de school?

Interne begeleider/ bouwcoördinator/ directeur, teamleider/ taal- reken- of ICT-specialist of coördinator/ anders, namelijk/ niet van toepassing



opvattingen en ideeën van anderen.

Regelmatig literatuur lezen zou geen enkel probleem moeten zijn.

Ik kan goede bronnen vinden als ik meer informatie over een onderwerp zoek.

Ik ben van plan mijn handelen (nog) meer te onderbouwen met literatuur.

Als ik een artikel lees, kan ik een vertaalslag maken naar mijn eigen onderwijs.

Wanneer ik met collega's spreek over mijn aanpak, onderbouw ik mijn handelen met kennis uit literatuur.

De kans dat ik in de komende maand literatuur ga lezen is groot.

Ik vind het lastig om informatie te vinden waar ik echt iets mee kan in mijn onderwijs.

Op mijn school heb ik toegang tot literatuur.

Ik krijg van de schoolleiding tijd om mij te verdiepen in de literatuur.

Ik kan tijd maken om me te verdiepen in literatuur.

Het regelmatig literatuur lezen gaat mij zeker lukken.

*(Ros & Van den Bergh, 2018)*

**Vraag 10:** Zou u willen deelnemen aan een interview na afloop van deze enquête. Een interview duurt ongeveer 30 minuten/uur en kan zowel fysiek als online worden afgenomen. Ik zal u dan nog een aantal verdiepende vragen stellen over uw attitude tegenover (semi) wetenschappelijke literatuur en uw gebruik van (semi) wetenschappelijke literatuur. Het helpt mij met een completer beeld te krijgen van de onderzoekscultuur op scholen. Mocht u hier toestemming voor willen geven, neem ik na afloop van het interview contact met u op, via het ingevulde emailadres.

Ik geef toestemming om deel te nemen aan een verdiepend interview. Het emailadres waar ik u op kan bereiken: ...

Ik geef geen toestemming.

## **Bijlage 2**

### **Interviewleidraad**

**Participanten:** Leerkrachten die de enquête hebben ingevuld

**Doel van het interview:** verdiepende vragen stellen aan de hand van de antwoorden die in de enquête geschreven zijn.

**Interviewvragen:**

1. In hoeverre heeft u tijdens uw vooropleiding gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur?
2. In hoeverre maakt u als leerkracht gebruik van literatuur voor het maken van uw lessen?
3. In hoeverre gebruikt u literatuur om uzelf verder te ontwikkelen?
4. Wat zijn voor u redenen om wel of geen gebruik te maken van literatuur?
5. In hoeverre denkt u dat uw werkervaring invloed heeft op uw attitude tegenover en het gebruik van wetenschappelijke literatuur?
6. In hoeverre heeft u het idee dat u tijd heeft om literatuur te lezen of te gebruiken?
7. In hoeverre wordt er op school gebruik gemaakt van literatuur?
8. Wordt er tijdens vergaderingen wel eens gerefereerd aan literatuur?
  - a. Ja → Zijn er specifieke onderwerpen waar literatuur voor gebruikt wordt?
  - b. Nee → Op welke manier worden keuzes gemaakt bij jullie op school?
9. Zijn er leerkrachten bij u in het team die een academische achtergrond hebben (Academische pabo of pabo + master) of heeft u weleens in zo een soort team gewerkt?
  - a. Ja → Merkt u verschil tussen leerkrachten met of zonder academische achtergrond en zo ja op welk vlak en waaraan merkt u dit?
  - b. Nee → Zou u een verschil verwachten tussen leerkrachten met een academische achtergrond en zonder academische achtergrond.

**Bijlage 3**  
**Codeerboom**

<b>Thema</b>	<b>Code</b>	<b>Definitie</b>	<b>Literatuur</b>	<b>Citaat</b>
Gebruik van literatuur	Extra kennis opdoen	Het opzoeken van informatie om achtergrondkennis op te doen voor schoolvakken of handelingen binnen de klas.	(Ros & Van den Bergh, 2018)	<i>“De reden dat ik wel literatuur opzoek is, omdat ik me dan vaak onmachtig voel, omdat ik het idee heb dat ik ergens de kennis niet over heb”</i>
	Eigen ontwikkeling	Informatie opzoeken om je eigen handelen te verbeteren en verder te groeien.		<i>“Kijk voor mij is het leuke aan lesgeven, dat ik gewoon, ja ik hou wel van doorontwikkelen”</i>
	Onderbouwen van keuzes	Literatuur gebruiken voor het onderbouwen van school gerelateerde keuzes.		<i>“Ja, ik ervaar niet echt een cultuur waarin we met literatuur, bijvoorbeeld iets onderbouwen.”</i>
	Ontwerpen van lessen	Literatuur gebruik om lessen te ontwerpen.		<i>“Nou, ja, nee, ik gebruik mijn handleidingen, Maar ik gebruik geen literatuur.”</i>
Negatieve attitude ten opzichte van literatuur	Geen aansluiting bij de praktijk	De literatuur geeft geen praktische handvatten of sluit niet aan op de vragen vanuit de praktijk.	(Burkhardt & Schoenfeld, 2003)	<i>“dat [ideeën voor lessen] zijn niet specifiek de ideeën die ik dan in literatuur terugvind”</i>

	Geen toegang	Leerkrachten hebben geen toegang tot literatuur door een betaalmuur.	(Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006)	<i>“Ik heb geen toegang tot echte databases meer, omdat ik geen student ben”</i>
	Moeite met begrijpen van onderzoek	De wetenschappelijke taal in onderzoeken is moeilijk te begrijpen.	(Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006)	<i>“Maar ik moet zeggen, ja, ik ben er [het lezen van literatuur] niet zo heel goed in.”</i>
	Tijd	De tijd die leerkrachten gebruiken en hebben om literatuur te lezen.	(Vanderlinde & Van Braak, 2010)	<i>“Als je iets verplicht moet gaan lezen, dan heb je er in je hoofd ook minder tijd.”</i>
Positieve attitude ten opzichte van literatuur	Interesse	Doorvragen op onderwerpen en interesse hebben in nieuwe onderzoeken.	(Bruggink & Harinck, 2012)	<i>“Ik vind het wel interessant, dus dan pak je wel eens zo'n tijdschriftje, weet je wel of ik blader ook nog wel eens een keertje door één of ander studieboek”</i>
	Kritisch	Nadenken over wat gezegd is en kritisch zijn op nieuwe informatie.		<i>“Misschien iets lezen en dat niet zo snel aannemen, maar toch even iets verder denken en zich misschien wel afvragen van ‘goh, is dit wel echt zo?’”</i>
	Open houding	Leerkrachten die er niet vanuit gaan dat ze alles al		<i>“Ik denk dat ik vaak wel open sta voor dingen die daar [in de</i>

		weten en open staan voor nieuwe ideeën.		<i>literatuur] dan in staan ofzo, dat ik dat [ideeën uit de literatuur] wel eens wil proberen”</i>
	Willen delen met anderen	Behoeftte hebben om kennis met anderen te delen.		<i>“We hebben ook nog een appje met ons bovenbouwers. Ja het is niet altijd literatuur, het begint wel vaker met krantenartikelen aan elkaar doorsturen podcasts ook.”</i>
Vooropleiding	Academische leerkracht	Leerkracht met als vooropleiding de academische pabo en de reguliere pabo met daarnaast een universitaire bachelor of master.	(Broeks et al., 2018)	<i>“Zij is echt wel van, waarom doen we dit dan? En stelt kritische vragen en dat soort dingen”</i>
	Doel van literatuur gebruik	Voor welke aspecten van de vooropleiding wordt de literatuur gebruikt.	(Doolaard et al., 2018)	<i>“Die [literatuur] je nodig hebt om de bepaalde tentamens goed te maken en bepaalde kennis die je nodig hebt om dingen te halen.”</i>
	Hoeveelheid literatuur gebruik	Hoe vaak werd er van de student gevraagd om literatuur te gebruiken tijdens de vooropleiding		<i>“Tijdens mijn opleiding, ja, eigenlijk constant. Bij elk vak werd het erbij betrokken, dus dat was bij elk vak wel een eis, dat je iets aan literatuur deed.”</i>



	Soort literatuur gebruik	Wat voor soort literatuur werd gebruikt tijdens de vooropleiding. ((semi) wetenschappelijke literatuur)		<i>“Op de pabo natuurlijk een beetje van die semi literatuur weet je wel vanuit vakbladen en dat soort dingen”</i>
Werkomgeving	Collega's	Attitude tegenover en gebruik van literatuur door collega's.	(De Rick et al., 2004)	<i>“Als ik kijk naar de leerkrachten, dan ben ik van mening dat we dat vrij weinig toepassen eigenlijk”</i>
	Externen	Attitude tegenover en gebruik van literatuur door externen.		<i>“Juist doordat ik er ook wel met vrienden over praat uit het onderwijs dat je zo makkelijker literatuur vindt”</i>
	Interne begeleider	Attitude tegenover en gebruik van literatuur door de interne begeleider.		<i>“Ik denk Ib'ers wel, dat zij wel iets zoeken als ze iets nodig hebben. Dat lijkt mij wel waarschijnlijk.”</i>
	Schoolbestuur	Attitude tegenover en gebruik van literatuur door het schoolbestuur		<i>“We hebben nu ook met de taal coördinatoren van (een scholenstichting) ook een boek aangeschaft.”</i>
	Directie	Attitude tegenover en gebruik van literatuur door de schoolleiding.		<i>“De suggesties ook wel steeds meer worden gedaan vanuit de directie. Ik krijg dan ook wel echt wel tips van boeken vanuit de directie, wat nou</i>

				<i>ja, te maken heeft met taalcoördinator”</i>
Werkervaring	Aandacht op basisvaardigheden	De aandacht naar vaardigheden als klassenmanagement, administratie en vakkennis.	(Marent, 2021)	<i>“In het begin was ik heel erg, vooral bezig met klassenmanagement en laat die klas maar eens draaien en het voorbereiden van oudergesprekken en dat soort dingen”</i>
	Gebruik van literatuur door meer werkervaring	Doordat een leerkracht meer werkervaring heeft, heeft de leerkracht meer tijd en interesses in het gebruik van literatuur.	(Gennip et al., 2007)	<i>“Naarmate je bijvoorbeeld voor een tweede keer diezelfde jaargang lesgeeft en je ziet dezelfde lessen langskomen en je ziet dat hoe het in de boekjes staat eigenlijk niet overkomt. Nouja toen had ik de behoefte dus om, ja wat ik net ook al aangaf [verdiepen in extra stof]. Ik kan niet direct verzinnen, oh dat komt hier en hierdoor, dat het eigenlijk niet werkt”</i>
	Vertrouwen op eigen ervaring	De leerkracht vertrouwt op de eigen ervaring of de ervaring van collega’s, in plaats van dat er literatuur wordt gebruikt.		<i>“Als ik iets ja eigenlijk als eerste vraag ik een aantal collega's die iets meer ervaring hebben. Want die kunnen ook vaak heel veel al vertellen.”</i>

---

