



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

**Een exploratief onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren ten
aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen**

Naam: Sanne de Jong

Studentnummer: S2404443

E-mail: s.de.jong.29@student.rug.nl

Eerste beoordelaar: Dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. H. Korpershoek

Masterthesis

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Onderwijswetenschappen, track onderwijsinnovatie

Rijksuniversiteit Groningen

Datum: 06-07-2022

Abstract

Purpose – The purpose of this study was to explore the promoting and hindering factors among AOS primary schools (academic training schools) in the north of the Netherlands to help strengthen the research culture in (AOS) primary schools.

Method – To this end, a qualitative research design has been used. Data were obtained by semi-structured interviews among research coordinators and school leaders within AOS primary schools. The data was then analysed into themes, categories and codes to gather a framework of all the promoting and hindering factors experienced by research coordinators and/or school leaders. Also similarities and/or differences between groups (having a lower, medium or higher research culture) were analysed as well.

Results – The results show that within all categories from the ecological model of Godfrey (2016) promoting and hindering factors were experienced by AOS-schools. The results show similarities and differences between perspectives of research coordinators and school leaders, but also between groups of schools with different levels of research culture. Most visible deviations from the theory were the factors interest, intrinsic motivation, the stimulating role of driving forces within the school and giving feedback to the team about inquiry-based working or research activities.

Implications/recommendations – The results show several frequent factors. Looking at all levels within the ecological model, workload and lack of time are often mentioned as hindering factors. Furthermore, the routine of working and a lack of intrinsic motivation are mentioned as hindering factors. A stimulating school leader who sufficiently facilitates the school team in space and time seems desirable for practice. In addition, an encouraging learning environment is needed and teachers who are involved and trained in the field of research. Future research into the validity of the used scan and exploratory research into concrete leadership practices are recommended.

Key-words: *Research culture, AOS-schools, primary school, promoting factors, hindering factors, research coordinators, school leaders*

Samenvatting

Doel van het onderzoek – Het doel van dit onderzoek was om bevorderende en belemmerende factoren onder AOS-Noord scholen in kaart te brengen om hiermee bij te dragen aan het verder versterken van onderzoeksculturen op (AOS) basisscholen.

Methode – Door de verkennende aard van dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief onderzoeksontwerp. Data werd verzameld door middel van semi-gestructureerde interviews onder onderzoekscoördinatoren en schoolleiders van AOS-scholen. De data werd geanalyseerd in thema's, categorieën en codes om een raamwerk te vormen van alle bevorderende en belemmerende factoren die door onderzoekscoördinatoren en/of schoolleiders werden benoemd. Ook werden overeenkomsten en/of verschillen tussen groepen (met een lage, gemiddelde of hoge mate van een onderzoekscultuur) geanalyseerd.

Resultaten – De resultaten laten zien dat binnen alle categorieën uit het ecologisch model van Godfrey (2016) bevorderingen en belemmeringen worden ondervonden op AOS-scholen. In de resultaten zijn overeenkomsten en verschillen aan te wijzen tussen de perspectieven van onderzoekscoördinatoren en schoolleiders, maar ook tussen groepen scholen met een verschillende mate van onderzoekscultuur. De meest opvallende afwijkingen ten opzichte van het theoretisch kader zijn de factoren interesse, intrinsieke motivatie, de bevorderende rol van aanjagers en de terugkoppeling aan het team.

Implicaties/aanbevelingen – Op basis van de resultaten vallen een aantal dingen op. Gekeken naar alle niveaus worden de belemmeringen werkdruk en tijdgebrek vaak genoemd. Verder wordt het routinematig werken als belemmering genoemd en het gebrek aan intrinsieke motivatie. Een stimulerende schoolleider die zijn team voldoende faciliteert in ruimte en tijd lijkt in de praktijk gewenst. Daarnaast is een aanmoedigende leeromgeving nodig en een team dat betrokken en getraind wordt op het gebied van onderzoek. Vervolgonderzoek naar de validiteit van de gebruikte scan en verkennend onderzoek naar concrete leiderschapspraktijken worden aanbevolen.

Sleutelwoorden: *onderzoekscultuur, AOS-scholen, basisschool, bevorderende factoren, belemmerende factoren, onderzoekscoördinatoren, schoolleiders*

Inhoud

1	Inleiding	7
2	Theoretisch kader	8
2.1	Onderzoekscultuur en bevorderende factoren.....	8
2.2	Factoren op het niveau van de leerkracht.....	11
2.2.1	Het gebruik van onderzoeksliteratuur.....	11
2.2.2	De onderzoekende houding	11
2.3	Factoren op het niveau van leiderschap	12
2.3.1	Het bouwen van vermogen.....	12
2.3.2	Kenniscreatie.....	13
2.3.3	Gespreid leiderschap	13
2.4	Factoren op het niveau van de school als organisatie	13
2.4.1	Organisatiecultuur	13
2.4.2	Professionele leergemeenschap	14
2.5	Factoren op het niveau van het netwerk	14
2.6	Onderzoekscultuur en bevorderende factoren in de praktijk van AOS-scholen.....	15
3	Methode.....	16
3.1	Onderzoeksontwerp.....	16
3.2	Procedure.....	16
3.3	Participanten.....	17
3.4	Instrumenten.....	20
3.5	Data-analyse	20
4	Resultaten	21
4.1	Factoren op het niveau van de leerkracht.....	21
4.1.1	Factoren onderzoekende houding	21
4.1.2	Factoren literatuurgebruik	23
4.1.3	Verschillen en overeenkomsten tussen scholen op het niveau van de leerkracht	23
4.1.4	Onderzoekscultuur versterken op het niveau van de leerkracht.....	23
4.2	Factoren op het niveau van leiderschap	24

4.2.1 Factoren bij het bouwen van vermogen.....	24
4.2.2 Factoren bij het ondersteunen van kenniscreatie	25
4.2.3 Factoren bij het creëren van gedeeld leiderschap	25
4.2.4 Verschillen en overeenkomsten tussen scholen op het niveau van leiderschap	26
4.2.5 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van leiderschap	26
4.3 Factoren op het niveau van de school als organisatie	27
4.3.1 Factoren op het niveau van de school.....	27
4.3.2 Verschillen tussen scholen op het niveau van de school.....	28
4.3.3 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van de school	28
4.4 Factoren op het niveau van het netwerk	29
4.4.1 Factoren op het niveau van het netwerk	29
4.4.2 Verschillen tussen scholen op het niveau van het netwerk	30
4.4.3 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van het netwerk.....	30
5 Conclusie en discussie	31
5.1 Conclusie.....	31
5.2 Discussie	31
5.2.1 Beperkingen van het onderzoek	31
5.2.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek	32
5.2.3 Aanbevelingen voor de praktijk	32
6. Literatuurlijst	34
Bijlagen A-I.....	37
Bijlage A ‘Uitnodiging tot deelname masteronderzoek over de onderzoekscultuur op AOS- scholen’	38
Bijlage B ‘Uitnodiging interview onderzoekscultuur’	40
Bijlage C ‘Toestemmingsverklaringsformulier interview’ (Informed Consent)	42
Bijlage D ‘Interviewleidraad onderzoekscultuur’	44
Bijlage E ‘Informatie over het interview en de geïnterviewde’	48
Bijlage F ‘Overzicht 17 scholen AOS Noord en de mate van onderzoekscultuur’	49
Bijlage G ‘Codeerschema Onderzoekscultuur’	50

Bijlage H Tabellen 1-4: categorieën en codes per niveau	54
Bijlage I Tabellen 1-4: aantal participanten per groep dat de code noemt'	58

Een exploratief onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen

1 Inleiding

Leerkrachten baseren keuzes voor onderwijsverbetering in de praktijk voornamelijk op een combinatie van praktische en persoonlijke kennis, waarbij ze in mindere mate refereren aan wetenschappelijke kennis, theorie of instructiemodellen (Uiterwijk-Luijk et al., 2017; Van Schaik et al., 2018; Joram et al., 2020). Echter, onderzoekende leerkrachten blijken steeds belangrijker te worden in de onderwijspraktijk. Dit is onder andere het gevolg van de verschuiving van een industriële maatschappij naar een maatschappij die op kennis is gebaseerd (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Daarnaast hebben maatschappelijke ontwikkelingen het beroep van de leerkracht dynamischer en minder voorspelbaar gemaakt (Van den Bergh et al., 2017). Verder hebben andere ontwikkelingen bijgedragen aan een behoefte aan onderzoekende leerkrachten, zoals: de toename van autonomie van scholen, opbrengstgericht onderwijs en de daarbij behorende bekwaamheid om resultaten te kunnen analyseren en gebruiken voor onderwijsverbetering (Ros et al., 2016). Een onderzoekende houding wordt gezien als een belangrijke sleutel voor de verbetering van onderwijs en de professionalisering van leerkrachten (Tack & Vanderlinde, 2014). Van den Bergh et al. (2017) definiëren een onderzoekende houding als “een kritisch nieuwsgierige houding en het verzamelen en benutten van data” (p.480).

Een onderzoekende houding draait om het niveau van het individu. Op het niveau van de school kan gesproken worden van een onderzoekscultuur (Ros et al., 2016). Een onderzoekende school is zich beter bewust van zijn onderwijskwaliteit, ziet verbeterpunten in instructieprocessen en maakt doelgerichte keuzes voor onderwijsverbetering (Krüger, 2010). Een onderzoekscultuur en leerkrachten met een onderzoekende houding leiden tot een school waar leerkrachten samenwerken met andere leerkrachten of externe onderzoekers om data betekenisvol te maken en daarmee het lesgeven en leren te verbeteren (Uiterwijk-Luijk et al., 2017). Verder blijkt uit onderzoek dat een leerkracht die onderdeel is van een organisatie waarin kennisbenutting door de cultuur wordt gestimuleerd en gefaciliteerd, vaker en beter wetenschappelijke kennis gebruikt (Nijland et al., 2017). Hieruit blijkt dat kennisbenutting wordt beïnvloed door de cultuur van de organisatie.

Een onderzoekscultuur zou de onderzoekende houding van leerkrachten dus kunnen stimuleren. Desondanks is een onderzoekscultuur in de onderwijspraktijk nog niet vanzelfsprekend (Ros et al., 2016). Volgens Ros en Van den Bergh (2018) is het essentieel dat er in onderzoekende scholen sprake is van een werkgroep die onderzoeksmatig werkt aan onderwijsverbetering. De werkgroep wordt vaak geleid door een coördinator, meestal een masteropgeleide leerkracht, die de agenda vaststelt. Dergelijke werkgroepen met een coördinator zijn een kenmerkend aspect van academische opleidingsscholen (AOS).

Sinds 2005 heeft de Nederlandse overheid de regeling AOS (Ros et al., 2016). Een AOS is een samenwerkingsverband tussen opleidingen en scholen, die leraren opleidt en zich richt op

praktijkonderzoek en -verbetering (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Op AOS-scholen is een onderzoekskoördinator aanwezig en doorgaans ook een werkgroep voor onderzoek. De AOS-scholen richten zich op de professionele ontwikkeling (niveau leraar) en op de schoolontwikkeling (niveau school). In het basisonderwijs wordt de nadruk voornamelijk op de schoolontwikkeling gelegd, blijkt uit de overzichtsstudie van Ros et al. (2016). Verder komt uit de studie van Ros et al. (2016) naar voren dat een aantal vertegenwoordigers van de AOS-scholen en leerkrachtonderzoekers van een culturomslag spreken. Dit is een positieve ontwikkeling gezien de onderzoekscultuur volgens de onderzoekers een belangrijke indicator blijkt te zijn voor het slagen van praktijkonderzoek. Toch komt ook naar voren dat er nog veel nodig is op het gebied van een onderzoekscultuur. Dit komt onder andere doordat nog lang niet alle leerkrachten het belang van onderzoek voor onderwijsinnovatie zien. Ros et al. (2016) concluderen dat er op het gebied van onderzoekscultuur diversiteit bestaat tussen en binnen de AOS-scholen.

Een dergelijke diversiteit is ook op te merken binnen het samenwerkingsverband AOS-scholen PO Noord-Nederland (AOS Noord). Binnen AOS Noord wordt op iedere school gewerkt met een onderzoekskoördinator. Deze onderzoekskoördinator is tevens begeleider bij het studentenonderzoek en vervult vaak ook de taak ‘opleider in de school’ voor studenten. In 2018 hebben Reezigt en Kleefsman een vragenlijst afgenomen onder onderzoekskoördinatoren op 13 AOS Noord-scholen. In de resultaten kwam naar voren dat een aantal coördinatoren niet altijd voldoende betrokkenheid signaleert in het team. Verder bleek dat onderzoek door leerkrachten op deze scholen wisselend individueel of in kleine groepjes wordt uitgevoerd en veel minder samen met het team als geheel. In hoeverre het team betrokken werd bij het onderzoek, kwam niet in de resultaten naar voren.

Doordat duidelijk is geworden dat een onderzoekscultuur kan bijdragen aan onderwijsverbetering en doordat het bovendien een indicator is voor het slagen van praktijkonderzoek, is het essentieel om te onderzoeken welke factoren de onderzoekscultuur bevorderen, dan wel belemmeren binnen AOS-scholen. Dit onderzoek richt zich op de vraag: Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen?

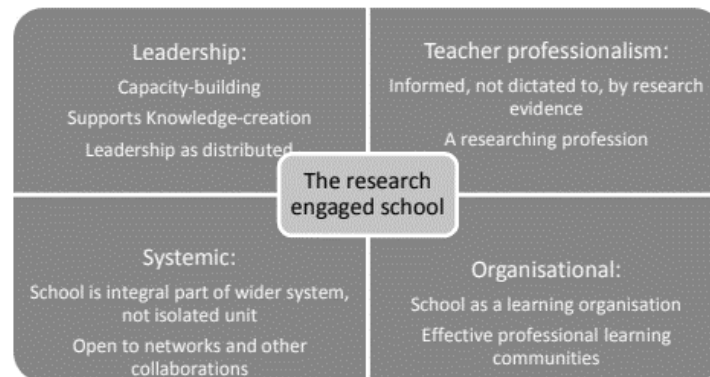
2 Theoretisch kader

2.1 Onderzoekscultuur en bevorderende factoren

Een onderzoekscultuur kan omschreven worden door middel van kenmerken op het niveau van de leerkracht en de school: Een open en transparante cultuur waarin samen geleerd en samengewerkt wordt; waarin leerkrachten en schoolleiders literatuur gebruiken en gericht zijn op het gezamenlijk verbeteren van de praktijk, vanuit een gedeelde visie (Krüger, 2014; Verbiest, 2012). Godfrey (2016) omschrijft een onderzoekscultuur aan de hand van een vijftal ecologische kenmerken. Zo stimuleert een onderzoekscultuur praktijkonderzoek door leerkrachten; het stimuleert leerkrachten in het lezen en gebruiken van gepubliceerd onderzoek; het moedigt scholen aan om onderwerp van onderzoek te zijn door externe organisaties (als een leerkans, maar ook als een verantwoordelijkheid naar de bredere

onderwijsgemeenschap); het stimuleert het gebruik van onderzoek om beslissingen te motiveren op alle schoolniveaus; en het heeft een naar buiten kijkende oriëntatie, waaronder onderzoeksgelateerde verbindingen met andere scholen en universiteiten (Godfrey, 2016, p. 305).

Figuur 1. Uit Godfrey (2016, p. 306)



Aan de hand van deze definitie schetst Godfrey (2016) een ecologisch model aan de hand van het ecosysteem van Bronfenbrenner, waarbij factoren worden onderscheiden op het niveau van het leiderschap, de leerkracht, het netwerk en de school als organisatie (Figuur 1). Dit model zal als uitgangspunt worden gebruikt in dit theoretisch kader, aangevuld met andere literatuur. Een overzicht van alle bevorderende factoren, voortkomend uit het theoretisch kader, is terug te vinden in Tabel 1.

Tabel 1

Bevorderende factoren voor een onderzoekscultuur

Overzicht van de ecologische niveaus en de factoren die de onderzoekscultuur bevorderen	
Niveau van de leerkracht	
Bevorderende factoren	Subfactoren
<i>Gebruik van onderzoeksliteratuur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Een gevoel van zekerheid om literatuur te gebruiken/vertalen • Toegang hebben tot (wetenschappelijke) literatuur • (Onderzoeks)vaardigheden hebben/trainen om literatuur te selecteren, te begrijpen en te vertalen naar de eigen praktijk
<i>Onderzoekende houding</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Een positieve houding tegenover onderzoekend werken • Een gevoel van zekerheid ten opzichte van onderzoekend werken • Opleiding tot academische leerkracht (masteropgeleide leerkracht)

Niveau van leiderschap

Bevorderende factoren	Subfactoren
<i>Vermogen bouwen (intellectueel + sociaal)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Aanmoediging tot het gebruik van onderzoek t.a.v. onderwijsverbetering• Aanmoediging om praktijkervaringen te delen• De ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden ondersteunen• Het proces van leren en onderzoekend denken modelen• De visie op onderzoekend werken communiceren naar het team• Leiderschapskeuzes motiveren met onderzoek• Een leider die open staat voor nieuwe ideeën uit onderzoek• Reflectief handelen stimuleren• Leerkrachten vragen naar de onderbouwing van beweringen• Mogelijkheden geven in ruimte en tijd om gesprekken over onderzoekend werken te voeren binnen het team
<i>Kenniscreatie ondersteunen</i>	<ul style="list-style-type: none">• Onderzoeksactiviteiten op verschillende niveaus binnen de school• Het proces van kenniscreatie monitoren, ondersteunen en faciliteren<ul style="list-style-type: none">○ Tijd, training en financiering faciliteren
<i>Gespreid leiderschap</i>	<ul style="list-style-type: none">• Werkgroepen die beslissingen onderbouwen• Gedeeld leiderschap met leerkrachten<ul style="list-style-type: none">○ Een onderzoekskoördinator

Niveau van de school als organisatie

Bevorderende factoren	Subfactoren
<i>Een lerende organisatie/ Professionele leergemeenschap</i>	<ul style="list-style-type: none">• Collega's inzetten om het team te enthousiasmeren op het gebied van onderzoek• Een omgeving waarin leren wordt aangemoedigd/verwacht• Een omgeving van vertrouwen en veiligheid in het team• Een onderzoeksagenda opstellen met het team• Een 'open' praktijk naar anderen toe• Gedeelde opvattingen/visie• Gezamenlijke verantwoordelijkheid• Inhoudelijke en kritische dialoog• Samenwerkende cultuur• Stimuleren van de individuele ontwikkeling

Niveau van het netwerk

Bevorderende factoren

Subfactoren

Netwerken

- Actieve deelname aan een samenwerkingsverband (netwerk)
 - Ontwikkelen vakbekwaamheid van leerkrachten en schoolleiders door middel van trainingen en bijeenkomsten
 - Samenwerking tussen de praktijk en universiteit/hogeschool
-

2.2 Factoren op het niveau van de leerkracht

Op het niveau van de leerkracht spreekt Godfrey (2016) over de bekwaamheid van de leerkracht. Hierbij worden het gebruik van onderzoeksliteratuur en een onderzoekende houding als twee bevorderende factoren genoemd voor een onderzoekscultuur (Godfrey, 2016; van den Bergh et al., 2017). De eerste factor wordt omschreven als extern kennisgebruik en de tweede wordt gezien als een interne reflectieve dimensie (Meijer et al., 2016).

2.2.1 Het gebruik van onderzoeksliteratuur

De complexiteit van de onderwijspraktijk vraagt leerkrachten om steeds eigen keuzes te maken over de meest effectieve handeling. Daarbij wordt het gebruik van literatuur in de praktijk nog niet altijd terug gezien (Van den Bergh, 2017). Mogelijk belemmerende factoren kunnen zijn: beperkte toegang tot wetenschappelijke literatuur, te weinig tijd, en het ontbreken van vaardigheden om relevante literatuur te selecteren, te begrijpen en te vertalen naar de eigen praktijk (Van den Bergh, 2017; Van Schaik et al., 2018). Het trainen van de onderzoeksvaardigheden van de leerkracht zou dus bevorderend kunnen werken (Uiterwijk-Luijk et al., 2019). In een onderzoek van Joram et al. (2020) komt naar voren dat ook het gevoel van onzekerheid van leerkrachten in het gebruiken/vertalen van literatuur belemmerend kan werken. Het inzetten van een collega als ‘bron’ kan helpen, waardoor leerkrachten meer bereid zijn om onderzoek te gebruiken in de praktijk dan wanneer ze dit zelf moeten vinden (Joram et al., 2020). Ook kan het gebruik van literatuur in de school gestimuleerd worden door middel van werkgroepen met een voorbeeldrol (Ros & Keuvelaar-van den Bergh, 2018).

2.2.2 De onderzoekende houding

Bruggink en Harinck (2012), die literatuuronderzoek deden naar het concept van een onderzoekende houding, concludeerden dat er verschillen zijn in definities. Na het vergelijken van de definities uit meerdere bronnen komen zij tot een negental generieke kenmerken: “Nieuwsgierig zijn, een open houding hebben, kritisch zijn, willen begrijpen, bereid zijn tot perspectiefwisseling, vraagtekens zetten bij het vanzelfsprekende, gerichtheid op bronnen, nauwkeurig willen zijn en onderdeel willen zijn van een leergemeenschap” (Bruggink & Harinck, 2012, p. 49). Deze negen kenmerken komen overeen met

het onderzoekend werken dat Uiterwijk-Luijk et al. (2017) omschrijven. Zij concluderen in hun onderzoek dat leerkrachten met een sterke positieve attitude tegenover onderzoekend werken, ook meer met een onderzoekende houding werken. Verder vonden ze dat leerkrachten, die voelden dat anderen in de school het werken met een onderzoekende houding verwachtten, ook een meer onderzoekende houding lieten zien. Self-efficacy, het vertrouwen dat iemand heeft in zijn capaciteit om benodigde gedragingen uit te voeren om specifieke prestaties te bereiken (Bandura, 1997), heeft ook verband met onderzoekend werken.

Een andere manier om meer onderzoekend werken in de praktijk te bevorderen, zou het stimuleren van masteropgeleide leerkrachten kunnen zijn. Uit onderzoek blijkt dat een masteropgeleide leerkracht gemiddeld een meer onderzoekende houding heeft en meer gebruik maakt van literatuur (Van den Bergh et al., 2017).

2.3 Factoren op het niveau van leiderschap

2.3.1 Het bouwen van vermogen

Godfrey (2016) noemt 'het bouwen van vermogen' als een bevorderende factor op het gebied van leiderschap. Bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur speelt een schoolleider een belangrijke rol in het aanmoedigen van leerkrachten om te reflecteren, praktijkervaringen te delen en om wetenschappelijke kennis ter verbetering van de onderwijspraktijk te waarderen (Godfrey, 2016; Van Schaik et al, 2018; Dimmock, 2019). Mogelijkheden geven aan de leerkrachten om mee te doen aan gesprekken over onderzoekend werken/leren waarin nieuwe innovaties worden gedeeld en potentieel ineffectieve praktijken worden betwist is ook een bevorderende factor (Godfrey, 2016; Brown et al., 2018).

Daarnaast kan het communiceren van de visie op onderzoekend werken door de schoolleider de onderzoekscultuur binnen de school positief beïnvloeden. De schoolleider zou een schoolcultuur moeten bouwen, waarbij in het hele team verwacht wordt dat het lesgeven, het leren en leiderschap verbeterd kunnen worden, wanneer keuzes gebaseerd zijn op (wetenschappelijk) onderzoek (Godfrey, 2016; Dimmock, 2019). Hierbij kan de schoolleider een krachtige rol innemen, door zelf onderzoek uit te voeren bij het nemen van eigen te maken keuzes of beslissingen op schoolniveau en door het proces van leren en onderzoekend denken te modelen (Godfrey, 2016, p. 313; Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Bovendien bevordert een schoolleider de onderzoekscultuur door leerkrachten te vragen naar een onderbouwing van hun beweringen (Godfrey, 2016). Ook is het bevorderlijk wanneer de schoolleider leerkrachten (extern) ondersteunt in het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden (Godfrey, 2016; Uiterwijk-Luijk et al., 2019).

2.3.2 Kenniscreatie

Volgens Godfrey (2016) is professionele kenniscreatie een proces in de hele school, dat gemanaged moet worden (monitoren, ondersteunen en zorgen voor middelen). Een coördinerende taak op het gebied van onderzoek in de school kan kenniscreatie bevorderen. Ook het verdelen van onderzoeksactiviteiten op verschillende niveaus binnen de school stimuleert kenniscreatie. Verder worden het beschikbaar stellen van tijd en het zorgen voor training en toegang tot onderzoeksliteratuur en financiering genoemd als bevorderende factoren (Godfrey, 2016; Uiterwijk-Luijk et al., 2019).

2.3.3 Gespreid leiderschap

Godfrey (2016) noemt gespreid leiderschap als een mogelijkheid voor schoolleiders om zich beter te kunnen richten op de lange termijn (hercultureren) en minder bezig te zijn met dagelijkse schoolzaken zoals het toezicht op lesgeven en leren. Gespreid leiderschap kan tevens een onderzoekscultuur bevorderen (Dimmock, 2019; Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Door deze manier van leiderschap wordt de verantwoordelijkheid van de onderzoekscultuur meer collectief gedefinieerd en geïmplementeerd door het team. Hierbij zouden werkgroepen kunnen worden ingezet die onderbouwde beslissingen nemen voor onderwijsverbetering (Ros & Van den Bergh, 2018). Voor deze vorm van leiderschap zijn tijd en ruimte een voorwaarde om te kunnen komen tot kennisbenutting en samenwerking (Godfrey, 2016).

2.4 Factoren op het niveau van de school als organisatie

2.4.1 Organisatiecultuur

Een school wordt beïnvloed door de organisatiecultuur (Nijland et al., 2017; Lubis & Hanum, 2019). Een belemmerende factor om leren en onderzoek niet te benutten binnen de school, ligt meestal niet op het niveau van individuele weerstand, maar eerder op het niveau van de schoolcultuur, waar leren niet wordt aangemoedigd (Hemsley-Brown and Sharp, 2004). Hierbij spelen collega's een belangrijke rol: 'Leerkrachten baseren zich in hun werk primair op eigen ervaringen en de visie van collega's en leidinggevende' (Nijland et al., 2017, p. 26). In het onderzoek van Brown et al. (2018) werd onderzocht hoe sociale en relationele factoren van invloed zijn op het gebruik van onderzoeksliteratuur. De perceptie van leerkrachten dat de school het gebruik van onderzoeksresultaten voor onderwijsverbetering stimuleert en in hoeverre collega's het gebruik van onderzoek voor de onderwijspraktijk benadrukken worden omschreven als de meest bevorderende factoren.

Voor leerkrachten speelt veiligheid en vertrouwen binnen de school een belangrijke rol als het gaat om het gebruik van onderzoek, een professionele samenwerking en kennisuitwisseling (Brown et al., 2018; Keltchermans, 2006; Nijland et al., 2017). Bovendien blijken leerkrachten op onderzoek gebaseerde praktijkkeuzes te laten beïnvloeden door sociale relaties (Brown et al., 2018) en lijkt sociale interactie een belangrijke invloed uit te oefenen op het gebruik van (wetenschappelijke) kennis in de

praktijk (Nijland et al., 2017). Schoolleiders zouden sociale netwerken kunnen gebruiken om de leerkrachten te identificeren die ‘de mening vormen’ van een team. Deze leerkrachten kunnen anderen in het team enthousiasmeren voor het eigen maken van een research-informed praktijk (Brown et al., 2018).

In organisaties waar kennisbenutting is ondergebracht bij actoren en procedures zichtbaar zijn in de vorm van tijd, netwerken, onderzoeksagenda’s en betrokkenheid van de leidinggevende, wordt vaker onderzoek toegepast in de praktijk (Nijland et al., 2017). Voor kennisbenutting blijkt het dus van belang dat scholen werken met een betrokken leidinggevende en bijvoorbeeld met een onderzoekscoördinator die de onderzoeksagenda afstemt. In de onderzoeksagenda worden een aantal actuele schoolontwikkelingen vastgelegd en de daarbij behorende onderzoeksvragen vanuit de school. Ook een inhoudelijk overleg of een reflectieve dialoog wordt in de praktijk ingezet om de onderzoekscultuur te bevorderen (Ros & Van den Bergh, 2018). Een reflectieve dialoog betreft een reflectief gesprek tussen leerkrachten met als doel het onderwijs te verbeteren, waarbij de manier van handelen kritisch wordt besproken (Ros & Keuvelaar-Van den Bergh, 2018).

2.4.2 Professionele leergemeenschap

Professionele leergemeenschappen kunnen zorgen voor een basis om de onderzoekscultuur bevorderen (Godfrey, 2016). Een professionele leergemeenschap wordt gekenmerkt door gedeelde opvattingen en visie, gezamenlijke verantwoordelijkheid, samenwerking in activiteiten voor de ontwikkeling, het stimuleren van leren met de groep en individueel leren en reflectief professioneel onderzoek, door middel van observaties, dialoog en het uitproberen van nieuwe ideeën (Stol, 2010). Kennistransfer wordt bevorderd wanneer er een ‘open’ praktijk naar anderen toe is, men open staat voor onderzoek en discussie en niveaus van vertrouwen en samenwerking hoog zijn. Modellen zoals ‘Action Learning’ en ‘Learning Circle’ en ‘Lesson Study’ kunnen stimulerende modellen zijn (Dimmock, 2019).

2.5 Factoren op het niveau van het netwerk

Godfrey (2016) spreekt van ‘systemic connectivity’ waarmee hij refereert naar scholen die zich ook richten op onderzoek buiten de school en waarbij scholen participeren in netwerken met onder andere hogescholen en/of universiteiten. Een samenwerkingsverband tussen scholen en universiteiten kan bevorderlijk zijn voor effectief onderzoek en professioneel leren (Godfrey & Handscomb, 2019; Van Schaik et al., 2018). Uit het onderzoek van Van Schaik et al. (2018) blijkt dat samenwerken tussen leerkrachten en onderzoekers door leerkrachten werd onderkend als een belangrijke ondersteuner in wetenschappelijke kennisbenutting. Een andere bevorderende factor is het waarderen van zowel praktische als wetenschappelijke kennis binnen het netwerk. Tot slot is ook het ontwikkelen van de vakbekwaamheid van leerkrachten en schoolleiders een bevorderende factor. Binnen het netwerk kan dan gedacht worden aan trainingen/bijeenkomsten op het gebied van onderzoek geleid door

onderzoekers of docenten. Toch kunnen cultuurverschillen tussen scholen en universiteiten belemmerend werken. Het verschil in functies van de universiteit die onderzoek doet (kennisproductie) en scholen die het onderwijs uitvoeren (kennisgebruik), met te weinig kennisbenutting en kennistransfer tussen beide, kunnen leiden tot leerkrachten en scholen die zich te veel op ervaringskennis berusten (Dimmock, 2016; in Godfrey & Brown, 2019). Bovendien lijkt kennisbenutting minder te werken wanneer er geen vertrouwensrelatie bestaat tussen leerkrachten en onderzoekers en kennis niet gedeeld wordt op gelijkwaardig niveau (Nijland et al., 2017).

2.6 Onderzoekscultuur en bevorderende factoren in de praktijk van AOS-scholen

Uit het theoretisch kader komt naar voren dat de schoolleider een belangrijke rol vervult in het creëren van een onderzoekscultuur (Godfrey, 2016; Ros & Van den Bergh, 2014; Ros & Van den Bergh, 2018; Van Schaik et al, 2018; Dimmock, 2019; Uiterwijk-Luijk et al., 2019). Een aantal invloedrijke factoren uit Tabel 1 is terug te zien in de werkwijze van de AOS Noord. Zo werkt op iedere AOS Noord school een onderzoekskoördinator (Reezigt & Kleefsman, 2018), een belangrijke actor binnen de organisatiestructuur (Nijland et al., 2017). Verder zijn de scholen binnen AOS verbonden aan een gezamenlijk netwerk met de hogeschool en de universiteit. Daarnaast zijn ook de schoolleiders betrokken bij het onderzoek en nemen binnen het netwerk deel aan schoolleidersbijeenkomsten. De exacte invloed van de deelname aan de AOS is nog onduidelijk, omdat er veel andere factoren een rol lijken te spelen bij het creëren van een onderzoekscultuur. Aan de hand van de interviews zal gekeken worden in hoeverre de factoren uit het theoretisch kader naar voren komen op de academische opleidingsscholen en of er andere factoren zijn die een onderzoekscultuur bevorderen of belemmeren. De onderzoeksvraag (*Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen?*), zal beantwoord worden aan de hand van de volgende deelvragen:

- (1) Welke belemmerende en bevorderende factoren ondervinden onderzoekskoördinatoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen?
- (2) Welke belemmerende en bevorderende factoren ondervinden schoolleiders ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen?
- (3) Wat zijn overeenkomsten en verschillen op het gebied van bevorderingen en belemmeringen voor een onderzoekscultuur tussen AOS-scholen met een relatief lage, gemiddelde of hoge mate van onderzoekscultuur?
- (4) Wat hebben AOS-scholen nodig om de onderzoekscultuur te versterken?

Inzichten uit dit onderzoek kunnen bijdragen aan het verder versterken van onderzoeksculturen binnen (AOS)basisscholen.

3 Methode

3.1 Onderzoeksonwerp

Het doel van de studie is om door middel van een exploratief kwalitatief onderzoek in kaart te brengen wat belemmerende en bevorderende factoren zijn voor een onderzoekscultuur op AOS-scholen.

3.2 Procedure

Voor de dataverzameling is goedkeuring verkregen van de ethische commissie. Na goedkeuring zijn schoolleiders en onderzoekscoördinatoren van de 28 AOS Noord-scholen begin februari per e-mail (Bijlage A) en via gezamenlijke AOS Noord-bijeenkomsten geïnformeerd over het onderzoek en gevraagd om mee te werken aan het onderzoek door de scan onderzoekscultuur (Ros & Keuvelaar-van den Bergh, 2018) in te vullen. De scans werden afgenomen om inzicht te krijgen in de mate van onderzoekscultuur op de scholen en om een selectie te maken voor de interviews. Na een herhaalde oproep begin maart lukte het 17 van de 28 scholen om tijdig de scan op te sturen.

Op de scan onderzoekscultuur behaalden vijf scholen een lage score, negen scholen een middel score en drie scholen een hoge score. Daarna werd voor iedere categorie scholen een random steekproef uitgevoerd om scholen te kiezen voor de verdiepende interviews. Door zowel scholen met een lage, middel- als hoge onderzoekscultuur te bevragen, werd getracht een completer beeld te vormen van de beïnvloedende factoren op een onderzoekscultuur. Er werden twee scholen per subgroep geselecteerd, zie Tabel 2. Deze scholen werden eind maart uitgenodigd om deel te nemen aan de interviews (Bijlage B).

Tabel 2

Mate van onderzoekscultuur en selecte steekproef

Aantal scholen per subgroep

Mate van onderzoekscultuur	Aantal scholen	Steekproef interviews
Laag ¹	Vijf	School A en P en L
Middel ²	Negen	School I en M
Hoog ³	Drie	School K en O

¹ *Laag*: ook 0 of 1 scores, totaal meer 0 en 1 scores dan 2 en 3 scores, geen score hoger dan 3

² *Middel*: laagste score is 1, totaal meer 2, 3 en 4 scores dan 1 scores

³ *Hoog*: laagste score is een 2, totaal meer 3 en 4 scores dan 2 scores

Wanneer scholen aangaven mee te willen werken, werden de participanten benaderd voor de interviews en werden afspraken gemaakt. Door deze keuze had niet iedereen binnen de subgroep evenveel kans om geselecteerd te worden. Hierdoor was sprake van zelfselectie. Per school werden zowel de schoolleider als de onderzoekskoördinator geïnterviewd. In de categorie ‘laag-scorende scholen’ lukte dit niet. Hier werd op één school een directeur en op één school een onderzoekskoördinator geïnterviewd. Op een derde laag scorende school lukte het wel om de directeur én de onderzoekskoördinator te interviewen. In totaal werden zeven scholen benaderd. Op vijf scholen werden zowel een onderzoekskoördinator als een directeur geïnterviewd. Uiteindelijk werden er per categorie scholen vier interviews afgenomen. Afhankelijk van de voorkeur van de geïnterviewde en de reisafstand werden zes interviews live op locatie afgenomen, de andere zes werden online via Teams afgenomen. De interviews werden één-op-één afgenomen in een , auditief opgenomen en achteraf getranscribeerd. Voordat het interview werd afgenomen, werd een toestemmingsformulier getekend door de participant en de onderzoeker (Bijlage C). Het werd benadrukt dat de data die voortkwam uit de interviews slechts gebruikt werd voor de analyse in dit onderzoek en dat de namen van de participanten in de onderzoeksrapportage vervangen zouden worden door pseudoniemen. Nadat de interviews waren getranscribeerd, werd het transcript met de participanten gedeeld ter inzage.

3.3 Participanten

De inclusiecriteria voor de scan onderzoekscultuur waren dat scholen aangetreden waren tot AOS Noord en voor het interview dat scholen de scan hadden ingevuld. Er waren 17 scholen die deelnamen aan de scan onderzoekscultuur. De scholen stonden in de provincies Drenthe en Groningen. Er waren in totaal vijf scholen te categoriseren als klein, zeven als middelgroot en vijf als groot. De meeste kleine scholen bevonden zich in een dorp en de meeste grote scholen bevonden zich in een stad. De scholen die deelnamen aan de interviews zijn weergegeven met een * in tabel 3. Zes van de zeven scholen bevonden zich in Groningen, waarvan twee grote scholen, twee middelgrote scholen en twee kleine scholen. De andere (middelgrote) school bevond zich in Drenthe.

Kenmerken van de participanten die van invloed konden zijn op de uitkomsten, zoals het aantal werkzame jaren binnen het basisonderwijs, zijn weergegeven in Tabel 4. De gemiddelde werkervaring van de onderzoekskoördinatoren is 19,7 jaren met een spreiding van 4 tot 35 jaar. De gemiddelde werkervaring van de directeuren is 29,2 jaren met een spreiding van 17 tot 40 jaar. Ook het geslacht, vooropleiding en de huidige functie binnen de AOS-school werden meegenomen als achtergrondinformatie. Opvallend is het aantal jaren werkervaring als onderzoekskoördinator, die gemiddeld slechts 2,3 is, met een spreiding van 1 tot 4 jaar. Dit kan te maken hebben met het jaar van aantreden tot AOS-Noord of de wisseling van leerkrachten. School A, L en O zijn sinds de start van AOS PO NN aangesloten bij het netwerk (2006), School I sinds 2015 en school M, K en P sinds 2019.

Tabel 3*Overzicht van deelnemende scholen (scan onderzoekscultuur)***Overzicht scholen per grootte, provincie (plaats), start AOS-Noord**

Kleine scholen (<150 leerlingen)		
School C	Groningen (dorp)	Onbekend
School J	Groningen (dorp)	Onbekend
School K*	Groningen (dorp)	Sinds 2019
School L*	Groningen (stad)	Sinds 2006
School N	Groningen (dorp)	Onbekend
Middelgrote scholen (150-250 leerlingen)		
School A*	Groningen (dorp)	Sinds 2006
School D	Groningen (dorp)	Onbekend
School E	Drenthe (stad)	Sinds 2015
School F	Drenthe (dorp)	Sinds 2006
School G	Groningen (stad)	Sinds 2015
School I*	Drenthe (stad)	Sinds 2015
School M*	Groningen (dorp)	Sinds 2019
Grote scholen (>250 leerlingen)		
School B	Drenthe (dorp)	Sinds 2015
School H	Drenthe (stad)	Sinds 2015
School O*	Groningen (stad)	Sinds 2006
School P*	Groningen (dorp)	Sinds 2019
School Q	Groningen (stad)	Sinds 2006

Tabel 4*Overzicht kenmerken participanten***Kenmerken onderzoekscoördinator (OC) en schoolleider (S)**

Participant	Geslacht	Vooropleiding (onderwijsgerelateerd)	Omschrijving	Andere functie/taak in school	Ervaring OC of S in jaren (totaal aantal jaren werkervaring p.o.)
<i>OC_I</i>	Man	<i>P.A., schoolleidersopleiding</i>	Leerkracht middenbouw	Managementteam (MT), opleider in de school	4 (35)
<i>OC_K</i>	Vrouw	<i>Pabo, bevoegdheid B.O., ICT-opleiding, coaching cursus</i>	Leerkracht bovenbouw	Opleider in de school	2 (12)
<i>OC_L</i>	Vrouw	<i>Pabo, master S.E.N. (hbo)</i>	Leerkracht middenbouw	Managementteam (MT)	4 (20)
<i>OC_M</i>	Vrouw	<i>Pabo, post-hbo MRT, IB-opleiding</i>	Intern-begeleider	Opleider in de school	1 (25)
<i>OC_O</i>	Vrouw	<i>Academische pabo, master onderwijswetenschappen</i>	Leerkracht bovenbouw	n.v.t.	2 (4)
<i>OC_P</i>	Man	<i>Pabo, schoolleidersopleiding</i>	Leerkracht bovenbouw	Opleider in de school	1 (22)
<i>S_A</i>	Man	<i>Pabo, schoolleidersopleiding</i>	Adjunct-directeur	n.v.t.	10 (26)
<i>S_I</i>	Vrouw	<i>Logopedie, pabo, schoolleidersopleiding, managementopleiding</i>	Adjunct-directeur	n.v.t.	12 (27)
<i>S_K</i>	Vrouw	<i>PABO, schoolleidersopleiding, jenaplanopleiding</i>	Directeur	n.v.t.	1 (33)
<i>S_L</i>	Vrouw	<i>PABO, Schoolleidersopleiding, Adjunct-opleiding</i>	Directeur	n.v.t.	14 (32)
<i>S_M</i>	Vrouw	<i>ALO, PABO, Post-HBO techniekonderwijs</i>	Directeur	n.v.t.	6 (17)
<i>S_O</i>	Man	<i>P.A., schoolleidersopleiding</i>	Directeur	n.v.t.	37 (40)

3.4 Instrumenten

Voordat de data door middel van interviews werd verzameld, werd de bestaande scan van Ros en Keuvelaar-van den Bergh (2018) afgenomen. Scholen konden zich wat betreft een onderzoekscultuur in vijf fasen bevinden (0 tot 4). In fase 0 zijn condities voor een onderzoekscultuur niet aanwezig en in fase 4 is onderzoek volledig geïntegreerd binnen de school. Binnen de scan zijn acht condities onderscheiden. De condities zijn als volgt verwoord: (1) Organisatie onderzoek in de school; (2) Keuze van het onderzoeksthema; (3) Betrokkenheid van het team bij het onderzoek; (4) De rol van de schoolleider; (5) Kennis benutten op het niveau van de leraar: onderzoekende houding; (6) Kennis benutten op schoolniveau: onderbouwd beleid; (7) Professionele dialoog op het niveau van leraren: professionele ontwikkeling; en (8) Dialoogfunctie op teamniveau: visie en kennisdeling. De condities zijn door Ros en Keuvelaar-van den Bergh (2018) gebaseerd op onderzoek naar de rol van onderzoek in de schoolontwikkeling en op literatuur over de professionele leergemeenschap. Scholen konden zich per conditie in een andere fase bevinden. De bestaande scan gaf geen totaalscore weer en miste een indeling in de mate van onderzoekscultuur. Daarom is er op basis van eigen inzicht een categorisering aangebracht. De manier van indelen is terug te vinden in bijlage F en de voetnoten op pagina 15. De kwalitatieve data werden verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews gebaseerd op het theoretisch kader. Aan de hand van het overzicht in Tabel 1 werd de interviewleidraad geschreven, zie Bijlage D. Verder werden de interviewvragen voorgelegd aan de ondersteuningscoördinator van AOS. Na een aantal aanpassingen werd de interviewleidraad door middel van een pilot met één persoon gecontroleerd op duidelijkheid van de vragen. Er werden geen wijzigingen doorgevoerd. Tijdens de interviews was er ruimte om te reageren op de participant en om eventueel door te vragen.

3.5 Data-analyse

Om de data te kunnen analyseren is een codeerschema opgesteld op basis van het theoretisch kader. De data die voortkwamen uit de interviews, zijn aan de hand van het codeerschema geanalyseerd. Door middel van het programma Atlas.ti is gecodeerd. Doordat het codeerschema gebaseerd is op het theoretisch kader, maar tijdens het interview ook doorgevraagd kon worden, is zowel deductief als inductief gecodeerd. Voor inductief coderen is open, axiaal en selectief gecodeerd (Strauss & Corbin, 1998). Tijdens het open coderen zijn vergelijkbare concepten of patronen die voortkwamen uit de data geïdentificeerd en gelabeld met een code. Vervolgens werden de codes met elkaar in verband gebracht door ze aan categorieën toe te voegen. Na het proces van open en axiaal coderen, zijn de categorieën tijdens het selectief coderen gecombineerd tot een overzicht waarin de belemmerende en bevorderende factoren terugkomen. Om de betrouwbaarheid van een kwalitatief onderzoek te verhogen, kan gekozen worden voor meerdere vormen van data-analyse (Leech & Onwuegbuzie, 2007). In dit onderzoek werden twee vormen van data-analyse toegepast. De constante vergelijkingsanalyse (constant

comparison analysis) is toegepast, omdat de perceptie van de onderzoekscoördinatoren en de directeuren is onderzocht. Daarnaast werd ook de klassieke inhoudsanalyse (classical content analysis) toegepast om te kijken welke onderdelen van een onderzoekscultuur het meest naar voren kwamen tijdens de interviews en of er verschillen waren tussen de schoolleiders en de onderzoekscoördinatoren en tussen groepen scholen.

Om de betrouwbaarheid verder te verhogen, werd ook de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid onderzocht (Leech & Onwuegbuzie, 2007). De mate van overeenkomst tussen de eerste en de tweede persoon is een schatting van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Liakopoulos, 2000). Om hier een beeld van te krijgen werd een tweede beoordelaar gevraagd om ook te coderen voor twee van de twaalf interviews. De mate van overeenkomst was 74%. Vervolgens werden uitkomsten vergeleken en bij verschillen tussen codes en/of categorieën werden in overleg codes aangepast, tot er overeenstemming bereikt was. Op basis van deze beslissingen werd het codeerschema vastgesteld, zie bijlage G.

4 Resultaten

4.1 Factoren op het niveau van de leerkracht

Een overzicht van alle 29 factoren op het niveau van de leerkracht is te vinden in tabel H1. Door de onderzoekscoördinatoren werden vijftien bevorderende en dertien belemmerende factoren benoemd. De schoolleiders benoemden vijftien bevorderende en elf belemmerende factoren.

4.1.1 Factoren onderzoekende houding

Door de onderzoekscoördinatoren werden elf bevorderende factoren benoemd op het gebied van de onderzoekende houding. De meeste onderzoekscoördinatoren vertelden over interesse, intrinsieke motivatie, onderzoeksvaardigheden trainen, opleiding en praktisch nut. De onderzoekscoördinator van school O benoemde dat het belangrijk is om vaardigheden te hebben om het studentenonderzoek goed te kunnen begeleiden:

[...] Hoe doe je onderzoek? Wat is onderzoek? Wat houdt het in op niveau, dus dat je daardoor goed de student kan begeleiden. Ja, want je moet natuurlijk boven de student staan als je een onderzoek wil begeleiden. Dan moet je natuurlijk weten waar je het over hebt. [...] We hebben vorig jaar bijvoorbeeld wel... Toen konden we ons aanmelden voor extra cursus en dan gingen ze een extra cursus geven met... Dit is de methode, hoe ziet het eruit? Wat moet erin voorkomen? Dus dat is hartstikke goed, ja.

Andere bevorderingen die nog werden genoemd, waren experimenteren, kennis hebben, een kleine onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden hebben en een professionele houding. Daarnaast vertelde de onderzoekscoördinator van school K dat de onderzoekende houding vooral te zien is bij leerkrachten die net klaar zijn met de pabo of nog geen gezin hebben en dus alle tijd hebben om het 'ernaast' te doen.

De schoolleiders vertelden vaker over bevorderingen dan de onderzoekscoördinatoren. De schoolleiders benoemden tien bevorderende factoren, waarbij iedereen het trainen van de

onderzoeksvaardigheden benoemde. Verder werd door de vijf schoolleiders verteld over de invloed van de opleiding, maar ook de factor praktisch nut. Zo vertelde de schoolleider van school I:

[...] Nou in ieder geval steeds het belang maar weer aangeven en dat stukje wat ik net schetste van dat het... Direct toepasbaar is. Je kan er nu al mee beginnen van 'vraag je even af' en dat je ervaart van 'goh dat levert iets op en daar kan ik weer mee verder' [...]

Verder noemden de meeste schoolleiders het experimenteren in de eigen praktijk, in de interviews ook wel geduid als 'proeftuintjes', en de intrinsieke motivatie als bevorderingen. De helft van de schoolleiders benoemde vaardigheden als bevordering. De startende leerkracht werd niet benoemd door schoolleiders.

Opvallend was dat de onderzoekcoördinatoren vaker over belemmeringen vertelden dan de schoolleiders. De onderzoekcoördinatoren vertelden over twaalf belemmerende factoren op het gebied van de onderzoekende houding en de schoolleiders over tien. De factor werkdruk werd door alle onderzoekcoördinatoren benoemd. De meeste onderzoekcoördinatoren beschreven verder routinematig werken en vrijblijvendheid als belemmering. Meerdere onderzoekcoördinatoren schetsten het gevoel van 'het is toch goed zoals we het doen' in het team. Verder bleek in meerdere interviews dat wanneer activiteiten zoals het lezen van literatuur te vrijblijvend zijn, dat leerkrachten dan niet altijd een meer onderzoekende houding hebben. De onderzoekcoördinator van school O vertelde:

[...] zolang wij heel vrij worden gelaten, wij worden heel vrijgelaten... Wat heerlijk is voor iedereen, want iedereen kan helemaal zijn eigen ding doen. Maar dat houdt dus ook in dat zo iets als literatuurgebruik... dat literatuur lezen niet iets is wat mensen graag doen, ook omdat het onbekend is... en onbekend maakt onbemind [...].

De helft van de onderzoekcoördinatoren noemde verder het gevoel van onzekerheid, het karakter en een passieve deelname als belemmeringen. Met karakter werd bedoeld hoe iemand zijn eigenschappen. Het verschil in karakter maakte ook dat de één zich sneller of minder snel uitsprekt in de groep of dat het iemand kan weerhouden iets wel of niet te gaan delen. Andere belemmeringen die worden benoemd zijn gevoelens van angst, leeftijd, parttimebaan, de thuissituatie en tijd. Zo zou een fulltime baan de onderzoekende houding kunnen bevorderen doordat een leerkracht beter kan reflecteren op alles wat er in de klas gebeurt, omdat de leerkracht een constante factor is. Tijdens het interview met de onderzoekcoördinator van school P, kwamen verschillende belemmeringen naar voren:

[...] Ik denk dat het tijd en energie kost en dat ze dan denken van: Ja, maar ik doe het altijd al zo ... zit misschien ook een stukje spanning, angst van loslaten. Want onderzoekende houding betekent ook dat je iets gaat proberen. Het kan mislukken en het kan ook denk ik iets opleveren van: Ik weet nog niet hoe het eruit komt te zien ... Ja, dat vind ik juist mooi. [...]

In de interviews viel op, dat er geen belemmerende factor door de meerderheid van de schoolleiders werd benoemd. De helft van de schoolleiders noemde het gevoel van onzekerheid, een passieve deelname, tijd en werkdruk als belemmeringen. Opvallend was dat angst en vrijblijvendheid niet door schoolleiders werd benoemd als belemmering, maar dat het type leerkracht wel een rol speelde, door de schoolleiders aangeduid als 'praktijkmensen' (de doeners). Zo vertelde een schoolleider (school I) dat leerkrachten gekozen hebben voor het vak en 'gewoon' met de kinderen bezig willen zijn. De

schoolleider van school M vond het type leerkracht juist geen belemmering. De uitspraak van een andere schoolleider (school A) sloot hierbij aan. Deze schoolleider vertelde dat een mix van leerkrachten bevorderlijk zou kunnen werken. Zo zouden leerkrachten die meer praktisch ingesteld zijn en leerkrachten die meer theoretisch ingesteld zijn, elkaar kunnen versterken.

4.1.2 Factoren literatuurgebruik

De onderzoekscoördinatoren en schoolleiders vertelden tijdens de interviews vrijwel over dezelfde bevorderende factoren. Het trainen van onderzoeksvaardigheden werd door zowel onderzoekcoördinatoren als schoolleiders het vaakst benoemd. Doordat het trainen van onderzoeksvaardigheden invloed kan hebben op zowel de onderzoekende houding als het literatuurgebruik, is ervoor gekozen deze factor niet uit te splitsen per categorie (in tabel H1 weergegeven met *). Bevorderende factoren als het begrijpen, selecteren, toepassen/vertalen van en toegang tot literatuur kwamen in mindere mate naar voren. Zowel de onderzoekscoördinatoren als de schoolleiders kwamen tot slechts één belemmering op het gebied van literatuurgebruik, namelijk tijd. De schoolleider van school M vertelde dat die tijd ook te maken heeft met de keuze binnen het taakurenbeleid. Zo besteedt de ene leerkracht het meer aan scholing, waarbij het gebruik van literatuur gestimuleerd wordt, terwijl een andere leerkracht voor taken kiest.

4.1.3 Verschillen en overeenkomsten tussen scholen op het niveau van de leerkracht

Door middel van uitkomsten op de scan onderzoekscultuur werd tijdens het onderzoek ook gekeken naar verschillen en overeenkomsten tussen groepen scholen (zie tabel I1). In verhouding noemden scholen met een lage onderzoekscultuur de minste bevorderingen en scholen met een hoge onderzoekscultuur de minste belemmeringen. Scholen met een lage mate van een onderzoekscultuur vertelden het meest over het de invloed van experimenteren in de klas om de onderzoekende houding te bevorderen. Alle participanten op scholen met een gemiddelde onderzoekscultuur vertelden over het trainen van onderzoeksvaardigheden en het belang van praktisch nut. De meesten benoemden verder intrinsieke motivatie, opleiding en toegang tot literatuur als bevorderingen. Verder vertelden scholen met een hoge mate van onderzoekscultuur het meest over de factoren interesse, intrinsieke motivatie, het trainen van onderzoeksvaardigheden en praktisch nut.

Op het gebied van belemmeringen werd in elke groep scholen door de meeste participanten werkdruk genoemd. Verder noemden scholen met een lage mate van onderzoekscultuur het gevoel van onzekerheid en tijd als belemmeringen op het niveau van de leerkracht. Scholen met een gemiddelde onderzoekscultuur benoemden passieve deelname, ‘praktijkmensen’ en routinematig werken het meest als belemmering.

4.1.4 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van de leerkracht

Bevorderende factoren die het meest door alle participanten werden benoemd zijn onderzoeksvaardigheden trainen, opleiding, praktisch nut en intrinsieke motivatie. Door training zouden leerkrachten een meer competent gevoel kunnen krijgen, waardoor de belemmering gevoel van

onzekerheid verminderd kan worden. Verder noemen veel schoolleiders het belang van experimenteren in de praktijk. Daarnaast kan de belemmering routinematig werken worden verminderd, door het creëren van een omgeving waarin leren en reflectie wordt aangemoedigd/verwacht. Bij het verder bevorderen van de onderzoekscultuur in de praktijk, zou voldoende rekening moeten worden gehouden met het faciliteren van ruimte en tijd, om het gevoel van werkdruk en tijdgebrek te verminderen.

4.2 Factoren op het niveau van leiderschap

Op het niveau van leiderschap is een overzicht van de 39 factoren terug te vinden in tabel H2. Door de onderzoekscoördinatoren werden 32 bevorderende en vier belemmerende factoren benoemd, door de schoolleiders 34 bevorderende en drie belemmerende factoren.

4.2.1 Factoren bij het bouwen van vermogen

De bevorderende factoren die door de meeste onderzoekscoördinatoren werden benoemd, waren aanjagers, aanmoedigen, het faciliteren in geld, tijd en/of ruimte, enthousiasmeren, het focussen, inbreng van het team, ondersteuning van de onderzoekscoördinator, reflecteren en vragen naar onderbouwing. De aanjagers waren soms de onderzoekscoördinatoren zelf, maar deze rol werd ook wel opgepakt door leerkrachten met een coördinerende rol binnen een expertgroep of werkgroep. Verder kwam in de gesprekken naar voren dat ook intern begeleiders (ook wel benoemd als kwaliteitsondersteuners) of leerkrachten die een bepaalde scholing/cursus volgden, de rol van aanjager konden innemen. Het aanmoedigen in het team ging zowel over de rol van de onderzoekscoördinator, als over de schoolleider, de intern begeleider en leerkrachten onderling. Het focussen werd door de onderzoekscoördinatoren omschreven als niet te veel en te breed willen onderzoeken en onderzoeksvragen kleiner maken. Alle onderzoekscoördinatoren vertelden over het delen van kennis/ervaringen en het belang van terugkoppeling. Zo vertelde de onderzoekscoördinator van school L:

Nou, wij inspireren elkaar met de boeken die we gelezen hebben en ons MT of directie... we schaffen ook boeken aan waarvan we zeggen dat moeten we echt gaan lezen... Ja, dan zorgen we ervoor dat die boeken bij ons op school zijn en dan kun je ze lenen. En ja, dus ik denk wel dat we elkaar stimuleren om literatuur te lezen. En als we iets leuks gelezen hebben, dan willen we het eigenlijk ook met elkaar delen. [...]

Over het terugkoppelen werd door de onderzoekscoördinator van school I het volgende verteld:

[...] Belangrijk is dat mensen gewoon weten; Ten eerste, er wordt onderzoek gepleegd. Het moet gedeeld worden, het onderzoek. Dat de mensen ook betrokkenheid hebben daarmee... [...]. Dat heb ik door de periode van corona.... Nou, dat wil ik niet iedere keer als een doodoener gebruiken, maar heel veel dingen zijn gewoon niet van de grond gekomen daardoor. We hebben heel veel onderzoeken gehad van studenten die mooi afgerond zijn, waar ik kennis van heb en diegenen die er heel dichtbij stonden [...] Er zijn dingen uitgekomen, maar dat is gedeeld met een klein groepje mensen. Normaal had je de studenten gevraagd van nou tussentijds vertel even wat de stand van zaken van je onderzoek is, neem de mensen mee en dan gaat het leven en dat hebben we gewoon gemist. Dus dat was heel kleinschalig. Heel veel mensen wisten niet wat er speelde en eigenlijk is het doel juist om iedereen mee te krijgen om draagvlak te creëren. [...]

Ook alle schoolleiders benoemden het belang van terugkoppeling binnen het team. Daarnaast noemden ze ook het belang van faciliteren in geld, tijd en/of ruimte. Hierbij werd vaak het betalen van literatuur en trainingen genoemd, maar ook het vrij roosteren van leerkrachten om ze meer onderzoekend

te kunnen laten werken. De meeste schoolleiders vertelden verder over aanjagers, het aanmoedigen, collegiale consultatie, de gesprekkencyclus, inbreng van de leerkrachten, kennis/ervaringen delen, reflecteren, toegang tot literatuur faciliteren, vragen naar onderbouwing en vragen stellen. Ondanks dat het aanmoedigen niet door alle schoolleiders werd benoemd, waren wel alle schoolleiders ervan overtuigd dat je het team mee moet krijgen om onderzoekend te kunnen werken. De schoolleiders van school M en school A benoemden dat het belangrijk is om successen te vieren. Verder benoemden de schoolleider van school M en L dat het onderhouden van de onderzoekscultuur een bevorderende rol van de schoolleider vraagt. De schoolleider van school L vertelde daarover:

[...] het blijft hard werken. Ik kan niet achterover hangen, dus ik moet echt wel ... maar dat vind ik ook leuk in mijn vak, anders doe ik dat niet. Ik moet echt continu vanuit de helicopterview overal denken, waar zorg je voor die draai, waar zorg je voor die leerkrachten te begeleiden in die onderzoekende en nieuwsgierige houding en hoe zorg ik dat ze op scherp blijven staan? Dus ik ben continu aan het verbinden, ik ben ze continu aan het prikkelen en ik ga niet het oplossen. Ik probeer mijn team hun denkkraft, net als bij kinderen, te stimuleren, en ook bij mezelf [...]

Het viel op dat de onderzoekcoördinatoren meer vertelden over het ondersteunen in hun rol als onderzoekcoördinator. Er werden dan ook verschillende voorbeelden gegeven, waaronder het ondersteunen van leerkrachten of werkgroepen die werken met studenten en/of zelf onderzoekend werken, en het ondersteunen van studenten in hun stage en studentenonderzoek. De schoolleiders vertelden voornamelijk over het ondersteunen van leerkrachten in het onderzoekend werken en het ondersteunen van de onderzoekcoördinator bij het kiezen van onderzoeksvragen.

Er kwamen in mindere mate belemmeringen naar voren bij zowel de onderzoekcoördinatoren als de schoolleiders. Ongeveer de helft van de onderzoekcoördinatoren en de schoolleiders noemde personele wisselingen en tijd als belemmeringen. In één situatie waren personele wisselingen tevens gekoppeld aan ziekteverzuim. Hierdoor was het team minder stabiel en waren er veel invalkrachten. Dit werkte belemmerend ten aanzien van de onderzoekscultuur. Verder werd de werkdruk door zowel twee onderzoekcoördinatoren als twee schoolleiders genoemd. Er werd verteld dat de dagen vol afspraken staan en dat je in de ‘waan van de dag’ niet altijd de tijd kunt vinden.

4.2.2 Factoren bij het ondersteunen van kenniscreatie

Binnen deze categorie waren de minste factoren merkbaar. Zowel onderzoekcoördinatoren als schoolleiders vertelden in mindere mate over het monitoren, ondersteunen en faciliteren van kenniscreatie. Belemmeringen kwamen niet naar voren in deze categorie.

4.2.3 Factoren bij het creëren van gedeeld leiderschap

Op het gebied van gedeeld leiderschap vertelden de meeste onderzoekcoördinatoren over interne expertise. Ze gaven hierbij als voorbeeld werkgroepen, expertgroepen of functies binnen de school met een bepaalde expertise. Leerkrachten uit het team kunnen terecht bij deze experts wanneer ze vragen hebben of ergens tegen aanlopen. Ook zijn deze experts soms belangrijke aanjagers binnen de school. De onderzoekcoördinator van school I vertelde:

Nou, die stap die is met bijvoorbeeld de rekenen expertgroep nu gemaakt. [...] Er is ook een expertgroep lezen taal, die met leesonderwijs dus een onderzoek hebben gedaan. [...] En, dat is heel mooi dat zo'n expertgroep het op zich gaat nemen. Niet het hele team. Dat is ook niet nodig, dan kun je ook niet verwachten dat iedereen alles doet. Dan moet je gewoon mensen hebben, die daar de tijd voor hebben. Mensen die gedreven zijn, die gaan ermee aan de slag en die pakken dat op en die gaan het delen met het team [...]

Het belang van mensen meenemen, dus draagvlak creëren, werd door de helft van de onderzoekscoördinatoren en de meeste schoolleiders benoemd. Voorbeelden van het creëren van draagvlak waren dat de inbreng vanuit het team komt, dat iets regelmatig aan de orde komt en bespreekbaar wordt gemaakt, dat zaken worden teruggekoppeld en samen aan de slag wordt gegaan met bepaalde activiteiten. Verder vertelden de meeste schoolleiders over het onderbouwen van keuzes in de praktijk. Ze verwachtten een onderbouwing van keuzes die het MT, de werkgroep of een coördinator maakt. De enige belemmering die door twee onderzoekscoördinatoren werd benoemd was de beperking tijd voor de onderzoekscoördinator.

4.2.4 Verschillen en overeenkomsten tussen scholen op het niveau van leiderschap

In tabel I2, is een overzicht te vinden van de factoren die het meeste voorkomen in de groepen scholen. Alle participanten vertelden over het belang van terugkoppeling. Verder vertelden alle drie de groepen het meest over het aanmoedigen tot, het faciliteren in geld, tijd en/of ruimte, inbreng van het team, het delen van kennis en/of ervaringen binnen het team, vragen naar onderbouwing en interne expertise. De participanten binnen de school met een lage mate van onderzoekscultuur spraken meer over kennis/ervaringen delen en vragen stellen. Binnen de scholen met een gemiddelde onderzoekscultuur werd door meer verteld over aanjagers binnen de school en het creëren van draagvlak ten opzichte van de andere groepen. Opvallend in het overzicht van tabel I2, is dat scholen met een hoge mate van onderzoekscultuur in mindere mate bevorderingen benoemen. Op het gebied van belemmeringen, werd door de scholen met een gemiddelde onderzoekscultuur de factor tijd benoemd.

4.2.5 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van leiderschap

Het aanmoedigen tot, kennis/ervaringen delen, ondersteuning binnen het team, terugkoppeling aan het team en (waarom-)vragen stellen zijn bevorderende factoren die het meest naar voren komt in de interviews. Hierbij kan de onderzoekscoördinator een invloedrijke rol uitoefenen door als aanjager naar voren te treden of het team aan te moedigen in hun onderzoekende houding en het onderzoekend werken. Overigens kunnen ook andere (coördinerende) leerkrachten binnen het team, de schoolleider of interne begeleiders deze rol vervullen. De schoolleider lijkt een invloedrijke rol te spelen in het modellen, het vragen naar onderbouwing en het onderhouden van de onderzoekscultuur. Stabiliteit in het team en het faciliteren van geld, tijd en/of ruimte lijken essentiële randvoorwaarden in het creëren van een onderzoekscultuur. Het faciliteren in geld, tijd en ruimte is erg van belang om belemmeringen als werkdruk en tijdgebrek te verminderen.

4.3 Factoren op het niveau van de school als organisatie

Alle 25 factoren op het niveau van de school zijn terug te vinden in tabel H3. Door de onderzoekscoördinatoren werden zeventien bevorderende en vijf belemmerende factoren benoemd. De schoolleiders noemden zeventien bevorderende en vier belemmerende factoren.

4.3.1 Factoren op het niveau van de school

Op het niveau van de school benoemden alle onderzoekscoördinatoren het studentenonderzoek. Het studentenonderzoek kan een belangrijke rol spelen in het bevorderen van het onderzoekend werken in de school. Daarnaast kunnen studenten een rol spelen in de onderwijsverbetering op schoolniveau, zoals de onderzoekscoördinator van school K vertelde:

Een onderzoekscultuur is dat je ook wel onderzoeken laat doen binnen de school om ook jezelf te verbeteren. En dat kun je zelf doen in je team, maar je kunt het ook door studenten laten doen zoals wij dat doen. [...]

Verder gaven alle onderzoekscoördinatoren voorbeelden over het samenwerken in de school, zoals: het samen voorbereiden van de lessen, inhoudelijk overleg in werkgroepen, expertgroepen of bouwen, het samen doen van onderzoek, het samen selecteren en lezen van literatuur en het samen verbeteren van de lespraktijk. Ook kwam tijdens de gesprekken naar voren dat veel teams meer onderzoekend werken, wanneer ze meer met elkaar in inhoudelijke en kritische dialoog zijn, zo schetste de coördinator van school L:

[...] Ik denk dat wij met elkaar ook hebben uitgesproken, dat we graag een lerende organisatie willen zijn en dat we het belangrijk vinden dat we met elkaar een onderzoekende houding hebben en dat we dat op meerdere manieren kunnen laten zien. Bijvoorbeeld door collegiale consultatie, maar ook door een teamvergadering elkaar te bevragen naar datgene wat we hebben gelezen of hebben geleerd, of... we hebben bijvoorbeeld een nieuwe methode voor lezen dat wij met elkaar daarvoor gaan zitten, het samen gaan voorbereiden en ook weer evalueren. Wat ging goed, wat kan beter en hoe dan? [...] En dat betekent ook, omdat we academische basisschool zijn dat er praktijkonderzoeken bij ons op school gedaan worden en dat iedereen daar eigenlijk ook bij betrokken wordt. [...]

Het samen kritisch zijn, leek verband te hebben met veiligheid en vertrouwen binnen het team. Op scholen waar veiligheid en vertrouwen werd genoemd werd ook verteld dat leerkrachten positief tegenover collega's met kritische vragen stonden.

Alle schoolleiders vertelden dat leerkrachten in het team zich kritisch opstelden tegen de ander, maar hier waren ook wel verschillen zichtbaar binnen het team. Hierbij werd benoemd dat kritisch bevragen in kleinere groepen laagdrempeliger en veiliger kon voelen voor teamleden en dus bevorderend kon werken voor de onderzoekscultuur. Ook alle schoolleiders gaven voorbeelden van samenwerking in de school op gebied van onderzoek. De meeste schoolleiders vertelden verder over bevorderingen als: betrokkenheid in het team, een gedragen visie in de school, de inhoudelijke kritische dialoog met elkaar, een professionele cultuur, het samenwerken in de school en het studentenonderzoek. Bij de gedragen visie is het bovendien belangrijk dat deze visie ook goed zichtbaar is in de school en dat het gezamenlijke taal wordt, vertelde de schoolleider van school L:

[...] Onze kernwaarden zoals zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en reflectie, reflectie is een belangrijke, dus dat leren we kinderen ook, dat zijn die kernwaarden en samenwerken. Die houd je altijd

zichtbaar, dus elke keus die we maken wordt weer gekoppeld aan die visie. Daarnaast zijn we een academische school, waarin we die onderzoekscultuur hebben [...] Dus dat valt heel mooi onder die onderzoekende houding, [...] ze horen heel vaak van mij bij een keuze die we dan doen, dat dat hieraan gekoppeld moet worden. [...] dat is zo belangrijk. Dat al je onderwijs, inhoudelijke stappen en de manier waarop we dat gaan inrichten, [...] dat is onze werkwijze geworden, zichtbaar houden, levend houden. Door te zeggen, te schrijven, te noemen waardoor dat gezamenlijke taal wordt.

Belemmerende factoren die door de meeste onderzoekcoördinatoren werden benoemd, waren top-down werken en een visie die niet werd gedragen door het team. Verder werd op een enkele school de factor afspraken maken als belemmering benoemd, wanneer er door te strakke en te veel afspraken weinig ruimte overbleef voor een onderzoekende houding. Deze onderzoekscoördinator van school P sprak zich ook uit over de belemmering die de jaargroepen met zich meebrengt. Leerkrachten durven soms niet onderzoekend te werken:

Ja, dat is natuurlijk ook spannend, want als jij gaat afwijken ... [...] Als je groep 5 hebt of groep 6 hebt, dan moet je die kinderen weer afleveren. En als jij het dan weer anders hebt gedaan dan die andere leerkracht, dan wil dat niet. Dat kan spanning veroorzaken of wat dan ook. [...]

Belemmeringen die één van de schoolleiders (school O) aanvoerde in het gesprek zijn ziekteverzuim en een zware leerlingpopulatie. Door een te zware leerlingpopulatie, bleef er volgens de schoolleider weinig tijd over voor onderzoek in de school, doordat leerkrachten onder andere na schooltijd veel gesprekken hadden ouders en met instanties en doordat er veel zorg in de groepen aanwezig was.

4.3.2 Verschillen tussen scholen op het niveau van de school

Alle participanten vertelden over hoe leerkrachten samenwerken in de school op gebied van onderzoek, zie tabel I3. Op de meeste scholen vertelden participanten dat teamleden zich kritisch kunnen opstellen tegen over elkaar en benoemden voorbeelden van inhoudelijke en/of kritische dialogen. Toch waren er verschillen tussen scholen op het gebied van kritische vragen stellen aan elkaar. Zo bleek dit op een school vanzelfsprekend te zijn en op een andere school gingen leerkrachten dit liever uit de weg. De mate van onderzoekscultuur op scholen, op basis van de scan, leek hierbij geen rol te spelen. Verder noemden de meeste participanten het belang van studentenonderzoek. Er kwamen geen duidelijke belemmeringen naar voren tussen de groepen scholen.

4.3.3 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van de school

Het studentenonderzoek blijkt een belangrijke bevordering voor de onderzoekscultuur op de AOS-scholen. Hierbij is het wel belangrijk dat het team betrokken is bij het onderzoek. Dit betekent dat het team bijvoorbeeld vraagstukken kan inbrengen en op de hoogte wordt gehouden van het onderzoek door middel van terugkoppelingen. Verder blijkt vanuit de verschillende groepen scholen dat het 'samen doen' (de inhoudelijke en/of kritische dialoog, kritisch zijn met elkaar en het samenwerken in de school) een veel besproken bevordering is. Daarnaast is het belangrijk om een gedragen visie te hebben, waarbij de schoolleider de visie steeds weer laat terugkomen (zichtbaar houden). Tot slot benoemen meerdere schoolleiders dat bottom-up leidinggeven een meer onderzoekende cultuur creëert, dan het opleggen van keuzes (top-down).

4.4 Factoren op het niveau van het netwerk

In tabel H4 is een overzicht weergegeven van de zestien genoemde bevorderingen en belemmeringen op het niveau van het netwerk. Door de onderzoekskoördinatoren werden dertien bevorderende en twee belemmerende factoren benoemd. De schoolleiders benoemden twaalf bevorderende en twee belemmerende factoren.

4.4.1 Factoren op het niveau van het netwerk

De meeste onderzoekskoördinatoren hebben verteld over de mate van betrokkenheid van de hogeschool, bijeenkomsten binnen AOS, mate van deelname aan het schoolbestuur, het delen van onderzoek, ervaringen en/of kennis binnen het netwerk en mogelijkheden voor training binnen het netwerk. Het contact met de hogeschool werd wisselend ervaren tussen de onderzoekskoördinatoren. Zo benoemde de onderzoekskoördinator van school L:

Ja, ik vind dat we veel ja... goed contact hebben met Hanze. En als er iets is met studenten, dan kunnen we altijd contact zoeken. Ja, daar ben ik positief over ja. We worden ook meegenomen, bijvoorbeeld in de onderzoeken van de derdejaars, dat we aan kunnen sluiten bij colleges. We hebben de posterpresentaties van studenten, waarbij we worden uitgenodigd om mee te doen. [...]

Terwijl de onderzoekskoördinator van school O vertelde:

Ja, het is wel lastig dat je weet dat ze bepaalde dingen verwachten op school en hier... dat ligt natuurlijk altijd uit elkaar. En op zich is het allemaal prima hoor en is iedereen altijd bereikbaar en kan je altijd overal terecht mocht je vragen hebben... [...] Maar de verwachtingen die op de Hanze worden geuit... en die wij hebben... liggen ver uit elkaar. [...] Ik vul mijn beoordeling in en die student leest en neemt mijn beoordeling dan mee. Ik hoor daar eigenlijk nooit meer wat van, terwijl ik denk ga met mij in gesprek [...] Ik vind dat daar gewoon meer communicatie in moet ja.

Verder werd door de helft van de onderzoekskoördinatoren verteld over de mate van betrokkenheid van de universiteit, het contact binnen AOS, de samenwerking met andere AOS-scholen, het geven van voorlichting en vraaggestuurde ondersteuning.

De meeste schoolleiders vertelden over bijeenkomsten binnen het netwerk en de verbinding met andere netwerken. Tijdens de interviews werd duidelijk dat het contact met de hogeschool voornamelijk via de onderzoekskoördinatoren gaat en dat de schoolleiders naar de schoolleidersbijeenkomsten gaan van de AOS. Met de universiteit ondervonden beide partijen over het algemeen vraaggestuurde ondersteuning. Verder noemde een schoolleider (school I) het mededelend tijdens bijeenkomsten. Over het algemeen waren zowel de onderzoekskoördinatoren als de schoolleiders tevreden over de vraaggestuurde manier van ondersteunen die zowel de hogeschool als de universiteit biedt. Vier onderzoekskoördinatoren en drie schoolleiders vertelden over het trainen van onderzoeksvaardigheden binnen het netwerk door de ondersteuningscoördinator van AOS om daar expertise uit te halen. Verder vertelden voornamelijk schoolleiders over de samenwerking met andere netwerken op het gebied van onderzoek. Zo werkte school K samen met het VO als professionele leergemeenschap, de schoolleider vertelde hierover het volgende:

[...] We werken bijvoorbeeld ook samen met het VO, daarmee hebben we een professioneel leerteam of leergemeenschap met het VO, om te kijken wat kunnen we bij hen halen en als het gaat om techniekonderwijs

bijvoorbeeld, werken we samen met het VO. [...] En dan ook bij elkaar onderzoeken hoe dat er nu uitziet en proberen waar je dichter bij elkaar kan komen [...]

Er werden over het algemeen weinig belemmeringen genoemd op het niveau van het netwerk. Onderzoekscoördinatoren benoemden weinig contact/passieve deelname. Tegelijkertijd wisten zowel onderzoekscoördinatoren als schoolleiders bij wie ze terecht konden voor vragen en werd dit contact positief ervaren. Verder bleek dat een aantal scholen een meer passieve deelname binnen het AOS-netwerk ondervond. De schoolleider van school A vertelde:

Het is makkelijk om iemand te vinden.... Nee, als je iemand zoekt die een soortgelijk onderzoek doet, is het makkelijker om dat binnen dit netwerk te vinden dan binnen de regio of elders. Dus het is mogelijk om korte lijntjes te houden. Maar goed, dan moet je dat wel doen en dat gebeurt niet veel.

De factor tijd werd benoemd als belemmering. De schoolleider van school L vertelde dat dit een rol kan spelen bij het plannen van bijeenkomsten om onderzoeken te delen met andere scholen.

4.4.2 Verschillen tussen scholen op het niveau van het netwerk

Binnen de scholen met een lage mate van onderzoekscultuur vertelden alle participanten over de vraaggestuurde ondersteuning binnen de AOS. Binnen de scholen met een gemiddelde en sterke mate van onderzoekscultuur werd meer verteld over de bijeenkomsten binnen het netwerk. Opvallend was dat binnen de scholen met een hoge mate van onderzoekscultuur in mindere mate bevorderingen benoemden in vergelijking tot de andere twee groepen scholen. Daarnaast was het ook opvallend dat scholen met een lagere mate van onderzoekscultuur weinig vertelden over de belemmerende factor in vergelijking met de andere groepen scholen.

4.4.3 Onderzoekscultuur versterken op het niveau van het netwerk

De meeste participanten lijken tevreden met de vraaggestuurde manier van ondersteunen binnen AOS. Tijdens de interviews werd aan de participanten gevraagd hoe ze dachten dat het samenwerkingsverband van AOS de scholen beter zou kunnen ondersteunen in de onderzoekscultuur. Drie onderzoekscoördinatoren benoemden het geven van een voorlichting aan teamleden om het doel en nut van onderzoek in de school meer te bespreken en teamleden hierin mee te nemen. Anderen benoemden de behoefte om onderzoeksresultaten en ervaringen met onderzoek meer uit te wisselen. Verder gaven vier schoolleiders aan dat meer ondersteuning niet nodig is, vraaggestuurde ondersteuning is voldoende. Twee andere schoolleiders zagen wel mogelijkheden om onderzoek binnen de scholen van AOS meer te bevorderen. Zo opperde een schoolleider om het onderzoek bijvoorbeeld meer te linken aan de praktijk, waardoor leerkrachten ervaren dat onderzoek iets oplevert voor de eigen lespraktijk. Daarnaast werd genoemd dat deelname aan de AOS iets minder vrijblijvend mocht worden voor scholen, waarbij scholen ieder jaar meer gestimuleerd konden worden om aan hun ontwikkeling te werken.

5 Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek is: *Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen?* Op basis van de resultaten en de vergelijking met het theoretisch kader kan gesteld worden dat er grotendeels overeenkomsten zijn gevonden tussen de theorie en de praktijk op AOS-Noord scholen. Toch worden alle bevorderende factoren uit het theoretisch kader niet door het merendeel van de participanten genoemd, zowel binnen de groep onderzoekscoördinatoren en schoolleiders als binnen de verschillende groepen scholen. Verder zijn er ook een aantal afwijkende factoren per niveau te benoemen. Ten eerste is op het niveau van de leerkracht ‘het gevoel van zekerheid om literatuur te gebruiken’ niet benoemd. Verder is op het niveau van leiderschap ‘onderzoeksactiviteiten op verschillende niveaus’ niet benoemd. Tot slot is op het niveau van het netwerk in mindere mate verteld over de actieve deelname door scholen aan het netwerk.

Naast de factoren die terugkomen in het theoretisch kader, zijn er ook een aantal andere bevorderende factoren die op AOS-Noord scholen een rol lijken te spelen in het creëren van een onderzoekscultuur. Deze factoren zijn het meest genoemd op het niveau van de leerkracht en het niveau van leiderschap. Op het niveau van de leerkracht is verteld over bevorderingen als: het experimenteren in de eigen lespraktijk, interesse/intrinsieke motivatie hebben om onderzoekend te werken en ervaren dat onderzoekend werken praktisch nut heeft. Op het niveau van leiderschap blijken aanjagers en het geven van terugkoppelingen aan het team belangrijke invloedrijke factoren.

Al met al kan geconcludeerd worden dat het ecologische model uit het theoretisch kader een representatieve weergave lijkt te vormen van bevorderingen voor een onderzoekscultuur in de (AOS) praktijk, maar dat er verschil in perspectief lijkt te bestaan tussen zowel groepen scholen als onderzoekscoördinatoren en schoolleiders. Deze verschillen doen zich het meest voor op het niveau van de leerkracht en op het niveau van het netwerk. Tot slot zijn er vanuit dit exploratieve onderzoek een aantal aanvullingen te geven voor het overzicht: Het ontwikkelen van motivatie om onderzoekend te werken, de ervaring dat onderzoekend werken praktisch nut kan hebben, werken met een bottom-up beleid, invloedrijke aanjagers stimuleren binnen het team en terugkoppelingen geven aan het team op gebied van onderzoeksactiviteiten in de school.

5.2 Discussie

5.2.1 Beperkingen van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek was om op exploratieve wijze te onderzoeken in hoeverre AOS-Noord basisscholen bevorderende en belemmerende factoren terug zien in de praktijk. Aangezien onderzoekscoördinatoren en schoolleiders werden gevraagd of ze bereid waren om te participeren aan het onderzoek en dus op vrijwillige basis beslisten of ze wel of niet deelnamen, bestaat er een kans dat slechts participanten die belangstelling hadden meewerkten aan dit onderzoek. Dit kan de

betrouwbaarheid van het onderzoek beïnvloeden. Verder is door de kleinschaligheid en kwalitatieve aard van dit onderzoek de externe validiteit beperkt. Er kunnen daarom geen generaliserende uitspraken gedaan worden over alle AOS-scholen en basisscholen in Nederland.

De scan van Ros en Keuvelaar-van den Bergh (2018) is ingezet om de mate van onderzoekscultuur op de verschillende scholen te vergelijken. Deze scan gaf geen totaalscore weer of een categorisering van scores. Op basis van eigen inzicht van de onderzoeker is een categorisering aangebracht. In hoeverre deze categorisering betrouwbaar is, is discutabel. Daarnaast is het onduidelijk of de huidige situatie op scholen representatief is voor de scholen die de scan in een voorgaand jaar hebben afgenomen. Zo is tijdens de interviews gebleken, dat door personele wisselingen de onderzoekscultuur ingrijpend kan veranderen. Daarnaast waren er scholen die meerdere fasen per conditie aankruisten. Hierdoor werd het ingewikkeld om een duidelijke vergelijking te maken tussen scholen. Bovendien bleek tijdens de interviews dat een aantal scholen in de praktijk een ander beeld lieten zien van de mate van onderzoekscultuur dan de scans eerder deden vermoeden. Al met al geeft de scan te weinig informatie over hoe de totale mate van onderzoekscultuur kan worden gemeten. De vraag in hoeverre de scan in dit onderzoek een goede weergave geeft van de mate van onderzoekscultuur op scholen is dus twijfelachtig.

5.2.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek

De condities in de onderzoekscan kwamen niet geheel overeen met de categorieën uit het ecologisch model van Godfrey (2016) dat gebruikt is in dit onderzoek. Het is onduidelijk welke onderdelen een valide beeld geven van de mate van onderzoekscultuur op scholen. Verder onderzoek is noodzakelijk om de validiteit van de scan als meetinstrument voor de mate van onderzoekscultuur op scholen verder te onderzoeken.

Verder lijkt op basis van dit onderzoek, de schoolleider een invloedrijke rol te spelen in het creëren van essentiële randvoorwaarden om een onderzoekscultuur te creëren. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar concrete leiderschapspraktijken van schoolleiders om een lerende cultuur in hun school te bevorderen (Wessum et al., 2022). Een volgend verkennend onderzoek kan worden uitgevoerd naar leiderschapspraktijken binnen onderzoekende basisscholen, om hiermee de bevorderende rol van de schoolleider te onderzoeken en de onderzoekscultuur verder te versterken.

5.2.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit de resultaten blijkt dat werkdruk en gebrek aan tijd het vaakst terugkomen als meest genoemde belemmeringen op alle niveaus. In de interviews kwam naar voren dat leerkrachten onderzoekend werken kunnen ervaren als werkdrukverhogend. Uit de Nationale Enquete Arbeidersomstandigheden (2018) blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs in vergelijking tot andere beroepsgroepen vaker dan gemiddeld aangeven dat ze een hoge werkdruk ervaren. Bovendien ligt ook het ziekteverzuim onder basisschoolleerkrachten aanzienlijk hoger vergeleken met andere beroepsgroepen. Gekeken naar de maatschappelijke omstandigheden lijkt dit een herkenbare belemmering. Schoolleiders kunnen door het

faciliteren van tijd en ruimte (Godfrey, 2016; Uiterwijk-Luijk et al., 2019) en het stellen van prioriteiten de onderzoekscultuur bevorderen

Verder komt in de resultaten naar voren dat routinematig werken ‘we doen zoals we het altijd doen’ een belemmering kan zijn voor de onderzoekende houding van leerkrachten. Bevorderingen die naar voren komen uit de theorie en die ook teruggezien worden in de praktijk, waaronder aanjagers op het gebied van onderzoek, aanmoedigen tot onderzoekend werken en elkaar enthousiasmeren op schoolniveau, kunnen voor een omslag zorgen in de cultuur op school. Volgens Hemsley-Brown en Sharp (2004) kan een lerende en onderzoekende school bevorderd worden door een aanmoedigende schoolcultuur. Het aanmoedigen en enthousiasmeren kan bevorderend werken, doordat blijkt dat leerkrachten keuzes voornamelijk baseren op eigen ervaringen en de visie van collega’s en schoolleiders en doordat de omgeving het gebruik van onderzoek voor de onderwijspraktijk benadrukt (Brown et al., 2018; Nijland et al, 2017).

Daarnaast spreken veel participanten over de invloed van intrinsieke motivatie op het onderzoekend werken. Door middel van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2002) kunnen effectieve kenmerken geïdentificeerd worden om de motivatie te beïnvloeden. Volgens de theorie is een persoon intrinsiek gemotiveerd wanneer wordt voorzien in de behoefte van drie psychologische behoeftes: autonomie, betrokkenheid en competentie. In de praktijk op het gebied van onderzoekend werken zou dit wellicht kunnen betekenen dat een combinatie van inbreng vanuit leerkrachten, terugkoppeling geven aan het team, betrokkenheid voelen in het team en getraind zijn in onderzoeksvaardigheden zou kunnen zorgen voor meer intrinsieke motivatie.

6. Literatuurlijst

- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
- Brown, C., Zhang, D., Xu, N., & Corbett, S. (2018) Exploring the impact of social relationships on teachers' use of research: A regression analysis of 389 teachers in England. *International Journal of Educational Research*, 89, 36-46.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012) De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(2), 46-53.
- Dimmock, C. (2019) Leading Research-informed practice in schools. In Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*, 91-107, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701027>
- Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management*, 44(2), 301-321, <https://doi.org/10.1177%2F1741143213508294>
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019) Innovative models that bridge the research-practice divide: research learning communities and research-informed peer review. In Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*, 91-107, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701027>
- Godfrey, D., & Handscomb, G. (2019) Evidence-use, research-engaged schools and the concept of an ecosystem. In Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*, 4-21, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701027>
- Hemsley-Brown, J., V. & Sharp, C. (2004) The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020) What influences the teachers' "buy-in" of research? Teachers beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Flick, U. (2014) *An Introduction to qualitative research*. Sage.

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Krüger, M. L. (2010). Leading schools in the knowledge society: On the way to leaders of learning in inquiry-based schools. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Krüger, M. (Ed.) (2014). *Leiding geven aan onderzoekende scholen*. Coutinho.
- Leech, N., L., & Onwuegbuzie, A., J. (2007) An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Liakopoulos, M. (2000). Argumentation Analysis. In Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Eds) *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. (p. 162) Sage Publications.
- Lubis, F. R., & Hanum, F. (2020) Organizational Culture. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 511, 88-91.
- Meijer, M. -J., G., Geijssels, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016) *Exploring teachers' inquiry-based attitude*. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2005). *Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: OCW.
- Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Reezigt, G., & Kleefman, T. (2018) *Verslag van een inventariserend onderzoek onder de onderzoekscoördinatoren van AOS Noord*.
- Ros, A., & Keuvelaar-Van den Bergh, L. (2018) *Scan onderzoekscultuur in de school & interventiekaarten*. Drukproef.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018) *Kennisbenutting in onderzoekende scholen: Eindrapportage juli 2018*. NRO.
- Ros, A., Van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016) *De waarde van de academische opleidingsschool*. NRO.

- Stoll, L. (2010) Professional learning community. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (eds). *International Encyclopedia of Education Third Edition*. (pp.151–157). Elsevier.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage publications.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014) Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teachers Educators' Researcherly Disposition, *British Journal of Educational Studies* 62(3), 297-315, <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Traag, T. (2018) Statistische Trends: Leerkrachten in het basisonderwijs. CBS.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (2017) The relationship between psychological factors and inquiry-based working by primary school teachers, *Educational Studies*, 43(2), 147-164, <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248901>
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., & Volman, M. (2019). Promoting inquiry-based working: Exploring the interplay between school boards, school leaders and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 475–497, <https://doi.org/10.1177%2F1741143217739357>
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M. & Rohaan, E. (2017) De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94(6), 478-495.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W. & Schenke, W. (2018) Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Verbiest, E. (2012). Professionele leergemeenschappen: Een inleiding. Garant.
- Wessum, L. van Ros, A., & Runhaar, P. (Reds.) (2022). De schoolleider in verandering: Theorie en praktijk. De leiderschapsagenda.

Bijlagen A-I

Bijlage A ‘Uitnodiging tot deelname masteronderzoek over de onderzoekscultuur op AOS-scholen’

9 februari, 2022

Geachte (naam schooldirecteur, onderzoekskoördinator),

Als masterstudent onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik onderzoek naar de knelpunten en succesfactoren betreffende een onderzoekscultuur op AOS Noord-scholen. Het doel van dit onderzoek is om factoren die van invloed zijn op de onderzoekscultuur inzichtelijk te maken en een bijdrage te leveren aan een verdere versterking van de onderzoekscultuur op AOS Noord-scholen.

Voor dit te onderzoek vraag ik schooldirecteuren en onderzoekskoördinatoren van AOS Noord-scholen om de scan ‘onderzoekscultuur’ in te vullen (zie bijlage⁴). De uitkomsten van deze scans geven een indruk van in hoeverre een onderzoekscultuur aanwezig is binnen de school. Per school zal een gemiddelde score berekend worden. Vervolgens zal een selectie worden gemaakt uit verschillende scorende scholen. De scholen die geselecteerd zijn, zullen in februari een nieuwe uitnodiging ontvangen. Deze scholen worden gevraagd voor verdiepende interviews: één met u als schoolleider en één met uw onderzoekskoördinator. Aan de hand van de interviews zal onderzocht worden welke factoren een belemmerende en/of bevorderende invloed hebben op de onderzoekscultuur.

Alle data zullen geanonimiseerd worden: Namen zullen worden vervangen door pseudoniemen. Dit geldt zowel voor de afgenomen scan als de verdiepende interviews. Als u vragen heeft over privacy, kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).

Uw deelname aan het onderzoek is volledig vrijwillig. U kunt zich op ieder moment uit het onderzoek terugtrekken zonder hiervoor een reden te moeten opgeven. U ontvangt geen vergoeding voor deelname aan dit onderzoek.

Wanneer u beslist om deel te nemen aan dit onderzoek, wil ik u vragen de scan ‘onderzoekscultuur’ af te nemen. De data van de scans zal eind februari 2022 verzameld worden via de mail. Mocht u mee willen werken, dan ontvang ik de ingevulde scan graag uiterlijk 28 februari retour.

⁴ De bijlage zal in de mail toegevoegd worden. De scan van Ros & Keuvelaar-van den Bergh (2017) zal gebruikt worden. Daarnaast zal een word-document worden toegevoegd, waarin scholen de scan digitaal op kunnen invullen.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer. Wanneer het onderzoek is beoordeeld, zal het onderzoek naar u toegestuurd worden.

Alvast dank voor uw interesse.

Met vriendelijke groet,

Sanne de Jong

s.de.jong.29@student.rug.nl

+31653594109

Bijlage B ‘Uitnodiging interview onderzoekscultuur’

31 maart, 2022

Beste (naam schooldirecteur & onderzoekscoördinator),

In februari heb ik u benaderd om mee te werken aan mijn masteronderzoek. In het onderzoek wil ik onderzoeken welke knelpunten en succesfactoren in de praktijk van invloed zijn op de onderzoekscultuur op AOS-scholen. De uitkomsten van het onderzoek kunnen vervolgens gebruikt worden om de onderzoekscultuur op AOS-scholen te versterken.

Na het analyseren van alle scans, is uw school geselecteerd voor verdiepende interviews. Voor deze interviews zou ik u graag beide willen vragen voor een interview (twee aparte interviews). De interviews zullen door mij persoonlijk worden afgenomen. Voorafgaand aan het interview wordt een toestemmingsverklaringsformulier getekend. De data zullen geanonimiseerd worden: namen worden vervangen door pseudoniemen. Vervolgens worden de gegevens uit het interview bewaard in een beveiligde database bij de universiteit. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen bij mij bekend zijn en verwijderd worden nadat de data geanonimiseerd is. Als u vragen heeft over privacy, kunt u contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl).

De interviews zullen gepland worden in april 2022. U mag samen de keuze maken of de interviews fysiek dan wel digitaal plaats zullen vinden. De precieze data en tijden worden uiteraard in overleg met u bepaald.

Zoals ook benoemd in de vorige uitnodiging voor het onderzoek: Uw deelname aan het onderzoek is volledig vrijwillig. U kunt zich op ieder moment uit het onderzoek terugtrekken zonder hiervoor een reden te moeten opgeven. U ontvangt geen vergoeding voor deelname aan dit onderzoek.

Wanneer u beslist om deel te nemen aan dit onderzoek, maken we samen afspraken voor de interviews.

Mocht u nog vragen of opmerkingen hebben over het onderzoek of meer informatie willen, dan kunt u contact opnemen via onderstaand e-mailadres of telefoonnummer. De resultaten van het onderzoek worden naar u teruggekoppeld. Wanneer het onderzoek is beoordeeld, zal het onderzoek naar u toegestuurd worden.

Alvast dank voor uw deelname,

Met vriendelijke groet,

Sanne de Jong

s.de.jong.29@student.rug.nl

+31653594109

Bijlage C 'Toestemmingsverklaringsformulier interview' (Informed Consent)

Ik (naam participant)

.....

Stem toe mee te doen aan een onderzoek dat uitgevoerd wordt door

Sanne de Jong

Ik ben me ervan bewust dat deelname aan dit onderzoek met als titel

Een exploratief onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren ten aanzien van een onderzoekscultuur op AOS-scholen

Geheel vrijwillig is. Ik kan mijn medewerking op elk tijdstip stopzetten en de gegevens die verkregen zijn uit dit onderzoek terugkrijgen, laten verwijderen uit de database, of laten vernietigen.

De volgende punten zijn aan mij uitgelegd:

1. Het doel van dit onderzoek is

Te onderzoeken welke factoren de onderzoekscultuur op AOS-scholen belemmeren en/of bevorderen door middel van interviews.

Deelname aan dit onderzoek zal meer inzicht geven omtrent

Hoe de onderzoekscultuur op AOS-scholen versterkt kan worden en welke ondersteuning onderzoekscoördinatoren en/of schooldirecteuren hierbij behoeven.

2. Er zal mij gevraagd worden

Om vragen te beantwoorden en waar mogelijk voorbeelden uit de onderwijspraktijk aan te dragen ter verduidelijking van bepaalde antwoorden.

3. Het hele onderzoek zal ongeveer 30 minuten duren. Voorafgaand aan het onderzoek zal de onderzoeker uitleggen waar het onderzoek over gaat.

4. De gegevens die verkregen zijn uit dit onderzoek zullen vertrouwelijk worden behandeld en kunnen daarom niet bekend gemaakt worden op een individuele identificeerbare manier. De gegevens worden anoniem gerapporteerd en zijn alleen voor de onderzoeker(s) beschikbaar.

5. De onderzoeker zal alle verdere vragen over dit onderzoek beantwoorden, nu of gedurende het verdere verloop van het onderzoek.

Datum:

Handtekening onderzoeker:

--	--

Datum:

Handtekening participant:

--	--

Bijlage D ‘Interviewleidraad onderzoekscultuur’

Interviewleidraad schoolleider

Introductie: *Allereerst bedankt dat u mee wil werken aan dit onderzoek. Ik ben Sanne de Jong, masterstudent onderwijsinnovatie aan de universiteit Groningen. Misschien wilt u zich ook kort voorstellen. (Ik heb nog een paar vragen aan u: vragen aangaande kenmerken)*

Dit interview zal ongeveer 30-45 minuten duren. Ik zal het interview opnemen en vraag hiervoor om een toestemmingsverklaringsformulier te ondertekenen (overhandigen). Er zal op vertrouwelijke wijze met de data worden omgegaan. De data zullen geanonimiseerd worden: namen worden vervangen door pseudoniemen. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen bij mij bekend zijn en verwijderd worden nadat de data geanonimiseerd is.

Tijdens dit interview zal ik vragen stellen over factoren die de onderzoekscultuur bevorderen dan wel kunnen belemmeren. De factoren zijn verdeeld in vier niveaus. We starten met vragen aangaande factoren op het niveau van de leerkracht, vervolgens zullen vragen gesteld worden op het niveau van u als schoolleider, daarna worden vragen gesteld op het niveau van de school en tot slot op het niveau van het netwerk.

Thema 1. Niveau leerkracht

Wat is volgens u een onderzoekende houding?

Wat kunt u vertellen over de onderzoekende houding van de leerkrachten op uw school?

Doorvragen: Wat zorgt volgens u voor een onderzoekende houding bij leerkrachten? /

Wat belemmert volgens u een onderzoekende houding bij leerkrachten?

Toelichting definitie literatuur: kennis uit (wetenschappelijk) onderzoek

Wat kunt u vertellen over het gebruik van literatuur door leerkrachten op school?

Doorvragen: Wat zorgt volgens u voor het gebruik van literatuur door leerkrachten binnen de school? / Wat belemmert volgens u het gebruik van literatuur door leerkrachten?

Thema 2. Niveau leiderschap

Wat verstaat u onder een onderzoekende schoolcultuur, ook wel onderzoekscultuur genoemd?

Welke rol speelt u als schoolleider binnen de onderzoekende schoolcultuur?

Doorvragen: Hoe bevordert u als schoolleider de onderzoekende schoolcultuur? Hoe zorgt u ervoor dat de onderzoekscultuur wordt gedragen door het team?

Zijn er factoren die u belemmeren in het werken met een onderzoekende schoolcultuur?

Wat kunt u vertellen over uw eigen onderzoekende houding?

Hoe staat u tegenover het gebruik van literatuur?

Hoe vaak deelt u (wetenschappelijke) kennis met het team?

In hoeverre staat u open voor nieuwe ideeën uit (wetenschappelijk) onderzoek?

In hoeverre vraagt u leerkrachten naar een (wetenschappelijke) onderbouwing van hun keuzes in de praktijk?

Wat is uw visie op onderzoekend werken?

Doorvragen: In hoeverre deelt u deze visie met het team?

Welke verwachtingen/eisen stelt u aan het team?

Op wat voor manier ondersteunt u leerkrachten bij het onderzoekend werken?

Doorvragen: In hoeverre ondersteunen interne/externe personen leerkrachten?

Thema 3. Niveau van de school als organisatie

Hoe staan leerkrachten tegenover collega's met kritische vragen?

In hoeverre worden dezelfde opvattingen en visie op onderzoekend werken gedragen door het team?

Hoe wordt het samenwerken tussen leerkrachten georganiseerd op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: In hoeverre maakt u binnen teambijeenkomsten gebruik van een professionele dialoog/samenwerkend leren op het gebied van onderzoekend werken?

Welke werkgroepen of taken zijn er binnen uw school op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: Welke expertise heeft u binnen de school op het gebied van onderzoekend werken?

In hoeverre wordt individueel leren van leerkrachten gestimuleerd op het gebied van onderzoek? (en de groep)

In hoeverre is er behoefte aan meer tijd of geld om een onderzoekende schoolcultuur te bevorderen?

Doorvragen: Zijn er nog andere behoeftes?

Thema 4. Niveau netwerk

Hoe omschrijft u de samenwerking tussen de scholen binnen het samenwerkingsverband AOS Noord op het gebied van onderzoek?

Hoe verloopt de samenwerking tussen uw school en de Hanze hogeschool?

Hoe typeert u de samenwerking tussen uw school en de universiteit?

Wat is uw rol in deze samenwerking?

Hoe worden leerkrachten en schoolleiders binnen het netwerk ondersteund op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: Hoe zou AOS Noord de school (meer) kunnen ondersteunen op het gebied van onderzoek?

Zijn er naast AOS Noord nog andere netwerken waaraan uw school deelneemt op het gebied van onderzoekend werken?

Interviewleidraad onderzoekscoördinator

Introductie: *Allereerst bedankt dat u mee wil werken aan dit onderzoek. Ik ben Sanne de Jong, masterstudent onderwijsinnovatie aan de universiteit Groningen. Misschien wilt u zich ook kort voorstellen. → Ik heb nog een paar vragen aan u. (vragen aangaande kenmerken)*

Dit interview zal ongeveer 45 minuten duren. Ik zal het interview opnemen en vraag hiervoor om een toestemmingsverklaringsformulier te ondertekenen (overhandigen). Er zal op vertrouwelijke wijze met de data worden omgegaan. De data zullen geanonimiseerd worden: namen worden vervangen door pseudoniemen. De oorspronkelijke, niet geanonimiseerde data zullen alleen bij mij bekend zijn en verwijderd worden nadat de data geanonimiseerd is.

Tijdens dit interview zal ik vragen stellen over factoren die de onderzoekscultuur bevorderen dan wel kunnen belemmeren. Deze factoren zijn verdeeld in vier niveaus. We starten met vragen aangaande factoren op het niveau van de leerkracht, vervolgens zullen vragen gesteld worden op het niveau van u als onderzoekscoördinator, daarna worden vragen gesteld op het niveau van de school en tot slot op het niveau van het netwerk.

Thema 1. Niveau leerkracht

Wat is volgens u een onderzoekende houding?

Wat kunt u vertellen over de onderzoekende houding van de leerkrachten op uw school?

Doorvragen: Wat zorgt volgens u voor een onderzoekende houding bij leerkrachten? /

Wat belemmert volgens u een onderzoekende houding bij leerkrachten?

Toelichting definitie literatuur: kennis uit (wetenschappelijk) onderzoek

Wat kunt u vertellen over het gebruik van literatuur door leerkrachten op school?

Doorvragen: Wat zorgt volgens u voor het gebruik van literatuur door leerkrachten binnen de school? / Wat belemmert volgens u het gebruik van literatuur door leerkrachten?

Thema 2. Niveau Onderzoekscoördinator

Wat verstaat u onder een onderzoekende schoolcultuur?

Welke rol speelt u binnen de onderzoekende schoolcultuur?

Doorvragen: Hoe bevordert u de onderzoekende schoolcultuur?

Hoe zorgt u ervoor dat de onderzoekscultuur wordt gedragen door het team?

Hoe wordt u ondersteund in uw werk als onderzoekscoördinator?

Zijn er factoren die u belemmeren in het werken met een onderzoekende schoolcultuur?

Wat kunt u vertellen over uw eigen onderzoekende houding?

Hoe vaak deelt u (wetenschappelijke) kennis met het team?

In hoeverre vraagt u leerkrachten en studenten naar een (wetenschappelijke) onderbouwing van hun keuzes in de praktijk?

Op wat voor manier ondersteunt u leerkrachten en studenten bij het onderzoekend werken?

Doorvragen: In hoeverre ondersteunen interne/externe personen leerkrachten?

Thema 3. Niveau van de school

Hoe staan leerkrachten tegenover collega's met kritische vragen?

In hoeverre worden dezelfde opvattingen en visie op onderzoekend werken gedragen door het team?

Hoe wordt het samenwerken tussen leerkrachten georganiseerd op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: In hoeverre wordt binnen teambijeenkomsten gebruik gemaakt van een professionele dialoog/samenwerkend leren op het gebied van onderzoekend werken?

Welke werkgroepen of taken zijn er binnen uw school op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: Welke expertise heeft u binnen de school op het gebied van onderzoekend werken?

In hoeverre wordt individueel leren van leerkrachten gestimuleerd op het gebied van onderzoek? (en de groep)

In hoeverre is er behoefte aan meer tijd of geld om een onderzoekende schoolcultuur te bevorderen?

Doorvragen: Zijn er nog andere behoeftes?

Thema 4. Niveau netwerk

Hoe omschrijft u de samenwerking tussen de scholen binnen het samenwerkingsverband AOS Noord op het gebied van onderzoek?

Hoe verloopt de samenwerking tussen uw school en de Hanze hogeschool?

Hoe typeert u de samenwerking tussen uw school en de universiteit?

Wat is uw rol in deze samenwerking?

Hoe worden leerkrachten en uw schoolleider binnen het netwerk ondersteund op het gebied van onderzoek?

Doorvragen: Hoe zou AOS Noord de school (meer) kunnen ondersteunen op het gebied van onderzoek?

Zijn er naast AOS Noord nog andere netwerken waaraan uw school deelneemt op het gebied van onderzoekend werken?

Bijlage E 'Informatie over het interview en de geïnterviewde'

Datum van het interview	
Plaats van het interview	
Duur van het interview	
Functie:	
Geslacht:	
Vooropleiding:	
Werkzaam in het basisonderwijs sinds:	
Werkzaam in huidige functie sinds:	
Eventueel, werkzaam op huidige school:	
Grote/kleine school (aantal leerlingen):	
Aangesloten bij AOS PO NN sinds:	
<i>Opvallende gebeurtenissen tijdens het interview:</i>	

Gebaseerd op Flick (2014, p.388)

Bijlage F 'Overzicht 17 scholen AOS Noord en de mate van onderzoekscultuur'

School	Score per conditie (1-8)								Mate van onderzoekscultuur
A	0	2	1	1	1	1	1	0	Laag
B	2	1	1	1	2	3	2	2	Middel
C	1	3	3	2	0	1	1	1	Laag
D	0	3	3	0	1	0	1	0	Laag
E	2	2	2	1	1	2	3	3	Middel
F*	3	2	2	3	3	3	2	1	Middel
G*	1	2	2	2	2	2	2	2	Middel
H*	3	2	3	3	2	3	1	2	Middel
H*	3	2	3	3	2	3	2	2	Middel
I*	2	3	1	2	1	2	2	2	Middel
J	1	2	2	3	2	4	2	2	Middel
K	3	2	2	3	3	4	4	2	Hoog
L*	1	2	1	1	1	1	1	1	Laag
M*	1	2	2	3	2	2	1	2	Middel
N*	1	4	3	3	3	2	2	2	Middel
O	2	4	3	3	3	4	4	2	Hoog
P	1	1	2	1	1	1	1	1	Laag
Q*	2	4	3	4	3	3	3	3	Hoog

* Voor 7 scholen die per conditie meerdere fasen hebben gekozen, is de laagst gekozen fase gebruikt om de scholen te kunnen vergelijken met elkaar. *Voorbeeld: Heeft een school op conditie 1, fase 2 én 3 gekozen. Dan is in het overzicht score 2 ingevuld bij conditie 1.*

Mate van onderzoekscultuur

Laag: ook 0 of 1 scores, totaal meer 0 en 1 scores dan 2 en 3 scores, geen score hoger dan 3

Middel: laagste score is 1, totaal meer 2, 3 en 4 scores dan 1 scores

Hoog: laagste score is een 2, totaal meer 3 en 4 scores dan 2 scores

Bijlage G ‘Codeerschema Onderzoekscultuur’

Thema's	Categorieën	Codes (<i>gebruikte benamingen of voorwaarden per code</i>)
Factoren niveau leerkracht	Onderzoekende houding	<ul style="list-style-type: none"> • Angst: <i>Bang om iets nieuws te proberen/ los te laten/ angst naar het onbekende</i> • Experimenteren: <i>iets nieuws in je klas (uit)proberen /proeftuintjes.</i> • Gevoel van onzekerheid: <i>het gevoel dat je niet vaardig genoeg bent om iets te doen.</i> • Interesse: <i>geïnteresseerd in iets zijn, ergens meer van willen weten</i> • Intrinsieke motivatie; <i>Motivatie uit iemand zelf, niet beïnvloedt door factoren van buitenaf.</i> • Karakter: <i>iemand zijn eigenschappen</i> • Kennis: <i>kennis die je hebt/ parate kennis</i> • Kleine onderzoekende houding; <i>als de leerkracht al heel klein een onderzoekend werkt, bijvoorbeeld het verwonderen over dingen, een onderzoek doen naar iets heel kleins, niet per se wetenschappelijk onderbouwd</i> • Leeftijd • Onderzoeksvaardigheden hebben: <i>iets wat je al kan op het gebied van onderzoek.</i> • Onderzoeksvaardigheden trainen*: <i>het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden</i> • Opleiding: <i>niveau van opleiding, type opleiding</i> • Parttimebaan: <i>niet fulltime voor de klas staan</i> • Passieve rol: <i>achteroverleunen, niet actief meedoen, niet betrokken, niet actief meedoen met de schoolleider op het gebied van onderzoek</i> • ‘Praktijkmensen’: <i>doeners, mensen die meer gericht zijn op de praktijk, onderzoek is niet nodig, snel resultaat willen zien, handelen door doen/ervaring en niet per se door theorie</i> • Praktisch nut: <i>er (direct) iets mee kunnen in de lespraktijk</i> • Professionele houding: <i>professioneel met elkaar omgaan, goed tegen kritiek kunnen en dit zelf kunnen oplossen, professionaliteit</i> • Routinematig werken: <i>doen wat je altijd doet, minimale verandering</i> • Startende leerkrachten: <i>leerkrachten die net van de opleiding komen</i> • Thuisituatie: <i>wel of geen gezin hebben; tijd hebben om thuis iets te doen</i> • Tijd • Vrijblijvendheid: <i>eigen keuze om iets wel of niet te doen</i> • Werkdruk: <i>leerkrachten geven aan dat het heel druk is/ dat iets veel energie kost</i>
	Literatuurgebruik	<ul style="list-style-type: none"> • Literatuur begrijpen: <i>kennis opdoen uit de literatuur, herkennen van begrippen en kennis in de literatuur</i> • Literatuur selecteren: <i>iets kiezen om te gaan lezen, zoeken naar bruikbare literatuur</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Literatuur toepassen/vertalen naar de praktijk: <i>wat je leest tijdens in de praktijk toepassen</i> • Onderzoeksvaardigheden trainen* • Toegang tot literatuur: <i>mogelijkheden hebben om literatuur te lezen</i> • Tijd
Factoren niveau leiderschap	Vermogen bouwen	<ul style="list-style-type: none"> • Aanjager op het gebied van onderzoek: <i>teamleden die het voortouw nemen op het gebied van onderzoek</i> • Aanmoedigen om onderzoek te gebruiken/onderzoekend te werken: <i>personen die positief tegenover onderzoek staan en dit uitdragen naar de rest van het team, aan het denken worden gezet en stimuleren om er iets mee te doen</i> • Borgen van afspraken t.a.v. onderzoekend werken: <i>afspraken vastleggen op papier, door bijvoorbeeld kwaliteitskaarten</i> • Collegiale consultatie: <i>kijken en leren van het lesgeven bij en van collega's.</i> • Faciliteren in geld/ruimte en/of tijd: <i>zorgen voor voldoende middelen voor onderzoek in de vorm van spullen/ geld of tijd (lestijd uitroosteren)</i> • Feedback schoolleider: <i>terugkoppeling op het leerkrachtgedrag van de schoolleider</i> • Focussen: <i>binnen het onderzoek(end werken), niet te breed/groot</i> • Gesprekkencyclus <i>gesprekken met de schoolleider over de ontwikkeling/functioneren</i> • Inbreng team: <i>team heeft inspraak in keuzes, iets wat besloten moet worden,</i> • Kennis/ervaringen delen • Leiderschapskeuzes onderbouwen: <i>wanneer een schoolleider keuzes onderbouwt met onderzoek of theorie</i> • Literatuur delen • Modelen schoolleider: <i>het gewenste gedrag vertonen door de schoolleider en instructie geven hoe je iets aanpakt</i> • Ondersteuning door; <i>helpen, begeleiden,</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leerkrachten ○ Onderzoekscoördinator ○ Schoolleider • Onderzoek delen: <i>onderzoek uitkomsten delen van alle verschillende bronnen</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Studentenonderzoek presenteren: <i>eindresultaten presenteren door de student of iemand anders</i> • Openstaan voor nieuwe ontwikkelingen: <i>een positieve houding naar nieuwe inzichten uit onderzoek</i> • Personele wisselingen • Prioriteiten stellen: <i>het belangrijkste voorrang geven, keuzes maken</i> • Reflectie: <i>nadenken over hoe iets beter kan,</i> • Sturing: <i>iemand bepaalt welke richting het op moet gaan en houdt het in de gaten</i> • Succeservaringen (vieren) • Tijd • Toegang tot literatuur faciliteren: <i>regelen dat er toegang tot literatuur is</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Visie/onderzoekscultuur onderhouden: <i>steeds terugkomen op de visie en de cultuur (en dit niet als vanzelfsprekend aannemen)</i> • Vragen naar onderbouwing: <i>waarom vraag stellen, waarom is een keuze gemaakt</i> • Vragen stellen: <i>vragen stellen in hoe iets gedaan is, prikkelende vragen stellen, vragen die mensen aan het denken zetten</i> • Werkdruk OC/SL: <i>ervaren werkdruk door onderzoekscoördinator of schoolleider</i>
	Kenniscreatie ondersteunen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenniscreatie monitoren, ondersteunen & faciliteren: <i>onderzoeken van studenten, werkgroepen of expertgroepen volgen, hier vragen over stellen/ onderzoeksprojecten in de gaten houden</i> • Onderzoeksactiviteiten op verschillende niveaus binnen de school: <i>onderzoeksactiviteiten op het niveau van leerkrachten, leiderschap of schoolbreed</i>
	Gespreid leiderschap creëren	<ul style="list-style-type: none"> • Bouw/unitoverleg: <i>overleggen binnen het team op hetzelfde leerlingniveau</i> • Draagvlak/gemeengoed: <i>dat het gesteund wordt door het team</i> • Expertise intern: <i>experts op een bepaald vakgebied binnen de school, bijvoorbeeld de intern begeleider, reken coördinator, taal coördinator, kleuterleerkracht met veel vakspecifieke kennis. Iemand die veel kennis heeft van</i> • Keuzes onderbouwen werkgroep/bouw/MT • Managementteam (MT): <i>Mensen die meedenken in de keuzes op schoolniveau</i> • Tijd onderzoekscoördinator • Werkgroepen: <i>werkgroepen, expertgroepen; groepen met veel kennis over een onderwerp en zich daarmee bezighouden</i>
Factoren niveau school	Een lerende organisatie	<ul style="list-style-type: none"> • Afspraken maken: <i>dingen die je vastlegt om te gaan doen binnen het team</i> • Betrokkenheid team: <i>gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team, samen dingen doen</i> • Bottom-up: <i>vanuit het team keuzes laten komen, tegenovergestelde van top-down</i> • Enthousiasmeren op het gebied van onderzoek: <i>zorgen dat mensen onderzoek leuk vinden</i> • Gedragen visie: <i>iedereen heeft dezelfde kijk op de manier van werken</i> • Gezamenlijke taal: <i>binnen een team gezamenlijke taal spreken (met elkaar weten waar je het over hebt, zelfde termen gebruiken, zelfde visie etc.)</i> • Inhoudelijke en/of kritische dialoog: <i>in gesprek met elkaar op inhoudelijk niveau en kritisch nadenken/bevragen</i> • Jaargroepen: <i>klassen, groepen, stamgroep, een groep die gezamenlijk gemiddeld op hetzelfde niveau eindigt</i> • Kritisch t.o.v. de ander: <i>kritisch nadenken over het werk van een ander, kritische vragen stellen</i> • Leercultuur: <i>omgeving waar ontwikkeling van personeel wordt aangemoedigd</i> • Leerlingpopulatie: <i>de sociaaleconomische status van de gemiddelde leerling op school</i> • Niet gedragen visie: <i>leerkrachten hebben niet dezelfde mening over de manier van werken</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeksagenda opstellen in het team: <i>onderzoeksagenda met de speerpunten/onderzoeksvragen van de school</i> • Open praktijk naar anderen toe: <i>openstaan voor anderen in je klas, meekijken, openheid van anderen</i> • Praktijkonderzoek: <i>onderzoek in de school door leerkrachten</i> • Professionele cultuur: <i>een professionele houding, gedragen door het team</i> • Samenwerken in de school: <i>samenwerkingsactiviteiten doen in school met andere teamleden.</i> • Studentenonderzoek: <i>onderzoek in de school door studenten</i> • Teambreed onderzoek: <i>een onderzoek kiezen dat in de hele school een bijdrage kan leveren / door iedereen gedragen kan worden</i> • Teamgrootte: <i>aantal mensen dat in het team zit</i> • Top-down: <i>vanuit de directie dingen beslissen die gedaan moeten worden, verplichten</i> • Veiligheid: <i>het gevoel van veiligheid in het team ervaren</i> • Vertrouwen: <i>geloven in elkaar (in het team)</i> • Ziekteverzuim: <i>leerkrachten die niet in de school zijn</i>
Factoren niveau netwerk	Netwerken	<ul style="list-style-type: none"> • Actieve deelname: <i>bewuste inbreng bij een activiteit</i> • Betrokkenheid hogeschool: <i>betrokken binnen een schoolnetwerk</i> • Betrokkenheid universiteit: <i>betrokken binnen een scholennetwerk</i> • Bijeenkomsten netwerk: <i>bijeenkomsten Academische Opleiding School</i> • Communicatienetwerk AOS: <i>manieren en breedte van scholen met AOS-netwerk</i> • Expertise netwerk: <i>Expertise invliegen van buiten de school</i> • Netwerk schoolbestuur: <i>Deelname aan een schoolbestuur</i> • Onderzoeken/kennis/ervaringen delen in het netwerk • Onderzoeksactiviteiten netwerk • Onderzoeksniveau praktijk • Samenwerking met andere AOS-scholen • Tijd • Training binnen het netwerk: <i>Vaardigheden trainen binnen het netwerk.</i> • Verbinding andere netwerken: <i>Andere netwerken die zich bezighouden met onderzoek</i> • Voorlichting: <i>voor bijvoorbeeld het team over de AOS, open dag</i> • Vraag gestuurde ondersteuning: <i>door vragen stellen komt er ondersteuning</i> • Weinig contact/passieve deelname: <i>in mindere mate contact/deelname ervaren; weinig bewuste inbreng, er wel zijn maar zelf niet veel doen</i>

Bijlage H Tabellen 1-4: categorieën en codes per niveau

Tabel H1

Aantal onderzoekscoördinatoren en schoolleiders die de factor noemt en de mate waarin de categorie/code wordt genoemd (minimum aantal keer per individu-maximaal aantal keer per individu)

Overzicht niveau leerkracht	Onderzoekscoördinator (OC)		Schoolleider (SL)	
	#OC	#cat/code	# SL	#cat/code
Factoren (29)		116		119
Onderzoekende houding (23)		98		90
<i>Bevorderende factoren (11)</i>		<i>43</i>		<i>65</i>
Experimenteren	1	3 (3)	4	7 (1-3)
Interesse	3	8 (1-4)	2	2 (1)
Intrinsieke motivatie	3	4 (1-2)	4	7 (1-2)
Kennis hebben	1	3 (3)	2	3 (1-2)
Kleine onderzoekende houding	1	1 (1)	2	2 (1)
Onderzoeksvaardigheden hebben	1	2 (2)	3	5 (1-3)
Onderzoeksvaardigheden trainen*	4	8 (1-5)	6	18 (1-5)
Opleiding	3	4 (1-2)	5	12 (1-5)
Praktisch nut	4	7 (1-4)	5	7 (1-2)
Professionele houding	2	2 (1)	2	2 (1)
Startende leerkrachten	1	1 (1)	0	0
<i>Belemmerende factoren (12)</i>		<i>55</i>		<i>25</i>
Angst	2	6 (2-4)	0	0
Gevoel van onzekerheid	3	5 (1-3)	3	4 (1-2)
Karakter	3	4 (1-2)	1	1 (1)
Leeftijd	1	1 (1)	1	1 (1)
Parttimebaan	1	1 (1)	1	1 (1)
Passieve deelname	3	4 (1-2)	2	4 (1-2)
‘Praktijkmensen’	2	2 (1)	2	3 (1-2)
Routinematig werken	4	13 (1-8)	2	2 (1)
Thuisituatie	2	2 (1)	1	1 (1)
Tijd	2	2 (1)	3	3 (1)
Vrijblijvendheid	4	4 (1)	0	0
Werkdruk	6	11 (1-4)	3	5 (1-3)
Literatuurgebruik (6)		18		29
<i>Bevorderende factoren (5)</i>		<i>14</i>		<i>25</i>
Literatuur begrijpen	0	0	1	2 (2)
Literatuur toepassen/vertalen naar praktijk	2	3 (1-2)	2	3 (1-2)
Literatuur selecteren	1	1 (1)	2	3 (1-2)
Onderzoeksvaardigheden trainen*	4	8 (1-2)	6	14 (1-3)
Toegang tot literatuur	2	2 (1)	2	3 (1-2)
<i>Belemmerende factoren (1)</i>		<i>4</i>		<i>4</i>
Tijd	4	4 (1)	4	4 (1)

Tabel H2

Aantal onderzoekscoördinatoren en schoolleiders die de factor noemt en de mate waarin de categorie/code wordt genoemd (minimum aantal keer per individu-maximaal aantal keer per individu) bij het niveau van leiderschap

Overzicht niveau leiderschap	Onderzoekscoördinator (OC)		Schoolleider (SL)	
	#OC	#cat/code	#SL	#cat/code
Factoren (39)		222		232
Vermogen bouwen (31)		185		184
<i>Bevorderende factoren (28)</i>		<i>174</i>		<i>175</i>
Aanjagers op gebied van onderzoek	5	12 (1-5)	4	7 (1-3)
Aanmoedigen tot gebruik onderzoek/onderzoekend werken	5	10 (1-5)	5	25 (2-9)
Borgen van afspraken t.a.v. onderzoekend werken	1	2 (2)	3	4 (1-2)
Collegiale consultatie	1	3 (3)	4	5 (1-2)
Faciliteren in geld/tijd/ruimte	5	13 (2-4)	6	17 (1-5)
Feedback schoolleider	0	0	2	3 (1-2)
Focussen	4	8 (1-5)	3	6 (1-3)
Gesprekkencyclus	1	1 (1)	5	5 (1)
Inbreng team	5	10 (1-3)	4	6 (1-3)
Kennis/ervaringen delen	6	20 (2-5)	4	8 (1-3)
Leiderschapskeuzes onderbouwen	0	0	3	3 (1)
Literatuur delen	3	5 (1-2)	3	3 (1)
Modellen schoolleider	0	0	3	3 (1)
Ondersteuning LK	1	2 (2)	2	2 (1)
Ondersteuning OC	5	16 (3-4)	1	1 (1)
Ondersteuning SL	2	1 (1)	5	6 (1-2)
Onderzoek delen	4	6 (1-2)	1	2 (2)
Studentenonderzoek presenteren	3	5 (1-2)	0	0
Openstaan voor nieuwe ontwikkelingen	0	0	3	3 (1)
Prioriteiten stellen	2	3 (1-2)	4	6 (1-2)
Reflectie	4	9 (1-4)	4	8 (1-3)
Sturing	2	3 (1-2)	3	7 (1-3)
Succeservaringen (vieren)	2	2 (1)	2	2 (1)
Terugkoppeling team	6	17 (1-5)	6	15 (2-4)
Toegang tot literatuur faciliteren	1	1 (1)	4	5(1-2)
Visie/onderzoekscultuur onderhouden	2	3 (1-2)	3	4 (1-2)
Vragen naar onderbouwing	4	9 (1-5)	5	11 (1-3)
Vragen stellen	3	13 (1-10)	4	8 (1-4)
<i>Belemmerende factoren (3)</i>		<i>11</i>		<i>9</i>
Personele wisselingen	3	3 (1)	2	3 (1-2)
Tijd binnen het team	4	6 (1-2)	3	3 (1)
Werkdruk OC/SL	2	2 (1)	2	3 (1-2)
Kenniscreatie ondersteunen (1)		2		1
<i>Bevorderende factoren (1)</i>		<i>2</i>		<i>1</i>
Kenniscreatie monitoren, ondersteunen & faciliteren	2	2 (1)	1	1 (1)
Gedeeld leiderschap creëren (7)		35		47
<i>Bevorderende factoren (6)</i>		<i>29</i>		<i>47</i>
Bouw/unit overleg	4	5 (1-2)	3	5(1-3)
Draagvlak/gemeengoed	3	4 (1-2)	4	7 (1-3)
Expertise intern	5	10 (1-4)	4	7 (1-3)
Keuzes onderbouwen (werkgroep/MT)	1	1 (1)	5	10 (1-3)
Managementteam (MT)	2	2 (1)	2	7 (3-4)
Werkgroepen/expertgroepen	4	7 (1-3)	3	11 (2-6)
<i>Belemmerende factoren (1)</i>		<i>6</i>		<i>0</i>
Tijd onderzoekscoördinator	2	6 (3)	0	0

Tabel H3

Aantal onderzoekscoördinatoren en schoolleiders die de factor noemt en de mate waarin de categorie/code wordt genoemd (minimum aantal keer per individu-maximaal aantal keer per individu) bij het niveau van de school

Overzicht niveau school	Onderzoekscoördinator (OC)		Schoolleider (SL)	
	#OC	#cat/code	# SL	#cat/code
Factoren (25)		100		95
<i>Bevorderende factoren (18)</i>		<i>84</i>		<i>85</i>
Betrokkenheid team	3	12 (2-5)	5	13 (2-5)
Bottom-up	1	1 (1)	3	4 (1-2)
Enthousiasmeren op gebied van onderzoek	3	8 (1-5)	2	2 (1)
Gedragen visie	1	3 (3)	4	9 (1-4)
Gezamenlijke taal	0	0	2	2 (1)
Inhoudelijke/kritische dialoog	5	12 (1-5)	5	12 (1-4)
Kritisch t.o.v. de ander	4	5 (1-2)	6	7 (1-2)
Leercultuur	1	2 (1)	1	2 (2)
Onderzoeksagenda opstellen in het team	3	3 (1-2)	0	0
Open praktijk naar anderen toe	1	1 (1)	1	1 (1)
Praktijkonderzoek	2	2 (1)	3	4 (1-2)
Professionele cultuur	1	1 (1)	4	5 (1-2)
Samenwerken in school	6	9 (1-3)	6	8 (1-2)
Studentenonderzoek	6	20 (2-5)	4	10 (2-3)
Teambreed onderzoek	1	1 (1)	1	1 (1)
Veiligheid	2	4 (1-3)	3	3 (1)
Vertrouwen	1	2 (2)	2	3 (1-2)
<i>Belemmerende factoren (7)</i>		<i>16</i>		<i>10</i>
Afspraken maken	1	2 (2)	0	0
Groot team	1	2 (2)	0	0
Jaargroepensysteem	1	1 (1)	0	0
Niet gedragen visie	3	5 (1-2)	2	4 (2)
Top-down	4	6 (1-2)	1	2 (2)
Ziekteverzuim	0	0	1	2 (2)
Zware leerlingpopulatie	0	0	1	2 (2)

Tabel H4

Aantal onderzoekscoördinatoren en schoolleiders die de factor noemt en de mate waarin de categorie/code wordt genoemd (minimum aantal keer per individu-maximaal aantal keer per individu) bij het niveau van het netwerk

Overzicht niveau netwerk	Onderzoekscoördinator (OC)		Schoolleider (SL)	
	#OC	#cat/code	#SL	#cat/code
Factoren (16)		60		49
<i>Bevorderende factoren (14)</i>		<i>55</i>		<i>37</i>
Actieve deelname	1	1 (1)	1	1 (1)
Betrokkenheid hogeschool	6	9 (1-2)	1	1 (1)
Betrokkenheid universiteit	3	4 (1-2)	1	2 (2)
Bijeenkomsten (AOS)	4	6 (1-2)	4	7 (1-3)
Communicatie (AOS)	3	3 (1)	0	0
Expertise (netwerk)	1	1 (1)	1	1 (1)
Deelname schoolbestuur	4	5 (1-2)	3	4 (1-2)
Onderzoeken/kennis/ervaringen delen	4	5 (1-2)	3	3 (1)
Onderzoeksactiviteiten (in netwerk)	0	0	1	1 (1)
Samenwerking andere AOS-scholen	3	5 (1-3)	2	3 (1-2)
Training (in netwerk)	4	10 (1-6)	3	4 (1-2)
Verbinding andere netwerken	0	0	4	6 (1-2)
Voorlichting	3	3 (1)	0	0
Vraaggestuurde ondersteuning	3	4 (1-2)	3	4 (1-2)
<i>Belemmerende factoren (2)</i>		<i>5</i>		<i>12</i>
Tijd binnen het netwerk	1	1 (1)	1	1 (1)
Weinig contact/passieve deelname	2	4 (1-3)	5	11 (1-3)

Bijlage I Tabellen 1-4: aantal participanten per groep dat de code noemt'

Tabel I1

Aantal participanten per groep dat de factor noemt (totaal aantal keer genoemd): Niveau leerkracht

Overzicht niveau leerkracht	Mate van onderzoekscultuur		
	Laag	Middel	Hoog
Factoren			
Onderzoekende houding	P (#)	P (#)	P (#)
<i>Bevorderende factoren</i>			
Experimenteren	3 (6)	1 (3)	1 (1)
Intrinsieke motivatie	1 (2)	3 (5)	3 (4)
Onderzoeksvaardigheden trainen*	2 (4)	4 (9)	3 (5)
Opleiding	2 (2)	3 (3)	3 (4)
Praktisch nut	1 (1)	4 (9)	3 (4)
<i>Belemmerende factoren</i>			
Gevoel van onzekerheid	3 (3)	2 (5)	1 (1)
Passieve deelname	0	3 (6)	2 (2)
‘Praktijkmensen’	1 (1)	3 (3)	1 (2)
Routinematig werken	2 (9)	3 (4)	1 (2)
Tijd	3 (3)	1 (1)	1 (1)
Werkdruk	3 (6)	3 (7)	3 (3)
Literatuurgebruik			
<i>Bevorderende factoren</i>			
Onderzoeksvaardigheden trainen*	2 (4)	4 (9)	3 (5)
Toegang tot literatuur	1 (1)	3 (4)	0
<i>Belemmerende factoren</i>			
Tijd	2 (2)	3 (3)	3 (3)

Noot. In deze tabel zijn alleen factoren opgenomen die door **meer dan de helft van de participanten** van tenminste één groep scholen (laag/middel/hoog) genoemd werden.

Tabel I2

Aantal participanten per groep dat de factor noemt (totaal aantal keer genoemd): Niveau leiderschap

Overzicht niveau leiderschap	Mate van onderzoekscultuur (aantal participanten)		
	Laag	Middel	Hoog
Factoren			
Vermogen bouwen			
<i>Bevorderende factoren</i>			
Aanjagers op gebied van onderzoek	2 (6)	4 (8)	3 (5)
Aanmoedigen tot gebruik onderzoek/onderzoekend werken	4 (8)	3 (11)	3 (16)
Faciliteren in geld/tijd/ruimte	3 (7)	4 (14)	4 (9)
Focussen	3 (4)	3 (9)	1 (1)
Gesprekkencyclus	2 (2)	3 (3)	1 (1)
Inbreng team	3 (6)	3 (4)	3 (6)
Kennis/ervaringen delen	4 (12)	3 (9)	3 (7)
Literatuur delen	3 (5)	2 (4)	1 (1)
Ondersteuning SL	3 (4)	2 (2)	2 (6)
Onderzoek/studentenonderzoek delen	3 (5)	1 (2)	1 (1)
Prioriteiten stellen	1 (1)	2 (4)	3 (4)
Reflectie	3 (8)	2 (3)	3 (6)
Terugkoppeling team	4 (11)	4 (11)	4 (10)
Toegang tot literatuur faciliteren	3 (4)	1 (1)	1 (1)
Visie/onderzoekscultuur onderhouden	2 (3)	3 (4)	0
Vragen naar onderbouwing	3 (11)	3 (5)	3 (4)

Vragen stellen	4 (15)	2 (5)	1 (1)
<i>Belemmerende factoren</i>			
Tijd binnen het team	2 (3)	3 (3)	2 (3)
<i>Gedeeld leiderschap creëren</i>			
<i>Bevorderende factoren</i>			
Bouw/unit overleg	3 (5)	3 (5)	1 (1)
Draagvlak/gemeengoed	2 (2)	4 (6)	2 (2)
Expertise intern	3 (4)	3 (8)	3 (4)
Keuzes onderbouwen (werkgroep/MT)	2 (3)	3 (5)	3 (6)
<i>Belemmerende factoren</i>			
Tijd onderzoekscoördinator ⁵	0	0	2 (6)

Noot. In deze tabel zijn alleen factoren opgenomen die door minstens de helft van de participanten van een groep scholen (laag/middel/hoog) genoemd werden.

Tabel I3

Aantal participanten per groep dat de factor noemt (totaal aantal keer genoemd): Niveau school

Overzicht niveau school	Mate van onderzoekscultuur		
	Laag	Middel	Hoog
<i>Factoren</i>			
<i>Bevorderende factoren</i>			
Betrokkenheid team	3 (6)	2 (10)	3 (9)
Enthousiasmeren op gebied van onderzoek	1 (5)	3 (4)	1 (1)
Gedragen visie	3 (7)	1 (4)	1 (1)
Inhoudelijke/kritische dialoog	4 (13)	3 (8)	3 (3)
Kritisch t.o.v. de ander	3 (4)	4 (5)	4 (4)
Praktijkonderzoek	1 (1)	1 (1)	3 (4)
Samenwerken in school	4 (6)	4 (6)	4 (5)
Studentenonderzoek	3 (9)	4 (11)	3 (10)

Noot. In deze tabel zijn alleen factoren opgenomen die door minstens de helft van de participanten van een groep scholen (laag/middel/hoog) genoemd werden.

Tabel I4

Aantal participanten per groep dat de factor noemt (totaal aantal keer genoemd): Niveau netwerk

Overzicht niveau netwerk	Mate van onderzoekscultuur		
	Laag	Middel	Hoog
<i>Factoren</i>			
<i>Bevorderende factoren</i>			
Betrokkenheid hogeschool	2 (4)	3 (4)	2 (2)
Bijeenkomsten (AOS)	2 (2)	3 (6)	3 (5)
Deelname schoolbestuur	3 (3)	2 (3)	0
Onderzoeken/kennis/ervaringen delen	3 (4)	2 (2)	2 (2)
Training (in netwerk)	2 (2)	4 (10)	1 (2)
Vraaggestuurde ondersteuning	4 (6)	1 (1)	1 (1)
<i>Belemmerende factoren</i>			
Weinig contact/passieve deelname	1 (3)	3 (5)	3 (7)

Noot. In deze tabel zijn alleen factoren opgenomen die door minstens de helft van de participanten van een groep scholen (laag/middel/hoog) genoemd werden.

⁵ Opvallende code binnen de groepen scholen. Daarom is ervoor gekozen deze te laten staan.