

MASTER'S THESIS

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

Borst - Jeurissen, Sonja

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 09. Sep. 2021

Open Universiteit
www.ou.nl



De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

**De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in
Leernetwerken**

The Development of an Inquiry Based Attitude of Primary Teachers in Learning Networks

Sonja Borst-Jeurissen

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 01-02-2019

Begeleiding: Emmy Vrieling

Voorwoord

Mijn zoektocht naar kennis en verdieping komt met de afronding van deze thesis tot een (voorlopig) einde. In de vier jaar tijd, waarin ik de pre-master en master heb doorlopen, ben ik mij meer bewust geworden van de onderzoekende houding die mij tot grootse stappen heeft gedreven. Al voor ik de master Onderwijswetenschappen oppakte was ik onderzoekend en nieuwsgierig ingesteld. Het behalen van professionele master Special Educational Needs bleek mijn behoefte niet te bevredigen, daarom koos ik er voor mijn baan op te zeggen en een academische master te doen. Ik heb er geen spijt van.

Hoewel mijn focus inmiddels van het basisonderwijs naar de academische wereld is verschoven kijk ik met veel plezier terug op het schrijven van deze thesis. Ik hoop hiermee een bijdrage te kunnen leveren aan de kennis over de onderzoekende houding van leraren, een eigenschap waar ik zelf zo veel profijt van heb. Het doen van onderzoek heeft bij mij een vuurtje aangewakkerd om verder te gaan, meer te willen. Mijn ontwikkeling als persoon en professional heeft hierdoor een vlucht gekregen en me veel (werk) plezier opgeleverd. Mijn onderzoekende houding heeft me een schat aan nieuwe kennis en vaardigheden, diepere reflectievaardigheden en een nieuwe baan waarin ik dat alles kwijt kan opgeleverd. Doel bereikt.

Maar ik was nooit zo ver gekomen zonder de steun en hulp van een paar bijzondere mensen. Allereerst wil ik hierbij natuurlijk mijn begeleidster Emmy Vrieling bedanken. Jouw kunde en enthousiasme en het samen sparren over de onderzoeksvragen en focus van mijn onderzoek heb ik enorm gewaardeerd. Het schrijfproces heeft zijn tijd nodig gehad en geduld gevergd van ons beiden denk ik, maar zonder de feedback en inzichten die jij me gegeven hebt, had ik niet nu mijn voorwoord kunnen schrijven. Onze wegen scheiden hierna verwacht ik, we houden ons met een andere doelgroep bezig inmiddels, maar wie weet dat onze paden elkaar nog eens kruisen. Ik hoop het.

De mensen van de Academische Werkplaats van Iselinge en het POINT-netwerk van Fontys, met in het bijzonder Anouke Bakx, wil ik ook bedanken voor hun bijdrage aan mijn onderzoek. Ik heb het heel interessant gevonden om mee te mogen kijken bij deze twee bijzondere projecten en ik hoop dat nog heel veel leraren profijt zullen hebben van de inspanningen van deze mensen.

En uiteraard had ik deze studie nooit kunnen doen zonder offers in ons 'gezin'. Man en hond, Thijs en Sam, zijn op momenten aandacht tekort gekomen vrees ik. Bedankt voor het geduld en de ruimte die mij gegund is. Thijs, jouw feedback en steun op moeilijke momenten hebben me er doorheen gesleept. Het vertrouwen wat je altijd in me hebt gehad is onontbeerlijk gebleken, zonder had ik dit niet kunnen volbrengen.

Inhoud

Voorwoord.....	2
Inhoud.....	3
Samenvatting.....	4
Summary.....	5
Inleiding.....	6
1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek.....	6
1.2. Theoretisch kader.....	7
1.2.1. Professionalisering van de leerkracht.....	7
1.2.2. De onderzoekende houding als belangrijke voorwaarde voor professionalisering.....	8
1.2.3. De waarde van leernetwerken bij de professionalisering van leraren.....	10
1.3. Onderzoeksvragen.....	12
2. Methode.....	13
2.1. Ontwerp.....	13
2.2. Onderzoeksgroep.....	14
2.3. Materialen.....	16
2.4. Procedure.....	19
2.5. Data-analyse.....	20
3. Resultaten.....	21
3.1. De ontwikkeling van de onderzoekende houding.....	21
3.2. Het verschil tussen de netwerken.....	24
3.3. De relatie tussen de onderzoekende houding en de dimensies van sociaal leren.....	28
4. Conclusie en discussie.....	34
5. Referenties.....	38
Bijlagen.....	41

Samenvatting

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

De ontwikkeling van de onderzoekende houding is belangrijk voor de professionele ontwikkeling van leraren. Er worden binnen deze houding een interne, reflectieve en een externe, kennisselectie dimensie onderscheiden. Deelname aan leernetwerken wordt gezien als een manier om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van beide dimensies. In een longitudinaal onderzoek naar de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs die deelnemen aan leernetwerken is bekeken hoe zich dit ontwikkelt en welke rol de sociale configuratie van de netwerken hierbij speelt. Het onderzoek betreft vier leernetwerken in de Academische Werkplaats van Iselinge Hogeschool (N = 24) en het lerarennetwerk POINT van Fontys (N = 11). Met een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve data is de ontwikkeling van de onderzoekende houding gevolgd over twee jaar, en zijn de verschillen tussen de netwerken bekeken. Daarnaast is de sociale configuratie van de netwerken van de Academische Werkplaats in kaart gebracht en gerelateerd aan de onderzoekende houding. Uit de resultaten blijkt dat de onderzoekende houding zich gedurende de twee jaren positief ontwikkelt. Ondanks grote verschillen tussen de organisatie en focus van de netwerken zijn er geen verschillen in de ontwikkeling van de onderzoekende houding gevonden en relaties met de sociale configuratie zijn tevens niet aangetoond. Dit impliceert dat deelnemen aan netwerken de onderzoekende houding bevordert, onafhankelijk van de organisatie, het verloop of de focus van een dergelijk netwerk.

Kernwoorden: onderzoekende houding, leernetwerken, leerkrachtprofessionalisering, sociaal leren

Summary

The Development of an Inquiry-Based Attitude of Primary School Teachers in Learning Networks

The development of the inquiry-based attitude of teachers is important for their professional development. Within this attitude, an internal, reflective and an external knowledge-selection domain are distinguished. Participation in learning networks is seen as a way to contribute to the development of both domains. In a longitudinal study into the inquiry-based attitude of primary school teachers participating in learning networks, research is done to the development of the inquiry-based attitude and the role of the social configuration of the networks. The research concerns four learning networks in the Academische Werkplaats of Iselinge Hogeschool (n = 24) and the teacher network POINT of Fontys (n = 11). With a combination of qualitative and quantitative data, the development of the inquiry-based attitude is studied over two years and the differences between the networks were observed. In addition, the social configuration of the networks of the Academische Werkplaats is mapped and related to the inquiry-based attitude. This shows that the inquiry-based attitude has a positive development. Despite major differences between the organisation and focus of the networks, no differences in the development of the inquiry-based attitude have been found and no relationships with the social configuration has been established. This implies that participating in networks promotes the inquiry-based attitude, regardless of the organisation, the progress or the focus of such a network.

Key words: Inquiry-based attitudes, learning networks, teacher professionalisation, social learning

Inleiding

1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek

Het beroep van leraar en het werkveld van het onderwijs zijn continu in ontwikkeling. Om voldoende onderwijskwaliteit te kunnen waarborgen in een zeer veranderlijke sector is het van groot belang dat de leraar meebeweegt met deze veranderingen. Om dit te kunnen is het belangrijk dat de leraar kennis heeft van de nieuwste onderwijsontwikkelingen en vaardigheden blijft onderhouden (Inspectie van het Onderwijs, 2012, 2017). Dit betekent dat lerarenopleidingen en schoolbesturen de professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren hoog op de agenda moeten hebben staan (Ministerie van OC&W, 2013; Onderwijscoöperatie, 2017; Onderwijsraad, 2014). Er zijn verschillende interventies die onderwijsinstellingen kunnen inzetten om de professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen. Het faciliteren van leernetwerken is er één van.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deelnemen aan leernetwerken significant bijdraagt aan de professionaliteit van leraren (De Laat & Schreurs, 2013; Van Keulen, Voogt, Van Wessum, & Cornelissen, 2015; Willemse, Boei, & Pillen, 2016). Door het faciliteren van leernetwerken sluit Iselinge Hogeschool (pabo) aan bij deze inzichten. In deze leernetwerken zijn niet alleen studenten en docenten betrokken, maar ook professionals uit het werkveld en onderzoekers uit de academische wereld. (Vrieling, De Laat, Besselink, & Ubbink, 2015). Deze onderlinge samenwerking maakt dat de deelnemende leraren in een rijke omgeving uitgedaagd worden tot het doen van onderzoek. Het zelf doen van onderzoek en kennis hebben van onderzoeksstrategieën, kan een stimulans zijn om de onderzoekende houding te ontwikkelen (Bakx, Breteler, Copic, & Diepstraten, 2009; Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007; Van der Donk & Van Lanen, 2012). Deze onderzoekende houding wordt gezien als belangrijke eigenschap van een leraar (De Bruïne, Harinck, Hinzen, Van Huijgevoort, Van Swet, & Van de Ven, 2010; Onderwijscoöperatie, 2017).

Recentelijk is de onderzoekende houding van de deelnemers aan de leernetwerken van Iselinge Hogeschool in kaart gebracht gedurende een studiejaar (2016/2017) (Loeve, 2018). Het onderzoeken van de onderzoekende houding in leernetwerken is een nieuwe invalshoek welke tot nu toe tot voorzichtige conclusies en aanbevelingen heeft geleid voor het faciliteren van leernetwerken. Het is voor de facilitering van leernetwerken, met als doel de onderzoekende houding te stimuleren, van belang de kenmerken van de onderzoekende houding goed in beeld te hebben.

De doelstelling van deze thesis (studiejaar 2017/2018) sluit aan op het onderzoek van Loeve (2018) en is tweeledig. Allereerst bieden de leernetwerken de kans om de onderzoekende houding op langere termijn in kaart te brengen en kan het gerelateerd worden aan de sociale configuratie van de leernetwerken.

Daarnaast zal het onderzoek uitgebreid worden met informatie uit een netwerk binnen een andere context

die op een andere manier samengesteld en georganiseerd is. Er zal worden gekeken of er nieuwe factoren naar voren komen die een rol kunnen spelen bij de ontwikkeling van de onderzoekende houding om zo een meer algemeen inzicht te krijgen in deze ontwikkeling. Uiteindelijk moeten deze inzichten leiden tot aanbevelingen voor de praktijk.

1.2. Theoretisch kader

Om een bijdrage te kunnen leveren aan de kennis over professionalisering van de leraar en de onderzoekende houding worden deze factoren in het theoretisch kader nader toegelicht. Vanuit kennis over professionalisering (paragraaf 1.2.1) worden de onderzoekende houding en bijbehorende kenmerken bekeken (paragraaf 1.2.2). Daarnaast wordt een koppeling gemaakt met kennis over netwerklernen en het faciliteren daarvan en de ontwikkeling van de onderzoekende houding in relatie tot netwerklernen (paragraaf 1.2.3).

1.2.1. Professionalisering van de leerkracht

De afgelopen twintig jaar is er veel onderzoek gedaan naar professionaliseringsstrategieën en interventies. In haar literatuurstudie geeft Avalos (2011) een overzicht van onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren tussen de jaren 2000 en 2010. Hieruit komen enkele centrale thema's naar voren zoals professioneel leren met bijbehorende tools en processen; effectieve interventies, condities en factoren ter bevordering van de professionele ontwikkeling en de effectiviteit van de professionele ontwikkeling in zijn geheel. Naast factoren als de schoolcultuur en praktijkleren komen reflectie ontwikkeling, sociaal leren of netwerklernen en betrokkenheid bij onderzoek naar voren als belangrijke factoren bij professionalisering.

Idealiter leidt professionele ontwikkeling tot een transformatie van overtuigingen, referentiekaders en gedrag, waardoor het leren een persoonsverandering veroorzaakt. Dit transformatief leren wordt gezien als het ultieme leerdoel en als noodzakelijk voor professionele ontwikkeling (Mezirow, 1994, 1997). Ponte, Ax, Beijaard en Wubbels (2004) onderscheiden, gebaseerd op het werk van Riedel (1977), drie kennisdomeinen welke leraren volgens hen zelf zouden moeten kunnen ontwikkelen. Het betreft de domeinen ideologische kennis (normen en waarden), empirische kennis (theorie en verschijnselen) en technische kennis (methodieken, technieken en strategieën). Onderzoek wijst uit dat leraren tijdens hun werk het laatste domein op eigen kracht ontwikkelen, maar dat de andere twee achter blijven (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Er zijn dus interventies nodig om de professionele ontwikkeling verder te bevorderen en meer diepgang te geven.

In de context van het onderzoek zoals beschreven in deze thesis is het domein empirische kennis relevant om nader te verkennen. Het opdoen van empirische of academische kennis is bevorderlijk voor de

professionele ontwikkeling, zo menen Garet et al. (2001), omdat deze verdieping in academische thema's actief leren door leraren en implementatie van nieuwe kennis in de praktijk bevordert. Ook Cochran-Smith en Lytle (1999) verbinden kennis en praktijk met elkaar en onderscheiden hierbij drie perspectieven waarmee naar de kennisontwikkeling van leraren gekeken kan worden. Het eerste perspectief, *knowledge for practice*, behelst kort gezegd formele kennis, vakkennis en theorieën vanuit de academische wereld die de leerkracht tot zich neemt. Het tweede perspectief, *knowledge in practice*, omvat praktische kennis welke door eigen ervaring en input van de ervaren leraar wordt ontwikkeld, hetgeen aan lijkt te sluiten bij het domein technische kennis (zie vorige paragraaf) en niet zozeer tot empirische of academische kennis leidt. Het derde perspectief, *knowledge of practice*, is meer abstract en wordt omschreven als kennis die gegeneerd wordt wanneer leraren hun klas en schoolomgeving zien als onderzoeksomgeving en tegelijkertijd kennis en theorie kritisch beschouwen en interpreteren. Hierbij ontwikkelen leraren *local knowledge of practice by working within the contexts of inquiry communities to theorize and construct their work and to connect it to larger social, cultural, and political issues* (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 250). Het zelf construeren van kennis afgeleid van verschillende bronnen en ervaringen vormt hierbij de kern, waarmee een link wordt gelegd tussen kennisontwikkeling en een onderzoekende houding.

Een logische gevolgtrekking is dat voor de professionele ontwikkeling van leraren een mix van interventies nodig is waarbij op verschillende manieren tot kennisontwikkeling gekomen kan worden. Voorbeelden van dergelijke interventies zijn het doen van onderzoek en sociaal leren in netwerken (Hanraets, Hulsebosch, & De Laat, 2011; Kallenberg et al., 2007; Moolenaar, 2012). Er wordt van leraren verwacht dat zij in staat zijn de verbinding te maken tussen theoretische kennis en praktijkkennis en deze kritisch te beschouwen en verder te ontwikkelen (Onderwijscoöperatie, 2017). Een kritische en onderzoekende houding is hierbij van belang en levert een belangrijke bijdrage aan de professionele ontwikkeling (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011; Kallenberg et al., 2007).

1.2.2. De onderzoekende houding als belangrijke voorwaarde voor professionalisering

Kritisch onderzoekend bezig zijn in de onderwijscontext wordt gezien als een belangrijke vaardigheid van de leraar (Harinck, 2007; Kallenberg et al., 2007; Ponte et al., 2004). Een onderzoekende houding is hierbij van groot belang en vormt hierdoor een belangrijke voorwaarde voor de professionele ontwikkeling (Bakx et al., 2009; Imants, Veen, Pelzer, Nijveldt, & Steen, 2010; Kroll, 2005; Leeman & Wardekker, 2010; Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hierbij is belangrijk op te merken dat er verschillende definities en interpretaties zijn van de term 'onderzoekende houding'. Er worden veelal verzamelingen kenmerken genoemd en is er nog weinig consensus over wat precies de juiste stimulansen zijn voor de onderzoekende houding (Bruggink & Harinck, 2012). Voor het onderzoek zoals uitgevoerd in deze thesis wordt aangehouden dat de onderzoekende houding een verzameling kenmerken betreft die

iemand in staat stelt op een onderzoekende en kritische wijze naar de eigen praktijk en externe bronnen te kijken waarbij het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden om het handelen te verbeteren centraal staat. Hiermee worden de belangrijkste definities zoals Bruggink en Harinck (2012) beschrijven samengevat.

Om te bepalen wat de onderzoekende houding stimuleert is het van belang de kenmerken nader te bekijken. Uit literatuuronderzoek door Bruggink en Harinck (2012) is een algemeen beeld gevormd van de onderzoekende houding, waarbij zij negen generieke kenmerken onderscheiden: nieuwsgierigheid, een open houding, kritisch vermogen, willen begrijpen, bereidheid tot perspectiefwisseling, routines kunnen verbreken, gerichtheid op bronnen, gerichtheid op zeker weten en de wil te delen met anderen (Bruggink & Harinck, 2012, p. 49). Daarnaast worden onderzoeks- en reflectievaardigheden genoemd als belangrijke tools waarmee de onderzoekende houding ontwikkeld kan worden (Bakx et al., 2009; Leeman & Wardekker, 2010).

In een onderzoek naar de onderzoekende houding, hebben Tack en Vanderlinde (2016) gepoogd de theorie over de onderzoekende houding van Katz en Raths (1985) te operationaliseren. Katz en Raths (1985) onderscheiden drie dimensies van de onderzoekende houding: een affectieve dimensie (de neiging onderzoek te willen doen), een cognitieve dimensie (de vaardigheid om onderzoek te doen) en een gedragsdimensie (kansen voor onderzoek zien en aangrijpen). Het onderzoek van Tack en Vanderlinde (2016, p. 56) heeft echter niet drie, maar vier dimensies van de onderzoekende houding opgeleverd: onderzoek waarderen, onderzoek slim consumeren, onderzoeksvaardigheden bezitten en onderzoek uitvoeren. De cognitieve dimensie (onderzoeksvaardigheden bezitten) en de gedragsdimensie (onderzoek uitvoeren) staan los van elkaar, wat betekent dat onderzoeksvaardigheden bezitten niet direct leidt tot uitvoering van onderzoek. De oorzaak hiervan is nog niet bekend maar zou volgens Tack en Vanderlinde (2016) te maken kunnen hebben met belemmerende overtuigingen die leraren er van weerhouden daadwerkelijk onderzoek uit te voeren.

Ook Meijer, Geijssel, Kuijpers, Boei en Vrieling (2016) hebben gepoogd het begrip onderzoekende houding bij leraren te operationaliseren en hebben hiervoor een instrument ontwikkeld dat in paragraaf 4.3 nader wordt beschreven. Zij maken hierbij een onderscheid tussen de persoonskenmerken openheid en nieuwsgierigheid en de onderzoekende houding. Dit onderscheid is van belang omdat persoonskenmerken lastig te ontwikkelen zijn en het ontwikkelde instrument bedoeld is om de onderzoekende houding te kunnen meten en bevorderen. Er is dus gezocht naar een benadering waarbij ontwikkeling mogelijk gemaakt wordt.

In hun analyse onderscheiden Meijer et al. (2016) allereerst een interne reflectieve dimensie. Deze dimensie geeft aan in hoeverre iemand zijn professionele referentiekader en gedrag kan aanpassen. Reflectie op het eigen gedrag is een belangrijke voorwaarde voor transformatief leren (zie paragraaf 3.2.1)

en krijgt hierom een centrale rol bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding (Avalos, 2011; Illeris, 2009; Mezirow, 1994). Ten tweede beschrijven Meijer et al. (2016) een externe dimensie gericht op kennisselectie. Deze dimensie geeft aan wat de mate is waarin iemand gedrag laat zien om nieuwe kennis te vergaren. Dit kan zich uiten in bijvoorbeeld het zoeken naar informatie in literatuur of het raadplegen van experts.

Er zijn dus verschillende benaderingen om de onderzoekende houding te beschrijven en te meten. Gedeeld wordt het aanbrengen van onderscheid tussen interne of cognitieve- en externe of gedragsdimensies (Katz & Raths, 1985; Meijer et al., 2016; Tack & Vanderlinde, 2016). Tack en Vanderlinde (2014) betrekken nadrukkelijk kennis van onderzoek bij hun benadering. Meijer et al. (2016) noemen dit niet, maar richten zich op kennis vergaren en leren in algemenere zin. Interactie met de omgeving is een belangrijke factor om tot leren te komen (Illeris, 2009). Sociaal leren wordt daarom gezien als interventie voor de professionele ontwikkeling in het algemeen en voor het reflecteren op de eigen praktijk in het bijzonder. Dit sluit aan op de benaderingen van de onderzoekende houding en de volgende stap is dus om de invloed van sociaal leren te betrekken bij de ontwikkeling van een onderzoekende houding.

1.2.3. De waarde van leernetwerken bij de professionalisering van leraren

De leraar blijkt van nature geneigd tot uitwisseling van kennis en ervaringen met vakgenoten (Meijs, Prinsen, & de Laat, 2016). Onderzoek naar de effecten van gerichte interventies op het delen van theorie en praktijkervaringen in diepgaande groepsdiscussies wijst uit dat deze interventies een belangrijke stimulans zijn voor transformatief leren (Meijer, Kuijpers, Boei, Vrieling, & Geijsel, 2017) en hiermee bijdragen aan de professionele ontwikkeling. Ook bij de ontwikkeling van een onderzoekende houding wordt sociaal leren gezien als belangrijke stimulans (Tack & Vanderlinde, 2016). De recente aandacht voor sociaal leren en de toename van leernetwerken in het onderwijs is hiervan een logisch gevolg.

Leernetwerken kunnen formeel en informeel georganiseerd en geïnitieerd zijn en worden in de onderwijscontext verschillend aangeduid en beschreven (zie Van Keulen et al., 2015). Er kan bij sociaal leren van leraren onderscheid worden gemaakt tussen leren in een gemeenschap, leren in een leernetwerk en leren in een team (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, 2015). Een leergemeenschap, vaak aangeduid als professionele leergemeenschap of PLG, wordt gekenmerkt door een gedeeld doel, gedeelde inhoud en gedeeld groepsgevoel. Een PLG is informeel en vrijwillig waarbij het collectief leren en verbeteren van de praktijk de verbindende factor is (Verbiest & Vandenberghe, 2002; Vrieling, Van den Beemt et al., 2015). Bij een leernetwerk worden de deelnemers door interactie met elkaar verbonden op een meer informele wijze. Anders dan bij een PLG gaat het hierbij om wisselende contacten van wisselende vorm en inhoud en met wisselende doelstellingen (De Laat, 2012). Teamleren tenslotte, heeft veel overeenkomsten met

een PLG in die zin dat er aan een gemeenschappelijk doel wordt gewerkt en er een gezamenlijke focus is. Een team is echter formeel georganiseerd en vaak onderdeel van de structuur van een organisatie (Vrieling, Van den Beemt et al., 2015). Uit de praktijk blijkt echter dat het onderscheid tussen de verschillende vormen niet absoluut is en dat groepen op verschillende momenten kenmerken uit de verschillende vormen laten zien (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, 2018). Om duidelijkheid te scheppen en in aansluiting bij voorgaande onderzoeken is hierom voor deze thesis de term *leernetwerk* gekozen als algemene aanduiding.

Om meer zicht te krijgen in het functioneren van leernetwerken en hoe deze te faciliteren zijn, is onderzoek gedaan naar de sociale configuratie van paboleernetwerken bestaande uit leraren basisonderwijs, lerarenopleiders en pabostudenten (Vrieling, Van den Beemt et al., 2015). Tabel 1 geeft een overzicht van de vier geïdentificeerde dimensies van sociaal leren en de bijbehorende elf indicatoren. Dit kader kan gebruikt worden om te bepalen hoe de sociale configuratie het beste past bij de samenstelling en doelstellingen van een leernetwerk. Het zijn in feite ‘schuifjes’ die van positie kunnen veranderen en indiceren hoe de configuratie aan de behoeften en ontwikkeling van de groep aangepast kan worden. Wanneer het analyseren en aanpassen van de configuratie iteratief plaatsvindt is het mogelijk voor de deelnemers aan het netwerk om zich te blijven ontwikkelen (Vrieling, De Laat et al., 2015; Vrieling et al., 2018).

Tabel 1.

Dimensies en indicatoren van sociaal leren.

1. Praktijk
 - 1a: In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd?
 - 1b: In welke mate laat de groep tijdelijke of permanente sociale activiteiten zien?
2. Domein en waardecreatie
 - 2a: In welke mate richt de groep zich op het uitwisselen of verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden?
 - 2b: In welke mate ervaart de groep waardecreatie individueel of gezamenlijk?
3. Verbondenheid
 - 3a: In welke mate zien de deelnemers elkaar als kennissen of laten ze een gedeelde identiteit zien?
 - 3b: In welke mate laat de groep sterke of zwakke relaties zien?
 - 3c: In welke mate zien de deelnemers elkaar als taakuitvoerders of kenniswerkers?
4. Organisatie
 - 4a: In welke mate wordt de groep extern aangestuurd of ligt de organisatie binnen de groep zelf?
 - 4b: In welke mate laat de groep lokale of globale activiteiten zien?
 - 4c: In welke mate laat de roep hiërarchische of gelijkwaardige relaties zien?
 - 4d: In welke mate laat de groep gedeelde of niet gedeelde interactienormen zien?

Noot. Aangepast van “Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk”, door Vrieling, E., De Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M., 2015, *Onderwijs Innovatie*, 17, p.20.

Inzicht in de sociale configuratie van leernetwerken kan gebruikt worden om de netwerken zo te faciliteren dat dit de professionele ontwikkeling van de deelnemers zo adequaat mogelijk ondersteunt. Door aan te sluiten bij de configuratie zoals die is, of juist te zorgen dat bepaalde ‘schuifjes’ bijgesteld worden is het mogelijk de netwerken te beïnvloeden en te optimaliseren (Vrieling, De Laat, et al., 2015).

1.3. Onderzoeksvragen

Door middel van het theoretisch kader is aangetoond dat zowel de onderzoekende houding als deelname aan leernetwerken een belangrijke positieve bijdrage kunnen leveren aan de professionalisering van leraren. Vanuit dat perspectief is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de onderzoekende houding beïnvloed en ontwikkeld wordt door deelname aan een leernetwerk en welke invloed de sociale configuratie daarop heeft. Onderzoek naar de paboleernetwerken van hogeschool Iselinge, verzameld onder de naam Academische Werkplaats (AW), geeft hiervoor verdere aanleiding (Vrieling, De Laat et al., 2015), omdat in deze netwerken wordt samengewerkt door leraren basisonderwijs, lerarenopleiders, onderzoekers en pabostudenten aan onderzoek naar oplossingen voor problemen in de onderwijspraktijk.

De relatie tussen de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs en de deelname aan een leernetwerk is in studiejaar 2016/2017 voor het eerst onderzocht op Iselinge, waarbij gebruik gemaakt is van de dimensievragenlijst van Vrieling, Van den Beemt et al. (2015) en de vragenlijst onderzoekende houding (OZH) van Meijer et al. (2016). De eerste bevindt zich in de validatie fase; de tweede is gevalideerd. In het onderzoek toont Loeve (2018) een positieve relatie aan tussen zowel de dimensie Praktijk en de dimensie Verbondenheid (zie Tabel 1) met de interne dimensie reflectie van de onderzoekende houding. Hiermee toont Loeve aan dat de reflectieve dimensie van de onderzoekende houding positief bevorderd wordt door het werken aan praktijkgerichte vraagstukken binnen een coherente groep. De dimensie Verbondenheid laat ook een relatie zien met de externe dimensie kennisselectie van de onderzoekende houding waarmee geconcludeerd kan worden dat de coherentie van de groep bijdraagt aan de mate van kennis vergaren van de deelnemers. Het onderzoek zoals beschreven in deze thesis sluit aan op het onderzoek van Loeve.

Om het inzicht in de onderzoekende houding te kunnen vergroten zal naast de ontwikkeling van de onderzoekende houding in de netwerken-AW ook gekeken worden naar de ontwikkeling van de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs van een ander netwerk: project Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent (POINT) van Fontys hogescholen. Dit netwerk is op een andere manier samengesteld en georganiseerd (zie paragraaf 4.2) en hierom is voor het onderzoek zoals beschreven in deze thesis ervoor gekozen om van beide netwerken alleen de leraren basisonderwijs te onderzoeken. Er zal gekeken worden of de andere werkwijze van POINT een verschil in ontwikkeling van de

onderzoekende houding laat zien vergeleken met de netwerken-AW. Deze mogelijke verschillen kunnen leiden tot nieuwe informatie over de onderzoekende houding. Dit leidt tot de volgende onderzoeks(deel)vragen:

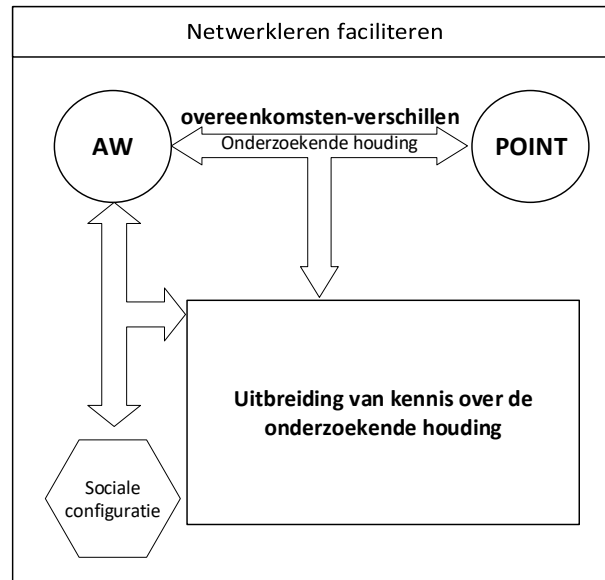
- Hoe ontwikkelt zich de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs die worden gefaciliteerd in het doen van onderzoek in een leernetwerk?
 - *Hoe ontwikkelt zich de onderzoekende houding van leraren die deelnemen aan de Academische Werkplaats gedurende twee jaar?*
 - *Welke verschillen zijn er tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding van leraren van de Academische Werkplaats en de leraren van het netwerk van POINT?*
 - *Welke relaties zijn zichtbaar tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding en de sociale configuratie van de netwerken van de Academische Werkplaats?*

2. Methode

2.1. Ontwerp

Dit onderzoek vormt de tweede onderzoekscyclus van een exploratieve longitudinaalstudie van twee jaar. Voor dit onderzoek wordt kwalitatieve en kwantitatieve data gelijktijdig verzameld volgens een convergent parallel design (Creswell, 2014). Er is hierbij gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden zoals een survey, observaties en interviews (zie paragraaf 4.3) en meetmomenten (zie paragraaf 4.4). De data is met elkaar vergeleken en aan elkaar gerelateerd om een zo compleet mogelijk beeld te kunnen vormen van het onderzoeksprobleem. Door de combinatie van verschillende databronnen en meetmomenten is triangulatie van de resultaten mogelijk.

In Figuur 1 is weergegeven op welke manier de data een bijdrage levert aan de kennis over de onderzoekende houding en dat het faciliteren van netwerklernen als fundament dient voor het onderzoek. Door de ontwikkeling van de onderzoekende houding van leraren en lerarenopleiders uit vier netwerken van de Academische Werkplaats op langere termijn te volgen en deze te relateren aan de sociale configuratie van de netwerken, kunnen kenmerken en belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van de onderzoekende houding worden geïdentificeerd en kan tevens de facilitering van netwerken verbeterd worden. Daarnaast kan door een vergelijking met de onderzoekende houding van de POINT-deelnemers aanvullende informatie worden verkregen door hierbij de verschillen tussen de werkwijze van de netwerken te bestuderen.



Figuur 1 Conceptueel model van het onderzoeksontwerp

2.2. Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd op Iselinge Hogeschool (pabo) te Doetinchem. Hier komen iedere maand vijf leernetwerken samen waar flankerend onderzoek naar wordt gedaan door onderzoekers van de Open Universiteit. Het onderzoek voor deze thesis richt zich op de leraren basisonderwijs die deelnemen aan vier van de netwerken van de Academische Werkplaats. De netwerken richten zich ieder op een eigen onderzoeksonderwerp; zelfgestuurd leren, onderzoekend leren, hoogbegaafdheid en schrijven. De leraren die zijn gevolgd zijn afkomstig van verschillende basisscholen uit de regio Achterhoek.

Voor dit onderzoek is er nog een vijfde netwerk aan de studie toegevoegd wat betreft dataverzameling over de onderzoekende houding. Fontys Hogeschool (pabo) faciliteert vanuit het lectoraat Leren & Innoveren en met het samenwerkingsverband Plein013 een gesubsidieerd lerarennetwerk genaamd Passend Onderwijs voor Ieder Nieuw Talent (POINT). Aan POINT nemen elf leraren basisonderwijs deel uit de regio Tilburg. Zij dragen bij aan onderzoek naar hoogbegaafdheid geleid door onderzoekers van de Universiteit Utrecht, de Radboud Universiteit en het lectoraat van Fontys. Dit netwerk is net als de Academische Werkplaats voor het tweede studiejaar bezig en de verwachting is dat de onderzoeken medio juni 2018 zijn afgerond.

De AW-netwerken en het POINT netwerken verschillen op drie organisatorische aspecten van elkaar; de samenstelling van de netwerken, de inbreng van expertise en begeleiding bij het doen van onderzoek.

Samenstelling. De Academische Werkplaats bestaat uit vier netwerken van verschillende grootte die ieder bestaan uit meerdere leraren, één of meer lerarenopleiders, meerdere studenten en een onderzoeker, waarbij de groep studenten voor één en de overige deelnemers minimaal voor twee studiejaar deelnemen.

Het POINT-netwerk is één groep die bestaat uit elf leraren, twee lerarenopleiders, twee onderzoekers en een coördinator uit het betrokken samenwerkingsverband. De laatste vormt met de lector van het organiserende lectoraat de projectleiding. Er zijn geen studenten betrokken bij dit netwerk.

Uitwisseling van expertise. Bij alle netwerken komt het uitwisselen van ‘good-practices’ door de deelnemers voor, hoewel in verschillende vormen. Bij het POINT-netwerk en één van de AW-netwerken is dit structureel en heeft ieder een keer de beurt, bij de andere AW-netwerken gaat dit ad-hoc naar behoefte. Daarnaast maken de netwerken in meer of mindere mate gebruik van expertise. Bij de AW-netwerken is dit afhankelijk van het netwerk en het onderwerp. Bij één AW-netwerk nemen experts vast deel aan de bijeenkomsten en het onderzoek. De andere netwerken vragen experts voor een specifieke, vaak eenmalige, bijdrage. Het POINT-netwerk wordt structureel bijgestaan door twee inhoudelijke experts die de twee overkoepelende onderzoeken leiden en daarnaast worden naar behoefte externe experts gevraagd om een bijdrage.

Onderzoeksbegeleiding. De deelnemers aan de AW-netwerken voeren hun onderzoek uit in groepsverband over een algemeen gedeeld vraagstuk, onder toezicht en met medewerking van de onderzoekers van de Open Universiteit. Hierbij wordt ad-hoc instructie over onderzoekvaardigheden gegeven wanneer dit relevant en gewenst is. De leraren van POINT voeren een individueel onderzoek uit op de eigen praktijkschool, gericht op een probleem relevant voor die school. De onderzoekers verbonden aan POINT begeleiden de leraren met de individuele onderzoeken en de leraren hebben expliciete instructie wat betreft onderzoekvaardigheden aangeboden gekregen.

Er hebben totaal 35 leraren in de leeftijd van 20 tot 63 deelgenomen aan het onderzoek, de samenstelling per afname en per vragenlijst wisselt echter (zie Tabel 2).

Tabel 2

Verdeling mannen en vrouwen over de afnames van de OZH en DSL vragenlijsten.

		Begin 16/17	Medio 16/17	Eind 16/17	Begin 17/18	Medio 17/18	Eind 17/18
OZH		<i>Afname 1</i> (N = 15)	<i>Afname 2</i> (N = 13)	<i>Afname 3</i> (N = 13)	<i>Afname 4</i> (N = 16)	<i>Afname 5</i> (N = 24)	<i>Afname 6</i> (N = 24)
<i>Man</i>	N	2	1	1	2	3	3
	M	3.13	2.88	1.5	2.86	3.38	3.13
	SD	0.71			1.01	0.71	0.45
<i>Vrouw</i>	N	13	12	12	14	21	21
	M	3.02	3.51	3.58	3.15	3.34	3.63
	SD	0.51	0.30	0.40	0.54	0.39	0.36
DSL		<i>Afname 1</i> (N = 9)		<i>Afname 2</i> (N = 4)	<i>Afname 3</i> (N = 10)		<i>Afname 4</i> (N = 9)
<i>Man</i>	N	1		1			1
	M	2.4		2.62			2.77

<i>Vrouw</i>	N	8	3	10	8
	M	2.79	3.28	3.14	3.38
	SD	0.28	0.54	0.32	0.21

2.3. Materialen

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen en de deelvragen zijn er verschillende materialen ingezet (zie Tabel 3). De kwantitatieve data is verzameld met vragenlijsten en de kwalitatieve data is verkregen door middel van audiobestanden, reflectieve vragenlijsten en interviews. Hieronder volgt een toelichting bij ieder onderzoeksinstrument.

Tabel 3.

Overzicht van de onderzoeksvragen en de materialen die voor de beantwoording zijn ingezet, onderverdeeld in kwantitatieve en kwalitatieve methodieken

Onderzoeksvraag	Materialen
Hoe ontwikkelt zich de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs die deelnemen aan de Academische Werkplaats gedurende twee jaar?	<i>Kwantitatief:</i> vragenlijst OZH <i>Kwalitatief:</i> audioregistratie bijeenkomsten, interviews
Welke verschillen zijn er tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding van deelnemers aan de Academische Werkplaats en deelnemers aan het netwerk van POINT?	<i>Kwantitatief:</i> vragenlijst OZH <i>Kwalitatief:</i> interviews
Welke relaties zijn zichtbaar tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding en de sociale configuratie van de netwerken van de Academische Werkplaats?	<i>Kwantitatief:</i> vragenlijst OZH, vragenlijst DSL <i>Kwalitatief:</i> audioregistratie bijeenkomsten, reflectieve vragen

Vragenlijst Onderzoekende Houding. Om de onderzoekende houding te meten is gebruik gemaakt van de gevalideerde vragenlijst ontwikkeld door Meijer et al. (2016). De vragenlijst bestaat uit acht vragen opgesplitst in de externe dimensie ‘kennisselectie’ en de interne dimensie ‘reflectie’ (zie Bijlage 1). Op verschillende momenten is de Cronbach’s Alpha (α) gerapporteerd met waardes tussen $\alpha = .63$ en $\alpha = .83$ voor de interne dimensie en tussen $\alpha = .76$ en $\alpha = .95$ voor de externe dimensie (zie Tabel 4). Hiermee voldoet de vragenlijst bij de meeste afnames aan de eisen van betrouwbaarheid (Field, 2013). Bij de vragenlijst wordt een 4-punts Likertschaal gehanteerd lopende van “*Klopt helemaal niet*” naar “*Klopt*

helemaal”. Een voorbeeldvraag voor de externe dimensie is “Ik las boeken en/of artikelen op zoek naar aanvullende informatie voor mijn onderwijs.” Een voorbeeldvraag bij de interne dimensie is “Ik stelde mijn eigen handelen bij op basis van nieuwe kennis.” Het invullen van de vragenlijst heeft 5 – 10 minuten in beslag genomen per afnamemoment.

Vragenlijst *Dimensies van sociaal leren (DSL)*. Om de sociale configuratie van de leernetwerken in kaart te brengen is de vragenlijst Dimensiekijkpunten van sociaal leren afgenomen (zie Bijlage 2). Deze vragenlijst is aan de hand van het gevalideerde raamwerk *dimensies van sociaal leren* opgesteld (Vrieling, Van den Beemt et al., 2015). Het raamwerk bestaat uit vier dimensies: Praktijk, Domein & Waardecreatie, Verbondenheid en Organisatie, met totaal elf indicatoren die zijn geoperationaliseerd tot dertig kijkpunten. De interne consistentie van de vier dimensies is op verschillende momenten gemeten in Cronbach’s Alpha (α) (zie Tabel 4). De dimensie Praktijk geeft scores tussen $\alpha = .64$ en $\alpha = .93$, de dimensie Domein & Waardecreatie geeft scores tussen $\alpha = .74$ en $\alpha = .83$, de dimensie Verbondenheid geeft scores tussen $\alpha = .64$ en $\alpha = .85$ en de dimensie Organisatie geeft scores tussen $\alpha = .72$ en $\alpha = .80$. Hiermee voldoet de interne consistentie van de vier domeinen bij de meeste afnames aan de eisen van betrouwbaarheid (Field, 2013).

Bij deze vragenlijst wordt een 4-punts Likertschaal gehanteerd lopende van “Geheel niet van toepassing” tot “Geheel van toepassing”. Een voorbeeld van een kijkpunt bij de dimensie Verbondenheid is “Regelmatige interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten.” Bij ieder kijkpunt is er de mogelijkheid geboden opmerkingen te plaatsen, evenals algemene opmerkingen aan het einde van de vragenlijst. De afname van deze vragenlijst bedroeg 10 – 15 minuten per afname.

Tabel 4

Overzicht van de interne consistentie van de gebruikte vragenlijsten gemeten in Cronbach’s Alpha (α)

		Vragenlijst OZH		
Deelnemers	Afnamemoment	Dimensies van de onderzoekende houding		
		Interne dimensie	Externe dimensie	
N=348 ¹	nvt	.83	.76	
N=33 ²	begin	.63	.86	
	Studiejaar 2016/2017	medio	.81	.79
	einde	.76	.95	
		Vragenlijst DSL		
Deelnemers	Afnamemoment	Dimensies van sociaal leren		

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

			<i>Praktijk</i>	<i>Domein en Waardecreatie</i>	<i>Verbondenheid</i>	<i>Organisatie</i>
N=44 ³	Studiejaar 2014/2015	begin	.93	-	.85	.80
		medio	.79	.79	.77	.77
		einde	.81	.75	.68	.74
N=42 ⁴	Medio studiejaar 2016/2017		.76	.83	.71	.79
N=33 ²	Studiejaar 2016/2017	medio	.64	.74	.64	.75
		einde	.71	.79	.70	.72

Noot: 1. Studenten master SEN en master Leren & Innoveren, werkzaam als leerkracht in po, vo, mbo en so (Meijer et al., 2016).

2. Deelnemers van drie AW-netwerken bestaande uit leraren, studenten, opleiders en onderzoekers (Loeve, 2018).

3. Deelnemers van vijf leernetwerken bestaande uit leraren, studenten, opleiders en onderzoekers (Bartelst-Schilt, 2015).

4. Deelnemers van vier leernetwerken bestaande uit leraren, studenten, opleiders en onderzoekers (Huiskamp, 2017).

Reflectieve vragen. Aan het eind van iedere maandelijkse AW-netwerkbijeenkomst vullen de deelnemers een korte vragenlijst in met een vijftal reflectieve vragen (zie Bijlage 3). Met deze vragenlijst is geïnventariseerd hoe het werken en leren in de netwerken verloopt en kunnen de deelnemers tips, tops en ervaringen kwijt. De informatie die hiermee is verzameld vult de informatie over het sociaal leren in de netwerken verkregen met de DSL aan (Honold, 2006). Een voorbeeldvraag van de reflectieve vragen is “*Wat is voor jou de meest waardevolle leeropbrengst van deze bijeenkomst?*”. Het betreft hier open vragen. Daarnaast wordt demografische informatie gevraagd als het geslacht en het aantal jaren onderwijservaring. De vragenlijsten worden anoniem en volgens een vaste methode gecodeerd. Het afnemen van deze vragenlijst duurt 5 – 10 minuten.

Audioregistratie netwerkbijeenkomsten. Alle netwerkbijeenkomsten zijn met opnameapparatuur vastgelegd. De bijeenkomsten hebben een duur van 3,5 tot 4 uur. De audiobestanden zijn vervolgens getranscribeerd en gecodeerd volgens het raamwerk dimensies van sociaal leren en kenmerken van de onderzoekende houding (zie Bijlage 4).

Interviews. Drie leraren zijn middels een semigestructureerde interview (De Lange et al., 2011) bevraagd over hun ervaringen in de netwerken om zo meer informatie over de onderzoekende houding en het functioneren van de leernetwerken te verkrijgen (zie paragraaf 2.4 voor de procedure). De interviewleidraad (zie Bijlage 5) is gebaseerd op het dimensie interview (Vrieling, Besselink, & Seinhorst, 2015) en aangevuld met vragen over de onderzoekende houding afgeleid van de vragenlijst OZH. Het interview met de projectleiders van de twee netwerken is afgenomen volgens een interviewleidraad (zie Bijlage 6) gebaseerd op het raamwerk DSL (zie Tabel 1) en de vragenlijst OZH.

2.4. Procedure

Dit onderzoek vormt de tweede onderzoekscyclus van een tweejarig traject. Er is in het studiejaar 2016-2017 een eerste cyclus doorlopen waarvan de data reeds verzameld en geanalyseerd zijn. In de huidige cyclus is deze dataverzameling verlengd en uitgebreid. Aangezien in dit onderzoek de focus op de leraar ligt is de data van studiejaar 2016/2017 opnieuw geanalyseerd. In Tabel 5 is een overzicht weergegeven van de onderzoeksactiviteiten en het verloop hiervan. Voor dit onderzoek is aangesloten bij de werkwijze van het voorgaande jaar hetgeen bij de meeste participanten reeds bekend was.

De vragenlijst-OZH is in totaal zes keer afgenomen bij de AW-netwerken en twee keer bij het Point netwerk. De afnames hebben schriftelijk plaatsgevonden en zijn mondeling toegelicht door de groepsleiders. Bij de AW-netwerken wordt de afname OZH van november 2016 als beginmeting genomen. De vragenlijst-DSL is in totaal vier keer afgenomen bij de AW-netwerken. De afname in januari 2016 wordt als beginmeting genomen. Beide vragenlijsten zijn in de betreffende maanden in een envelop meegegeven aan de groepen en hierin weer verzameld door de onderzoekers.

De bijeenkomsten van de AW-netwerken zijn met voice-recorders opgenomen (minimaal twee recorders per groep) en vervolgens getranscribeerd. De recorders werden aan de groepen meegegeven met het verzoek ze centraal neer te leggen en aan te doen en na afloop weer verzameld om uit te lezen. De reflectieve vragenlijsten zijn in een envelop meegegeven aan de groepen en na afloop van de bijeenkomsten door de deelnemers ingevuld en vervolgens verzameld voor verwerking. Voor de interviews is een e-mail gestuurd naar alle deelnemende leraren van de AW-netwerken waarop door twee leraren gereageerd is. De leraren van het POINT netwerk zijn door de groepsleider gevraagd om deelname waarna uiteindelijk met één leerkracht een afspraak is gemaakt. De drie interviews zijn telefonisch afgenomen, opgenomen en getranscribeerd. De projectleiders zijn in een dubbelinterview, *face-to-face* bevraagd, hetgeen is opgenomen en getranscribeerd.

Tabel 5

Verloop onderzoeksactiviteiten

Jaar	Maand	Onderzoeksactiviteit
2016	September	<i>Start eerste onderzoekscyclus</i>
	November	Afname OZH AW-netwerken
2017	Januari	DSL afname AW-netwerken Interviews met deelnemers aan de netwerken
	Februari	Afname OZH AW-netwerken
	Juni	Afname OZH AW-netwerken

	DSL afname AW-netwerken
	Interviews met deelnemers aan de netwerken
Juli	Relateren OZH en DSL Resultaten jaar 1 bekend
September	<i>Start tweede onderzoekscyclus</i> Afname OZH AW-netwerken
2018	Januari Afname OZH POINT-netwerk DSL afname AW-netwerken
	Februari Afname OZH AW-netwerken
	Mei Eindmeting OZH AW- en POINT-netwerken DSL afname AW-netwerken
	Juni/Juli Interviews met deelnemers aan de netwerken en onderzoekersleiders
Doorlopend na iedere AW-bijeenkomst:	Afname reflectieve vragenlijst netwerkleren, transcripties audio opnames en labelen naar de DSL en OZH kijkpunten

2.5. Data-analyse

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden (*Hoe ontwikkelt zich de onderzoekende houding van leraren die worden gefaciliteerd in het doen van onderzoek in een leernetwerk?*) worden de deelvragen beantwoord door eerst de kwantitatieve data te analyseren. De kwantitatieve data wordt verkregen op schaalniveau en zal worden verwerkt en geanalyseerd met het statistisch computerprogramma IBM SPSS Statistic 25. Allereerst wordt de interne consistentie van de vragenlijsten met de Cronbach's Alpha-rekenmethode vastgesteld waarbij een drempelwaarde van .7 aangehouden is. Voor de beantwoording van de eerste deelvraag (*Hoe ontwikkelt de onderzoekende houding van leraren die deelnemen aan de academische werkplaats gedurende twee jaar?*) worden de zes afnames OZH van de AW-netwerken met een Kruskal-Wallis (zie paragraaf 3.1) geanalyseerd om de vier groepen onderling te vergelijken. Daarnaast wordt met een Friedman's ANOVA een herhaalde meting gedaan op de totale scores om verschillen tussen de metingen te kunnen achterhalen. Om daarnaast de begin- en eindmeting te kunnen vergelijken wordt er gebruik gemaakt van een gepaarde t-toets.

Voor de tweede deelvraag (*Welke verschillen zijn er tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding van deelnemers aan de academische werkplaats en deelnemers aan het netwerk van POINT?*) worden de afnames OZH van het POINT-netwerk en de AW-netwerken met een onafhankelijke t-toets

met elkaar vergeleken. Hierbij worden alleen de laatste twee metingen meegenomen aangezien er van POINT slechts twee afnames beschikbaar zijn. Om het verschil tussen de eerste en tweede afname van POINT te analyseren wordt een gepaarde t-toets afgenomen.

Voor de statistische toetsen wordt een 5% significantieniveau aangehouden ($p = < .05$). Aanvullend wordt bij bovenstaande vragen kwalitatieve data, afkomstig van de reflectieve vragenlijsten, audio-opnames of interviews (zie Tabel 2) toegevoegd in de vorm van citaten. Hierbij wordt aangegeven welke indicator of dimensie er geïdentificeerd wordt met het citaat.

Voor de derde deelvraag (*Welke relaties zijn zichtbaar tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding en de sociale configuratie van de netwerken van de Academische Werkplaats?*) worden de scores op OZH en DSL van de AW-netwerken middels een regressieanalyse vergeleken. Daarnaast worden de audio-opnames en reflectieve vragenlijsten geanalyseerd om zo aanvullende informatie over de sociale configuratie en de onderzoekende houding te verkrijgen. De audio-opnames van de netwerkbijeenkomsten worden iedere maand getranscribeerd en gecodeerd. De reflectieve vragenlijsten worden tevens iedere maand gecodeerd. De codering wordt door een tweede en indien nodig, derde onderzoeker bekeken en beoordeeld om de betrouwbaarheid te vergroten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een coderingstabel op basis van de kijkpunten van de DSL (zie Bijlage 4). Kenmerkende citaten worden bij de resultaten weergegeven.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de data geanalyseerd per onderzoeksvraag, beginnende met de kwantitatieve data. Dit wordt aangevuld met de kwalitatieve data waarbij ter illustratie citaten uit de interviews en observaties toegevoegd zijn.

3.1. De ontwikkeling van de onderzoekende houding

Om de statistische toetsing te kunnen uitvoeren zijn allereerst betrouwbaarheidstoetsen afgenomen om de OZH-afnames te beoordelen op consistentie. Hierbij is gekeken naar de twee subschalen, de Interne- en Externe dimensie. Er zijn enkele constructen die niet voldoen aan de drempelwaarde van .7 (zie Tabel 6). Hierom is zowel bij afname 4 als 5 van de subschaal Interne dimensie item 4 (*Ik beoordeelde mijn ervaringen nog eens opnieuw om ervan te leren en er beter van te worden voor mijn volgende handelen*) verwijderd waardoor de alpha verhoogd is (respectievelijk $\alpha = .812$ en $\alpha = .662$). Overige correcties leveren een geringe verbetering van de consistentie op en aangezien de constructen ieder slechts met vier items bevestigd worden is ervoor gekozen het bij twee correcties te houden. Van beide constructen zijn vervolgens somschalen berekend die gebruikt zijn voor de verdere analyses.

Tabel 6

Cronbach's alpha van de OZH vragenlijst per subschaal.

	Afname 1	Afname 2	Afname 3	Afname 4	Afname 5	Afname 6
Interne dimensie	.855	.774	.904	.652*	.512*	.654*
Externe dimensie	.852	.673*	.938	.906	.814	.919

* $\alpha < .7$

Aangezien dit onderzoek een kleine sample heeft opgeleverd ($N = 35$ totaal) is er een verhoogde kans op bias (Field, 2013). Hierom is met behulp van Shapiro-Wilk toets gekeken naar de normaalverdeling van de afnames van de OZH. De scores van de onderzoekende houding van meting 1 ($W(15) = 0,974$, $p = .912$), meting 2 ($W(13) = 0,967$, $p = .857$), meting 5 ($W(13) = 0,921$, $p = .256$) en meting 6 ($W(15) = 0,920$, $p = .193$) wijken niet af van een normaalverdeling. Echter wijken de scores van meting 3 ($W(13) = 0,797$, $p = .006$) en meting 4 ($W(16) = 0,869$, $p = .027$) significant af van een normaalverdeling. De scores van meting 5 ($W(24) = 0,885$, $p = .003$) en meting 6 ($W(24) = 0,905$, $p = .028$) van de groep POINT wijken tevens significant af van een normaalverdeling. De afwijkingen van de normaalverdeling van enkele afnames in combinatie met de kleine sample maakt dat ervoor is gekozen non-parametrische of robuuste gebootstrapte toetsen te gebruiken voor de analyses. Hiermee wordt de kans op bias in de data verkleind (Field, 2013)

Om antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag (*Hoe ontwikkelt zich de onderzoekende houding van leraren die worden gefaciliteerd in het doen van onderzoek in een leernetwerk?*) zijn verschillende analyses uitgevoerd. Met behulp van een Friedman's ANOVA is een herhaalde meting gedaan waarbij gekeken is naar de verschillen tussen de zes metingen van de AW-netwerken. Hieruit blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de OZH als geheel, tussen de zes afnames ($X^2(5) = 4,394$, $p = .494$). Dit geldt ook voor de Interne dimensie ($X^2(5) = 3,952$, $p = .556$) en Externe dimensie ($X^2(5) = 5,095$, $p = .404$).

Vervolgens zijn de begin- en eindmetingen middels een gepaarde t-toets met elkaar vergeleken (zie Tabel 7). De t-toets toont aan dat het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.53$, BCa 95% CI [-0.88, -0.23]) tussen meting 1 ($M = 3,04$, $SD = .52$) en meting 6 ($M = 3,57$, $SD = .42$) significant is, $t(11) = -3.14$, $p = .009$, en het effect groot, $d = 1.11$. Hetzelfde geldt voor de Interne en Externe dimensie wanneer die apart getoetst worden. Meting 6 van de Interne dimensie ($M = 3.58$, $SD = .48$) is hoger dan meting 1 ($M = 2.96$, $SD = .69$) van dezelfde dimensie. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -.63$, BCa 95% CI [-1.16, -.15]) is significant, $t(11) = -2.34$, $p = .039$, en het effect is groot, $d = 1.04$. Meting 6 van de Externe dimensie ($M = 3.56$, $SD = .62$) is hoger dan meting 1 ($M = 3.13$, $SD = .72$) van dezelfde dimensie. Ook dit verschil ($M_{\text{verschil}} = -.44$, BCa

95% CI [-.83, -.08]) is significant, $t(11) = -2.47, p = .031$, en het effect is van gemiddelde grootte, $d = .64$. De metingen tonen aan dat zowel in zijn totaal, als per dimensie de onderzoekende houding van leraren toegenomen is na twee jaar deelname aan de Academische Werkplaats.

Tabel 7

Gemiddelden (M), Standaarddeviatie (SD) en significantieniveau (p) van de verschillen tussen de onderzoekende houding tussen afname 1 en afname 6, totaal en per dimensie van de AW netwerken

Analyse	Meetmoment	Afname 1			Afname 6			p
		n	M	(SD)	n	M	(SD)	
Vershil OZH totaal		12	3.04	.52	12	3.57	.42	.009*
Vershil Interne dimensie		12	2.96	.69	12	3.58	.48	.039*
Vershil Externe dimensie		12	3.13	.72	12	3.56	.62	.031*

* $p < .05$

Uit de kwalitatieve data-analyse komt naar voren dat de leraren de toename wat betreft hun onderzoekende houding zelf hebben ervaren. De leraren zeggen zich niet zo bewust te zijn geweest van het wel of niet hebben van een onderzoekende houding, of geven aan te hebben gedacht dit in grote mate al te bezitten. De ervaring van deelname in een leernetwerk heeft dit beeld bij de leraren bijgesteld. Een leraar zegt hierover: *“Ik denk dat ik dat in het begin niet echt had of meer onbewust had. En dat je dat nu meer bewust bent geworden. Het is meer ontwikkeld.”* [interne dimensie reflectie]. De stimulans van de onderzoekende houding leidt bij de geïnterviewde leraren tot een wezenlijke verandering van de manier waarop ze kennis, ervaringen en praktijksituaties benaderen. Een leraar zegt hier over:

“Maar ik heb in de loop van de tijd wel geleerd, want ik ben gewoon heel erg praktisch ingesteld, om echt wel dingen eerst uit te zoeken voordat je het inderdaad ook echt gaat verspreiden in de rest van of de school, of andere scholen of stichting breed.” [interne dimensie reflectie]

Dit wordt door alle geïnterviewden op soortgelijke manier verwoord. Er is door de leraren ervaren dat het eigen handelen verandert, zowel in de praktijk als bij het vergaren en interpreteren van informatie.

In de ervaren ontwikkeling komen beide dimensies van de onderzoekende houding naar voren. De ontwikkeling van de interne dimensie is zichtbaar in opmerkingen die te maken hebben met reflectie op de eigen praktijk, zoals: *“En uiteindelijk als je dan bronnen heel goed gaat bekijken en kritisch gaat bekijken, kom je ook tot inzicht wat het beste past bij jouw eigen school.”* [interne dimensie reflectie]. Daarnaast zijn er indicatoren die aangeven dat de leraren hun eigen handelen aanpassen op basis van de ervaringen in het netwerk. Een voorbeeld hiervan is het citaat: *“vandaag zet ik in mijn voorbereiding (...) let hier op van*

eh.. wat vinden de kinderen zelf, terugvragen, en dat deed ik eerder niet bewust.” [interne dimensie reflectie]. Vanuit de externe dimensie beschouwd wordt het kritisch kunnen kijken naar informatie nadrukkelijk genoemd als belangrijke ontwikkeling. De inbreng van experts en onderzoekers blijkt hierbij van invloed, wat blijkt uit het volgende citaat:

“Als je dan met de insteek van de onderzoekers ernaar gaat kijken, ja dan mis je bijvoorbeeld een onderbouwing en aannames die er dan zijn die zie je dan terug in zo’n signaleringsinstrument. Dat wordt dus gewoon overgenomen, en de onderbouwing daarvan is er niet of maar heel matig. Je gaat je eisen daaraan steeds verhogen omdat je gewoon steeds meer weet.” [externe dimensie kennisselectie]

Andere indicatoren hiervoor zijn zichtbaar in citaten als: “*dat je denk ik meer, toch meer inhoud aan sommige begrippen kan geven. Dat het wat meer gefundeerd is en dat je niet zomaar van een definitie zegt dat zal het dan wel zijn.*” [externe dimensie kennisselectie]. Daarnaast wordt genoemd dat de nieuwe kennis gekoppeld wordt aan de eigen praktijk en er een reflectief proces ontstaat. Dit blijkt uit citaten als: “*vooral inderdaad het kritisch kijken en eigenlijk iets ontwikkelen en dan weer terugpakken voordat je het in de praktijk brengt.*” [interne dimensie reflectie] en “*omdat je wel veel kritischer gaat kijken naar hoe je dingen doet. Dat je de dingen die je doet wel steeds beter probeert te onderbouwen door, ja door de informatie die je via je netwerk opdoet.*” [interne dimensie reflectie, externe dimensie kennisselectie]. Dit is ook opgemerkt door de projectleiders. Zij zien dat deelnemers naarmate ze langer deelnemen meer vragen gaan stellen en er meer naar fundering voor beweringen gezocht wordt.

Zowel uit de vragenlijsten als uit de interviews blijkt dus dat de onderzoekende houding zich ontwikkelt op zowel de reflectieve als kennisselectie dimensie. Er wordt duidelijk aangegeven dat men een verandering van gedrag bij zichzelf heeft opgemerkt.

3.2. Het verschil tussen de netwerken

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden (*Welke verschillen zijn er tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding van deelnemers aan de Academische Werkplaats en deelnemers aan het netwerk van POINT?*) zijn de resultaten van de twee afnames van POINT vergeleken met de afnames in dezelfde maanden bij de Academische Werkplaats met onafhankelijke t-toetsen (zie Tabel 8). Tussen meting 5 van OZH totaal van de AW groep ($M = 3.42, SD = .35$) en POINT ($M = 3.30, SD = .59$) is het verschil ($M_{\text{verschil}} = 0.11$ BCa 95% CI [-.29, .63]) niet significant, $t(17) = .53, p = .607$, en het effect zeer klein, $d = .003$. Tussen de laatste metingen van OZH totaal van de AW groep ($M = 3.78, SD = .44$) en POINT ($M = 3.67, SD = .37$) is tevens het verschil ($M_{\text{verschil}} = -.09$, BCa 95% CI [-0.49, .33]) niet significant, $t(17) = -.48, p =$

.636, en het effect zeer laag, $d = .004$. De metingen tonen aan dat er geen verschil is tussen de onderzoekende houding van de deelnemers van beide netwerken op deze meetmomenten.

Ook als gekeken wordt naar de beide dimensies onafhankelijk van elkaar zijn er bij beide dimensies geen significante verschillen aan te tonen tussen de twee groepen op de twee afnamemomenten. Tussen meting 5 van Interne dimensie van de AW groep ($M = 3.48$, $SD = .43$) en POINT ($M = 3.75$, $SD = .34$) is het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.27$ BCa 95% CI [-0.57, 0.07]) niet significant, $t(17) = -1.43$, $p = .170$, en het effect groot, $d = .69$. Tussen de laatste metingen van Interne dimensie van de AW groep ($M = 3.55$, $SD = .46$) en POINT ($M = 3.78$, $SE = .31$) is eveneens het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.24$, BCa 95% CI [-0.62, 0.15]) niet significant, $t(17) = -1.33$, $p = .227$, en het effect groot, $d = .70$. Tussen meting 5 van Externe dimensie van de AW groep ($M = 3.36$, $SD = .55$) en POINT ($M = 2.97$, $SD = .83$) is het verschil ($M_{\text{verschil}} = 0.39$ BCa 95% CI [-.19, 1.05]) niet significant, $t(17) = 1.25$, $p = .228$, en het effect groot, $d = .55$. Tussen de laatste metingen van Externe dimensie van de AW groep ($M = 3.61$, $SD = .63$) en POINT ($M = 3.56$, $SD = .72$) is eveneens het verschil ($M_{\text{verschil}} = .05$, BCa 95% CI [-0.49, 0.63]) niet significant, $t(17) = .17$, $p = .870$, en het effect zeer laag, $d = .07$. Er zijn kortom geen significante verschillen aangetoond tussen de onderzoekende houding van AW- of POINT-deelnemers.

Tabel 8

Gemiddelden (M), Standaarddeviatie (SD) en significantieniveau (p) van de verschillen tussen de onderzoekende houding tussen afname 5 en afname 6, totaal en per dimensie tussen AW en POINT

Analyse	Netwerk	AW		POINT			p	
		n	M	(SD)	n	M		(SD)
OZH totaal afname 5		11	3.42	.35	8	3.30	.59	.607
OZH totaal afname 6		11	3.78	.44	8	3.67	.37	.636
Interne dimensie afname 5		11	3.48	.43	8	3.75	.34	.170
Interne dimensie afname 6		11	3.55	.46	8	3.78	.31	.227
Externe dimensie afname 5		11	3.36	.55	8	2.97	.83	.228
Externe dimensie afname 6		11	3.61	.63	8	3.56	.72	.870

* $p < .05$

Naast het vergelijken van scores tussen de netwerken is ook voor POINT gekeken naar de ontwikkeling van de onderzoekende houding (zie Tabel 9). De onderzoekende houding van POINT-deelnemers is op twee momenten gemeten, in januari ($M = 3.30$, $SD = .58$) en mei ($M = 3.67$, $SD = .37$) 2018. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.37$ BCa 95% CI [-.67, .02]) is niet significant, $t(7) = -1.91$, $p = .098$, en het effect is zeer klein, $d = .007$. Ook binnen de Interne dimensie van de meting in januari ($M = 3.75$, $SD = .35$) en mei ($M = 3.78$, $SD = .31$) is het verschil ($M_{\text{verschil}} = -.03$, BCa 95% CI [-.38, .28]) niet significant, $t(7) = .18$, $p = .864$, en het effect zeer klein, $d = .000$. Bij de metingen van januari ($M = 2.97$, $SD = .83$) en

mei ($M = 3.56$, $SD = .72$) van de Externe dimensie is het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.59$ BCa 95% CI [-1.07, -0.08]) wel significant, $t(7) = -1.07$, $p = .049$, en heeft een zeer groot effect, $d = 4.54$. De metingen tonen aan dat alleen de Externe dimensie van de onderzoekende houding tussen januari en mei is toegenomen bij de deelnemers van POINT.

Tabel 9

Gemiddelden (M), Standaarddeviatie (SD) en significantieniveau (p) van de verschillen tussen de onderzoekende houding tussen afname 5 en afname 6, totaal en per dimensie van netwerk POINT

Analyse	Meetmoment	Afname 5			Afname 6			p
		n	M	(SD)	n	M	(SD)	
Verschil OZH totaal		8	3.30	.58	8	3.67	.37	.098
Verschil Interne dimensie		8	3.75	.35	8	3.78	.31	.864
Verschil Externe dimensie		8	2.97	.83.	8	3.56	.72	.049*

* $p = <.05$

De netwerken verschillen organisatorisch op drie aspecten van elkaar: de samenstelling van de netwerken, de inbreng van expertise en begeleiding bij het doen van onderzoek (zie paragraaf 2.2). Hoe deze aspecten zijn ervaren door de leraren komt naar voren uit de interviews.

Samenstelling. Wat betreft groeps grootte zijn er binnen de AW-netwerken onderlinge verschillen. De leraren van de kleinste groep benoemen het geringe aantal deelnemers als een nadeel. Naast de kwetsbaarheid van de groep wordt de geringe groeps grootte als belemmerend voor kennisverbreding gezien: “(...) dat je met elkaars expertise kan gebruiken en andere vakken.. ja ehmm.. andere scholen, andere input zeg maar, inbreng heb je weer een heel ander beeld dan vanuit de basisscholen.” [externe dimensie kennisselectie]. Vanuit een andere netwerk groep, dat aanzienlijk groter is, worden zowel voor- als nadelen genoemd. Een grotere groep betekent meer kans tot uitwisseling, maar leidt ook organisatorische uitdagingen.

De deelname van studenten wordt over het algemeen positief gewaardeerd door de AW-netwerken. Eén leraar zegt hierover: “Ik vond het heel erg waardevol, ook omdat het veel studenten waren die niet op onze scholen zaten. (...) En dan verspreid je dus wel een beetje je olievlek.” [externe dimensie kennisselectie]. En een ander: “En dan ook juist de studenten erbij te betrekken, want die zijn ook weer.. op een heel andere manier staan ze er weer in. Ik heb dat altijd heel fijn gevonden om met elkaar het over dingen te hebben en te ontwikkelen.” [interne dimensie reflectie, externe dimensie kennisselectie]

Het POINT-netwerk wordt gewaardeerd om zijn samenstelling en groeps grootte. Op de vraag hoe gedacht wordt over schaalvergroting reageert de leraar:

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

“Ik denk wel dat het dan anders wordt. (...) Ik denk omdat we relatief een klein groepje zijn, we kennen elkaar ook goed. (...) Ja maar je wilt toch een soort olievlek zijn. En ja dan zul je toch moeten gaan uitbreiden denk ik.” [externe dimensie kennisselectie]

Uitwisseling van expertise: Alle AW-netwerken vragen experts voor een specifieke, vaak eenmalige, bijdrage. Dat deze inbreng belangrijk wordt gevonden en meer aanwezig had mogen zijn wordt bij één netwerk duidelijk gemaakt: “*Wat ik nog wel als rol had willen zien, een externe rol. Dus echt dat iemand actief van een extern iemand, bij ons was gaan zitten. Of om informatie te geven of om eens een keertje mee te luisteren.*” [externe dimensie kennisselectie] Dit is op één moment wel gebeurd in dit netwerk maar daar is het bij gebleven. Andere AW-netwerken hebben deze inbreng wel vaker gehad en dit wordt door de deelnemers gewaardeerd.

Bij het POINT-netwerk is, al dan niet op verzoek van de leraren zelf, enkele male gebruik gemaakt van expertise buiten het netwerk, naast de inbreng van de onderzoekers binnen POINT. Daarnaast worden enkele deelnemende leraren als experts gezien. De deelnemers aan het netwerk zijn allen gevraagd ‘good practices’, voorbeelden uit de eigen praktijk, uit te wisselen. “*En daar heb ik altijd heel veel ideeën uitgehaald en dat je ziet wat anderen doen en waar je dan je voordeel uit kunt halen.*” [interne dimensie reflectie, externe dimensie kennisselectie]. De combinatie van expertise en een meer praktische invulling wordt hierbij als waardevol gezien:

“Er zitten een aantal mensen bij die hebben de opleiding tot specialist hoogbegaafdheid gedaan. Dat zijn de mensen die toch wel alles meer proberen te onderbouwen. En er zaten ook mensen bij die heel erg vanuit de praktijk dingen doen. En ik denk dat die samenwerking, die mix, dat dat heel goed werkt.” [externe dimensie kennisselectie]

De mogelijkheid tot uitwisseling binnen het netwerk leidt tot kennisuitbreiding en geeft aanleiding tot reflectie op zowel het onderzoek als het eigen handelen, zo geven de leraren aan.

Onderzoeksbegeleiding: Leraren van de AW-netwerken geven merken op dat het onderzoeksproces veelal nieuw voor ze is: “*En we merkten wel dat de meeste daar nog niet zo mee bekend zijn. Dat we toch vaak sneller naar een oplossing willen dan dat we eerst een echt duidelijke vraagstelling willen. Meer productgericht dan procesgericht.*” [interne dimensie reflectie]. Het samen doorlopen van een onderzoekscyclus wordt als waardevol en leerzaam benoemd. Wel ervaren ze het proces soms als traag en te weinig productgericht.

De leraren van POINT krijgen op verschillende manier begeleiding bij het uitvoeren van hun onderzoek, waaronder één-op-één coaching door een onderzoeker. Deze individuele begeleiding wordt als

leerzaam ervaren: “(...) omdat je het aan de hand van echte onderzoekers doet, ja je bent wel gewoon serieus aan het kijken hoe je de dingen wilt gaan vergelijken.” [externe dimensie kennisselectie] en heeft de deelnemers meer inzicht gegeven in het doen van onderzoek en het belang van goede onderbouwing en focus voor een dergelijk onderzoek.

Samengevat is gebleken dat er verschillen zijn in organisatie van de netwerken en in de beleving van de leraren. Uit de kwantitatieve analyse blijkt echter geen verschil in de ontwikkeling van de onderzoekende houding van de AW- netwerken vergeleken met POINT. De verschillen op organisatorische aspecten hebben hier geen dus aantoonbare invloed op gehad. Het netwerk POINT laat een sterke ontwikkeling van de externe dimensie kennisselectie zien en dit aspect komt in de interviews tevens sterk terug.

3.3. De relatie tussen de onderzoekende houding en de dimensies van sociaal leren

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden (*Welke relaties zijn zichtbaar tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding en de sociale configuratie van de netwerken van de Academische Werkplaats?*) is de OZH van de AW-netwerken met een regressieanalyse vergeleken met de DSL. Hiervoor zijn eerst betrouwbaarheidstoetsen afgenomen om de DSL afnames te beoordelen op consistentie (zie Tabel 10). Ook hier is gekeken naar de subschalen voor het toepassen van eventuele correcties.

Tabel 10

Cronbach's alpha van de afnames DSL

	Afname 1	Afname 2	Afname 3	Afname 4
Praktijk	.748	.815	.617*	.821
Domein & Waardecreatie	.886	.765	.528*	.689*
Verbondenheid	.605*	.459*	.762	.729
Organisatie	.770	.729	.807	.809

* $\alpha < .7$

Er zijn enkele constructen die niet voldoen aan de drempelwaarde van .7. Hierom is bij afname 1 uit de subschaal Verbondenheid item 14 (*Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten om*) verwijderd waardoor de alpha verhoogd is ($\alpha = .634$). Bij afname 2 is in de totaalmeting item 4 (*Gesprek over korte en lange termijn groepsdoelen*) door SPSS reeds verwijderd. Daarnaast is uit subschaal Verbondenheid item 17 (*Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen*) verwijderd zodat de alpha aan de drempelwaarde voldoet ($\alpha = .745$). Bij afname 3 zijn bij de totaalmeting item 13 (*Gevoel bij de groep te horen*), 15 (*Regelmatische interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten*) en 29 (*Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk*) door SPSS verwijderd. Uit subschaal Praktijk is

item 4 (*Gesprek over korte en lange termijn groepsdoelen*) verwijderd ($\alpha = .676$), en bij subschaal Domein & Waardecreatie item 11 (*Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk*) ($\alpha = .617$). En tot slot is bij afname 4 uit subschaal Domein & Waardecreatie item 7 (*Tijdsinvestering door alle leden buiten de bijeenkomsten*) verwijderd ($\alpha = .801$). Hoewel de alpha's van Verbondenheid afname 1, Praktijk en Domein & Waardecreatie van afname 3 na verwijdering van items nog niet aan de drempelwaarde voldoen is er gezien het gering aantal items wat er over blijft voor gekozen deze subschalen verder te handhaven. Van de constructen zijn vervolgens somschalen berekend die gebruikt zijn voor de verdere analyses.

Ook voor deze vragenlijst is in verband met het geringe aantal respondenten met behulp van Saphiro-Wilk toets gekeken naar de normaalverdeling van de metingen (zie Tabel 11). De scores van de dimensies van sociaal leren van meting 1 ($W(9) = 0,847, p = .07$), meting 3 ($W(10) = 0,955 p = .729$) en meting 4 ($W(9) = 0,972, p = .908$) wijken niet af van een normaalverdeling. De score van afname 2 ($W(4) = 0,744, p = .034$) wijkt significant af van een normaalverdeling. Omdat de tweede afname daarnaast ook wat betreft sample grootte niet voldoet aan het wenselijk minimum van 10 (Field, 2013) ($N = 4$), is besloten deze afname niet verder mee te nemen in de analyses. De eerste en laatste metingen zijn als voor- en nameting vergeleken met gepaarde t-toetsen om de verschillen te bepalen.

Tussen de eerste en vierde afname zijn de verschillen geanalyseerd voor wat betreft de complete DSL als ook de dimensies apart (zie Tabel 11). Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.52$, BCa 95% [-0.86, -0.12]) tussen afname 1 ($M = 2.75$, $SD = .36$) en afname 4 ($M = 3.27$, $SD = .34$) is significant ($t(5) = -2.74, p = .041$) en het effect is zeer groot, $d = 1.49$. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.74$, BCa 95% [-1.43, -0.02]) tussen afname 1 ($M = 1.98$, $SD = .51$) en afname 4 ($M = 2.71$, $SD = .68$) binnen de dimensie Praktijk is niet significant ($t(5) = -1.82, p = .128$) en dit effect is zeer groot, $d = 1.21$. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -1.60$, BCa 95% [-2.22, -1.11]) tussen afname 1 ($M = 2.07$, $SD = .73$) en afname 4 ($M = 3.67$, $SD = .34$) binnen de dimensie Domein & Waardecreatie is significant ($t(5) = -6.03, p = .002$) en dit effect is zeer groot, $d = 2.81$. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = 0.09$, BCa 95% [-0.13, 0.25]) tussen afname 1 ($M = 3.38$, $SD = .37$) en afname 4 ($M = 3.29$, $SD = .42$) binnen de dimensie Verbondenheid is niet significant ($t(5) = 0.95, p = .387$) en dit effect is klein, $d = .22$. Het verschil ($M_{\text{verschil}} = -0.28$, BCa 95% [-0.65, 0.07]) tussen afname 1 ($M = 3.25$, $SD = .26$) en afname 4 ($M = 3.53$, $SD = .38$) binnen de dimensie Organisatie is niet significant ($t(5) = -1.59, p = .172$) en dit effect is groot, $d = .86$. Hieruit blijkt dat de sociale configuratie in zijn totaal qua score toeneemt, waarbij de dimensie Domein & Waardecreatie onafhankelijk een groei laat zien.

Tabel 11

Gemiddelden (M), Standaarddeviatie (SD) en significantieniveau (p) van de verschillen tussen de begin- en eindmeting van de DSL totaal en de domeinen apart.

Analyse	Meetmoment	Afname 1			Afname 4			<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	
DSL totaal		6	2.75	.36	6	3.27	.34	.041*
Dimensie Praktijk		6	1.98	.51	6	2.71	.68	.128
Dimensie Domein & Waardecreatie		6	2.07	.73	6	3.67	.34	.002*
Dimensie Verbondenheid		6	3.38	.37	6	3.29	.42	.387
Dimensie Organisatie		6	3.25	.26	6	3.53	.38	.172

* $p < .05$

Er is met behulp van regressieanalyses bekeken hoe de score op de onderzoekende houding samenhangt met de dimensies van sociaal leren (zie Tabel 12). Hieruit blijkt dat er geen passend regressiemodel is gevonden voor de afname medio 2016/2017 ($F(4) = 0.825, p = .572$) en het zelfde geldt voor de afname eind 2017/2018 ($F(4) = 1.336, p = .423$).

De relatie tussen de DSL gerelateerd aan de beide dimensies van de OZH is tevens geanalyseerd. Er is hierbij wel een passend model gevonden voor de afname medio 2016/2017 gerelateerd aan de Interne dimensie van de onderzoekende houding ($F(4) = 11.52, p = .018$), echter is de samenhang met geen van de dimensies van sociaal leren significant. Voor de afname eind 2017/2018 is geen passend model ($F(4) = 0.227, p = .914$) gevonden. Voor de afname gerelateerd aan de Externe dimensie medio 2016/2017 is wederom geen passend model gevonden ($F(4) = 0.629, p = .668$). Voor de afname eind 2017/2018 is wel een passend model gevonden ($F(4) = 4.5-3, p = .041$), maar ook hier is geen significante samenhang aangetoond met de dimensies van sociaal leren. Voor de groep leraren is dus geen samenhang aangetoond tussen de ontwikkeling van de onderzoekende houding en de ontwikkeling van de dimensies van sociaal leren.

Tabel 12

Overzicht van de regressieanalyses met de Onderzoekende houding als afhankelijke variabele afgezet tegen de dimensies van sociaal leren. De betrouwbaarheidsintervallen (b), waar gegeven, en standaard error (SE B) zijn gebaseerd op 1000 bootstrap samples.

Afnamemoment en variabelen	<i>b</i>	SE B	β	<i>p</i>
<i>Afname medio studiejaar 2016/2017 OZH totaal</i>				
Constant	0.22 (...)	1.46		.55
Praktijk	0.33	2.33	0.30	.567
Domein & Waardecreatie	0.54	1.87	0.42	.362
Verbondenheid	0.23 (-1.85, 1.54)	2.61	0.24	.783
Organisatie	-0.12	2.26	-0.11	.887

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

<i>Afname eind studiejaar 2017/2018 OZH totaal</i>				
Constant	-3.66 (...)	78.08		.687
Praktijk	0.15 (-8.89, 38.41)	5.28	0.12	.818
Domein & Waardecreatie	0.83 (-12.65, 7.81)	6.99	0.45	.519
Verbondenheid	0.98 (-8.25, 13.65)	24.56	0.31	.729
Organisatie	0.15 (-31.64, 15.00)	10.48	0.10	.894
<i>Afname medio studiejaar 2016/2017 OZH Interne dimensie</i>				
Constant	-0.07	0.45		.583
Praktijk	-0.36 (-2.90, 1.91)	0.80	-0.44	.075
Domein & Waardecreatie	0.35	0.68	0.37	.076
Verbondenheid	0.58 (0.11, 0.74)	0.80	0.81	.059
Organisatie	0.18	0.85	0.21	.487
<i>Afname eind studiejaar 2017/2018 OZH Interne dimensie</i>				
Constant	-0.03 (-2.48, 1.22)	0.80		.947
Praktijk	-0.09 (-1.00, 1.00)	1.02	-0.07	.871
Domein & Waardecreatie	-0.09 (-4.04, 2.54)	0.04	-0.04	.948
Verbondenheid	0.31 (-2.17, 1.93)	1.49	0.26	.671
Organisatie	-0.38 (-2.20, 0.50)	1.47	-0.27	.509
<i>Afname medio studiejaar 2016/2017 OZH Externe dimensie</i>				
Constant	0.39	2.93		.467
Praktijk	0.91 (-8.22, 8.86)	2.84	0.69	.242
Domein & Waardecreatie	0.28 (-6.60, 8.52)	2.80	0.19	.686
Verbondenheid	-0.42 (-9.26, 3.19)	5.19	-0.37	.687
Organisatie	-0.39 (-5.39, 8.26)	7.18	-0.30	.719
<i>Afname eind studiejaar 2017/2018 OZH Externe dimensie</i>				
Constant	-0.19 (-1.88, 1.75)	0.53		.412
Praktijk	0.12 (-1.40, 1.46)	0.48	0.11	.638
Domein & Waardecreatie	0.17 (-2.94, 1.92)	1.31	0.10	.786
Verbondenheid	0.69 (0.24, 1.14)	0.78	0.71	.066
Organisatie	0.16 (-0.15, 0.67)	0.60	0.15	.527

De observaties en reflectieve vragenlijsten zijn geanalyseerd op basis van de indicatoren van de DSL (zie Bijlage 4) en per dimensie van sociale configuratie gestructureerd. Hierbij is gekeken naar de

ontwikkeling binnen de dimensie over twee jaar die de AW-netwerken laten zien. De resultaten worden per dimensie toegelicht.

Dimensie praktijk. De betekenis van de netwerkactiviteiten is een terugkerend onderwerp. Op verschillende momenten in de twee jaar komen deze gesprekken terug, veelal gepaard met het uitwisselen van praktijkervaringen met het ontwikkelde materiaal. De uitwisseling van ervaring geeft aanleiding te betekenis opnieuw te onderzoeken en bespreken. Dit wordt zichtbaar door citaten als: *“Wat bedoelden we daarmee en waarom is dat belangrijk bij deze dingen scherp te houden?”*, en naar aanleiding van feedback uit de praktijk: *“Dus we moeten echt nog even kritisch gaan kijken naar dat schema. (...) Wat ik ook leuk vond is dat je zelf ook weer even teruggaat naar jezelf, dat je even kritisch naar jezelf kijkt in een les.”* In een reflectievragenlijst was te lezen: *“In dit netwerk denkt men ‘groot’ verder. Laat zich niet tegenhouden tot belemmeringen.”* Ook gaat dit proces gepaard met het zoeken naar gedeelde definities en gemeenschappelijk grond om op verder te gaan binnen het onderzoeksonderwerp: *“We hebben met z’n allen een soort visie ontwikkeld, maar hoe gaan we dat nou doen en hoe kunnen collega’s, leerkrachten dit oppakken en mee aan het werk?”* Daarnaast worden de doelen van de netwerken regelmatig besproken en bijgesteld. Met name bij de start van het tweede studiejaar wordt dit intensief besproken. Het gaat hierbij om zowel korte als lange termijn doelen: *“(...) daar moeten we ook nog even naar kijken hoe we de planning doorlopen dit jaar. Dat kunnen we misschien wel de volgende keer doen. Wanneer moet er iets klaar zijn? Wanneer kunnen we iets uitproberen?”* en *“Het zou jammer zijn als het dan zou ophouden, dus we zitten hier nog een beetje te kijken van wat zouden we eventueel nog in jaar 3 en 4, met wie daarbij wil (...)”*. Er wordt door de netwerken goed nagedacht over een goede invulling van de netwerkactiviteiten: *“We kunnen ook nu zeggen, we richten ons nu hierop zodat die voorwaarden goed in kaart komen en de vervolgstap is, (...) dit is vanuit individueel perspectief en daarna gaan we er een kijkwijzer van maken.”* De meeste groepen oriënteren zich in eerste instantie voornamelijk op de eigen klas of school van de deelnemers. Een enkele keer komt het ter sprake dat er ook gekeken dient te worden naar een bredere verspreiding naar bijvoorbeeld het schoolbestuur, *“mijn hele bestuur gaat hiermee verder”* of zelfs daarbuiten. Hiervoor worden aanzetten gegeven maar dit is veelal gepland voor na de afronding van het tweejarige project.

Dimensie Domein en Waarde creatie. Medio het eerste studiejaar starten de netwerken met het intensief bespreken van de ontwikkelde producten. Feedback wordt hierbij uitgewisseld en de (deel)producten worden bijgesteld. Er ontstaat hierbij een iteratief proces wat bij iedere bijeenkomst terugkomt. Dit wordt zichtbaar in citaten als: *“Eerst maar is een eerste indruk wat je ervan vindt en dan misschien wat in detail dat je zegt van nou ik heb er aantal tips om het geheel beter te maken.”* en *“Misschien kunnen jullie dan toch nog een afspraak maken voor de volgende keer, om toch die tabel nog even te bekijken en dat ook wat er hier op die flappen stond.”* In de reflectievragenlijsten komen dit ook

terug in opmerkingen als: “*Kijkwijzers bijstellen + samenvoegen geheel. Kritisch bekijken van de kijkwijzers heel interessant en leuk om dieper over de inhoud na te moeten denken.*” waarmee het delen en verdiepen van informatie in de groepen vorm krijgt.

Het bespreken van een gezamenlijke leeragenda vindt vooral plaats aan het begin van de twee studiejaaren. Hierbij wordt besproken welke inhoud de deelnemers graag zien terugkomen in de netwerkbijeenkomsten en het product. Concrete voorbeelden hiervan zijn citaten als: “*Discussie over het plaatsen/belang van de verschillende onderdelen (eye-openers) wat is belangrijker en waardoor? Samen bespreken van de lijst met voorwaarden, concretisering van ons ontwerp.*” uit de reflectievragenlijst en een typerende opmerking tijdens een bijeenkomst: “*Ook geen wensen op dit moment? Kom ermee als er iets is!*” wanneer alles helder lijkt op dat moment. Ook wordt de haalbaarheid van het ontwikkelen van (deel)producten meegenomen.

Dimensie Verbondenheid. De netwerken vormen vrijwel direct een groep, hoewel bij één netwerk gezocht wordt naar de rol van de deelnemende studenten. Dit kost de groep tijd om vorm aan te geven. Medio het eerste studiejaar wordt in de groep uitgesproken dat de studenten onderdeel vormen van het netwerk en een actieve bijdrage hebben. Eén student merkt in de reflectievragenlijst op: “*We waren voor het eerst allemaal als gelijken in de bijeenkomst*”. De wisseling van studenten aan het begin van het tweede studiejaar lijkt geen nadelige invloed te hebben op de samenhang van deze of de andere groepen. Alle groepen hebben contacten met externe experts, hoewel op verschillende momenten in het onderzoek. En bij alle groepen komt sterk naar voren dat men geïnteresseerd is in de ideeën en ervaringen van de groepsleden wat zich uit in citaten als “*Ben benieuwd hoe jullie het hebben ervaren om nu echt in een nieuwe fase te belanden.*” of in de reflectievragenlijst over de studenten: “*Aanvulling vanuit hun stageschool b.v. kindgesprekken in Daltonschool. Aanvulling t.a.v. voorwaarden binnen categorie school (nl. ouders en hun opvoeding)*” wat als belangrijke bijdrage wordt genoemd. De netwerkleden geven elkaar gelegenheid door elkaar in min of meer georganiseerde setting uit te nodigen tot het delen van deze ervaringen en ideeën. Het gevoel bij een groep te horen komt tot uiting doordat er veel in termen als ‘wij’ en ‘ons netwerk’ wordt gesproken en het ontwikkelen een eigen jargon.

Dimensie Organisatie. De groepen laten over het algemeen een grote mate van zelfsturing zien. Beslissingen worden democratisch genomen en er is een grote inbreng mogelijk van alle deelnemers om richting te geven aan de netwerkactiviteiten. De lerarenopleiders fungeren als procesbewaker en leiden vaak de bijeenkomsten, tegelijkertijd hebben de andere leden een gelijkwaardige inbreng. Er wordt gevraagd naar bijdragen van anderen of men biedt dit zelf aan: “*Doe jij dat alleen? Ik wil daar ook wel bij, over nadenken.*” In de loop van het proces ontstaan er rolverdelingen op basis van expertise. De deelnemende onderzoeker geeft bijvoorbeeld input wat betreft de stappen in het onderzoek of het zoeken en interpreteren van literatuur waar leraren en studenten meer de focus op de praktijk leggen en het

uitproberen van het materiaal. Dit wordt concreet in opmerkingen al *“vanuit het leerling perspectief dat zouden wij kunnen doen omdat wij in het onderwijs zitten.”* en *“M. ik weet niet of jij bij dat eerste onderdeel wil, daar ben jij volgens mij de expert in..”* waarop vervolgens de leerkracht die expertrol oppakt.

Wat alle groepen gemeen hebben is een groot gevoel van gelijkwaardigheid en de moeite die er ingestoken is om dit voor alle groepsleden te bereiken wanneer nodig: *“We voelen als een team: best een grote groep om te brainstormen, vullen elkaar aan -> prachtig proces-> veiligheid wordt ervaren dat dit kan.”* Een voorbeeld waarbij dat minder vanzelfsprekend geweest is de eerdergenoemde zoektocht van een groep om de studenten betrokken te krijgen en houden, waarin ze naar eigen zeggen uiteindelijk geslaagd zijn. In een reflectievragenlijst is genoteerd: *“Gelijkwaardige verdeling van taken juist ook in voorbereiding om betrokkenheid van allen hoog te houden.”*

Samenvattend is uit de observaties naar voren gekomen dat de vier domeinen van sociaal leren in een continue ontwikkeling verkeren. De vier netwerken binnen de Academische Werkplaats laten hierin gelijke patronen zien waarbij een iteratief proces van doelen stellen, materiaal ontwikkelen en uitproberen, feedback uitwisselen en verbeteringen doorvoeren de belangrijkste activiteiten zijn. Dit proces wordt ondersteund door het groepsgevoel en de gedeelde doelen zoals naar voren komt in de opgenomen citaten.

4. Conclusie en discussie

In het onderzoek zoals beschreven is in deze thesis, is gekeken naar de ontwikkeling van de onderzoekende houding van leraren basisonderwijs. De literatuur laat zien dat de onderzoekende houding van leraren vergroot kan worden door het deelnemen aan leernetwerken. Het faciliteren en ondersteunen van leernetwerken draagt hierdoor bij aan de professionele ontwikkeling van leraren. Onderzoek onder leraren die deelnemen aan netwerken gefaciliteerd door Iselinge laat zien dat de onderzoekende houding van leraren zich positief ontwikkelt, op zowel de interne als externe dimensie. Door middel van vragenlijsten is de onderzoekende houding op verschillende momenten tijdens twee jaar deelname aan de netwerken gemeten. Daarnaast is door middel van interviews achtergrondinformatie verzameld en zijn de ervaringen en visies van de leraren bevestigd. De interviews laten zien dat de leraren de toename van de onderzoekende houding zelf ervaren en merken hoe ze meer kritisch kijken naar kennis en meer reflecteren op hun handelen op basis van deze kennis. Ze geven aan een grote verandering te bemerken en zich van tevoren niet zozeer bewust te zijn geweest van hun onderzoekende houding. Deelname aan een leernetwerk heeft het inzicht in de mate van kritische kennisselectie en reflectie op de eigen praktijk bevordert en het handelen in de praktijk veranderd. Hiermee levert de ontwikkeling van de onderzoekende houding een bijdrage aan de professionele ontwikkeling van leraren.

Bij het tweede netwerk wat onderzocht is, POINT, is alleen de externe dimensie van de onderzoekende houding aantoonbaar toegenomen. De metingen bij dit netwerk hebben kort na elkaar plaats gevonden en op twee momenten. De focus van het netwerk tijdens deze momentopname kan bepalend zijn geweest voor de resultaten. Op het moment van de metingen zijn de deelnemers met het uitwerken van individuele onderzoeken bezig. Wanneer veel tijd aan kennisselectie wordt besteed kan aangenomen worden dat de externe dimensie van de onderzoekende houding op dat moment zich meer ontwikkelt dan de interne dimensie. Ook is in dit netwerk veel aandacht voor individuele onderzoeksvaardigheden wat in het AW-netwerk minder nadrukkelijk aanwezig is. In het onderzoek zoals beschreven in deze thesis is dit aspect niet meegenomen in de vragenlijsten, terwijl dit door Tack en Vanderlinde (2016) genoemd wordt als belangrijke factor bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding. De resultaten impliceren dat de onderzoekende houding zich over de dimensies op verschillende tijd ontwikkelt, afhankelijk van de focus van de deelnemers op dat moment. Voor de facilitering van leernetwerken betekent dit dat er genoeg tijd genomen moet worden om de verschillende fasen van onderzoek aan bod te laten komen om de deelnemer zo de kans te geven beide domeinen van de onderzoekende houding te kunnen ontwikkelen. Expliciete aandacht voor kennisontwikkeling, onderzoeksvaardigheden en reflectie werkt hierbij bevorderend.

Uit de vergelijking van de netwerken onderling komt naar voren dat er in de ontwikkeling van de onderzoekende houding geen significante verschillen aan te tonen zijn. Er zijn verschillen aangetoond wat betreft samenstelling en organisatie van de netwerken, deze leiden echter niet tot verschil in de ontwikkeling van de onderzoekende houding. Dit impliceert dat het niet uitmaakt op welke manier leraren betrokken zijn bij onderzoek om de onderzoekende houding te bevorderen, zolang ze uitgedaagd en begeleid worden in het doen van onderzoek, al dan niet individueel.

Er is naast de onderzoekende houding ook gekeken naar de dimensies van sociaal leren van de AW-netwerken. De ontwikkeling van de dimensies laat zien dat gedurende twee jaar de netwerken een sterkere samenhang vertonen. Een verklaring hiervoor die voor de hand ligt is dat men elkaar beter leert kennen en naar mate het onderzoek en het ontwikkelen van een gezamenlijk product dit verder wordt versterkt. De verhoging van de dimensie Domein en Waarde creatie laat zien dat het verbreden en verdiepen van kennis en de ontwikkeling van een gedeelde leeragenda toeneemt gedurende het onderzoeksproces. Daarnaast wordt belang gehecht aan onderzoek naar onderwerpen die dicht bij de eigen onderwijspraktijk liggen. Aangezien de opzet van de Academische Werkplaats hierop aansluit kan dit verklaren waarom de Domein en Waarde creatie significant toeneemt bij de deelnemende leraren. Voor de overige domeinen geldt dat er geen aantoonbare veranderingen optreden, hoewel de observaties laten zien dat op alle domeinen ontwikkeling is. Het gebrek aan bruikbare data maakt dat hier geen conclusies aan verbonden kunnen worden.

Eerder onderzoek naar de netwerken van de Academische Werkplaatsen impliceert dat er een relatie is tussen de onderzoekende houding van de deelnemers en de ontwikkeling van de dimensies van sociaal leren. Hierom is voor het onderzoek zoals beschreven in deze thesis onderzocht of dit voor de leraren als aparte groep, en gemeten over twee jaar, ook geldt. Uit de observaties komen duidelijk aspecten naar voren die te relateren zijn aan reflectie, zoals de discussies over het materiaal en het bespreken van de doelen van de groep. En ook kennisselectie komt naar voren in bijvoorbeeld het zoeken naar achtergrondinformatie en het betrekken van externe experts. Deze relatie is echter niet statistisch aangetoond voor deze groep deelnemers. Dit kan betekenen dat de dimensies van sociaal leren meer invloed hebben op de onderzoekende houding van de andere deelnemers en minder op de leraren. Aannemelijker is echter dat het geringe aantal respondenten in het huidige onderzoek van invloed is op de resultaten. De data van de DSL-vragenlijst bleek slechts deels bruikbaar en miste consistentie. In feite zijn er zo weinig gegevens bruikbaar gebleken dat een gefundeerde conclusie trekken ook hierbij niet mogelijk is.

Er zijn meer beperkingen aan dit onderzoek die van invloed kunnen zijn op de resultaten. De OZH-vragenlijst bestaat uit slechts acht vragen wat relatief weinig informatie oplevert. In deze vragenlijst wordt informatie naar onderzoeksvaardigheden niet meegenomen, terwijl er aanwijzingen zijn dat dit invloed heeft op de onderzoekende houding. Met daarnaast een kleine groep respondenten maakt dat de statistische analyse met voorzichtigheid moet worden geïnterpreteerd. Opvallend is dat de voormeting van de onderzoekende houding relatief hoog is (gemiddeld 3 op een vierpuntsschaal). Dit kan verklaard worden door dat leraren die deelnemen aan dergelijke netwerken van nature een goed ontwikkelde onderzoekende houding hebben. Echter komt tevens naar voren dat de leraren het beeld van hun eigen onderzoekende houding die ze hadden voor deelname, tijdens het traject hebben bijgesteld. Het is hierdoor aannemelijk dat beginwaarden te hoog worden ingeschat en de ontwikkeling in realiteit groter is geweest dan gerapporteerd in dit onderzoek. Dit wekt vragen op over de zelfperceptie van leraren wat betreft de eigen onderzoekende houding. Het uitbreiden van de vragenlijst en aanbrenge van meer antwoordmogelijkheden zou meer informatie kunnen genereren. Daarnaast kan de leraren gevraagd worden naar het voortschrijdend inzicht in hun beginsituatie.

Hoewel dit een longitudinale studie betreft naar de onderzoekende houding van de leraren die deelnemen aan de AW-netwerken, moeten de conclusies dus met grote voorzichtigheid getrokken worden. Er zijn sterke aanwijzingen dat de onderzoekende houding daadwerkelijk toeneemt en tot gedragsverandering leidt. Om te bepalen of de effecten blijvend zijn, of er dus sprake van transformatief leren is, en om te bekijken hoe de onderzoekende houding zich ontwikkelt wanneer de deelname is afgelopen of is overgegaan op een ander netwerk, zou vervolgonderzoek nodig zijn. Door het onderzoek tevens uit te breiden met een controlegroep kan een meer compleet beeld van het effect van deelname aan

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

een leernetwerk en de invloed daarvan op de onderzoekende houding geschetst worden. Daarnaast is schaalvergroting van het gehele onderzoek een manier om meer representatieve data te vergaren en de generaliseerbaarheid te vergroten.

5. Referenties

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bakx, A., Breteler, H., Copic, J., & Diepstraten, I. (2009). Onderzoek door pabo-studenten verankerd in het curriculum: Succesfactoren en keerzijden. *Velon-tijdschrift* (30), 29-36.
- Bartelts-Schilt, M. (2015). *Sturen op optimale motivatie in leernetwerken voor professioneel leren*. (Master thesis). Verkregen via <https://dspace.ou.nl/handle/1820/6273>
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: Wat wordt daaronder verstaan. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. doi: 10.2307/1167272
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4 ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- De Bruïne, E., Harinck, F., Hinzen, E., Van Huijgevoort, H., Van Swet, J., & Van de Ven, A. (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master sen opleidingen van woso*. Verkregen op 19-10-2017, via <http://www.leoz.nl/Portals/2/2010%20kader%20praktijkgericht%20onderzoek%20woso.pdf>
- De Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Heerlen: Open Universteit.
- De Laat, M., & Schreurs, B. (2013). Visualizing informal professional development networks: Building a case for learning analytics in the workplace. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1421-1438. doi: 10.1177/0002764213479364
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statisticts*. London: Sage Publications Ltd.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. doi: 10.3102/00028312038004915
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99. doi: 10.1080/09523987.2011.576513
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Honold, L. (2006). Reflective notes: A tool for individual and team learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 20(1), 20-22. doi:10.1108/14777280610637100
- Huiskamp, M. (2017). *Waardevol leren van pabostudenten in netwerken met basisschoolleerkrachten*

- en lerarenopleiders*. (Master thesis). Verkregen via <http://hdl.handle.net/1820/7930>
- Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 137-148. doi:10.1080/02601370902756986
- Imants, J., Veen, K. v., Pelzer, B., Nijveldt, M., & Steen, J. (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-278.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs*. Verkregen op 8-12-2017, via <http://www.rijksbegroting.nl/binaries/pdfs/ocw/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf>
- Inspectie van het onderwijs. (2017). *Jaarwerkplan 2017*. Verkregen op 2-6-2017, via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/jaarplannen/2016/10/11/jaarwerkplan-2017>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Katz, L. G., & Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
- Kroll, L. R. (2005). Making inquiry a habit of mind: Learning to use inquiry to understand and improve practice. *Studying Teacher Education*, 1(2), 179-193. doi: 10.1080/17425960500288366
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 19-22.
- Loeve, J. (2018). *De samenhang tussen netwerklernen en de onderzoekende houding van (aanstaande) leraren en hun opleiders*. (Master thesis). Verkregen via <http://dspace.ou.nl/handle/1820/9620>
- Meijer, M., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78. doi:10.1080/13562517.2015.1115970
- Meijer, M., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijssel, F. (2017). Professional development of teacher-educators towards transformative learning. *Professional Development in Education*, 43(5), 819-840. doi: 10.1080/19415257.2016.1254107
- Meijs, C., Prinsen, F. R., & de Laat, M. F. (2016). Social learning as approach for teacher professional development; how well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85-102. doi: 10.1080/09523987.2016.1211333
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult education quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 197(74), 5-12. doi: 10.1002/ace.7401
- Ministerie van OC&W (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*.: Verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil>.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.

- Onderwijscoöperatie. (2017). *Bekwaamheidseisen*. Verkregen op 8-12-2017, via <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Bekwaamheidseisen-ingangsdatum-1-augustus-2017.pdf>
- Onderwijsraad. (2014). *Meer innovatieve professionals*. Verkregen op 8-12-2017, via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/meer-innovatieve-professionals/item7187>
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588. doi: 10.1016/j.tate.2004.06.003
- Riedel, H. (1977). *Allgemeine didaktik und unterrichtliche praxis: Eine einföhrung*. Munchen: Kösel-Verlag.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315. doi: 10.1080/00071005.2014.957639
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2016). Measuring teacher educators' researcherly disposition: Item development and scale construction. *Vocations and Learning*, 9(1), 43-62. doi: 10.1007/s12186-016-9148-5
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., & Cornelissen, F. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36, 143-160.
- Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding*, 1, 57-86.
- Vrieling, E., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). Sociaal leren van leraren faciliteren aan de hand van het dimensie interview: Iselinge Hogeschool.
- Vrieling, E., De Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk. *OnderwijsInnovatie*, 17(1), 17-24.
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2015). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching*, 1-20. doi: 10.1080/13540602.2015.1058588
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2018). Facilitating social learning in teacher education: A case study. *Studies in Continuing Education*.
- Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and Learning*, 9(1), 85-110. doi: 10.1007/s12186-015-9142-3

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst OZH

Bijlage 2: Vragenlijst DSL

Bijlage 3: Reflectieve vragen

Bijlage 4: Raamwerk dimensies van sociaal leren en onderzoekende houding

Bijlage 5: Aangepast dimensie interviewleidraad leraren

Bijlage 6: Interviewleidraad projectleiders

Bijlage 1 Vragenlijst OZH

Persoonlijke code *:

Geslacht: man / vrouw

Datum:

Aantal jaren ondervijsservaring:

* voorletters vader – voorletters moeder – geboortjaar – D(ocent)/L(eerkracht)/S(tudent),

bijvoorbeeld JS-BV-1996-S

Vragenlijst – Onderzoekende Houding (OZH) ¹

	Klopt helemaal niet	Klopt meer niet dan wel	Klopt meer wel dan niet	Klopt helemaal	NVT
1. Ik stelde mijn eigen handelen bij op basis van nieuwe kennis.	1	2	3	4	5
2. Ik reflecteerde op mijn handelen om na te gaan of ik het beter had kunnen doen.	1	2	3	4	5
3. Door na te denken over mijn handelen, heb ik een aantal zaken veranderd in mijn gebruikelijke aanpak.	1	2	3	4	5
4. Ik beoordeelde mijn ervaringen nog eens opnieuw om ervan te leren en er beter van te worden voor mijn volgende handelen.	1	2	3	4	5
5. Ik las publicaties of andere bronnen om mijn kennis over een specifiek onderwijsonderwerp te vergroten.	1	2	3	4	5
6. Ik hield vakpublicaties bij om op de hoogte te blijven van wat er in mijn vakgebied speelt.	1	2	3	4	5
7. Ik las boeken en/of artikelen op zoek naar aanvullende informatie voor mijn onderwijs.	1	2	3	4	5
8. Ik surfte op het internet op zoek naar interessante bronnen die ik kon gebruiken in mijn werk.	1	2	3	4	5

¹ Omcirkel bij ieder punt hetgeen voor u van toepassing is

Bijlage 2 Vragenlijst DSL

Dimensiekijkpunten van sociaal leren*Persoonlijke code*:**Geslacht: man / vrouw**Datum:**Aantal jaren onderriservaring:*

* voorletters vader – voorletters moeder – geboortjaar – D(ocent)/L(eerkracht)/S(tudent),

bijvoorbeeld JS-BV-1996-S

Er is sprake van:	Geheel niet van toepassing		Geheel van toepassing		Opmerkingen
Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk	1	2	3	4	
Bespreking van praktijkervaringen met door het leernetwerk ontwikkeld materiaal.	1	2	3	4	
Integratie van door het leernetwerk ontwikkeld materiaal in de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur).	1	2	3	4	
Integratie van door het leernetwerk ontwikkeld materiaal in scholen buiten het eigen bestuur.	1	2	3	4	
Gesprek over korte en lange termijn groepsdoelen.	1	2	3	4	
Beschrijving van korte en lange termijn groepsdoelen.	1	2	3	4	
Relaties tussen netwerkactiviteiten en korte/lange groepsdoelen.	1	2	3	4	
Tijdsinvestering door alle leden buiten de bijeenkomsten.	1	2	3	4	
Discussie over ontwikkeld materiaal.	1	2	3	4	
Mogelijkheden voor feedback.	1	2	3	4	
Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback.	1	2	3	4	
Gezamenlijke leeragenda voor het leernetwerk.	1	2	3	4	
Informele werkwijze tijdens de bijeenkomsten die de verbondenheid versterkt.	1	2	3	4	
Gevoel bij de groep te horen.	1	2	3	4	
Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten om.	1	2	3	4	
Regelmatige interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten.	1	2	3	4	
Wederkerige relaties tussen de groepsleden.	1	2	3	4	
Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen.	1	2	3	4	
Lange termijn leerhouding vanuit de doelen van het netwerk.	1	2	3	4	
Interesse in de ideeën en ervaringen van groepsleden vanuit de doelen van het leernetwerk.	1	2	3	4	

De Ontwikkeling van de Onderzoekende Houding van Leraren Basisonderwijs in Leernetwerken

Reflectiekwaliteit van het leernetwerk (stellen van vragen als: Wat ging goed en waarom? Wat kan er beter en hoe?).	1	2	3	4	
Rolverdeling op basis van expertise.	1	2	3	4	
Vrijwillige deelname.	1	2	3	4	
Oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur).	1	2	3	4	
Oriëntatie op relevante activiteiten buiten de lokale groepspraktijk (bestuur overstijgend).	1	2	3	4	
Gelijkwaardige relaties.	1	2	3	4	
Sfeer tijdens de bijeenkomsten die de gelijkwaardigheid bevordert.	1	2	3	4	
Communicatie over de werkwijze om gezamenlijke doelen te behalen.	1	2	3	4	
Gevoel van veiligheid tijdens de interactie in het netwerk.	1	2	3	4	
Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk.	1	2	3	4	

Eventuele algemene opmerkingen

Bijlage 3 Reflectieve vragen

Leerkrachten en opleiders

Persoonlijke code:*

Geslacht: man / vrouw

Datum:

Aantal jaren onderriservaring:

* voorletters vader – voorletters moeder – geboortjaar – D(ocent)/L(eerkracht)/S(tudent),

bijvoorbeeld JS-BV-1996-S

Reflectievragen:

1. Wat is voor jou de meest waardevolle leeropbrengst van deze bijeenkomst?

2. Welk onderdeel van deze bijeenkomst vond je top en waarom?

3. Welk onderdeel van deze bijeenkomst zou je graag anders zien en waarom?

4. Welke inbreng had(den) de student(en) tijdens deze bijeenkomst en hoe verliep dat?

5. Welke ondersteuning zou je kunnen bieden teneinde de studenten verder te helpen in hun ontwikkeling?

Bijlage 4 Tabel met coderingen

Een codering is samengesteld uit de afkorting van de dimensies en het bijbehorende kijkpunt, zodat herleiding naar de bron mogelijk is. Bijvoorbeeld, bij de dimensie van sociaal leren (DSL) met de dimensie ‘Praktijk’ (Prk), indicator ‘geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten’ (Integr.) en kijkpunt ‘gesprek over mogelijke betekenis van netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk’ (Gespr.netw.activ.) leidt tot de codering: DSL_Prk_Integr_Gespr.netw.activ.

Dimensie	Indicator	Kijkpunt	Codering
Praktijk	1. Geïntegreerde of niet geïntegreerde activiteiten	1. Gesprek over mogelijke betekenis van netwerkactiviteiten voor de eigen praktijk	DSL_Prk_Integr_Gespr.netw.activ
		2. Afspraken over het uitproberen van ontwikkeld materiaal in de eigen praktijk	DSL_Prk_Integr_Afspr.matrl
		3. Bespreking van praktijkervaringen met door het leernetwerk ontwikkeld materiaal	DSL_Prk_Integr_Bespr.prkerv
		3A. Integratie van door het leernetwerk ontwikkeld materiaal in scholen buiten het eigen bestuur	DSL_Prk_Integr_Mater.lok.prkt
		3B. Integratie van door het leernetwerk ontwikkeld materiaal in scholen buiten het eigen bestuur.	DLS_Prk_Integr_Mater.buiten.prkt.
		2. Tijdelijke of permanente activiteiten	
5. Beschrijving van korte en lange termijn groepsdoelen	DSL_Prk_Duuractiv_Beschr.doel		
6. Relaties tussen netwerkactiviteiten en korte / lange termijn groepsdoelen	DSL_Prk_Duuractiv_Rel.act.doel		
Domein en waarde creatie	3. Delen of verbreden / verdiepen van kennis		
		8. Discussie over ontwikkeld materiaal	DSL_Dmn&Wrd_Dln.verbr_Discus.matrl
		9. Mogelijkheden voor feedback	DSL_Dmn&Wrd_Dln.verbr_Fb
		10. Aanpassing van ontwikkeld materiaal na discussie of feedback	DSL_Dmn&Wrd_Dln.verbr_Aanp.matrl
		4. Individuele of gezamenlijke waarde creatie	

Verbondenheid	5. Gedeelde of niet gedeelde identiteit	12. Informele netwerkactiviteiten tijdens de bijeenkomsten om de verbondenheid te versterken	DSL_Verbondh_Ident_Inf.netwerkactiv
		13. Gevoel bij de groep te horen	DSL_Verbondh_Ident_Gevoel.grp
		14. Contact tussen de groepsleden buiten de bijeenkomsten om	DSL_Verbondh_Ident_Cont.grpsl
	6. Sterke of zwakke verbindingen	15. Regelmatige interactie tussen de groepsleden tijdens de bijeenkomsten	DSL_Verbondh_Verbind_Interact
		16. Wederkerige relaties tussen de groepsleden	DSL_Verbondh_Verbind_Wederk.rel
		17. Contacten tussen het leernetwerk en (ervarings)deskundigen	DSL_Verbondh_Verbind_Cont.desk
	7. Taakuitvoerders of kenniswerkers	18. Lange termijn leerhouding vanuit de doelen van het leernetwerk	DSL_Verbondh_Taak.Kennis_Leerhdg
	19. Interesse in de ideeën en ervaringen van groepsleden vanuit de doelen van het leernetwerk	DSL_Verbondh_Taak.Kennis_Intrs.idee	
Organisatie	8. Extern of zelfgestuurde activiteiten	20. Reflectieve kwaliteit van het leernetwerk tot zelfsturing in de fasen van voorbereiding, uitvoering en evaluatie. (In hoeverre stelt de groep zich de vraag: Wat ging goed en waarom? Wat kan beter en hoe?)	DSL_Org_Stur.activ_Refl.kwl
		21. Rolverdeling op basis van expertise	DSL_Org_Stur.activ_Rolverd
		22. Vrijwillige deelname	DSL_Org_Stur.activ_Vrijw.deeln
	9. Lokale of globale activiteiten	23. Oriëntatie op relevante activiteiten voor de lokale groepspraktijk (eigen klas, school, bestuur)	DSL_Org_Loc.glob_Rel.activ.prkt
		24. Oriëntatie op relevante activiteiten buiten de lokale groepspraktijk (bestuur overstijgend)	DSL_Org_Loc.glob_Rel.activ.buit.prkt
	10. Hiërarchische of gelijkwaardige relaties	25. Gelijkwaardige relaties	DSL_Org_Rel_Gelijkw
		26. Sfeer tijdens de bijeenkomsten die de gelijkwaardigheid bevordert	DSL_Org_Rel_Sfeer

	11. Gedeelde of niet gedeelde interactiemomenten	27. Communicatie over de werkwijze om gezamenlijke doelen te behalen	DSL_Org_Interact_Comm
		28. Gevoel van veiligheid tijdens de interactie in het netwerk	DSL_Org_Interact_Veilig
		29. Tolerantie van verschillende opvattingen in het netwerk	DSL_Org_Interact_Tolerant
Interne, reflectie	Professioneel gedrag	1. Ik stelde mijn eigen handelen bij op basis van nieuwe kennis	OZH_IntRefl_Prof.gedr_Bijst.handl
		2. Ik reflecteerde op mijn handelen om na te gaan of ik het beter had kunnen doen	OZH_IntRefl_Prof.gedr_Refl.handl
		3. Door na te denken over mijn handelen, heb ik een aantal zaken veranderd in mijn gebruikelijke aanpak	OZH_IntRefl_Prof.gedr_Handl.verand
		4. Ik beoordeelde mijn ervaringen nog eens opnieuw om ervan te leren en er beter van te worden voor mijn volgende handelen	OZH_IntRefl_Prof.gedr_Beord.erv
Externe, kennisselectie	Theoretisch kader	1. Ik las publicaties of andere bronnen om mijn kennis over een specifiek onderwijsonderwerp te vergroten	OZH_ExtKen_Th.kenn_Publ,bron
		2. Ik hield vakpublicaties bij om op de hoogte te blijven van wat er in mijn vakgebied speelt	OZH_ExtKen_Th.kenn_Vakpubl
		3. Ik las boeken en / of artikelen op zoek naar aanvullende informatie voor mijn onderwijs	OZH_ExtKen_Th.kenn_Boek.art
		4. Ik surfte op het internet op zoek naar interessante bronnen die ik kon gebruiken in mijn werk	OZH_ExtKen_Th.kenn_Internet

Bijlage 5: Aangepast dimensie interviewleidraad leraren

Interviewleidraad 'Opbrengsten van leernetwerken in kaart brengen'

Materialen: voicerecorder,

Tijdsduur: 60-75 minuten

Kennismaken, wijzen op audio-opname en anonimiteit

1. Inleidende vragen

- 1.1. Van welk netwerk maakt u deel uit?
- 1.2. Hoe bent u bij dit netwerk betrokken geraakt?
- 1.3. Wanneer bent u erbij betrokken geraakt?
- 1.4. Is er sprake van verplichte of vrijwillige deelname? [*organisatie: externe versus zelfsturing*]
Wat vindt u daarvan?
- 1.5. Uit hoeveel personen bestaat het netwerk? Wat vindt u daarvan?
- 1.6. Hoe vaak komen jullie bij elkaar? Wat vindt u daarvan?
- 1.7. Hoeveel tijd duurt een bijeenkomst gemiddeld? Wat vindt u daarvan?
- 1.8. Wat zijn volgens u de doelen van uw netwerk? [*praktijk – domein en waardecreatie*]
 - 1.8.1. Doorvragen op de lange termijn en de korte termijn doelen. Bijvoorbeeld: Wanneer beoogt het netwerk het door u genoemde doel te hebben bereikt? Zijn er tussendoelen benoemd om tot dit einddoel te komen? Op welke manier komen de doelen in de bijeenkomsten van het netwerk terug? [*praktijk: tijdelijke versus permanente sociale activiteiten*]
 - 1.8.2. Vragen welk doel (van de genoemde doelen) het meest belangrijk is volgens de geïnterviewde voor de kwaliteit van het netwerk (*praktijk – domein en waardecreatie*). En vanwaar deze keuze?

2. Netwerkagenda

- 2.1. Wat is het hoofdthema van het netwerk? [boven de tijdlijn noteren]
- 2.2. Kunt u me vertellen welke deelonderwerpen aan bod zijn gekomen vanaf de start van uw deelname aan het netwerk tot nu, en tot welke ideeën voor de toekomst dat al heeft geleid?
- 2.3. Bij enkele thema's/deelonderwerpen (naar keuze van de geïnterviewde) worden de volgende verdiepingsvragen gesteld:
 - 2.3.1. Wie waren er bij dit onderwerp betrokken? [*organisatie*]
 - 2.3.2. Beschrijf zo concreet mogelijk een uitgevoerde activiteit binnen een bijeenkomst. Wat voor activiteiten en werkvormen vinden plaats? [*praktijk/organisatie*]
 - 2.3.3. Op welke manier hangen de activiteiten met elkaar samen? (Is er een duidelijk verband tussen de activiteiten) [*praktijk: geïntegreerde versus niet geïntegreerde activiteiten*]

- 2.3.4. Op welke manier wordt de uitvoering van activiteiten bepaald? Door het netwerk zelf of door anderen? Hoe gaat dat dan? [*organisatie: extern versus zelfsturing*]
- 2.3.5. Op welke manier is volgens u overeenstemming bereikt over de uitwerking van de concrete opbrengsten van het netwerk? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*]?
- 2.3.6. Hoeveel tijd en energie heeft u geïnvesteerd in dit thema? Was dat voldoende naar uw mening om tot verdieping te komen? Hoe wordt dat zichtbaar in de ontwikkelde producten of ideeën [*domein en waardecreatie: verbreding/verdieping*]
- 2.3.7. Heeft volgens u iedereen een even grote bijdrage geleverd bij de ontwikkeling van een gemeenschappelijk product? Zo niet, waren er bepaalde mensen die het trokken? [*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen - hiërarchie*]?
- 2.3.8. Op welke manier worden producten of ideeën gedeeld? En met wie? [*domein en waardecreatie: uitwisseling*]
- 2.3.9. Bent u zelf op zoek gegaan naar nieuwe informatie? Waar en hoe? [*OZH externe dimensie*]
- 2.3.10. Welke opbrengst (kennis en/of producten) heeft het werken met het thema opgeleverd voor uw eigen praktijk? [*domein en waardecreatie*]
- 2.3.11. Hebben deze opbrengsten geresulteerd in reflectie op uw eigen handelen? Op welke manier heeft zich dit geuit? Heeft dit geleid tot aanpassingen in uw dagelijks handelen? [*OZH Interne dimensie*]
- 2.3.12. Op welke manier zijn de praktijkervaringen besproken binnen het netwerk? [*praktijk: geïntegreerde – niet geïntegreerde activiteiten*] Doorvragen op de perceptie van de rol van feedback binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: Is feedback een terugkerend onderdeel in bijeenkomsten? Op welke manier wordt feedback gevraagd en gegeven? Hoe belangrijk vindt u feedback?) [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.3.13. Heeft het uitwisselen van feedback geleid tot reflectie op uw eigen praktijk en handelen? [*OZH Interne dimensie*] Doorvragen op mate van kennisdeling binnen het netwerk. Bijvoorbeeld: hoeveel tijd investeert u in het netwerk buiten de bijeenkomsten om? Waar bestaan die activiteiten dan uit? Op welke wijze wordt gebruik gemaakt van een digitale leeromgeving? Vindt u het belangrijk dat er een digitale leeromgeving is? [*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*]
- 2.3.14. Is er in het netwerk aandacht geweest voor (wetenschappelijke) literatuur ter ondersteuning van de activiteiten? Wat vindt u daar van? Maakt u vaker gebruik van dergelijke bronnen? [*OZH Externe dimensie*]

2.3.15. *Hebt u het in uw netwerk over problemen specifiek voor uw school/netwerk, of over grotere thema's (zoals kwaliteit van het onderwijs in Nederland, hoe creëer je belangstelling voor bèta-onderwijs, etc.)? [organisatie: lokaal versus globaal]*

3. Samenstelling netwerk

- 3.1. Wie zijn er allemaal betrokken bij het netwerk?
- 3.2. Hoe ziet u uw eigen rol binnen de groep? Bijvoorbeeld actief, passief, voorzitter, innovator, conceptdenker, kritische luisteraar
- 3.3. Welke rol past bij welke deelnemer?
- 3.4. Wat maakt dat deze rollen van deelnemers een voor de groep waardevolle bijdrage leveren? (bijvoorbeeld brengen nieuwe ideeën in, zorgen voor juiste ICT voorzieningen, bedenken aantrekkelijke werkvormen, zitten voor) *[organisatie – domein en waardecreatie]* Welke rol hebt u gemist?
- 3.5. Zou u de relaties tussen u en de overige netwerkleiden willen beschrijven? *[verbondenheid en organisatie: sterke versus zwakke relaties, wel of geen wederkerigheid, hiërarchie versus gelijkwaardigheid, wel of geen gevoel van veiligheid, wel of geen tolerantie van individuele verschillen in zienswijze]* Is de beschreven situatie passend bij uw wensen of zou u dit graag anders zien?
- 3.6. Op welke manier wordt de groep aangestuurd. Bijvoorbeeld: is er één iemand eindverantwoordelijk? *[organisatie: externe versus zelfsturing]*
- 3.7. Is er een centraal bepaalde agenda *[organisatie: externe versus zelfsturing]*? Op welke manier komt de agenda tot stand? *Domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk]*

4. Identiteit van de groep

- 4.1. Treffen de leden van de netwerkgroep elkaar ook op informelere basis buiten de bijeenkomsten? *[verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit]* Hoe gaat dit in zijn werk? Wordt er binnen die informele context ook wel eens over de thematiek van de netwerkgroep gepraat? Is de beschreven situatie passend bij uw wensen of zou u dit graag anders zien?
- 4.2. Worden er wel eens activiteiten georganiseerd ter vergroting van de verbondenheid van het netwerk? *[verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit]* Vindt u de beschreven situatie wenselijk?
- 4.3. Welk gevoel typeert het beste uw verbondenheid met het netwerk? *[verbondenheid: gedeelde versus niet gedeelde identiteit]*
- 4.4. Is het netwerk gericht op taken uitvoeren of op creëren en delen van kennis? *[verbondenheid: taakuitvoerders versus kenniswerkers]*

5. Slotvragen

5.1. Kunt u voor uw netwerk minimaal 1 tip en 1 top beschrijven?

5.2. En in 1 kernwoord aangeven wat de groep het meest typeert?

Bijlage 6: Interviewleidraad Projectleiders verdieping OZH en DSL

Organisatie:

1. Op welke manier is uw leernetwerk georganiseerd?
 - 1.1. Hoe ziet de organisatiestructuur er uit?
 - 1.2. Wat is uw rol binnen het netwerk?
2. Wie nemen er aan het netwerk deel?
3. Op welke manier zijn de deelnemers betrokken geraakt bij het netwerk?
 - 3.1. Is deelname verplicht?
4. Hoe verliepen de bijeenkomsten van het netwerk?
5. Wie bepaalt de inhoud van de bijeenkomsten?
6. Hoe beoordeelt u het zelfregulerend vermogen van het netwerk?

Domein en waardecreatie

7. Wat is het hoofddoel van het leernetwerk?
 - 7.1. Wat zijn de overige doelen van het leernetwerk?
 - 7.2. Wie is verantwoordelijk geweest voor het stellen van de doelen van het netwerk?
 - 7.3. Heeft u de indruk dat aan de doelen voldaan worden, nu of in de toekomst?
8. Wat moet het leernetwerk de leerkrachten die deelnemen volgens u opleveren?
 - 8.1. Heeft u de indruk dat dit geslaagd is of gaat zijn?

Praktijk

9. Welke relatie met de praktijk van de leerkrachten zijn er gelegd in het netwerk?
 - 9.1. Is er gestreefd naar bruikbaarheid in de eigen onderwijspraktijk?
 - 9.2. Is er gestreefd naar transfer buiten de eigen praktijk van de leerkrachten? Hoe?

Verbondenheid

10. Welke rollen zijn er te onderscheiden binnen het netwerk?
 - 10.1. Zijn deze rollen formeel of informeel toegekend aan deelnemers?
 - 10.2. Is hierin een ontwikkeling waar te nemen wat u betreft?
11. Zijn er contacten geweest tussen deelnemers buiten de netwerken voor zo ver u weet?
12. Zijn er activiteiten georganiseerd om de relaties onderling te vergroten?
 - 12.1. Van wie ging het initiatief uit hiervoor?

De onderzoekende houding van de deelnemers

13. Heeft u zicht op de invloed die deelname aan het netwerk heeft op de leerkrachten wat betreft het hebben en ontwikkelen van een onderzoekende houding?
 - 13.1. Kunt u een verklaring geven voor het grillige verloop van de onderzoekende houding?
14. Heeft u zicht op de reflectieve vaardigheden van de deelnemers?

- 14.1. Kunt u een verklaring geven voor de sterkere ontwikkeling van de reflectieve dimensie van de onderzoekende houding in het eerste jaar van deelname?
15. Op welke manier is er informatie uitgewisseld binnen het netwerk?
 - 15.1. Is er ook informatie uitgewisseld buiten het netwerk?
16. Is kennisconstructie een van de doelstellingen van het leernetwerk?
 - 16.1. Op welke manier heeft dit vorm gekregen in het leernetwerk?
17. Welke rol heeft u als projectleider/onderzoeker gespeeld bij de kennisontwikkeling van de leerkrachten?
18. Wat moet er volgens u gebeuren binnen een leernetwerk om de onderzoekende houding optimaal te kunnen stimuleren?
 - 18.1. Welke factoren hebben hierbij de meeste aandacht/stimulans nodig?
 - 18.2. Welke externe factoren (dus buiten de netwerken) zijn er die hierop van invloed zijn?
 - 18.3. Hoe kan de ontwikkeling ook over langere termijn bevorderd blijven?