

# De Duurzaamheid van het Meesterschapmodel bij Praktijkonderzoek

**Datum**

11-06-2021

**Student**

Anouk van Gool  
S1025981

**Begeleiding**

Dr. N. Janssen

**Aantal woorden**

10441

### **Abstract**

Praktijkonderzoek door leerkrachten wordt steeds vaker ingezet als ontwikkelingstraject in het basisonderwijs. Met het project TALENTontwikkeling zijn van 2016 tot 2018 een groep leerkrachten twee jaar lang begeleid door experts bij het ontwikkelen van kennis en vaardigheden voor het uitvoeren van praktijkonderzoek. In dit onderzoek is gekeken naar de ervaring van de leerkrachten over onderzoeksmatig werken twee jaar na afloop van het project. De data is verkregen middels een vragenlijst die is afgenomen bij 20 leerkrachten en een interview met 14 van deze leerkrachten. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat alle leerkrachten hun persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in school en hun onderzoekende houding beter beoordelen twee jaar na afloop van het project dan aan de start van het project. Bij de vergelijking tussen de beoordeling na afloop van het project en twee jaar nadien is enkel een significant lagere score gevonden bij de schaal ‘samenwerken in het verrichten van onderzoek’. De bevindingen uit de vragenlijst werden bij het interview grotendeels ondersteund. Hieruit is voornamelijk gebleken dat onderzoeksmatig werken is vervaagd, maar dat bepaalde elementen nog worden ingezet. Met name de onderzoekende houding en de bewustwording van de leerkrachten is terug te zien in de huidige onderwijspraktijk. Diverse contextuele- en persoonsfactoren bleken hierbij een rol te spelen.

### **Duurzaamheid professionele ontwikkeling met praktijkonderzoek**

Het belang van professionele ontwikkelingstrajecten in het basisonderwijs wordt algemeen onderschreven (Verbiest, 2003). Met onder andere twee professionaliseringsuren per werkweek in het primair onderwijs tracht de overheid hier ruimte voor te bieden (PO-Raad, 2020). Leerkrachten hebben een hoge bereidheid tot professionalisering, waardoor het merendeel veelvuldig gebruik maakt van de aangeboden trajecten (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). De huidige trajecten voor professionele ontwikkeling blijken volgens Seezink, Poell en Kirschner (2009) echter van onvoldoende kwaliteit te zijn om resultaten te bieden op de lange termijn. Volgens Van Veen et al. komt dit doordat er voornamelijk gebruik wordt gemaakt van traditionele vormen van professionalisering, terwijl de effectiviteit hiervan steeds meer in twijfel wordt getrokken (Meijer, Meirink, Lockhorst, & Oolbakkink-Marchand, 2010).

Een probleem van traditionele ontwikkelingstrajecten is dat dergelijke trajecten veelal niet ondersteund worden door wetenschappelijk onderzoek (Glazer & Hannafin, 2006). Zo geven Meijer et al. (2010) aan dat de traditionele vormen van ontwikkelingstrajecten veelal niet ontstaan vanuit vraagstellingen van leerkrachten, terwijl de waarde hiervan in steeds meer onderzoeken ondersteund wordt (Calderhead, 1996). Bovendien geven leerkrachten zelf aan graag betrokken te worden bij onderzoek (Beijaard, 2002; Beycioglu, Ozer, & Ugurlu, 2010), aangezien zij op die manier zelf invloed krijgen op de ontwikkelingen (Seezink et al., 2009). Aansluitend daarop geven Van Veen et al. (2010) aan dat de trajecten doorgaans niet plaatsvinden in de context waar het moet worden toegepast en niet direct in relatie liggen tot vraagstellingen uit de onderwijspraktijk. Daarnaast zijn de huidige ontwikkelingstrajecten volgens Glazer en Hannafin (2006) veelal kortdurend, waardoor de al zeer beperkte effecten enkel plaatsvinden op individueel niveau en niet leiden tot schoolontwikkeling. Seezink et al. (2009) schrijven daarom dat dergelijke ontwikkelingstrajecten veelal fungeren als snelle schijnoplossing, waardoor de doelstelling van het traject meestal niet wordt bereikt. Om die redenen lijken traditionele ontwikkelingstrajecten onvoldoende aan te sluiten op de leerbehoeften van de leerkrachten (Seezink et al., 2009).

Traditionele ontwikkelingstrajecten lijken dus onvoldoende resultaat te bieden voor ontwikkelingen op de lange termijn. Om deze reden ontstaat er in het onderwijsveld een groeiend belang voor praktijkonderzoek door leerkrachten als professioneel ontwikkelingstraject (van der Steen & Oolbakkink, 2014). Door praktijkonderzoek in te zetten in plaats van traditionele ontwikkelingstrajecten wordt er volgens Bruce, Flynn en Stagg-Peterson (2011) namelijk een overstap gemaakt van korte, onpersoonlijke trajecten gericht op

snelle oplossingen naar aanhoudende, persoonlijke, langdurige trajecten. Een samenwerking tussen de praktijk en het onderzoeksveld zou daarnaast bij kunnen dragen aan onderwijsontwikkelingen, de professionalisering van leerkrachten en de onderzoekscultuur van een school (Schenke, 2015). De onderwijsontwikkelingen die hiermee tot stand komen blijken effectiever te zijn dan een eenzijdige overdracht van kennis naar praktijk (Penuel, Allen, Coburn, & Farrell, 2015).

Deze manier van professionalisering, waarbij onderzoek uitgevoerd wordt door leerkrachten, kent verschillende benamingen en kan diverse vormen aannemen (Leeman, Dieleman, Steen, de Beer, & Mittendorf, 2017; Zwart, Smit, & Admiraal, 2015). Praktijkonderzoek is daarbij een overkoepelende term voor onderzoek waarbij er naar aanleiding van een probleem nieuwe kennis wordt verzameld (Geijssel, 2010). Het doel van praktijkonderzoek in het onderwijs is om praktijkproblemen op te lossen (Oolbekkink-Marchand & Steen, 2014) en meer bewustzijn te creëren in het handelen binnen de dagelijkse context (Bolhuis & Kools, 2012). Deze wijze van ontwikkeling beoogt leerkrachten eigenaar te maken van kennisontwikkeling (Elliott, 1994). Middels praktijkonderzoek kunnen leerkrachten en onderzoekers namelijk een kritische blik werpen op normatieve zaken vanuit zowel een wetenschappelijk als praktisch oogpunt. Daarnaast kan volgens Somekh en Zeichner (2009) de effectiviteit van veranderingen in het onderwijs erdoor verbeteren. Deze methode voor professionele ontwikkeling benoemen Farley-Ripple, May, Karpyn, Tilley en McDonough (2018) dan ook als een manier genoemd om de kloof tussen wetenschap en praktijk te verkleinen. Het samenbrengen van deze gemeenschappen stelt leerkrachten immers in staat het onderwijs aan te passen op globale en maatschappelijke veranderingen en inspraak te hebben op het onderwijsbeleid (Somekh & Zeichner). De betrokkenheid van leerkrachten bij de eigen ontwikkelingen kan op deze manier worden vergroot.

Bij een samenwerking tussen wetenschap en praktijk moet echter wel rekening worden gehouden dat leerkrachten niet zijn opgeleid tot onderzoeksmatig werken (Ros, 2016). Voor een duurzame ontwikkeling zouden leerkrachten volgens Verbiest et al. (2004) daarom scholing moeten krijgen en in het proces begeleid moeten worden door experts. Het doel van praktijkonderzoek is immers om veranderingen aan te brengen op de lange termijn en niet enkel op het moment van uitvoering (Ros, 2016). Ondanks dat deze duurzaamheid wordt beoogd, geven onder andere Peters en Steen (2014) aan dat het vooralsnog onduidelijk is of dit met trajecten voor onderzoeksmatig werken ook wordt bereikt. Onderzoeken naar de langetermijneffecten zijn namelijk tot nu toe zeer beperkt onderzocht (Van der Steen & Oolbekkink-Marchand, 2016). Bovendien zijn hier volgens Nichol en Turner-Bisset (2006)

vele contextuele- en persoonsfactoren, zoals kennis, vaardigheden en motivatie, op van invloed. Concluderend kan worden gesteld dat onderzoeksmatig werken steeds meer in beeld komt als duurzaam ontwikkelingstraject, waarbij begeleiding door experts een belangrijke rol lijkt te spelen. Het doel van dit onderzoek is dan ook om zicht te krijgen op de ervaren duurzaamheid van onderzoeksmatig werken door leerkrachten en een beeld te krijgen van de factoren die hierop van invloed zijn.

### **Ontwikkeling onderzoeksmatig werken**

Het uitvoeren van praktijkonderzoek is voor leerkrachten een nieuwe vorm van ontwikkeling, waar zij beperkte kennis en vaardigheden in hebben (Snoek & van den Herik, 2012). Leerkrachten zijn namelijk niet specifiek opgeleid tot het uitvoeren van onderzoek (Kelchtermans & Vanassche, 2010). De eerste stap is volgens Snoek (2012) dan ook om deze kennis en vaardigheden te leren en te ontwikkelen, daarna kunnen pas veranderingen in de praktijk tot stand worden gebracht. Om praktijkonderzoek te leren is begeleiding volgens Meijer, Meirink, Lockhorst en Oolbakkink-Marchand (2010) en Van Driel en Berry (2012) essentieel. Ook Geijssel (2010) benoemt dat een samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten cruciaal is voor praktijkonderzoek als ontwikkelingstraject. Middels begeleiding kunnen leerkrachten de noodzakelijke onderzoeksvaardigheden leren (Snoek & van den Herik, 2012). Daarnaast zijn leerkrachten veelal praktijkgericht, waardoor zij volgens Leeman, Dieleman, Steen, de Beer en Mittendorf (2017) moeite hebben met het trage onderzoeksproces. Door begeleiding in het traject kunnen zij de actieve werkwijze makkelijker loslaten en bewust stilstaan en nadenken. Tot slot hebben leerkrachten zonder samenwerking met experts beperkte toegang tot literatuur en veelal moeite om literatuur te begrijpen, door begeleiding leren zij de literatuur beter interpreteren en toepassen (Van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017).

Om de reden dat leerkrachten niet zijn opgeleid tot het uitvoeren van praktijkonderzoek, worden er diverse projecten opgezet om hen hierbij te begeleiden. De begeleiding wordt in verschillende onderzoeken vormgegeven door een expert vanuit de wetenschap (Admiraal, Smit, & Zwart, 2013; Meijer et al., 2010; Pareja Roblin et al., 2014). In onderzoek van Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) is gebruik gemaakt van de cognitive apprenticeship methode om leerkrachten te begeleiden bij de uitvoering van praktijkonderzoek. Op basis van deze methode hebben zij het meesterschapmodel ontwikkeld, waarbij leerkrachten in verschillende fasen leren om uiteindelijk zelfstandig praktijkonderzoek uit te voeren. Janssen et al. (2018) hebben de begeleiding vorm gegeven middels dit model om de ontwikkeling duurzaam te maken. De cognitive apprenticeship methode beoogt namelijk een duurzame ontwikkeling doordat de cognitieve vaardigheden eigen worden gemaakt door geleide oefening

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

waarbij de verantwoordelijkheid steeds meer van expert naar lerende verschuift (Collins, Brown, & Newman, 1987). De laatste fase van de cognitive apprenticeship methode heeft daarbij als doelstelling om autonomie binnen de te leren vaardigheid te realiseren (Ghefaili, 2003). Een lerende wordt bij deze methode begeleid door één of meerdere experts (Weddle & Hollan, 2010). Daarnaast worden de kennis en vaardigheden bij deze methode geleerd op de plek waar deze ook moeten worden toegepast (Dennen, 2004). Deze methode lijkt hiermee toepasbaar voor het leren van praktijkonderzoek, aangezien de training kan worden uitgevoerd binnen de alledaagse onderwijssituatie. Hierdoor kunnen leerkrachten volgens Hennessy (1993) de geleerde kennis en vaardigheden direct relateren aan en het onderdeel maken van, de dagelijkse praktijk. De training zou hierdoor niet alleen van invloed zijn op de directe ontwikkeling, maar ook op de lange termijn (Sandholtz & Ringstaff, 2016).

De overdracht van eigenaarschap van expert naar lerende verloopt volgens het cognitive apprenticeship model in vier fasen aan de hand van de begeleidingsstrategieën: scaffolding en fading, modelleren, coaching, exploratie en bevragen (Collins, 1991). Met het door Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) ontwikkelde meesterschapmodel worden leerkrachten door middel van vijf begeleidingsstrategieën in vier fasen begeleid tot het zelfstandig uitvoeren van praktijkonderzoek. Iedere fase bestaat uit één onderzoekscyclus waarin één praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd. De verantwoordelijkheid werd geleidelijk van expert overgedragen op leerkrachten. De eerste fase richt zich op ‘meekijken’, waarbij leerkrachten worden begeleid door scaffolding, modelleren en bevragen. In de fase ‘meedoen’ bestaat de begeleiding uit scaffolding (en fading), coaching en bevragen. Bij de opvolgende fase ‘meer doen’ worden de strategieën scaffolding (en fading), exploratie en bevragen toegepast. Tot slot wordt bij de laatste fase ‘meesterschap’ begeleiding geboden op afroep. De eerste strategie, scaffolding, wordt door Dennen (2004) omschreven als het bieden van ondersteuning bij een taaksituatie waarbij de verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van expert naar lerende. Modelleren is volgens Collins (1991) het voordoen en verbaliseren van een bepaald proces, waarbij de expert zijn handelingen uitlegt en verklaart. Dennen (2004) omschrijft coaching als het volgen van handelingen en ondersteuning bieden waar dit nodig is. Exploratie ziet zij als het stimuleren van de lerende om hypothesen te vormen, te testen en van daaruit nieuwe ideeën en standpunten vormen. Tot slot wordt bij bevragen de lerende aangezet tot uitleggen en nadenken over zijn eigen handelingen (Collins, 1991). Hierbij wordt kennis expliciet gemaakt, waardoor het makkelijker toepasbaar is en vergelijkbaar is met andere mogelijke strategieën. Samenvattend kan worden gesteld dat de cognitive apprenticeship methode een effectieve manier lijkt voor een duurzame ontwikkeling in het leren van onderzoeksmatig werken door leerkrachten. Echter

lijken er nog diverse contextuele- en persoonsfactoren van invloed te zijn op de daadwerkelijke langetermijneffecten in de onderwijspraktijk.

### **Contextfactoren voor een duurzame ontwikkeling**

Met het project TALENTontwikkeling zijn Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) een samenwerking aangegaan met basisschoolleerkrachten om praktijkonderzoek uit te voeren. De duurzaamheid van een dergelijke ontwikkeling is afhankelijk van verschillende contextfactoren (Admiraal, Smit, & Zwart, 2013; Nichol & Turner-Bisset, 2006). Zicht krijgen op deze factoren is daarom volgens Sandholtz en Ringstaff (2016) de eerste stap richting duurzaamheid. Allereerst komt in vele onderzoeken naar voren dat de situatie waarin kennis en vaardigheden worden geleerd van belang is voor de duurzaamheid (Ghefaili, 2003; Holten, Bøllingtoft, & Wilms, 2015; Dennen, 2004; Brown, Collins, & Duguid, 1989). Kennis en vaardigheden worden namelijk gekoppeld aan de plek waar deze worden geleerd (Ghefaili, 2003). Om die reden moet de leersituatie gelijk zijn aan de praktijksituatie (Dennen, 2004). Dit is volgens Baldwin en Ford (1988) van belang om de kennis en vaardigheden die worden opgedaan tijdens de training, effectief toe te kunnen passen binnen het werk en dus niet enkel binnen de trainingssituatie. Dit ligt in lijn met de theorie van de cognitive apprenticeship methode, waardoor een betere transfer tussen training en praktijk mogelijk wordt gemaakt.

Een andere contextuele factor die van invloed lijkt op de duurzaamheid is begeleiding. Allereerst blijkt volgens Leeman, Dieleman, Steen, de Beer en Mittendorf (2017) dat leerkrachten gedurende de samenwerking behoefte hebben aan voldoende ondersteuning, aansporing en sturing. Aangezien de dagelijkse praktijk in het onderwijs (nog) niet aansluit bij de onderzoeksweld, zullen de begeleiders voor een duurzame ontwikkeling naast hun sturende rol moeten integreren in de cultuur van een school (Glazer & Hannafin, 2006; Leeman et al., 2017). Daarbij zullen zij volgens Glazer en Hannafin (2006) rekening moeten houden met de actieve werkwijze van leerkrachten, die anders is dan de benodigde rust, ruimte, tijd, reflectie en verdieping bij onderzoek. Begeleiders kunnen hierbij aansluiten door zich bijvoorbeeld eerst te richten op het vormen van een duurzame onderzoekende houding bij leerkrachten (Leeman et al., 2017). Bij het project TALENTontwikkeling hebben Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) diverse contextuele factoren in kaart gebracht en deze vervolgens meegenomen bij de ontwikkeling van het meesterschapmodel. In de begeleiding hebben zij hier rekening mee gehouden door te zorgen voor eigenaarschap bij de leerkrachten en inbedding in de schoolpraktijk. Zo vindt het project plaats op de school van de leerkrachten en bedenken de leerkrachten zelf onderzoeksvragen die aansluiten op de praktijk. Daarnaast houden Janssen et al. (2018) rekening met de beschikbare tijd en ruimte, stimuleren en

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

arrangeren ze onderlinge samenwerking en zorgen ze voor een ondersteunend leer/werkklimaat. Bovendien richten zij zich in de eerste fase van het meesterschapmodel specifiek op de onderzoekende houding van de leerkrachten. Deze werd door hen gestimuleerd door de leerkrachten na te laten denken over het leerproces, de nieuwe kennis en vaardigheden toe te laten passen in de praktijk en hier vervolgens kritisch op te laten reflecteren. In de daaropvolgende fases is aan de onderzoekende houding gewerkt middels de begeleidingsstrategie ‘bevragen’, waarbij zij de leerkrachten kritisch hebben bevraagd over de onderzoeksbeslissingen.

Om een duurzame ontwikkeling mogelijk te maken zal de uitvoering van praktijkonderzoek in het onderwijs toegankelijk moeten zijn voor leerkrachten. Dit kan allereerst door het faciliteren middels het bieden van een budget waarmee scholen een samenwerking met experts aan kunnen gaan (Geijssel, 2010). Vanuit het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) is eenmalig budget geboden voor het project TALENTontwikkeling (Janssen, Walraven, Lazonder, & Gijlers, 2018). Verder zijn schoolleiders volgens Zwart, Smit en Admiraal (2015) verantwoordelijk voor de randvoorwaarden van praktijkonderzoek. Zo moeten tijd, ruimte, middelen, scholing, begeleiding en een databank voor informatie door hen beschikbaar worden gesteld. Om langdurige transfer mogelijk te maken zou er volgens Bruce, Flynn en Staggs-Peterson (2011) tijd in het rooster van de leerkrachten vrij moeten worden gemaakt, wat bij het project TALENTontwikkeling ook is toegepast. Leeman, Dieleman, Steen, de Beer en Mittendorf (2017) geven daarnaast aan dat die tijd en ruimte ook beschikbaar moet worden gesteld voor collegiaal overleg en kritische reflectie. Gedurende het project TALENTontwikkeling is dit toegepast, na afloop van het project is dit echter vervallen.

Tot slot is de duur van de begeleiding en zijn de verschillende samenwerkingen van invloed op de duurzaamheid van de ontwikkelingen bij onderzoeksmatig werken. Sandholtz en Ringstaff (2016) pleiten daarbij voor aanhoudende minimale ondersteuning om langetermijneffecten te bereiken. Dit sluit aan op de aanpak van Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018), zij raden een blijvend samenwerkingsverband tussen onderzoekers en leerkrachten aan en hebben dit in de laatste fase van het project middels minimale begeleiding op aanvraag toegepast. Langdurige trainingen zijn voor het leren van praktijkonderzoek het meest effectief gebleken (Seezink, Poell, & Kirschner, 2009). De reden hiervoor is volgens Admiraal, Beishuizen, ten Dam en Volman (2014) dat voor de uitvoering van praktijkonderzoek kennis en vaardigheden nodig zijn die geleerd moet worden, daar is een tijdsinvestering voor nodig van leerkrachten en experts. Bovendien heeft het opbouwen van een



samenwerking tijd nodig (Avgitidou, 2009). Om op de lange termijn resultaten te behouden zouden de praktijk en de onderzoekswereld met elkaar in verbinding moeten blijven (Admiraal, Beishuizen, ten Dam, & Volman, 2014). Deze verbinding kan volgens Zwart, Smit en Admiraal (2015) gecreëerd worden door los te komen uit de eigen leefwereld en een gemeenschappelijke context te vormen. Samenwerking zou volgens Geijssel (2010) niet alleen plaats moeten vinden tussen leerkrachten en onderzoekers, maar ook met de directie van scholen. Daarnaast is een samenwerking tussen scholen onderling (Zwart, Smit, & Admiraal, 2015) en tussen de leerkrachten (Admiraal et al., 2014) van belang. Samenvattend kan er worden gesteld dat voor een duurzame ontwikkeling een langdurige samenwerking tussen alle betrokkenen het meest effectief lijkt. Dit is bij het project TALENTontwikkeling toegepast in de vorm van een samenwerking voor een periode van drie jaar, hierna is de samenwerking beëindigd en werd enkel nog begeleiding op aanvraag geboden.

Al met al biedt de bovenstaande literatuur belangrijke inzichten in de contextfactoren die van invloed zijn op een duurzame ontwikkeling van praktijkonderzoek door leerkrachten. Zo zijn de context waar het onderzoek wordt uitgevoerd, de duur van de begeleiding, de rol van de begeleiders en de randvoorwaarden voor de uitvoering van praktijkonderzoek belangrijke factoren waar rekening mee moet worden gehouden bij onderzoeksmatig werken in de praktijk. Bij het project TALENTontwikkeling is getracht rekening te houden met deze factoren, door onder andere de leerkrachten te begeleiden voor een periode van drie jaar. Met de inzet van het meesterschapmodel is de intensiteit van de begeleiding in de loop van de tijd afgenomen, met het zelfstandig uit kunnen voeren van onderzoek door de leerkrachten als einddoel. De begeleiding was hierbij langdurig te noemen, maar bevatte enkel nazorg op aanvraag van de school.

### **Persoonsfactoren voor een duurzame ontwikkeling**

Naast contextfactoren zijn er ook verschillende persoonsfactoren van invloed op de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken door leerkrachten. Aangezien leerkrachten beschikken over een kernfunctie in deze trajecten is het om duurzaamheid te bereiken allereerst van belang dat zij gemotiveerd zijn om praktijkonderzoek uit te voeren (Beycioglu, Ozer, & Ugurlu, 2010). Dit kan volgens Van der Steen en Peters (2014) worden bereikt door een positieve ervaring met praktijkonderzoek, leerkrachten zijn volgens hen hierdoor in toekomstige situaties meer gemotiveerd om onderzoeksmatig te werken. De motivatie zou volgens hen ook toenemen op het moment dat het onderzoek in directe relatie ligt met de onderwijspraktijk en andersom benoemt Geijssel (2010) dat het weer afneemt op het moment dat het onvoldoende aansluit. Daarnaast moet praktijkonderzoek voor een positieve ervaring

aansluiten op de ontwikkelwensen en behoeften van de leerkrachten (Seezink, Poell, & Kirschner, 2009). Dit is bij het project TALENTontwikkeling toegepast door de onderzoeksvragen door de leerkrachten zelf te laten ontwikkelen (Janssen, Walraven, Lazonder, & Gijlers, 2018). Een positieve ervaring kan dus gecreëerd worden door rekening te houden met de verschillende persoonsfactoren en hiermee de ontwikkelingen duurzamer maken. Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) hebben hiervoor middels reflectiebijeenkomst de bevorderende en belemmerende factoren in kaart gebracht en de begeleiding hierop afgestemd.

De onderzoekende houding van leerkrachten lijkt van groot belang voor de duurzaamheid. Leerkrachten geven volgens Kelchtermans en Vanassche (2010) echter zelf aan niet te zijn opgeleid voor onderzoek en daarom niet te beschikken over de benodigde vaardigheden. Dit zou volgens Warren, Doorn en Green (2008) automatisch veranderen bij de uitvoering van praktijkonderzoek, ten gevolge van een groter gevoel van competentie en een beter inzicht in de eigen capaciteiten. Het is volgens Admiraal, Beishuizen, ten Dam en Volman (2014) dan ook van belang om aan te sluiten bij de bestaande kennis van de leerkrachten. Echter beschikken leerkrachten naar eigen zeggen niet over voldoende tijd en kennis om de vaardigheden te leren. Bovendien geven leerkrachten aan dat zij de neiging hebben direct over te gaan tot actie, wat afwijkt van het rustige tempo waarin de begeleiders het onderzoeksproces willen doorlopen (Leeman & Wardekker, 2010b). Ondanks dat leerkrachten de uitvoering van praktijkonderzoek dus als ingewikkeld ervaren, zien zij hier volgens Leeman, Dieleman, Steen, de Beer en Mittendorf (2017) wel de waarde van in voor het onderwijs. Hierdoor zijn zij wel bereid om over onderzoeksresultaten na te denken en worden zij graag betrokken bij het onderzoeksproces (Beycioglu et al., 2010). Om die redenen zien Leeman en Wardekker (2010a) het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij leerkrachten als basis voor onderwijsontwikkelingen op de lange termijn. Dit sluit aan bij de visie van de leerkrachten die deel hebben genomen aan het project TALENTontwikkeling (Janssen, Walraven, Lazonder, & Gijlers, 2018). Zij hebben namelijk tijdens de reflectiebijeenkomsten aangegeven de onderzoekende houding te zien als basis voor verdere ontwikkelingen.

De besproken studies tonen aan dat de motivatie van leerkrachten en hun onderzoekende houding belangrijke factoren zijn om duurzaamheid mogelijk te maken. De motivatie kan gestimuleerd worden door te zorgen voor een positieve ervaring en het onderzoek zo veel mogelijk aan te laten sluiten bij de onderwijspraktijk van de leerkrachten. Voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding moet worden gestart met de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. Daarbij behoort er rekening te worden gehouden met de beperkte tijd van

leerkrachten en de actieve werkwijze die zij hebben. Bij het project TALENTontwikkeling hebben Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) hier rekening mee gehouden door voldoende tijd voor de leerkrachten beschikbaar te stellen, te investeren in de ontwikkeling van een onderzoekende houding en reflectiebijeenkomsten te organiseren waarbij leerkrachten hun ervaringen en mening konden delen.

### **Deze studie**

De effecten van praktijkonderzoek door leerkrachten is tot op heden voornamelijk onderzocht op de korte termijn (Peters & Steen, 2014; Van der Steen & Oolbekkink-Marchand, 2016). Wel komen in verschillende onderzoeken factoren naar voren die van invloed lijken op de duurzaamheid van een traject voor praktijkonderzoek (Nichol & Turner-Bisset, 2006; Sandholtz & Ringstaff, 2016; Seezink, Poell, & Kirschner, 2009). In deze studie zal de ervaring worden onderzocht van leerkrachten die hebben deelgenomen aan het project TALENTontwikkeling, waarbij zij onder begeleiding van experts middels het meesterschapmodel hebben geleerd praktijkonderzoek uit te voeren. Duurzaamheid kan daarbij in kaart worden gebracht door de effecten van de transfer op de lange termijn te onderzoeken (Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016).

Twee jaar na afronding van het project TALENTontwikkeling is er bij een aantal betrokken leerkrachten een vragenlijst en interview afgenomen. Hiermee is gekeken in hoeverre de leerkrachten de destijds geleerde onderzoekskennis- en vaardigheden en de onderzoekende houding nog toepassen in de huidige praktijk en wat daarbij hun visie is voor de toekomstige praktijk. De hoofdvraag die hiermee wordt beantwoord is: “Hoe ervaren leerkrachten praktijkonderzoek twee jaar nadat zij het meesterschapmodel hebben doorlopen?” Vanwege de inzet van het meesterschapmodel wordt de verwachting gesteld dat de leerkracht nog regelmatig onderzoeksmatig werken in de huidige praktijk. De hoofdvraag is opgedeeld in drie deelvragen, allereerst wordt middels een vragenlijst de volgende deelvraag beantwoord: “In welke mate ervaren de leerkrachten twee jaar na het doorlopen van het meesterschapmodel nog te beschikken over de destijds geleerde onderzoekskennis en -vaardigheden?” De huidige beoordeling van de kennis en vaardigheden door de leerkrachten zal worden vergeleken met die aan de start en na afloop van het project. Verwacht wordt dat de onderzoekskennis en -vaardigheden bij de laatste meting beter worden beoordeeld dan aan de start van het project. In vergelijking met de meting na afloop van het project wordt verwacht dat de scores twee jaar nadien enigszins lager liggen, aangezien er vanuit het project slechts beperkte nazorg is geboden. Om een beter beeld te krijgen van de ervaren duurzaamheid en de visie van de leerkrachten op de toekomstige praktijk, worden met een interview de volgende vragen

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

beantwoord: “Hoe ervaren leerkrachten de duurzaamheid van het onderzoeksmatig werken in de huidige praktijk en welke factoren zijn volgens hen daarop van invloed?” en “Hoe ervaren leerkrachten de duurzaamheid van het onderzoeksmatig werken in de toekomstige praktijk en welke factoren zijn volgens hen daarop van invloed?” Hierbij wordt verwacht dat de leerkrachten in de huidige praktijk nog onderzoeksmatig werken en ook gemotiveerd zijn om dit in de toekomst te blijven doen. Aansluitend op de literatuur wordt daarnaast verwacht dat hier verschillende contextuele- en persoonsfactoren op van toepassing zijn.

## Methode

### Participanten

Aan dit onderzoek hebben 20 leerkrachten van één reguliere basisschool uit een grote stad in het oosten van Nederland deelgenomen. De leerkrachten van deze school hebben in 2018 onder begeleiding van experts middels het meesterschapmodel geleerd om praktijkonderzoek uit te voeren. De leerlingen van deze school maken deel uit van een unit en een mentorgroep. Een unit is een klein schooltje binnen de school en heeft eigen mentoren (leerkrachten), onderwijsassistenten en een unitregisseur. Twee jaar na afloop van het project TALENTontwikkeling hebben 19 leerkrachten en de directrice van de school een vragenlijst ingevuld en bij 13 van deze leerkrachten en de directrice is een interview afgenomen. In totaal zijn hierbij drie leerkrachten van het mannelijk geslacht en 19 leerkrachten en de directrice van het vrouwelijk geslacht. De leeftijd van de leerkrachten varieerde van 31 tot 65 jaar met een gemiddelde van 42,47 jaar ( $SD=10,16$ ) en de onderrwijservaring varieerde van 9 tot 35 jaar ( $M=16,53$ ,  $SD=10,16$ ).

### Meetinstrumenten

De data in dit onderzoek is verzameld middels een vragenlijst en interview. De vragenlijst bestaat uit vragen over de onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden en de toepassing van onderzoek in de schoolpraktijk. Hiervoor is gebruik gemaakt van de bestaande vragenlijst uit het project TALENTontwikkeling (Janssen, Walraven, Lazonder, & Gijlers, 2018). Bij het ontwikkelen van deze vragenlijst zijn enkele schalen uit de gevalideerde vragenlijst van Krüger (2010) toegepast. De vragenlijst is bij het project aan de start, tijdens en na afloop afgenomen. Twee jaar later is voor dit onderzoek dezelfde vragenlijst afgenomen met minimale tekstuele aanpassingen, waardoor het leerelement is weggehaald en de huidige situatie in kaart kon worden gebracht. Deze vragenlijst bestaat uit 22 items die gescoord worden op een 4-punt Likert schaal variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. In onderstaande tabel worden de onderwerpen en bijbehorende schalen van de vragenlijst met een voorbeelditem weergegeven. De volledige vragenlijst is opgenomen in [bijlage 1](#).

Tabel 1

*De Schalen van de Vragenlijst Onderzoekende Houding met Cronbach's Alpha, Aantal Items en Voorbeeldvraag per Schaal.*

<b>Schaal</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Aantal items</b>	<b>Voorbeeldvraag</b>
<b>Onderzoeksvaardigheden</b>			
Geloof in eigen kunnen wat betreft onderzoeksmatig werken	,84	4	Het lukt me om te werken als onderzoekende leraar
Vaardig in het werken met onderzoeksgegevens	,85	4	Ik ben in staat onderzoeksgegevens te interpreteren
<b>De toepassing van onderzoek in de praktijk</b>			
Samenwerken in het verrichten van onderzoek	,88	5	Mijn collega's steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk
Persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school	,83	4	Ik begrijp wat onderzoeksmatig werken op school betekent voor mijn werk als leraar
<b>Onderzoekende houding</b>	,86	5	Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven

Het tweede meetinstrument voor dataverzameling betreft een semigestructureerd interview. Het interview bestaat uit vragen over de opbrengst van het project voor de huidige onderwijspraktijk en de visie van de leerkrachten op onderzoeksmatig werken in de toekomstige praktijk. Hiermee wordt gekeken naar de duurzaamheid van het project in 2018 tot twee jaar nadien. Voor het formuleren van de interviewvragen is gekeken naar de belangrijkste factoren die volgens de theorie van invloed zijn op de duurzaamheid van praktijkonderzoek door leerkrachten. De duurzaamheid wordt in kaart gebracht door te kijken wat het project voor de leerkrachten in twee jaar tijd heeft opgeleverd en hoe het op dit moment nog in de praktijk en de werkgroepen wordt toegepast. Vervolgens wordt de persoonlijke interesse van de leerkrachten en de motivatie in kaart gebracht om te kijken hoe duurzaam onderzoeksmatig werken voor de toekomstige praktijk wordt ingeschat. Tot slot wordt er gevraagd naar de contextuele factoren die hier volgens de leerkrachten op van invloed zijn (tabel 2).

Vooraf aan deze interviews heeft er een pilotinterview met een medestudent plaatsgevonden om de vraagstellingen te optimaliseren. Deze student heeft niet deelgenomen aan het project TALENTontwikkeling. Om die reden zijn de vragen beantwoord in de context van het leerproces van de premaster scriptie, die een jaar daarvoor heeft plaatsgevonden. Derhalve is het pilotinterview niet volledig representatief voor het interview met de leerkrachten, maar zijn enkele gebreken wel aan het licht gekomen. Hierbij zijn vraagstellingen

die te uitgebreid waren geformuleerd ingekort en ingewikkelde vaktermen zijn vervangen door eenvoudigere bewoordingen.

Tabel 2

*De Interviewvragen met Bijbehorende Doelen en Literatuurkoppeling.*

<b>Interviewvraag</b>	<b>Doel van de vraag</b>
<b>Huidige praktijk</b>	
Wat heeft het project TALENTontwikkeling voor jou (als mentor/unitregisseur/directrice) in de praktijk opgebracht?	De algehele opbrengst van het project voor de huidige praktijk. Belang onderzoeksmatig werken relateren aan praktijk voor duurzaamheid (Sandholtz & Ringstaff, 2016).
Kun je een specifieke situatie uit je onderwijspraktijk omschrijven waarin je kennis of vaardigheden hebt toegepast die je hebt geleerd tijdens het project?	Concrete situatie van opbrengst(en) TALENTontwikkeling op de langetermijn (Ros, 2016).
In hoeverre worden de geleerde kennis en vaardigheden van het project nog ingezet binnen de werkgroepen?	Wat heeft het project opgeleverd voor de werkwijze van de werkgroepen. Benodigde tijdsinvestering voor het leren van onderzoekskennis en -vaardigheden (Admiraal, Beishuizen, ten Dam, & Volman, 2014).
<b>Toekomst</b>	
Indien Het Talent onderzoeksmatig werken weer meer wil inzetten binnen de werkgroepen, welke rol zou je daarbij aan willen nemen en waarom?	Persoonlijke interesses en motivatie voor de uitvoering van praktijkonderzoek (Leeman, Dieleman, Steen, de Beer, & Mittendorf, 2017; Beycioglu, Ozer, & Ugurlu, 2010).
In hoeverre vind je het belangrijk om onderzoeksmatig te werken in het onderwijs?	De mening van leerkrachten over onderzoeksmatig werken. De persoonlijke intentie voor de toepassing in de praktijk (Beycioglu et al.)
Zou jij je nog verder willen ontwikkelen in het doen van praktijkonderzoek en waarom wel of niet?	Invloed van motivatie op effectiviteit en duurzaamheid van praktijkonderzoek. Relatie tussen de persoonlijke ervaring en motivatie (Warren, Doorn, & Green, 2008).
Wat is er volgens jou nodig om blijvend onderzoeksmatig te kunnen werken in het onderwijs?	Welke contextuele factoren zijn nodig om duurzaam onderzoeksmatig werken in het onderwijs mogelijk te maken (Geijssel, 2010; Avgitidou, 2009; Zwart, Smit en Admiraal, 2015; Leeman et al.).
Wat heb je tijdens het project TALENTontwikkeling gemist om nu twee jaar later nog onderzoeksmatig te kunnen werken?	Welke contextuele factoren waren bij het project onvoldoende om duurzaamheid te kunnen waarborgen?

### **Procedure**

Voor het verzamelen van de data is door dr. Janssen van TALENTontwikkeling (Janssen, Walraven, Lazonder, & Gijlers, 2018) opnieuw contact gelegd met de basisschool waar het project destijds is uitgevoerd. Vervolgens heeft er een oriënterend gesprek plaatsgevonden met de directrice en een leerkracht van de school. Hierbij zijn afspraken gemaakt voor het verspreiden van de vragenlijst en de afname van het interview. Na kleine aanpassingen is de vragenlijst intern aan de leerkrachten verstrekt en zijn de ingevulde retour gestuurd. 20 leerkrachten die in 2018 deel hebben genomen aan het project TALENTontwikkeling hebben de vragenlijst ingevuld over de onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden en de toepassing van onderzoek in de schoolpraktijk. De vragenlijst is in november 2020 via mail verspreid onder de leerkrachten, die deze individueel op een eigen gekozen moment hebben ingevuld.

Voor het plannen van de interviewgesprekken is een intekenlijst naar de school gestuurd, waarbij 14 verschillende leerkrachten zich op een dag en tijd in hebben geschreven. De interviewvragen zijn meermaals gereviseerd. Om de betrouwbaarheid van het codeerproces te verhogen is er een tweede codeur betrokken bij enkele transcripten en is er een audit trail opgesteld en gecontroleerd. Het samenvattende oordeel van de auditor is opgenomen in [bijlage 2](#). Voor de start van het interview vond een korte introductie plaats en daarbij werd het doel van het interview benoemd. Indien de informatie tijdens het interview onvoldoende of onvolledig was is er doorgevraagd. Ter afsluiting werd het interview kort nabesproken en zijn de leerkrachten bedankt voor hun tijd en inzet voor dit onderzoek. Deze interviews hebben plaatsgevonden binnen een tijdsbestek van twee weken in december 2020. De tijd van de interviews varieerde van 10 tot 20 minuten. De interviews hebben plaatsgevonden via het softwareprogramma Skype, zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd.

### **Analyse**

Voor het analyseren van de kwantitatieve data is gebruik gemaakt van het programma IBM SPSS Statistics versie 25. Per schaal van de vragenlijst (geloof in eigen kunnen wat betreft onderzoeksmatig werken, vaardig in het werken met onderzoeksgegevens, samenwerken in het verrichten van onderzoek, persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school en onderzoekende houding) zijn gemiddelde scores berekend. Middels 2 t-toetsen voor verschil tussen gemiddelde bij gepaarde waarnemingen zijn de resultaten van de vragenlijst vergeleken. Allereerst is de vergelijking gemaakt tussen de beoordeling van de kennis en vaardigheden door de leerkrachten aan de start van het project en twee jaar na afloop, vervolgens is deze vergelijking gemaakt tussen de beoordeling na afloop van het project en twee jaar nadien. Er is



## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

gecontroleerd voor de assumpties van onafhankelijke paren door aselechte steekproeven, gelijke intervalschaal van variabelen en een normale verdeling van de verschilscores.

Bij het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn de interviews woordelijk getranscribeerd. De getranscribeerde interviews zijn volgens drie fases gecodeerd. Allereerst het open coderen, waarbij de volledige tekstfragmenten zijn doorgelezen en codes zijn toegekend passend bij de betekenis van dat fragment. Vervolgens zijn middels axiaal coderen de codes vergeleken en zijn de bij elkaar horende codes samengevoegd in categorieën. Bij deze fasen van codering is bij een aantal interviews een tweede beoordelaar betrokken, die onafhankelijk van de eerste codeur deze fasen eveneens heeft doorlopen. Van hieruit zijn de resultaten met elkaar vergeleken, besproken en bijgewerkt. Tot slot is een theorie opgebouwd met selectief coderen, waarbij verbanden zijn gelegd tussen de categorieën (Boeije, 2014). Vanuit deze codering zijn conclusies getrokken over de duurzaamheid die wordt ervaren door de leerkrachten van het project TALENTontwikkeling.

## Resultaten

### Ervaren kennis en vaardigheden

De leerkrachten die hebben deelgenomen aan het project TALENTontwikkeling hebben een vragenlijst ingevuld waarmee is gekeken naar de eigen beoordeling van de onderzoekskennis en -vaardigheden aan de start van het project, na afloop en twee jaar nadien. De beschrijvende statistieken van de vragenlijst zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

*Gemiddelde Scores op de Vragenlijst voor de Onderzoekende Houding aan de Start van het Project, Einde van het Project en Twee Jaar nadien, uitgesplitst naar de Vijf onderscheiden Subscales (n=20).*

	Meting 1 – start van het project		Meting 2 – na afloop van het project		Meting 3 – 2 jaar na het project	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Samenwerken in het verrichten van onderzoek	2,76	,56	3,40	,34	2,99	,52
Persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school	2,75	,67	3,40	,58	3,14	,60
Geloof in eigen kunnen wat betreft onderzoeksmatig werken	2,61	,75	3,16	,65	2,96	,47
Onderzoekende houding	3,03	,54	3,26	,55	3,37	,44
Vaardig in het werken met onderzoeksgegevens	3,06	,68	3,21	,57	3,14	,59

*Noot.* *M*= gemiddelde score op 4-punt Likert schaal.

Kijkend naar de gemiddelden lijkt er een verschil te zijn tussen de mate van de onderzoekskennis en -vaardigheden die de leerkrachten aan de start van het project, na afloop en in de huidige praktijk ervaren. Deze verschillen zijn getoetst met vijf gepaarde T-toetsen. Allereerst de verschillen tussen de start van het project en twee jaar na afloop (Tabel 4) en vervolgens de verschillen van de kennis en vaardigheden na afloop van het project en twee jaar nadien (tabel 5). Daarbij is gecontroleerd voor en voldaan aan de assumpties van onafhankelijke paren, gelijke intervallschaal en een normale verdeling van de verschillen. Per schaal is gekeken naar het gemiddelde aan de start van het project en nu en na afloop van het project en nu.

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

De onderzoekskennis en -vaardigheden werden bij alle schalen op de laatste meting beter beoordeeld dan aan de start van het project. De verschillen zijn significant gebleken op de schalen ‘persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in school’ en ‘onderzoekende houding’ en geven een middelgroot tot groot effect weer. De verschillen zijn niet significant op de schalen ‘samenwerken in het verrichten van onderzoek’, ‘geloof in eigen kunnen wat betreft onderzoeksmatig werken’ en ‘vaardig in het werken met onderzoeksgegevens’. De scores geven een klein tot middelgroot effect weer (tabel 4).

Tabel 4

*T-toets voor de Verschilcores van de Onderzoekskennis en -Vaardigheden aan de Start van het Project en Nu (n=20).*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% Confidence Interval of the Difference		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
			Lower	Upper				
1 Samenwerken_meting 3 Samenwerken_meting 1	,23	,68	-,09	,55	1,51	19	,148	,34
2 Intentie_meting 3 Intentie_meting 1	,39	,74	,04	,73	2,34	19	,030*	,53
3 Geloof_meting 3 Geloof_meting 1	,35	,77	-,01	,71	2,03	19	,057	,45
4 Houding_meting 3 Houding_meting 1	,34	,49	,11	,57	3,07	19	,006*	,69
5 Vaardig_meting 3 Vaardig_meting 1	,08	,68	-,25	,40	,49	19	,629	,12

*Noot. \*p<.05.*

Uit de resultaten bleek dat de onderzoekskennis en -vaardigheden bij vier van de vijf schalen twee jaar geleden beter werd beoordeeld dan nu. Dit verschil is enkel significant gebleken op de schaal ‘samenwerken in het verrichten van onderzoek’ en geeft een groot effect weer. De schalen ‘persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken’, ‘geloof in eigen kunnen’ en ‘onderzoekende houding’ werden eveneens twee jaar geleden beter beoordeeld. Deze verschillen zijn niet significant gebleken. Alleen bij de schaal ‘vaardig in het werken met onderzoeksgegevens’ beoordelen de leerkrachten dat zij twee jaar na afloop van het project de vaardigheid beter beheersen. Ook dit is niet significant gebleken en geeft een zeer klein effect weer (tabel 5).

Tabel 5

*T-toets voor de Verschilcores van de Onderzoekskennis en -Vaardigheden na Afloop van het Project en Nu (n=20).*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	95% Confidence Interval of the Difference		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
			Lower	Upper				
1 Samenwerken_meting 3 Samenwerken_meting 2	-,41	,57	-,68	-,14	3,23	19	,004*	,72
2 Intentie_meting 3 Intentie_meting 2	-,26	,60	-,55	,02	1,94	19	,067	,43
3 Geloof_meting 3 Geloof_meting 2	-,20	,56	-,46	,06	1,60	19	,126	,36
4 Houding_meting 3 Houding_meting 2	,11	,48	-,11	,33	-1,03	19	,317	,23
5 Vaardig_meting 3 Vaardig_meting 2	-,08	,73	-,42	,27	,46	19	,653	,10

*Noot. \*p<.05.*

### **Praktijkonderzoek in de huidige praktijk**

De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van de vooraf gestelde doelen bij de interviewvragen (tabel 2). De meest voorkomende antwoorden van de leerkrachten zijn per vraag opgenomen in een tabel en schuingedrukt in de tekst. Met de eerste vraag is getracht de algehele opbrengst van het project voor de huidige praktijk te onderzoeken (tabel 5). Een groot deel van de leerkrachten (n=6) gaf aan positief te zijn over de *opbrengst* van het project voor de huidige praktijk, tegenover een enkele leerkracht voor wie het persoonlijk weinig heeft opgebracht. De toepassing in de huidige praktijk werd voornamelijk in positieve zin benoemd, met daarbij enkele kanttekeningen dat de dagelijkse praktijk hier nog wel eens voor in de weg kan staan en de onderzoekscultuur in de loop der tijd is vervaagd. Een aantal leerkrachten (n=4) heeft aangegeven *gemotiveerd te zijn voor onderzoeksmatig werken* en hier ook het belang van in te zien voor de praktijk.

De opbrengst van het project is met name terug te zien in de *onderzoekende houding*, waarvan meer dan de helft van de leerkrachten aangaf deze beter te hebben ontwikkeld naar aanleiding van het project. Aansluitend daarop hebben iets minder dan de helft van de leerkrachten aangegeven dat het project *bewustwording* over onderzoek in de praktijk heeft gecreëerd. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de uitspraak: “*Nou, dat ik echt me bewust van ben geworden dat je dus onderzoek kunt doen in de klas en hoe je dat dan kunt aanpakken.*” Hieruit kan worden opgemaakt dat deze leerkracht meer inzicht heeft gekregen in de toepassing van

onderzoeksmatig werken in het onderwijs. Verder is het project van invloed geweest op de *onderzoekskennis en -vaardigheden* die de leerkrachten ervaren. Zo gaven een aantal leerkrachten (n=4) aan dat zij deze in de huidige praktijk nog toepassen. Wel werd door enkele leerkrachten daarbij aangegeven dat de kennis en vaardigheden in de loop van de tijd zijn vervaagd en zij bepaalde onderdelen van het onderzoeksmatig werken als moeilijk ervaren.

De tweede vraag was gericht op een of meerdere concrete situatie(s) van de opbrengst van het project (tabel 5). De meeste leerkrachten waren positief over de opbrengst(en) van het project, tegenover één leerkracht die aangaf niks mee te hebben genomen naar de praktijk. Vrijwel alle leerkrachten (n=12) hebben aangegeven bepaalde onderdelen van het project nog *toe te passen in de huidige praktijk*, hierbij werden echter weinig concrete situaties benoemd. De opbrengst bleek namelijk vooral te zitten in de onderzoekende houding. Verschillende leerkrachten (n=4) hebben wel aangegeven in de huidige praktijk nog *gebruik te maken van de onderzoeksresultaten die zij hebben verkregen tijdens het project*. Verdere voorbeelden die werden genoemd waren het uitvoeren van kleine onderzoekjes na afloop van het project, dataverzamelen bij leerlingen en kleinschalig literatuuronderzoek.

De toepassing is volgens de leerkrachten voornamelijk zichtbaar in de *onderzoekende houding* en bijbehorende kritische blik: “*Kijk kritisch naar ja waar je mee bezig bent, wat zijn bij- en randzaken en hoofdzaken en hoe kan je je daarop focussen*”. Uit deze zin blijkt dat deze leerkracht met een andere houding naar de onderwijspraktijk kijkt dan voorafgaand aan het project. De grootste opbrengst zit volgens de leerkrachten dan ook in de *bewustwording* en de toepassing van de geleerde *onderzoekskennis en -vaardigheden* in de huidige praktijk. De leerkrachten gaven aan meer bewust te zijn van hun handelen en vaker bewust stil te staan. Wel werd door meerdere leerkrachten bij deze vraag eveneens aangehaald dat de onderzoekscultuur in de school was vervaagd en de dagelijkse praktijk het onderzoeksmatig werken bemoeilijkte.

De opbrengst voor de werkgroepen sluit grotendeels aan op de winst voor de dagelijkse praktijk (tabel 5). Meer dan de helft van de leerkrachten gaf aan dat er in de *huidige praktijk* nog onderzoeksmatig wordt gewerkt in de werkgroepen: “*Ja daar merk ik er wel heel veel van. Dat komt ook omdat de werkgroepen vaak begeleid worden door mensen die wel heel erg in dat project hebben gezeten.*” Een bepaalde vorm van begeleiding lijkt hiermee belangrijk voor de toepassing in de werkgroepen. De opbrengst voor de werkgroepen is onder andere terug te zien in het *gebruik van informatie uit het project*. Toch werd hier evenals bij de voorgaande vraag de toepassing voornamelijk benoemd in de vorm van een *onderzoekende houding* met bijbehorende kritische blik, *bewustwording* en bewust stil staan. Dit laatste is van invloed geweest op de *actieve werkwijze* van leerkrachten, zo werd door enkele leerkrachten

aangegeven dat ze nu vaker een stapje terug doen. Toch gaf ook net iets minder dan de helft van de leerkrachten aan dat zij die *toepassing* niet zien in de werkgroepen: “*Uhm poeh, naar mijn weten, ja ik, in mijn werkgroep wordt het niet ingezet*”. De toepassing lijkt hiermee per werkgroep te verschillen.

Tabel 5

*Huidige Praktijk. N=14.*

<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
de algehele opbrengst van het project voor de huidige praktijk	Onderzoekende houding ontwikkeld	8
	Opbrengst naar aanleiding project	7
	Bewustwording naar aanleiding project	6
	Onderzoekskennis en -vaardigheden opbrengst	6
	Toepassing huidige praktijk	5
	Motivatie voor onderzoeksmatig werken	4
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
concrete situatie van opbrengst(en) TALENTontwikkeling op de langetermijn	Toepassing huidige praktijk	12
	Onderzoekende houding in huidige praktijk	9
	Opbrengst voor huidige praktijk	5
	Gebruik maken van tijdens het project verkregen onderzoeksresultaten	4
	Bewustwording huidige praktijk	3
	Onderzoekskennis en -vaardigheden toepassing	3
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
wat heeft het project opgeleverd voor de werkwijze van de werkgroepen	Toepassing huidige praktijk werkgroepen	12
	Onderzoekende houding in werkgroepen	7
	Gebruik maken van tijdens het project verkregen onderzoeksresultaten	4
	Bewustwording voor werkwijze werkgroepen	4
	Actieve werkwijze leerkrachten	2

### **Praktijkonderzoek in de toekomst**

Bij de vragen gericht op de toekomstige onderwijspraktijk is allereerst geïnformeerd naar de persoonlijke interesse van de leerkrachten voor de uitvoering van praktijkonderzoek (tabel 6). Slechts één leerkracht heeft hierbij aangegeven geen enkele *rol* te willen vervullen. Meer dan de helft van de leerkrachten heeft bij deze vraag dan ook aangegeven *gemotiveerd* te zijn tot het onderzoeksmatig werken in de praktijk. De *voorkeuren* van de rest van de leerkrachten lagen op ieder gebied van de onderzoekscyclus, waarbij sommige leerkrachten één onderdeel kozen en andere meerdere. De voorkeur voor een rol bleek voor sommige leerkrachten (n=3) in relatie te liggen tot het onvoldoende beschikken over *onderzoekskennis en -vaardigheden*. Aan de onderdelen waarvan zij van mening zijn deze onvoldoende te

beheersen gaven zij namelijk niet de voorkeur. Hierbij werd het analyseren en verwerken van data evenals het formuleren van een onderzoeksvraag als meest lastig benoemd. Rollen waar wel de voorkeur aan werd gegeven lagen op het gebied van: procesbewaker, volger, verzamelen en analyseren, kritische kijker, literatuuronderzoeker, oriënteren, analyseren, deelnemer, analyseren en concluderen. Hierbij gaf de helft van de leerkrachten een duidelijke voorkeur voor de rol van dataverzamelen: *“Ja ja ik denk dan zou je mij denk ik ergens bij data verzamelen moeten inschalen.”* De motivatie voor deze rol lag bij de meeste leerkrachten in het belang van de *relatie met de praktijk*.

Vervolgens is getracht persoonsfactoren in kaart te brengen, door te vragen naar de mening van de leerkrachten over onderzoeksmatig werken (tabel 6). Hierbij gaven alle leerkrachten aan *praktijkonderzoek van belang* te vinden voor het onderwijs. De waarde van praktijkonderzoek zit volgens hen voornamelijk in de ontwikkeling van een onderzoekende houding en *bewustwording* binnen de eigen onderwijspraktijk. Een aantal leerkrachten heeft hierbij verteld gemotiveerd te zijn tot onderzoeksmatig werken en het ook toe te passen in de huidige praktijk. De motivatie wordt volgens iets minder dan de helft van de leerkrachten (n=6) verhoogd indien het doel van onderzoeksmatig werken in directe *relatie ligt met de praktijk* en door het gevoel van competentie. De leerkrachten zien daarbij *samenwerking* als een belangrijk aspect. Deze samenwerking richt zich zowel op de collega's onderling als op de samenwerking met een externe expert. Tot slot werden hierbij al enkele contextfactoren aangehaald, zoals de dagelijkse praktijk en de tijdsintensiviteit van onderzoeksmatig werken: *“Maar ik merk dat ik het nog best een tijdrovend proces vind om er zelf mee bezig te gaan.”* Om die reden hebben enkele leerkrachten aangegeven dat onderzoeksmatig werken gefaciliteerd dient te worden.

De zesde vraag had ten doel om de invloed van motivatie te onderzoeken op de effectiviteit en duurzaamheid van praktijkonderzoek (tabel 6). De motivatie bleek van invloed te zijn op de duurzaamheid, waarbij vrijwel alle leerkrachten hebben aangegeven *gemotiveerd* te zijn tot het verder ontwikkelen van onderzoeksmatig werken: *“Ja ik zou me daar wel zelf wel verder in willen ontwikkelen opzich, jawel, ja.”* De motivatie voor ontwikkeling kwam volgens de leerkrachten voort uit het belang van praktijkonderzoek voor het onderwijs. Slechts enkele leerkrachten hadden geen motivatie tot verdere ontwikkeling: *“Uhh zou ik mij nog verder willen ontwikkelen in praktijkonderzoek? Nou nee, ik heb niet de ambitie om beter te worden.”* De reden hiertoe bleek voornamelijk onvoldoende beheersing van de benodigde *kennis en vaardigheden*. De destijds ontwikkelde kennis en vaardigheden zijn volgens enkele leerkrachten in de loop der tijd namelijk vervaagd, deze zouden daarom volgens hen structureel onderhouden moeten worden. Het merendeel van de leerkrachten was van mening dat

*persoonlijke interesse* in onderzoek het belangrijkste punt voor motivatie is. De interesse van de leerkrachten ligt voornamelijk op het gebied van de praktijk, zij hebben behoefte aan een directe relatie tussen onderzoek en praktijk. Op de motivatie zijn diverse *contextuele factoren van invloed*, zoals de drukte van de dagelijkse praktijk. Hiervoor werd door de leerkrachten zelf een oplossing aangehaald, namelijk het integreren van onderzoeksmatig werken in de dagelijkse praktijk. Daarnaast werd wederom het gebrek aan tijd en ruimte benoemd: “*En der moet echt tijd en ruimte voor zijn.*” Verder werd de behoefte tot een externe expert en een goede samenwerking met collega’s uitgesproken.

Door contextuele factoren inzichtelijk te maken wordt gekeken wat er nodig is om duurzaamheid te creëren in onderzoeksmatig werken (tabel 6). *Tijd* was hierbij de meest genoemde factor: “*Maar ik denk dat toch die factor tijd dat dat een belangrijke is.*” De beschikbaarheid van tijd lijkt hiermee het meest van invloed te zijn op de toepassing van onderzoeksmatig werken. Om die reden hebben veel leerkrachten (n=6) aangegeven dat praktijkonderzoek *gefaciliteerd* moet worden. *Begeleiding* wordt daarbij als een belangrijk aspect gezien, bij voorkeur door een externe expert of kritische kijker: “*Ik denk dat het dus belangrijk is dat er een expert aan gekoppeld is, zodat je het ook daar altijd terecht kunt met je vragen...*” Een andere belangrijke factor bleek de *praktijksituatie* van de leerkrachten. Door een onderzoekscultuur in de school zou onderzoeksmatig werken volgens leerkrachten namelijk meer geïntegreerd worden en kan de actieve werkwijze plaats maken voor meer bewustwording. Een vaste samenwerking tussen onderzoek en praktijk zou hieraan bij kunnen dragen. Tot slot zijn de factoren *intrinsieke motivatie, geld, nazorg, collega’s, ruimte, middelen* en *open-mind* door de leerkrachten benoemd.

De laatste vraag van het interview heeft zich gericht op de contextuele factoren die door de leerkrachten bij het project onvoldoende werden bevonden (tabel 6). De *visie van de leerkrachten op het project* was in de helft van de gevallen positief, maar weinig leerkrachten hadden aanmerkingen op het project. De meest genoemde factoren bij deze vraag waren gericht op de *onderzoekskennis en -vaardigheden*. In de loop van de tijd bleken de onderzoekscultuur en de kennis en vaardigheden namelijk vervaagd vanwege het onvoldoende onderhouden. *Nazorg* bleek dan ook de factor die iets minder dan de helft van de leerkrachten gemist had na afloop van het project: “*Maar daarna stopte het, dus ik ja tijdens die dat onderzoek, dat NRO onderzoek, die opbouw vond ik heel goed. Maar er is dan niet gekeken van wat daarna, dus er is niet gekeken op de lange te, ja daar komt het op neer, de lange termijn visie.*” Deze factor lijkt hiermee van grote invloed te zijn geweest op de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken. Andere factoren die onvoldoende werden bevonden tijdens het project waren *tijd*,



afwezigheid en gebrek aan motivatie bij *collega's*, te korte *duur van de begeleiding*, onvoldoende ruimte gezien de dagelijkse praktijk en tot slot een gebrek aan *persoonlijke interesse*.

Tabel 6

*Toekomst. N=14.*

<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
persoonlijke interesses en motivatie voor de uitvoering van praktijkonderzoek	Voorkeur rol in onderzoekscyclus	13
	Motivatie voor rol in praktijkonderzoek	9
	Relatie onderzoek met praktijk	3
	Onvoldoende onderzoekskennis en -vaardigheden	3
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
de mening van leerkrachten over onderzoeksmatig werken in de praktijk	Belang praktijkonderzoek	14
	Contextuele factoren van invloed op de mening van leerkrachten over praktijkonderzoek	14
	Belang van relatie onderzoek en praktijk	6
	Onderzoekende houding	4
	Samenwerking	4
	Bewustwording in de onderwijspraktijk	3
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
invloed van motivatie op effectiviteit en duurzaamheid van praktijkonderzoek	Motivatie voor onderzoeksmatig werken	14
	Belang relatie met praktijk voor motivatie	10
	Belang persoonlijke interesse voor motivatie	9
	Contextuele factoren van invloed op motivatie	7
	Beheersing van onderzoekskennis en -vaardigheden	6
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
welke contextuele factoren zijn nodig om duurzaam onderzoeksmatig werken in het onderwijs mogelijk te maken	Tijd	9
	Faciliteren van onderzoeksmatig werken	6
	Begeleiding door externe expert of kritische kijker	5
	Praktijksituatie van leerkrachten	5
	Intrinsieke motivatie van leerkrachten	4
	Geld	3
	Nazorg	2
	Collega's	2
	Ruimte	1
	Middelen	1
	Open-mind	1
<b>Doel van de vraag:</b>	<b>Code</b>	<b>N</b>
welke contextuele factoren waren bij het project onvoldoende om duurzaamheid te kunnen waarborgen	Visie op project	10
	Onderzoekskennis en -vaardigheden	10
	Nazorg	6
	Tijd	4
	Collega's	3
	Duur begeleiding	1
	Ruimte	1
Persoonlijke interesse	1	

### Discussie

In dit onderzoek is de ervaring van leerkrachten over onderzoeksmatig werken in de onderwijspraktijk twee jaar na het doorlopen van het meesterschapmodel in kaart gebracht. Hiervoor is met een vragenlijst de mate waarin zij nog beschikken over de destijds ontwikkelde onderzoekskennis en -vaardigheden onderzocht. Daarnaast is middels een interview gekeken naar de ervaring van leerkrachten over de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken en welke factoren hier volgens hen op van invloed zijn. Dit is opgesplitst in de ervaring van de leerkrachten in de huidige praktijk en hun visie op de toekomstige onderwijspraktijk.

Uit de vragenlijst is gebleken dat de leerkrachten de ‘persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school’ en de ‘onderzoekende houding’ bij de meting twee jaar na afloop van het project significant hoger hebben beoordeeld dan aan de start van het project, dit is naar de verwachting dat het project duurzaam zou zijn. Bij de meting na afloop van het project en twee jaar nadien werd geen enkele schaal significant beter beoordeeld twee jaar na afloop van het project. De schaal ‘samenwerking in het verrichten van onderzoek’ werd wel significant lager beoordeeld in de huidige onderwijspraktijk.

Uit de interviews bleek dat onderzoeksmatig werken in de onderwijspraktijk gedeeltelijk als duurzaam werd ervaren. In de huidige praktijk zagen de leerkrachten de opbrengst voornamelijk terug in de onderzoekende houding, bewustwording, onderzoekskennis en –vaardigheden en de motivatie tot onderzoeksmatig werken. De verbetering van de onderzoekende houding sluit aan op de resultaten van de vragenlijst, waarbij deze vaardigheid als enige bij de laatste meting beter werd beoordeeld. Op de toepassing van onderzoeksmatig werken in de huidige praktijk zijn vele contextuele factoren van invloed, met als voornaamst genoemde de factor tijd. Verder is het belang van het faciliteren en begeleiden van onderzoeksmatig werken sterk naar voren gekomen. Daarnaast speelt volgens de leerkrachten de praktijksituatie en de intrinsieke motivatie een grote rol bij de toepassing van onderzoeksmatig werken. Samenvattend kan worden gesteld dat onderzoeksmatig werken in de loop van de tijd enigszins is vervaagd, maar nog wel wordt toegepast in de huidige praktijk.

Kijkend naar de verschillen aan de start van het project en twee jaar na afloop, lijkt de verwachting te worden ondersteund dat het meesterschapmodel een positieve uitwerking heeft op de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken in het onderwijs. Op alle schalen werd namelijk twee jaar na afloop van het project een betere score behaald dan aan de start. Bij de metingen na afloop van het project en twee jaar nadien zijn de langetermijneffecten voornamelijk zichtbaar in de verschillen van de onderzoekende houding. Deze is als enige schaal bij de laatste meting beter beoordeeld, wat eveneens werd bevestigd door de leerkrachten

in het interview. De onderzoekende houding en bewustwording werden door de leerkrachten in het interview namelijk het meest benoemd als opbrengst van het project. De sterke ontwikkeling van de onderzoekende houding kan mogelijk worden verklaard door het verband tussen de onderzoekende houding en de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken. De onderzoekende houding van leerkrachten zou volgens Leeman en Wardekker (2010a) namelijk de basis zijn voor ontwikkelingen op de lange termijn.

Bij de overige schalen werden de onderzoekskennis en -vaardigheden door de leerkrachten beter beoordeeld na afloop van het project dan twee jaar nadien. Hierbij is bij één schaal, samenwerken in het verrichten van onderzoek, een significant verschil gevonden. Dit betekent dat de leerkrachten twee jaar geleden aanzienlijk positiever waren over de samenwerking met collega's wat betreft onderzoeksmatig werken. Beperkingen in de samenwerking zouden daarbij volgens Admiraal, Beishuizen, ten Dam en Volman (2014) van negatieve invloed zijn op de duurzaamheid van ontwikkelingen. Dit resultaat lijkt echter in strijd met de informatie van de leerkrachten bij het interview, waarin aan werd gegeven dat het merendeel van de leerkrachten in de huidige praktijk nog onderzoeksmatig werkt in de werkgroepen. Vermindering van de samenwerking kan mogelijk wel worden verklaard door de coronacrisis, waarbij scholen tweemaal voor een paar maanden zijn gesloten. Het onderwijs heeft in die tijd digitaal plaats moeten vinden en na heropening van de scholen diende er 1,5 meter afstand tussen leerkrachten gehouden te worden (Haerlman et al., 2021). Dit heeft de samenwerking bemoeilijkt aangezien onderling contact hierdoor minder toegankelijk was (Onyema et al., 2020).

Uit zowel de vragenlijst als het interview bleek dat de leerkrachten verschillende onderdelen van het project mee hebben genomen naar de huidige onderwijspraktijk. Hierbij heeft de persoonlijke intentie van de leerkrachten mogelijk een belangrijke rol gespeeld bij de toepassing van onderzoeksmatig werken in de huidige praktijk. De motivatie van leerkrachten is namelijk een belangrijke factor voor de duurzaamheid van een ontwikkelingstraject (Beycioglu, Ozer, & Ugurlu, 2010; Van der Steen & Peters, 2014). Deze motivatie kwam bij het interview duidelijk naar voren, waarbij het merendeel van de leerkrachten aangaf gemotiveerd te zijn voor onderzoeksmatig werken en hier ook de waarde van in te zien voor de onderwijspraktijk. Motivatie voor onderzoeksmatig werken is volgens Beycioglu, Ozer en Ugurlu (2010) en Van der Steen en Peters (2014) ook noodzakelijk voor een duurzame ontwikkeling.

De persoonlijke interesse van de leerkrachten is bij het interview duidelijk naar voren gekomen in de voorkeur voor een bepaalde rol in het onderzoeksproces. Hierbij kwam namelijk

naar voren dat een groot deel van de leerkrachten de voorkeur heeft voor de rol van dataverzameling, vanwege de directe relatie met de praktijk. Dit sluit aan op de visie van Van der Steen en Peters (2014), Zwart, Smit en Admiraal (2015) en Beycioglu, Ozer en Ugurlu (2010) die aangaven dat leerkrachten direct positiever zijn over onderzoek indien deze in directe relatie ligt met de praktijk. Daarnaast werd aansluitend op de literatuur aangegeven dat de meeste leerkrachten praktijkgericht zijn (Leeman, Dieleman, Steen, de Beer, & Mittendorf, 2017).

Tot slot werden er door alle leerkrachten contextuele factoren aangehaald die volgens hen van invloed zijn op de motivatie en duurzaamheid van onderzoeksmatig werken. Tijd, faciliteren, begeleiding, praktijksituatie, intrinsieke motivatie en geld zijn hierbij de meest genoemde. Aansluitend op de literatuur werd de tijdsintensiviteit van onderzoek en het gebrek aan tijd in de praktijk het meest genoemd (Kelchtermans & Vanassche, 2010; Glazer & Hannafin, 2006). Daarnaast werd in zowel de literatuur als door de leerkrachten aangegeven dat door het faciliteren van tijd, ruimte en geld deze belemmering kunnen worden weggenomen (Geijssel, 2010; Bruce, Flynn, & Stagg-Peterson, 2011; Leeman, Dieleman, Steen, de Beer, & Mittendorf, 2017). Daarnaast is de relatie gelegd tussen contextuele factoren en het project destijds. De meeste leerkrachten bleken tevreden over de opzet en uitvoering van het project. De onderzoekskennis en -vaardigheden bleken in de loop van de tijd wel enigszins vervaagd te zijn. De voornaamste contextuele factoren die onvoldoende werden bevonden zijn nazorg en beschikbare tijd. Voor een duurzame ontwikkeling is door Sandholtz en Ringstaff (2016) in de literatuur langdurige begeleiding aangeraden. Dit sluit aan op Janssen, Walraven, Lazonder en Gijlers (2018) die een blijvend samenwerkingsverband hebben aangeraden. Dit bleek volgens de leerkrachten echter in onvoldoende mate te zijn toegepast.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst is de uitvoering van dit onderzoek in de tijd dat het coronavirus in Nederland was mogelijk van invloed geweest op de dataverzameling. De fysieke afstand tussen de leerkrachten kan namelijk invloed hebben gehad op de beoordeling van de samenwerking door de leerkrachten. Om deze reden is er bij het interview ook gesproken over de samenwerking vooraf aan de scholensluiting. Verder zijn in dit onderzoek enkel participanten geïncludeerd van eenzelfde basisschool in een grote stad in het oosten van Nederland. Deze populatie kan mogelijk verschillen van andere basisscholen in Nederland, door bijvoorbeeld eerdere ervaringen met onderzoeksmatig werken. Aangezien dit project enkel op deze school is uitgevoerd, was hierbij geen mogelijkheid om andere scholen te betrekken. Hierdoor hebben de resultaten een hogere generaliseerbaarheid naar scholen en leerkrachten met een soortgelijke context. Om de generaliseerbaarheid voor andere contexten

te verhogen kan het project en dit onderzoek op meerdere scholen met diverse populaties worden uitgevoerd. Daarnaast hebben niet alle leerkrachten die twee jaar terug hebben deelgenomen aan het project geparticipeerd in dit onderzoek. Om diverse redenen, zoals pensioen of een andere werkplek, waren niet alle leerkrachten hiertoe in de gelegenheid. Dit kan mogelijk een vertekend beeld geven van de duurzaamheid, aangezien het onduidelijk is in hoeverre deze leerkrachten nog onderzoeksmatig (zouden) werken in de huidige praktijk.

Daarnaast zijn de resultaten in dit onderzoek gebaseerd op de mening van leerkrachten, waardoor eventuele subjectiviteit tot een beperking kan behoren. Dit heeft allereerst betrekking op de vragenlijst, die door de leerkrachten naar eigen inzicht is ingevuld. Door de inzet van een interview is getracht meer inzicht te krijgen in de zelfbeoordeling van de leerkrachten. Om objectiviteit hierbij te waarborgen is een audit trail ingezet, die is beoordeeld door een onafhankelijke auditor. Daarnaast is de codering van enkele interviews mede door een tweede beoordelaar uitgevoerd. De codering is naar aanleiding daarvan besproken en er zijn enige aanpassingen doorgevoerd, deze zijn opgenomen in de audit trail. Tot slot is de duurzaamheid in dit onderzoek beoordeeld voor een tijdsperiode van twee jaar. Duurzaamheid wordt gezien als een ontwikkeling voor een langdurige tijdsperiode. Gezien de recente opkomst van onderzoeksmatig werken in het onderwijs en de snelle ontwikkelingen binnen het onderwijssysteem, leek een periode van twee jaar passend voor het beoordelen van langetermijneffecten. Daarnaast hadden de deelnemende school en de experts de ambitie om twee jaar na afloop van het project TALENTontwikkeling de opbrengst in kaart te brengen. Met hierbij als doel om projecten gericht op onderzoeksmatig werken in de praktijk duurzamer te maken. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op een langere periode, om te beoordelen of het ontwikkelingstraject over die termijn eveneens duurzaam wordt bevonden.

Uit het onderzoek is gebleken dat een groot deel van de leerkrachten nog onderzoeksmatig werkt in de onderwijspraktijk. De toepassing is in de loop van de tijd vervaagd, maar onderzoeksmatig werken wordt in de huidige praktijk meer ingezet dan aan de start van het project. Met name de onderzoekende houding en de persoonlijke intentie om onderzoeksmatig te werken in de school bleken hierbij op de langetermijn nog aanwezig te zijn. Daarnaast bleken bepaalde elementen, zoals de onderzoekende houding en bewustwording, meer te zijn meegenomen dan anderen. Diverse contextuele- en persoonsfactoren zijn van invloed geweest op de duurzaamheid van de onderzoeksmatige ontwikkelingen. Met dit inzicht kunnen projecten in het vervolg rekening houden met de aspecten die leiden tot een duurzame ontwikkeling. Allereerst door te starten met het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij leerkrachten. Daarnaast bleek de motivatie van leerkrachten van belang voor een duurzame

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

ontwikkeling, deze kan worden verhoogd door onderzoeksmatig werken aan te laten sluiten op de praktijk van leerkrachten. Verder wordt een onderzoeksmatige ontwikkeling duurzamer indien er rekening wordt gehouden met de factoren tijd, ruimte en geld. In de onderwijspraktijk is veelal een gebrek is aan deze factoren, wat kan worden opgelost door deze voor de leerkrachten beschikbaar te stellen. Tot slot kunnen trajecten voor de ontwikkeling van onderzoeksmatig werken duurzamer worden gemaakt door voldoende nazorg te bieden. Voor langetermijnontwikkelingen dient structureel nazorg te worden geboden en niet enkel op aanvraag.

In dit onderzoek is gekeken naar de ervaren duurzaamheid van leerkrachten bij het onderzoeksmatig werken. Met de resultaten kunnen scholen en experts die een samenwerking aan willen gaan voor onderzoeksmatig werken rekening houden met bovenstaande aspecten om de ontwikkelingen duurzaam te maken. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de wijze van ontwikkeling van een onderzoekende houding. Deze bleek namelijk een belangrijke basis te zijn voor verdere ontwikkelingen in het onderzoeksmatig werken. Daarnaast zijn er in dit onderzoek verschillende contextuele- en persoonsfactoren aangehaald die van invloed bleken te zijn op de duurzaamheid van onderzoeksmatig werken. Verder onderzoek zou per factor de mate van invloed kunnen onderzoeken, zodat de begeleiding daarop kan worden afgestemd. Tot slot is uit dit onderzoek gebleken dat er na afloop van het project onvoldoende nazorg is geboden. Vervolgonderzoek zou zich om die reden kunnen richten op de meest duurzame vorm van nazorg voor leerkrachten na afloop van een traject voor onderzoeksmatig werken in de onderwijspraktijk.

**Literatuurlijst**

- Admiraal, W., Beishuizen, J., ten Dam, G., & Volman, M. (2014). Wetenschappelijk praktijkonderzoek naar onderwijs: Zaak van docenten en onderzoekers. In *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Liber Amicorum Theo Wubbels, edited by Jan van Tartwijk, Mieke Brekelmans, Perry den Brok and Tim Mainhard, 175–188. Amsterdam: SWP.
- Admiraal, W., Smit, B., & Zwart, R. (2013). Academisch docentschap in het basis-en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk. *Leiden: ICLON, Leiden University*.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research, 17*, 585-600.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology, 41*(1), 63-105.
- Beijaard, D. (2002). Veranderingen en accenten in het onderzoek naar leren van docenten: inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën, 79*(4), 243-250.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën, 94*, 478-495.
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2010). Teachers' views on educational research. *Teaching and teacher education, 26*(4), 1088-1093.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom Lemma uitgevers.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (Ed.).(2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys lerarenopleiding
- van Braak, J., & Vanderlinde, R. (2012). Het profiel van onderwijsonderzoekers en hun opvattingen over samenwerking met de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën, 89*(6), 364-376.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher, 18*(1), 32-42.
- Bruce, C. D., Flynn, T., & Staggs-Peterson, S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research, 19*(4), 433-452.

- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher education, 20*(5), 435-455.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform, 1991*, 121-138.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics* (Tech. Rep. No. 403). Cambridge, MA: Center for the Study of Reading.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education, 16*(5-6), 523-545.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. *Handbook of research on educational communications and technology, 2*(2004), 813-828.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational researcher, 41*(1), 26-28.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research, 2*(1), 133-137.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher, 47*(4), 235-245.
- Geijsel, F. P. (2010). Praktijkgericht onderzoek: goed voor de onderwijskundige, de school, de docent en de leerling. *Pedagogische Studiën, 87*(4), 288-295.
- Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. C. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher, 37*(2), 59-75.
- Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, technology, and the contextualization of learning environments. *Journal of Educational Computing, Design & Online Learning, 4*(1), 1-27.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education, 22*(2), 179-193.



- Haelermans, C., Van der Velden, R., Aarts, B., Bijlsma, I., Huijgen, T., Jacobs, M., ... & van Wetten, S. (2021). Scholen verschillen in de gevolgen van de eerste schoolsluiting voor de leergroei. *NCO Factsheet*, (3).
- Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognitive apprenticeship: Implications for classroom learning. *Studies in Science Education*, 22, 1-41.
- Holten, A. L., Bøllingtoft, A., & Wilms, I. (2015). Leadership in a changing world: Developing managers through a teaching and learning programme. *Management Decision*, 53(5), 1107-1124. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2014-0617>
- Janssen, N., Walraven, A., Lazonder, A. W., & Gijlers, H. (2018). Meesterschap: Een vierfasen model voor de begeleiding van praktijkgericht onderzoek.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord” reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 296-305.
- Leeman, Y., Dieleman, A., Steen, J., de Beer, F. H., & Mittendorf, K. (2017). Het begeleiden van praktijkonderzoek in een professionaliseringstraject. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 38, 81-94.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010a). Verbetert onderzoek het onderwijs. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 19-22.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010b). Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(2), 4-10.
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbakkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 232–252.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Brussel.
- Nichol, J., & Turner-Bisset, R. (2006). Cognitive apprenticeship and teachers’ professional development. *Journal of In-service Education*, 32(2), 149-169.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Oolbakkink-Marchand, H. & Van der Steen, J. (2014). De waarde van praktijkonderzoek in de school: zicht op doelen en kwaliteit. *Script*. Tilburg: OMO.

- Pareja Roblin, N. N., Ormel, B. J., McKenney, S. E., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2014). Linking research and practice through teacher communities: a place where formal and practical knowledge meet?. *European journal of teacher education*, 37(2), 183-203.
- Peters, M. J., & Steen, J. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35, 71-84.
- PO-Raad. (2020). *Collectieve Arbeidsovereenkomst 2019-2020 voor het Primair Onderwijs*. <https://onderwijs.cnvconnectief.nl/wp-content/uploads/2020/03/Def-cao-2019-2020.pdf>
- Ros, A. (2016). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Kwaliteitsreeks opleidingsscholen. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2016). The influence of contextual factors on the sustainability of professional development outcomes. *Journal of science teacher education*, 27(2), 205-226.
- Seezink, A., Poell, R. F., & Kirschner, P. A. (2009). Teachers' individual action theories about competence-based education: the value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Snoek, M. (2012). Praktijkonderzoek door leraren: doelen, dilemma's en kwaliteit. In: Zwart, R., Van Veen, K & Meirink, J. (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Expertisecentrum Leren van docenten/Universiteit Leiden.
- Snoek, M., & van den Herik, M. (2012). *Onderzoeksmatig werken en ontwikkelen in een ontwikkelingsgerichte academische opleidingsschool: praktijkkennis van en voor onderzoeksbegeleiders vanuit de Academische Opleidingsschool ASKO*. (Versie 1.2 redactie) Hogeschool van Amsterdam, Onderwijs en Opvoeding.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5-21.
- van der Steen, J., & Oolbekkink, H. (2014). Kwaliteit van praktijkonderzoek door leraren in relatie tot de gestelde doelen. Implicaties voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35 (3), 17-30.
- Van der Steen, J., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2016). *Samen onderzoek begeleiden in de AOS*. Katern Steunpunt Opleidingsscholen.
- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

- Van Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* (Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO Grant no. 441- 080353). Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, E4300.
- Verbiest, E., Ansems, E., Bakx, A., Grootswages, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, T., ... & Uphoff, W. (2004). Opleiden in de school: veredelde stage of leren in een professionele organisatie. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 11-16.
- Warren, S., Doorn, D., & Green, J. (2008). Changes in vision: Teachers engaging in action research. *The Educational Forum* 72(3), 260-270.
- Weddle, A. B., & Hollan, J. D. (2010). Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 119-148.
- Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische studiën*, 92(2), 131-148.

**Bijlagen**

**Bijlage 1**

Vragenlijst onderzoekskennis en -vaardigheden.



**Vragenlijst  
Onderzoekende  
Houding**

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

---

1. Naam:

---

<b>Onderzoek op school</b>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Enigszins mee oneens</b>	<b>Enigszins mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
1. Ik zet mij er voor in om onderzoeksmatig werken op school te realiseren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ik ben in staat om aan anderen uit te leggen hoe je het beste onderzoek kunt gebruiken voor je werk als leraar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ik weet wat ik moet doen om onderzoeksmatig te werk te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ik merk dat ik in staat ben om onderzoeksmatig te werken in onze school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ik begrijp wat onderzoeksmatig werken op school betekent voor mijn werk als leraar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mijn collega's en ik werken samen om onderzoek te verrichten in de school naar de eigen lespraktijk en/of naar zaken op schoolniveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mijn collega's steunen mij bij het onderzoeken van mijn eigen lespraktijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mijn collega's en ik gebruiken onderzoeksgegevens bij het oplossen van problemen die wij tegenkomen in ons onderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Het lukt me om te werken als onderzoekende leraar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Door een onderzoekende houding te ontwikkelen is het me gelukt om mijn invloed op de prestaties van de leerlingen te vergroten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mijn collega's en ik delen kennis verkregen uit zelfstudie en/of onderzoek in de school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mijn collega's en ik discussiëren over vernieuwing van ons onderwijs op basis van beschikbare onderzoeksgegevens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ik doe mijn best om het onderzoeksmatig werken concreet toe te passen in mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

<b>Onderzoekende houding</b>	<b>Dit is... van toepassing op mij</b>			
	<b>Helemaal niet</b>	<b>Een beetje</b>	<b>Redelijk</b>	<b>Helemaal</b>
14. Ik probeer in mijn werk vooronderstellingen te verifiëren en te funderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ik kan tabellen en grafieken begrijpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. In mijn werk stel ik het grondig begrijpen van zaken op prijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ik benader in mijn werk zaken vanuit verschillende perspectieven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ik ben in staat onderzoeksgegevens te interpreteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Met betrekking tot mijn werk stel ik systematisch vragen die steeds verder focussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ik lees vakliteratuur om kennis op te doen voor mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ik ben in staat om verzamelde gegevens te verwerken en te analyseren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ik heb verstand van statistische begrippen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Bijlage 2**

Fase 7: Eindrapport van de auditor

Op 17-03 heeft een oriëntatiegesprek plaatsgevonden met de auditee. Deze heeft hierbij de verzamelde materialen getoond en deze zijn besproken. Het proces van de audit trail is doorgenomen. Op 19-03 heeft de contractafwikkeling plaatsgevonden. Auditee en auditor hebben vervolgens onafhankelijk van elkaar twee interviews axiaal gecodeerd. Op 24-03 zijn we bij elkaar gekomen om de codering te vergelijken. Naar aanleiding hiervan zijn enkele wijzigingen doorgevoerd. Codes zijn aangepast: de code ‘tijd’ is aangepast naar ‘factor tijd’ en vervolgens naar ‘contextuele factoren’. Daarnaast zijn tekstfragmenten aangepast: de ene is opgeknipt en de andere juist samengevoegd. Na de volledige interviews te hebben doorgelopen is de werkwijze van de auditee besproken. Deze bleek gestructureerd en zorgvuldig te zijn.

Allereerst de beoordeling met betrekking tot de zichtbaarheid. De auditee heeft op overzichtelijke wijze de documenten getoond en deze bleken allemaal op orde. Aan de begrijpelijkheid was grotendeels voldaan. Bij bepaalde onderdelen was merkbaar dat de auditee zich meer in het onderwerp verdiept heeft. De auditee heeft de minder begrijpelijke stukken duidelijk toe kunnen lichten. Het ontwikkelen, afnemen en verwerken van de interviews is volgens procedure verlopen.

Audit-trail componenten		Kwaliteit		
		Zichtbaarheid	Begrijpelijkheid	Aanvaardbaarheid
<b>Gegevens verzameling</b>	<b>Gepland</b>	- procedure ontwikkelen vragen - doelen van interviewvragen moeten aansluiten bij onderzoeksvraag	- verantwoording doelen interviewvragen - aansluiting interviewvragen met theoretisch kader - interviewvragen in begrijpelijke taal voor leerkrachten	- interviewvragen baseren op wetenschappelijke literatuur - overleg over codenamen
	<b>Gerealiseerd</b>	- procedure ontwikkelen vragen inzichtelijk - interviewvragen aansluitend op doelen	- inzicht in interviewvragen aansluitend op theorie - interviewvragen duidelijk voor leerkrachten	- duidelijk verband theorie en vragen - codenamen aangepast
<b>Data analyse</b>	<b>Gepland</b>	- transcriptie van interviews	- vooraf bespreken doelen	- logische opbouw gegevensverwerking

## DUURZAAMHEID MEESTERSCHAPMODEL

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- open codering</li> <li>- axiale codering</li> <li>- selectieve codering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>en vragen van interviews</li> <li>- overzichtelijke weergave gegevens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- objectiviteit bij gegevensverwerking</li> <li>- wijze van analyse afgeleid uit wetenschappelijk onderzoek</li> </ul>
	<b>Gerealiseerd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inzicht in verschillende fasen codering</li> <li>- aanpassingen bij open codering</li> <li>- herziening bij axiale codering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doelen en vragen zijn vooraf doorgenomen</li> <li>- overzichtelijke vormgeving transcriptie interviews</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gegevens op juiste volgorde verwerkt</li> <li>- objectiviteit gewaarborgd</li> <li>- analyse op correcte wijze uitgevoerd</li> </ul>