

Gebruik van onderzoeksevidentie bij leerkrachten lager en secundair onderwijs in Vlaanderen

Onderzoek aanwenden, evident(ie) toch?!

Bart De Maesschalck

20208579

Masterproef
Master in de opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor
Professor doctor Jan Vanhoof

Medebeoordelaar
Doctoranda Ruud Lelieur

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master
in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.



Dankwoord

Mijn masterproef vormt een alomvattend geheel waarin alle competenties en kennis die ik de afgelopen jaren heb verworven, worden geëtaleerd. In het dankwoord vestig ik de aandacht op enkele personen en organisaties die een cruciale rol speelden tijdens deze periode en specifiek bij het uitwerken van dit eindwerk.

Vooreerst wil ik graag mijn promotor, professor doctor Jan Vanhoof, bedanken. Hij stond altijd klaar om mij te ondersteunen en tips te geven. Door de terugkoppelingen die ik tussentijds mocht ontvangen, kon ik mijn vorderingen correct inschalen. Ook stelde hij steeds de correcte, kritische vragen. Op deze manier was ik steeds verplicht mezelf uit te dagen, heruit te vinden, alsook een scherpzinnige zienswijze te hebben op de bewandelde wegen. Ik ben dan ook van mening dat de kwaliteit van deze masterproef uitermate positief is geëvolueerd door zijn toedoen. Verder bleef ik dag en nacht betrokken bij wat mijn eerste studie genoemd kan worden, dankzij de keuzes die ik zelf mocht maken. Tot slot wil ik benadrukken dat het professionalisme, de wijsheid, deskundigheid en volharding van de promotor een absolute bron van inspiratie voor mij zijn. Deze elementen zal ik meenemen in mijn verdere professionele loopbaan. Een grote blijk van waardering is dan ook zeker op zijn plaats.

Tevens wil ik de organisaties waar ik het afgelopen academiejaar werkzaam was, Stedelijke Basisschool Spoele en KSC Lokeren-Temse, bedanken. Vooral hun flexibiliteit en de verkregen kansen om stappen te zetten in mijn persoonlijke professionalisering waren van groot belang. De bijkomende opdrachten van deze organisaties waren een welkome, gemakkelijke afwisseling. Ook wil ik alle respondenten die indirect deel uitmaken van deze masterproef bedanken. Het lijkt vanzelfsprekend dat leerkrachten meedoen aan onderzoek om de praktijk te versterken, maar zonder hun engagement zou soortgelijk onderzoek niet mogelijk zijn. Ik wil hen dan ook uitdrukkelijk bedanken voor het aanleveren van data, waardoor ik mijn werk als onderzoeker kon uitvoeren. In tijden van lerarentekort en negatieve persberichten over het onderwijs, is het fantastisch te zien dat onze leraren het beste van zichzelf blijven geven en bereid zijn om te participeren aan onderzoek. Bewonderenswaardig.

Ten slotte wens ik nog enkele familieleden te bedanken. Allereerst mijn ouders, omdat zij mij destijds alle kansen hebben gegeven die ik nodig had om mij te ontplooien. De waarden en normen die ik heb meegekregen zijn een direct gevolg van hun uitmuntende opvoeding. Daarnaast wil ik mijn gezin uitdrukkelijk vermelden, aangezien zij dagelijks hinder ondervonden van de situatie. Vooral de tijd die ik aan de masterproef heb besteed is aanzienlijk en noemenswaardig. De onvoorwaardelijke steun en liefde van mijn vrouw Laura en dochters Elissa en Leona zijn onmiskenbaar. Zonder hen was het niet mogelijk geweest om deze masterscriptie succesvol af te ronden.

De Maesschalck Bart

Lokeren, 24 mei 2024

Toelichting aanpak en eigen inbreng

Het startpunt van deze masterproef bevond zich in september 2023. Bij het kiezen van de masterproefonderwerpen sprong één onderwerp er intrinsiek uit: ‘De rol van onderwijsonderzoek in praktijk en beleid op school.’ Ik had dan ook het geluk om mijn favoriete onderwerp uit te werken. Hoewel ik de onderzoeksvragen zelf formuleerde, werden deze tijdens gesprekken met de promotor aangepast gedurende het traject. Aan het begin van de masterproef reikte de promotor een aantal wetenschappelijke artikelen aan ter voorbereiding, ontdekking en afbakening van het onderwerp. Verder werd alle literatuur zelfstandig opgezocht en geïntegreerd tijdens het verloop van de masterproef. De data in deze masterproef is verkregen door het zelfstandig aanschrijven en vinden van respondenten, zowel voor leraren lager onderwijs als voor leraren secundair onderwijs. Ook werden de meetinstrumenten door mezelf bepaald, gezocht en ontwikkeld op basis van de aanwezige literatuur. De data-analyse werd eveneens zelfstandig uitgevoerd. De promotor gaf echter waardevolle inzichten tijdens het analyseproces, zodat ik de juiste keuzes kon maken, zowel bij de data-analyse zelf als bij het resultatenluik.

Abstract

De aandacht voor evidence-informed werken in het onderwijs is enorm gestegen. Ook leerkrachten kunnen evidence-informed werken door onderzoeksevidentie te gebruiken om hun lesgeven te informeren. In Vlaanderen is onderzoek naar het gebruik van evidentie door leerkrachten schaars. Deze studie onderzocht de gebruiksdoelen, attitudes en drijfveren van Vlaamse leerkrachten ten aanzien van het gebruik van onderzoeksevidentie in het lager en secundair onderwijs en bracht ook de professionaliseringsactiviteiten in kaart aan de hand van een vragenlijst. Daarnaast ging deze studie na of er verschillen zijn tussen leerkrachten in het lager en secundair onderwijs, en of er voorspellers zijn die een effect hebben op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie. De resultaten tonen aan dat leerkrachten voornamelijk conceptuele benaderingen gebruiken bij het toepassen van onderzoeksevidentie, waarbij de focus ligt op het veranderen van de zienswijze van een probleem of oplossing. Autonome motivatie blijkt de belangrijkste drijfveer te zijn voor leerkrachten om onderzoeksevidentie te gebruiken. Alhoewel leerkrachten bovengemiddeld deelnemen aan updatesactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten, krijgt het lezen van onderzoeksevidentie minder prioriteit dan andere vormen van professionalisering. Er zijn twee cruciale verschillen tussen leraren lager onderwijs en leraren secundair: leraren uit het secundair onderwijs doen meer aan reflectieve activiteiten en bezitten meer gecontroleerde motivatie om onderzoeksevidentie te gebruiken ten opzichte van hun collegae in het lager. Ten slotte blijken autonome motivatie en in meer of mindere mate deelnemen aan updatesactiviteiten voorspellers te zijn voor het gebruik van evidentie, terwijl gecontroleerde motivatie een duidelijke voorspeller voor opgelegd gebruik van evidentie is. Deze bevindingen accentueren het belang van ondersteuning en opleiding van de leerkracht om het gebruik van onderzoeksevidentie te bevorderen en zo de onderwijskwaliteit te verbeteren. Verder onderzoek naar effecten op gebruik van onderwijzevidentie bij leraren in Vlaanderen dringt zich op aangezien lesgeven meer impact op de leerresultaten heeft dan elk ander aspect van onderwijs.

Kernwoorden:

Onderzoek, onderwijsonderzoek, onderzoeksevidentie, evidence-informed practice, leerkrachten, motivatie, attitudes, gebruiksdoelen, professionalisering, vragenlijst

Abstract (Engels)

The focus on evidence-informed work in education has improved. Whether teachers can work evidence-informed by using research evidence to inform their teaching. In Flanders, research on teachers' use of evidence is scarce. This study examined the use goals, attitudes and motivation of Flemish teachers regarding the use of research evidence in primary and secondary education and also mapped professionalization activities using a questionnaire. In addition, the study examined whether there are differences between primary and secondary teachers and whether there are predictors that have an effect on the use goals of research evidence. The results show that teachers primarily use conceptual approaches when applying research evidence, focusing on changing the view of a problem or solution. Autonomous motivation appears to be the main driver for teachers to use research evidence. Although teachers participate above average in updating activities, reflective activities and collaborative activities, reading research evidence is given less priority than other forms of professionalization. There are two crucial differences between primary and secondary teachers: secondary teachers engage more in reflective activities and possess more controlled motivation to use research evidence relative to their primary colleagues. Finally, autonomous motivation and participating more or less in updating activities appear to be predictors of evidence use, while controlled motivation is a clear predictor of imposed evidence use. These findings highlight the importance of teacher support and training for promoting the use of research evidence to improve teaching quality. Further research on the effects of educational evidence use among teachers in Flanders is imperative since teaching has more impact on learning outcomes than any other aspect of education.

Keywords:

research, educational research, research evidence, evidence-informed practice, teachers, motivation, attitudes, utilization goals, professionalization, questionnaire

Blogpost

De kloof tussen onderzoek en praktijk bij leerkrachten: Een uitdaging voor het Vlaamse onderwijs

24 mei 2024

Lesgeven heeft meer impact op de leerresultaten dan elk ander aspect van onderwijs. De cruciale rol ligt dus bij de leerkracht die de lessen verzorgt. “Het gebruik van onderzoeksresultaten om de praktijk te versterken zou ons onderwijs naar een hoger niveau kunnen tillen, maar zover zijn we helaas nog niet”, concludeert onderzoeker Bart De Maesschalck (Universiteit Antwerpen) na gemengde signalen uit zijn onderzoek.

Voor zijn masterscriptie onderzocht Bart De Maesschalck het gebruik van onderzoeksevidentie bij leerkrachten lager en secundair onderwijs in Vlaanderen. Uit de studie kwamen een aantal belangrijke inzichten naar boven. “Meer dan een kwart van de leerkrachten geeft aan dat zij geen onderwijsonderzoek raadplegen als onderdeel van hun onderwijsaanpak. Als wetenschapper vind ik dat betreurenswaardig, er ligt dus nog een grote uitdaging om leraren wetenschappelijk bewijs te laten integreren in hun klas”, aldus de masterstudent opleidings- en onderwijswetenschappen. Veelbelovende praktijkvoorbeelden, oefenboeken en handleidingen doen het traditioneel dan weer veel beter als onderwijsaanpak. Leraren verkiezen duidelijk de middelen die directe impact hebben op het praktijkgebeuren.

“Nog een merkwaardige bevinding is dat bijna 70% van de leraren erkent dat er een kloof bestaat tussen de onderzoeks- en de onderwijswereld. “Het benadrukt vooral de urgentie van verbinding tussen de academische wereld en de praktijk. Daarnaast toont het onderzoek verdeeldheid over de objectiviteit van onderwijsonderzoekers: bijna één op de vijf leraren is het niet eens met het idee dat onderzoekers onbevooroordeeld zijn.” De geloofwaardigheid van onderzoekers is dus niet voor elke leerkracht vanzelfsprekend. Vlaamse leerkrachten hebben over het algemeen een positieve houding ten opzichte van onderwijsonderzoek, maar in vergelijking met onderzoeken uit het buitenland lijkt deze houding iets minder uitgesproken te zijn.

Ondanks de uitdagingen laat het onderzoek ook positieve signalen zien. Er bestaat een sterke consensus over het nut van onderzoek in het beter begrijpen van problemen. “Vier op de vijf leerkrachten geloven dat onderzoeksresultaten kunnen helpen bij een beter begrip van problemen, wat hoopvol stemt. Bovendien toont het onderzoek optimisme over de rol van onderzoek in de praktijk, met bijna 85% van de leraren die vinden dat ze moeite doen om onderzoek te raadplegen wanneer ze het zinvol vinden voor het uitoefenen van de job. De motivatie uit waarden, interesses of plezier is zelfs in totaliteit voorspellend voor het gebruik van onderwijsonderzoek.

Deze bevindingen onderstrepen de noodzaak van een nauwere samenwerking tussen onderzoekers, beleidsmakers en praktijkmensen. Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten doet Bart De Maesschalck dan ook een oproep aan beleidsmakers in Vlaanderen. Hij stelt voor om twee actiepunten te ondernemen met het oog op het meer betrekken van leerkrachten bij onderzoeksresultaten. “Ten eerste is een budgettaire inspanning vereist voor vervolgonderzoek. Alle aspecten die invloed hebben op kwaliteitsvol gebruik van onderzoek dienen in kaart te worden gebracht, omdat niet alleen de leerkracht maar ook de overheid en directies een rol spelen. Ten tweede is er een belangrijke rol weggelegd voor de lerarenopleiding. Voorbije studies toonden aan dat de houding van leraren in spe cruciaal is voor het accepteren en gebruiken van onderzoek in hun toekomstige onderwijsloopbaan. Het integreren van extra toewijding voor onderwijsonderzoek in de lerarenopleidingen en het bevorderen van een positieve houding ten opzichte hiervan, zal leiden tot een positieve evolutie op lange termijn, zonder dat elke leerkracht ook academisch onderzoeker moet zijn”, concludeert De Maesschalck.

[Meer informatie?](#)

De Maesschalck Bart: dm.bart@hotmail.com

Promotor professor doctor Vanhoof Jan: jan.vanhoof@uantwerpen.be

Inhoudsopgave

1	Probleemstelling.....	9
2	Theoretisch kader.....	12
2.1	Gebruik van onderzoeksevidentie	12
2.1.1	Academische kennisbenutting.....	12
2.1.2	Geïntegreerde definitie van onderzoeksevidentie	14
2.1.3	Verschillende gebruiksdoelen van onderzoek/ academic knowledge.....	15
2.2	Attitudes ten opzichte van onderzoeksevidentie	16
2.2.1	Attitudes: definiëring en voorgeand onderzoek.....	16
2.2.2	Gepercipieerde waarde, geloofwaardigheid en (ir)relevantie	17
2.3	Drijfveren om onderzoeksevidentie te gebruiken	18
2.3.1	Leerkrachtenmotivatie	18
2.3.2	De zelfdeterminatietheorie	19
2.4	Professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten	21
2.4.1	CPD en CPL: definiëring	21
2.4.2	De rol van onderzoek in CPDL bij leraren	21
2.4.3	Soorten professionaliseringsactiviteiten/ CPDL-activiteiten	22
2.4.4	Professionalisering in Vlaanderen	23
3	Onderzoeksdoelen	24
4	Methodologie.....	25
4.1	Onderzoekscontext.....	25
4.2	Onderzoeksdesign.....	25
4.3	Respondenten.....	26
4.4	Dataverzameling	27
4.5	Meetinstrumenten.....	27
4.5.1	Verschillende gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie	28
4.5.2	Attitudes	29
4.5.3	Drijfveren om onderzoeksevidentie te gebruiken	30
4.5.4	Professionaliseringsactiviteiten	30
4.5.5	Persoonlijke informatie	31
4.6	Data-analyse	31
4.6.1	Beschrijvende analyses.....	31
4.6.2	Verschillen tussen leerkrachten lager en secundair	32
4.6.3	Regressieanalyses	33
4.7	Betrouwbaarheid, validiteit & ethische aspecten.....	33
5	Onderzoeksresultaten	35
5.1	Gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie bij leerkrachten	35
5.2	Attitudes en motivationele drijfveren ten opzichte van onderwijsevidentie	37

5.3	Professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten	40
5.4	Verschillen tussen leerkrachten lager en secundair onderwijs	42
5.5	Effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie	43
5.5.1	Instrumenteel gebruik	43
5.5.2	Conceptueel gebruik.....	44
5.5.3	Strategisch gebruik	45
5.5.4	Opgelegd gebruik.....	45
6	Conclusie en discussie	46
6.1	Conclusie en discussie.....	46
6.2	Beperkingen onderzoek	50
7	Referentielijst	51
8	Bijlagen	58
	Bijlage A. Mailverkeer directies	58
	Bijlage B. Informatiebrief	61
	Bijlage C. Informed consent/ geïnformeerde toestemming.....	62
	Bijlage D. Vragenlijst.....	63
	Bijlage E. Diverse schalen	76
	Bijlage F. Controle op multicollineariteit	80
	Bijlage G. Correlatiematrix	81

Figuren

Figuur 1 Opbouw van het theoretisch kader

Figuur 2 Model van kennismobilisatiestructuren (Levin, 2011)

Figuur 3 Het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000)

Figuur 4 Visuele voorstelling onderzoeksvraag 5

Tabellen

Tabel 1 Aantal hoofdzetels scholen met aanbod regulier lager en secundair onderwijs

Tabel 2 Representativiteit steekproef voor personeel (N = 151)

Tabel 3 Representativiteit steekproef qua leeftijd (N = 151)

Tabel 4 Interne consistentie vragenlijst

Tabel 5 Validiteit & ethiek

Tabel 6 Resultaten verschillende gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie: instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik

Tabel 7 Resultaten attitudes ten aanzien van onderzoeksevidentie: gepercipieerde waarde, geloofwaardigheid en irrelevantie

Tabel 8 Resultaten drijfveren voor het gebruiken van onderzoeksevidentie: gecontroleerde en autonome motivatie

Tabel 9 Resultaten professionaliseringsactiviteiten: updatingsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten

Tabel 10 Verschillen tussen leerkrachten lager onderwijs en leerkrachten secundair onderwijs

Tabel 11 Effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie bij leerkrachten (na controle voor leeftijd, ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau)

1 Probleemstelling

Diverse internationale onderzoeken zoals PIRLS, PISA en TIMSS tonen aan dat de leeruitkomsten bij leerlingen in Vlaanderen dalen (De Meyer et al., 2023; Mullis, I.V.S., 2020; Mullis, I.V.S., 2023). Een kentering is noodzakelijk en die zou er kunnen komen door leraren die zich meer baseren op onderzoeksevidentie om les te geven. Lesgeven heeft immers meer impact op de leerresultaten dan elk ander aspect van onderwijs (Muijs & Reynolds, 2001). De sleutel ligt dus bij de leraren. Leerkrachten gaan nog verder in perceptie en vinden dat ‘de onderwijskwaliteit daalt’: maar liefst 81 procent van de Vlaamse leerkrachten is die mening toegedaan (Hirtt et al., 2023). Om inzicht te krijgen in de redenen van de dalende trend in leeruitkomsten, werd de laatste tijd veel en divers onderwijsonderzoek in Vlaanderen gevoerd. Hierbij sluit aan dat de internationale beweging naar evidence-based of evidence-informed onderwijsbeleid en -praktijk zeer invloedrijk is geworden de laatste decennia (Van Damme, 2022). Shewbridge en Köster (2021) concluderen dat we ook in Vlaanderen meer en meer aandacht vestigen op evidence-informed en datagedreven besluitvorming. Op beleidsniveau zijn er recentelijk twee belangrijke initiatieven opgestart op vlak evidence-informed onderwijs. Ten eerste werden de centrale toetsen in het leven geroepen met de intentie om de leeruitkomsten van de leerlingen in kaart te brengen, te monitoren en er eventuele beleidsbeslissingen aan te koppelen (Backs et al., 2023). Ten tweede werd in 2022 ‘Stichting Leerpunt’ opgericht, met als doel wetenschappelijk onderzoek te ontwikkelen en toegankelijk te maken voor leraren om de praktijk te versterken. Verder moet de leraar volgens de Vlaamse Regering (2007) kennis kunnen nemen van onderzoeksresultaten. Door reflectie hierover dienen ze dan vernieuwende elementen aan te brengen in hun praktijk. Het is dus decretaal bepaald dat onderwijsonderzoek een rol inneemt in de job van een leerkracht. Minister Weyts geeft alvast aan dat hij wil investeren in onderwijsonderzoek om zo de kwaliteit van het onderwijs te verhogen (Weyts, 2019).

Onderzoek is duidelijk niet weg te denken uit het onderwijs (Davies, 1999). Onderzoeksevidentie of wetenschappelijke evidentie zien we als de academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijke onderzoeken uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen (Cain, 2019; Nelson et al., 2017; Penuel et al., 2016; Poet et al., 2015; Van Schaik et al., 2018). Maar die evidentie dient ook werkelijk gebruikt te worden door de leraren. Van Schaik et al. (2018) noemen het gebruiken van academische kennis door leerkrachten de ‘academic knowledge utilization’. Om kwalitatief om te gaan met die evidentie zijn er een aantal componenten die ertoe doen: kerncomponenten, ondersteunende componenten op individueel en organisatieniveau en systeeminvloeden (Rickinson et al., 2022). Deze studie focust zich voornamelijk op de kerncomponenten en de ondersteunende componenten op individueel niveau. In de eerste plaats speelt het gebruiksdoel van evidentie een rol. Ion en lucu (2014) onderscheiden drie uiteenlopende doelen: het instrumenteel, conceptueel en strategisch gebruik. Het opgelegd gebruik kan aanvullend belangrijk zijn (Weiss, 1980). De focus ligt op het ‘waarom’. Welke doelen heeft de leerkracht voor ogen bij het gebruik van evidentie? Verder zijn de attitudes of de ‘ingesteldheid’ ten opzichte van onderwijs-evidentie van belang. Hoe denkt de leerkracht over evidentie? Penuel et al. (2017) besluiten dat er invloed is van de gepercipieerde relevantie,

waarde en geloofwaardigheid van onderzoek op het gebruik van evidentie. Daarnaast is de motivatie van betekenis. Wat drijft de leerkracht om evidentie te gebruiken? Autonome motivatie en gecontroleerde motivatie zijn hierbij kernbegrippen (Deci & Ryan, 2000). Tot slot richt het onderzoek zich op professionaliseringsactiviteiten. Boeskens et al. (2020) beschrijven professionaliseringsactiviteiten als “formele en informele activiteiten die gericht zijn op het actualiseren, ontwikkelen en verbreden van de vaardigheden, kennis en expertise van leerkrachten. Er zijn drie verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten te ontwaren: updatingsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkende activiteiten (Timperley et al., 2007; Verloop, 2003). De vraag is: Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen leraren?

Vorig onderzoek geeft aan dat vooral de intuïtie een rol speelt bij het besluitvormingsproces van leerkrachten. Ze zijn eerder geneigd om op basis van eigen ervaringen beslissingen te nemen, ten nadele van de theorie die voorhanden is (Vanlommel et al., 2017). Van Damme (2022) sluit hierbij aan en concludeert dat leerkrachten een sterke praktijkgerichte kennis hebben, maar dat de theoretisch-wetenschappelijke componenten in professionele kennis veel minder van belang zijn. Op vlak van gebruiksdoelen blijkt uit onderzoek van Cain (2015) dat leerkrachten beperkt gebruik maken van instrumentele en strategische wijze van onderzoek. Veel vaker hebben leraren conceptuele benaderingen om evidentie te gebruiken. Daarnaast zijn de attitudes van leraren ten opzichte van onderwijsonderzoek voorspellend voor het eventueel gebruik van onderzoek (Johnson et al., 2009). Verder is al heel wat onderzoek naar motivatie gedaan. Er werd reeds een diversiteit aan vragenlijsten opgesteld om de motivatie voor diverse onderwerpen te onderzoeken, bv. de work motivation scale (Gagné et al., 2014). Qua motivatie geven Slomp et al. (2020) aan dat er een positief verband is tussen autonome motivatie en de zelfeffectiviteit (geloof in eigen kunnen) van de leraar. Ten slotte blijkt uit internationaal onderzoek dat leraren sowieso meer gebruikmaken van het consulteren van collega’s en de doordeweekse activiteiten als leerkracht, dan van theoretische inzichten en literatuur (Imants et al., 2010). Ook zijn er de recente inzichten uit de Teaching and Learning International Survey (OESO, 2019), waaruit blijkt dat Vlaamse leraren weinig participeren aan professionaliseringsactiviteiten, in vergelijking met andere internationale landen.

Vlaams onderzoek naar gebruik van onderzoeksevidentie bij leerkrachten in het lager en secundair onderwijs staat dus in de kinderschoenen. Enkel internationale studies omtrent onderwijsonderzoek bij leerkrachten zijn voorhanden, voornamelijk uit de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Australië. In deze landen is de onderwijsorganisatie en -context verschillend, waardoor onderzoek in de Vlaamse onderwijscontext noodzakelijk is. De Teaching and Learning International Survey (OESO, 2019) werd periodiek afgenomen in Vlaanderen, maar onderzoeksevidentie is een voetnoot binnen het bredere plaatje ‘professionele ontwikkeling’. Het is dan ook belangrijk om het eventueel gebruik van onderzoeksevidentie bij leerkrachten in kaart te brengen. De verschillende gebruiksdoelen van onderzoek die onderscheiden worden volgens Ion en Lucu (2014) kunnen hierbij dienstdoen. Deze gebruiksdoelen bij leerkrachten zijn nog niet onderzocht. Ook de attitudes ten opzichte van evidentie werden nog niet onderzocht in Vlaamse context, maar zouden extra inzichten kunnen brengen over de houding van leerkrachten. Het zou verder nuttig zijn om de motivationele drijfveren omtrent het raadplegen en gebruiken van onderwijsonderzoek te inspecteren. Wederom is hier niks rond bekend in Vlaamse

context. De professionaliseringsactiviteiten van de Vlaamse leraar zouden we ook in kaart moeten brengen. De Teaching and Learning International Survey (OESO, 2019) concludeert dat Vlaamse leraren weinig participeren aan professionaliseringsactiviteiten in vergelijking met andere internationale landen, maar aan welke activiteiten doen ze dan wel in hun onderwijsaanpak? Door de recente ontwikkelingen en extra aandacht voor onderzoeksevidentie in Vlaanderen, dringt verder onderzoek zich op. Zeker wanneer initiatieven rond dit thema vanuit de overheid worden aangestuurd.

Om beleidsmatig correcte keuzes te kunnen maken, is het relevant deze rol van onderzoeksevidentie bij leerkrachten te onderzoeken. Het is cruciaal om inzicht te krijgen in de huidige situatie zodat de gewenste situatie hierop kan afgestemd worden. Ook voor de praktijk is deze studie treffend: we gaan na of innovatieve professionaliseringsactiviteiten zoals gebruik van evidentie al dan niet een belangrijke rol spelen in de professionele groei van de leerkracht. Verder kan de kloof tussen theorie en praktijk verkleinen wanneer we positieve elementen en moeilijkheden zoals attitudes en drijfveren in kaart brengen.

Deze studie heeft dan ook als hoofddoel diverse concepten te beschrijven. We gaan op zoek naar de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie bij onze leerkrachten in Vlaanderen. Eveneens zullen we de attitudes, motivationele drijfveren en de diversiteit in professionaliseringsactiviteiten peilen. Aangezien leerkrachten variëren in onderwijstype bij deze studie (lager onderwijs en secundair onderwijs), gaat deze studie ook na in hoeverre leerkrachten uit beide onderwijsniveaus verschillen. Tot slot gaan we na of concepten 'gecontroleerde motivatie', 'updatingsactiviteiten' en 'autonome motivatie' het gebruik van onderzoeksevidentie kunnen verklaren.

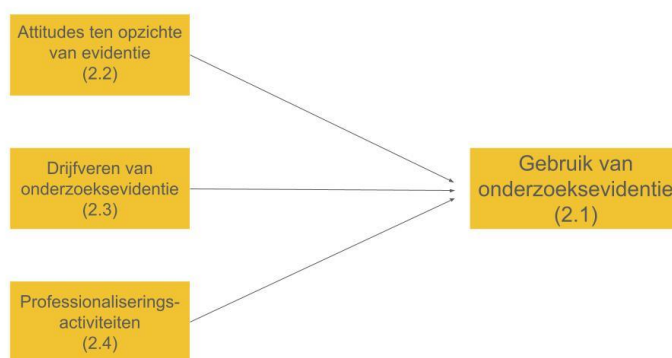
Deze doelen resulteren in volgende concrete onderzoeksdoelen in deze studie:

- OV1: Welke gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie worden gehanteerd bij leerkrachten?
- OV2: Wat zijn de attitudes van leraren ten opzichte van onderzoeksevidentie en welke motivationele drijfveren hebben zij om onderzoeksevidentie te zoeken?
- OV3: Aan welke professionaliseringsactiviteiten nemen leerkrachten in Vlaanderen deel?
- OV4: Welke verschillen bestaan er tussen leerkrachten in het lager en secundair onderwijs met betrekking tot gebruiksdoelen, attitudes, motivationele drijfveren en professionaliseringsactiviteiten?
- OV5: Wat is het effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de vier gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie (instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik), na controle voor leeftijd, ervaring (>5 jaar ervaring/ ≤5 jaar ervaring), onderwijstype (lager onderwijs/ secundair onderwijs) en opleidingsniveau (bachelor en master/ secundair onderwijs en HBO)?

2 Theoretisch kader

Deze literatuurstudie biedt inzicht in vier concepten: de gebruiksdoelen van evidentie (2.1), de attitudes ten opzichte van evidentie (2.2), de drijfveren om aan evidentie te doen (2.3) en de professionaliseringsactiviteiten (2.4). Bij het verklarende deel van de studie verkennen we het effect van attitudes, drijfveren en professionaliseringsactiviteiten op de gebruiksdoelen van evidentie. Hierdoor licht het theoretisch kader eerst de afhankelijke variabele, gebruiksdoelen van evidentie (2.1), toe en achtereenvolgens de onafhankelijke variabelen (2.2, 2.3, 2.4) zoals weergegeven in Figuur 1.

Figuur 1
Opbouw van het theoretisch kader



2.1 Gebruik van onderzoeksevidentie

2.1.1 Academische kennisbenutting

Volgens Wieser (2016) zijn er twee vormen van leerkrachtenkennis die verenigd dienen te worden om deskundigheid te ontwikkelen: praktische kennis en persoonlijke kennis. Praktische kennis is de kennis die leraren halen uit de praktijk en kunnen bepalend zijn voor het lesgeven (Wieser, 2016). Aangezien de informatie wordt opgedaan in de praktijk, is de kennis concreet, specifiek, geïntegreerd en contextueel van aard (Hiebert et al., 2002). Persoonlijke kennis daarentegen bepaalt eerder de reflectie op het lesgeven en wordt gebruikt om lessen voor te bereiden, onderwijskeuzes te verantwoorden en visies te veranderen (Wieser, 2016). Hierbij is het voor leraren van belang om zowel praktische als persoonlijke kennis te gebruiken om te kunnen spreken van professionele kennis. Leerkrachtenkennis en academische kennis zijn verschillend van elkaar aangezien academische kennis wordt gezien als objectief, door onderzoek bekomen, uitgedrukt in geformaliseerde standaarden met het doel om theorie te ontwikkelen (Cain, 2016; Wieser, 2016). In deze studie gebruiken we de term academische kennis om te verwijzen naar dit specifiek soort kennis.

Kennis hebben is één ding, maar je moet ze ook nog kunnen benutten. Kennisbenutting richt zich op twee zienswijzen: het productperspectief en het procesperspectief. Het productperspectief refereert voornamelijk naar het benutten van kennis met de diverse gebruiksdoelen van kennis indachtig (zie 2.1.3 verschillende

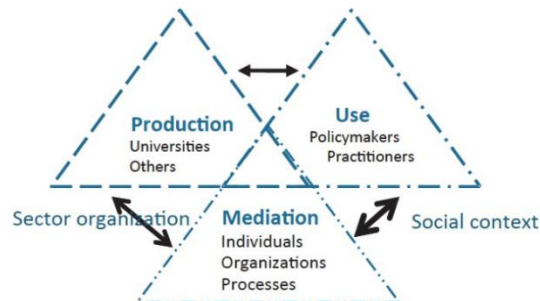
gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie), terwijl het bij het procesperspectief gaat over het proces van het maken van beslissingen door de kennis (Landry et al., 2001). Wanneer deze kennis academisch van aard is, wordt het begrip ‘academic knowledge utilization’ (AKU) gebruikt. Het betreft het gebruik van academische kennis door leerkrachten. Meer specifiek is het een term die verwijst naar het gebruik van door onderzoek gegenereerde of academische kennis door leerkrachten (Van Schaik et al., 2018). Zij gebruiken het om hun onderwijspraktijk te baseren op onderzoeksevidentie en inzichten. Academic knowledge utilization bevat geen praktische of persoonlijke kennis van leerkrachten of hun collega’s. Ook praktijkonderzoek dat wordt uitgevoerd door leerkracht-onderzoekers behoort niet tot academic knowledge utilization. AKU is een proces van vinden, selecteren en interpreteren van academische kennis, het overzetten van die kennis in acties en het daarna toepassen op eigen onderwijspraktijk. Hierna deelt men deze kennis en ervaringen door ze te gebruiken met anderen. Volgens Van Schaik et al. (2018) zijn er drie soorten kennisbenutting, namelijk research-informed werken, practice-based werken, en research-based werken. Bij research-informed werken informeren leerkrachten zich over externe kennis, zoals praktijkgericht (wetenschappelijk) onderzoek of via een externe deskundige. De reeds aanwezige kennis en ervaringen worden dan samengebracht met de externe kennis om tot nieuwe kennis te komen. Practice-based werken gaat over het benutten van kennis die aanwezig is in de eigen schoolpraktijk, zoals ervaringen en eigen expertise. Het uitwisselen van praktijkkennis en ideeën vergroten de algehele kennis dan. Het research-based werken betreft het realiseren van praktijkgericht onderzoek binnen de eigen schoolcontext. Op deze manier komen leraren tot nieuwe kennis. Zo’n onderzoek kan de effectiviteit van een bepaalde beslissing, training of handleiding in een school inschalen en evalueren.

Om het proces van kennisbenutting in kaart te brengen, focussen we op de ladder met zes treden van Landry et al. (2001). De zes treden representeren zes diverse stappen die te doorlopen zijn om academische kennis werkelijk te benutten. De eerste stap is ‘overdracht’: onderzoekers dragen hun onderzoeksbevindingen over aan onderwijsprofessionals. Hierna nemen de gebruikers daar kennis van en proberen deze bevindingen te begrijpen (begrip). Verder citeren onderzoeksgebruikers het onderzoek en verwijzen ze hiernaar (verwijzing). Hier op volgend prijzen gebruikers anderen binnen de organisatie aan om van de onderzoeksresultaten gebruik te maken (inspanning). De resultaten van het onderzoek beïnvloeden de keuzes en beslissingen van de gebruikers van onderzoek (invloed). Tot slot veranderen de onderzoeksgebruikers hun praktijk op basis van onderzoeksresultaten (toepassing).

Maar er is ook kritiek op het model aangezien het proces van kennisbenutting lineair wordt voorgesteld. Onderzoekers dragen kennis over aan de leraar, die er dan in meer of mindere mate gebruik van zal maken. De overige visies over kennisbenutting zijn gericht op de interactie tussen onderzoeker en de gebruiker van onderzoek. Kennismobilisatie is een kernbegrip bij deze visie. Kennismobilisatie refereert naar verscheiden manieren waarbij een sterkere connectie gemaakt kan worden tussen onderzoek, beleid en praktijk (Levin, 2011). Volgens het model van Levin (2011) zijn er actoren die onderzoek produceren, gebruiken en mediëren. De driehoeken geven die actoren aan. Sommige individuen kunnen hierbij in meer dan één context werken en dus meerdere rollen hebben. De pijlen in de figuur tonen de sterkte van de onderlinge relaties. Volgens Levin (2011)

treedt kennismobilisatie op wanneer twee of meer actoren met elkaar interageren. Figuur 2 toont de verschillende kennismobilisatiestructuren.

Figuur 2
Model van kennismobilisatiestructuren (Levin, 2011)



Opmerking. Overgenomen uit “Mobilising research knowledge in education” door B. Levin, 2011, *London Review of Education*, 9, p. 17. Copyright 2011, B. Levin.

2.1.2 Geïntegreerde definitie van onderzoeksevidentie

Om helder weer te geven wat we in deze studie verstaan onder ‘onderzoeksevidentie’ wordt gebruikgemaakt van een integratie tussen drie definities: de definitie van onderzoeksevidentie uit het rapport ‘Research and Evidence Use in Australian Schools’ van Rickinson et al. (2021), de definitie van onderzoek door Penuel et al. (2016) en de definitie van AKU van Van Schaik et al. (2018). Onderzoek wordt door Penuel et al. (2016) gedefinieerd als een activiteit waarbij mensen systematische, empirische methoden gebruiken om een antwoord te geven op een specifieke vraag. Onderzoek is hierbij anders dan de praktijk van het bekijken van gegevens uit school of klas, die meer open is en zelden gericht is op specifieke onderzoeksvragen. Het analyseren van data of testresultaten om soorten fouten te identificeren is bijgevolg geen voorbeeld van onderzoek. Wanneer we deze data zouden gebruiken om de invloed te kennen op de resultaten van een bepaald vak, dan wordt dit wel aanzien als onderzoek. De resultaten van onderzoek worden namelijk aanzien als academische kennis (Van Schaik et al., 2018). Rickinson et al. (2021) definiëren onderzoeksevidentie als ‘evidentie die voortkomt uit systematische studies die zijn uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen (Cain, 2019; Poet et al., 2015; Penuel et al., 2016; Nelson et al., 2017).’ Uiteindelijk resulteert deze integratie van definities tot één algehele definitie van onderzoeksevidentie: ‘Onderzoeksevidentie is de academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijke onderzoeken uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen (Cain, 2019; Nelson et al., 2017; Penuel et al., 2016; Poet et al., 2015; Van Schaik et al., 2018). We kiezen ervoor om deze definitie te expliciteren aan de respondenten zodat zij een helder begrip krijgen van onderzoeksevidentie zoals bedoeld in deze studie.

2.1.3 Verschillende gebruiksdoelen van onderzoek/ academic knowledge

Met gebruik van evidentie bedoelen we het proces van actief omgaan met en gebruikmaken van onderzoeksbewijs om besluitvorming en praktijk te informeren, veranderen en verbeteren (Coldwell et al. 2017). Ion en Lucu (2014) onderscheiden hierbij drie gebruiksdoelen van academic knowledge utilization: instrumenteel onderzoek, conceptueel onderzoek en strategisch onderzoek. Hierbij wordt instrumenteel gebruik van onderzoek omschreven als concrete toepassing van onderzoek, vaak omgezet in bruikbare vorm en gebruikt om bepaalde beslissingen of interventies te sturen. Het conceptueel gebruik van onderzoek impliceert onderzoek dat de manier van denken verandert, maar niet noodzakelijk ook de acties. Het strategisch (of symbolisch) gebruik van onderzoek gaat over gebruik van evidentie om een standpunt of praktijk te rechtvaardigen. Het wordt dan ingezet als persuasief middel. In eerder onderzoek onderscheidt Weiss (1980) ook verschillende gebruiksdoelen van onderzoek: het instrumenteel, conceptueel, strategisch, maar ook het opgelegd gebruik van onderzoek. Wanneer bevindingen rechtstreeks gebruikt worden om een beslissing over de praktijk of het beleid te maken, wordt het gebruik instrumenteel genoemd. Het heeft dan de functie om een bepaalde beslissing te nemen. Hiernaast onderscheidt Weiss (1980) ook het conceptueel gebruik, wat een weerslag heeft op de verandering van de zienswijze van een probleem of oplossing. Nog gebruikt men onderzoek op een strategische wijze. Deze wijze gaat in op het rechtvaardigen en verantwoorden van een beslissing met onderzoek. Ten vierde is nog het opgelegd gebruik te onderscheiden. Het opgelegd gebruik hanteert men indien er een verplichting door de wet of het beleid is. Ook leerkrachten kunnen evidentie als een verplichting ervaren zonder dat er een werkelijke verplichting is. Slechts 34% van de leraren en ondersteuners vindt bijvoorbeeld dat de Vlaamse onderwijsregelgeving voldoende ruimte laat (Onderwijsinspectie, 2023). Aangezien Vlaamse leerkrachten vaak de perceptie hebben dat het moet 'van Brussel' is het verdedigbaar het opgelegd gebruik te bevragen.

Leraren hanteren onderzoeksevidentie dus niet enkel om beslissingen te nemen, maar gebruiken het ook om conceptueel begrip te krijgen van onderwijsproblemen en proberen het hoofd te bieden aan die problemen. Met concepten en thema's indachtig proberen zij onderzoek te gebruiken en oplossingen te formuleren (Ikemoto & Park, 2010; Penuel et al., 2016). Schoolleiders gebruiken onderzoek ook om specifieke standpunten te verdedigen of om zichzelf te wettigen qua keuzes (Asen et al., 2011). In deze studie zullen de vier verschillende gebruiksdoelen van evidentie afgetoetst worden bij de leerkrachten. Aangezien scholen in Vlaanderen volgens Mintzberg (2013) een professionele organisatie zijn waarbij leerkrachten zelf concrete invulling van hun lessen verzorgen, krijgen zij veel autonomie. Zij kunnen dus met eigen initiatieven en ideeën in de school komen. Zowel het instrumenteel, conceptueel, strategisch als opgelegd gebruik kan hierbij van toepassing zijn op leerkrachten en worden hierdoor meegenomen in deze studie. Nutley et al. (2013) stellen nog: "De kwaliteit van evidentie hangt af van wat we willen weten, waarom we het willen weten en hoe we ons voorstellen dat dat onderzoeksbewijs wordt gebruikt".

2.2 Attitudes ten opzichte van onderzoeksevidentie

2.2.1 Attitudes: definiëring en voorgaand onderzoek

Mitchell (1976) geeft aan dat de attitude van leerkrachten gerelateerd is aan gepercipieerd succes bij het uitvoeren van hun taken die gerelateerd zijn aan de job. Bijkomend zijn attitudes gevormd in het vroege leven van de mens, maar zijn deze steeds veranderbaar. Volgens van der Linden et al. (2012) varieert het concept attitude in drie aspecten: het cognitieve, affectieve en gedragsmatige aspect. Het cognitieve aspect bevat gedachten en zienswijzen over een object of construct, terwijl het affectieve aspect voornamelijk gevoelens en stemmingen ten opzichte van een object bevat. Het gedragsmatige aspect is dan het werkelijke gedrag van een persoon of de intentie om gedrag te bestendigen of vermijden. Wanneer toegepast op de positieve attitudes ten opzichte van evidentie, refereert het cognitieve aspect naar het feit dat leerkrachten moeten weten en begrijpen wat de mogelijkheden zijn van het gebruik van onderwijsonderzoek, ze dienen dit dan ook als 'belangrijk' te bestempelen. Het affectieve aspect bevat het feit dat leerkrachten zich goed moeten voelen over en plezier hebben in het zoeken en gebruiken van onderzoeksevidentie. De evidentie dient dus als interessant ervaren te worden. Tot slot treedt het gedragsmatige aspect op wanneer leerkrachten werkelijk onderzoek gebruiken of plannen om er meer uit te leren. Met andere woorden: de attitudes worden in daden omgezet (van der Linden et al., 2012).

Shkedi (1998) concludeert dat er een grote kloof is tussen de onderzoeks- en onderwijswereld. Onderzoeksliteratuur maakt bijgevolg geen deel uit van de typische leerkrachtenliteratuur. Leerkrachten menen wel dat onderwijsonderzoek geldige kennis kan opleveren. Tevens is er door leerkrachten ook kritiek op onderwijsonderzoek: er zijn twijfels over de authenticiteit van onderzoekers, ze vinden dat onderzoek niet overeenkomt met de realiteit en dat persoonlijke en professionele ervaringen betekenisvoller zijn dan onderzoek. Leraren geven nog aan dat irrelevantie van het onderzoek, te weinig tijd, geen vertrouwen in onderzoek, een gebrek aan begrip van studies en de onbeschikbaarheid van studies barrières zijn om evidentie te hanteren.

In tegenstelling tot de barrières zijn er ook diverse facilitators om evidentie in de praktijk te implementeren. Deze facilitators bestaan uit twee categorieën, namelijk de individuele facilitators en institutionele facilitators (Diery et al., 2021). Individuele facilitators hebben betrekking op de leerkracht zelf (microniveau), de institutionele facilitators hebben betrekking op de scholen, instituten (zoals pedagogische begeleidingsdiensten en universiteiten) en beleid (meso- en macroniveau). Georgiou et al. (2023) geven aan dat individuele facilitators zich vooral richten op het promoten van positieve attitudes ten opzichte van onderzoek en het bevorderen van de vertrouwelijkheid met de onderzoeksmethodologie. Nog speelt het bewustzijn van leerkrachten een grote rol: ze dienen in te zien dat de evaluatie van hun eigen praktijk gebaseerd moet zijn op evidentie en dit niet voornamelijk zien als kritiek, maar als een opportuniteit om uit te zoeken wat werkt en wat niet werkt. Wat al dan niet werkt is steeds afhankelijk van de context, de leerkracht en het doelpubliek. Verder hebben leraren

nood aan actieve communicatie en samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten zodat de percepties kunnen veranderen (Georgiou et al., 2023).

Evidentie implementeren kent een aantal uitdagingen voor de leerkrachten zelf. Brown en Zhang (2016) classificeren drie hoofduitdagingen: een gebrek aan institutionele ondersteuning (resource-related challenge), een gebrek aan kennis en vaardigheden (knowledge-related challenge) en moeilijkheden in het samenbrengen van evidentie en praktijk (practice-related challenge). Dit leidt tot een discrepantie tussen de attitudes en het werkelijke gedrag van leerkrachten omtrent evidentie (Brown & Zhang, 2016). Het gebruiken van evidentie is dus niet alleen een technische activiteit, maar wordt beïnvloed door persoonlijke en professionele waarden en overtuigingen (Nelson & Campbell, 2019). Earl en Timperley (2009) geven verder aan dat de openheid voor interpretatiemogelijkheden waarschijnlijk zelfs belangrijker is dan vaardigheden om evidentie te interpreteren. De mindset in deze is dus van belang. Stoll et al. (2018) beschrijven 'een evidentiemindset' als een mindset waarbij leraren geloven dat het gebruik van bewijs hun eigen, zelfsturende ontwikkeling kan ondersteunen en hun onderwijs kan verbeteren. Het is dus noodzakelijk de attitudes ten opzichte van evidentie te meten in dit onderzoek: "Positieve attitudes ten opzichte van nieuwe hervormingen zijn noodzakelijk om een effectieve implementatie van evidentie in de praktijk te brengen" (Kin et al., 2018).

2.2.2 Gepercipieerde waarde, geloofwaardigheid en (ir)relevantie

Cousins en Leithwood (1986) stelden hun raamwerk op door diverse literatuur te analyseren. Gebruikte kernwoorden in het onderzoek zijn evaluatiegebruik, datagebruik, beslissingen maken en kennisbenutting. Er zijn twee categorieën te onderscheiden in het raamwerk, gelinkt aan evaluatiegebruik: kenmerken van de implementatie van evaluatie en kenmerken van de beslissing of beleidsbepaling. Elk van deze twee categorieën kent nog eens zes kenmerken. De zes evaluatiekenmerken voor implementatie zijn evaluatiekwaliteit, geloofwaardigheid, relevantie, communicatiekwaliteit, bevindingen en tijdigheid. Hiernaast zijn er ook nog zes beslissings- of beleidsbepalingskenmerken: informatienood, beslissingskenmerken, politiek klimaat, informatie van concurrenten, persoonlijke kenmerken en engagement of ontvangstgerichtheid naar evaluatie. Aangezien Cousins en Leithwood (1986) stellen dat er een aantal kenmerken zijn die implementatie van datagebruik en kennisbenutting vereenvoudigen of een barrière vormen, zijn deze kenmerken ook interessant om mee te nemen in het kader van onderzoeksevidentie. Bijkomend onderzoek van Bober en Bartlett (2004) geeft aan dat zeven van de twaalf kenmerken uit het raamwerk van Cousins en Leithwood (1986) een significante invloed hebben op evaluatiedatagebruik: communicatiekwaliteit, tijdigheid, engagement of ontvangstgerichtheid naar evaluatie, evaluatiekwaliteit, geloofwaardigheid, relevantie en bevindingen. In de onderzoekscontext concluderen Johnson et al. (2009) dat personen met positievere attitudes omtrent onderzoekskwaliteit wat betreft relevantie, waarde en geloofwaardigheid bereidwilliger zijn om onderzoek te gebruiken. Penuel et al. (2017) komen tot dezelfde vaststellingen in de onderwijscontext: zowel school- als districtleiders rapporteren dat ze vaak gebruik maken van onderzoek als ze een positieve attitude hebben ten opzichte van onderzoeksevidentie. Toch zijn er ook attitudes waarbij geen positieve richting te ervaren valt. Schoolleiders zetten op specifieke aspecten vraagtekens bij de relevantie en geloofwaardigheid van onderzoek. Zo geeft iets meer dan de helft van de directeurs aan dat

onderwijsonderzoekers niet altijd onbevooroordeeld zijn (Penuel et al., 2017). Het opzet van deze studie bestaat erin de attitudes van leerkrachten ten opzichte van onderwijsevidentie in beeld te brengen, rekening houdend met vorig onderzoek. Om een totaalbeeld van deze attitudes te krijgen zullen de gepercipieerde irrelevantie, gepercipieerde waarde en gepercipieerde geloofwaardigheid in kaart gebracht worden. Het is een perceptieschaal dat een eventuele mate van gebruik van onderzoeksevidentie kan voorspellen.

2.3 Drijfveren om onderzoeksevidentie te gebruiken

2.3.1 Leerkrachtenmotivatie

Het definiëren van motivatie in onderwijs is reeds lange tijd een onderwerp van discussie. Zelfs op dit ogenblik is er geen consensus over het begrijpen van motivatie en het begrip motivatie (Dörnyei & Ushioda, 2011). Wel zijn er algemene tendensen in definiëring te bespreken. Volgens de studie van Han en Yin (2016) leggen Williams en Burden (1997) nadruk op twee belangrijke aspecten betreffende motivatie: het introduceren van motivatie die gericht is op de redenen om iets te doen en de beslissing om werkelijk iets te ondernemen en langdurige, onderhouden motivatie die dan weer gericht is op de moeite die mensen doen om blijvend iets te ondernemen. Met andere woorden: de motivatie op korte termijn en op langere termijn. Hiernaast onderscheiden Dörnyei en Ushioda (2011) twee dimensies van motivatie: de richting en de omvang van menselijk gedrag. Motivatie is de reden waarom mensen beslissen om iets te ondernemen, hoelang mensen de activiteit blijven ondernemen en hoe sterk ze de activiteit nastreven (Dörnyei & Ushioda, 2011). Wanneer motivatie gespecificeerd wordt naar leerkrachtenmotivatie, geeft Sinclair (2008) aan dat motivatie van leraren moet gezien worden in termen van aantrekken, behoud en concentratie. Het representeert zich als wat leerkrachten aantrekt om les te geven, hoelang zij in hun initiële taken, lessen en job blijven en de mate waarin zij zich engageren voor die lessen, taken en job. Dörnyei en Ushioda (2011) zien hierbij de twee dimensies van Williams en Burden (1997) terugkomen: leerkrachtenmotivatie is de motivatie om les te geven én de motivatie om het beroep te blijven uitvoeren. Hieruit volgen vier belangrijke componenten: prominente intrinsieke motivatie, sociale en contextuele invloeden, tijdelijke dimensie in functie van levenslange betrokkenheid en demotivatiefactoren.

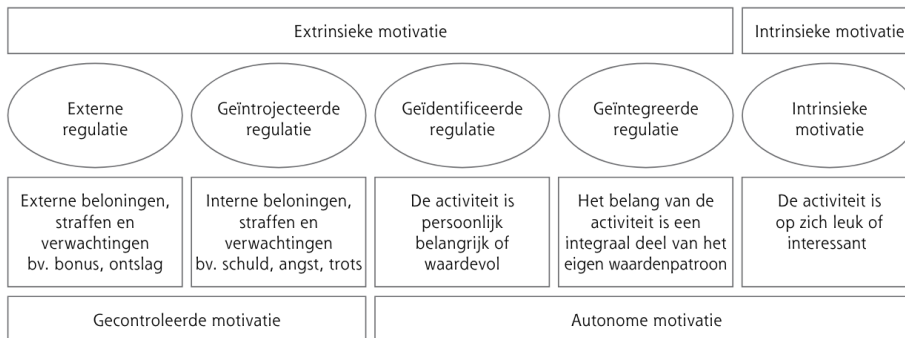
Praver en Oga-Baldwin (2008) geven aan dat er een aantal directe factoren zijn die leerkrachtenmotivatie beïnvloeden zoals intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Ook zijn er indirecte factoren zoals autonomie, werkrelaties, zelfrealisaties en ondersteuning van de school die een invloed hebben. Naast factoren die invloed hebben op de leerkrachtenmotivatie is er ook samenhang tussen leerkrachtenmotivatie en leerkrachteneffectiviteit, is er een relatie tussen leerkrachten- en studentenmotivatie en is er verschil in leerkrachtenmotivatie overheen disciplines en vakken (Bernaus et al., 2009; Han et al., 2015; Hein et al., 2012). Omwille van deze reden nemen wij de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) mee om de leerkrachtenmotivatie op vlak van evidentie te bestuderen.

2.3.2 De zelfdeterminatietheorie

Om de drijfveren voor onderzoeksevidentie in kaart te brengen, hanteren we de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) zoals getoond in Figuur 3.

Figuur 3

Het zelfdeterminatiecontinuüm gaande van gecontroleerde tot autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000)



Opmerking. Overgenomen uit “De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer” door A. Van den Broeck et al., 2009, *Gedrag & Organisatie*, 22, p. 323. Copyright 2009, A. Van den Broeck et al.

2.3.2.1 Basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie

Binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) zijn er drie natuurlijke basisbehoeften, namelijk autonomie, verbondenheid en competentie. Deze behoeften bevredigen is belangrijk om te zorgen voor persoonlijke groei, optimaal handelen en een beter welbevinden. Autonomie betreft de drang naar individuele vrijheid bij het uitvoeren van een taak. De mens kan zelf bepalen hoe hij deze taak aanpakt en heeft het gevoel hier de ruimte voor te krijgen. Hiernaast betreft verbondenheid het sociale en relationele, het verlangen naar interactie met externen en zich ermee verbonden voelen. Ten slotte betreft competentie het streven naar het expliciet beheersen van kennis of vaardigheden en het succesvol willen zijn.

2.3.2.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Deci en Ryan (1985) onderscheiden twee soorten motivatie, namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is de motivatie waarbij een activiteit positieve gevoelens, interesse en bevrediging als drijfveer heeft. Extrinsieke motivatie is de motivatie waarbij men een activiteit onderneemt om een doel te bereiken dat buiten die activiteit zelf ligt. Dit impliceert dat men de activiteit dus niet rechtstreeks doet omwille van de handeling zelf, maar wel omwille van de gevolgen hiervan. Extrinsieke motivatie deelt men verder op in functie van de mate van internalisering van gedragsregulatie. Hierdoor geeft men extra inzicht op menselijke motivatie: de mate van vrijblijvendheid en zelfdeterminatie is van belang. Deze zelfdeterminatie kan zowel positief als negatief beïnvloed worden door de sociale context waar mensen zich in bevinden. De verschillende

typen die te onderscheiden zijn binnen de extrinsieke motivatie, oriënteren zich op een continuüm van kwalitatief inferieure naar hoogstaande motivatie (Van den Broeck et al., 2009).

2.3.2.3 Gecontroleerde en autonome motivatie

Het verschil in kwaliteit (inferieure i.t.t. hoogstaande motivatie) relateert men met de overeenstemming dat gemotiveerd gedrag autonoom dan wel gecontroleerd gereguleerd is. De typen gedragsregulatie worden niet chronologisch doorlopen (Gagné & Deci, 2005). De determinatie van gedrag is een complex gegeven waarbij werknemers (in deze studie: leerkrachten) hun taken omwille van diverse drijfveren uitvoeren. Ten eerste kan het voeren van een taak extern gereguleerd zijn: de taak wordt uitgevoerd omwille van het willen behalen van een externe beloning, het vermijden van een externe straf of het tegemoet willen komen aan een externe verwachting. Ten tweede kan een taak ook geïntrojecteerd gereguleerd zijn. Hierbij linkt men de taak aan de eigenwaarde bij het uitvoeren van een activiteit. Mensen voeren de taak uit omdat ze positieve gevoelens willen ervaren, negatieve gevoelens willen vermijden of willen tegemoetkomen aan eigen verwachtingen. Externe regulatie komt dus van buitenaf (extern), terwijl geïntrojecteerde regulatie vanuit zichzelf komt (intern), maar ze delen wel het kenmerk dat werknemers de intentie hebben een beloning te behalen, een straf te vermijden of tegemoet te komen aan bepaalde verwachtingen. Dit gedeelde kenmerk zorgt ervoor dat we deze twee vormen van regulatie kunnen zien als gecontroleerde motivatie.

Ten derde kan ook een taak geïdentificeerd gereguleerd zijn. Werknemers (leerkrachten) voeren de taak dan uit omdat men zich kan vereenzelvigen met de reden waarvoor die taak uitgevoerd dient te worden. Ze vinden de taak dus zinvol of belangrijk. Verder kan een taak geïntegreerd gereguleerd zijn. Hierbij voeren werknemers een taak uit omdat het belang van de taak een deel van het eigen waardenpatroon is. Bij identificatie en integratie voert men de taak uit om een uitkomst te bereiken die buiten de taak gelegen is, maar werknemers doen de taak ook omdat zij het zelf willen, zonder druk of dwang. Hierdoor ziet men identificatie en integratie als vormen van autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Ten slotte wordt ook intrinsieke motivatie gezien als autonome motivatie. Intrinsieke motivatie start vanuit plezier, positieve gevoelens en interesse van de taak. Hierdoor is dit de meest autonome vorm van motivatie en dus ook de meest kwalitatief hoogstaande motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Concluderend stellen we dat de zelfdeterminatie onderscheid maakt tussen kwalitatief inferieure typen van motivatie en kwalitatief hoogstaande typen van motivatie. Om op zoek te gaan naar de motivationele drijfveren van onderzoeksevidentie wordt dit kader gebruikt om twee groepen te maken: gecontroleerde en autonome motivatie. Gecontroleerde motivatie houdt de geïntrojecteerde en externe regulatie in. Autonome motivatie houdt dan weer geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie in. Op deze manier zullen we nagaan of de intentie om onderzoeksevidentie te gebruiken ligt in het behalen van een beloning, het vermijden van een straf of het tegemoetkomen aan bepaalde verwachtingen dan wel omdat leerkrachten het zelf willen.

2.4 Professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten

2.4.1 CPD en CPL: definiëring

De bijscholingen van leerkrachten werden begin de 20^e eeuw gezien als professional development (PD). De term richt zich op een ontwikkeling als leerkracht, maar eerder in passieve zin. ‘Gehelen’ aan kennis worden overgedragen aan leerkrachten in een lezing, workshop of studiedag. Voornamelijk scholen of directies namen hierbij initiatief en verantwoordelijkheid (Jones & O’Brien, 2014). De inhoud van ‘professionele ontwikkeling’ richtte zich op activiteiten die leerkrachten kennis en expertise bijbrengen en niet op de praktijk waarin leerkrachten de kennis dienen toe te passen (Timperley, 2011). Hierna is de focus van professionalisering veranderd, met meer aandacht voor de vaardigheden van leerkrachten en een grotere rol voor systeembrede veranderingen. De focus ligt meer op het systeem en het hoger niveau dat hiermee gepaard gaat (Sachs, 2016). Volgens Boeskens et al. (2020) houdt CPL of continuous professional learning de "formele en informele activiteiten die gericht zijn op het actualiseren, ontwikkelen en verbreden van de vaardigheden, kennis, expertise en andere relevante kenmerken van leerkrachten" in. Deze definitie houdt rekening met de diverse en veranderende behoeften van leerkrachten: het bevat zowel informele als formele activiteiten, er is een sterke evaluatieve component waarbij leerkrachten de effectiviteit van de praktijk in vraag stellen, het langetermijnproces is gebaseerd op professionele groei, het proces leidt tot verandering in kennis, vaardigheden of attitudes in de praktijk en de rol van de leerkracht in het leerproces is actief van aard (en leraren zijn dus niet alleen ontvanger). Om een hoge kwaliteit van betrokkenheid in professioneel leren te creëren dienen directies rekening te houden met keuzevrijheid. Meer van die lerarenvrijheid resulteert in besluitvaardig en positief handelen om de eigen professionele groei in handen te nemen (Calvert, 2016). Vanaf heden wordt in deze scriptie gesproken worden over CPDL, continuous professional development and learning. Dit om de twee benaderingen mee te nemen in het geheel van professionaliseringsactiviteiten.

2.4.2 De rol van onderzoek in CPDL bij leraren

Stenhouse (1979) legt de basis van professionele ontwikkeling bij leerkrachten. Hij beweert dat leerkrachten zich moeten ‘bezighouden’ met onderzoek. Door zijn pedagogische onderzoeken, gefocust op verschillende manieren om leerplandoelen te bereiken, kwam er extra aandacht voor effectieve professionele ontwikkeling door leerkrachten. Bell et al. (2010) tonen hiernaast aan dat onderwijsonderzoek kan bijdragen aan een effectieve CPDL. Zij stellen een continuüm vast dat zich uitstrekt van leerkrachten die zich beroepen op onderzoek door externen gevoerd tot leerkrachten die zich beroepen op eigen zelfsturend onderzoek. Verder hebben zij ook aandacht voor de verschillende rollen die onderzoeksprocessen en -bewijs speelden in diverse contexten, de mate van betrokkenheid van leerkrachten met onderzoek en de verdeling van hulp tussen leerkrachten en mensen die CPDL faciliteren (veelal onderzoekers). De werkelijke betrokkenheid bij onderzoek wordt gedefinieerd als “het uitvoeren van onderzoeken die zich richten op een onderzoeksvraag, die het bewijs systematisch geanalyseerd, gerapporteerd en openbaar gemaakt hebben en die instrumenten gebruiken om bewijs te leveren dat leerkrachten zowel positieve als negatieve effecten kunnen onderzoeken” (Bell et al., 2010).

Hierbij kunnen drie verschillende types van onderzoek worden onderscheiden. Het eerste type zijn door onderzoekers geleide academische studies. Deze academische studies worden gekenmerkt door de betrokkenheid van zowel onderzoekers als leerkrachten. De mate van betrokkenheid bij leerkrachten bij het ontwerpen en plannen van de interventie, bij het verzamelen en analyseren van de gegevens en bij het bepalen van de onderzoeksdoelen is wel eerder beperkt. Ten tweede worden leerkracht-geïnitieerde kleinschalige onderzoeken onderscheiden. Deze onderzoeken kenmerken zich als verslagen van praktijkonderzoek uitgevoerd met hulp van onderzoekers. De intentie is om de praktijk te verbeteren en de impact van deze praktijk te evalueren. Het laatste type dat onderscheiden wordt, zijn onderzoeken onder leerkrachten zelf. Deze onderzoeken worden uitgevoerd door leraren binnen een programma met vastgelegde eisen betreffende publicatie. Het doel van dit soort onderzoek is voornamelijk gericht op ontwikkeling van leerkrachtonderzoekers om zo een bijdrage te kunnen leveren aan de kennis van een breed publiek. Bell et al. (2010) komen verder nog tot de conclusie dat het proces van leren uit onderzoek gepaard gaat met coaching en ondersteuning voor professioneel leren om nieuwe op onderzoek gebaseerde strategieën in te passen. Er zijn heel wat activiteiten die kunnen leiden tot effectief CPDL. Cordingley (2015) onderscheidt acht activiteiten: gebruiken van specialistische expertise (zoals onderwijsonderzoek), geven en ontvangen van collegiale ondersteuning met behulp van samenwerking, aanhoudend onderzoekend leren, leren door het observeren en het onderzoeken van leerresultaten van leerlingen en observeren van onderwijs- en leeruitwisseling, gebruiken van aspiraties voor specifieke leerlingen en evidentie, focussen op waarom zaken al dan niet werken in verschillende contexten, onderzoeken van leiderschapsondersteuning en proactiviteit (onderzoek van specialisten en ondersteuning van collega's).

2.4.3 Soorten professionaliseringsactiviteiten/ CPDL-activiteiten

De professionaliseringsactiviteiten/ CPDL-activiteiten kunnen in drie groepen worden verdeeld: updatingsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten (Timperley et al., 2007; Verloop, 2003). Alle drie deze groepen blijken effectief om de kwaliteit van de leerkracht en de praktijk te optimaliseren (Timperley et al., 2007). Verder is het volgens Timperley et al. (2007) noodzakelijk dat leraren aan diverse CPDL-activiteiten deelnemen en dus geen keuze maken tussen één van de groepen. Updatingsactiviteiten of de theoretische basiskennis is nooit volledig en zal steeds doelbewuste updates nodig hebben in functie van maatschappelijke of educatieve ontwikkelingen en innovaties. Tevens zijn ze van belang om aan zinvolle reflectie te doen (Van de Ven, 2009). Volgens Cheetham en Chivers (2001) bieden de updatingsactiviteiten de werkelijke basis voor de specialistische kennis en theorie die noodzakelijk is voor reflectie en samenwerking bij leerkrachten. Updatingsactiviteiten (die te maken hebben met lezen en scholing) worden gebruikt om specialistische kennis en theorie te versterken. Nog ondernemen leraren reflectieve activiteiten. Dit zijn activiteiten waar de belangrijkste rol is weggelegd voor reflectie (Timperley et al., 2007). Reflectie kent Schön (1983) in twee vormen: reflection-on-action en reflection-in-action. Reflection-on-action is het “weloverwogen proces ontwikkeld en doelbewust gebruikt om bestaande kennis, overtuigingen, mogelijkheden, ideeën en acties te heroverwegen”. Tegengesteld is de reflection-in-action, het is een onbewust proces dat experts ontwikkelen

en verfijnen als gevolg van hun leren door ervaring. Reflectie is bijgevolg een belangrijke activiteit om professioneel te ontwikkelen. In deze studie wordt gefocust op de reflection-on-action waarbij de reflectie in dienst staat van het heroverwegen van acties. Zowel individueel reflecteren als reflecteren samen met collega's behoort tot de mogelijkheden. Naast updates- en reflectieve activiteiten, zijn er nog samenwerkingsactiviteiten. Cheetham en Chivers (2001) geven aan dat ook deze groep leidt tot een betere praktijk. Vooral het krijgen van meer vertrouwen en stressvermindering zijn positieve effecten voor de leerkracht. Hiernaast is het ook belangrijk voor de leeromgeving (zoals leerlingen en school) aangezien de leraren nieuwe inzichten verschaffen door de feedback. De OESO (2020) onderscheidt twee samenwerkingsactiviteiten: professionele samenwerking en uitwisselingsactiviteiten. Professionele samenwerking houdt in dat leraren actief samenwerken, gedachten en kennis uitwisselen of afspraken maken, terwijl uitwisselingsactiviteiten oppervlakkiger van aard zijn en minder tot diepgaande inzichten leiden (OESO, 2020). In deze studie worden beide activiteiten meegenomen in de term samenwerkingsactiviteiten. Concluderend ondernemen leerkrachten idealiter activiteiten uit alle drie de groepen CPD-activiteiten aangezien ze elkaar aanvullen. Onderzoeksevidentie gebruiken behoort tot de groep van updatesactiviteiten.

2.4.4 Professionalisering in Vlaanderen

De basiscompetenties voor leerkrachten zijn decretaal vastgelegd in 2007 en werden in 2018 herzien. Deze competenties zijn onderverdeeld in 10 functionele gehelen (Vlaamse Regering, 2018): de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, de leraar als opvoeder, de leraar als inhoudelijk expert, de leraar als organisator, de leraar als innovator - de leraar als onderzoeker, de leraar als partner van ouders of verzorgers, de leraar als lid van een onderwijsteam, de leraar als partner van externen, de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap en de leraar als cultuurparticipant. De attitudes die hierbij zijn vastgelegd en gelden over alle de functionele gehelen luiden als volgt: beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit. In dit onderzoek wordt voornamelijk ingezoomd op functioneel geheel 'de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker' en attitude 'leergierigheid'. Muijs et al. (2004) stellen een aantal kenmerken van effectieve scholen vast: een focus op leren en instructie, sterk leiderschap, gebruik maken van datafeedback, een positieve schoolcultuur, gerichtheid op voortdurende verbetering en permanente aandacht voor professionalisering. Deze aandacht voor professionalisering in de school werd geïntegreerd in het referentiekader voor onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017). 'BL9' specificeert dit: "De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende teamleden."

3 Onderzoeksdoelen

OV1: Welke gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie worden gehanteerd bij leerkrachten?

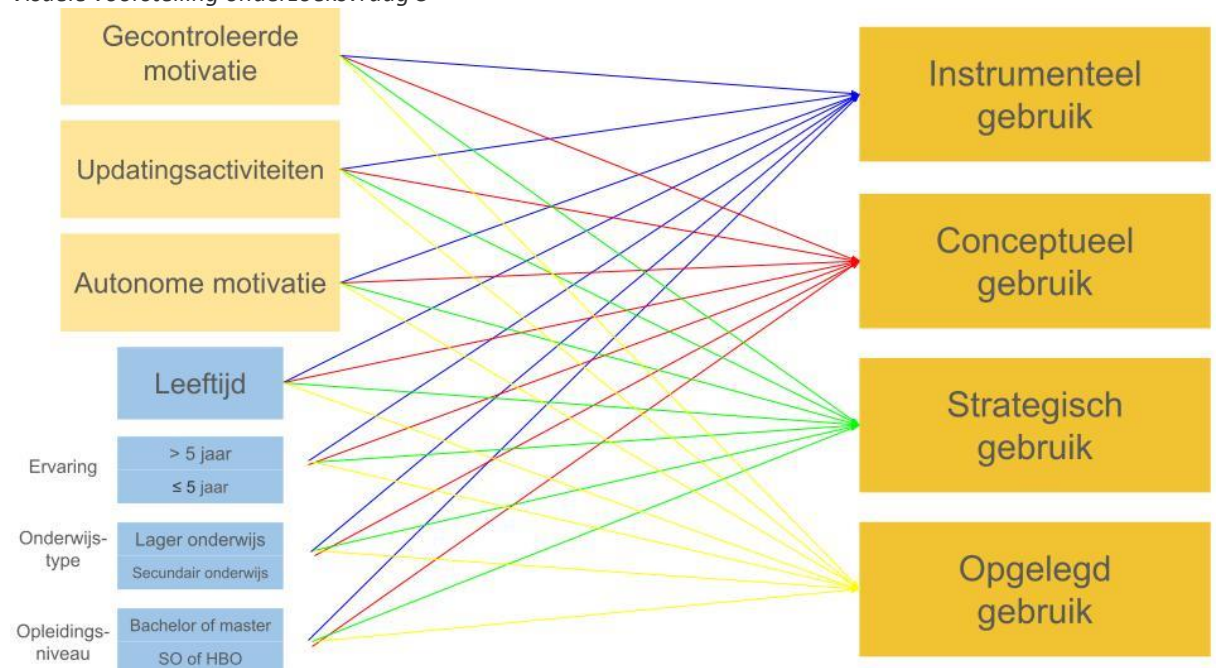
OV2: Wat zijn de attitudes van leraren ten opzichte van onderwijsevidentie en welke motivationele drijfveren hebben zij om onderzoeksevidentie te zoeken?

OV3: Aan welke professionaliseringsactiviteiten nemen leerkrachten in Vlaanderen deel?

OV4: Welke verschillen bestaan er tussen leerkrachten in het lager en secundair onderwijs met betrekking tot gebruiksdoelen, attitudes, motivationele drijfveren en professionaliseringsactiviteiten?

OV5: Wat is het effect van gecontroleerde motivatie, updatesactiviteiten en autonome motivatie op de vier gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie (instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik), na controle voor leeftijd, ervaring (>5 jaar ervaring/ ≤5 jaar ervaring), onderwijstype (lager onderwijs/ secundair onderwijs) en opleidingsniveau (bachelor en master/ secundair onderwijs en HBO)?

Figuur 4
Visuele voorstelling onderzoeksvraag 5



4 Methodologie

4.1 Onderzoekscontext

De onderzoekscontext behelst alle leerkrachten uit het regulier lager en secundair onderwijs. We kozen hiervoor omdat de meeste studies over dalende leerprestaties zich op deze leeftijdscategorieën richten. Het lager onderwijs omschrijft de Vlaams Regering als basisonderwijs dat aanvangt vanaf het tweede jaar van de leerplicht, bestemd is voor kinderen na het kleuteronderwijs en loopt tot de aanvang van het secundair onderwijs. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het gewoon lager onderwijs dat zes jaar duurt en buitengewoon lager onderwijs dat zeven jaar duurt (Decreet basisonderwijs, 1997, Artikel 6, lid 1,2). Bij dit onderzoek werden scholen aangeschreven uit het gewoon (of regulier) lager onderwijs. Daarnaast omschrijft de Vlaamse Regering voltijds secundair onderwijs als het onderwijs dat aan regelmatige leerlingen van het gewoon secundair onderwijs en van opleidingsvorm 4 van het buitengewoon secundair onderwijs wordt verstrekt naar rata van ten minste 28-wekelijkse lessen gedurende hetzij 40 weken per jaar hetzij 20 weken per jaar in die structuuronderdelen waarvoor de duurtijd in semesters wordt uitgedrukt. Tevens worden regelmatige leerlingen van opleidingsvormen 1, 2 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs en regelmatige cursisten van de opleidingen van het hoger beroepsonderwijs als voltijds secundaire leerlingen beschouwd (Gecodificeerd Decreet betreffende het secundair onderwijs, 2010, Artikel 3, lid 47). Bij deze studie werden scholen aangeschreven die enkel gewoon secundair onderwijs aanbieden. Tabel 1 geeft het aantal hoofdzetels aan van scholen met een aanbod regulier lager en secundair onderwijs.

Tabel 1

Aantal hoofdzetels scholen met aanbod regulier lager en secundair onderwijs

	Aantal (N)	Aantal (%)
Scholen met aanbod lager onderwijs	2361	70,50%
Scholen met aanbod secundair onderwijs	988	29,50%
Totaal	3349	100%

4.2 Onderzoeksdesign

Deze studie is opgezet als kwantitatief onderzoek. Het heeft als doel diverse concepten in kaart te brengen en te beschrijven, maar wil ook nagaan of er een verschil is tussen leerkrachten lager en secundair onderwijs en of de gehanteerde concepten al dan niet een effect hebben op de onafhankelijke variabele, de diverse gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie. Volgens Creswell & Guetterman (2020) kan, door deze aard van onderzoeksvragen, het best gebruikgemaakt worden van een kwantitatieve studie. Cohen et al. (2018) wijzen op het feit dat een vragenlijst een representatieve onderzoeksmethode is om beschrijvende onderzoeksvragen te beantwoorden in de onderwijscontext. Het opzet bestaat uit het genereren van data en uitspraken doen over een specifieke doelgroep. In deze studie bestaat de doelgroep uit leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs.

Respondenten nemen deel aan één meetmoment. We gingen op deductieve wijze aan de slag met de reeds voorhanden literatuur.

4.3 Respondenten

De deelname van het onderzoek is afhankelijk van de directie van de aangeschreven scholen, alsook van de bereidwilligheid van de leerkrachten die op de hoogte werden gebracht van het onderzoek. Doordat de link werd doorgegeven aan de scholen is er geen responsratio bekend. Vooreerst werden alle hoofdzetels van scholen met aanbod regulier lager onderwijs (N = 2361) en regulier secundair onderwijs (N = 988) aangeschreven via mail. De scholen konden kiezen of ze al dan niet aan het onderzoek wensten deel te nemen met hun leerkrachten. In de mail werd geëxpliciteerd welke onderzoeksdoelgroep (leerkrachten lager en secundair onderwijs) werd vooropgesteld. Uiteindelijk zijn 263 leerkrachten gestart aan de vragenlijst, 6 hiervan gingen niet akkoord met de informed consent en zijn niet weerhouden voor de analyses. 157 van de overige respondenten vulden de vragenlijst volledig kwalitatief in, 100 vragenlijsten werden ingevuld met een lager totaliteitspercentage dan 100%.

Tabel 2

Representativiteit steekproef voor personeel (N = 151)

	Steekproef	Populatie
Regulier lager onderwijs/ regulier secundair onderwijs	40,67 % - 59,33 %	49,10 % - 50,90 %
Mannen/ vrouwen	19,46 % - 80,54 %	25,50 % - 74,50 %

Opmerking. Voor de berekening van de populatie werd het aantal voltijdse equivalenten gehanteerd (Vlaamse overheid, 2024).

Tabel 2 laat zien dat de studie meer leerkrachten uit het regulier secundair onderwijs bevat dan de populatie (8,43 % meer). Nog is het aandeel vrouwen in het onderzoek groter (6,04 % groter) dan in de populatie. Tabel 3 geeft aan dat er een goede representativiteit is voor deze steekproef qua leeftijd van de respondenten.

Tabel 3

Representativiteit steekproef qua leeftijd (N = 151)

Leeftijd	Steekproef	Populatie
20-24	2,03 %	4,79 %
25-29	13,51 %	11,63 %
30-34	11,49 %	13,69 %
35-39	16,22 %	14,32 %
40-44	14,86 %	15,24 %
45-49	15,54 %	12,08 %
50-54	10,81 %	10,74 %
55-59	9,46 %	11,11 %
60+	6,08 %	6,40 %

Opmerking. Voor de berekening van de populatie werd het aantal personen (inclusief alle vervangingen gewoon lager en gewoon secundair onderwijs gehanteerd (Vlaamse overheid, 2024).

4.4 Dataverzameling

Alle directies van de reguliere scholen lager en secundair onderwijs werden in februari 2024 gecontacteerd met het oog op het informeren van de onderzoeksdoelen en het bevestigen van toestemming om deel te nemen aan het onderzoek (zie Bijlage A). Scholen kregen hierbij de boodschap een rapport te ontvangen van hun schooleigen resultaten. Het doorsturen van het rapport heeft twee bestaansredenen: de directie aanmoedigen om de vragenlijst te laten invullen, alsook scholen inzicht te geven in de professionaliseringsactiviteiten en overige inzichten rond onderzoeksevidentie. In maart werd de link voor het invullen van de vragenlijst (aangevuld met een QR-code) bezorgd aan de directie. De vragenlijst (zie Bijlage D) werd ingevuld op Qualtrics, een professionele website voor vragenlijsten via internet. Volgens Sue en Ritter (2012) heeft een online vragenlijst het voordeel om snel en geografisch verspreid vragenlijsten te kunnen laten invullen. Tevens is het gebruiksgemak voor respondenten van groot belang. Aanvullend zien Evans en Mathur (2018) gedurende jaren een grotere en toenemende rol weggelegd voor online vragenlijsten. Een potentiële zwakte, de sampling error, wordt tegengegaan door de link enkel naar directies te sturen. Op deze manier kunnen enkel zij de link doorgeven aan hun leerkrachten. Zo is de kans kleiner dat personen die niet tot de doelgroep behoren de vragenlijst invullen. De vragenlijst kon van 1 t.e.m. 24 maart 2024 worden ingevuld door de leerkrachten.

Om de data te verzamelen werd gebruikgemaakt van een vrijwillige responsampling, wat leidt tot een niet-willekeurige steekproef. Binnen de groep van scholen binnen het lager en secundair onderwijs maakte iedereen evenveel kans om geselecteerd te worden aangezien elke school digitaal werd aangeschreven. Toch dienden directies zich vrijwillig te engageren om de vragenlijst naar hun leerkrachten te verspreiden. De eenheid van analyse is op groepsniveau, namelijk leerkrachten lager en secundair onderwijs.

4.5 Meetinstrumenten

Het gehanteerde meetinstrument bestaat uit verschillende items en constructen, namelijk de gebruiksdoelen, attitudes, drijfveren van onderzoeksevidentie en eveneens de professionaliseringsactiviteiten. De bevroegde constructen berusten op bestaande meetinstrumenten, dit om verder te kunnen bouwen op de validiteit en betrouwbaarheid van deze instrumenten (De Maeyer et al., 2022). De antwoordcategorieën werden bij alle constructen aangepast naar een Likertschaal. Johns (2010) indiceert dat bij het aangeven van een eventuele overeenkomst op een vraag of stelling een akkoord-niet akkoord de beste oplossing is. Om respondenten diverse opties te geven wordt een 5-punts Likertschaal gebruikt en originele schalen van meetinstrumenten werden hierdoor vervangen. Weijters et al. (2010) concluderen dat het opnemen van een middelpunt resulteert in het geven van minder extreme antwoorden en dat het toevoegen van omgekeerde items minder foute antwoorden oplevert. Weijters et al. (2010) raden vijfpuntsschalen aan voor de 'algemene bevolking'. Verder geven Croasmun en Ostrom (2011) aan dat Likertschalen nuttig zijn voor onderzoek in sociale wetenschappen. In hun onderzoek veranderden ze de vierpuntsschaal naar een vijfpuntsschaal en bijgevolg verbeterde de Cronbach's alpha sterk.

Een 5-punts Likertschaal levert dus een sterkere interne consistentie op bij onderzoek in sociale wetenschappen (Croasmun & Ostrom, 2011). Nog omschrijven Chyung et al. (2019) het voordeel van het gebruik van een middelpunt als volgt: “Het stelt respondenten in staat om hun echte neutrale/onverschillige mening te uiten; respondenten worden niet gedwongen om het eens of oneens te zijn.” De keuze voor een oplopende volgorde van de Likertschaal (‘helemaal oneens, ‘oneens, ‘niet oneens en niet eens, ‘eens, ‘helemaal eens’) berust op onderzoek van Liu en Keusch (2017). Zij stellen dat er acquiescence bias (neiging om een positieve antwoordoptie te selecteren) optreedt wanneer er gebruik wordt gemaakt van een aflopende volgorde (van helemaal eens naar helemaal oneens). Ook zijn er significant hogere gemiddelde scores bij een aflopende volgorde te merken (Maeda, 2015). Tevens werd een ‘weet ik niet/niet van toepassing’ optie toegevoegd aan de vragenlijst. Zonder deze optie zal er bias optreden door het elimineren van onbesliste personen of personen die geen idee hebben. Deze respondenten zullen meestal een neutrale schaal aanduiden waardoor er twee biases optreden: het zal lijken alsof er meer respondenten een idee hebben dan in werkelijkheid het geval is en het gemiddelde en de standaarddeviatie zullen opschuiven naar het centrum van de schaal (Friedman & Amoo, 1999). Om de nauwkeurigheid van de gegevens te garanderen blijkt het toevoegen van een expliciete weet ik niet/ niet van toepassing optie de beste oplossing. DeCastellarnau (2018) geeft aan dat het al dan niet toevoegen van een weet ik niet/ niet van toepassing optie nog geen conclusie kent en dat er tegenstrijdige onderzoeken zijn wat dit onderwerp betreft. De gebruikte, concrete items zijn steeds omgezet van het Engels naar het Nederlands, dit om de leesbaarheid en interpreteerbaarheid van de items te vereenvoudigen. Bij elke vraag werd een beschrijvende definitie toegevoegd voor het woord onderzoeksevidentie om ambiguïteit te vermijden. Complexiteit en ambiguïteit hand in hand en kunnen dus resulteren in diverse en foutieve interpretaties (Martin, 2005). Dit willen we absoluut vermijden.

Concluderend zijn alle items naar een 5-punts Likertschaal (‘helemaal oneens, ‘oneens, ‘niet oneens en niet eens, ‘eens, ‘helemaal eens’) omgezet en werd er een ‘niet van toepassing/ ik weet het niet’ optie aan de respondenten gegeven. Tevens werden alle schalen aan de hand van een exploratieve factoranalyse (EFA) gecontroleerd: elk item uit de vragenlijst dient betrekking te hebben op het construct dat het meet (De Maeyer et al., 2022). Hierbij zijn de factorladingen belangrijk. Tabachnick en Fidell (2014) raden aan om factorladingen van items met een absolute waarde van minder dan 0.32 te verwijderen, deze restrictie wordt dan ook toegepast in deze studie. Field (2013) raadt aan de factorladingen kleiner dan 0.30 te verwijderen, maar hierna dienen de behouden factoren minstens drie items te hebben met een lading groter dan 0.40. Op basis hiervan werd de EFA opnieuw uitgevoerd en gecontroleerd. De resultaten van de EFA’s zijn in Bijlage E te raadplegen. Aangezien bovenstaande elementen voor alle items en schalen gelden, zullen deze keuzes niet meer per item en schaal aangehaald worden in de gefragmenteerde bespreking van de schalen.

4.5.1 Verschillende gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie

Om de gebruiksdoelen van leerkrachten te meten hanteerden we de Survey of Practitioners’ Use of Research van de National Center for Research in Policy and Practice (NCRPP). De vragenlijst van Penuel et al. (2016) is gericht op het onderzoeken van diverse concepten die de focus hebben op onderzoeksevidentie. Er worden vier

schalen van gebruiksdoelen onderscheiden: instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik. Deze concepten hadden volgens Taber (2018) een goede betrouwbaarheid. De vragenlijst werd 'vervlaamst' om het helemaal af te stemmen op het doelpubliek. Zo werd het woord district geschrapt en 'State or federal agencies' aangepast naar 'Departement Onderwijs en Vorming'. Het aantal items werd behouden bij het opstellen van de vragenlijst. Op basis van de criteria bij de EFA werd item SR4 verwijderd bij strategisch gebruik. Bij de overige concepten dienden geen items verwijderd te worden. Voor instrumenteel gebruik hanteerden we 8 items waarbij onderzoek wordt toegepast om te informeren bij een specifieke beslissing. (Bv. Ik gebruik onderzoeksevidentie bij een belangrijke goedkeuring van educatieve materialen. (Zoals oefenboek, lesmateriaal)) Voor conceptueel gebruik gebruikten we 6 items waarbij gebruik van onderzoek wordt toegepast om veranderingen teweeg te brengen in een wijze waarop iemand tegen een probleem aankijkt of naar mogelijke oplossingen kijkt. (Bv. Ik gebruik onderzoeksevidentie om een probleem beter te begrijpen.) Voor strategisch gebruik hanteerden we 3 items waarbij onderzoek gebruikt wordt om beslissingen te beïnvloeden of een reeds genomen beslissing te bewijzen. (Bv. Ik gebruik onderzoeksevidentie om anderen te laten instemmen met een standpunt.) Voor opgelegd gebruik werden 3 items gehanteerd waarbij anderen opleggen onderzoek te gebruiken. (Bv. Omdat het Departement Onderwijs en Vorming eist dat we onderzoek gebruiken om ons te verantwoorden voor plannen en/ of goedkeuringen van projectkeuzes.) Deze herwerkte (en door de EFA aangepaste) vier schalen hadden een acceptabele tot goede betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid is goed voor instrumenteel gebruik ($\alpha = 0.88$), conceptueel gebruik ($\alpha = 0.92$) en opgelegd gebruik ($\alpha = 0.88$). De betrouwbaarheid van strategisch gebruik ($\alpha = 0.73$) is redelijk (Taber, 2018).

4.5.2 Attitudes

Om de attitudes van leerkrachten te meten inspireerde de Survey of Practitioners' Use of Research van de National Center for Research in Policy and Practice (NCRPP) van Penuel et al. (2016). De drie schalen van attitudes: gepercipieerde waarde, gepercipieerde geloofwaardigheid en gepercipieerde irrelevantie vertoonden volgens Taber (2018) een acceptabele tot goede betrouwbaarheid. Het aantal items werd behouden bij het opstellen van de vragenlijst. Bij analyse zijn de negatief geformuleerde items van de schalen gepercipieerde waarde en gepercipieerde geloofwaardigheid gehercodeerd aangezien dit positieve concepten zijn. Het betreft de items 'Onderzoekers framen hun resultaten om politieke punten te maken.' (PC1), 'Onderwijsonderzoek kan gebruikt worden om elke mening te staven.' (PC2), 'Onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd om de carrières van onderzoekers te verbeteren.' (PC3), 'Rapporten over onderwijsonderzoek zijn zelden consistent met elkaar.' (PC4) en 'Ik kan bewijs vinden dat de bevindingen van elke studie tegensprekt.' (PC6) voor geloofwaardigheid. Voor waarde betreft dit het item 'Onderwijsonderzoek is geldverspilling.' (PV4) Irrelevantie is een negatief concept aangezien we de niet de relevantie meten, maar de irrelevantie. Negatieve items zijn dan ook logischerwijs een weergave van dit concept. Op basis van de EFA werd item PC7 verwijderd bij geloofwaardigheid. Bij waarde en irrelevantie dienden geen items verwijderd te worden. Voor waarde hanteerden we 8 items waarbij de focus ligt op de mate waarin een leerkracht onderzoek potentieel nuttig vindt om beslissingen te onderbouwen. (Bv. Wanneer je met een nieuw probleem wordt geconfronteerd, is het

waardevol om met onderwijsonderzoekers te spreken.) Voor geloofwaardigheid werden 7 items gebruikt waarbij de focus ligt op de mate waarin een leraar vertrouwen heeft in de nauwkeurigheid van onderzoeksbevindingen. (Bv. De beweringen die studies doen zijn betrouwbaar.) Voor irrelevantie gebruikten we 4 items waarbij focus ligt op de mate waarin een leerkracht gelooft dat onderzoek relevant kan zijn voor de schooleigen problemen. (Bv. Onderwijsonderzoek is te beperkt om nuttig te zijn voor leerkrachten en directie.) Deze herwerkte (en door de EFA aangepaste) drie schalen hadden een acceptabele tot goede betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van de drie constructen is goed voor gepercipieerde waarde ($\alpha = 0.85$). De betrouwbaarheid van gepercipieerde geloofwaardigheid ($\alpha = 0.67$) en gepercipieerde irrelevantie ($\alpha = 0.76$) schaaft Taber (2018) in als redelijk.

4.5.3 Drijfveren om onderzoeksevidentie te gebruiken

De drijfveren om evidentie te gebruiken maten we door de Nederlandse versie van de motivation at work scale aan te passen (Gagné et al., 2014). De work motivation scale focust op het werk, terwijl de drijfveren in dit onderzoek focussen op onderzoeksevidentie. Het woord 'job' of 'werk' werd steeds vervangen door onderzoeksevidentie. De te meten concepten gecontroleerde motivatie en autonome motivatie bleven intact. De oorspronkelijke Cronbach's alpha werd per type motivatie onderzocht en leverde redelijke tot goede consistentie op. Het aantal items van de vragenlijst werden behouden, maar op basis van de literatuur werd intrinsieke motivatie en geïdentificeerde motivatie samengenomen tot autonome motivatie. Geïntrojecteerde en extern gereguleerde motivatie namen we samen tot gecontroleerde motivatie. Amotivatie werd niet opgenomen in de survey. Op basis van de EFA verwijderden we geen items. Voor gecontroleerde motivatie werden 10 items gebruikt waarbij de drijfveer zit in het behalen van een beloning of het vermijden van een straf. (Bv. Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te gebruiken met het oog op goedkeuring van anderen (bv. directie, collega's, familie, klanten, etc.) te krijgen.) Tot slot gebruikten we bij autonome motivatie 6 items waarbij de leerkracht de activiteit zelf wil doen, zonder dwang of druk. (Bv. Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te gebruiken omdat ik het zinvol vind voor het uitoefenen van mijn job.) Deze twee schalen hadden volgens Taber (2018) beide een goede betrouwbaarheid (gecontroleerde motivatie $\alpha = 0.89$; autonome motivatie $\alpha = 0.90$).

4.5.4 Professionaliseringsactiviteiten

Om de professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten te meten gebruiken we de vragenlijst van de Vries et al. (2014). Deze vragenlijst baseert zich op onderzoek van Kwakman (2003) en onderscheidt drie professionaliseringsactiviteiten: updatingsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkende activiteiten. De schalen vertoonden volgens Taber (2018) een acceptabele tot goede betrouwbaarheid. Evenwel werd de vragenlijst aangepast met twee redenen: het reduceren van het aantal items en het verwijderen van de items die het minst samenhang vertonen met de overige items. Hierdoor kozen we ervoor om 8 items per schaal te behouden. De items met de laagste waarde op item-restcorrelatie werden niet weerhouden. Op basis van de uitgevoerde EFA verwijderden we items UA4 en UA5 bij updatingsactiviteiten en RA2 en RA8 bij reflectieve activiteiten. Bij samenwerkingsactiviteiten verwijderden we geen items. Voor updatingsactiviteiten hanteerden we 6 items met focus op lezen. (Bv. Ik lees onderzoeksevidentie die voortkomt uit wetenschappelijk

onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.) Voor reflectieve activiteiten namen we 6 items op met focus op individuele feedback en feedback van collega's. (Bv. Na de les reflecteer ik over mijn lessen.) Voor samenwerkingsactiviteiten gebruikten we 8 items met focus op formele en informele samenwerkingsactiviteiten. (Bv. Ik praat met collega's over de manier waarop ik met momenten in mijn lessen omga.) De herwerkte (en door de EFA aangepaste) drie schalen hadden een acceptabele tot goede betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van de constructen is goed voor updatingsactiviteiten ($\alpha = 0.82$) en samenwerkingsactiviteiten ($\alpha = 0.83$). De betrouwbaarheid van reflectieve activiteiten bestempelt Taber (2018) als redelijk ($\alpha = 0.70$).

4.5.5 Persoonlijke informatie

Naast de diversiteit in concepten werden ook enkele controlevariabelen toegevoegd aan het meetinstrument. Concreet bevroegen we de leeftijd en ervaring van de respondenten (in jaar). Verder brachten we het onderwijstype (lager onderwijs of secundair onderwijs) en hoogst formele opleidingsniveau in kaart.

4.6 Data-analyse

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden hanteren we twee luiken in deze studie: de beschrijvende analyses en de regressieanalyses. De verzamelde data (De Maesschalck, 2024) werd geanalyseerd aan de hand van het statistisch programma Rstudio 4.3.3 (RStudio Team, 2020). De 'weet ik niet/niet van toepassing'-optie werd gehercodeerd naar een missing value (NA) aangezien heel wat betrouwbare studies zoals de British Election Study van Fieldhouse et al. (2021) dit als richtlijn geven.

4.6.1 Beschrijvende analyses

De Maeyer et al. (2017) geven aan dat de parameters van ligging en spreiding interessante informatie opleveren. Per item beschrijven we het aantal respondenten (N), het minimum (Min), het maximum (Max), het gemiddelde overheen alle respondenten (gem) en de standaarddeviatie (SD). Daarnaast werd ook een relatieve frequentieverdeling opgemaakt per antwoordcategorie (van 1 helemaal niet akkoord tot 5 helemaal akkoord).

Schalen

Omdat de gebruikte meetinstrumenten niet gevalideerd waren in het Nederlands en sommige meetinstrumenten werden aangepast (zie 4.5 meetinstrumenten), zijn de verschillende constructen geanalyseerd aan de hand van de exploratieve factoranalyse. We gingen na in hoeverre de items uit de vragenlijst de diverse constructen meten. Volgens Taherdoost et al. (2014) wordt een EFA gebruikt om de constructvaliditeit in een vragenlijst te evalueren en om voorgestelde theorieën te bewijzen. De exploratieve factoranalyse heeft

als voordeel meetfouten toe te laten. We kozen voor een EFA met oblique rotatie aangezien dit correlaties toelaat tussen de factoren (Costello & Osborne, 2005). Bij onderzoek in de sociale wetenschappen is dat niet exceptioneel. Bij het bepalen van het aantal factoren berekenden we het Kaiser criterium (Kaiser, 1974) en construeerden we een screeplot. Bij het Kaiser criterium observeerden we de eigenvalues met een waarde boven 1 (Braeken & van Assen, 2017), bij de screeplot naar de knik in de factorlijn. De waarden van het Kaiser criterium bevinden zich in Bijlage E. Bij contradictie tussen beide werd de reeds voorhanden theorie gebruikt om doorslag te geven bij het aantal te weerhouden factoren. De resultaten van de EFA staan in Bijlage E. Hiernaast werd de interne consistentie nagegaan door het berekenen van de Cronbach's alpha (Cronbach, 1951).

Om de parameters van de constructen te bepalen maakten we een schaalscore per construct. Items die volgens de EFA het construct niet goed maten, zijn niet weerhouden bij het bepalen van deze schaalscore aangezien zij kunnen zorgen voor bias op vlak van validiteit (DeVellis, 2016). Tevens werd de schaalscore enkel gevormd wanneer 60% van de antwoorden van de desbetreffende schaal werd beantwoord. Indien de proportie niet voldeed werd de schaalscore omgezet naar missing value (NA). Graham (2009) geeft aan dat het vormen van een schaalscore op basis van partiële data acceptabel is wanneer een relatief groot deel van de variabelen wordt gebruikt om de schaalscore te vormen (en nooit minder dan de helft van de variabelen). Bijkomend dienen de variabelen consistent te zijn betreffende de factorladingen, zoals afgetoetst via EFA in deze studie. Tot slot dienen de variabelen een relatief hoge alphacoëfficiënt te hebben. Tabel 4 toont aan dat de Cronbachs alpha van de concepten redelijk tot goed zijn (Taber, 2018). Conceptueel moet het redelijk zijn dat het weglaten van één variabele uit de schaal dezelfde betekenis heeft als het weglaten van andere variabelen uit de schaal (Graham, 2009). Aangezien alle concepten op basis van definities in de literatuur werden vastgelegd, is dit geen probleem.

4.6.2 Verschillen tussen leerkrachten lager en secundair

In de studie worden leerkrachten uit twee onderwijstypes bevestigd, leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs (zie 4.1 Onderzoekscontext). Hierdoor gebruikten we een t-test om de twee groepen te vergelijken op vlak van de bevestigde constructen. Een independent t-test is een goede manier om het verschil tussen twee groepen in kaart te brengen (Kim, 2015). Alvorens de t-test uit te voeren gebruikten we de Levene's test om de assumptie van gelijke binnengroepvarianties te controleren. Zo konden de noodzakelijke commando's worden toegevoegd om de correcte t-test uit te voeren. Hierna werd de effectgrootte van Cohen (1988) nagegaan om een inschatting te maken van de grootte van het verschil. Cohen (1988) geeft aan dat een Cohen's d hoger dan .80 een groot effect is, tussen .50 en .79 een middelgroot effect is en tussen .20 en .49 een klein effect. Het kan gaan om een positief of negatief effect.

Om de samenhang tussen de verschillende variabelen te analyseren werd in Bijlage G een correlatiematrix opgemaakt met significantietoets (Steiger, 1980).

4.6.3 Regressieanalyses

Ten slotte werden regressieanalyses gebruikt om het eventueel effect van de onderzochte concepten en respondentenkenmerken op de gebruiksdoelen van evidentie te onderzoeken. Hiervoor werden eerst een aantal dummyvariabelen aangemaakt: ervaring (meer dan vijf jaar ervaring: 0/ minder dan vijf jaar ervaring: 1), onderwijstype (lager onderwijs: 0/ secundair onderwijs: 1) en hoogste opleidingsniveau (Bachelor of master: 0/ secundair onderwijs of HBO: 1). De overige variabelen werden omgezet in z-scores om vereenvoudigde analyse mogelijk te maken (De Maeyer et al., 2012). Een eerste indicatie van effecten kregen we door een bivariate regressies uit te voeren tussen alle acht constructen als onafhankelijke variabele en de vier verschillende gebruiksdoelen als afhankelijke variabele. Op basis hiervan maakten we een keuze voor het weerhouden van relevante constructen die een effect hebben op de vier gebruiksdoelen bij de multivariate analyses. Dit resulteerde in analyses met zowel controlevariabelen (leeftijd, ervaring, onderwijstype en opleidingsniveau) als overige variabelen (gecontroleerde motivatie, updateactiviteiten en autonome motivatie) als constante, onafhankelijke variabelen en de vier gebruiksdoelen als afhankelijke variabelen. De essentiële assumpties werden bij de modellen nagegaan om de betrouwbaarheid en validiteit te verzekeren. Uitschieters werden weerhouden omdat enorm uitgesproken meningen relevant zijn bij onderwerpen waar weinig onderzoek is naar verricht. We controleerden ook de assumptie van multicollineariteit met de Variance Inflation Factor (VIF) die zich onder de waarde 5 moet bevinden (Daoud, 2017). De VIF-waarden zijn beschikbaar in Bijlage F. De keuze om de 10%-significantie te rapporteren wordt gestaafd op onderzoek van Visentin et al. (2020). Zij geven aan dat de mogelijkheid bestaat dat er bij een kleine steekproefomvang constructen zijn die te weinig ‘power’ bevatten om statistisch significant te zijn op het reguliere .05-level en dat het rapporteren van de 10%-significantie interessant kan zijn als trend naar betekenis en een eventueel vervolgonderzoek.

4.7 Betrouwbaarheid, validiteit & ethische aspecten

Tabel 4 toont de diverse schalen, een voorbeelditem, het aantal items en de interne consistentie per construct. Hieruit concluderen we dat de betrouwbaarheid van de schalen redelijk tot goed is (Taber, 2018).

Tabel 4
Interne consistentie vragenlijst

Schalen	Voorbeelditem vragenlijst	N items	α
Gebruiksdoelen			
onderzoeksevidentie			
Instrumenteel gebruik	INR 7. Ik gebruik onderzoeksevidentie bij een belangrijke goedkeuring van educatieve materialen (zoals oefenboek, lesmateriaal).	8	0.88
Conceptueel gebruik	CR1. Ik gebruik onderzoeksevidentie om een probleem beter te begrijpen.	6	0.92
Strategisch gebruik	SR2. Ik gebruik onderzoeksevidentie om anderen te laten instemmen met een standpunt.	3	0.73

Opgelegd gebruik	IMR1. Omdat het Departement Onderwijs en Vorming eist dat we onderzoek gebruiken om ons te verantwoorden voor plannen en/ of goedkeuringen van projectkeuzes.	3	0.88
Attitudes onderzoeksevidentie			
Gepercipieerde waarde	PV3. Wanneer je met een nieuw probleem wordt geconfronteerd, is het waardevol om met onderwijsonderzoekers te spreken.	8	0.84
Gepercipieerde geloofwaardigheid	PC8. De beweringen die studies doen zijn betrouwbaar.	7	0.66
Gepercipieerde irrelevantie	PR2. Onderwijsonderzoek is te beperkt om nuttig te zijn voor leerkrachten en directie.	4	0.75
Motivatie onderzoeksevidentie			
Gecontroleerde motivatie	GM1. Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te gebruiken met het oog op goedkeuring van anderen (bv. directie, collega's, familie, klanten, etc.) te krijgen.	10	0.89
Autonome motivatie	AUTM 3. Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te gebruiken omdat ik het zinvol vind voor het uitoefenen van mijn job.	6	0.90
Professionaliseringsactiviteiten			
Updatingsactiviteiten	UA3. Ik lees onderzoeksevidentie die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.	6	0.82
Reflectieve activiteiten	RA1. Na de les reflecteer ik over mijn lessen.	6	0.70
Samenwerkingsactiviteiten	CA3. Ik praat met collega's over de manier waarop ik met momenten in mijn lessen omga.	8	0.84

Tabel 5 geeft de initiatieven weer op vlak van validiteit en ethiek. Volgens Newton en Shaw (2014) is een totale benadering van de genomen acties op vlak van validiteit belangrijker dan de individuele. Deze opsomming kan aanzien worden als geheel van argumenten die de interpretatie of het gebruik van het meetinstrument gepast maken in deze studie en zijn als het ware bouwstenen voor de validiteit van het meetinstrument.

Tabel 5
Validiteit & ethiek

Validiteit		Wetenschappelijke onderbouwing
Soort validiteit	Genomen initiatief	
Constructvaliditeit	EFA: factorladingen	Taherdoost et al. (2014)
Responsvaliditeit en constructvaliditeit	Proportie van 60% gehanteerde antwoorden bij berekening schaaftscore	Graham (2009); Boateng et al. (2018)
Criteriumvaliditeit en constructvaliditeit	Gebruik bestaande meetinstrumenten met bewezen validiteit en betrouwbaarheid	De Maeyer et al. (2022)
Inhoudsvaliditeit	Toevoegen van een weet ik niet-niet van toepassing	Friedman & Amoo (1999)
Inhoudsvaliditeit	Beschrijvende definitie bij onderzoeksevidentie	Martin (2005)
Ethische aspecten		
Informatiebrief	Korte informatiebrief met expliciete goedkeuring (Bijlage B)	Ennis & Wykes (2016)
Geinformeerde toestemming	Expliciete, geïntegreerde informed consent met handtekening (Bijlage C)	Nijhawan et al. (2013)

5 Onderzoeksresultaten

5.1 Gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie bij leerkrachten

OV1: Welke gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie worden gehanteerd bij leerkrachten?

Tabel 6 geeft een overzicht van de parameters van ligging en spreiding op vlak van de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie. We onderscheiden instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik.

Tabel 6

Resultaten verschillende gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie: instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik

Items vragenlijst	N	Min	Max	Gem	SD	Frequentieverdeling (in %)				
						1	2	3	4	5
Instrumenteel gebruik van evidentie ($\alpha = 0.88$)	115	1.00	4.13	3.03	0.69					
1. wanneer wordt overwogen om een proefproject uit te breiden.	105	1.00	5.00	3.26	0.88	2.86	18.10	31.43	45.71	1.90
2. wanneer wordt overwogen om nieuwe of extra middelen (bv. fondsen, mensen) naar een bepaald project of initiatief te laten	108	1.00	5.00	3.29	0.85	2.78	15.74	33.33	46.30	1.85
3. wanneer wordt overwogen om een project of beleidsbeslissing te stoppen.	104	1.00	5.00	3.21	0.89	1.92	22.12	31.73	41.35	2.88
4. bij het anders vormgeven van een project.	118	1.00	5.00	3.53	0.83	2.54	9.32	25.42	57.63	5.08
5. bij het overwegen van aankoop van educatieve materialen (oefenboek, lesmateriaal) of project.	124	1.00	5.00	3.57	0.86	2.42	8.87	25.81	54.84	8.06
6. wanneer professionele ontwikkeling voor leerkrachten wordt vormgegeven.	113	1.00	5.00	3.58	0.84	2.65	7.08	27.43	54.87	7.96
7. bij een belangrijke goedkeuring van educatieve materialen (zoals oefenboek, lesmateriaal).	125	1.00	5.00	3.38	0.89	4.00	12.00	29.60	51.20	3.20
8. wanneer professionele ontwikkeling voor directie wordt vormgegeven.	95	1.00	5.00	3.27	0.88	4.21	10.53	44.21	35.79	5.26
Conceptueel gebruik van evidentie ($\alpha = 0.92$)	126	1.00	5.00	3.46	0.76					
9. om een probleem beter te begrijpen.	133	1.00	5.00	3.87	0.84	1.50	7.52	10.53	63.16	17.29
10. om een gemeenschappelijke taal of gemeenschappelijke ideeën te voorzien voor jou en collega's.	125	1.00	5.00	3.64	0.82	2.40	6.40	24.00	59.20	8.00
11. om alternatieve oplossingen te vinden voor een probleem.	125	1.00	5.00	3.79	0.75	1.60	4.00	19.20	64.00	11.20
12. om aandacht te vestigen op een vraag dat de school nog niet onder ogen zag.	108	1.00	5.00	3.33	0.91	2.78	15.74	32.41	43.52	5.56
13. om een andere kijk te krijgen op een probleem.	133	1.00	5.00	3.82	0.77	1.50	5.26	15.04	66.17	12.03
14. om een kader te bieden aan het structureren van bevorderende inspanningen.	111	1.00	5.00	3.53	0.84	1.80	8.11	34.23	46.85	9.01
Strategisch gebruik van evidentie ($\alpha = 0.73$)	114	1.00	4.33	3.07	0.78					
15. om steun te krijgen voor belangrijke kwesties.	117	1.00	5.00	3.43	0.85	1.71	15.38	24.79	54.70	3.42
16. om anderen te laten instemmen met een standpunt.	117	1.00	5.00	3.21	0.90	5.13	14.53	35.90	42.74	1.71
17. en gebruik het selectief omdat het een beslissing zou ondersteunen.	106	1.00	5.00	3.21	0.82	2.83	16.04	39.62	40.57	0.94
18. om een beleid of project in een kwaad daglicht te stellen.	107	1.00	4.00	2.20	0.77	15.89	54.21	24.30	5.61	0.00
Opgelegd gebruik van evidentie ($\alpha = 0.88$)	102	1.00	4.33	2.48	0.80					
19. omdat het Departement Onderwijs en Vorming eist dat we onderzoek gebruiken om ons te verantwoorden voor plannen en/of goedkeuringen van projectkeuzes.	109	1.00	4.00	2.71	0.92	8.26	35.78	33.03	22.94	0.00
20. omdat we verplicht zijn onderzoek te gebruiken bij het evalueren van projecten als onderdeel van een subsidie.	99	1.00	4.00	2.69	0.91	11.11	28.28	41.41	19.19	0.00
21. omdat het Departement Onderwijs en Vorming ons verplicht om projecten te kiezen uit een lijst van goedgekeurde "op onderzoek gebaseerde" projecten.	95	1.00	5.00	2.64	0.97	12.63	31.58	35.79	18.95	1.05

Opmerking. De frequentieverdeling gaat van 1 helemaal niet akkoord tot 5 helemaal akkoord.

Tabel 6 geeft aan dat het conceptueel gebruik als belangrijkste gebruiksdoel wordt gezien door de gemiddelde respondent (gem = 3.46; SD = 0.76), niettegenstaande zijn respondenten slechts licht positief. Over strategisch (gem = 3.07; SD = 0.78) en instrumenteel gebruik (gem = 3.03; SD = 0.69) nemen leraren een neutrale houding aan. Opgelegd gebruik blijkt volgens de respondenten eerder beperkt (gem = 2.48; SD = 0.80).

Opgelegd gebruik

Het opgelegd gebruik van evidentie is een construct waar respondenten eerder negatief op antwoorden (gem = 2.48; SD = 0.80). Leraren antwoorden veelal ontkennend op het eisend gebruik vanuit het Departement Onderwijs en Vorming om zich te verantwoorden voor plannen (gem = 2.71; SD = 0.92), het verplicht zijn om onderzoek te gebruiken bij het evalueren van projecten om een subsidie te krijgen (gem = 2.69; SD = 0.91) en het verplicht zijn vanuit het Departement om uit een lijst van goedgekeurde "op onderzoek gebaseerde" projecten keuzes te maken (gem = 2.64; SD = 0.97).

Instrumenteel en strategisch gebruik

Leerkrachten nemen dan weer een neutrale houding aan over instrumenteel gebruik (gem = 3.03; SD = 0.69), alsook over strategisch gebruik (gem = 3.07; SD = 0.78). Bij instrumenteel gebruik wordt licht positief geantwoord over het feit dat evidentie gebruikt wordt bij het overwegen van aankoop van educatieve materialen (gem = 3.57; SD = 0.86) en wanneer professionele ontwikkeling voor leerkrachten wordt vormgegeven (gem = 3.58; SD = 0.84). Maar liefst 62,90% van de respondenten geeft aan akkoord of helemaal akkoord te zijn dat evidentie gebruikt wordt bij het overwegen van aankoop van educatieve materialen, bij het vormgeven van professionele ontwikkeling voor leerkrachten is dit 62,83%. Hiernaast geeft de gemiddelde respondent aan negatief te antwoorden op of ze evidentie gebruiken om een beleid of project in een kwaad daglicht te stellen bij strategisch gebruik (gem = 2.20; SD = 0.77), maar respondenten zijn dan weer licht positief wanneer het is om steun te krijgen voor belangrijke kwesties (gem = 3.43; SD = 0.85). 70,09% van de respondenten geeft aan niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn dat evidentie gebruikt wordt om iets in een slecht daglicht te plaatsen. 58,12% is dan weer akkoord of helemaal akkoord dat het gebruikt wordt om steun te krijgen voor belangrijke kwesties.

Conceptueel gebruik

Tot slot geeft de gemiddelde respondent aan licht positief te zijn over conceptueel gebruik (gem = 3.46; SD = 0.76). Hierbij valt op dat de aandacht vestigen op een vraag dat de school nog niet onder ogen zag als eerder neutraal wordt beantwoord (gem = 3.33; SD = 0.91). Het gebruik om een probleem beter te begrijpen (gem = 3.87; SD = 0.84) en om een andere kijk te krijgen op een probleem (gem = 3.82; SD = 0.77) vallen dan weer op omdat het merendeel van de respondenten dit aangeeft als behoorlijk belangrijk in het gebruik van evidentie. 80,45 % van de respondenten is akkoord of helemaal akkoord dat evidentie wordt gebruikt om een probleem beter te begrijpen, terwijl dit bij 78,20% van de respondenten is om een andere kijk te krijgen op een probleem.

5.2 Attitudes en motivationele drijfveren ten opzichte van onderwijsevidentie

OV2: Wat zijn de attitudes van leraren ten opzichte van onderwijsevidentie en welke motivationele drijfveren?

Tabel 7 geeft een overzicht van de parameters van ligging en spreiding op vlak van gepercipieerde waarde, gepercipieerde geloofwaardigheid en gepercipieerde irrelevantie.

Tabel 7

Resultaten attitudes ten aanzien van onderzoeksevidentie: gepercipieerde waarde, geloofwaardigheid en irrelevantie

Items vragenlijst	N	Min	Max	Gem	SD	Frequentieverdeling (in %)				
						1	2	3	4	5
Gepercipieerde waarde ($\alpha = 0.84$)	153	2.13	5.00	3.60	0.57					
1. Onderzoekers leveren een waardevolle dienst aan leerkrachten en ander onderwijspersoneel.	157	2.00	5.00	3.88	0.73	0.00	3.18	23.57	55.41	17.83
2. Onderwijsonderzoek levert resultaten op die onderwijsuitkomsten kunnen verbeteren.	157	1.00	5.00	3.83	0.65	0.64	1.27	23.57	63.69	10.83
3. Wanneer je met een nieuw probleem wordt geconfronteerd, is het waardevol om met onderwijsonderzoekers te spreken.	140	1.00	5.00	3.56	0.82	2.14	5.71	35.71	47.14	9.29
4. Onderwijsonderzoek is geldverspilling. (gehercodeerd)	148	2.00	5.00	3.95	0.72	0.00	1.35	24.32	52.03	22.30
5. Een goed opgezet onderzoek met sterke bevindingen kan de gedachten van onderwijsmensen doen veranderen.	152	1.00	5.00	3.80	0.70	1.32	4.61	15.13	71.05	7.89
6. Onderzoek richt zich op vragen die helpen betere beslissingen te nemen.	138	2.00	5.00	3.58	0.64	0.00	4.35	36.96	55.07	3.62
7. Onderzoek helpt oplossingen te vinden voor problemen.	155	2.00	5.00	3.80	0.62	0.00	3.87	19.35	69.68	7.10
8. Onderzoek kan praktische problemen waarmee scholen te maken hebben aanpakken.	156	2.00	5.00	3.63	0.73	0.00	7.69	28.21	57.05	7.05
Gepercipieerde geloofwaardigheid ($\alpha = 0.66$)	120	1.86	4.43	3.13	0.54					
9. Onderzoekers framen hun resultaten om politieke punten te maken. (gehercodeerd)	127	1.00	5.00	3.26	0.80	0.79	13.39	51.18	28.35	6.30
10. Onderwijsonderzoek kan gebruikt worden om elke mening te staven. (gehercodeerd)	143	1.00	5.00	3.13	0.94	2.80	21.68	43.36	23.78	8.39
11. Onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd om de carrières van onderzoekers te verbeteren. (gehercodeerd)	129	1.00	5.00	3.33	0.91	3.10	13.18	39.53	36.43	7.75
12. Rapporten over onderwijsonderzoek zijn zelden consistent met elkaar. (gehercodeerd)	116	1.00	5.00	3.16	0.69	0.86	12.07	60.34	24.14	2.59
13. Onderwijsonderzoek is meestal objectief.	140	2.00	5.00	3.42	0.70	0.00	9.29	42.14	45.71	2.86
14. Ik kan bewijs vinden dat de bevindingen van elke studie tegenspreekt. (gehercodeerd)	107	2.00	5.00	3.56	0.70	0.00	2.80	47.66	40.19	9.35
15. Onderwijsonderzoekers zijn onbevooroordeeld.	123	1.00	5.00	2.98	0.65	0.81	18.70	62.60	17.07	0.81
16. De beweringen die studies doen zijn betrouwbaar.	140	1.00	5.00	3.46	0.59	0.71	1.43	50.00	46.43	1.43
Gepercipieerde irrelevantie ($\alpha = 0.75$)	140	1.25	4.75	2.97	0.67					
17. Tegen de tijd dat onderzoeksresultaten gepubliceerd zijn, zijn ze niet langer nuttig voor mij.	147	1.00	5.00	2.48	0.81	8.84	43.54	40.14	5.44	2.04
18. Onderwijsonderzoek is te beperkt om nuttig te zijn voor leerkrachten en directie.	142	1.00	5.00	2.83	0.91	2.82	37.32	38.73	16.20	4.93
19. Onderwijsonderzoekers werken in een ivoren toren en zijn geïsoleerd van de praktijk.	142	1.00	5.00	3.22	0.93	1.41	21.13	40.85	27.46	9.15
20. Er is een kloof tussen de onderzoekswereld en de onderwijswereld.	147	2.00	5.00	3.79	0.67	0.00	2.04	29.25	56.46	12.24

Opmerking. De frequentieverdeling gaat van 1 helemaal niet akkoord tot 5 helemaal akkoord.

Uit Tabel 7 blijkt dat de bevroegde respondenten aangeven dat de attitudes ten aanzien van onderzoeksevidentie variëren op vlak van de diverse constructen.

Gepercipieerde irrelevantie

De gemiddelde respondent is eerder negatief over de gepercipieerde irrelevantie (gem = 2.97; SD = 0.67). Opmerkelijk is dat de irrelevantie omtrent de timing en publicatie van onderzoeksresultaten, als eerder negatief wordt bestempeld (gem = 2.48; SD = 0.81). 52,38% van de respondenten is niet akkoord of helemaal niet akkoord dat onderzoek niet nuttig is vanwege de tijdigheid. In tegenstelling geeft de gemiddelde respondent aan behoorlijk goed de kloof tussen de onderzoekswereld en onderwijswereld te zien (gem = 3.79; SD = 0.67). Maar liefst 68,71% van de respondenten geeft aan akkoord of helemaal akkoord te zijn dat er een kloof is tussen de onderzoekswereld en onderwijswereld.

Gepercipieerde geloofwaardigheid

Het construct 'geloofwaardigheid' wordt als neutraal aangegeven door de respondenten (gem = 3.13; SD = 0.43). Ze hebben een neutrale visie op het feit dat onderwijsonderzoekers onbevooroordeeld zijn (gem = 2.98; SD = 0.65). 19,51% van de respondenten geeft aan niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn met het feit dat onderwijsonderzoekers onbevooroordeeld zijn. Leraren geven licht positief aan dat er geen bewijs kan gevonden worden om elke studie tegen te spreken (gem = 3.56; SD = 0.70) en dat beweringen uit studies betrouwbaar zouden zijn (gem = 3.46; SD = 0.59).

Gepercipieerde waarde

De gemiddelde respondent geeft aan licht positief te zijn over de waarde van onderzoeksevidentie (gem = 3.60; SD = 0.57). Hierbij geven ze nog aan dat onderwijsonderzoek geen geldverspilling is (gem = 3.95; SD = 0.75). 74,32% van de respondenten geeft aan akkoord of helemaal akkoord te zijn dat onderwijsonderzoek geen geldverspilling is.

Tabel 8 geeft de parameters van ligging en spreiding weer voor gecontroleerde en autonome motivatie om onderzoeksevidentie te gebruiken.

Tabel 8

Resultaten drijfveren voor het gebruiken van onderzoeksevidentie: gecontroleerde en autonome motivatie

Items vragenlijst	Frequentieverdeling (in %)									
	N	Min	Max	Gem	SD	1	2	3	4	5
Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te raadplegen en gebruiken...										
Gecontroleerde motivatie ($\alpha = 0.89$)	129	1.00	3.50	2.15	0.65					
1. met het oog op goedkeuring van anderen (bv. directie, collega's, familie, klanten, etc.) te krijgen.	129	1.00	5.00	3.02	1.06	6.98	29.46	23.26	35.66	4.65
2. omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me financieel zullen belonen of promoveren als ik de moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken.	117	1.00	4.00	1.97	0.87	31.62	47.86	12.82	7.69	0.00
3. omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik dat kan.	129	1.00	5.00	2.46	1.07	20.16	36.43	22.48	19.38	1.55
4. omdat ik dan pas trots kan zijn op mezelf.	132	1.00	5.00	2.52	1.03	15.15	38.64	30.30	11.36	4.55
5. omdat anderen (bv. directie, collega's, ouders, etc.) me dan meer zullen respecteren.	133	1.00	5.00	2.28	1.01	24.06	39.85	21.05	14.29	0.75
6. omdat ik me anders slecht zou voelen over mezelf.	131	1.00	5.00	2.28	1.05	25.95	35.88	24.43	11.45	2.29

7. omdat ik het risico loop mijn job te verliezen als ik niet voldoende moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken.	127	1.00	4.00	1.79	0.76	39.37	44.88	13.39	2.36	0.00
8. om de kritiek van anderen (bv. directie, collega's, ouders, etc.) te vermijden.	129	1.00	4.00	2.04	0.85	27.13	48.84	17.05	6.98	0.00
9. omdat ik me anders beschaamd zou voelen.	131	1.00	4.00	1.89	0.80	33.59	47.33	15.27	3.82	0.00
10. omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me jobzekerheid bieden als ik voldoende moeite doe voor onderzoeksevidentie.	124	1.00	4.00	1.91	0.79	33.87	42.74	21.77	1.61	0.00
Autonome motivatie ($\alpha = 0.90$)	134	1.00	5.00	3.49	0.74					
11. omdat ik het persoonlijk belangrijk vind om deze moeite te doen voor mijn job als leerkracht.	136	1.00	5.00	3.86	0.89	2.94	5.15	13.97	58.82	19.12
12. omdat ik me amuseer bij het raadplegen van onderzoeksevidentie.	132	1.00	5.00	3.11	1.03	6.06	21.21	37.12	27.27	8.33
13. omdat ik het zinvol vind voor het uitoefenen van mijn job.	139	1.00	5.00	3.94	0.78	2.16	3.60	9.35	67.63	17.27
14. omdat onderzoeksevidentie heel interessant is.	135	1.00	5.00	3.53	0.87	2.22	8.15	34.07	45.19	10.37
15. omdat moeite doen voor onderzoeksevidentie in lijn ligt van mijn persoonlijke waarden.	130	1.00	5.00	3.47	0.97	3.08	11.54	33.85	38.46	13.08
16. omdat onderzoeksevidentie echt boeiend is.	132	1.00	5.00	3.31	0.88	3.79	10.61	42.42	37.12	6.06

Opmerking. De frequentieverdeling gaat van 1 helemaal niet akkoord tot 5 helemaal akkoord.

De bevroegde leerkrachten tonen een relatief groot verschil aan in motivatie om onderzoeksevidentie te gebruiken. Uit Tabel 8 blijkt dat construct autonome motivatie (gem = 3.49; SD = 0.74) duidelijk hoger scoort dan gecontroleerde motivatie (gem = 2.15; SD = 0.65).

Gecontroleerde motivatie

Bij gecontroleerde motivatie geven leraren aan dat ze geen evidentie gebruiken omdat ze het risico lopen om hun job te verliezen als ze niet voldoende moeite doen om onderzoeksevidentie te gebruiken (gem = 1.79; SD = 0.76). Maar liefst 84,25% van de respondenten geeft aan niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn met het feit dat ze evidentie zouden gebruiken om de job niet te verliezen. Respondenten antwoorden dan weer neutraal op het gebruik van evidentie om goedkeuring te krijgen van anderen (gem = 3.02; SD = 1.06). Bij het krijgen van goedkeuring van anderen valt een relatief grote variatie op tussen de respondenten (SD = 1.06).

Autonome motivatie

Bij autonome motivatie geven gemiddelde respondenten de amusementswaarde van onderzoeksevidentie aan als neutraal, ook de spreiding in antwoorden tussen de verschillende leerkrachten valt hier op (gem = 3.11; SD = 1.03). 27,27% van de respondenten geeft aan niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn op de amusementswaarde, 35,61% geeft dan weer aan akkoord of helemaal akkoord te zijn. Respondenten laten zich positief uit over gebruik van evidentie omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden om moeite te doen (gem = 3.86; SD = 0.89) en omdat het zinvol is om de job uit te oefenen (gem = 3.94; SD = 0.78). 77,94% van de respondenten geeft aan akkoord of helemaal akkoord te zijn evidentie te gebruiken om moeite te doen voor de job, terwijl dit bij evidentie gebruiken in functie van de zinvolheid om de job uit te oefenen 84,89% bedraagt.

5.3 Professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten

OV3: Aan welke professionaliseringsactiviteiten nemen leerkrachten in Vlaanderen deel?

Tabel 9 geeft een overzicht van de parameters van ligging en spreiding op vlak van de drie professionaliseringsactiviteiten: actualiseringsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten.

Tabel 9

Resultaten professionaliseringsactiviteiten: actualiseringsactiviteiten, reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten

Items vragenlijst	N	Min	Max	Gem	SD	Frequentieverdeling (in %)				
						1	2	3	4	5
Actualiseringsactiviteiten ($\alpha = 0.82$)	177	1.00	5.00	3.59	0.79					
1. Ik lees nieuw beschikbaar materiaal (bv. brochures, websites van uitgeverijen of bezoek tentoonstellingen met lesmaterialen).	178	1.00	5.00	3.78	1.01	3.37	9.55	15.73	48.88	22.47
2. Ik lees over onderwijshervormingen en veelbelovende praktijkvoorbeelden (via kranten, televisie, internet).	178	1.00	5.00	4.07	0.85	1.69	5.62	6.18	57.30	29.21
3. Ik lees onderzoeksevidentie die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.	173	1.00	5.00	3.31	1.20	9.25	18.50	19.08	38.15	15.03
4. Ik bestudeer oefenboeken en lesmaterialen voor mijn vakgebied(en), inclusief handleidingen.	176	1.00	5.00	4.22	0.86	0.57	5.68	7.39	43.75	42.61
5. Ik bezoek digitale gemeenschappen (forum, Facebookgroep, etc.) gerelateerd aan mijn vakgebied.	177	1.00	5.00	3.86	1.18	6.21	10.17	9.60	38.98	35.03
6. Ik lees over professionaliseringskansen (bv. via brochures of websites van instituten die leerkrachtentrainingen aanbieden.)	176	1.00	5.00	3.74	1.06	5.68	7.39	15.34	50.00	21.59
7. Ik neem deel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten buiten de school (bv. cursussen, workshops, trainingen, zomercursussen, netwerkmomenten).	173	1.00	5.00	3.69	1.16	6.36	12.14	12.72	43.35	25.43
8. Ik bezoek conferenties en bijeenkomsten over mijn vakgebied of georganiseerd door mijn beroepsvereniging.	170	1.00	5.00	3.35	1.17	8.24	16.47	22.94	37.06	15.29
Reflectieve activiteiten ($\alpha = 0.70$)	171	1.67	5.00	3.70	0.59					
1. Na de les reflecteer ik over mijn lessen.	174	1.00	5.00	4.31	0.65	0.57	0.57	5.17	54.60	39.08
2. Ik analyseer video-opnames van mijn lessen om mijn lesgeven te verbeteren.	145	1.00	4.00	1.52	0.73	57.93	35.17	3.45	3.45	0.00
3. Ik bediscussieer met mijn leerlingen wat zij ervaren in mijn lessen, om mijn lesgeven te verbeteren.	165	1.00	5.00	3.58	1.02	3.64	12.12	23.64	43.64	16.97
4. Ik vraag aan collega's om sommige lessen van mezelf bij te wonen om feedback op het lesgeven te krijgen.	163	1.00	5.00	2.73	1.14	15.95	28.83	26.99	22.70	5.52
5. Ik bediscussieer momenten in mijn lesgeven met anderen om van hen te leren.	172	1.00	5.00	4.16	0.68	0.58	0.58	11.05	57.56	30.23
6. Ik neem deel aan bijeenkomsten met collega's op school om van hen te leren.	171	1.00	5.00	4.04	0.95	2.33	5.85	11.70	46.20	33.92
7. Ik analyseer een probleem in mijn praktijk alvorens een oplossing te kiezen.	170	2.00	5.00	4.00	0.66	0.00	1.18	18.24	60.00	20.59
8. Ik bestudeer taken of toetsen van leerlingen om te begrijpen hoe mijn aanpak heeft gewerkt.	160	2.00	5.00	4.31	0.70	0.00	2.50	6.25	49.38	41.88
Samenwerkingsactiviteiten ($\alpha = 0.84$)	174	1.88	5.00	3.76	0.65					
1. Ik deel nieuwe ideeën rond lesgeven met collega's.	173	1.00	5.00	4.11	0.81	1.16	3.47	10.40	53.18	31.79
2. Ik deel leerervaringen met collega's.	174	2.00	5.00	4.36	0.57	0.00	0.57	2.87	56.90	39.66

3. Ik praat met collega's over de manier waarop ik met momenten in mijn lessen omga.	168	1.00	5.00	4.28	0.64	0.60	0.00	6.55	56.55	36.31
4. Ik bediscussieer onderwijsverbeteringen en innovaties op school met collega's.	168	1.00	5.00	4.04	0.80	1.19	2.98	13.69	54.76	27.38
5. Ik maak (digitale) leermaterialen met collega's.	160	1.00	5.00	3.62	1.18	5.00	16.88	15.00	37.50	25.63
6. Ik bestudeer prestatiegegevens van leerlingen met collega's.	172	1.00	5.00	3.76	1.10	4.07	12.21	13.95	43.02	26.74
7. Ik bereid lessen voor met collega's.	162	1.00	5.00	3.20	1.21	11.11	17.28	25.31	32.72	13.58
8. Ik experimenteer nieuwe lesgeefmethoden samen met collega's.	169	1.00	5.00	3.67	0.95	2.37	10.06	21.89	49.11	16.57

Opmerking. De frequentieverdeling gaat van 1 helemaal niet akkoord tot 5 helemaal akkoord.

Uit Tabel 9 blijkt dat de bevroagde respondenten aangeven licht positief te zijn over updatingsactiviteiten (gem = 3.59; SD = 0.79) en behoorlijk positief over reflectieve activiteiten (gem = 3.70; SD = 0.59) en samenwerkingsactiviteiten (gem = 3.76; SD = 0.65).

Updatingsactiviteiten

Respondenten laten zich licht positief uit over 'updatingsactiviteiten' (gem = 3.59; SD = 0.79). Opmerkelijk is dat leraren het lezen van onderzoeksevidentie als eerder neutraal aanzien, maar ook de hoge standaarddeviatie valt op zodat respondenten variëren in hun uitspraken hierrond (gem = 3.31; SD = 1.20). 27,75% van de respondenten geeft aan niet akkoord en helemaal niet akkoord te zijn om evidentie lezen als een onderdeel van de onderwijsaanpak te zien, 53,18% is dan weer akkoord tot helemaal akkoord. De gemiddelde respondent geeft aan positief te zijn over het lezen over onderwijshervormingen en praktijkvoorbeelden (gem = 4.07; SD = 0.85), en het bestuderen van oefenboeken, lesmaterialen en handleidingen als onderwijsaanpak (gem = 4.22; SD = 0.86). 86,52% van de respondenten geeft aan akkoord of helemaal akkoord te zijn met de uitspraak dat het lezen van onderwijshervormingen en praktijkvoorbeelden een onderdeel is van de onderwijsaanpak, bij het bestuderen van oefenboeken, lesmaterialen en handleidingen is dat 86,36%.

Reflectieve activiteiten

Nog blijkt dat 'reflectieve activiteiten' als behoorlijk positief worden aangegeven als onderwijsaanpak (gem = 3.70; SD = 0.59). Leraren blijken niet aan het analyseren van video-opnames van lessen te doen (gem = 1.52; SD = 0.73) en zijn eerder negatief over het vragen aan collega's om sommige lessen van zichzelf bij te wonen om feedback te vergaren (gem = 2.73; SD = 1.14). 93,10% van de respondenten geeft niet akkoord of helemaal niet akkoord te zijn met het analyseren van video-opnames van lessen als onderwijsaanpak, bij het vragen van collega's om lessen bij te wonen is dit 44,79%. Na de les reflecteren over de les geven respondenten dan wel aan als belangrijk (gem = 4.31; SD = 0.65), alsook het bestuderen van taken of toetsen van leerlingen om de werking van aanpak in te schatten (gem = 4.31; SD = 0.70). Maar liefst 93,68% van de respondenten geeft akkoord of helemaal akkoord te zijn met het reflecteren over lessen, bij het bestuderen van taken of toetsen is dit 91,25%.

Samenwerkingsactiviteiten

Tot slot geeft de gemiddelde respondent ook behoorlijk positief te zijn over samenwerkingsactiviteiten (gem = 3.76; SD = 0.65). Leraren antwoorden neutraal over het voorbereiden van lessen met collega's (gem = 3.20; SD = 1.21), maar het delen van leerervaringen met collega's is dan weer aangegeven als heel belangrijk (gem = 4.36;

SD = 0.57). 96,55% van de respondenten geeft akkoord of helemaal akkoord te zijn met het delen van leerervaringen met collega's als onderwijsaanpak.

5.4 Verschillen tussen leerkrachten lager en secundair onderwijs

OV4: Welke verschillen bestaan er tussen leerkrachten in het lager en secundair onderwijs met betrekking tot gebruiksdoelen, attitudes, motivationele drijfveren en professionaliseringsactiviteiten?

Door een t-test analyse uit te voeren gaan we na welke constructen verschillend zijn aangegeven door leerkrachten lager onderwijs en leerkrachten secundair onderwijs. Tabel 10 geeft de parameters van de t-test weer op vlak van professionaliseringsactiviteiten, attitudes, gebruiksdoelen en drijfveren.

Tabel 10

Verschillen tussen leerkrachten lager onderwijs en leerkrachten secundair onderwijs

Schalen	Levene's Test voor gelijkheid van varianties		T-test voor gelijkheid van gemiddelden			95% betrouwbaarheidsinterval (BI)				
	F	p	t	df	p	Gem lager	Gem secundair	Laagst	Hoogst	Cohen's d
Gebruiksdoelen										
onderzoeksevidentie										
Instrumenteel gebruik	0.02	0.91	-1.69	113	0.09•	2.89	3.11	-0.48	0.04	-0.32
Conceptueel gebruik	2.26	0.14	-1.22	124	0.23	3.35	3.52	-0.44	0.11	-0.22
Strategisch gebruik	1.16	0.28	-1.57	112	0.12	2.92	3.16	-0.53	0.06	-0.30
Opgelegd gebruik	0.79	0.38	-0.59	100	0.56	2.42	2.52	-0.43	0.23	-0.12
Attitudes onderzoeksevidentie										
Gepercipieerde waarde	2.13	0.15	0.04	150	0.97	3.59	3.59	-0.18	0.19	0.01
Gepercipieerde geloofwaardigheid	0.11	0.74	0.73	117	0.47	3.17	3.10	-0.13	0.28	0.14
Gepercipieerde irrelevantie	0.06	0.80	-0.15	137	0.88	2.97	2.98	-0.25	0.22	-0.03
Motivatie onderzoeksevidentie										
Gecontroleerde motivatie	6.33	0.01	-1.98	117.24	0.05*	2.01	2.23	-0.44	0.00	-0.35
Autonome motivatie	0.04	0.84	-0.06	132	0.95	3.48	3.49	-0.27	0.25	-0.01
Professionaliseringsactiviteiten										
Updatingsactiviteiten	0.23	0.63	-0.47	174	0.64	3.55	3.61	-0.30	0.18	-0.07
Reflectieve activiteiten	2.96	0.09	-3.47	168	0.00***	3.50	3.82	-0.50	-0.14	-0.57
Samenwerkingsactiviteiten	1.64	0.20	1.05	171	0.29	3.82	3.71	-0.09	0.31	0.17

Opmerking. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; • $p \leq .10$

Tabel 10 toont aan dat het verschil in gebruik van reflectieve activiteiten voor leerkrachten uit het lager onderwijs (gem = 3.50; SD = 0.48) en leerkrachten uit het secundair onderwijs (gem = 3.82; SD = 0.62) significant is ($t(168) = -3,47$; $p < .001$; 95% BI [-0,50, -0,14]). Het verschil zal zich dus doorzetten in de populatie. De effectgrootte is volgens Cohen (1988) negatief en middelgroot ($d = -0,57$). Verder blijkt dat het verschil in gecontroleerde motivatie om onderzoeksevidentie te gebruiken voor leerkrachten uit het lager onderwijs (gem = 2.01; SD = 0.54) en leerkrachten uit het secundair onderwijs (gem = 2.23; SD = 0.69) significant is ($t(117,24) = -1,98$; $p < .05$; 95% BI [-0,44, 0,00]). Het verschil zal zich doorzetten naar de populatie. De grootte van het effect ($d = -0,35$) kan beschreven worden als negatief en klein (Cohen, 1988).

5.5 Effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie

OVS: Wat is het effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de vier gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie (instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik), na controle voor leeftijd, ervaring (>5 jaar ervaring/ ≤5 jaar ervaring), onderwijstype (lager onderwijs/ secundair onderwijs) en opleidingsniveau (bachelor en master/ secundair onderwijs en HBO)?

Tabel 11 toont de vier bestudeerde variabelen (instrumenteel gebruik, conceptueel gebruik, strategisch gebruik en opgelegd gebruik) met de verscheidene onafhankelijke variabelen (voorspellers). Per voorspeller wordt de β , standaardfout, t-waarde en p-waarde gerapporteerd. Onderaan worden de vrijheidsgraden, de F-statistiek, aantal observaties, adjusted R² en p-waarde voor elk model weergegeven.

Tabel 11

Effect van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie bij leerkrachten (na controle voor leeftijd, ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau)

	Instrumenteel gebruik (z)				Conceptueel gebruik (z)				Strategisch gebruik (z)				Opgelegd gebruik (z)				
	β	SE	t	p	β	SE	t	p	β	SE	t	p	β	SE	t	p	
Voorspellers																	
Intercept	-0.11	0.16	-0.72	0.48	-0.01	0.12	-0.07	0.94	-0.20	0.16	-1.23	0.22	-0.14	0.15	-0.93	0.36	
Gecontroleerde motivatie (z)	0.11	0.10	1.05	0.30	0.03	0.08	0.45	0.65	0.15	0.10	1.53	0.13	0.59	0.09	6.27	0.00***	
Updatingsactiviteiten (z)	0.36	0.12	3.16	0.00**	0.20	0.09	2.20	0.03*	0.20	0.12	1.74	0.09•	0.13	0.11	1.19	0.24	
Autonome motivatie (z)	0.19	0.11	1.83	0.07•	0.63	0.08	7.76	0.00***	0.37	0.10	3.71	0.00***	-0.23	0.10	-2.35	0.02*	
Leeftijd (z)	-0.08	0.11	-0.71	0.48	-0.16	0.08	-2.06	0.04*	-0.07	0.11	-0.69	0.49	0.09	0.10	0.93	0.36	
D Ervaring: ≤5 jaar	0.10	0.25	0.42	0.68	-0.10	0.18	-0.56	0.57	-0.02	0.24	-0.09	0.93	0.02	0.23	0.07	0.95	
D Onderwijstype: Secundair	0.15	0.20	0.72	0.47	0.10	0.15	0.67	0.51	0.22	0.21	1.08	0.28	-0.12	0.19	-0.62	0.54	
D Opleidingsniveau: SO/HBO	-0.17	0.40	-0.42	0.68	-0.58	0.30	-1.92	0.06•	-0.40	0.38	-1.07	0.29	0.73	0.36	2.01	0.05*	
Model																	
df	91				102				91				83				
F-statistiek	4.425 op 7				16.700 op 7				5.669 op 7				6.991 op 7				
Observaties	99				110				99				91				
Adjusted R ²	0.1965				0.5020				0.2501				0.3179				
p-waarde	0.00***				0.00***				0.00***				0.00***				

Opmerking. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; • $p \leq .10$

Opmerking. Interpretatie dummyvariabelen (D). Ervaring: > 5 jaar is 0, ≤ 5 jaar is 1; Onderwijstype: lager is 0, secundair is 1; Opleidingsniveau: master of bachelor is 0, SO of HBO is 1.

Opmerking. Variance Inflation Factors (VIF) bevonden zich onder waarde 5 waardoor er geen probleem is met de multicollineariteit (Daoud, 2017).

5.5.1 Instrumenteel gebruik

Tabel 11 toont aan dat gecontroleerde motivatie (z), updatingsactiviteiten (z), autonome motivatie (z) en controlevariabelen leeftijd (z), ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau samen 19,65% (Adj. R² = 0.1965, $p < 0.001$) van de variantie in instrumenteel gebruik van onderzoeksevidentie verklaren. De F-test ($F(7,91) = 4.43$,

$p < 0.001$) geeft aan dat al deze variabelen samen ook een deel van de verschillen in de afhankelijke variabele, instrumenteel gebruik van onderzoeksevidentie, zouden verklaren in de populatie.

Voor elke standaarddeviatie hoger scoren op updatingsactiviteiten, scoren leerkrachten 0.36 standaarddeviaties hoger op instrumenteel gebruik van evidentie, ongeacht de scores op de overige onafhankelijke variabelen. Meer aan updatingsactiviteiten doen heeft dus een positief effect op instrumenteel gebruik. Het effect is ook statistisch significant waardoor we dit kunnen doortrekken naar de populatie ($\beta_2 = 0.36$, $p < .01$). Verder is het nog belangrijk om aan te geven dat autonome motivatie waarschijnlijk een rol zal spelen, maar dit is slechts significant op het 10%-level ($\beta_3 = 0.19$, $p < .1$). De parameterschattingen voor zowel gecontroleerde motivatie, leeftijd, ervaring, soort onderwijs als opleidingsniveau zijn niet statistisch significant. Bijgevolg kunnen we niet met voldoende zekerheid stellen dat er in de populatie ook sprake zal zijn van een effect van deze vijf variabelen.

5.5.2 Conceptueel gebruik

Uit Tabel 11 blijkt verder dat gecontroleerde motivatie (z), updatingsactiviteiten (z), autonome motivatie (z) en controlevariabelen leeftijd (z), ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau samen 50,20% (Adj. $R^2 = 0.5020$, $p < 0.001$) van de variantie in conceptueel gebruik van onderzoeksevidentie verklaren. De F-test ($F(7,102) = 16.70$, $p < 0.001$) leert bovendien dat al deze variabelen samen ook een deel van de verschillen in de afhankelijke variabele, conceptueel gebruik van onderzoeksevidentie, zouden verklaren in de populatie.

Voor elke standaarddeviatie hoger scoren op updatingsactiviteiten, stijgt de score op gebruik van conceptueel gebruik van evidentie met 0.20 standaarddeviaties, onafhankelijk van de score op de overige variabelen. Hoger scoren op updatingsactiviteiten heeft dus een positieve invloed op de mate waarin leerkrachten evidentie op een conceptuele wijze gebruiken. Dit geldt niet alleen voor de steekproef, maar ook voor de populatie ($\beta_2 = 0.20$, $p < .05$). Verder is er een statistisch significant effect van autonome motivatie: voor elke standaarddeviatie hoger scoren op autonome motivatie stijgt de score op conceptueel gebruik van evidentie met 0.63 standaarddeviaties ($\beta_3 = 0.63$, $p < .001$). Het gaat om een positief effect dat zich zal doorzetten naar de populatie: hoe meer autonoom gemotiveerd leerkrachten zijn om evidentie te gebruiken, hoe meer ze op een conceptuele manier onderzoeksevidentie hanteren. Ook heeft leeftijd een significant effect op conceptueel gebruik van evidentie. Elke standaarddeviatie die hoger wordt gescoord op leeftijd, onafhankelijk van de score op andere variabelen, daalt de score met 0.16 standaarddeviaties op conceptueel gebruik van evidentie ($\beta_4 = -0.16$, $p < .05$). Verder is het nog belangrijk om aan te geven dat het opleidingsniveau ook een mogelijke rol speelt (significant op het 10%-level). Behoren tot de categorie waarbij het hoogste opleidingsniveau secundair onderwijs of HBO bedraagt, zou mogelijks een lagere score op conceptueel gebruik van evidentie opleveren ($\beta_7 = -0.58$, $p < .1$). De parameterschattingen voor zowel gecontroleerde motivatie, ervaring als soort onderwijs zijn niet statistisch significant. Bijgevolg kunnen we niet met voldoende zekerheid stellen dat er in de populatie ook sprake zal zijn van een effect van deze drie variabelen.

5.5.3 Strategisch gebruik

Tabel 11 geeft weer dat gecontroleerde motivatie (z), actualisatieactiviteiten (z), autonome motivatie (z) en controlevariabelen leeftijd (z), ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau samen 25,01% (Adj. $R^2 = 0.2501$, $p < 0.001$) van de variantie in strategisch gebruik van onderzoeksevidentie verklaren. De F-test ($F(7,91) = 5.67$, $p < 0.001$) leert bovendien dat al deze variabelen samen ook een deel van de verschillen in de afhankelijke variabele, strategisch gebruik van onderzoeksevidentie, in de populatie zouden verklaren.

De parameterschattingen geven aan dat er enkel een statistisch significant effect is van autonome motivatie: voor elke standaarddeviatie hoger scoren op autonome motivatie, scoren leerkrachten 0.37 standaarddeviaties hoger op strategisch gebruik van evidentie, ongeacht de scores op de overige onafhankelijke variabelen ($\beta_3 = 0.37$, $p < .001$). Het gaat om een positief effect: hoe meer de leraar autonoom gemotiveerd is om aan evidentie te doen, hoe meer ze op een strategische manier onderzoeksevidentie gebruiken. Mogelijks speelt het meer doen aan actualisatieactiviteiten ook een rol, maar dit is slechts significant op het 10%-niveau ($\beta_2 = 0.20$, $p < .1$). De parameterschattingen voor zowel gecontroleerde motivatie, leeftijd, ervaring, soort onderwijs als opleidingsniveau zijn niet statistisch significant. Bijgevolg kunnen we niet met voldoende zekerheid stellen dat er in de populatie ook sprake zal zijn van een effect van deze vijf variabelen.

5.5.4 Opgelegd gebruik

In Tabel 11 is te zien dat gecontroleerde motivatie (z), actualisatieactiviteiten (z), autonome motivatie (z) en controlevariabelen leeftijd (z), ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau samen 31,79% (Adj. $R^2 = 0.3179$, $p < 0.001$) van de variantie in instrumenteel gebruik van onderzoeksevidentie verklaren. De F-test ($F(7,83) = 6.99$, $p < 0.001$) leert bovendien dat in de populatie al deze variabelen samen ook een deel van de verschillen in de afhankelijke variabele, instrumenteel gebruik van onderzoeksevidentie, zouden verklaren.

Er zijn drie onafhankelijke variabelen statistisch significant: gecontroleerde motivatie, autonome motivatie en opleidingsniveau. Zij hebben allen een effect op opgelegd gebruik in de populatie. Het effect van gecontroleerde motivatie is een positief effect: voor elke standaarddeviatie hoger scoren op gecontroleerde motivatie scoren leraren 0.59 standaarddeviaties hoger op opgelegd gebruik van evidentie ($\beta_1 = 0.59$, $p < .001$). Hoe meer leraren gecontroleerd gemotiveerd zijn, hoe meer ze op een opgelegde manier onderzoeksevidentie gebruiken. Verder is het effect van autonome motivatie negatief: voor elke standaarddeviatie die hoger gescoord wordt op autonome motivatie scoren leraren 0.23 standaarddeviaties lager op opgelegd gebruik van evidentie ($\beta_3 = -0.23$, $p < .05$). Hoe meer leerkrachten autonoom gemotiveerd zijn, hoe minder ze op een opgelegde manier onderzoeksevidentie gebruiken. Nog is het effect van opleidingsniveau significant. Wanneer leerkrachten behoren tot de categorie met hoogste opleidingsniveau secundair onderwijs of HBO, scoren leraren 0.73 standaarddeviaties hoger op opgelegd gebruik ($\beta_7 = 0.73$, $p < .05$). De overige onafhankelijke variabelen actualisatieactiviteiten, leeftijd, ervaring en soort onderwijs zijn niet statistisch significant.

6 Conclusie en discussie

6.1 Conclusie en discussie

Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het lager en secundair onderwijs verschillende gebruiksdoelen, attitudes, motivationele drijfveren en professionaliseringsactiviteiten hebben met betrekking tot het gebruik van onderzoeksevidentie.

Gebruiksdoelen

Wat betreft gebruiksdoelen gebruiken leerkrachten voornamelijk conceptuele benaderingen die een weerslag hebben op de verandering van de zienswijze van een probleem of oplossing (Weiss, 1980). Het hebben van een probleem of het zoeken naar een oplossing is dus de voornaamste reden voor leraren om evidentie te gebruiken. Dit bevestigt het onderzoek van Cain (2015) waaruit blijkt dat leerkrachten beperkt gebruik maken van instrumentele en strategische wijze van onderzoek, maar vaker conceptueel gebruik maken van onderzoek. In deze studie geven leerkrachten ook aan dat ze het instrumentele en strategisch gebruik matig toepassen en er eerder neutraal over zijn. Echter, opgelegd gebruik van evidentie wordt over het algemeen als minder belangrijk beschouwd. Het betreft geen spectaculaire uitkomst aangezien het Departement Onderwijs en Vorming geen verplichtingen stelt op het vlak van gebruik van onderzoeksevidentie. De mate van het gebruik van onderzoeksevidentie kent maximaal een licht positieve score, bij conceptueel gebruik. Het blijkt dus dat er geen overtuigende animo is om onderzoeksevidentie te gebruiken. Wat expliciet opvalt aan de hoge standaarddeviatie, is dat heel verscheiden wordt geantwoord. Leraren variëren van elkaar wanneer het gaat over evidentiegebruik. Langs de ene kant bevestigt dit eerder onderzoek: leerkrachten zijn geneigd om op basis van eigen ervaringen beslissingen te nemen, ten nadele van de theorie (Vanlommel et al., 2017). Ook Van Damme (2022) geeft aan dat leerkrachten het theoretisch-wetenschappelijke aspect in professionele kennis minder belangrijk vinden. Langs de andere kant zijn er ook heel wat leerkrachten die aangeven evidentie wel te gebruiken en het wetenschappelijke luik belangrijk te vinden. Iedereen over dezelfde kam scheren lijkt dus geen goed idee en vooral incorrect. We moeten bewust zijn dat leraren lager onderwijs de kans niet hebben om meer wetenschappelijke verdieping te verschaffen vanwege het ontbreken van een master. Het zou interessant zijn om die master te organiseren zodat leraren ervoor kunnen kiezen om de wetenschappelijke basis uit te breiden. Minister Weyts sloot al een pact voor sterkere lerarenopleidingen waardoor een master basisonderwijs gevolgd kan worden vanaf academiejaar 2025-2026 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023).

Attitudes en drijfveren

De attitudes van leraren ten opzichte van onderzoeksevidentie variëren en zijn overwegend neutraal tot licht positief. Het is dus niet dat leerkrachten overlopen van vertrouwen in onderzoek. De geloofwaardigheid wordt aangegeven als eerder neutraal, leraren geven slechts beperkt aan onderzoek als geloofwaardig te beschouwen. Wel wordt betrouwbaarheid en objectiviteit als eerder positief ervaren, in tegenstelling tot het idee dat onderzoekers onbevooroordeeld zijn. De ene stelling is dus de andere niet. Wat leraren als licht positief aangeven

is de waarde van evidentie. Ze zijn dus eerder positief over het nut van onderzoek. Deze studie bevestigt deels de studie van Günyel en Bilgivar (2023), waarbij men concludeert dat leerkrachten positieve attitudes hebben ten opzichte van onderwijsonderzoek. Hier dient wel aan toegevoegd te worden dat leraren in deze studie minder uitgesproken positief waren. Misschien ligt de sleutel wel in de lerarenopleiding. De houding van leraren in spe is belangrijk voor het accepteren en gebruiken van onderzoek in de volgende jaren van hun lerarenopleiding en de rol die onderzoek zal spelen in hun toekomstige onderwijsloopbaan (Labaree, 2003). De aanbeveling om expliciete aandacht te besteden aan evidentie in de lerarenopleidingen en het inzetten op een positieve houding ten aanzien hiervan, zal alvast zorgen voor een positieve evolutie op lange termijn. Concreet zou evidentie een grotere plaats kunnen innemen in het programma van de lerarenopleiding.

De drijfveer om onderzoeksevidentie te gebruiken bij leerkrachten zit voornamelijk in autonome motivatie. Leerkrachten grijpen naar evidentie omdat ze het persoonlijk belangrijk vinden om moeite te doen voor hun job en omdat ze het zinvol vinden voor het uitoefenen van de job. Gagné et al. (2010) concluderen dat autonome motivatie positief samengaat met professionaliseringsleerresultaten van leraren. Aangezien leerkrachten duidelijk meer autonoom gemotiveerd zijn dan gecontroleerd, zullen deze leerresultaten ook verbeteren. Door onderzoek nog interessanter, boeiender en gemakkelijker te maken zouden nog meer leerkrachten op een autonome manier kunnen aangetrokken worden tot gebruik ervan. Vervolgonderzoek is nog van groot belang: Welke elementen zouden ervoor kunnen zorgen dat onderzoeksevidentie meer autonoom aanspreekt? We concluderen alvast dat er bij leraren een hogere mate van autonome motivatie is dan gecontroleerde motivatie.

Professionalisering

Inzake professionalisering geven de respondenten licht positief aan updatingsactiviteiten en behoorlijk positief aan reflectieve activiteiten en samenwerkingsactiviteiten te doen. Dit is alvast een goede zaak aangezien Timperley et al. (2007) het noodzakelijk achten dat leraren aan diverse CPD-activiteiten deelnemen. Het verschil tussen de professionaliseringsactiviteiten is niet dermate groot. Toch is het opvallend dat leerkrachten de voorkeur geven aan samenwerkingsactiviteiten, gevolgd door reflectieve en updatingsactiviteiten (waaronder het lezen van onderzoeksevidentie valt). De updatingsactiviteiten, gericht op het bijbrengen van kennis, zijn voor leerkrachten dus minder van belang dan de reflecterende houding en activiteiten gericht op samenwerking. Het lijkt een bevestiging van het onderzoek van Imants et al. (2010) waarbij leraren het consulteren van collega's en de dagdagelijkse activiteiten als meest belangrijk ervaren, in tegenstelling tot de theoretische inzichten en literatuur die ze veel minder belangrijk achten. Het lezen van onderzoeksevidentie wordt zelfs als eerder neutraal aangegeven in de onderwijsaanpak. Deze resultaten bevestigen verder de recente inzichten uit het Teaching and Learning International Survey (OESO, 2019) onderzoek, waaruit blijkt dat Vlaamse leraren weinig participeren aan professionaliseringsactiviteiten. We kunnen niet besluiten dat leerkrachten zich enorm richten op professionaliseringsactiviteiten. Professionalisering op wetenschappelijke wijze evalueren om de effectiviteit te garanderen, is te overwegen. Tot op heden blijft de perceptie van de leerkracht de enige maatstaf. Hiernaast zou het relevant zijn om vaste, expliciete uren voor professionalisering te voorzien in een lerarenrooster zodat zij de tijd kunnen nemen om professionalisering vorm te geven.

Verschillen leerkrachten lager en secundair

Verder concluderen we dat leraren lager onderwijs en leraren secundair onderwijs statistisch significant verschillen in het kader van reflectieve activiteiten. Leraren uit het secundair onderwijs doen duidelijk meer aan reflectieve activiteiten dan leraren uit het lager onderwijs. Zijn reflecterende attitudes automatisch meer aanwezig bij leraren uit het secundair onderwijs dan bij collega's uit het lager onderwijs? Of is het zo dat de opleiding tot leraar secundair meer nadruk legt op reflectieve vaardigheden? Om betekenis te geven aan deze conclusie is verder onderzoek noodzakelijk. Nog blijkt dat leraren uit het secundair onderwijs statistisch significant meer gebruik maken van gecontroleerde motivatie om evidentie te gebruiken. Gecontroleerde motivatie speelt dus een grotere rol bij leerkrachten secundair, maar in totaliteit geven beide groepen aan dat ze gecontroleerde motivatie minder als drijfveer zien. Staan leraren secundair dan meer onder druk van directies om aan evidence-informed lesgeven te doen? Vervolgonderzoek kan inzicht brengen om deze resultaten te interpreteren. Concluderend wijzen de verschillen tussen leerkrachten in het lager en secundair onderwijs mogelijks op verschillen in opleiding, maar ook het belang van onderzoek in specifieke contexten gerelateerd aan de twee onderwijsniveaus is onmiskenbaar.

Effecten op gebruiksdoelen

Bovendien is de rol van autonome motivatie en updatingsactiviteiten toonaangevend bij de drie gebruiksdoelen waarbij het opleggen van evidentie geen rol speelt. Autonoom gemotiveerd zijn voor evidentie heeft een effect op het gebruik van evidentie. Voornamelijk het zinvol vinden van die evidentie voor het uitoefenen van de job blijkt belangrijk te zijn. Door te focussen op relevante evidentie voor hun werk, zijn leerkrachten meer bereid die evidentie te gebruiken. Nog is het meer of minder doen aan updatingsactiviteiten voorspellend voor het meer of minder gebruik van evidentie. Mensen die meer activiteiten doen om de theoretische basiskennis te verhogen, zullen ook geneigd zijn meer onderzoeksevidentie te gebruiken en omgekeerd. Het geloof of de interesse in deze basiskennis zijn mogelijke verklaringen, maar verder onderzoek is nodig aangezien deze studie hier geen uitspraken over kan doen. Verder valt de rol van controlevariabele opleidingsniveau op. Er is een significant effect tussen het al dan niet hebben van een bachelor- of masterdiploma en het opgelegd gebruik van evidentie: een lager opleidingsniveau betekent meer opgelegd gebruik van evidentie. Bij conceptueel gebruik is er slechts een indicatie dat het opleidingsniveau van leraren een effect zou hebben. Daarnaast heeft gecontroleerde motivatie een duidelijk effect op opgelegd gebruik van evidentie. Wanneer leerkrachten meer gefocust zijn om een beloning te behalen, een straf te vermijden of tegemoet te komen aan bepaalde verwachtingen met evidentie, gebruiken ze meer de opgelegde vorm van evidentie.

Gebruik van onderzoeksevidentie, een probleem op systeemniveau?

Ten slotte werpen we een blik op het Vlaams onderwijssysteem aangezien systeeminvloeden van belang zijn bij kwaliteitsvol gebruik van evidentie (Rickinson et al., 2022). De social cohesion/regulation matrix van Hood (1998) kan waardevolle inzichten bieden. Deze matrix categoriseert verschillende typen schoolsystemen op basis van sociale cohesie en sociale regulatie. Volgens Vanlommel (2022) kenmerkt het Vlaams onderwijssysteem zich door deregulatie, schoolautonomie, een gebrek aan centrale examens en het ontbreken van publieke

openbaarmaking van resultaten. Het is echter belangrijk te vermelden dat er inmiddels centrale toetsen zijn ingevoerd (Backs et al., 2023). Het huidige Vlaams beleid is volledig afgestemd op schoolontwikkeling en verantwoording speelt slechts een kleine rol. Op het gebied van cohesie merkt Vanlommel (2022) op dat de vrijheid van onderwijs heeft geleid tot uiteenlopende onderwijsbenaderingen. Scholen en schoolbesturen zijn vrij om zelf beslissingen te nemen over lesmethoden, kwaliteitszorg en curricula, wat resulteert in een relatief lage cohesie. Wanneer we onze studie interpreteren, zien we dat er aanzienlijke ruimte is voor verbetering op vlak van evidentiegebruik. De valkuilen van de individualistische benadering, zoals door Hood (1998) gedefinieerd, komen tot uiting: traditionele professionaliseringsactiviteiten worden hoger gewaardeerd dan vernieuwende activiteiten zoals het gebruik van evidentie. Het systeem loopt enigszins vast. Meer regulering in het Vlaams onderwijssysteem ter bevordering van professionalisering en evidentiegebruik zouden geen taboe mogen zijn. Volgens Lievens (2019) zorgt de lage cohesie op vlak van historie, normen, waarden en missies er ook voor dat de implementatie van evidence-informed practice in het onderwijs moeilijk verloopt. De veelvuldigheid van normen en waarden biedt het voordeel dat de schoolkeuze heel divers is, maar een negatief gevolg hiervan is dat er weinig vernieuwing optreedt. Het Vlaamse onderwijs houdt zich vast aan koepels die hun eigen missie en visie hebben ontwikkeld en deze laten doorsijpelen naar de scholen. De mate van regulering werd wel al verhoogd met de verplichte centrale toetsen omdat zij op systeemniveau bijdragen tot beter inzicht in onderwijskwaliteit (Penninckx et al., 2017). Maar ook op schoolniveau zien we een positief effect van centrale toetsen: betere inzet van professionele ontwikkeling van schoolteams en interne kwaliteitszorg. Op leerkrachtniveau leidt het tot 'beter onderwijzen' (Penninckx et al., 2017). Creëren de centrale toetsen op termijn meer draagvlak voor datagebruik, regulering, evidence-informed werken en onderzoeksevidentie? Systemen met hogere regulering kunnen verantwoordingssystemen met 'high stakes' te integreren: vastgestelde normen bepalen beloningen of negatieve consequenties. Dit kan zowel op microniveau (individuele leerkracht) als op mesoniveau (de school). Het Vlaams onderwijs heeft die traditie niet, maar zal het Vlaams systeem hiernaar evolueren? Dat zal de toekomst uitwijzen. Agirdar en Karstens (in Smeyers et al., 2016, p. 169-172) geven bijkomend aan dat het Vlaams onderwijs gaandeweg een neoliberale markt is geworden. Het kenmerkt zich door vrije, individuele keuze, meer beslissingsruimte voor actoren die betrokken zijn bij het onderwijs, autonomievergroting, deregulering en dominantere aanwezigheid van informatie over de kwaliteit van scholen en systemen. Ondanks dat het Vlaams onderwijs een neoliberale markt is, is er weinig concurrentie tussen scholen. Er is een vrije markt aangezien ieder vrij is in schoolkeuze, maar er is weinig objectieve informatie om zich op te baseren. Enkel inspectieverslagen zijn voorhanden en raadpleegbaar. De openbaarheid van de resultaten over schoolkwaliteit is er dus in beperkte mate. Als neoliberale markt zouden meer concurrentie en meer informatiedeling de onderwijsprestaties en het evidentiegebruik kunnen bevorderen. Nog volgens Agirdar en Karstens (in Smeyers et al., 2016, p. 171) is "streven naar autonomie binnen het neoliberale marktdenken tegengesteld aan het autonomiestreven op pedagogisch vlak". De effectiviteit van pedagogische interventies vastleggen en van hieruit autonomie geven aan leerkrachten kan een keuze zijn, net zoals hen beter informeren over onderzoeksevidentie waardoor hun praktijk effectiever wordt. Samenvattend zorgen de kenmerken van het Vlaams onderwijssysteem, met zijn lage mate van regulering en cohesie, voor uitdagingen bij het implementeren van innovatieve en evidence-informed onderwijspraktijken zoals het gebruik van onderzoeksevidentie.

6.2 Beperkingen onderzoek

Deze masterscriptie heeft een aantal beperkingen. Vooreerst is de representativiteit van de steekproef beperkt door het geringe aantal respondenten, waardoor de bevindingen niet altijd kunnen worden doorgetrokken naar de populatie. Een vervolgonderzoek met een grotere steekproef dringt zich op om uitspraken op grotere schaal te doen en zo de externe validiteit te verhogen. Nog kon niet elke schaal worden geverifieerd door een confirmatory factor analysis (CFA) en complexe modellen konden niet door een structural equation modeling (SEM) geschat worden door het beperkte aantal respondenten. Hierdoor kozen we voor multivariate regressie om de effecten te onderzoeken.

De representativiteit van de steekproef kent bovendien beperkingen: de steekproef bevat procentueel meer leerkrachten uit het regulier secundair onderwijs dan de populatie. Ondanks dat er een goede spreiding in leeftijd is, zou het interessant zijn om nog meer respondenten uit het lager onderwijs te bevragen. Daarnaast zouden ook de verschillende onderwijsnetten in de steekproef kunnen meegenomen worden om een helderder beeld van de werkelijkheid te schetsen.

Tevens biedt deze masterscriptie een onvolledig beeld bij het QURE-raamwerk (Rickinson et al., 2022). Deze studie richtte zich enkel tot twee specifieke delen van het raamwerk, namelijk de kerncomponenten en de componenten op individueel niveau. Voor een volledig beeld zouden ook de componenten op organisatieniveau en systeemniveau onderzocht moeten worden. Bovendien zijn binnen de bestudeerde onderdelen niet alle aspecten meegenomen zoals 'doordachte betrokkenheid en implementatie' (kerncomponent), 'vaardigheden' (individueel niveau) en 'relaties' (individueel niveau). Een grootschalig vervolgonderzoek, overheen het volledige Vlaams onderwijs, zou nuttig zijn om het beleid beter af te stellen op de noden van de leraren.

Er werden keuzes gemaakt in het methodologisch luik. De 'weet ik niet-niet van toepassing' opties werden aanzien als missing value. Het is echter mogelijk dat respondenten die onvoldoende bekend zijn met onderzoeksevidentie of andere begrippen, eigenlijk een lage score zouden hebben gegeven op diverse items en constructen. Dit kan een extra bias in de data veroorzaken. Voor de bepaling van de schaalscores is een proportie van 60% van de antwoorden gehanteerd op een construct, wat kan leiden tot twee biases: incomplete proporties worden toch omgezet naar een schaalscore voor een construct, alsook wordt er heel wat data buiten beschouwing gelaten wanneer de proportie niet behaald wordt.

Ten slotte focust deze masterproef zich sterk op de perceptie van leerkrachten. Leerkrachten geven zelf aan welke professionaliseringsactiviteiten zij belangrijk achten, in hoeverre zij gebruik maken van onderzoeksevidentie, wat hun attitudes zijn ten opzichte van onderzoeksevidentie, welke gebruiksdoelen zij vooropstellen en welke motivatie een rol speelt. Dit impliceert dat er vertrouwd moet worden op de inschatting van de leerkracht, waardoor geen objectief waarneembare data is verzameld.

7 Referentielijst

- Asen, R., Gurke, D., Solomon, R., Conners, P., & Gumm, E. (2011). "The research says": Definitions and uses of a key policy term in federal law and local school board deliberations. *Argumentation and Advocacy*, 47, 195–213. <https://doi.org/10.1080/00028533.2011.11821747>
- Backs, J., de Fraine, B., Sterck, M., D'haese, J., & Ballet, K. (2023). "Evidence use in implementing standardised testing in the Flemish Community of Belgium". In OECD. *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5e968e73-en>
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C., & Davis, R. (2010). *Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP. Available at: <http://www.curee.co.uk/node/2303>
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teacher's motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25–36. <https://doi.org/10.30827/digibug.31869>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in public health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bober, C. F., & Bartlett, K. R. (2004). The utilization of training program evaluation in corporate universities. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 363–383. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1111>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). "Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data", *OECD Education Working Papers*, No. 235. OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Braeken, J., & van Assen, M. A. L. M. (2017). An empirical Kaiser criterion. *Psychological Methods*, 22(3), 450–466. <https://doi.org/10.1037/met0000074>
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), 780–801. <https://doi.org/10.1002/berj.3239>
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105536>
- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 616–629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>
- Cain, T. (2019). *Becoming a research-informed school: Why? What? How?* Routledge.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 248–292. <https://doi.org/10.1108/03090590110395870>
- Chyung, S.Y., Roberts, K., Swanson, I., & Hankinson, A. (2017). "Evidence-Based Survey Design: The Use of a Midpoint on the Likert Scale". *Performance Improvement*, 56(10), 15–23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (8th edition)*. Routledge.

- Coldwell, M., Greaney, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L., Willis, B., & Burns, H. (2017). "Evidence-informed Teaching: An Evaluation of Progress in England." *Research Report*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a749aca40f0b61938c7ece0/Evidence-informed_teaching_-_an_evaluation_of_progress_in_England.pdf
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cousins, J. B., & Leithwood, K. A. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56, 331-364. <https://doi.org/10.3102/00346543056003331>
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2020). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Sixth edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Croasmun, J.T., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scales in the social sciences. *Journal of Adult Education*, 40(1). 19-22.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Daoud, J. I. (2017). Multicollinearity and Regression Analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 949. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/949/1/012009>
- Davies, P. (1999). "What Is Evidence-Based Education?" *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- DeCastellarnau, A. (2018). A classification of response scale characteristics that affect data quality: a literature review. *Qual Quant*, 52, 1523–1559. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0533-4>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Decreet basisonderwijs. (1997, 25 februari). Codex.vlaanderen.be. Geraadpleegd op 8 maart 2024, van <https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1005384¶m=inhoud>
- De Maesschalck, B. (2024). *Onderzoek++onderzoeksevidentie+bij+leerkrachten_3+april+2024_13.36* [Ongepubliceerde ruwe data]. Universiteit Antwerpen.
- De Maeyer, S., Coertjens, L., & Ardies, J. (2012). *Bivariate en multivariate statistiek met R - Een Openleerpakket*. Academia Press.
- De Maeyer, S., van Daal, T., & Lesterhuis, M. (2022). *Open Leerpakket Meten en Observeren*. Universiteit Antwerpen.
- De Maeyer, S., van Daal, T., & Vandervieren, E. (2017). *Univariate statistiek voor de menswetenschappen - Een Openleerpakket in R*. Academia Press.
- De Meyer, I., Warlop, N., Berlamont, L., Janssens, R., Hoedt, L., Lermytte, A., & van Braak, J. (2023). *Leesvaardigheid van 15-jarigen*. Vlaams rapport PISA 2022. https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport_PISA2022.pdf
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. (4th edition). London: SAGE.
- de Vries, S., van de Grift, W., & Jansen, E. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>

- Diery, A., Knogler, M., & Seidel, T. (2021). Supporting evidence-based practice through teacher education: A profile analysis of teacher educators' perceived challenges and possible solutions. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100056>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd edition)*. New York, NY: Longman.
- Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). "Understanding How Evidence and Learning Conversations Work." In *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6917-8_1
- Ennis, L., & Wykes, T. (2016). Sense and readability: participant information sheets for research studies. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 208(2), 189–194. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.156687>
- Evans, J.R. & Mathur, A. (2018). "The value of online surveys: a look back and a look ahead". *Internet Research*, 28(4), 854-887. <https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089>
- Field, A. (2013) *Discovering Statistics using SPSS. 4th edition*. London: SAGE.
- Fieldhouse, E., Green J., Evans G., Mellon, J., Prosser, C., Bailey, J., de Geus, R., Schmitt, H., & van der Eijk, C. (2021). British Election Study Internet Panel Waves 1-21. <https://doi.org/10.5255/UKDA-SN-8810-1>
- Friedman, H. H., & Amoo, T. (1999). Rating the Rating Scales. *Journal of Marketing Management*, 9(3), 114-123.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspel, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Gecodificeerd Decreet betreffende het secundair onderwijs. (2010, 17 december). Codex.vlaanderen.be. Geraadpleegd op 8 maart 2024, van <https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1020342¶m=inhoud>
- Georgiou, D., Diery, A., Mok, S. Y., Fischer, F., & Seidel, T. (2023). Turning research evidence into teaching action: Teacher educators' attitudes toward evidence-based teaching. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100240>
- Graham J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual review of psychology*, 60, 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Günyel, H., & Bilgivar, O. O. (2023). Examining teachers' attitudes and views towards educational research: Mixed research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 523-542. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1139>
- Han, J., & Yin, H. (2016). 'Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers', *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9392-7>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>

- Hirtt, N., Delabie, T., & Mottint, O. (2023). *Rapport: Daalt het niveau? De enquête*. Oproep voor een democratische school.
- Hood, C. (1998). *The art of the state, culture rhetoric and public management*. Oxford: Clarendon Press.
- Ikemoto, G. S., & Honig, M. I. (2010). Tools to deepen practitioners' engagement with research: The case of the Institute for Learning. In Coburn, C. E., & Honig, M. I. (Eds.). *Research and practice in education: Building alliances, bridging the divide*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Imants, J., van Veen, K., Pelzer, B., Nijveldt, M., & Van der Steen, J. (2010). Research-related activities in teachers' daily work. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-287.
- Ion, G., & Lucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334-347. <http://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>
- Johns, R. (2010). Likert items and scales. *Survey Question Bank: Methods Fact Sheet*, 1(1), 11-28.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F., & Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use: A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410. <https://doi.org/10.1177/1098214009341660>
- Jones, K., & O'Brien, J. (2014). *European Perspectives on Professional Development in Teacher Education*. Routledge.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kim T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean journal of anesthesiology*, 68(6), 540-546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>
- Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Wai Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427-446. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1272719>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational researcher* 32(4), 13-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004013>
- Landry, R., Amara, N.N., & Lamari, M. (2001). Climbing the Ladder of Utilization: Evidence form Social Science Research. *Science Communication*, 22(4), 396-422. <https://doi.org/10.1177/1075547001022004003>
- Levin, B. (2011). "Mobilising research knowledge in education". *London Review of Education*, 9(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>
- Lievens, J. (2019). *De vrijheid van onderwijs*. Antwerpen: Intersentia.
- Liu, M., & Keusch, F. (2017). Effects of scale direction on response style of ordinal rating scales. *Journal of Official Statistics*, 33(1), 137-154. <https://doi.org/10.1515/jos-2017-0008>
- Maeda, H. (2015). Response option configuration of online administered Likert scales. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.885159>
- Martin, E. (2005). Survey Questionnaire Construction. *Encyclopedia of Social Measurement*. 723-732. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00433-3>
- Mintzberg, H. (2013). *Organisatiestructuren*. Amsterdam: Pearson.
- Mitchell, M. M. (1976). Teacher attitudes. *The high school Journal*, 59(7), 302-312.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>

- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I. V. S., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B. G., Reynolds, K. J., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nelson, J., & Campbell, C. (2019). Using evidence in education. In Boaz, A., Davies, H., Fraser, A., & Nutley, S. (2019). *What works now? Evidence-informed policy and practice revisited*. Policy Press
- Nelson, J., Mehta, P., Sharples, J., & Davey, C. (2017). *Measuring Teachers' Research Engagement: Findings from a Pilot Study*. London: Education Endowment Foundation.
- Newton, P., & Shaw, S. (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. London: Sage.
- Nijhawan, L. P., Janodia, M. D., Muddukrishna, B. S., Bhat, K. M., Bairy, K. L., Udupa, N., & Musmade, P. B. (2013). Informed consent: Issues and challenges. *Journal of advanced pharmaceutical technology & research*, 4(3), 134–140. <https://doi.org/10.4103/2231-4040.116779>
- Nutley, S., Powell, A., & Davies, H. (2013). "What Counts as Good Evidence?" *Provocation Paper for the Alliance for Useful Evidence*. Research Unit for Research Utilisation (RURU) School of Management. University of St Andrews. <https://www.nesta.org.uk/report/what-counts-good-evidence/>
- OESO. (2020). "Professional collaboration and exchange and co-ordination for teaching: Percentage of lower secondary teachers who report engaging in the following collaborative activities in their school at least once a month". *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/71645381-en>
- OESO. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Onderwijsinspectie. (2023). *Planlastrapport 2022-2023: Planlast in het Vlaamse onderwijs*. Geraadpleegd op 15 april 2024, van <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2024-03/Planlastrapport%20%28december%202023%29.pdf>
- Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op Leerwinst*. Leuven: Acco.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H. C., Farrell, C.C., & Allen, A.-R. (2016). *Findings from a national survey of research use among school and district leaders*. (Technical Report No. 1). Boulder, CO: National Center for Research in Policy and Practice.
- Penuel, W. R., Briggs, D. C., Davidson, K. L., Herlihy, C., Sherer, D., Hill, H. C., Farrell, C., & Allen, A.-R. (2017). How School and District Leaders Access, Perceive, and Use Research. *AERA Open*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858417705370>
- Poet, H., Mehta, P., & Nelson, J. (2015). *Research use in schools: Survey, analysis and guidance for evaluators* [Ongepubliceerd rapport]. NFER.
- Praver, M., & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14, 1–8.
- Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler B., & Salisbury, M. (2022). A framework for understanding the quality of evidence use in education, *Educational Research*, 64(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054452>
- Rickinson, M., Gleeson, J., Walsh, L., Cutler, B., Cirkony, C., & Salisbury, M. (2021). *Research and evidence use in Australian Schools: Survey, analysis and key findings*. Q Report 01/2021. Q Project, Monash University. <https://doi.org/10.26180/14445663>
- RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, PBC, Boston, MA.

- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Shewbridge, C., & Köster, F. (2021). Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Flanders. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/de604fde-en>
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577. <https://doi.org/10.1080/095183998236467>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121(103459). <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Smeyers, P., Ramaekers, S., van Goor, R., & Vanobbergen, B. (2016). *Inleiding in de pedagogiek, deel 1*. Boom.
- Steiger, J. H. (1980). Tests for comparing elements of a correlation matrix. *Psychological Bulletin*, 87(2), 245–251. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.87.2.245>
- Stoll, L., Greany, T., Coldwell, M., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiehl, B., Willis, B., & Burns, H. (2018). *Evidence-informed Teaching: Self-Assessment Tool for Teachers*. London: Chartered College of Teachers. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10106469>
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2012). *Conducting online surveys*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335186>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics. 6th edition*. Harlow: Pearson.
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taherdoost, H., Sahibuddin, S.B., & Jalaliyoon, N. (2014). Exploratory Factor Analysis; Concepts and Theory. *Advances in applied and pure mathematics*, 27, 375-382.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Van Damme, D. (2022). *The Power of Proofs (Much) Beyond RCTs*. Center for Curriculum Redesign.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-335. <https://doi.org/10.5117/2009.022.004.002>
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>
- Van de Ven, P. H. (2009). Reflecteren: Het belang van kennis [Reflection: The significance of knowledge]. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 22–27.
- Vanlommel, K. (2022). "Drivers and Obstacles for Evidence-Informed Practice in an Autonomous and Decentralized Educational System: Belgium" In Brown, C., & Malin, J.R. (Ed.) *The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221030>
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: data based or intuition driven. *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.013>

- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Verloop, N. (2003). De leraar [The teacher]. In Verloop, N., & Lowyck, J. (Eds.). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* [Science of teaching: A knowledge base for professionals]. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Visentin, D. C., Cleary, M., & Hunt, G. E. (2020). The earnestness of being important: Reporting non-significant statistical results. *Journal of advanced nursing*, 76(4), 917–919. <https://doi.org/10.1111/jan.14283>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2023, 21 november). Onderwijspartners sluiten pact voor sterkere lerarenopleidingen. Geraadpleegd op 6 mei 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht/onderwijspartners-sluiten-pact-voor-sterkere-lerarenopleidingen>
- Vlaamse overheid. (2024). Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023. Geraadpleegd op 28 maart 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2022-2023>
- Vlaamse Regering (2007). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942>
- Vlaamse Regering (2018). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1029484&datum=&geannoteerd=true&print=false>
- Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, 27(3), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2010.02.004>
- Weiss, C. H. (1980). Knowledge creep and decision accretion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1(3), 381–404. <https://doi.org/10.1177/107554708000100303>
- Weyts, B. (2019). *Beleidsnota onderwijs en vorming 2019-2024*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Wieser, C. (2016). Teaching and personal educational knowledge – conceptual considerations for research on knowledge transformation. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 588–601. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253673>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

8 Bijlagen

Bijlage A. Mailverkeer directies

Mail 1: zoeken van scholen die willen deelnemen

Onderzoek: onderzoeksevidentie bij leerkrachten

Dit bericht is verzonden met hoge urgentie.

BM Bart De Maesschalck 😊 ↶ Beantwoorden ↷ Allen beantwoorden ↶ Doorsturen 📧 ⋮
Aan: Bart De Maesschalck Di 27-2-2024 13:45
BCC: [redacted] + nog 495

Beste directie,

In het kader van mijn thesis rond **professionaliseringsactiviteiten en onderzoeksevidentie bij leerkrachten** zoek ik scholen die geïnteresseerd zijn om hun leerkrachten uit de lagere school binnenkort een **vragenlijst te laten invullen** rond dit thema. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer een tiental minuutjes en gebeurt digitaal. Door aan deze studie deel te nemen, neemt u een belangrijke **maatschappelijke rol** op aangezien er nog weinig bekend is over het gebruik van onderwijsonderzoek bij leerkrachten, net nu evidence-based practice aan populariteit wint. Hiernaast is het ook voor **uw school nuttig**. Ik maak voor elke school die de vragenlijst laat invullen door de leerkrachten een korte **conclusie per school**, zodat jullie deze conclusie op school kunnen gebruiken ter informatie of om eventueel het schoolbeleid op af te stemmen.

Hoe neemt u deel?
Heel eenvoudig, u stuurt gewoon een mailtje terug met de bevestiging dat uw leerkrachten hieraan zullen deelnemen en een inschatting van het aantal leerkrachten. Binnenkort krijgt u dan de link van de vragenlijst toegestuurd.

Alvast hartelijk dank om mee te werken aan het onderwijs van morgen.
Met vriendelijke groet,

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

De Maesschalck Bart
Student Opleidings- en onderwijswetenschappen
Bart.DeMaesschalck@student.uantwerpen.be
+32 499 24 90 38

↶ Beantwoorden ↶ Doorsturen

Mail 2: bezorgen van de link (vragenlijst)

Re: Onderzoek: onderzoeksevidentie bij leerkrachten

BM Bart De Maesschalck 😊 ↶ Beantwoorden ↷ Allen beantwoorden ↶ Doorsturen 📧 ⋮
Aan: [redacted] Ma 4-3-2024 12:21

Beste directie,

Bedankt om te bevestigen dat uw leerkrachten zullen deelnemen aan het onderzoek.
Zoals beloofd krijgt u de link zodat zij de vragenlijst kunnen invullen. Ze hebben hier tijd voor **tot en met zondag 24 maart 2024**.
https://uantwerpen.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_9Xpw87XStdG58to

Nog even ter duidelijkheid: Wie kan deelnemen?
Alle leerkrachten (ook zorgleerkrachten) basis- of secundair onderwijs uit uw school
Directie, beleidspersoneel en overig personeel van de school behoren helaas **niet** tot de onderzoeksdoelgroep.

De korte **conclusie per school** zend ik u na analyse van de data. Hopelijk slaagt u erin zoveel mogelijk leerkrachten te overtuigen om te participeren. Hoe meer data er per school is verzameld, des te interessanter de conclusie voor jullie. Ik hoop jullie alvast een aantal inzichten mee te geven.

Alvast nogmaals dank en veel succes gewenst!
Met vriendelijke groet,

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen


De Maesschalck Bart
Student Opleidings- en onderwijswetenschappen
Bart.DeMaesschalck@student.uantwerpen.be
+32 499 24 90 38

Mail 3: bezorgen van QR-code (vragenlijst)

QR-code

BM Bart De Maesschalck
Aan: Bart De Maesschalck
BCC: [REDACTED]


Ma 11-3-2024 14:02



Beste directie,

Nogmaals dank om deel te nemen aan het onderzoek. Graag bezorg ik u nog een QR-code om eventueel te gebruiken op uw school. Ter herinnering: De vragenlijst zal open blijven staan tot en met zondag 24 maart 2024. U krijgt volgende week ook nog eens een herinnering omdat de laatste week dan ingaat. Alvast een fijne week gewenst!

Met vriendelijke groet,

 Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

De Maesschalck Bart
Student Opleidings- en onderwijswetenschappen
Bart.DeMaesschalck@student.vantwerpen.be
+32 499 24 90 38


Beantwoorden Doorsturen

Mail 4: herinnering laatste week

LAATSTE WEEK: onderzoeksevidentie bij leerkrachten

BM Bart De Maesschalck
Aan: Bart De Maesschalck
BCC: [REDACTED]

Ma 18-3-2024 10:41




Beste directie,

Heel wat leerkrachten hebben ondertussen de vragenlijst ingevuld, waarvoor enorm veel dank! Graag herinner ik nogmaals aan het feit dat de laatste week ingaat: De leerkrachten hebben nog tot en met zondag aanstaande, 24 maart, de tijd om de vragenlijst in te vullen. Ik hoop alvast op nog een laatste inspanning om extra inzichten te krijgen in dit enorm interessant onderzoek.

PS Op dit moment zijn er nog scholen zonder of met een enorm beperkt aantal respondenten. Ik zal deze scholen ook een rapport bezorgen, maar weet dat een rapport met bijvoorbeeld 2 respondenten vrij oninterpreteerbaar is.

Een enorm fijne werkweek gewenst.
Met vriendelijke groet,

 Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

De Maesschalck Bart
Student Opleidings- en onderwijswetenschappen
Bart.DeMaesschalck@student.vantwerpen.be
+32 499 24 90 38

Mail 5: herinnering laatste weekend


LAATSTE WEEKEND: onderzoeksevidentie bij leerkrachten

Dit bericht is verzonden met hoge urgentie.

BM Bart De Maesschalck
Aan: Bart De Maesschalck
BCC: [REDACTED]

Do 21-3-2024 13:17

Beantwoorden Allen beantwoorden Doorsturen



Beste directie,


Graag herinner ik jullie aan het feit dat het laatste weekend van de vragenlijst voor de deur staat: Leerkrachten hebben nog tot en met zondag aanstaande, 24 maart, de tijd om de vragenlijst in te vullen.
https://uantwerpen.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_9Xpw87XStdG58te

Qualtrics-enquête | Onderzoek onderzoeksevidentie bij leerkrachten

Dit onderzoek focust op onderzoeksevidentie bij leerkrachten basis- en secundair onderwijs.

uantwerpen.eu.qualtrics.com

Een fijn weekend gewenst en bedankt om het nog een allerlaatste keer te verspreiden.
Met vriendelijke groet,



Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

Mail 6: bezorgen van rapport

Dit initiatief gebeurt na het indienen van de masterproef om de scholen ook kwalitatieve informatie te verstrekken betreffende het theoretisch kader van dit onderzoek.

Bijlage B. Informatiebrief

*Doelstelling van de vragenlijst

Deze vragenlijst heeft het doel een correcte weergave te bieden op de onderzoeksevidentie die gebruikt wordt door leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs.

Consent

U neemt geheel vrijwillig deel aan deze studie en u heeft het recht te weigeren eraan deel te nemen. Tevens kan u op elk moment uw toestemming terugtrekken. U kan de volledige consent hier nalezen: '[Geïnformeerde toestemming](#)'.

Confidentieel, dataverzameling en dataopslag

De vragenlijst is niet anoniem aangezien de antwoorden gelinkt worden aan een e-mailadres. Evenwel zal u niet bij naam of op een andere herkenbare wijze geïdentificeerd worden bij de resultaten van deze studie. De antwoorden worden ook enkel op een geaggregeerd en dus niet op individueel niveau gerapporteerd. Individuele antwoorden worden niet publiek gemaakt. De data die verzameld wordt, wordt confidentieel behandeld: de data wordt opgeslagen op Qualtrics en zal later beveiligd worden verwerkt.

Structuur vragenlijst en instructies

Deze vragenlijst vraagt leerkrachten om persoonlijke informatie en gedetailleerde informatie over onderzoek in te vullen. Leerkrachten hebben alle vrijheid om de antwoorden in te vullen naar eigen perceptie en situatie.

Tijdsbesteding en deadline

De vragenlijst invullen kost ongeveer een tiental minuten. U heeft **tot en met 24 maart 2024** de tijd om de vragenlijst volledig in te vullen.

Contactdetails

Voor extra hulp of informatie over deze vragenlijst, kan u steeds contact opnemen via Bart.DeMaesschalck@student.uantwerpen.be. Ik wens u alvast te bedanken om de tijd te nemen om deze vragenlijst in te vullen.

Ik heb de informatie gelezen en heb hier voldoende tijd voor gehad. Ik weet dat deelnemen vrijwillig is en dat ik mijn toestemming kan intrekken op ieder moment van het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden op te geven.

Ja.

Neen.



Geïnformeerde toestemming

Onderzoek: onderzoeksevidentie bij leerkrachten

Geachte deelnemer,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een onderzoek over onderzoeksevidentie bij leerkrachten. Binnen dit onderzoek verzamelt de student van de Universiteit Antwerpen informatie over de rol die onderwijsonderzoek speelt bij leerkrachten in het lager en secundair onderwijs. U neemt geheel vrijwillig deel aan deze studie en u heeft het recht te weigeren eraan deel te nemen. Tevens kan u op elk moment uw toestemming terugtrekken.

Voor dit onderzoek wordt een vragenlijst gebruikt om informatie te verzamelen. Deze vragenlijst zal ongeveer een tiental minuten in beslag nemen. U kunt **op elk moment beslissen om alsnog de deelname te beëindigen**. De vragenlijst is niet anoniem aangezien de antwoorden gelinkt worden aan een e-mailadres. Evenwel zal u niet bij naam of op een andere herkenbare wijze geïdentificeerd worden bij de resultaten van deze studie. Gegevens worden volledig gepseudonimiseerd zodat er geen directe link is tussen u en de antwoorden. De antwoorden worden ook enkel op een geaggregeerd en dus niet op individueel niveau gerapporteerd. Individuele antwoorden worden niet publiek gemaakt. De verzamelde data worden confidentieel behandeld: de data worden opgeslagen op Qualtrics en zullen later beveiligd worden verwerkt. Enkel de betrokken onderzoeker heeft inzage in de data en de onderzoeksresultaten.

U heeft het recht te vragen welke gegevens zijn verzameld in het kader van de studie en wat het doel is. Ook heeft u het recht u inzage te laten verlenen in uw gegevens. Eventueel kan u ook nodige verbeteringen laten aanbrengen. Het resultaat van het onderzoek wordt in mei 2024 gefinaliseerd en kan aan u bezorgd worden indien gewenst.

Mocht u nog vragen hebben over deze studie, kan u mij contacteren via mail op bart.demaesschalck@student.uantwerpen.be.

Met het onderstaande toestemmingsformulier vragen we de expliciete toestemming om een vragenlijst af te nemen en vervolgens de verzamelde data voor verder onderzoek te gebruiken. Hiervoor vragen we uw contactgegevens en handtekening voor toestemming.

Alvast hartelijk dank voor uw deelname,

De Maesschalck Bart

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage D. Vragenlijst

*Doelstelling van de vragenlijst

Deze vragenlijst heeft het doel een correcte weergave te bieden op de onderzoeksevidentie die gebruikt wordt door leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs.

Consent

U neemt geheel *vrijwillig* deel aan deze studie en u heeft het recht te weigeren eraan deel te nemen. Tevens kan u op elk moment uw toestemming terugtrekken. U kan de volledige consent hier nalezen: '[Geïnformeerde toestemming](#)'.

Confidentieel, dataverzameling en dataopslag

De vragenlijst is niet anoniem aangezien de antwoorden gelinkt worden aan een e-mailadres. Evenwel zal u niet bij naam of op een andere herkenbare wijze geïdentificeerd worden bij de resultaten van deze studie. De antwoorden worden ook enkel op een geaggregeerd en dus niet op individueel niveau gerapporteerd. Individuele antwoorden worden niet publiek gemaakt. De data die verzameld wordt, wordt confidentieel behandeld: de data wordt opgeslagen op Qualtrics en zal later beveiligd worden verwerkt.

Structuur vragenlijst en instructies

Deze vragenlijst vraagt leerkrachten om persoonlijke informatie en gedetailleerde informatie over onderzoek in te vullen. Leerkrachten hebben alle vrijheid om de antwoorden in te vullen naar eigen perceptie en situatie.

Tijdsbesteding en deadline

De vragenlijst invullen kost ongeveer een tiental minuten. U heeft **tot en met 24 maart 2024** de tijd om de vragenlijst volledig in te vullen.

Contactdetails

Voor extra hulp of informatie over deze vragenlijst, kan u steeds contact opnemen via Bart.DeMaesschalck@student.uantwerpen.be. Ik wens u alvast te bedanken om de tijd te nemen om deze vragenlijst in te vullen.

Ik heb de informatie gelezen en heb hier voldoende tijd voor gehad. Ik weet dat deelnemen vrijwillig is en dat ik mijn toestemming kan intrekken op ieder moment van het onderzoek. Daarvoor hoef ik geen reden op te geven.

Ja.

Neen.

*Met het onderstaande toestemmingsformulier vragen we de expliciete toestemming om een vragenlijst af te nemen en vervolgens de verzamelde data voor verder onderzoek te gebruiken. Hiervoor vragen we uw naam en handtekening voor toestemming.

U kan de volledige consent hier nalezen: ['Geïnformeerde toestemming'](#).

Geef onderstaand uw volledige naam in.

*Onderteken hier om toestemming te geven.

Typen Ondertekenen

Typ hieronder uw naam om een handtekening te genereren.

Volgende pagina >

*Wat is uw geslacht?

Gelieve één keuze aan te duiden.

- Man
- Vrouw
- Andere
- Dat zeg ik liever niet.

Hoe oud bent u?

(in jaar)

Volgende pagina >

*In welke school bent u tewerkgesteld?

- | | | | |
|--|---|--|--|
| <input type="radio"/> LO - GO! Basisschool Floreal Ukkel | <input type="radio"/> LO - GO! Basisschool De Plataan Roeselare | <input type="radio"/> LO - GO! Basisschool Hofkouter Sint-Lievens-Houtem | <input type="radio"/> LO - Vrije Lagere School Lourdes Ekeren |
| <input type="radio"/> LO - Gemeentelijke Basisschool - Mariaburg Brasschaat | <input type="radio"/> LO - Gemeentelijke Basisschool Retie | <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool - Don Bosco Sint-Lambertus Leuven | <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool Riezemoes Brugge |
| <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool - St Paulus Gent | <input type="radio"/> LO - Gemeentelijke Basisschool - De Dobbelsteen Hamme | <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool - Sint-Franciscus Waasmunster | <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool S.G. De Graankorrel Merelbeke |
| <input type="radio"/> LO - Vrije Basisschool Broederschool Driegaaien Nieuwstraat Sint-Niklaas | <input type="radio"/> LO - GO! Basisschool Carolus Magnus Schaarbeek | <input type="radio"/> LO - Stedelijke Basisschool - Kosmos Antwerpen | <input type="radio"/> SO - Regina Pacisinstituut Brussel |
| <input type="radio"/> SO - Don Bosco Technisch Instituut Sint-Pieters-Woluwe | <input type="radio"/> SO - Vrij Technisch Instituut Deinze | <input type="radio"/> SO - Broederscholen Hiëronymus Sint-Niklaas | <input type="radio"/> SO - Sint-Agnesinstituut Antwerpen |
| <input type="radio"/> SO - GO! technisch atheneum Lokeren | <input type="radio"/> SO - Campus De Helix Maasmechelen | <input type="radio"/> SO - KOGKA Sint-Jozef Geel | <input type="radio"/> SO - LAB Puurs-St-Amands |
| <input type="radio"/> LO - Sint-Pieterscollege Jette | <input type="radio"/> LO - Stedelijke Basisschool Spoele Lokeren | <input type="radio"/> LO - SJSP campus Zuidlaan Blankenberge | <input type="radio"/> LO - SJSP campus Schaastraat Blankenberge |
| <input type="radio"/> LO - SJSP campus Weststraat Blankenberge | <input type="radio"/> LO - leefschool Akkerwinde Nieuwmunster | <input type="radio"/> LO - Basisschool Heilig Hart Wenduine | |

Volgende pagina >

Wat is het hoogste formele opleidingsniveau/diploma dat u heeft behaald?

Geleef één keuze aan te duiden.

- Secundair onderwijs
- Postsecundair onderwijs (4de graad)
- Hoger beroepsonderwijs (HBO)
- Professionele bachelor, een diploma van het hoger onderwijs van 1 cyclus (bv. onderwijzer(es), regent(es), A1, graduaat,...)
- Academische bachelor
- Master/ licentiaat, een diploma van het hoger onderwijs van 2 cycli (behaald aan hogeschool of universiteit)
- Doctoraat

In welk soort onderwijs bent u leerkracht?

Geleef één keuze aan te duiden.

- Regulier lager onderwijs
- Regulier secundair onderwijs

Hoeveel jaar onderriservaring heeft u?

Indien u net startt, vult u '0' in.

*Vul hier uw e-mailadres in.

Volgende pagina >

***In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over uw onderwijsaanpak?**

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

Als de vraag niet duidelijk is, of als u het antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing / Ik weet het niet
Ik lees over professionaliseringskansen (bv. via brochures of websites van instituten die leerkrachtentrainingen aanbieden).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik lees onderzoeksevidentie die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bezoek digitale gemeenschappen (forum, Facebookgroep, ...) gerelateerd aan mijn vakgebied(en).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik lees nieuw beschikbaar materiaal (bv. brochures, websites van uitgeverijen of bezoeken, tentoonstellingen met lesmaterialen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik lees over onderwijshervormingen en veelbelovende praktijkvoorbeelden (via kranten, televisie, internet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bestudeer oefenboeken en lesmaterialen voor mijn vakgebied(en), inclusief handleidingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik neem deel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten buiten de school (bv. cursussen, workshops, trainingen, zomercursussen, netwerkmomenten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bezoek conferenties en bijeenkomsten over mijn vakgebied of georganiseerd door mijn beroepsvereniging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

***In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over uw onderwijsaanpak?**

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

Als de vraag niet duidelijk is, of als u het antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ ik weet het niet
Ik analyseer een probleem in mijn praktijk alvorens een oplossing te kiezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bediscussieer momenten in mijn lesgeven met anderen om van hen te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bediscussieer met mijn studenten wat zij ervaren in mijn lessen, om mijn lesgeven te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik analyseer video-opnames van mijn lessen om mijn lesgeven te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik neem deel aan bijeenkomsten met collega's op school om van hen te leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vraag aan collega's om sommige lessen van mezelf bij te wonen om feedback op het lesgeven te krijgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na de les reflecteer ik over mijn lessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bestudeer taken of toetsen van leerlingen om te begrijpen hoe mijn aanpak heeft gewerkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

*In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over uw onderwijsaanpak?

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

Als de vraag niet duidelijk is, of als u het antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ ik weet het niet
Ik deel leerervaringen met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bespreek onderwijsverbeteringen en innovaties op school met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik deel nieuwe ideeën rond lesgeven met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bereid lessen voor met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik bestudeer prestatiegegevens van leerlingen met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik praat met collega's over de manier waarop ik met momenten in mijn lessen omga.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik maak (digitale) leermaterialen met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik experimenteer nieuwe lesgeefmethoden samen met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

*In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraak?

*Voor deze vraag betekent onderzoeksevidentie: 'academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.'

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ Ik weet het niet
Ik maak als leerkracht gebruik van onderzoeksevidentie*. (*academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welke mate bent u het eens of oneens met de volgende stellingen over uw attitudes ten opzichte van onderzoeksevidentie?

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

Als de vraag niet duidelijk is, of als je je antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

*Voor deze vraag betekent onderzoeksevidentie: 'academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.'

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ Ik weet het niet
Onderzoekers leveren een waardevolle dienst aan leerkrachten en ander onderwijspersoneel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tegen de tijd dat onderzoeksresultaten gepubliceerd zijn, zijn ze niet langer nuttig voor mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderzoekers framen hun resultaten om politieke punten te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoek levert resultaten op die onderwijsuitkomsten kunnen verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer je met een nieuw probleem wordt geconfronteerd, is het waardevol om met onderwijsonderzoekers te spreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Onderwijsonderzoek is te beperkt om nuttig te zijn voor leerkrachten en directie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoek kan gebruikt worden om elke mening te staven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd om de carrières van de onderzoekers te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapporten over onderwijsonderzoek zijn zelden consistent met elkaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoek is geldverspilling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoek is meestal objectief.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een goed opgezet onderzoek met sterke bevindingen kan de gedachten van onderwijzers doen veranderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoekers werken in een ivoren toren en zijn geïsoleerd van de praktijk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan bewijs vinden dat de bevindingen van elke studie tegenspreekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderzoek richt zich op vragen die helpen betere beslissingen te nemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderzoek helpt oplossingen te vinden voor problemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderwijsonderzoekers zijn onbevooroordeeld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderzoek kan praktische problemen waarmee scholen te maken hebben aanpakken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er is een kloof tussen de onderzoekswereld en de onderwijswereld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De beweringen die studies doen zijn betrouwbaar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over uw gebruik van onderzoeksevidentie?
 Ik lees onderzoeksevidentie...

*Voor deze vraag betekent onderzoeksevidentie: 'academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen.'

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden. Als de vraag niet duidelijk is, of als je je antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ Ik weet het niet
Wanneer wordt overwogen om een proefproject uit te breiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om steun te krijgen voor belangrijke kwesties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat het Departement Onderwijs en Vorming eist dat we onderzoek gebruiken om ons te verantwoorden voor plannen en/ of goedkeuringen van projectkeuzes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer wordt overwogen om nieuwe of extra middelen (bv. fondsen, mensen) naar een bepaald project of initiatief te laten gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een probleem beter te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een gemeenschappelijke taal of gemeenschappelijke ideeën te voorzien voor jou en collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer wordt overwogen om een project of beleidsbeslissing te stoppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om alternatieve oplossingen te vinden voor een probleem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij het anders vormgeven van een project.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij het overwegen van aankoop van educatieve materialen (oefenboek, lesmateriaal) of project.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat we verplicht zijn onderzoek te gebruiken bij het evalueren van projecten als onderdeel van een subsidie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om aandacht te vestigen op een vraag dat de school nog niet onder ogen zag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wanneer professionele ontwikkeling voor leerkrachten wordt vormgegeven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bij een belangrijke goedkeuring van educatieve materialen (zoals oefenboek, lesmateriaal).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om anderen te laten instemmen met een standpunt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer professionele ontwikkeling voor directie wordt vormgegeven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
en gebruik het selectief omdat het een beslissing zou ondersteunen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat het Departement Onderwijs en Vorming ons verplicht om projecten te kiezen uit een lijst van goedgekeurde "op onderzoek gebaseerde" projecten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een beleid of project in een kwaad daglicht te stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een andere kijk te krijgen op een probleem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om een kader te bieden aan het structureren van professionaliseringsinspanningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

In welke mate bent u het eens met de volgende uitspraken over uw drijfveren van onderzoeksevidentie?

Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te gebruiken...

"Voor deze vraag betekent onderzoeksevidentie: 'academische kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen."

Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden. Als de vraag niet duidelijk is, of als je je antwoord niet goed kan inschatten, duid dan aan: 'niet van toepassing/ik weet het niet'.

	Helemaal oneens	Oneens	Niet oneens en niet eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing/ Ik weet het niet
Met het oog op goedkeuring van anderen (bv., directie, collega's, familie, klanten,...) te krijgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me financieel zullen belonen of promoveren als ik de moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik dat kan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik het persoonlijk belangrijk vind om deze moeite te doen voor mijn job als leerkracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik me amuseer bij het raadplegen en gebruiken van onderzoeksevidentie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik dan pas trots kan zijn over mezelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat anderen (bv., directie, collega's, ouders, ...) me dan meer zullen respecteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik het zinvol vind voor het uitoefenen van mijn job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik me anders slecht zou voelen over mezelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat ik het risico loop mijn job te verliezen als ik niet voldoende moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat onderzoeksevidentie heel interessant is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat moeite doen voor onderzoeksevidentie in lijn ligt van mijn persoonlijke waarden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om de kritiek van anderen (bv., directie, collega's, ouders, ...) te vermijden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Omdat ik me anders beschaamd zou voelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat onderzoeksevidentie echt boeiend is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me jobzekerheid bieden als ik voldoende moeite doe voor onderzoeksevidentie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Volgende pagina >

Bedankt voor uw tijd om aan deze enquête deel te nemen.
Uw antwoord is geregistreerd.

Bijlage E. Diverse schalen

Het aantal te weerhouden factoren werd gecontroleerd en bepaald door het opvragen van de eigenwaardes. Uit Tabel E1 blijkt dat het Kaiser criterium telkens aangeeft slechts één factor te weerhouden, het betreft de factoren boven waarde 1 (Braeken & van Assen, 2017). Het criterium bevestigt telkens de theorie, we kunnen hieruit besluiten dat elke schaal ééndimensionaal is. De screeplot gaf bij gepercipieerde waarde, gepercipieerde geloofwaardigheid, gepercipieerde irrelevantie en gecontroleerde motivatie 2 factoren aan, maar door het Kaiser criterium toe te passen en de theoretische bevestiging werd hier niet verder op ingegaan. De overige screeplots gaven aan één factor te weerhouden.

Tabel 1

Eigenwaardes en verklaarde variantie voor de gehanteerde schalen

Schalen	Eigenwaarde Kaiser criterium	Gemeenschappelijke variantie per construct (in %)
Gebruiksdoelen onderzoeksevidentie		
Instrumenteel gebruik van evidentie	4.63	58%
Conceptueel gebruik van evidentie	4.12	68%
Strategisch gebruik van evidentie	1.51	38%
Opgelegd gebruik van evidentie	2.23	74%
Attitudes onderzoeksevidentie		
Gepercipieerde waarde	3.37	42%
Gepercipieerde geloofwaardigheid	1.63	20%
Gepercipieerde irrelevantie	1.72	43%
Motivatie onderzoeksevidentie		
Gecontroleerde motivatie	4.54	45%
Autonome motivatie	3.72	62%
Professionaliseringsactiviteiten		
Updatingsactiviteiten	2.85	36%
Reflectieve activiteiten	1.87	23%
Samenwerkingsactiviteiten	3.19	40%

Tabachnick en Fidell (2014) raden aan om factorladingen van items met een absolute waarde van minder dan 0.32 te verwijderen. Dit werd dan ook als restrictie gebruikt om items al dan niet te verwijderen. Tabel E2, Tabel E3, Tabel E4 en Tabel E5 tonen de diverse factorladingen van de gebruikte schalen.

Tabel 2

Factorladingen verschillende gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie: instrumenteel, conceptueel, strategisch en opgelegd gebruik (volgens EFA)

Items vragenlijst	f1	f2	f3	f4
Ik gebruik onderzoeksevidentie...				
Instrumenteel gebruik van evidentie ($\alpha = 0.88$)				
1. wanneer wordt overwogen om een proefproject uit te breiden. (INR1)	0.73			
2. wanneer wordt overwogen om nieuwe of extra middelen (bv. fondsen, mensen) naar een bepaald project of initiatief te laten gaan. (INR2)	0.82			
3. wanneer wordt overwogen om een project of beleidsbeslissing te stoppen. (INR3)	0.71			
4. bij het anders vormgeven van een project. (INR4)	0.88			
5. bij het overwegen van aankoop van educatieve materialen (oefenboek, lesmateriaal) of project.	0.79			

6. wanneer professionele ontwikkeling voor leerkrachten wordt vormgegeven. (INR6)	0.80
7. bij een belangrijke goedkeuring van educatieve materialen (zoals oefenboek, lesmateriaal). (INR7)	0.70
8. wanneer professionele ontwikkeling voor directie wordt vormgegeven. (INR8)	0.64
Conceptueel gebruik van evidentie ($\alpha = 0.92$)	
9. om een probleem beter te begrijpen. (CR1)	0.92
10. om een gemeenschappelijke taal of gemeenschappelijke ideeën te voorzien voor jou en collega's. (CR2)	0.76
11. om alternatieve oplossingen te vinden voor een probleem. (CR3)	0.90
12. om aandacht te vestigen op een vraag dat de school nog niet onder ogen zag. (CR4)	0.63
13. om een andere kijk te krijgen op een probleem. (CR5)	0.95
14. om een kader te bieden aan het structureren van bevorderende inspanningen. (CR6)	0.76
Strategisch gebruik van evidentie ($\alpha = 0.73$)	
15. om steun te krijgen voor belangrijke kwesties. (SR1)	0.61
16. om anderen te laten instemmen met een standpunt. (SR2)	0.72
17. en gebruik het selectief omdat het een beslissing zou ondersteunen. (SR3)	0.76
18. om een beleid of project in een kwaad daglicht te stellen. (SR4)	0.19
Opgelegd gebruik van evidentie ($\alpha = 0.88$)	
19. omdat het Departement Onderwijs en Vorming eist dat we onderzoek gebruiken om ons te verantwoorden voor plannen en/ of goedkeuringen van projectkeuzes. (IMR1)	0.81
20. omdat we verplicht zijn onderzoek te gebruiken bij het evalueren van projecten als onderdeel van een subsidie. (IMR2)	0.93
21. omdat het Departement Onderwijs en Vorming ons verplicht om projecten te kiezen uit een lijst van goedgekeurde "op onderzoek gebaseerde" projecten. (IMR3)	0.84
<i>Opmerking.</i> Factorladingen onder .32 werden niet meegenomen in het construct (Tabachnick & Fidell, 2014).	

Tabel 3

Factorladingen attitudes onderzoeksevidentie: gepercipieerde waarde, geloofwaardigheid en irrelevantie (volgens EFA)

Items vragenlijst	f1	f2	f3
Gepercipieerde waarde ($\alpha = 0.84$)			
1. Onderzoekers leveren een waardevolle dienst aan leerkrachten en ander onderwijspersoneel. (PV1)	0.50		
2. Onderwijsonderzoek levert resultaten op die onderwijsuitkomsten kunnen verbeteren. (PV2)	0.61		
3. Wanneer je met een nieuw probleem wordt geconfronteerd, is het waardevol om met onderwijsonderzoekers te spreken. (PV3)	0.60		
4. Onderwijsonderzoek is geldverspilling. (gehercodeerd) (PV4)	0.63		
5. Een goed opgezet onderzoek met sterke bevindingen kan de gedachten van onderwijsmensen doen veranderen. (PV5)	0.42		
6. Onderzoek richt zich op vragen die helpen betere beslissingen te nemen. (PV6)	0.76		
7. Onderzoek helpt oplossingen te vinden voor problemen. (PV7)	0.82		
8. Onderzoek kan praktische problemen waarmee scholen te maken hebben aanpakken. (PV8)	0.74		
Gepercipieerde geloofwaardigheid ($\alpha = 0.66$)			
9. Onderzoekers framen hun resultaten om politieke punten te maken. (gehercodeerd) (PC1)	0.60		
10. Onderwijsonderzoek kan gebruikt worden om elke mening te staven. (gehercodeerd) (PC2)	0.36		
11. Onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd om de carrières van onderzoekers te verbeteren. (gehercodeerd) (PC3)	0.40		
12. Rapporten over onderwijsonderzoek zijn zelden consistent met elkaar. (gehercodeerd) (PC4)	0.55		
13. Onderwijsonderzoek is meestal objectief. (PC5)	0.36		
14. Ik kan bewijs vinden dat de bevindingen van elke studie tegenspreekt. (gehercodeerd) (PC6)	0.58		
15. Onderwijsonderzoekers zijn onbevooroordeeld. (PC7)	0.28		
16. De beweringen die studies doen zijn betrouwbaar. (PC8)	0.37		
Gepercipieerde irrelevantie ($\alpha = 0.75$)			
17. Tegen de tijd dat onderzoeksresultaten gepubliceerd zijn, zijn ze niet langer nuttig voor mij. (PR1)			0.57
18. Onderwijsonderzoek is te beperkt om nuttig te zijn voor leerkrachten en directie. (PR2)			0.68
19. Onderwijsonderzoekers werken in een ivoren toren en zijn geïsoleerd van de praktijk. (PR3)			0.76
20. Er is een kloof tussen de onderzoekswereld en de onderwijswereld. (PR4)			0.59
<i>Opmerking.</i> Factorladingen onder .32 werden niet meegenomen in het construct (Tabachnick & Fidell, 2014).			

Tabel 4

Factorladingen drijfveren voor het gebruiken van onderzoeksevidentie: gecontroleerde en autonome motivatie (volgens EFA)

Items vragenlijst	f1	f2
Ik doe moeite om onderzoeksevidentie te raadplegen en gebruiken...		
Gecontroleerde motivatie ($\alpha = 0.89$)		
1. met het oog op goedkeuring van anderen (bv. directie, collega's, familie, klanten, etc.) te krijgen. (GM1)	0.38	
2. omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me financieel zullen belonen of promoveren als ik de moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken. (GM2)	0.64	
3. omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik dat kan. (GM3)	0.54	
4. omdat ik dan pas trots kan zijn op mezelf. (GM4)	0.48	
5. omdat anderen (bv. directie, collega's, ouders, etc.) me dan meer zullen respecteren. (GM5)	0.68	
6. omdat ik me anders slecht zou voelen over mezelf. (GM6)	0.54	
7. omdat ik het risico loop mijn job te verliezen als ik niet voldoende moeite doe om onderzoeksevidentie te gebruiken. (GM7)	0.78	
8. om de kritiek van anderen (bv., directie, collega's, ouders, etc.) te vermijden. (GM8)	0.76	
9. omdat ik me anders beschaamd zou voelen. (GM9)	0.83	
10. omdat anderen (bv., werkgever, directie, ...) me jobzekerheid bieden als ik voldoende moeite doe voor onderzoeksevidentie. (GM10)	0.87	
Autonome motivatie ($\alpha = 0.90$)		
11. omdat ik het persoonlijk belangrijk vind om deze moeite te doen voor mijn job als leerkracht. (AUTM1)		0.70
12. omdat ik me amuseer bij het raadplegen van onderzoeksevidentie. (AUTM2)		0.75
13. omdat ik het zinvol vind voor het uitoefenen van mijn job. (AUTM3)		0.77
14. omdat onderzoeksevidentie heel interessant is. (AUTM4)		0.87
15. omdat moeite doen voor onderzoeksevidentie in lijn ligt van mijn persoonlijke waarden. (AUTM5)		0.83
16. omdat onderzoeksevidentie echt boeiend is. (AUTM6)		0.80

Tabel 5

Factorladingen professionaliseringsactiviteiten: updatesactiviteiten, reflectieve activiteiten, samenwerkingsactiviteiten (volgens EFA)

Items vragenlijst	f1	f2	f3
Updatesactiviteiten ($\alpha = 0.82$)			
1. Ik lees nieuw beschikbaar materiaal (bv. brochures, websites van uitgeverijen of bezoek tentoonstellingen met lesmaterialen). (UA1)	0.59		
2. Ik lees over onderwijshervormingen en veelbelovende praktijkvoorbeelden (via kranten, televisie, internet). (UA2)	0.55		
3. Ik lees onderzoeksevidentie die voortkomt uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek uitgevoerd door universiteiten of onderzoeksorganisaties en gerapporteerd wordt in boeken, tijdschriften, rapporten, artikelen, onderzoekssamenvattingen, trainingen of evenementen. (UA3)	0.63		
4. Ik bestudeer oefenboeken en lesmaterialen voor mijn vakgebied(en), inclusief handleidingen. (UA4)	0.31		
5. Ik bezoek digitale gemeenschappen (forum, Facebookgroep, etc.) gerelateerd aan mijn vakgebied(en). (UA5)	0.29		
6. Ik lees over professionaliseringskansen (bv. via brochures of websites van instituten die leerkrachttrainingen aanbieden.) (UA6)	0.80		
7. Ik neem deel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten buiten de school (bv. cursussen, workshops, trainingen, zomercursussen, netwerkmomenten). (UA7)	0.68		
8. Ik bezoek conferenties en bijeenkomsten over mijn vakgebied of georganiseerd door mijn beroepsvereniging. (UA8)	0.73		
Reflectieve activiteiten ($\alpha = 0.70$)			
1. Na de les reflecteer ik over mijn lessen. (RA1)			0.57
2. Ik analyseer video-opnames van mijn lessen om mijn lesgeven te verbeteren. (RA2)			0.14
3. Ik bediscussieer met mijn leerlingen wat zij ervaren in mijn lessen, om mijn lesgeven te verbeteren. (RA3)			0.38
4. Ik vraag aan collega's om sommige lessen van mezelf bij te wonen om feedback op het lesgeven te krijgen. (RA4)			0.58
5. Ik bediscussieer momenten in mijn lesgeven met anderen om van hen te leren. (RA5)			0.64
6. Ik neem deel aan bijeenkomsten met collega's op school om van hen te leren. (RA6)			0.60
7. Ik analyseer een probleem in mijn praktijk alvorens een oplossing te kiezen. (RA7)			0.39
8. Ik bestudeer taken of toetsen van leerlingen om te begrijpen hoe mijn aanpak heeft gewerkt. (RA8)			0.33*
Samenwerkingsactiviteiten ($\alpha = 0.84$)			

1. Ik deel nieuwe ideeën rond lesgeven met collega's. (CA1)	0.71
2. Ik deel leerervaringen met collega's. (CA2)	0.56
3. Ik praat met collega's over de manier waarop ik met momenten in mijn lessen omga. (CA3)	0.57
4. Ik bespreek onderwijsverbeteringen en innovaties op school met collega's. (CA4)	0.59
5. Ik maak (digitale) leermaterialen met collega's. (CA5)	0.64
6. Ik bestudeer prestatiegegevens van leerlingen met collega's. (CA6)	0.58
7. Ik bereid lessen voor met collega's. (CA7)	0.57
8. Ik experimenteer nieuwe lesgeefmethoden samen met collega's. (CA8)	0.79

Opmerking. Factorloadingen onder .32 werden niet meegenomen in het construct (Tabachnick & Fidell, 2014).

* Factorloading boven .32, maar werd verwijderd aangezien overgehouden lading groter dan .40 dient te zijn (Field, 2013).

Bijlage F. Controle op multicollineariteit

Tabel F1 toont de Variance Inflation Factors per model. Aangezien er zich geen waarden boven de 5 bevinden is er geen probleem met de multicollineariteit in de vier modellen (Daoud, 2017).

Tabel 1

Variance Inflation Factors van gecontroleerde motivatie, updatingsactiviteiten en autonome motivatie bij leerkrachten (na controle voor leeftijd, ervaring, soort onderwijs en opleidingsniveau) op de gebruiksdoelen van onderzoeksevidentie

Voorspellers	Instrumenteel gebruik (z)	Conceptueel gebruik (z)	Strategisch gebruik (z)	Opgelegd gebruik (z)
	VIF-waarde	VIF-waarde	VIF-waarde	VIF-waarde
Gecontroleerde motivatie (z)	1.14	1.13	1.14	1.10
Updatingsactiviteiten (z)	1.53	1.53	1.50	1.50
Autonome motivatie (z)	1.48	1.42	1.41	1.48
Leeftijd (z)	1.24	1.20	1.20	1.20
D Ervaring: ≤5 jaar	1.24	1.21	1.27	1.23
D Soort onderwijs: Secundair	1.14	1.14	1.17	1.09
D Opleidingsniveau: SO/HBO	1.11	1.12	1.14	1.10

Bijlage G. Correlatiematrix

Door een analyse uit te voeren op vlak van correlaties gaat de onderzoeker na welke constructen een eventueel positief of negatief verband hebben met elkaar. Tabel G1 geeft de correlatiematrix weer tussen de diverse constructen op vlak van professionaliseringsactiviteiten, attitudes, gebruiksdoelen en drijfveren.

Tabel 1

Correlatiematrix tussen types leeractiviteiten, attitudes, gebruiksdoelen en motivatie

	UA	RA	CA	PV	PC	PR	INR	CR	SR	IMR	GM	AUTM
UA	1											
RA	0.26***	1										
CA	0.07	0.42***	1									
PV	0.24***	0.20**	0.13	1								
PC	0.18*	0.01	-0.12	0.50***	1							
PR	-0.16*	0.02	0.12	-0.45***	-0.38***	1						
INR	0.42***	0.11	0.08	0.27***	0.13	-0.02	1					
CR	0.47***	0.24**	0.14	0.46***	0.20*	-0.18	0.65***	1				
SR	0.38***	0.04	0.00	0.37***	0.13	-0.23*	0.61***	0.59***	1			
IMR	0.12	-0.01	-0.04	-0.10	-0.25*	0.19	0.42***	0.09	0.39***	1		
GM	0.10	-0.03	0.09	0.04	-0.05	0.09	0.15	0.13	0.22*	0.54***	1	
AUTM	0.49***	0.32***	0.21*	0.57***	0.31***	-0.37***	0.37***	0.68***	0.48***	-0.04	0.18*	1

Opmerking. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Tabel G1 toont de samenhang tussen de diverse variabelen die gebruikt zijn in deze studie. 'Updateactiviteiten' correleert zwak negatief met 'gepercipieerde irrelevantie' ($r = -0,16$, $p < .05$) en zwak positief met 'gepercipieerde geloofwaardigheid van evidentie' ($r = 0,18$, $p < .05$), 'reflectieve activiteiten' ($r = 0,26$, $p < .001$) en 'gepercipieerde waarde van onderzoek' ($r = 0,24$, $p < .001$). Nog correleert 'updateactiviteiten' middelmatig positief met 'instrumenteel gebruik van onderzoeksevidentie' ($r = 0,42$, $p < .001$), 'conceptueel gebruik van onderzoeksevidentie' ($r = 0,47$, $p < .001$), 'strategisch gebruik van onderzoeksevidentie' ($r = 0,38$, $p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,49$, $p < .001$).

'Reflectieve activiteiten' correleert zwak positief met 'gepercipieerde waarde van onderzoek' ($r = 0,20$, $p < .01$) en 'conceptueel gebruik van onderzoeksevidentie' ($r = 0,24$, $p < .01$). Nog correleert 'updateactiviteiten' middelmatig positief met 'samenwerkingsactiviteiten' ($r = 0,42$, $p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,32$, $p < .001$).

'Samenwerkingsactiviteiten' correleert zwak positief met 'autonome motivatie' ($r = 0,21$, $p < .05$).

'Gepercipieerde waarde' correleert middelmatig negatief met 'gepercipieerde relevantie' ($r = -0,45$, $p < .001$). Nog correleert 'gepercipieerde waarde' zwak positief met 'instrumenteel gebruik' ($r = 0,27$, $p < .001$) en middelmatig positief met 'conceptueel gebruik' ($r = 0,46$, $p < .001$) en 'strategisch gebruik' ($r = 0,37$, $p < .001$).

Verder correleert 'gepercipieerde waarde' sterk positief met 'gepercipieerde geloofwaardigheid' ($r = 0,50, p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,57, p < .001$).

'Gepercipieerde geloofwaardigheid' correleert zwak negatief met 'opgelegd gebruik van evidentie' ($r = -0,25, p < .05$) en middelmatig negatief met 'gepercipieerde irrelevantie' ($r = -0,38, p < .001$). Ook correleert het zwak positief met 'conceptueel gebruik' ($r = 0,20, p < .05$). Verder correleert het ook middelmatig positief met 'autonome motivatie' ($r = 0,31, p < .001$).

'Gepercipieerde irrelevantie' correleert zwak negatief met 'strategisch gebruik van evidentie' ($r = -0,23, p < .05$). Nog correleert 'gepercipieerde irrelevantie' middelmatig negatief met 'autonome motivatie' ($r = -0,37, p < .001$).

'Instrumenteel gebruik' correleert middelmatig positief met 'opgelegd gebruik' ($r = 0,42, p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,37, p < .001$). Verder correleert 'instrumenteel gebruik' sterk positief met 'conceptueel gebruik' ($r = 0,65, p < .001$) en 'strategisch gebruik' ($r = 0,61, p < .001$).

'Conceptueel gebruik' correleert sterk positief met 'strategisch gebruik' ($r = 0,59, p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,68, p < .001$).

'Strategisch gebruik' correleert zwak positief met 'gecontroleerde motivatie' ($r = 0,22, p < .05$). Nog correleert 'strategisch gebruik' middelmatig positief met 'opgelegd gebruik' ($r = 0,39, p < .001$) en 'autonome motivatie' ($r = 0,48, p < .001$).

'Opgelegd gebruik' correleert sterk positief met 'gecontroleerde motivatie' ($r = 0,54, p < .001$).

'Gecontroleerde motivatie' correleert zwak positief met 'autonome motivatie' ($r = 0,18, p < .05$).