

Masterscriptie

Beroepsopvatting, autonomie en handelingsbereidheid van basisschoolleerkrachten bij een meer open of stapsgewijze aanpak van het curriculum



Universiteit Leiden

Ruth van Sommeren (s1885731)

Pedagogische wetenschappen – specialisatie Onderwijswetenschappen

Faculteit Sociale Wetenschappen

r.p.van.sommeren@umail.leidenuniv.nl

Leiden, 8 juli 2019

Eerste lezer: Dr. F. J. Glastra

Tweede lezer: Dr. C. J. de Brabander

Samenvatting

Het Nederlandse basisonderwijs kenmerkt zich door de aanwezigheid van lesmethoden; 80 procent van de scholen gebruikt zo'n methode bij wereldoriëntatie. Een methode met een stapsgewijze handleiding en verwerkingsboeken kan de waargenomen handelingsvrijheid van leerkrachten beperken. Dit terwijl de positieve relatie tussen autonomie met motivatie en handelingsbereidheid al decennialang bekend is. Het behoud van leerkrachten voor het beroep ten tijde van het lerarentekort vraagt juist om gemotiveerde leerkrachten. In deze studie is onderzocht hoe leerkrachten op basisscholen, met verschillende jaren werkervaring, hun autonomie bij een meer open of stapsgewijs curriculum ervaren en hoe zich dit verhoudt tot hun handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie en tot hun beroepsopvatting. Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen bij twintig leerkrachten op twee scholen met verschillende curricula en deze leerkrachten hebben online een vragenlijst ingevuld. De onderzoeksgroep rapporteert meer handelingsbereid te zijn naar mate de aanpak bij het curriculum meer open aspecten bevat in plaats van stapsgewijze aspecten. De autonomiebeleving verschilt per leerkracht en staat in relatie tot zowel persoonsgeboden- als schoolafhankelijke factoren. Waar sommige leerkrachten de waargenomen handelingsvrijheid bij de curriculum-aanpak van wereldoriëntatie positief waarderen zijn andere leerkrachten hier kritischer over. Hierbij speelt de subjectieve beleving van de waargenomen handelingsvrijheid, naar aanleiding van het referentiekader en de normen van een leerkracht, een rol speelt bij de waardering van de curriculum-aanpak. Het onderzoek is een veelbelovend begin in het verkennen van een van de omgevingsfactoren, het curriculum, in de werkomgeving van leerkrachten die hen meer of minder gemotiveerd houdt voor een specifiek aspect van het beroep, het geven van wereldoriëntatie. Verder onderzoek is nodig om conclusies te kunnen trekken over de rol van werkervaring binnen de autonomiebeleving en handelingsbereidheid van leerkrachten bij een meer open of stapsgewijs curriculum. Tevens is vervolgonderzoek nodig, welke andere constructen uit het Unified Model of Task Specific Motivation meeneemt zoals cognitieve valenties en subjectieve norm, om een breder beeld te krijgen.

Sleutelwoorden: beroepsopvatting, autonomie, handelingsbereidheid, curriculum, wereldoriëntatie methoden

Inhoudsopgave

Inleiding	3
Beroepsopvatting en professionaliteit	4
Autonomie	6
Motivatie en handelingsbereidheid (UMTM)	8
Werkervaring	11
Curriculum	13
Huidige studie	15
Methode	17
Onderzoeksgroep	17
Meetinstrumenten	18
Procedure	21
Data-analyse methoden	22
Methode voor kwantitatieve data-analyse	22
Methode voor kwalitatieve data-analyse	22
Resultaten	24
Data inspectie	24
Deelvraag 1	25
Deelvraag 2	33
Deelvraag 3	35
Deelvraag 4	36
Deelvraag 5	40
Discussie	43
Interpretaties resultaten per deelvraag	44
Aanbevelingen en implicaties	48
Limitaties onderzoek	48
Toekomstig onderzoek	50
Conclusie	50
Literatuurlijst	52
Bijlagen	56
Bijlage 1 - vragenlijst	56
Bijlage 2 - interviewleidraad	63

Inleiding

Leerkrachten gemotiveerd houden voor het beroep is zowel van belang voor hun eigen werkplezier als van belang voor het behoud van de beroepsgroep ten tijde van het lerarentekort (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Uit recent onderzoek onder meer dan 100 basisschoolleerkrachten in Nederland, uitgevoerd door Doolaard, Dijkema, Prins, Claessens en Ebbes (2018), komt een minder gemotiveerd beeld naar voren. Doolaard et al. beschrijven dat leerkrachten het werk als zwaar ervaren, er minder extern vertrouwen heerst over dat ze als leerkracht competent zijn en dat ze minder autonomie ervaren. Dit laatste onderdeel, autonomie, kan een rol spelen bij het gemotiveerd houden van leerkrachten (Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw; 2006; Peters & Passanisi, 2012; Pink; 2010). De Koning en Kroon (2011) noemen autonomie en vertrouwen in handelen bij hun beschrijving van “professionele verantwoordelijkheid”. Of voor Nederlandse basisschoolleerkrachten motivatie samenhangt met een gevoel van autonomie in hun beroepsopvatting is nog niet bekend. De leerkrachten uit het onderzoek van Doolaard et al. (2018) waren allen startende leerkrachten, wellicht betekent dit iets voor hoe zij het uitoefenen van hun beroep ervaren. Deze groep leerkrachten, met 3 of minder jaar ervaring in het bevoegd lesgeven, heeft namelijk vaak nog de focus liggen op ervaring opdoen, het aanpassen van verwachtingen en het groeien in zelfverzekerder en met zelfvertrouwen lesgeven (Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2007). Startende leerkrachten hebben, aldus Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke en Baumert (2011), vaker een gevoel van “zien te overleven” en het lesgeven maakt hen vermoeider dan meer ervaren collega’s. De CAO voor leerkrachten in het primair onderwijs (PO) maakt ook onderscheid tussen start-, basis- en vakbekwaamheid (de Groot, 2015; PO-raad, 2016). Startbekwame leerkrachten krijgen onder andere 40 extra professionaliseringsuren per jaar die ze in mogen zetten voor bijvoorbeeld het voorbereiden van lessen, of scholingsactiviteiten. Qua professionele loopbaanfase en ontwikkeling bevinden leerkrachten met meerdere jaren ervaring zich dus op verschillende gebieden.

Onderzoek in het kader van de zelfdeterminatietheorie toont aan dat het ervaren van autonomie de motivatie verhoogt (Deci & Ryan, 2000). De mate van autonomie die scholen en leerkrachten in het Nederlandse onderwijs ervaren wordt vaak besproken. Enerzijds wil de overheid de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs waarborgen en stimuleren en anderzijds hebben basisscholen in het kader van de wet op Vrijheid van Onderwijs recht op autonomie binnen de gestelde kwaliteitseisen. Hill (2000) stelt dat betrokkenen in het onderwijs, de overheid, schoolbesturen, scholen en leerkrachten, professionele autonomie verder moeten

afbakenen; dit kan meer duidelijkheid creëren in wie welke verantwoordelijkheden op zich neemt.

Het ervaren van autonomie en een gevoel van professionaliteit als onderdeel van hun beroepsopvatting kan voor leerkrachten op vele manieren tot uiting komen in het basisonderwijs. Bijvoorbeeld via het curriculum, waarbij het geven van autonomie in de ontwikkeling van lessen kan leiden tot een gevoel van professionaliteit bij leerkrachten (Milner, 2013). Al in 1986 nam Apple echter waar dat er een verschuiving plaatsvond waarbij niet-schoolse instellingen steeds vaker de taak van het ontwikkelen van lesdoelen, didactiek en toetsing overnamen. Hierdoor bestaat de kans dat leerkrachten slechts “uitvoerders” worden van, een door anderen ontwikkelde, onderwijsinhoud. Milner (2013) stelt dat het gebruik van stapsgewijze lesmethoden bij het curriculum leerkrachten verder verwijderd van hun professionele status en het verder ontwikkelen van bekwaamheid ontmoedigt. Ondanks deze bevinding is op het merendeel van de Nederlandse basisscholen een stapsgewijze methode te vinden. Bisschop, Imandt, Luc van der Vegt & Bomhof (2016) bevinden in hun onderzoek dat *“door de nadruk op bewezen kwaliteit zijn veel scholen trouw aan methoden van traditionele aanbieders”* (p. 22).

Professionaliteit en beroepsopvatting

Traditioneel gezien werden alleen beroepen van artsen, notarissen en juristen aangeduid als professies. Volgens Freidson (1994) bevorderen professies het welzijn van de mens en heeft men voor uitoefening ervan een specialistische mate van kennis en vaardigheden nodig. Bij deze beroepen genoten de professionals, de uitvoerders van de professie, voorafgaand aan de uitoefening van hun vak een intensieve opleiding (Kelchtermans, 2012). Het zelfstandig naamwoord “professionalisering” wordt door Kwakman (1991) beschreven als het proces waarbij er meer kenmerken van de professie worden verworven. Dean (1991) beschrijft dat er verschillende aspecten zijn van professionals, in de traditionele zin van het woord; de praktijk waarin ze handelen heeft een sterke wetenschappelijke basis, ze hebben een eigen gedragscode en beroepsgroep en een sterke mate van autonomie. Zo kunnen artsen en notarissen zelfstandig beslissingen nemen over de te volgen koers van handelen en vloeien deze beslissingen vaak voort uit een theoretische basis.

Vanuit historisch-sociologisch oogpunt wordt er soms in twijfel getrokken of leerkrachten als “professionals” te duiden zijn (Biesta, 2015; Kelchtermans, 2012; Swan, McIntyre, Pell, Hargreaves & Cunningham, 2010). Beschikken leerkrachten ook over een mate

van professionaliteit of zijn zij slechts uitvoerende krachten (Apple & Junck, 1990; Kelchtermans, 2012)?

Het belang van handelen vanuit een sterke wetenschappelijke en theoretische basis, zoals eerder beschreven, wordt door leerkrachten zelf niet altijd erkend stellen Swan et al. (2010). Thomas (1990) stelde dat het belang van een wetenschappelijke en theoretische grondslag voor leerkrachten zelfs ter discussie. De handelingen en activiteiten die leerkrachten ondernemen zijn namelijk sterk onderhevig aan een omgeving waar zich verandering van de contextvariabelen voordoet. Zo zijn bijvoorbeeld het gedrag van de leerlingen en ouders, de nationale en regionale beleidsprocessen die van invloed zijn op het curriculum en de te beheersen competenties van leerkrachten niet constant te houden. Hierdoor is het leerkrachthandelen in situaties minder eenduidig te baseren op wetenschappelijk inzichten (Schön, 1983; Thomas; 1990). Hier is Kirschner het niet mee eens. Hij erkent wel de veranderlijke context waardoor hij onderwijskundig wetenschappelijk onderzoek *evidence informed* in plaats van *evidence based* noemt (Poortvliet, 2018). Goed onderwijs, gebaseerd op gedegen onderzoek, leidt volgens Kirscher daadwerkelijk wel tot effectief, efficiënt en bevredigend leren en lesgeven (Buitelaar, 2019; Poortvliet, 2018). Elke leerkracht zou volgens hem dus ook een academische vorming moeten genieten.

Swan et al. (2010) stellen verder dat betwist wordt of andere aspecten die professionals karakteriseren ook opgaan voor leerkrachten. Deze aspecten benoemen zij als de mate waarin leerkrachten verantwoordelijk kunnen nemen, eigenaarschap kunnen tonen en controle en regulering hebben over hun professie. Bij leerkrachten zouden deze drie aspecten minder sterk aanwezig zijn dan bij andere professies (Swan, et al., 2010).

Richting tweede helft van de twintigste eeuw vond er een verschuiving plaats van de context waarin de constructen professional en professionaliteit werden gebruikt. Waar in de negentiende eeuw en begin van de twintigste eeuw de term professional voor een specifieke beroepsgroep werd gebruikt ging men naar een meer brede hantering die traditionele aspecten buiten beschouwing laat. Hoyle (1974) beschreef een aantal aspecten om leerkracht professionaliteit aan te duiden:

- benodigde expertise voor het werk: kennis, vaardigheden en procedures die leerkrachten gebruiken (MacLennan, 1997)
- strategieën en redenen die leerkrachten gebruiken bij het streven naar een betere status van het beroep, een hoger salaris en betere arbeidsomstandigheden

Dat leerkrachtprofessionaliteit en het beroepsbeeld niet eenduidig is, kan worden aangetoond door te verwijzen naar andere beschrijvingen van leerkracht professionaliteit in de

wetenschappelijke literatuur. Zo worden als onderdelen van professionaliteit genoemd; zelf-regulering, toewijding aan ontwikkeling van kennis en praktijk en autonomie (Goodson & Hargreaves, 1996). Sachs (2002) schrijft dat een actieve vorm van professionaliteit eist dat aspecten, zoals toewijding van de leerkracht en het vermogen om samen te werken, aanwezig zijn. Waar de een nog steeds argumenten aandraagt uit de 20e-eeuwse discussie over of leerkrachtschap überhaupt een (pseudo) professie is, is de ander uitgebreid bezig met de uitbreiding en herijking van de professionele competenties van de leerkracht (Rijksoverheid, 2017). Volgens Biesta (2015) zijn er momenteel verschillende ontwikkelingen in de context van scholen die de professionaliteit van leerkrachten ondermijnen. Onder andere het behandelen van leerlingen alsof ze afnemende klanten zijn en ter verantwoording worden geroepen, zijn hier onderdeel van.

Het construct “professionaliteit” kan afgebakend worden als de toewijding aan ontwikkeling van kennis en praktijk, het beschikken over zelfregulering bij uitoefening van het beroep (zeggenschap in handelen) en beschikken over de benodigde expertise voor het werk (Goodson & Hargreaves, 1996; MacLennan, 1997). In eerdere paragrafen uit dit stuk is echter duidelijk dat er controverse bestaat en er geen eenduidige definitie of consensus bestaat over professionaliteit. Hoe belangrijk is voor leerkrachten, binnen hun eigen beroepsbeeld, bijvoorbeeld autonomie met betrekking tot de inrichting van het onderwijs? De discussie blijft bestaan, binnen het kader van het beroepsbeeld, aan wie leerkrachten en over wat, ze verantwoording moeten afleggen.

Autonomie

In de vorige eeuw werd autonomie van leerkrachten vooral beschreven in termen van onafhankelijkheid (geen wettelijke normen om verantwoording af te leggen) en individuele werkzaamheden (de leerkracht op zijn eigen eiland). Momenteel wordt keuzevrijheid over de manier van handelen als belangrijk onderdeel genoemd van leerkracht autonomie (Pearson & Moomaw, 2005; Vangrieken et al., 2017, de Brabander & Martens, 2014). De noodzaak van professionele autonomie wordt beschreven als een belangrijke motivatie-variabele voor baantevredenheid (Erss & Kalmus, 2018; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Klecker en Loadman (1996) stellen dat autonomie bij leerkrachten refereert naar de mate van vrijheid die ze ervaren om beslissingen te kunnen maken over aspecten die bij hun werk van invloed zijn. Hierbij kan men denken aan het curriculum, gebruik van een specifieke methode, lesplanning en didactische aspecten. De Brabander en Martens (2014) beschrijven

twee aspecten bij hun uitwerking van het construct autonomie (groene constructen figuur 1). Als eerste een gevoel van persoonlijke autonomie, wat zij conceptualiseren als de mate waarin keuzes, of uitvoering van activiteiten, worden ervaren als iets waarvan de oorsprong bij de personen zelf ligt. Het tweede aspect is de mate waarin vrijheid van handelen wordt waargenomen. Dit is in hoeverre personen waarnemen of ervaren dat ze zelf de vrijheid hebben om activiteiten te kiezen en uit te voeren.

Autonomie wordt al decennialang onderschreven in wetenschappelijke literatuur als een belangrijk aspect van leerkracht-professionaliteit (Hoyle & John, 1995; Hill, 2000; Locke, 2004; Vangrieken, Groseman, Dochy & Kyndt, 2017). Strong en Yoshida (2014) beschrijven dat leerkrachten veel waarde hechten aan autonomie en dat leerkrachten een mate van autonomie als voorwaarde voor hun werk zien. Er wordt ook gesteld dat autonomie effect heeft op hoe leerkrachten hun professionaliteit zien en in welke mate ze voldoening uit hun werk halen (Strong & Yosida, 2014). Tegemoetkomen aan de behoefte voor professionele autonomie wordt als voorwaarde gezien voor leerkracht-professionaliteit (Erss & Kalmus, 2018).

Een leerkracht zal voor het gevoel van professionaliteit zijn autonomie vaak willen vergroten (Locke, Vulliamy, Webb & Hill, 2006). Deze wens kan echter botsen met de belangen van andere betrokkenen (White, 1992). Hirst (1982) beschrijft dat het afleggen van verantwoording aan deze andere betrokkenen, het gevoel van autonomie beperkt. Leerkrachten zijn zich vaak bewust van deze tegenstrijdigheden tussen het verlangen naar autonomie en de verantwoording die wordt geëist (Wilkins, 2010). In Nederland zijn er veel betrokken organisaties die, via verschillende manieren van verantwoording, de kwaliteit van het onderwijs proberen te waarborgen. Een paar voorbeelden hiervan zijn de Inspectie van het Onderwijs, methode-ontwikkelaars welke methodegebonden toetsen aanbieden, en Cito. Canadees onderzoek suggereert dat de controle die leerkrachten kunnen uitoefenen over belangrijke educatieve beslissingen, over bijvoorbeeld het curriculum en toetsen, al decennia lang afneemt (Clark, Livingstone & Smaller, 2012). Hoyle (1975) gebruikte de term “beperkte professionaliteit” voor leerkrachten die een nauwkeurig en begrensde autonomie krijgen voorgeschreven wat betreft hun handelen in de klas. De Nederlandse overheid beschrijft dat er de laatste jaren echter een omslag heeft plaatsgevonden en de scholen en schoolbesturen steeds meer autonomie hebben gekregen (Bussemaker, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Zo heeft het ministerie van OCW in samenwerking met de Inspectie van het Onderwijs bijvoorbeeld de brochures “Ruimte in Regels” uitgegeven (Onderwijsinspectie, 2017). Of leerkrachten die autonomie ook ervaren in de dagelijkse lespraktijk of dat ze toch ter

verantwoording worden geroepen via het lang gehandhaafde kwaliteitsbewaking proces blijft een vraag.

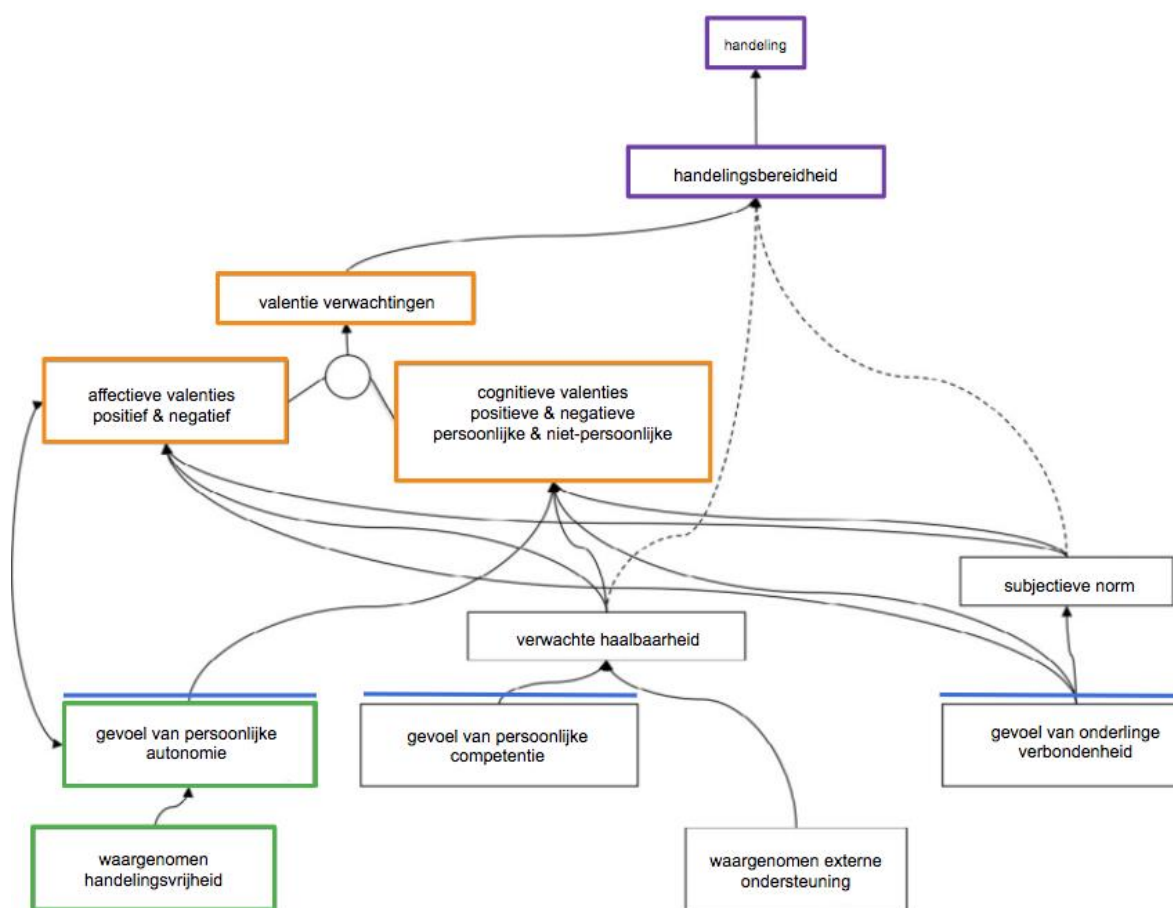
Er is ook een wetenschappelijke discussie over de mate van professionele autonomie die leerkrachten ervaren. In veel literatuur wordt de laatste decennia een afname beschreven van het gevoel van professionele autonomie (Ball, 2000; Clark et al., 2012; Goodson & Hargreaves, 1996; Livingstone, 2018; Woods & Jeffrey, 2002). In het onderzoek van Wilkins (2010) onder Engelse leerkrachten kwam echter naar voren dat ze gemakkelijk in staat zijn autonoom te opereren terwijl ze de verantwoording die ze af moeten leggen in acht nemen. Hierbij verklaarden leerkrachten dat ze op een comfortabele manier om konden gaan met deze paradox en dat ze met gemak hun gevoel van professionaliteit konden omschrijven (Wilkins, 2010). Een belangrijk onderscheid hierbij is dat er voor professionele autonomie vooral nog ruimte is binnen de klas zelf (Clark et. al, 2012; Livingstone, 2018). Op het beslissingsniveau van de organisatie waar bredere beslissingen worden genomen wordt door leerkrachten minder autonomie ervaren (Clark et. al, 2012; Livingstone, 2018; Mausehagen & Elde Mølstad, 2015).

Motivatie en handelingsbereidheid (UMTM)

Autonomie in relatie tot motivatie van leerkrachten komt vaak naar voren in de literatuur (Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw; 2006). Deci, Vallerand, Pelletier en Ryan (1991) beschrijven dat een omgeving die de autonomie ondersteunt, in dit geval de schoolomgeving, een positief effect kan hebben op de motivatie. Wanneer men autonomie ervaart bij het uitvoeren van bepaalde activiteiten kan dit ook de bereidheid tot handelen beïnvloeden (de Brabander & Glastra, 2018; de Brabander & Martens, 2014).

De wetenschappelijke grondslag van het construct motivatie wordt bij deze studie gevonden in het *Unified Model of Task Specific Motivation* (UMTM) van De Brabander en Martens (2014). Aan de hand van verschillende gerenommeerde theorieën over motivatie maakten zij een verenigd model welke een breed beeld schetst van de verschillende elementen die een rol spelen bij activiteit-specifieke motivatie (De Brabander & Martens, 2014). Omdat “motivatie” een veelomvattend construct is dat vanuit veel invalshoeken te meten is, is dit in het UMTM verder gespecificeerd tot “handelingsbereidheid”. Handelingsbereidheid wordt gedefinieerd als de bereidheid tot handelen bij het uitvoeren van specifieke activiteiten (paarse constructen in figuur 1) in de nabije toekomst, tijdens de activiteit of navolgend aan de activiteit (De Brabander & Martens, 2014; De Brabander & Glastra, 2018).

De theoretische integratie uit het onderzoek van de Brabander en Martens (2014) baseert zich onder andere op de invloedrijke motivatietheorie van Deci en Ryan (2000). Zij identificeerden drie psychologische basisbehoeften; een gevoel van persoonlijke autonomie, competentie en verbondenheid, welke te vinden zijn onder de blauwe horizontale lijnen in figuur 1. Deze beïnvloeden, op een indirecte manier via de valenties en ook in directe mate, de handelingsbereidheid.



Figuur 1. Unified Model of Task-specific Motivation (UMTM)

De oranje constructen betreffen de valenties en beïnvloeden op een directe manier de handelingsbereidheid. Valenties kunnen worden gedefinieerd als de “waarde” die een activiteit en/of de gevolgen daarvan heeft voor een persoon. Een valentie zegt iets over de betrekking tussen de persoon en een activiteit. Handelingsbereidheid tegenover een voorgenomen activiteit is hoofdzakelijk het resultaat van de directe relatie met “valentie verwachtingen”. Deze verwachtingen komen voort uit de wisselwerking tussen de affectieve en cognitieve valenties (de Brabander & Martens, 2014).

Affectieve valenties zijn gevoelens die een persoon verwacht te ervaren tijdens het uitvoeren van een activiteit en deze komen voort uit het automatische emotionele regulatie

systeem (de Brabander & Martens, 2014). Epstein (1994) stelt dat deze affectieve valenties een onbewuste reactie zijn op een (gedachte over een) activiteit zoals een persoon deze waarneemt. Cognitieve valenties komen expliciet tot stand door reflectie en impliceren een expliciete waardering van de gevolgen van de activiteit (de Brabander & Martens, 2014; Epstein, 1994). In de onderstaande tabel is een overzicht te vinden van de verschillende affectieve en cognitieve valenties.

Tabel 1
Soorten valenties

Valenties		Positief	Negatief
<u>Affectief</u>	Verwachtingen over gevoelens tijdens een activiteit.		Toenaderingsmotivatie: de mate waarin men tot een bepaald iets wordt aangetrokken en vraagt om activiteiten die beloven deze te realiseren.
<u>Cognitief</u>	<u>Persoonlijk</u>	<u>Niet-persoonlijk</u>	
	Verwachtingen over de gevolgen van een activiteit en waarden hiervan voor <i>de persoon zelf</i>	Verwachtingen over de gevolgen van een activiteit en waarden hiervan voor <i>anderen</i>	Vermijdingsmotivatie: een persoon onthoudt zich van een activiteit, of treft actief tegenmaatregelen, om de realisatie van de gevolgen van die activiteit te voorkomen.

Er zijn nog vier onderdelen van het UMTM onbesproken; de verwachte haalbaarheid, de waargenomen externe ondersteuning, de subjectieve norm en gevoel van onderlinge verbondenheid. Deze worden hieronder toegelicht.

De verwachte haalbaarheid staat via de valenties op indirecte manier in relatie tot handelingsbereidheid en in directe mate is er in het model tussen de twee constructen ook een stippellijn getekend. Wat de verwachte haalbaarheid van een activiteit voor een persoon is, komt voort uit het eerdergenoemde gevoel van persoonlijke competentie (Deci & Ryan, 2000) en de waargenomen externe ondersteuning. Als iemand een groot gevoel van persoonlijke competentie heeft dan schat die persoon in dat het uitvoeren van een activiteit, zoals bijvoorbeeld het geven van een les werkwoordspelling, succesvol zal verlopen.

De waargenomen externe ondersteuning is, wellicht in mindere mate maar ook nog steeds, van invloed op de verwachte haalbaarheid. Dit construct omvat de context van de uitvoeren activiteit en de mate waarin een persoon verwacht dat deze context het uitvoeren van de activiteit zal vergemakkelijken (de Brabander & Martens, 2014). In het voorbeeld van de les werkwoordspelling kan dit inhouden; dat er collega's in de buurt zijn die veel kennis van

zaken hebben en aan wie vragen gesteld kunnen worden over wat bijvoorbeeld het verschil is tussen een wederkerend en een wederkerig voornaamwoord, dat de leerlingen in de klas de stof al erg goed begrijpen of dat er gestructureerde opgaven met voorbeelden beschikbaar zijn.

Tot slot een toelichting over de subjectieve norm en gevoel van onderlinge verbondenheid. De Brabander en Martens (2014) beschrijven hoe de subjectieve norm uit de *theory of planned behavior* van Ajzen (1991) van invloed is op de handelingsbereidheid bij het uitvoeren van specifieke activiteiten in de nabije toekomst. De subjectieve norm wordt opgeworpen door de sociale en relationele context waarin een persoon zich bevindt. Het gaat hierbij om de perceptie die iemand heeft over de verwachtingen van, voor hem belangrijke, anderen met betrekking tot zijn gedrag ten aanzien van de activiteit. Ter illustratie: de mate van subjectieve norm wordt meestal gemeten door aan respondenten te vragen in hoeverre, voor hen belangrijke anderen, het uitvoeren van een activiteit zouden afkeuren of goedkeuren (de Brabander & Martens, 2014). Het construct staat dan ook nauw in relatie tot het gevoel van onderlinge verbondenheid waarbij de relatie met andere betrokken een rol speelt (Deci & Ryan, 2000). De Brabander en Glastra (2018) beschrijven het gevoel van onderlinge verbondenheid als de mate waarin de mensen die betrokken zijn bij de activiteit, of bij de context daarvan, zichzelf bij de groep vinden horen of zich daarmee verbonden voelen.

Werkervaring

Een ander construct welke een rol kan spelen bij de autonomie en handelingsbereidheid die leerkrachten ervaren, is het aantal jaren werkervaring en de daarmee samenhangende loopbaanfase waarin een leerkracht zich bevindt. Huberman (1989) stelt echter dat men niet louter het aantal jaren werkervaring zou moeten gebruiken om leerkrachten in te delen in een professionele fase. Er zijn volgens Huberman (1989) veel andere aspecten van invloed zoals de (sociale) omgeving van de leerkracht en persoonsafhankelijk psychologische factoren die ook in beschouwing genomen moeten worden.

De loopbaan van leerkrachten wordt in verschillende artikelen beschreven als een pad waarbij leerkrachten professionele fases doorlopen. De opeenvolging van fasen hoeft niet rechtlijnig te zijn en leerkrachten kunnen ook een fase “terugvallen” of overslaan (Huberman, 1993). Burke, Christensen, Fessler, McDonnell en Price (1987) beschreven deze als; (1) de inductieperiode, (2) het verder uitbreiden van competenties, (3) enthousiasme en groei, (4) stabiliteit en routines, (5) frustratie en tot slot (6) de afbouw van professionaliteit. De middelste fases van deze cyclus worden gekenmerkt door leerkrachten die bevrediging halen uit hun

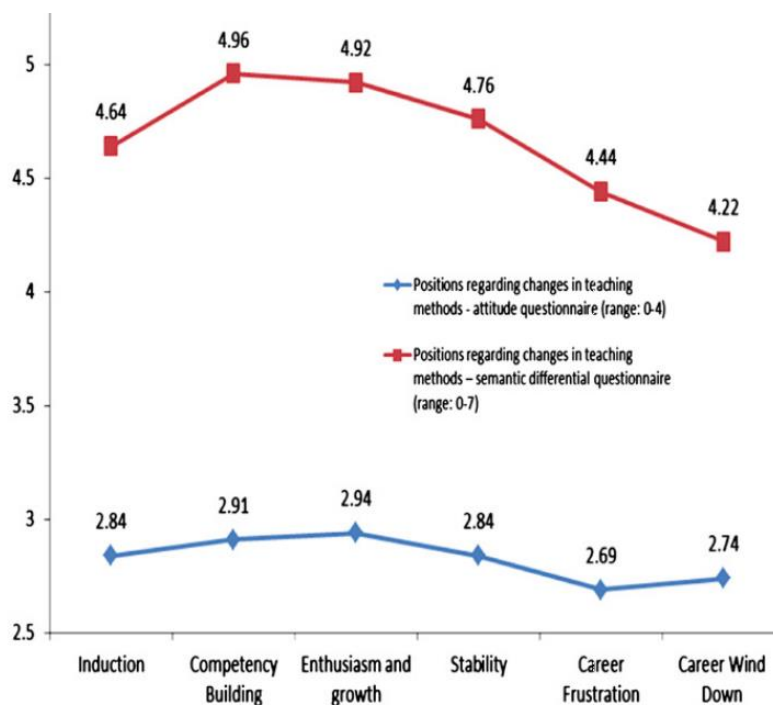
werk, hun lessen verrijken en een gevoel van autonomie ervaren (Burke et al., 1987; Fessler, 1995; Oja & Smulyan, 1989).

Huberman (1993) bereidde deze fases verder uit naar aanleiding van onderzoek waarbij 160 leerkrachten werden geïnterviewd. In zijn boek beschrijft hij de fases als volgt:

- *Career entry*
- *Stabilization*
- *Experimentation and diversification*
- *Reassessment*
- *Serenity and relational distance*
- *Conservatism*
- *Disengagement*

Richter et al. (2011) stellen dat in de middelste fasen leerkrachten het meest gemotiveerd zijn om zich nog verder professioneel te ontwikkelen. Hierna, in de laatste fasen, vermindert over het algemeen onder leerkrachten de toewijding aan en motivatie voor het beroep en verminderen hun professionele ambities (Richter et al., 2011). Zowel in de middelste als laatste fasen zijn er leerkrachten die afhaken of juist een (hernieuwde) motivatie voor het beroep vinden. Zoals Huberman (1989) omschreef zijn er verschillende factoren die een rol spelen bij dergelijke ontwikkelingen.

In onderzoek wordt een dalende trend beschreven tussen het aantal jaren werkervaring en professionele bevrediging, motivatie en het aantal uren dat leerkrachten investeren in hun werkzaamheden (Maskit, 2011; Philipp & Kunter, 2013). Maskit (2011) deed onderzoek onder 520 leerkrachten waarbij zij zich beperkte tot de zes loopbaanfases van Burke et al. (1987). In figuur 2 is te zien hoe er eerst een toename plaatsvindt in de attitudes van leerkrachten, in dit geval tegenover pedagogische verandering, waarna deze weer afneemt. Attitudes zijn in deze studie gemeten als zijnde opgebouwd uit cognitieve, affectieve en motivationele aspecten.



Figuur 2. De attitudes van leerkrachten tegenover pedagogische verandering in relatie tot de loopbaanfases (Maskit, 2011).

Onder andere met behulp van het item “Hoeveel moeite ben je bereid te investeren in het implementeren van een pedagogische verandering?” bracht zij het verschil in motivatie in kaart. Er werd bevonden dat er significante verschillen zitten in motivatie tussen de verschillende loopbaanfases van Burke et. al. (Maskit, 2011).

Curriculum

Een aspect waarbij leerkrachten autonomie kunnen ervaren is het curriculum. Een startende leerkracht uit het onderzoek van Maskit (2011) beschrijft dat haar fase van loopbaanontwikkeling zich onder andere kenmerkt door het uitzoeken op welke manier het overbrengen van de stof het beste aansluit bij haar leerlingen. Het belang en de rol van de leerkracht voor de kwaliteit van het onderwijs is breed onderkend in de literatuur (Darling-Hammond, 2000; Rowe, 2003). Door te leren en experimenteren met nieuwe methoden heeft de eerdergenoemde leerkracht het idee zowel zichzelf als haar werk te verbeteren (Maskit, 2011).

De invulling van het curriculum in het Nederlandse primair onderwijs wordt onder andere gekenmerkt door een grote mate van aanwezigheid van methodegebonden lesmaterialen. Dit ontstond bijvoorbeeld bij geschiedenisonderwijs al halverwege de 19e eeuw met de ontwikkeling van historieplaten voor schoolgebruik. Vervolgens zijn bij uitgevers zoals

Wolters, Van Goor en Thieme in het begin van 20e eeuw meer gespecialiseerde geschiedenismethoden uitgegeven. Onder andere “Van Hunebed tot Heden”, “Hoe het is, hoe het was”, “Geschiedenis in onderwerp en Opdracht” en “Sleutel tot het Heden” hebben de weg vrij gemaakt voor een grootschalige markt van stapsgewijze geschiedenismethoden. Aan het einde van de 20e eeuw begon projectmatig onderwijs, mede ontwikkeld door John Dewey, zijn weg te vinden naar scholen (Knoll, 1997). Projectmatig onderwijs is een veelomvattende benadering waarbij leerlingen actief authentieke problemen oplossen op een meer open manier en welke afgestemd kan worden op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial & Palincsar, 1991). In Nederland wordt deze manier van curriculumontwerp vooral ingezet bij de wereldoriëntatievakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuur en techniek.

In Nederland maakt 80 procent van de scholen in hun leerstofaanbod voor wereldoriëntatie louter gebruik van methoden (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Voor aardrijkskunde en geschiedenis, met 83 en 82 procent, ligt dit hoger dan bij natuur en techniek; 75 procent. Momenteel bieden educatieve uitgeverijen zoals Noordhoff, Zwijsen en Malmberg verschillende wereldoriëntatie methoden aan. “Wijzer”, “Tijd- Wereld- of Natuurzaken”, “Argus Clou”, en “Nout, Meander en Brandaan”. Bij de ontwikkeling van dergelijke methodes nemen ontwikkelaars veelal de Nederlandse kerndoelen voor wereldoriëntatie (SLO, 2016) en leerlijnen (TULE, 2016) als uitgangspunt tijdens de inhoudelijke vormgeving. Slechts 8 procent van de basisscholen maakt gebruik van projectgericht onderwijs en de overige scholen combineert een methode met projecten (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

Waarom liggen de laatstgenoemde twee percentages relatief laag ten opzicht van de scholen die gebruik maken van een methode? Een mogelijk antwoord is dat door de aanschaf van een stapsgewijze methode, en het doorwerken daarvan, basisscholen er van verzekerd zijn dat ze aan hun wettelijk plicht voldoen om de kerndoelen te behalen (Rijksoverheid, z.d.). De overheid en de inspectie stellen zelf echter geen specifieke eisen aan hoe de scholen invulling geven aan het curriculum (Kuiper, Nieveen & Berkvens, 2013; Inspectie van het Onderwijs, 2017). Men zou kunnen beargumenteren dat de wettelijke plicht, om de kerndoelen te behalen en goede leerlingresultaten te realiseren, het aanschaffen van een stapsgewijze methode in de hand werkt. Verder zou een methodegebonden aanpak, waarbij stapsgewijs de lessen en verwerkingsopgaven uitgevoerd worden, minder voorbereidingstijd kunnen vereisen. Apple en Jungck (1990) beschrijven dat een stapsgewijs curriculum door sommige leerkrachten in hun onderzoek werd gezien als hulpmechanisme om de werkdruk, bureaucratische lasten en andere externe verwachtingen van het leerkrachtschap te verlichten. Een derde mogelijkheid is dat er

bij de keuze voor meer open en projectmatig onderwijs er van leerkrachten meer specifieke vaardigheden gevraagd worden dan waarvoor zij initieel zijn opgeleid. Zo werd er in een studie onder Nederlandse leerkrachten aangegeven dat zij een gebrek aan zelfvertrouwen ervaren met betrekking tot ontwikkeling van het curriculum (Nieveen, van den Akker & Resink, 2010). Ten slotte is het mogelijk dat de overdraagbaarheid en consistentie van het curriculum vergemakkelijkt wordt door de aanwezigheid van een stapsgewijze methode. Bij klassen waar meerdere parttime leerkrachten samenwerken of er (regelmatig) invallers voor de klas staan kan de methode een leidraad zijn die ervoor zorgt dat de leerlingen een consistent wereldoriëntatie aanbod krijgen.

Er betreden steeds meer organisaties de markt die een brug willen slaan tussen deze twee uitersten; een stapsgewijs curriculum en minder afgebakend projectmatig onderwijs. Zo hebben het “International Primary Curriculum” (IPC) en “Alles-in-1” methodes ontwikkeld voor projectmatig of minder stapsgewijs onderwijs. Dergelijke methodes bestonden al langer voor de kleuterklas en groep drie omdat het daar meer gebruikelijk is om met projecten of thema’s te werken. Deze methodes werken niet louter met les- of werkboeken en leerkrachten kunnen voor een groter deel van het lesontwerp zelf een rol spelen.

Deze minder afgebakende aanpak heeft bij leerlingen aangetoond de motivatie om te leren, hun oplossingsgerichte vaardigheden en hun kritische denkvermogen beter te kunnen ontwikkelen (Bartscher, Gould & Nutter, 1995; Boaler, 1997; Sheperd, 1998). Vandaag de dag wordt de link gelegd tussen de twee laatstgenoemde aspecten van projectmatig onderwijs met de ontwikkeling van 21^e-eeuwse vaardigheden (Ulrich, 2016; Lee, 2012). Met oog op de belangen van kinderen stelt Li (2012) dat het de taak is van leerkrachten om het curriculum, eventueel via projectgericht onderwijs, zo te ontwikkelen dat het beter aansluit bij de behoeften en interesses van kinderen. Over wat deze verantwoordelijkheid betekent voor leerkrachten en hun motivatie voor het te geven onderwijs, is echter nog weinig onderzoek gedaan.

Huidige studie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd om te kunnen beschrijven hoe Nederlandse basisschoolleerkrachten autonomie ervaren in hun dagelijkse lespraktijk. Het UMTM, welke onder andere de betekenis en context van de constructen autonomie en handelingsbereidheid schetst, wordt gebruikt om dit in kaart te brengen.

De hoofdvraag luidt: “Hoe ervaren leerkrachten op basisscholen hun autonomie bij een meer open of stapsgewijs curriculum en hoe verhoudt dit zich met hun handelingsbereidheid

bij het geven van wereldoriëntatie? En welke rol spelen hun werkervaring en beroepsopvatting daarbij?” Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke rol speelt de wijze waarop leerkrachten in basisscholenschoolen invulling geven aan het wereldoriëntatie curriculum, school- en leerkrachtafhankelijk, bij de manier waarop zij hierbij autonomie ervaren?

Hypothese: Er wordt verwacht dat leerkrachten die een meer open aanpak hanteren bij het wereldoriëntatie curriculum, of op een school werken met een open aanpak, meer autonomie ervaren bij het geven van wereldoriëntatie (Apple & Jungck, 1990).

2. Hoe ervaren leerkrachten hun handelingsbereidheid in relatie tot autonomie, voor het geven van wereldoriëntatie bij een meer open of stapsgewijs curriculum?

Hypothese: Op basis van het UMTM (de Brabander & Martens, 2014) wordt verwacht dat leerkrachten die meer autonomie ervaren in een open curriculum, zowel meer waargenomen handelingsvrijheid als een groter persoonlijk gevoel van autonomie ervaren en hierbij een groter gevoel van handelingsbereidheid beschrijven en rapporteren.

3. Welke rol speelt werkervaring bij de ervaring van autonomie en handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie met een meer open of stapsgewijze aanpak van het curriculum?

Hypothese: Leerkrachten met ruimere werkervaring beschrijven dat zij zich meer boven de stof voelen staan naar aanleiding van hun eerdere onderwijservaringen en een bijbehorend repertoire. Op grond daarvan is het mogelijk dat zij meer handelingsvrijheid ervaren en een voorkeur uitspreken voor een meer open curriculum-aanpak (Maskit, 2011; Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2007).

4. Hoe ervaren en beschrijven leerkrachten hun beroepsopvatting bij het geven van wereldoriëntatie bij verschillende curricula?

Hypothese: Leerkrachten die een meer open curriculum als positief waarderen zullen ook in hun beroepsopvatting waarde hechten aan autonomie (Clark, Livingstone & Smaller, 2012). Wanneer leerkrachten in de beroepsopvatting waarde hechten aan autonomie legt dit ook nadruk op de beleving van dit construct. Verder wordt verwacht dat leerkrachten die op een school werken waar een stapsgewijze methode gevolgd wordt, ontwerpen en zelfstanding invulling geven aan het curriculum, minder vinden behoren tot hun beroepsopvatting dan leerkrachten die werken op een school met een meer open curriculum. Wanneer een leerkracht een uitgewerkte les tot zijn beschikking heeft, en niet wordt genoodzaakt door de openheid van een curriculum, zal hij of zij minder snel zelf overgaan tot de ontwikkeling van lesmateriaal. Het minder frequent uitvoeren van dergelijke ontwikkeling en aanpassingen bij het curriculum

wordt hoogstwaarschijnlijk weerspiegeld in de mate waarin de leerkrachten het als onderdeel van hun beroepsopvatting ervaren.

5. Hoe ervaren leerkrachten dat de waargenomen handelingsvrijheid, die ze al dan niet krijgen vanuit het curriculum, zich verhoudt tot hun beroepsopvatting?

Hypothese: Er wordt verwacht dat de aanwezigheid van waargenomen handelingsvrijheid binnen het curriculum door leerkrachten wordt beschreven als een belangrijk onderdeel van hun beroepsopvatting (de Brabander & Martens, 2014; Milner, 2013; Pearson & Moomaw, 2005; Vangrieken et al., 2017). Verder wordt er een beschrijving verwacht van een trend van afname van de waargenomen handelingsvrijheid en toename van verantwoording (Clarke et al., 2014; Livingstone, 2018).

Methode

Onderzoeksgroep

Verschillende scholen uit het netwerk van de onderzoekers zijn benaderd en de mogelijkheid om data te verzamelen is gepolst. Nadat de directie persoonlijk was geïnformeerd over het onderzoek waren twee scholen bereid mee te werken. Eén school is een meer traditionele basisschool uit regio Eindhoven waarbij een stapsgewijze methode ter beschikking is voor de leerkrachten. De andere basisschool in regio Den Haag heeft voor het wereldoriëntatie curriculum een methode zonder lees- en werkboeken. Zij maken gebruik van een methode waarin een groot aantal leerdoelen met lesideeën worden aangeboden binnen een verscheidenheid aan thema's waaruit men zelf kan kiezen. De voertaal op de school in regio Eindhoven is Nederlands en op de school in regio Den Haag is deze Engels. Qua grootte zijn de scholen vergelijkbaar en hebben ze van elk leerjaar gemiddeld vier klassen. Deelname was op vrijwillige basis naar aanleiding van aanmelding. Zowel op de basisschool in regio Den Haag als op de basisschool in regio Eindhoven hebben zich elk 10 leerkrachten aangemeld om deel te nemen aan het onderzoek.

Onder de respondenten bevonden zich 4 mannen (20%) en de overige 16 leerkrachten waren vrouw (80%). Deze man vrouw verhouding ligt iets minder scheef dan de landelijke verdeling waarbij 85.8% vrouw is tegenover 14.2% man (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2019). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is met 46,2 jaar 2,2 jaar hoger dan het landelijk gemiddelde van 44,4 jaar.

Meetinstrumenten

De leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld met een overgroot deel gesloten vragen waarbij kwantitatieve data zijn verzameld. Hiernaast hebben zij deelgenomen aan een interview waarbij kwalitatieve data werd verzameld. Het interview werd afgenomen met behulp van een interviewleidraad met open vragen en doorvragen.

De vragenlijst vloeit voort uit het artikel van de Brabander en Martens (2018) waarin empirisch onderzoek wordt gedaan naar het UMTM. Zie bijlage 1 voor de vragenlijst. De vragenlijst startte met een aantal vragen over verschillende achtergrondkenmerken zoals, leeftijd, geslacht en omvang van de aanstelling. Het aantal jaren werkervaring kwam hier ook naar voren. Hierna kregen de respondenten een inleidende tekst te lezen waarin hen werd gevraagd zich voor te stellen dat zij een lessenreeks wereldoriëntatie zouden gaan geven waarbij ze hun standaard aanpak hanteren. Vervolgens werden de respondenten bevraagd naar alle constructen uit het UMTM-model. In de onderstaande tabel is te zien welke vragen dat waren voor de constructen die in dit onderzoek zijn meegenomen.

Tabel 2

UMTM-vragen per construct

Taakspecifiek construct	Vraag online vragenlijst
Handelingsbereidheid	<i>Als ik een nieuwe lessenreeks wereldoriëntatie ga geven volgens de aanpak die ik hanteer, ben ik geneigd om daar niet veel energie in te steken - zeer veel energie in te steken.</i>
Gevoel van persoonlijk autonomie	<i>Bij de aanpak die ik bij wereldoriëntatie hanteer, heb ik het gevoel dat ik die gebruik ... vooral, omdat ik mij genoodzaakt voel die aanpak te volgen - puur en alleen, omdat ik die aanpak zelf wil.</i>
Waargenomen handelingsvrijheid	<i>De aanpak die ik bij wereldoriëntatie op mijn school hanteer, biedt ... zeer veel ruimte voor eigen keuzes - niet veel ruimte voor eigen keuzes.</i>

Hierbij gaven de respondenten op een 7-punts Likert schaal in hoeverre zij zich identificeerden met de polair geformuleerde uitspraken aan weerszijden van de schaal.

Om te kijken in welke mate de leerkrachten vinden dat de inrichting van het onderwijs samenhangt met hun beroepsopvatting werd de volgende vraag voorgelegd: “*Het bepalen van de inrichting van het onderwijs behoort naar mijn opvatting tot de kern van het leraarsberoep: zeer mee oneens tot zeer mee eens*”. Voor deelvraag vijf is de stelling voorgelegd “*Naar mijn opvatting behoort de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de kwaliteit van het*

onderwijs te liggen bij; gezagdragers zoals het schoolbestuur, de onderwijsinspectie en overheid tot de leerkrachten als beroepsgroep.”. Hierbij kan ook worden geredeneerd dat wanneer een leerkracht vindt dat hij zelf als lid van de beroepsgroep alle verantwoordelijkheid draagt daar veel autonomie meer gepaard gaat en vice versa.

De vragenlijst werd afgesloten met een aantal vragen die trachtten het soort curriculum en de aanpak bij wereldoriëntatie in kaart te brengen. Hierbij gaven leerkrachten aan welke methode ze gebruiken en typeerden ze hun aanpak van heel variabel (open/flexibel) tot heel gesloten (stapsgewijs). Om meer inzicht te krijgen in de gebieden waarbij de respondenten op een flexibele dan wel stapsgewijze manier de uitvoering van het wereldoriëntatie curriculum aanpakken is hen het onderstaande voorgelegd.

We willen graag weten in hoeverre u in uw aanpak van wereldoriëntatievakken een vast programma volgt of uw werkwijze per keer aanpast aan omstandigheden, wensen van leerlingen, actuele gebeurtenissen en dergelijke. Deze aanpassing kan betrekking hebben op verschillende aspecten van een leergang. We leggen u zes aspecten voor en vragen u aan te geven in welke mate u bij wereldoriëntatie een vaste werkwijze hanteert, dan wel variaties aanbrengt.

Geef bij elk van de volgende aspecten aan in hoeverre u bij de wereldoriëntatievakken een vast programma volgt, dan wel een variabele, eigen invulling gebruikt

	doelen	
zijn steevast hetzelfde	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	wil ik nog wel eens in variëren
	onderwerpen	
liggen in het programma vast	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	kies ik heel vaak zelf
	instructie	
ligt goeddeels vast	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	ontwerp ik steeds zelf opnieuw
	verwerkingsactiviteiten	
komen uit een vast programma	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	maak ik heel vaak zelf
	toetsvormen	
haal ik van de plank	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	ontwikkel ik steeds zelf
	jaarplanning	
ik volg een vaste planning	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	pas ik heel vaak zelf aan

Om te kijken of deze aspecten samengevoegd konden worden tot één schaal, de “og-schaal”, van een meer stapsgewijs naar open curriculum, zijn een principale componentenanalyse en een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. In de principale componentenanalyse met twee componenten die 52,8 en 14,4 procent van de variantie verklaarden, was te zien dat “jaarplanning” afwijkend laadde van de andere variabelen (Tabel 3).

Tabel 4
Componentladingen van de items over de aanpak van het curriculum

Item	Component	
	1	2
<i>Open</i>	.827	.147

<i>Toetsing</i>	.798	.080
<i>Instructie</i>	.779	-.164
<i>Onderwerpen</i>	.751	.048
<i>Verwerking</i>	.710	-.510
<i>Doelen</i>	.700	-.167
<i>Planning</i>	.460	.823

Uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek de interne consistentie van de og-schaal zonder het item “jaarplanning” iets hoger dan met (interne consistentie met jaarplanning *Cronbach’s* $\alpha = .841$, zonder jaarplanning $\alpha = .852$). Op grond hiervan is er besloten de curriculum aspecten samen te voegen en hierbij jaarplanning buiten beschouwing te laten. Vervolgens is er een nieuwe variabele “og” (open of meer gesloten/stapsgewijs) gevormd op basis van het gemiddelde van de zes overige vragen. Deze indiceert de mate waarin de leerkracht de persoonlijke aanpak bij het karakteriseert als meer open of meer stapsgewijs.

Het interview diende ertoe om verduidelijking en een verdiepend inzicht te krijgen in hoe voor de respondenten de verschillende constructen uit de hoofdvraag met elkaar samenhangen. De interviewleidraad (zie bijlage 2) is gebaseerd op eerder onderzoek waarbij leerkrachten werden geïnterviewd over hun handelingsbereidheid, maar dan in relatie tot professionaliseringsactiviteiten (Glastra, 2013). Tijdens het semi-gestructureerde interview werden twaalf open vragen gesteld en waren er aspecten gedefinieerd waarnaar kon worden doorgevraagd. De eerste drie vragen waren inleidende vragen over het aantal jaren werkervaring, wat de grootste onderwijskundige veranderingen geweest waren in die periode in algemene zin en bij het geven van wereldoriëntatie in het bijzonder.

1. + 2. Hoe lang werkt u al als leerkracht in het primair onderwijs en wat waren in die periode de belangrijkste veranderingen in uw werk?
3. Zijn er ook zaken veranderd in de manier waarop u op deze school wereldoriëntatie vakken geeft?

In de vijf daaropvolgende vragen werden de respondenten bevraagd over de verschillende, door het UMTM aangeduide, constructen die in relatie staan tot hun handelingsbereidheid bij het uitvoeren van hun wereldoriëntatie aanpak. Hierbij werd onder andere gevraagd naar het gevoel van autonomie aan de hand van de volgende vragen:

7. Heeft u het gevoel dat deze aanpak van wereldoriëntatie die u nu hanteert ook echt uw eigen aanpak is?

Doorvragen naar gevoel van persoonlijke autonomie en waargenomen keuzevrijheid:

- Voelt deze aanpak van wereldoriëntatie als een persoonlijke keuze of is het toch eerder iets van de school of het team?
- Hoeveel ruimte biedt deze aanpak van wereldoriëntatie voor uw eigen inbreng?

Vervolgens werd bij vraag negen en tien ingegaan op het wereldoriëntatie curriculum. Deze vragen werden ingeleid door de respondenten verbaal informatie te verschaffen over verschillende aanpakken die er worden gehanteerd met behulp van de volgende omschrijving: *“Leerkrachten hanteren op hun school verschillende aanpakken van wereldoriëntatie. Dit kan een meer vaste methode zijn waarin onderwerpen, lesmateriaal, opdrachten en toetsvormen voor dat vak in een volgorde geplaatst zijn die de leerkracht kan volgen. Een andere aanpak is opener van karakter. In deze open methode is ruimte voor leerkrachten om lesmateriaal te ontwikkelen, deelopdrachten te maken, samenwerkingsvormen tussen leerlingen te bedenken, toetsvormen te ontwikkelen en/of de onderwerp volgorde in het leerjaar te bepalen.”*. Hierna werd gevraagd of de leerkracht de aanpak van wereldoriëntatie die zij op de school hanteren, eerder als een vaste methode of eerder als een open methode karakteriseren en waarom zij dat vinden. De doorvraag die gesteld werd was: *“Kunt u beschrijven hoe een eventuele vaste lesmethode of een meer open curriculum een rol speelt in de planning, voorbereiding, uitvoering en evaluatie van uw lessen?”*. Vraag tien luidde: *“Als u de aanpak van wereldoriëntatie die op uw school hanteert zou mogen aanpassen, welke veranderingen zou u dan doorvoeren?”*. Deze vraag diende ertoe om de leerkrachten meer aspecten van hun huidige curriculum te laten beschrijven maar ook om te horen of en waar zij nog ruimte zagen voor verbetering in het curriculum.

Het interview werd afgesloten met vraag elf over de kern van het beroepsbeeld. De doorvragen gingen in op hoe de respondenten vinden dat “inrichting van het onderwijs”, “autonomie” en “verantwoordingen afleggen” zich verhouden tot het leerkrachtschap.

Procedure

Al het lesgevende personeel van deze twee scholen heeft een informatieve e-mail ontvangen met een verzoek tot deelname. Hierna hebben verschillende leerkrachten zich op vrijwillige basis aangemeld. De online kwantitatieve vragenlijsten werden voorafgaand aan de interviews aan de deelnemende leerkrachten gestuurd en via een digitale link konden zij deze

invullen. Het interview vond plaats op een plek naar keuze van de respondent. Dit was meestal op de basisschool zelf maar soms ook bij de respondent thuis of op een andere externe gelegenheid. Voorafgaand aan het interview ondertekende de respondenten een toestemmingsbrief. Alle 20 interviews zijn afgenomen door dezelfde onderzoeker en duurden tussen de 20 en 40 minuten. De interviews op de Haagse school duurde over het algemeen langer (30 tot 40 minuten) dan de interviews op de Eindhovense school (20 tot 30 minuten). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerkrachten op de Haagse school collega's van de onderzoeker waren en hierdoor het gevoel kregen meer en langer vrijuit te kunnen spreken. De interviews zijn met behulp van audio opname apparatuur opgenomen en zijn naderhand getranscribeerd. De interviews van de school uit regio Den Haag zijn getranscribeerd door de onderzoeker die ook de interviews afnam en de interviews uit regio Eindhoven zijn getranscribeerd door twee andere betrokken onderzoekers. In ATLAS.ti en SPSS zijn vervolgens de data-analyses uitgevoerd.

Data-analyse methoden

Dit onderzoek heeft een mixed methods onderzoeksdesign waarbij kwalitatieve interviews worden geanalyseerd en waarbij wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen met de analyses van de kwantitatieve data.

Methode voor kwantitatieve data-analyse. Voor de kwantitatieve data-analyses is gebruikt gemaakt van Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) voor bijvoorbeeld de data-inspectie van de achtergrondvariabelen en de handelingsbereidheid van de leerkrachten. De onderzoeksgroep bevat 20 respondenten waardoor parametrische toetsen, bij normaal verdeelde variabelen, niet geschikt zijn. Voor de data-analyse zijn dan ook non-parametrische toetsen gebruikt. De variabelen, autonomie en handelingsbereidheid van deelvraag één en twee zijn gemeten via de online vragenlijst en hebben een ordinaal meetniveau. De groeperingsvariabelen "school", de Haagse of Eindhovense, en de eigen indeling van de curriculum-aanpak als "stapsgewijs", "open" of "een mix van beiden" uit de interviews hebben een nominaal meetniveau. Bij de analyses met deze variabelen is de Kruskal-Wallis toets geschikt, dit is de non-parametrische variant van een *one-way ANOVA*. Wanneer gebruik wordt gemaakt van het type curriculum aan de hand van de indicaties die de respondenten geven op de online vragenlijst (og-schaal) hebben we te maken met een ordinaal meetniveau. Analyses die hiervan gebruik maken zullen met een Spearman rangorde correlatie getoetst worden. Het aantal jaren werkervaring zal niet als splitsingsvariabele worden gebruikt om leerkrachten in verschillende stadia in te delen omdat de huidige onderzoeksgroep van 20 respondenten

hierdoor onderverdeeld zou worden in te kleine, niet te analyseren deel-populaties. Eventuele verwijzingen naar veel of weinig werkervaring kunnen wel interessant zijn voor toekomstig onderzoek. Hieronder is later te lezen hoe werkervaring in de kwalitatieve analyses opgenomen wordt.

Methode voor kwalitatieve data-analyse. De transcripten van de interviews zijn met behulp van ATLAS.ti op een kwalitatieve wijze geanalyseerd. Hierbij is naar aanleiding van het artikel van de Brabander en Martens (2018) en de vraagstelling, een drietal codes aangemaakt “aut”, “cos” en “pbc”. “Aut” staat voor autonomie en heeft betrekking op beide autonomie vormen uit het UMTM; waargenomen handelingsvrijheid en persoonlijke autonomie. Wanneer er in het transcript te lezen was dat een respondent over een van deze twee autonomie vormen sprak is dat stuk tekst geselecteerd en met deze code gelabeld. De code “cos” staat voor curriculum (open of stapsgewijs). Als respondenten kenmerken beschrijven van de vorm van het curriculum dat zij gebruiken werd dit gelabeld. Tot slot is de code “pbc” toegekend aan uitspraken die betrekking tot het domein van professionaliteit en het beroepsbeeld.

Na deze initiële codering met behulp van brede categorieën, heeft er een tweede ronde coderingen plaatsgevonden waarin de volgende sub-codes zijn toegekend aan uitspraken van de respondenten. Onder “aut” zijn, op basis van het UMTM, de codes “spa”, gevoel van persoonlijke autonomie en “pfa”, waargenomen handelingsvrijheid, gecreëerd. Bij de code pfa is tevens het onderscheid gemaakt of de leerkrachten de handelingsvrijheid die ze waarnemen als positief of negatief ervaren. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat een leerkracht die zelf zijn lessen creëert, waarneemt dat er zeer veel handelingsvrijheid is maar hier negatief tegenover staat. Bij de “cos” code zijn een viertal subcodes gecreëerd; “c-posj”, “c-negj”, “c-ps”, en “c-wrc”. De eerste twee subcodes werden toegekend wanneer de respondent een uitspraak deed over het huidige curriculum. Wanneer de respondent zich hierover positief uitte werd de code “c-posj” toegekend, en bij negatieve uitingen “c-negj”. Door de onderzoekers werd ook opgemerkt dat in de interviews respondenten vaak refereerden aan hoe ze in een meer ideale situatie zouden werken met het wereldoriëntatie curriculum. Bij dergelijke uitspraken is de code “c-ps” (*preferred situation*) toegekend. Om de toelichtingen in kaart te brengen over waarom het curriculum meer stapsgewijs is of meer open is de code “c-wrc” (*why’s, reasons and causes*) opgesteld. Uitspraken in relatie tot werkervaring of de leeftijd van de respondent zijn gecodeerd als “we” en worden gebruikt in een eerste verkenning naar de rol van werkervaring. Een specifiek onderscheid tussen veel en weinig werkervaring is interessant voor toekomstig onderzoek. Tot slot is de code “pbc” onderverdeeld in drie subcodes; p-core, p-aa

en p-cd. Antwoorden en uitspraken die betrekking hadden op wat leerkrachten beschreven als de kern van hun beroep zijn gecodeerd als “p-core”. Wanneer uitspraken in relatie stonden met autonomie en verantwoording bij het beroepsbeeld of binnen de opvatting van professionaliteit kreeg dit de code “p-aa”. De code “p-cd” vloeide voort uit deelvraag vier en werd toegekend aan uitspraken die gingen over of het ontwerpen, aanpassen en ontwikkelen van het wereldoriëntatie curriculum in relatie tot het beroepsbeeld van de leerkracht.

In ATLAS.ti zijn vervolgens “families” of *document groups* aangemaakt om de uitspraken van de verschillende respondenten te kunnen clusteren. Zo is er een familie aangemaakt voor de twee verschillende scholen en een familie op basis van de subjectieve curriculum-aanpak (stapsgewijs, open of een mix van beide).

Resultaten

In dit hoofdstuk zullen achtereenvolgens de data worden geïnspecteerd, de kwantitatieve analyses, de kwalitatieve analyses en de resultaten per deelvraag worden besproken. Voor alle quotes uit de interviews die aangehaald worden geldt dat de uitspraken in het Engels afkomstig zijn van de Haagse school en de Nederlandse quotes zijn afkomstig van leerkrachten op de Eindhovense school.

Ontbrekende waarden

Alle 20 respondenten hebben zowel deelgenomen aan het interview als de online vragenlijst. Uit de data-inspectie blijkt dat er in de online vragenlijst geen inhoudelijke vragen zijn overgeslagen en hierbij dus geen missende waarden zijn. Het invullen van de geboortedatum is door een aantal respondenten verkeerd gedaan; als geboortjaar vulden zij 2019 in. Hierdoor is de leeftijd in gehele jaren is gebruikt, welke een aparte vraag was en wel correct is ingevuld.

In het semi-gestructureerd interview zijn grotendeels alle vragen behandeld. Een van de laatste vragen vroeg om een stellingname of het ontwikkelen en aanpassen van de wereldoriëntatie lessen (uit de methode) onderdeel is van het beroep of niet. Bij één leerkracht op de Haagse school is deze vraag niet beantwoord. Deze leerkracht voelde zich, na het half uur durende interview, overvraagd en begreep de vraag niet meer. Eerder in het interview gaf zij wel het volgende aan:

Because if children sit there in front of you and you're trying to teach something that is boring them then they're not going to learn it. So you have to be flexible to change it to inspire..... *And how do you then use the curriculum?* Our curriculum isn't a teaching

method though our curriculum is an outcome based purely. So how do you get to the outcome is totally down to you. And there's a lot of different ways of doing that.....

Hieruit kan opgemaakt worden dat zij zelf aan ontwikkeling van lessen en aanpassing van het curriculum doet. Het geeft minder inzicht in de vraag of ze dit ook onderdeel vindt van het beroep van leerkracht. De volgende uitspraken deed zij wel in het kader van het beroepsbeeld en leerkracht professionaliteit.

OK then we'll make this the last question. It's a more a general question about how you view the profession of teaching. What is the core of the teaching profession?
Teaching is actually about the learning. Teaching is a funny word because really we're not actually teaching we're facilitating..... It's about taking every child as an individual and about facilitating their learning. To do that the best way we can is by observing and watching closely and seeing how children learn and seeing what they need to learn and what we can do to support that.....So we go with what we see around us and that's how you keep children stimulated.....

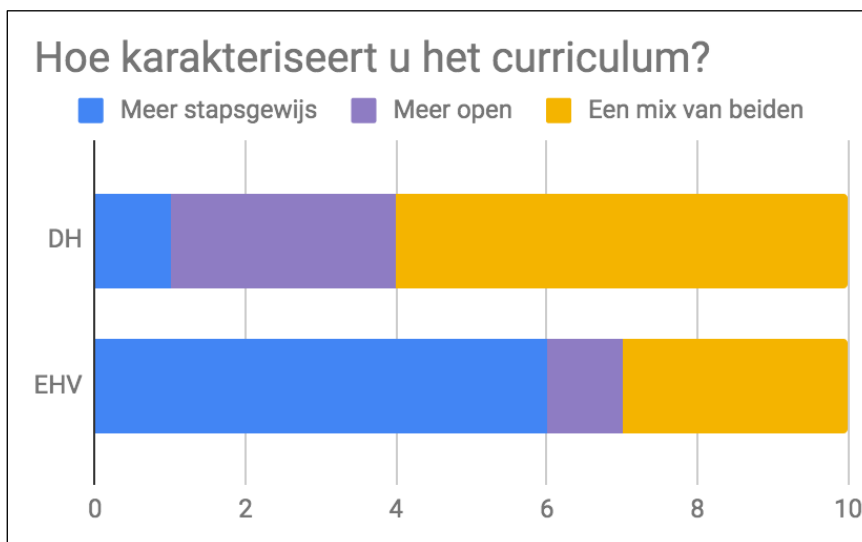
Hierbij geeft zij dus aan dat je als leerkracht moet kijken naar de ontwikkeling van de kinderen en het lesaanbod daarop af moet stemmen. De missende waarde op de eerdergenoemde interview vraag wordt hierdoor ingevuld als “Ja, dat is onderdeel van het beroep”.

Deelvraag 1

De eerste deelvraag, waarbij de focus ligt op autonomie, luidt: welke rol speelt de wijze waarop invulling wordt gegeven aan het wereldoriëntatie curriculum bij de manier waarop leerkrachten hierbij autonomie ervaren?

Zoals in de methode sectie is beschreven zullen er verschillende groeiperingsvormen worden gehanteerd. Als eerste een objectieve indeling naar school waarbij leerkrachten op de Eindhovense school een stapsgewijze methode tot beschikking hebben en de Haagse school waar een meer open methode ter beschikking is. Veelal wordt er methodegetrouw lesgegeven in Nederland omdat er schoolbrede afspraken worden gemaakt over de aanschaf en het gebruik van de methode. Dit zou inhouden dat leerkrachten op de Eindhovense school over het algemeen meer stap voor stap de (gesloten) inhoud van het curriculum overbrengen. Voor de groep leerkrachten op de Haagse school zou er meer eigen inbreng in het lesprogramma zijn omdat zij geen kant en klare werkboeken tot hun beschikking hebben. Er kan echter ook geredeneerd worden dat de manier waarop de leerkrachten met de methode omgaan, hun eigen aanpak, de invulling karakteriseert. In figuur 3 is te zien hoe de leerkrachten in de interviews aangeven hoe zij op hun school invulling geven aan het wereldoriëntatie curriculum. In de vragenlijst is ook terug te zien op de og-schaal dat leerkrachten op de Haagse school de aanpak

bij het wereldoriëntatie curriculum minder stapsgewijs vinden dan in Eindhoven ($M_E = 3.25$ $M_{DH} = 3.68$).



Figuur 3. Eigen indeling type curriculum verdeeld naar de twee scholen.

Kwantitatief. In het onderstaande stuk wordt de relatie tussen een open of stapsgewijs curriculum - zowel naar soort school en naar de eigen indelingen - en waargenomen handelingsvrijheid en gevoel van persoonlijke autonomie nader geanalyseerd.

Hierbij is te zien dat de leerkrachten op de Eindhovense school, waarbij een stapsgewijs curriculum beschikbaar is, gemiddeld hoger scoren op zowel pfa ($M_E = 4.70$ $M_{DH} = 4.10$) als spa ($M_E = 4.20$ $M_{DH} = 3.50$) dan de Haagse leerkrachten. De Kruskal-Wallis toetsen voor verschillen tussen de twee scholen voor pfa en spa waren niet significant. Ondanks dat deze verschillen, wellicht door de steekproefgrootte, niet significant zijn, kunnen afwijkende verschillen in gemiddelden wel betekenisvol zijn indien meerdere indicatoren consistentie en interpreteerbare patronen laten zien.

De drie categorieën “stapsgewijs”, “open” of “een mix van beiden”, op basis van subjectieve indeling door de respondenten zelf uit de interviews, met pfa en spa benaderen p -waarden die in de wetenschap traditioneel gezien als significant worden bestempeld. Soort curriculum met pfa $p = .077$ ($M_{\text{-stapsgewijs}} = 4.29$, $M_{\text{-open}} = 5.00$, $M_{\text{-mix}} = 3.00$) en soort curriculum met spa $p = .074$ ($M_{\text{-stapsgewijs}} = 4.29$, $M_{\text{-open}} = 5.75$, $M_{\text{-mix}} = 3.89$).

De Spearman’s rangcorrelatie tussen de curriculum og-schaal en pfa is .416 en significant ($p = .034$) bij een eenzijdige toetsing. Dit betekent dat hoe meer leerkrachten aangeven het curriculum open te vinden, hoe hoger het gevoel van waargenomen

handelingsvrijheid is. Tussen de curriculum og-schaal en spa is dezelfde trend zichtbaar ($\rho = .556, p = .006$).

Kwalitatief. In de 20 interviews zijn in totaal 237 codes toegekend aan uitspraken over waargenomen handelingsvrijheid. Over gevoel van persoonlijke autonomie spreken leerkrachten veel minder, slechts 13 keer. Grotendeels refereren zij louter bij de specifieke “spa- vraag” hieraan. De leerkrachten op de Eindhovense school benoemen over het algemeen dat ze gevoel van persoonlijke autonomie hebben ervaren tijdens het uitzoeken van de nieuwe lesmethode drie jaar geleden. Hierbij kregen alle leerkrachten een stem om uit te brengen op de verschillende potentiële methodes. De volgende leerkracht schetst dit proces:

Ik heb toevallig in de commissie gezeten en een aantal methodes geselecteerd. Er zijn mensen komen presenteren, er waren vier methodes. Er zijn twee methodes uitgekomen en die zijn we uit gaan proberen. Mensen hebben zeg maar een soort van kunnen stemmen. Degene met de meeste stemmen die heeft gewonnen.

Maar de selectie van een methode werd niet altijd met een gevoel van persoonlijk autonomie verbonden. Zo is dit te zien in de volgende uitspraak:

En heb je het gevoel dat deze aanpak voor wereldoriëntatie die je hanteert echt je eigen aanpak is. Zie je het als persoonlijke keuze of je het iets wat gelegd is? O nee deze methode? Voor groep 4 is het echt opgelegd, voor mij had het niet gehoeven.

Op de Haagse school, waar in het Engels wordt lesgeven, staat de soort methode die op de school aanwezig is minder ter discussie dan op de Eindhovense school. Binnen het internationale onderwijs is er een minder grote markt voor stapsgewijze methodemakers dan in het Nederlandse onderwijs. Voor de Haagse school zijn er naast de huidige open methode, slechts een of twee alternatieve wereldoriëntatie lesmethoden. Een gevoel van persoonlijke autonomie betreffende het uitkiezen van een (nieuwe) methode die goed bij de school en leerkrachten past is voor hen minder van toepassing. Het verschil tussen autonomie bij de methoden kan gekarakteriseerd worden dat de Eindhovense leerkrachten kunnen kiezen tussen methoden met minder keuzeruimte binnen de methode, en de Haagse leerkrachten hebben weinig keuzeruimte over de specifieke methode maar hebben meer ruimte binnen de methode. Een leerkracht op de Haagse school licht het gevoel van persoonlijke autonomie bij de methode toe:

Do you feel like the geography history and science approach that is being used is your own approach? So is it a personal decision or is it the outcome of a decision made by school leadership or the teacher team? That last bit because while I knew that the school would work with this curriculum so I chose to work there. So of course it's

something that I like but I didn't choose it because it was already there and I think that choice will be made by leadership.

Door de grote hoeveelheid uitspraken over pfa kan er ook gekeken worden naar de proportie van positieve en negatieve beleving van pfa ten opzichte van het totaal aantal pfa beschrijvingen. Er zijn 119 uitspraken gedaan waarbij er positief over de pfa werd gesproken en 118 uitspraken waarbij negatief werd gesproken over de pfa. Een voorbeeld van een positief ervaren waargenomen handelingsvrijheid is te zien in de uitspraak bij de volgende leerkracht. Zij schets dat er ruimte is om haar eigen plan te trekken omdat de lesdichtheid gedurende het jaar laag genoeg is.

Maar ik trek daarin (*bij de methode*) wel mijn eigen plan. Want het zijn bijvoorbeeld niet genoeg lessen voor een heel schooljaar dus dan splits ik het maar. Dat kan makkelijk (...) Het ging bijvoorbeeld een keer over opgroeien en ouder worden en dan laat je ze een babyfoto mee naar school nemen en dan moeten ze zichzelf tekenen dus dan koppel je het aan een creatieve opdracht. Zo maak ik daar een beetje mijn eigen ding van. Je kunt natuurlijk ook gewoon de les draaien en dat is het dan. Maar ik vind het leuk om bij de creatief les weer terug te pakken op 'je weet je nog wel, het over groeien, jullie hebben toen allemaal een babyfoto meegenomen'.

Bij de onderstaande leerkracht kan tevens een positief oordeel over de waargenomen handelingsvrijheid worden gelezen omdat hij beschrijft dat hij ruimte neemt om af te wijken van het curriculum als er onderwerpen voorbijkomen die de leerlingen interesseren.

I go off the books a little bit. Something that the kids are interested in. As long as it's loosely based, as long as I can link it in some way to the curriculum and if I can tell if they're really interested in something. Whether that be like, arctic animals, ancient Egypt or something else. I'll bring resources in and teach a lesson.

Een voorbeeld van een situatie waar er weinig waargenomen handelingsvrijheid is en deze negatief gewaardeerd wordt staat hieronder. Deze leerkracht beschrijft dat een thema soms afgedraaid of uitgezeten moet worden in plaats van dat zij leerlingen iets aan kan bieden waarbij ze meer betrokken zijn.

It means you know that you have to kind of slug it out. And it's like, well you know we've only got another two weeks left but we have to keep going through this. And there were some units that are really engaging and really child friendly that they love and there are some that you feel like you're content covering for the sake of content covering. Which is a shame. Yeah because there's so many exciting ways to do that.

Leerkrachten, afhankelijk van de eigen voorkeur, benoemen het gebrek aan of een overschot aan waargenomen handelingsvrijheid als reden tot hun negatieve uiting. Wanneer zij hier over spreken zijn er grofweg vijf verschillende autonomietendensen te herkennen:

- a. Er is een lage pfa en de leerkracht neemt weinig tot geen ruimte om af te wijken van de voorschriften.

- b. Er is een lage pfa maar de leerkracht wijkt toch af van de voorschriften.
- c. Er is een hoge pfa maar de leerkracht maakt hier geen gebruik van.
- d. Er is een hoge pfa en de leerkracht doet kleine aanpassingen en aanvullingen
- e. Er is een hoge pfa en de leerkracht wijkt variabel af en construeert onderdelen in het curriculum.

Bij negen leerkrachten is een eenduidige tendens te herkennen in de interviews. In tabel 4 zijn de autonomietendensen per school per leerkracht in de derde kolom af te lezen. De overige elf leerkrachten redeneren in de interviews echter niet altijd consistent. Zo benoemt een Haagse leerkracht dat er te veel pfa is en dat “iedereen te veel zijn eigen ding mag doen” (autonomietendens “e”) maar dat hij tevens overhoop ligt met de schoolleiding omdat hij anders handelt dan dat er van hem wordt verwacht en geëist met betrekking tot het nakijken van de verwerkingsopdrachten (autonomietendens “b”). Die interviews met bijbehorende autonomietendensen zijn in tien gevallen “dubbel gelabeld” en hen is beide tendensen toegekend in tabel 4. Eén leerkracht redeneerde vanuit drie verschillende invalshoeken over haar huidige autonomiebeleving en in tabel 4 zijn bij haar dus ook drie overlappende tendensen geteld. De te onderscheiden tendensen zijn als volgt over de beide scholen verdeeld.

Tabel 4
Autonomietendensen per school

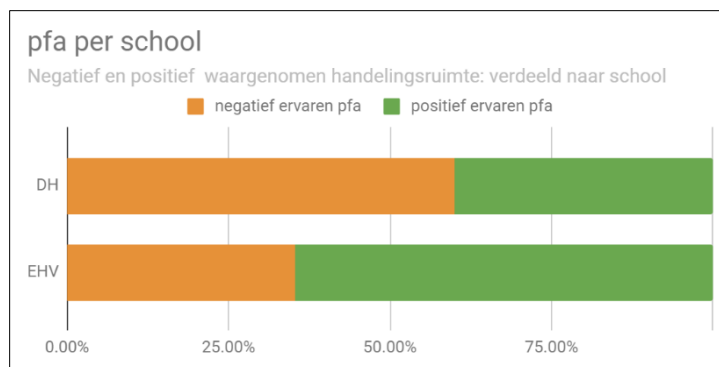
Autonomietendens	School	Eenduidige tendens	Overlappende tendensen
a	EHV	-	7
	DH	1	3
b	EHV	-	1
	DH	2	1
c	EHV	1	1
	DH	-	-
d	EHV	-	6
	DH	2	2
e	EHV	2	-
	DH	1	2

Veelvuldig werden er ook cognitieve valenties benoemd bij de toelichting waarom de leerkrachten zich positief of negatief uitlaten over de autonomie die ze ervaren. Tevens spelen deze valenties een rol wanneer de leerkrachten overgaan van de observatie over pfa en spa naar

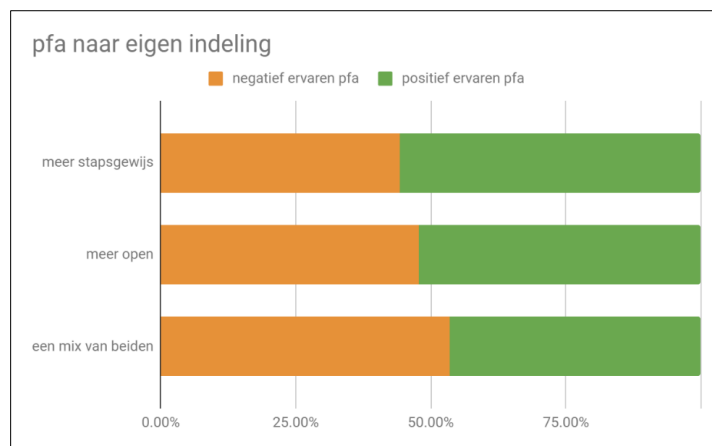
handelen. De veel voorkomende factoren die als belemmerend of als stimulerend voor autonomie worden genoemd in de interviews worden later besproken.

De wijze waarop invulling wordt gegeven aan het wereldoriëntatie curriculum kan, zoals eerder beschreven, op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Aan de hand van de soort school waarop een leerkracht werkt en de aanwezigheid daarbij van een stapsgewijze methode, zoals op de Eindhovense school het geval is of aan de hand van een eigen meer subjectieve indeling, zoals in de interviews gevraagd werd naar of de leerkrachten het curriculum meer “stapsgewijs”, “open” of “een mix van beiden” vonden. Laatstgenoemde indeling wordt als meer subjectief gekarakteriseerd omdat de leerkrachten verschillende referentiekaders hebben. Zo beschreef een Australische leerkracht op de Haagse school dat vergeleken met het onderwijs in zijn moederland het huidige curriculum vrij open was, maar er nog steeds veel structurerende aspecten aanwezig waren die hem beperkten in zijn handelen. Hierdoor karakteriseerde hij de invulling van het curriculum als een “een mix van beiden”.

Aan de hand van deze twee categorisaties is gekeken naar de verhouding tussen de positieve en negatieve uitlatingen over de pfa. Dit is gedaan aan de hand van proporties en niet de absolute getallen omdat in verband met de interviewduur, in Den Haag anderhalf tot twee keer zo lang, de absolute getallen weinig representatieve informatie verschaffen. Hieronder in figuur 4 en 5 is te zien wat de verschillen zijn in percentages negatieve en positieve uitspraken over de pfa.



Figuur 4. Verdeling aantal uitspraken positief en negatief waargenomen handelingsvrijheid in interviews naar school.



Figuur 5. Procentueel aantal uitspraken waargenomen handelingsvrijheid in interviews naar de subjectieve indeling.

Uit figuur 4 kan worden afgelezen dat de uitspraken van de Haagse leraren over pfa in 60.1% van de gevallen negatief is. Bij de Eindhovense leerkrachten, waar een stapsgewijze methode aanwezig is, is 35.4% van de uitspraken over pfa negatief. Figuur 5 laat zien dat wanneer leerkrachten de curriculum-aanpak als stapsgewijs karakteriseren zij gedurende het interview procentueel gezien vaker over pfa spreken in de positieve zin, 55.7% van hun pfa uitspraken zijn positief. Bij leerkrachten die aangeven een meer open curriculum te hebben zijn 52.3% van de uitspraken over pfa positief. De leerkrachten die vinden dat het curriculum een combinatie van beide onderdelen bevat doen procentueel gezien het minst positieve pfa uitspraken, 46.3%.

Zoals eerder beschreven geven leerkrachten verklaringen, vaak in de vorm van cognitieve valenties, waarom zij pfa als positief of negatief ervaren. In de positief gecodeerde uitspraken zijn verschillende stimulerende factoren gevonden. Zo vinden verschillende leerkrachten dat de aanwezigheid van een methode (ongeacht de openheid daarvan) de werkdruk kan verlagen. Zie hierover de onderstaande citaten van twee leerkrachten, een van de Eindhovense school en een van de Haagse school.

Oké dan worden twee thema's omgedraaid qua planning? Ja, bijvoorbeeld. Dus die ruimte is er wel. Het gaat erom dat je uiteindelijk de doelen behaalt. Ja dus ik hanteer een beetje beide. Helemaal zelf alles moeten bedenken past ook niet bij mij. Waarom niet? Dan ben je dag en nacht met je werk bezig. Dus het is heel fijn om een leidraad te hebben en dat een beetje aan te passen aan wat past bij jou zelf als leerkracht.

I think it's what is like a pro of working with something like this curriculum is that you don't have to come up with everything all by yourself. You don't spend hours and hours thinking oh what am I going to teach how am I going to teach this because there's there's a book with ideas and you can take those ideas and you can use those. So is it a reduction of workload? Yes definitely.

Toch beschrijft deze laatste leerkracht later in het interview dat ze de werkdruk voor lief zou nemen als ze zou mogen doen wat ze een van de leukste dingen vindt; het zelf plannen en ontwikkelen van lessen. Bij de manier waarop ze nu werkt ervaart ze een gebrek aan waargenomen handelingsvrijheid, zie haar uitspraak daarover hieronder:

What I don't always like about it is that I cannot plan my own things because even though it takes up a lot of time, I really enjoy doing that. And especially if, because then you get the freedom to ask children "Hey what do you guys want to learn?" And then I do my research and I teach them what they want to learn and that's something I'm not able to do now.

Een andere cognitieve valentie die wordt beschreven is dat door de aanwezigheid van een methode, er een inhoudelijk goed wereldoriëntatie aanbod verzorgd kan worden in de vorm van een doorgaande leerlijn en dat er consistentie is in het aanbod.

Ik hou wel vast aan de methode. Je geeft toch wel een beetje je eigen draai aan maar je houdt wel vast, en dan voldoe je ook automatisch aan de kerndoelen

Ja als ik alle tijd van de wereld had zou ik denk ik voor die open methode gaan. Ik zie wel het gevaar in dat de doorlopende lijn ook wel een beetje verdwijnt. Ik vind mezelf die methode op zich als doorgaande lijn wel prettig. En dan kan je zelf nog een beetje omheen doen wat je leuk zou vinden

Een leerkracht op de Haagse school licht toe dat die consistentie daar minder is. Door de grote mate van pfa voor leerkrachten is er de vrijheid om met zijn of haar eigen, sterke en minder sterke, vaardigheden uit de voeten te kunnen.

I think the problem is - well this is not necessarily a problem - is that the curriculum across the school looks inconsistent. And it's inconsistent across year groups and it's inconsistent across teachers. Now this is not, I don't think that's necessarily a bad thing. Because each teacher has their own strengths and weaknesses and embracing those strengths and weaknesses is good.

Verder wordt regelmatig genoemd dat een grote mate van pfa ook het beste is voor de leerlingen omdat de lesinhoud dan aangepast kan worden op hun belevingswereld, aan wat er actueel speelt en aan het niveau van de leerlingen.

I think if something happens in the world, you know if there was a volcano that went off we'd teach about volcanoes. If there was a massive storm we'd have, we'd look at on weather and look at wind experiments. So if we had snow well you know melting and ice and floating and sinking might all come into it. So we we go with what we see around us and that's how you keep children stimulated.

We do have time to put fun stuff in and it's so hands on. It's not just read from a book fill a worksheet or a board workbook or something.

Op de Eindhovense school wordt ook aan de actualiteit gerefereerd maar dan vanuit een gebrek aan pfa.

Ik vind het jammer dat alles vastligt in de thema's. En daar kun je nauwelijks van afwijken terwijl op bepaalde ogenblikken iets anders speelt. Als er verkiezingen zijn en dat staat nu niet als thema in de methode maar pas in juni dan gebeurt het niet dat je dat omwisselt. Wat in het verleden wel gebeurde.

Na deze verklaringen over een positieve of negatieve waardering van veel of weinig pfa in relatie tot het curriculum, is het nog interessant om een blik te werpen op waarom er veel of weinig pfa is. Er zijn verschillende beperkende factoren (cognitieve valenties) die door de respondenten worden genoemd in relatie tot het curriculum en pfa. De eerste factor is dat er bij wereldoriëntatie een systeem is waarin leerkrachten data over de leerlingen moeten verzamelen, waarover zij verantwoording moeten afleggen, en dat er getoetst moet worden met bijbehorende administratie.

Het is niet dat ze zeggen van 'nou wijk maar af of geef er maar een invulling aan', nee, de bedoeling is om de methode netjes te volgen, toetsen af te nemen en als dan binnen dat geheel nog een stukje vrijheid genomen kan worden om af te wijken en andere informatie ook te geven die daarbij horen, dan mag dat

Alles moet in het systeem staan dus dat is ook wel veel administratie voor ons.

Op de Haagse school wordt in dit kader door negen van de tien leerkrachten ook de aankomende accreditatie genoemd. Deze perkt de pfa verder in volgens hen.

In terms of the upcoming accreditation and how well we are meeting the requirements for that. (...) It's in the back of our mind what we have to get this done. We have to get this done. So we feel the pressure, a certain level of pressure. (...) So this needs to be on the display, that needs to be, make sure it's up there. So the spontaneity is gone.

Een derde factor die op beide scholen wordt genoemd en die pfa beperkt is de schoolgrootte; op beide scholen zijn ongeveer 4 parallelgroepen van elk leerjaar. Een leerkracht licht toe waarom dit de pfa inperkt.

Ik denk dat nu op onze school de methode strak gevolgd moet worden. Dat komt natuurlijk ook omdat je met drie of vier parallel groepen bent. In het verleden kon je gewoon een hoofdstuk overslaan. Daar ligt dan iets anders voor in de plaats wat op dat ogenblik actueler was. *De methode moet dus gevolgd worden omdat er parallel groepen zijn. Waarom is dat?* Omdat je probeert om geen verschil te maken tussen die groepen, dat er overall hetzelfde aanbod is.

Deelvraag 2

De tweede deelvraag is "Hoe ervaren leerkrachten hun handelingsbereidheid, in relatie tot autonomie, voor het geven van wereldoriëntatie bij verschillende curricula?"

Kwantitatieve resultaten. Wanneer er allereerst weer wordt gekeken naar de twee basisscholen zijn er verschillen te zien tussen de Haagse leerkrachten en de Eindhovense. De uitgevoerde Kruskal-Wallis toetsen zijn hierbij niet significant, maar de gemiddelden hierbij geven wel een indicatie van hoe de leerkrachten hun handelingsbereidheid op de zevenpuntsschaal hebben gescoord. Bij een vergelijking van de scholen is te zien dat de leerkrachten op de Haagse school een hogere gemiddelde handelingsbereidheid ($M = 5.60$) rapporteren dan de Eindhovense ($M = 5.20$).

Wanneer er naar de drie groepen wordt gekeken, op basis van de eigen indeling uit de interviews, zijn er ook verschillen in gemiddelden te zien. De handelingsbereidheid is groter bij een open curriculum en bij een gemengde aanpak dan bij een stapsgewijze curriculum-aanpak. Deze verschillen zijn wederom niet significant ($p = .076$). In onderstaande tabel zijn de gegevens van deze tweede Kruskal-Wallis toets te zien.

Tabel 5
Handelingsbereidheid naar type curriculum

Type curriculum	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Een stapsgewijs/gesloten curriculum	7	4.86	.690
Een curriculum wat een mix van beide is	9	5.67	1.232
Een open curriculum	4	5.75	.957

Tussen de og-schaal en rfa is een significante Spearman correlatie ($r_s = .553$, $p = .001$). De leerkrachten geven aan dat hoe meer zij hun aanpak bij het curriculum als variabel karakteriseren, in plaats van stapsgewijs, hoe meer handelingsbereidheid zij ervaren.

Nu er is gekeken naar hoe leerkrachten hun handelingsbereidheid ervaren bij een meer of minder open aanpak van het curriculum, zal ook het autonomie aspect in behandeling worden genomen. Hierbij blijkt noch pfa noch spa direct te correleren met de handelingsbereidheid. In de interviews werd deze relatie echter soms wel gelegd.

Kwalitatieve resultaten. In de interviews zijn de leerkrachten niet direct bevraagd naar hun motivatie of handelingsbereidheid in relatie tot autonomie, maar dit kwam wel bij de leerkrachten zelf naar voren. Zo stelde een leerkracht dat de motivatie laag is, er weinig pfa is en dat zij de lessen “uit moet zitten”:

It means you know that you have to kind of slug it out (...) we have to keep going through this (...) you're content covering for the sake of content covering. Which is a shame. Yeah because there's so many exciting ways to do that

De onderstaande leerkracht op dezelfde school schetst een positiever beeld en zij kaart aan dat ze handelingsbereidheid ervaart voor het geven van wereldoriëntatie. Hierbij komt ook het gevoel van persoonlijke autonomie naar voren wanneer de leerkracht zegt “Ja, ik wil dit heel graag doen”.

How have you experienced that approach with regard to teaching geography history and science which you currently use in your school? It makes it make me feel sort of, I don't know if motivated is the right word but it makes me feel like oh yes I really want to do this. You know when you get that boost of energy you are like ah this is a really cool topic we're gonna do such cool things. And also when the children get really enthusiastic about it then I get enthusiastic as well.

Deze leerkracht vertelt ook dat het enthousiasme van de leerlingen in relatie staat tot het enthousiasme van haarzelf. Het overslaan van zowel het enthousiasme als de motivatie van leerlingen op de leerkrachten, is een bevinding die door meerdere leerkrachten, zowel op de Haagse als Eindhovense school, wordt gedeeld. Zie de onderstaande citaat daarover.

Wat ik merk is dat de kinderen heel enthousiast zijn. Wat voor emotie roept dat op bij je als leerkracht? Dat die leerlingen zo enthousiast zijn. Ik word zelf ook heel enthousiast en gemotiveerd van. Ik merk wel dat het ene onderwerp leent zich ook meer dat je daar toch meer projectmatig mee gaat werken en het andere onderwerpen toch wat meer bij je, bij de methode. Maar de kinderen zijn heel enthousiast en dat zorgt natuurlijk voor mij dat ik gemotiveerd ben

Een ander aspect van de deelvraag stelt wat de handelingsbereidheid is, in relatie tot autonomie, voor het geven van wereldoriëntatie bij verschillende curricula. Een leerkracht op de Haagse school die recentelijk les gaf in Australië had daar het volgende over te melden.

It has recently happened in Australia where the plan was to have every teacher teaching the same thing in the same way across the entire country across the entire state. It just falls to pieces it doesn't work. Why? Because a teachers are not robots we're humans. And just having us recite.. Standing up.. you might as well have a machine there. If you just want to stand there and recite things to children and you want them to recite it back. You know this human interaction is important and the way that we keep our enthusiasm and our passion and our storytelling with topics is how children learn. And this removes a lot of that teacher creativity.

Hij geeft aan dat bij het nieuwe landelijke curriculum de autonomie werd ingeperkt en dat dit niet ten goede kwam aan het enthousiasme en de passie van de leerkrachten.

Deelvraag 3

De derde deelvraag luidt: “welke rol speelt werkervaring bij de ervaring van autonomie en handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie met een meer open of stapsgewijze aanpak van het curriculum. En zijn er indicaties dat meer of minder ervaren leerkrachten dit

anders beleven?” Deze deelvraag is voornamelijk kwalitatief en oriënterend onderzocht omdat de grootte van de onderzoeksgroep nog weinig ruimte bood om goede groeperingen te maken.

Kwalitatieve resultaten. In de semi-gestructureerde interviews is gekeken naar wat voor uitspraken leerkrachten doen over hoe ze hun autonomie en handelingsbereidheid bij wereldoriëntatie ervaren in relatie tot de werkervaring die ze hebben. Een leerkracht geeft aan dat ze een gevoel van competentie heeft voor het geven van wereldoriëntatie omdat ze het al wat langer doet. Een startende leerkracht merkt op dat hij handelingsbereidheid ervaart en er nog een miljoen dingen zijn waardoor hij zijn vaardigheden zou kunnen verbeteren omdat hij nog maar aan het begin van zijn loopbaan staat. De derde leerkracht legt een verband tussen het aantal jaren werkervaring en haar repertoire. Dat ze bij het ontwerpen van onderwijs kan putten uit wat ze al eerder heeft gezien.

Ik heb ook kleuters gedaan en daar moet dat echt vanuit de leerkracht zelf komen, dan ontwerp je meer het onderwijs. Maar ik ontwerp nu ook wel mijn eigen onderwijs (*in groep 6*) want ik houd me vast aan de methode, maar er zijn kinderen die meer nodig hebben en kinderen die minder nodig hebben en daarin moet ik toch wel zelf gaan kijken. En dan is ervaring natuurlijk prettig want dan kun je een beetje putten uit wat je allemaal al.... dat je denk “Dit heb ik al eerder gezien”.

Door het opbouwen van een repertoire ten opzicht van de lesinhoud en het curriculum, geeft deze leerkracht ook aan, dat dit het gevoel van competentie en van waargenomen handelingsvrijheid eventueel ook kan vergroten.

Er zijn twee meer ervaren leerkrachten die ook reflecteren op de periode waarin zij nog minder werkervaring hadden. De eerste beschrijft dat hoe ouder ze wordt hoe meer ze haar eigen lesmethodiek ontwikkelt. Dit komt ook overeen met de eerdere uitspraak van de andere leerkracht waarin het bouwen aan een eigen repertoire ook betekent dat het gevoel van waargenomen handelingsvrijheid uitgebreid kan worden.

Certainly in my early days of teaching I would have probably felt safer just sticking to what I'd planned instead of going off subject or digressing. (...) Having experienced quite a few different types of curriculum and methods in my view I take what I think works best and just amalgamate everything.

De andere leerkracht beschrijft dat haar werkervaring samenhangt met het gevoel van waargenomen handelingsvrijheid. Nu ze meer ervaring heeft, heeft ze het gevoel dat ze minder stapsgewijs hoeft te werken omdat ze terug kan vallen op haar ervaring.

Wat is je gevoel van competentie bij het geven van wereldoriëntatie? Goed, je moet je wel goed moeten voorbereiden en misschien is dat ook wel een stukje ervaring. Jonge leerkrachten houden zich meer en meer aan de methode en doen precies zoals het in het boekje staat. Terwijl ik door mijn ervaring veel meer zelf kan vertellen waarbij ik niet per se het boekje nodig heb. Ik leer ze wel wat ze moeten leren.

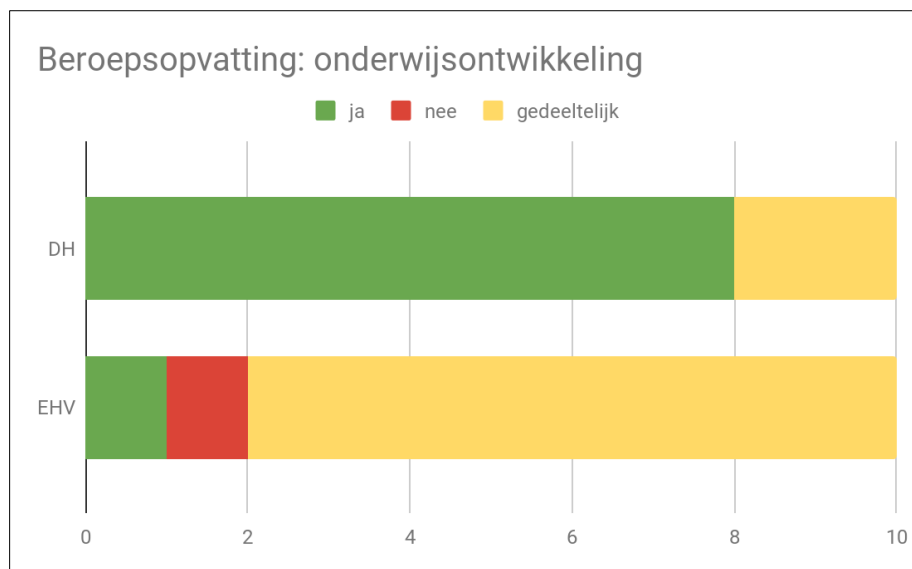
Deelvraag 4

De vierde deelvraag luidt: “Hoe ervaren leerkrachten hun beroepsopvatting bij het geven van wereldoriëntatie bij verschillende curricula?”. Om deze deelvraag te beantwoorden werd in de vragenlijst gesteld “*Het bepalen van de inrichting van het onderwijs behoort naar mijn opvatting tot de kern van het leraarsberoep; zeer mee oneens tot zeer mee eens*”. De correlatie tussen deze vraag uit de vragenlijst en andere stelling over professionaliteit van deelvraag vijf, over de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs, was erg laag. Dit indiceert dat de leerkrachten de twee stellingen ook echt als verschillende onderwerpen hebben gezien.

Bij het kwalitatieve aspect lag in de laatste vragen in het semi-gestructureerde interview de focus op het gevoel van professionaliteit en de verschillende beroepsopvattingen.

Kwantitatief. Verdeeld naar de twee verschillende scholen zit er geen verschil in hoe de leerkrachten de bovenstaande vraag uit de online vragenlijst beantwoordden, zij scoorden dit beiden gemiddeld 2.70. Dit betekent dat ze het item in lichte mate scoren als “*mee oneens het bepalen van de inrichting van het onderwijs behoort naar mijn opvatting niet tot de kern van het leraarsberoep*”. Wanneer gekeken wordt naar deze vraag aan de hand van de eigen indeling in een stapsgewijze aanpak, open aanpak, of mix van beide, zijn er wel verschillen te zien. Leerkrachten die vinden dat zij een open aanpak hanteren scoren aanzienlijk hoger op de Likert-schaal bij dit aspect ($M = 4.25$) ten op zicht van stapsgewijs ($M = 2.43$) en een mix van beide ($M = 2.22$). De bijbehorende Kruskal-Wallis toets was niet significant. Tot slot is er aan de hand van de online vragenlijst gekeken naar de Spearman correlatie tussen de og-schaal met de vraag over de inrichting van het onderwijs ($r_s = .332, p = .077$). Deze positieve correlatie indiceert dat hoe meer open de leerkrachten het curriculum beoordelen, hoe meer ze het bepalen van de inrichting van het onderwijs tot de kern van het leraarsberoep vinden behoren of visa versa.

Kwalitatief. Er wordt begonnen met de verschillen in beroepsopvatting tussen de twee verschillende basisscholen; de Eindhovense basisschool waarbij een stapsgewijze methode ter beschikking is en de Haagse basisschool die een meer open curriculum heeft. Allereerst is gekeken naar hoe de leerkrachten aankijken tegen de verschillende curricula, waarbij door de leerkrachten in meer of mindere mate aan onderwijsontwikkeling wordt gedaan, in relatie tot hun beroepsbeeld. Aan de hand van de antwoorden op de vraag “*Vindt u dat de inrichting van het onderwijs en de ontwikkeling van lesmateriaal een onderdeel is van het leerkrachtenberoep?*” is het onderstaande figuur gemaakt.



Figuur 6. Beroepsopvattingen betreffende de onderwijsontwikkeling bij het wereldoriëntatie curriculum per school.

Er is een groot verschil te zien tussen de leerkrachten van de Haagse school waarbij acht van de tien deze vraag met “ja” beantwoorden. Op de Eindhovense school beantwoorden acht leerkrachten deze vraag met “gedeeltelijk”. Dit is tegenstrijdig met de resultaten uit de kwantitatieve analyse waarbij er geen verschillen tussen scholen werden gemeten. Uit de doorvragen in de interviews, aansluitend bij de initiële bovenstaande vraag, is af te leiden dat leerkrachten de vraag in het interview op een erg praktische wijze interpreteren en minder op een idealistische wijze zoals in de online vragenlijst werd gedaan waarbij de leerkrachten naar de kern van het beroep worden bevroegd.

Om hier meer inzicht te verkrijgen en de achterliggende reden te snappen, is het waardevol om naar de uitspraken van de verschillende docenten te kijken over waarom ze “ja” of “gedeeltelijk” hebben geantwoord. Zo wordt door twee leerkrachten op de Eindhovense school de authenticiteit beschreven waarmee ze als professional voor de klas staan en dat een eigen draai geven aan de lessen daarbij hoort.

Weet je als je voor de klas staat; je kunt nooit je werk goed doen als je niet dichtbij jezelf blijft. Dus de methode die gekozen is, sta ik achter. Maar ik geef daar wel mijn draai aan. En dat betekent dat ik me wel vasthoudt aan de onderwerpen en ook aan de lesstof die aan bod komt. Maar ik probeer er wel iets in te stoppen wat van mij is en wat past bij wie ik ben. En ik probeer daarin ook te letten op wat de groep nodig heeft. Maar ik vind wel dat ik bij mezelf moet blijven.

Wat vind je daarvan dat je 15 jaar geleden alles zelf erbij moest zoeken en dat er nu ineens veel meer in de methode zelf zit? Het maakt het wel makkelijker, maar toch merk ik voor mezelf dat ik het op mijn manier graag wil doen. Dat is eigenwijsheid van een leerkracht denk ik dus ik pas toch altijd dingen aan, linksom of rechtsom.

Een leerkracht op de Haagse school onderschrijft dit ook vanuit de periode dat hij opgeleid werd tot leerkracht.

And one of my teacher trainers would say to me, I don't want you to just take the curriculum to the classroom and teach it. Because I don't see who you are as a teacher. I want you to design lessons.

De inhoudelijke mate waarin de leerkrachten echter de onderwijsontwikkeling als onderdeel van het beroep ervaren lijkt wel te verschillen tussen de scholen. De scholen hebben beide ook verschillende werkwijzen met betrekking tot de voorbereiding van de wereldoriëntatie lessen. Op de Eindhovense school wordt het lesaanbod door de methode voorgeschreven en op de Haagse school hebben de leerkrachten hier meer eigenaarschap over. De onderstaande leerkracht beschrijft de relatie tussen het ontwerpen van lessen en zichzelf als onderwijs ontwikkelende professional.

I have to sit down and try to plan lessons, also for year group colleagues to teach. That's really made me think about how to do it. Because I don't know the kids in someone else's classroom. I think it's taught me generally to add multiple different ways of teaching within the plan. So here are the goals, but how you get there is up to you. I think that's what I've been trying to do.

De onderwijsontwikkeling bij het curriculum op de Eindhovense basisschool lijkt meer plaats te vinden met kleinere aanpassingen, zoals een filmpje bij een thema zoeken of een les anders in de jaarplanning positioneren. De volgende leerkracht beschrijft dit:

Je moet er bijvoorbeeld zelf filmpjes bij bedenken want er zit wel een filmpje bij in de methode maar ik vind het niet op niveau.

De verantwoordelijkheid voor het uiteindelijk lesaanbod beschouwen de Eindhovense leerkrachten minder als een onderdeel van hun beroep maar als taak van de methodemakers. De onderstaande leerkracht licht dit toe:

Ik denk ook dat het goed is dat er leerkrachten zijn die door methoden makers gevraagd worden om mee te denken over inhoud van methodes en onderwerpen en thema's. Dat is een stuk dat wel belangrijk is. Daar kunnen we niet allemaal over meepraten. Maar er zijn wel mensen die dat kunnen.

Door een leerkracht op de Eindhovense school wordt tijd en werkdruk als reden aangeduid waarom de onderwijsontwikkeling minder plaats vindt. Een tweede leerkracht beschrijft het gemak waarmee het curriculum kan worden uitgevoerd wanneer dit kant en klaar aangeboden wordt in plaats van dat er zelf aan ontwikkeling gedaan moet worden.

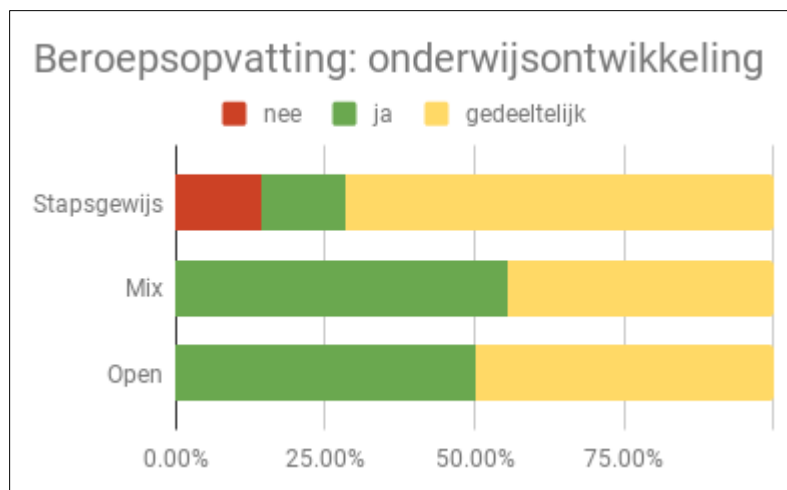
Behoort de inrichting van het onderwijs dan niet tot de kern van het onderwijs. Lerarenberoep? Dat vind ik wel, maar het is er niet. Maar dat komt denk ik door alles wat eromheen zit. Er zit heel veel omheen. Kijken naar het individuele kind, het

worden vaak groepjes, en kijken wat er voor hen moet, daar is veel te weinig tijd voor. Tijd is het grote probleem.

En op het ogenblik dat ik in groep 7, of welke groep dan ook, inval en er een wereldoriëntatie vak aan bod is, dan staat er welke les aan bod is. En die kan ik dan makkelijk oppakken. Daar hoef ik dan niet over na te denken als ik die moet gaan doen.

Verder komt het een aantal keer naar voren dat leerkrachten uit de onderbouw grotere aanpassingen doen aan het curriculum dan leerkrachten uit de bovenbouw waar stapsgewijze werkboeken aanwezig zijn die leerlingen kunnen doorwerken.

Als er naar de resultaten wordt gekeken aan de hand van de eigen indelingen, stapsgewijs, mix en open, is er ook een verschil in resultaten te zien welke meer overeenkomt met de kwantitatieve gegevens. Zo is in figuur 8 te zien dat de groep leerkrachten die een stapsgewijze aanpak hanteert, weinig van mening is dat onderwijsontwikkeling onderdeel is van hun beroep. Bij de leerkrachten die zich indelen in een “open curriculum-aanpak” geeft de helft aan het wel een onderdeel te vinden van het beroep. Afwijkend van de kwantitatieve analyse geeft ook een geringe meerderheid van de leerkrachten, die vinden dat het een mix van beide is, aan dat onderwijsontwikkeling wel een onderdeel is van hun beroep.



Figuur 7. Beroepsopvattingen betreffende de onderwijsontwikkeling bij het wereldoriëntatie curriculum per school.

Deelvraag 5

De laatste deelvraag be vraagt hoe leerkrachten ervaren dat de autonomie, die ze al dan niet krijgen vanuit het curriculum, zich verhoudt tot hun beroepsopvatting.

Kwantitatief. De stelling die de leerkrachten in de kwantitatieve online vragenlijst beantwoordden luidde: *“Naar mijn opvatting behoort de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs te liggen bij; gezagdragers zoals het schoolbestuur, de onderwijsinspectie en overheid versus de leerkrachten als beroepsgroep.”*.

De Haagse leerkrachten scoren deze stelling gemiddeld hoger ($M = 5.30$) dan de Eindhovense leerkrachten ($M = 4.40$). Dat betekent dat zij vinden dat de verantwoordelijkheid, met bijbehorende autonomie, voor de kwaliteit van het onderwijs bij hen zelf belegd moet worden. Dit verschil is niet significant.

De analyses aan de hand van de eigen indelingen, waarbij de leerkrachten zelf hun curriculum-aanpak categoriseren, leveren interessante resultaten op. De leerkrachten die zich in de categorie “stapsgewijs” plaatsen beleggen de verantwoordelijkheid het meest, ten opzichte van de andere twee groepen, bij gezagsdragers zoals de onderwijsinspectie ($M = 3.71$). Leerkrachten die vinden dat ze een open curriculum-aanpak hebben scoren gemiddeld het hoogst op deze vraag met 6.75 en de derde groep leerkrachten met een mix van beide tussen de twee anderen in ($M = 4.89$). De bijbehorende Kruskal-Wallis toets is significant ($p = .008$). De Spearman correlatie ($r_s = .490$, $p = .028$) tussen de og-schaal en de stelling van deelvraag vijf laat zien dat hoe meer leerkrachten vinden dat zij een open, in plaats van stapsgewijs curriculum hebben, hoe meer zij ook vinden dat de verantwoordelijkheid en autonomie met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs bij de leerkrachten als beroepsgroep hoort.

Kwalitatief. Voor het kwalitatieve onderzoeksaspect zijn de respondenten aan het einde van het semigestructureerde interview bevraagd naar hoe zij vinden dat de autonomie en verantwoording die ze al dan niet moeten afleggen zich verhouden tot hun beroepsopvatting. Al voordat deze vraag werd gesteld werd dit onderwerp meerdere keren aangekaart door de leerkrachten. Zo zijn er veel “vroeger-nu” redenties te lezen waarbij er volgens de meeste respondenten vroeger meer autonomie was. Zoals de onderstaande leerkracht beschrijft

Toen ik begon vertelde de leerkracht uit het boek en het kwam echt vanuit de leerkracht. Deze trend, een afname van autonomie en toename van verantwoording, geldt volgens verschillende leerkrachten in het gehele onderwijs en doet zich niet louter voor bij wereldoriëntatie. Door drie respondenten wordt hierbij ook gerefereerd aan een golfbeweging in het onderwijs waarbij er na verloop van tijd wellicht weer verandering komt.

Op de Eindhovense school zien meerdere geïnterviewde leerkrachten het belang in van de verantwoording die ze moeten afleggen ondanks dat dit soms de waargenomen handelingsvrijheid beperkt. Zij vinden dat het afleggen van verantwoording best samen kan gaan met autonomie. Zie de onderstaande twee uitspraken daarover

Ik vind dat je altijd moet kunnen verantwoorden waar je mee bezig bent. En ook aan ouders goed kunnen laten zien of aan de directie en inspectie hoe jij met je leerlijnen omgaat. Dat je dat goed moet kunnen verantwoorden en niet maar wat aan het doen bent. Je moet heel goed weten wat je aan het doen bent en waar je naar toe moet met de leerlingen.

Hoe zie jij de verhouding van de begrippen autonomie en het afleggen van verantwoording voor jou als leerkracht? Ik vind dat wij heel zelfstandig zijn eigenlijk en wij ook mogen zijn dat wij ook veel vrijheid krijgen als individu. We maken bepaalde afspraken en die staan ook duidelijk op papier. En daar houden wij ons eigenlijk wel aan.

De verantwoording en gebrek aan autonomie kan echter ook leiden tot een gevoel van frustratie. Verschillende leerkrachten beschrijven dat het afleggen van verantwoording de laatste jaren toegenomen lijkt te zijn en dat verantwoording niet boven de autonomie moet komen te staan. De leerkracht hieronder ligt dit toe.

De administratie doet natuurlijk een beetje tekort aan autonomie, dat bepaalde dingen moeten gebeuren en dat snap ik ook. Maar soms denk ik “moeten we dit nou ook nog vast gaan leggen?!”

Een vierde leerkracht beschrijft het weer in een positief daglicht waarbij zij de verantwoording in de vorm van toetsen en administratie niet als autonomie beperkend ziet maar juist als reflecterend middel voor haar als leerkracht.

Het afleggen van verantwoording.... Dat is grappig want ik merk wel dat sommige mensen vinden het wel heel lastig. Op het moment dat er dan toetsen zijn geweest of weer een toetsronde, die voelen dat eigenlijk als een soort afrekening misschien. Dat is wel heel sterk gezegd maar dat heb ik zelf helemaal niet zo. Als de toetsen zijn die inderdaad minder zijn gemaakt dan ga ik mezelf wel achter de oren krabben van ‘hè, hoe kan dat nou’. Dan ga ik mezelf dan data overleggen en dan ga ik ook wel mijn collega's bevragen van wat heb jij dan anders gedaan waardoor wij niet tot deze resultaten zijn gekomen in deze leeftijdsklasse en jullie wel. Maar dat vind ik ook wel erg interessant maar ik voel het niet zo dat ik afgerekend word.

In de Haagse school lijkt door de accreditatie de pfa bij het geven van wereldoriëntatie ineens sterk te zijn afgenomen. Negen van de tien Haagse leerkrachten refereren ook aan de accreditatie in hun interviews. Sommige leerkrachten voelen zich hierbij aangetast in hun professionaliteit want ze beschrijven autonomie als onderdeel van hun beroepsopvatting.

I think that if you give your teachers autonomy then you are showing them that you respect them and I think you are showing that you respect them as a professional and that you trust them (...) *Do you feel like there's accountability being asked of you?* Certainly by the management. There is too much I think it demotivates you, makes you feel as though you aren't really very well respected as a professional and that you aren't trusted.

De eerder geciteerde Australische leerkracht verwees naar het feit dat leerkrachten geen robots zijn en dat de autonome interactie met de leerlingen van groot belang is. Een andere leerkracht op de Haagse school gaf een heel genuanceerd en harmonieuze redenering over autonomie en verantwoording. Zij ziet in dat beperkte autonomie voor de beroepsgroep kan leiden tot

kwaliteitswaarborging en een verzekering dat de leerstof wordt aangeboden maar dat er met meer autonomie ingespeeld kan worden op de behoeften van kinderen. Dit laatste behoort volgens haar juist ook tot haar beroepsopvatting.

In that I like to feel guaranteed that I've, I've given the learning opportunities that I should have given to these children. And so having a curriculum for me is almost reassuring thing. Because I because of the accountability I feel that if I can say that you know I, I've, I've covered this. Then that gives me the you know then I feel that I hold myself accountable. At the same time as I said at the heart of teachers is trying to do what is best for those children right then. And that's where the teacher having autonomy to make those decisions is being trusted to make those decisions is necessary to be able to do that. That's kind of two sides to it.

Deze redenering vindt dus plaats in een harmoniemodel dat de leerkracht hanteert.

Discussie

Bij deze studie is onder twintig basisschoolleerkrachten onderzocht hoe zij hun autonomie bij het curriculum ervaren en hoe dit zich verhoudt tot hun handelingsbereidheid, beroepsopvatting en werkervaring bij het geven van wereldoriëntatie. Ten tijde van het lerarentekort is het van belang om leerkrachten gemotiveerd of handelingsbereid te houden voor het beroep. Bij de handelingsbereidheid van leerkrachten speelt volgens het UMTM de waargenomen handelingsvrijheid een rol (de Brabander & Martens, 2014). Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de theoretische kaders die door het UMTM geschetst worden. Een verkenning van eerdergenoemde variabelen bij een van de dagelijkse aspecten waar leerkrachten in de lespraktijk mee te maken hebben, de aanpak van het (wereldoriëntatie) curriculum, geeft inzicht in de rol van de verschillende variabelen. Tot op heden is er weinig wetenschappelijk onderzoek verricht naar de rol van het curriculum bij andere onderwijsaspecten zoals de handelingsbereidheid van leerkrachten. Middels een digitale vragenlijst en interviews is bij twintig leerkrachten, tien in regio Den Haag en tien in regio Eindhoven, een eerste verkenning gedaan om de hoofdvraag te beantwoorden “Hoe ervaren leerkrachten op basisscholen hun autonomie bij een meer open of stapsgewijs curriculum en hoe verhoudt dit zich met hun handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie? En welke rol spelen hun werkervaring en beroepsopvatting daarbij?”. Hieronder wordt aan de hand van de resultaten bij de verschillende deelvragen gereflecteerd op de hypothesen en worden er tot slot conclusies getrokken.

Interpretaties resultaten per deelvraag

De eerste deelvraag luidde “Welke rol speelt de wijze waarop leerkrachten in basisscholen invulling geven aan het wereldoriëntatie curriculum, school- en leerkrachtafhankelijk, bij de manier waarop zij hierbij autonomie ervaren?”. Hierbij was de verwachting dat leerkrachten die een meer open aanpak hanteren meer autonomie ervaren (Apple & Jungck, 1990). Er is een positieve correlatie gevonden van waargenomen handelingsvrijheid en gevoel van persoonlijke autonomie met de openheid van de aanpak. Dit is in lijn met de hypothese. Dit betekent dat hoe meer leerkrachten aangeven het curriculum open te vinden, hoe hoger het gevoel van waargenomen handelingsvrijheid is. Een mogelijke interpretatie is dat hoe meer leerkrachten eigen curriculum keuzes maken hoe meer ruimte ze voor die keuzes zien en visa versa. Wanneer naar de splitsing wordt gekeken tussen de twee verschillende basisscholen scoren de Eindhovense leerkrachten echter hoger op waargenomen handelingsvrijheid en rapporteren zij een groter gevoel van persoonlijke autonomie. Ondanks dat deze verschillen niet significant zijn, wellicht door de steekproefgrootte, worden deze resultaten wel als betekenisvol behandeld omdat ze passen in een consistent en interpreteerbaar patroon. De verwachting was dat de leerkrachten op de Haagse school hoger zouden scoren op waargenomen handelingsvrijheid en gevoel van persoonlijke autonomie maar dit was niet het geval. Een verklaring hiervoor kan worden gevonden bij de redenties in de interviews. Bij de Haagse leerkrachten is er vanuit de aard van het curriculum vrij veel waargenomen handelingsvrijheid, er moeten zelf lesaspecten zoals instructiemomenten en verwerkingsactiviteiten worden uitgewerkt maar vaak vinden ze dit niet genoeg en hebben ze behoefte aan meer handelingsvrijheid. De populatie leerkrachten is dus erg kritisch en verlangend naar nóg meer autonomie. De beleving van de waargenomen handelingsvrijheid kan dus afhankelijk zijn van het referentiekader met bijbehorende normen welke de leerkracht hanteert. Deze normen en referentiekaders kunnen erg verschillen per leerkracht, ook binnen dezelfde school. Volgens de leerkrachten in Den Haag perkt tevens de huidige situatie, waarbij ze worden geaccrediteerd, de waargenomen handelingsvrijheid en het gevoel van persoonlijke autonomie in. Ze waren gewend dat ze veelal hun eigen keuzes konden maken maar nu de visitatie voor de deur staat moet er een meer consistente lijn worden getrokken in het wereldoriëntatieaanbod. In de interviews schemert door dat de subjectieve norm hieronder lijdt en de Haagse leerkrachten momenteel kritischer zijn ingesteld dan de Eindhovense. De Eindhovense leerkrachten maken veelal gebruik van een stapsgewijze methode inclusief werkboek, met uitzondering van de onderbouw groepen, maar zijn tevreden over de waargenomen handelingsvrijheid die zij hebben en wensen geen uitbereiding hiervan.

Ze doen soms wat kleine aanpassingen of toevoegingen zoals het zoeken van een bijpassend filmpje. Wat respondenten zelf als “open” karakteriseren hoeft dus niet altijd overeen te komen met wat objectief gezien als minder stapsgewijs wordt gekarakteriseerd. De beoordeling van de waargenomen handelingsvrijheid hoeft in wezen niet altijd iets te zeggen over de absolute vrijheid die er is; de perceptie is afgemeten aan een verder variabele norm. Het is dus mogelijk dat we te maken hebben met verschillen in de leerkrachtpopulaties op de twee verschillende scholen waarbij de Haagse leerkrachten kritischer zijn ten opzichte van de waargenomen handelingsvrijheid en de Eindhovense leerkrachten minder waarde hechten of minder principieel zijn over hun waargenomen handelingsvrijheid. Dit is in bepaalde mate ook terug te zien in de autonomietendensen die in de interviews te herkennen zijn. Hierbij werd, naast verschillen in waargenomen handelingsvrijheid en een gevoel van persoonlijke autonomie, in verschillende mate conformisme opgemerkt aan de curriculum-aanpak die schoolbreed wordt gehanteerd.

Naar aanleiding van de tweede deelvraag werd op basis van het UMTM (de Brabander & Martens, 2014) de hypothese gesteld dat leerkrachten die meer autonomie ervaren in een open curriculum een groter gevoel van handelingsbereidheid beschrijven en rapporteren. Tussen handelingsbereidheid met waargenomen handelingsvrijheid en gevoel van persoonlijke autonomie, zijn geen kwantitatieve relaties gevonden. In de kwalitatieve interviews werd echter wel een rol voor handelingsvrijheid en autonomie waargenomen bij handelingsbereidheid. Leerkrachten die weinig waargenomen handelingsvrijheid ervoeren en hier ontevreden mee waren gaven aan de wereldoriëntatie lessen “uit te moeten zitten”, terwijl de leerkrachten die een gevoel van persoonlijke autonomie ervoeren juist enthousiast en handelingsbereid waren. Uit de Spearman correlatie tussen het type curriculum-aanpak en de vraag over handelingsbereidheid blijkt dat hoe meer leerkrachten het curriculum als open of variabel karakteriseren hoe meer handelingsbereid zij zijn. De Haagse leerkrachten, werkzaam op een school die te typeren is als hebbende een meer open wereldoriëntatie curriculum, rapporteren een meer open curriculum en een hogere mate van handelingsbereidheid ten op zichte van de Eindhovense school die een stapsgewijze methode heeft. Dit is dus ongeacht de kritiek die de Haagse leerkrachten uitten in de interviews en de mindere mate van persoonlijk gevoel van autonomie en waargenomen handelingsvrijheid die ze rapporteren. Het verband tussen meer handelingsbereidheid in relatie tot een meer open curriculum komt ook in een grotere landelijke steekproef naar voren (Doldersum, 2019). In deze studie kan dit kwantitatief gezien niet verklaard worden door de mate van autonomie zoals in de hypothese werd geformuleerd. Wat wel naar voren kwam in de kwalitatieve interviews is dat er een verschil kan zijn in de

objectieve waargenomen handelingsvrijheid met de subjectieve waargenomen handelingsvrijheid en dat laatstgenoemde een rol kan spelen bij de handelingsbereidheid. Een verklaring voor de hogere mate van handelingsbereidheid bij een meer open curriculum-aanpak kan eventueel gevonden worden in het feit dat het Haagse curriculum, of in het algemeen een meer open aanpak, tot op zekere hoogte de leerkrachten dwingt tot handelen. Zij moeten immers een tijds- en energie investering doen om te kunnen komen tot het geven van wereldoriëntatie omdat er geen kant en klare les ligt die “afgedraaid” kan worden. Dat de omstandigheden hen hier eventueel toe dwingen kan ook een rol spelen bij hun waardering en de autonomiebeleving. Een ander aspect wat niet in de deelvraag werd behandeld maar wat wel naar voren kwam in het onderzoek, waren de positieve affectieve valenties van leerkrachten waarbij er door hen een verband werd gelegd tussen de gemotiveerde houding van de leerlingen naar die van henzelf; wanneer de leerlingen naar aanleiding van het curriculum enthousiast waren over de te behandelen stof werden de leerkrachten zelf dit ook. Dit kan een verklaring vormen voor waarom er eerder geen verband werd gevonden tussen autonomie en handelingsbereidheid, omdat dit wellicht via de valenties verloopt zoals ook in het UMTM wordt beschreven.

Bij de derde deelvraag: “welke rol speelt werkervaring bij de ervaring van autonomie en handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie met een meer open of stapsgewijze aanpak van het curriculum?” werd een eerste verkenning gedaan naar de rol van het aantal jaren werkervaring ten opzichte van een meer open of stapsgewijze aanpak van het curriculum. De hypothese was dat leerkrachten met meer werkervaring beschrijven zich meer boven de stof te voelen staan naar aanleiding van hun eerdere onderwijservaringen en op grond daarvan meer handelingsvrijheid ervaren en een voorkeur uitspreken voor een meer open curriculum-aanpak (Maskit, 2011; Tschannen-Morana & Woolfolk Hoy, 2007). Door de steekproefomvang was het niet mogelijk om analyses uit te voeren waarbij er een groep startende leerkrachten met maximaal drie tot vijf jaar werd vergeleken met leerkrachten die meer onderwijservaring hadden. Er zijn echter wel indicatoren gevonden dat de hypothese opgaat voor de leerkrachten met meer werkervaring. In de interviews beschrijven een aantal ervaren leerkrachten dat ze een repertoire hebben opgebouwd van waaruit ze kunnen putten.

In de vierde deelvraag werd gesteld hoe leerkrachten hun beroepsopvatting beschrijven en ervaren bij het geven van wereldoriëntatie bij verschillende curricula. Hierbij werd vermoed dat leerkrachten die een meer open curriculum positief waarderen, ook in hun beroepsopvatting waarde zullen hechten aan autonomie (Clark, Livingstone & Smaller, 2012). Ondanks dat deze vraag mogelijk anders geïnterpreteerd werd dan oorspronkelijk bedoeld, in de praktische zin

van het woord in plaats van op een meer principiële of visionaire wijze, zijn er interessante bevindingen gedaan. In de vragenlijst werd bevraagd of de inrichting van het wereldoriëntatie onderwijs behoort tot de kern van het leraarsberoep. Tussen deze vraag en de gerapporteerde mate van een meer open of stapsgewijs curriculum bestond geen verband. Wanneer er in de interviews werd gevraagd of de inrichting van het onderwijs behoort tot het leerkrachtberoep waren er grote verschillen te zien. Op de Haagse school vonden acht leerkrachten dat inrichting van het onderwijs en de ontwikkeling van lesmateriaal behoort tot hun beroep, terwijl acht leerkrachten op de Eindhovense school dit slechts ten dele vonden. Op de Eindhovense school, waar de leerkrachten een stapsgewijze methode tot hun beschikking hadden voor het geven van de wereldoriëntatie lessen, werd er gerefereerd aan de rol van methodeontwikkelaars bij onderwijsontwikkeling. Daarbij was in hun redenties ook te lezen dat de werkdruk een rol speelt bij de keuze om minder aan onderwijsontwikkeling te doen.

Bij de laatste deelvraag was het de verwachting dat de aanwezigheid van waargenomen handelingsvrijheid binnen het curriculum door leerkrachten wordt beschreven als een belangrijk onderdeel van hun beroepsopvatting (de Brabander & Martens, 2014; Milner, 2013; Pearson & Moomaw, 2005; Vangrieken et al., 2017). Het tweede deel van de hypothese stelde dat een beschrijving werd verwacht van een afnemende trend van de waargenomen handelingsvrijheid en een toename van verantwoording (Clarke et al., 2014; Livingstone, 2018). In de kwantitatieve analyses was te zien dat leerkrachten die de aanpak bij het curriculum als meer open karakteriseren ook rapporteerden dat zij vonden dat de verantwoordelijkheid en autonomie met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs bij de leerkrachten als beroepsgroep hoort. De Haagse leerkrachten, die hun curriculum-aanpak gemiddeld als meer open rapporteerden, hadden dus in lijn met de algemene correlatie de opvatting dat de verantwoordelijkheid over de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs bij hen als beroepsgroep belegd moet worden in plaats van bij gezagsdragers zoals het schoolbestuur, de onderwijsinspectie en overheid. Op beide scholen werd, in overeenstemming met de hypothese, in de interviews door de leerkrachten beschreven dat zij in toenemende mate ervaren dat ze meer verantwoording moeten afleggen en dat dit in sommige gevallen hun gevoel van autonomie ondermijnt. In het algemeen waren er drie verschillende beroepsopvattingen terug te vinden in de interviews; autonomie komt in het geding door de verantwoording, verantwoording komt in het geding door autonomie en tot slot, autonomie en verantwoording sluiten elkaar niet uit maar staan naast elkaar en gaan prima samen. Er was echter vaak te zien dat de beroepsopvattingen niet altijd consistent waren met de

onderwijspraktijk binnen de school waarin de leerkrachten handelden, wat of leidde tot frustraties of tot het afstemmen van de beroepsopvatting op praktijk en vice versa.

Aanbevelingen en implicaties

Een aanbeveling voor de praktijk is dat er bij basisscholen voldoende aandacht moet zijn voor de handelingsvrijheid van leerkrachten. Zowel de vragenlijst als de interviews bevestigen de theorie uit het UMTM (de Brabander & Martens, 2014) dat leerkrachten waarde hechten aan handelingsvrijheid en hier op hun eigen manier invulling aan willen geven, of dit nu kleine aanpassingen binnen hun klas zijn of de complete vormgeving en invulling van lessen. Een tweede aanbeveling is, is dat er binnen deze aanwezigheid van handelingsvrijheid aandacht en mogelijkheden moeten zijn voor leerkrachten om met een curriculum-aanpak te werken die bij hun beroepsopvatting aansluit.

Binnen de Nederlandse wetenschap heeft dit onderzoek een bijdrage geleverd door in de context van veelal methodegetrouw onderwijs een nog niet onderzocht aspect, een meer open of stapsgewijze aanpak bij het curriculum, te onderzoeken. De resultaten uit dit onderzoek, dat dit construct samenhang vertoont met handelingsbereidheid, waargenomen handelingsvrijheid en beroepsopvatting, kunnen onder andere van meerwaarde zijn voor beleidsmakers, school(besturen), en individuele leerkrachten zelf. Aansluitend bij de wetenschappelijke theorie uit het UMTM werd door de respondenten bevestigd dat bij hun handelingsbereidheid de valenties een directe rol spelen (de Brabander & Martens, 2014). Deze studie bevestigt het onderzoek van de Brabander en Martens (2018) dat waargenomen handelingsvrijheid en een gevoel van persoonlijke autonomie tevens een rol spelen maar in minder directe mate en dat deze relaties minder sterk kunnen zijn dan met de valenties.

Limitaties onderzoek

Bij de interpretatie van dit onderzoek moeten de onderstaande zaken in overweging worden genomen. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie en generalisatie is geboden omdat de beschreven resultaten in deze studie zijn gebaseerd op de gegevens van basisschoolleerkrachten afkomstig uit de eigen omgeving van de onderzoeker die bereid waren tijd te investeren in het interview en de vragenlijst. Er is dus geen sprake van een aselechte steekproef. Door de kwalitatieve aspecten van dit onderzoek is er data verzameld bij een kleinere afgebakende steekproef van slechts twintig respondenten waarbij er met een vergelijkende opzet een goed beeld gevormd kon worden bij de curriculum conditie. Dit leidt tot interessante gegevens van dit oriënterende onderzoek en een eerste verkenning naar de rol van verschillende curricula

binnen de UMTM-theorie. Het schetst echter summier wat deze resultaten voor de populatie van Nederlandse basisschoolleerkrachten betekent.

Ten tweede zit er een verschil in de aard van de relatie tussen de twee groepen leerkrachten, de tien leerkrachten uit Den Haag en de tien leerkrachten uit Eindhoven. De Haagse leerkrachten zijn, afhankelijk van de specifieke leerkracht, tot vijf jaar lang al directe collega's van de onderzoeker waardoor er met hen een vertrouwensband is opgebouwd en deze leerkrachten mogelijk meer vrijuit spreken. In tegenstelling tot de interviews met de Eindhovense leerkrachten, waarbij het interview afnamemoment de eerste persoonlijk ontmoeting was met de respondent.

Verder beperkte de scope van dit onderzoek zich tot een aantal aspecten uit het UMTM waarbij het niet mogelijk was om alle constructen uitgebreid te onderzoeken. In de redeneringen van de interviews kwamen geregeld verklarende redentaties naar voren, vaak in de vorm van valenties, terwijl deze, net als de subjectieve norm, geen onderdeel uitmaken van de analyses van dit onderzoek. Deze limitatie is ten dele ondervangen door in de ATLAS.ti coderingen een onderscheid te maken bij de code over de waargenomen handelingsvrijheid. In het UMTM zijn de valentie verwachtingen onder andere opgesplitst in positieve en negatieve valenties. Bij de waargenomen handelingsvrijheid coderingen is deze dichotomie ook aangehouden, uitspraken van leerkrachten waarbij er een positief of negatief oordeel is of de waargenomen handelingsvrijheid hebben een extra code toegewezen gekregen.

De vraagstelling van sommige vragen, zoals de beroepsopvatting vragen bij deelvraag vier en vijf, waren meer fundamenteel van aard maar werden door de respondenten anders geïnterpreteerd. Uit de antwoorden is op te maken dat de meeste leerkrachten bij de beantwoording hiervan meer in praktische lijn redeneren vanuit zichzelf en hun leerlingen dan vanuit hun algemene onderwijs- en beroepsopvattingen.

Het belang van goed onderwijs is vooral voor de leerlingen een noodzaak. In dit onderzoek zijn echter geen constructen onderzocht die in relatie staan tot bijvoorbeeld leerling-resultaten en motivatie. Tevens is er in dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die in de verschillende bouwen lesgeven terwijl de curriculum inrichting door de basisschool heen er wel anders uit ziet voor deze groepen.

Tot slot is de laatste beperking dat de deelnemende leerkrachten wellicht lesgeven op een school die hun huidige voorkeurscurriculum hanteert. Er zijn weinig aspecten van de vignettenmethode toegepast waarbij respondenten worden bevraagd naar hun waardering van een hypothetische, tegenovergestelde, situatie rondom het wereldoriëntatie curriculum en een eventuele voorkeur voor deze andere situatie. Hierdoor is het lastig in te schatten hoe een

eventuele introductie van meer open aspecten, ten behoeve van de handelingsbereidheid, bij leerkrachten zou vallen welke wellicht bewust kiezen om hier niet mee te werken.

Toekomstig onderzoek

Naar aanleiding van dit eerste verkennende onderzoek naar autonomie, handelingsbereidheid, werkervaring en beroepsopvatting bij meer open of stapsgewijze curricula, zijn er verschillende aspecten waar de focus op kan liggen bij vervolgonderzoek en welke in ogenschouw genomen moeten worden. Zoals is beschreven in de paragraaf “limitaties” zijn variabelen zoals leerling resultaten, leerling motivatie, en leerjaargroep niet mee genomen. In vervolgonderzoek dient te worden onderzocht hoe deze samenhangen met meer open of stapsgewijze curricula. Vervolgonderzoek, eventueel met vignettenaspecten, is tevens nodig om te bepalen hoe leerkrachten staan tegenover andersoortige aanpakken bij het curriculum ten opzichte van de wijze die ze nu hanteren. Tevens zou er bij een grotere steekproef een beter onderscheid gemaakt kunnen worden tussen startende leerkrachten en meer ervaren leerkrachten omdat er indicatoren zijn dat deze twee groepen verschillen in de manier waarin ze de aanpak bij het curriculum hanteren en prefereren.

Conclusie

In dit verkennende kwalitatieve onderzoek is onderzocht hoe leerkrachten op basisscholen hun autonomie bij een meer open of stapsgewijs curriculum ervaren en hoe zich dit verhoudt met hun handelingsbereidheid bij het geven van wereldoriëntatie en welke rol hun werkervaring en beroepsopvatting daarbij spelen.

Leerkrachten uit de onderzoeksgroep rapporteren een sterker gevoel van persoonlijke autonomie en meer waargenomen handelingsvrijheid naar mate zij hun aanpak bij het curriculum rapporteren als open in plaats van met stapsgewijze aspecten. De leerkrachten op de Eindhovense school, waar een stapsgewijs curriculum aanwezig is, zijn echter redelijk tevreden over hun gevoel van persoonlijke autonomie en waargenomen handelingsvrijheid ondanks dat hun curriculum veel stapsgewijze aspecten bevat. Er lijken persoonsgebonden verschillen te zijn tussen leerkrachten die een rol spelen in de autonomiebeleving. Hierbij speelt de subjectieve beleving van de waargenomen handelingsvrijheid, naar aanleiding van het referentiekader en de normen van een leerkracht, een rol bij de waardering en beoordeling van de curriculum-aanpak. In de interviews waren er dan ook verschillende autonomietendensen te herkennen die de individuele autonomiebeleving beschreef; er is een lage/hoge waargenomen handelingsvrijheid en de leerkracht wijkt wel/niet (uitgebreid) af van het curriculum. In de

interviews was terug te zien dat een gebrek aan waargenomen handelingsvrijheid bij het curriculum tevens in relatie kan staan met een verminderde handelingsbereidheid van leerkrachten en dat een gevoel van persoonlijke autonomie juist een rol kan spelen bij leerkracht-motivatie voor het geven van wereldoriëntatie. In directe mate zijn er ook interessante bevindingen tussen een meer open of stapsgewijs curriculum en de handelingsbereidheid van leerkrachten; hoe meer open (de aanpak bij) het curriculum, hoe meer handelingsbereidheid de leerkrachten rapporteren. Wellicht komt dit door de aard van de curriculumstructuur; leerkrachten moeten immers wel overgaan tot handelen wanneer er geen kant en klare les gegeven kan worden. Tevens is in andere onderzoeken naar de motivatie van leerkrachten, onder andere voor professionele ontwikkelingsactiviteiten, naar voren gekomen dat de relatie van handelingsbereidheid met andere UMTM-componenten laag kan zijn (De Brabander & Martens, 2018). Het is echter ook goed mogelijk dat de ruimte voor meer eigen invulling, naar aanleiding van de interesses van de leerkracht en leerlingen, een rol speelt bij het enthousiasme en de motivatie van leerkrachten zoals beschreven door een leerkracht in het interview. Het zelf kunnen invullen, afwijken en construeren van onderdelen in het curriculum als onderdeel van het beroepsbeeld wordt door verschillende populaties leerkrachten wel of niet als dusdanig ondervonden. Leerkrachten bij wie dit wel een onderdeel van hun beroepsbeeld is vinden ook dat de verantwoordelijkheid over de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs bij hen als beroepsgroep belegd moet worden in plaats van bij gezagsdragers zoals de inspectie.

Het huidige onderzoek is een belovend begin in het verkennen van een van de omgevingsfactoren, het curriculum, in de werkomgeving van leerkrachten die hen, wel of niet gemotiveerd houdt voor het beroep ten tijde van het lerarentekort. Tevens sluiten de bevindingen over de wens van het afleggen van minder verantwoording door de beroepsgroep aan bij landelijke bevindingen. Verder onderzoek is nodig om conclusies te kunnen trekken over de rol van werkervaring binnen de autonomiebeleving en handelingsbereidheid van leerkrachten bij een meer open of stapsgewijs curriculum. Tevens zouden hier de niet-onderzochte UMTM constructen zoals cognitieve valenties, affectieve valenties en de subjectieve norm moeten worden meegenomen omdat er indicatoren zijn gevonden dat deze inderdaad een rol spelen.

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Junck, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology; and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*: 27, 227-251.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. *Australian educational researcher*, 17, 1–24.
- Bartscher, K., Gould, B. & Nutter, S. (1995). Increasing student motivation through project based learning. Master's research project, Saint Xavier and IRI Skylight.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21, 624-640.
- Bisschop, P., Imandt, M., Luc van der Vegt, A. & Bomhof, M. (2016). Kwaliteit, betrouwbaarheid of innovatie? Onderzoek naar de leermiddelenmarkt in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 7-2-2019, van http://www.seo.nl/uploads/media/2016-69_Kwaliteit_betrouwbaarheid_of_innovatie.pdf.
- Boaler, J. (1997). *Experiencing school mathematics: Teaching styles, sex and settings*. Buckingham: Open University Press.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 49–74.
- Buitelaar, R. (2019). Interview Paul Kirschner: 'Liever berucht dan beroemd'. *JSW Jeugd in School en Wereld*, 103, 40-45.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987). The teacher career cycle: Model development and research report. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington.
- Bussemaker, M. (2017). Kwaliteitsborging bestuur en intern toezicht onderwijs. Geraadpleegd op 25-11-2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2017/06/23/kamerbrief-over-kwaliteitsborging-van-bestuur-en-het-intern-toezicht/kamerbrief-over-kwaliteitsborging-van-bestuur-en-het-intern-toezicht.pdf>.
- Clark, R., Livingstone, D. W., & Smaller, H. (2012). *Teacher learning and power in the knowledge society*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8, 2-44.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University Press.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified model of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2018). Empirical Exploration of a Unified Model of Task-Specific Motivation. *Psychology*, 09, 540–560.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni

- van de academische en de hbo-pabo. *GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling*, Rijksuniversiteit Groningen.
- Doldersum, M. (2019). *Motivaties van leerkrachten in het basisonderwijs voor het verzorgen van wereldoriëntatie-onderwijs op basis van een open en gesloten curriculum*. (Bachelor's thesis). Universiteit Leiden scriptierepositorium.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. 2019. Onderwijspersoneel in het primair onderwijs in aantal personen. Geraadpleegd op 01-04-2019, van https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/po/onderwijspersoneel/po-personeel1.jsp.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709–724.
- Erss, M. & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education*, 76, 95-105
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 171-192). New York: Teachers College Press.
- Glastra, F. J. (2013). *Teacher learning between state policies and professional autonomy. Changes in work and learning activities of teachers in primary education*. Leiden, Nederland: Faculteit Sociale Wetenschappen, Afdeling Onderwijswetenschappen.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- de Groot, S. (2015). Advies inzake invulling cao-afspraken (aanvulling). Geraadpleegd op 03-01-2019, van https://www.poraad.nl/files/20151109_advies_onderwijscooperatie_inzake_invulling_definities_basisbekwaam_en_vakbekwaam_002.pdf.
- Hill, M. F. (2000) *Remapping the assessment landscape: primary teachers reconstructing assessment in self-managing schools*. Ph.D. thesis, School of Education, University of Waikato.
- Hirst, P. H. (1982) Professional authority: its foundation and limits. *British Journal of Educational Studies*, 30, 172–182.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching, *London Educational Review*, 3, 13–19.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995) The idea of a profession, in: E. Hoyle & P. D. John (Eds) *Professional knowledge and professional practice* (London, Cassell), 1–15.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13, 347-362.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). Staat van het Onderwijs. Geraadpleegd op 26-11-2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2018/04/11/de-staat-van-het-onderwijs>.
- Klecker, B. J., & Loadman, W. (1996). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Association, Chicago, IL.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development, *Journal of Industrial Teacher Education*, 43, 59-80
- de Koning, H. & Kroon, H. (2011). *Op een dag ben je leraar: zoektocht naar professionele identiteit van leerkrachten*. APS: Meppel.
- Kuiper, W., Nieveen, N. & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - a puzzling paradox. In W. Kuiper and J Berkvens (eds.), *Balancing*

- curriculum regulation and freedom across Europe, CIDREE Yearbook 2013*. Enschede, Netherlands: SLO. pp. 139 - 162.
- Kwakman, C. H. E. (1991). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan; studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. (Proefschrift) Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lee, W. O. (2012). Education for future-oriented citizenship: implications for the education of 21st century competencies. *Asia Journal of Education*, 32, 498-517.
- Li, Y. (2010). The negotiated project-based learning: understanding the views and practice of kindergarten teachers about the implementation of project learning in Hong Kong. *Education*. 20, 473-486.
- Livingstone, D. W. (2018): Tipping point for teachers? Changing working conditions and continuing learning in a 'knowledge economy'. *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1483439>.
- Locke, T. (2004) Reshaping classical professionalism in the aftermath of neo-liberal reform, *English in Australia*, 139, 113–121.
- Locke, T., Vulliamy, G., Webb, R. & Hill, M. (2006). Being a professional primary school teacher at the beginning of the 21st century: a comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy*. 20, 555-581.
- MacLennan, D. (1997). Canadian Society for the Study of Education: Reviewed Work of Teachers' Professional Lives. Geraadpleegd op 31-12-2018, van <https://www.jstor.org/stable/1585915>.
- Mausethagen, S. & Elde Mølsted, C. (2015) Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 30-41.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*. 27, 851-860.
- Milner, H.R. (2013). *Policy Reforms and De-professionalization of Teaching*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). Lerarentekort in het primair onderwijs. Brief van de Minister van OCW aan de Tweede Kamer, 26 juni 2017.
- Nieveen, N., van den Akker, J., & Resink, F. (2010). Framing and supporting school-based curriculum development in the Netherlands. In E. Law & N. Nieveen (Eds.), *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (pp. 273-283). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental process*. London: The Falmer Press.
- Onderwijsinspectie. (2017). *Ruimte in regels*. Geraadpleegd op 26-10-2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2017/11/13/brochure-ruimte-in-regels>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Pearson, C. L. & Moomaw, W. (2006) Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale, *The Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Peters, S. & Passanisi, J. (2012). What Motivates Teachers: It's More Than Money. Geraadpleegd op 3-1-2018, van https://www.edweek.org/tm/articles/2012/12/05/fp_passanisi_peters_motivates.html?r=288706632
- Pink, D. (2010, 1 april). Drive: The surprising truth about what motivates us [video bestand]. Verkregen van <https://www.youtube.com/watch?v=u6XAPnuFjJc>.

- Poortvliet, J. (2018). Het is gewoon crap, bullshit. Geraadpleegd op 21-01-2019, van <https://www.aob.nl/nieuws/het-is-gewoon-crap-bullshit/>.
- PO-Raad. (2016). Start-, basis- en vakbekwaam. Geraadpleegd op 03-01-2019, van <https://www.poraad.nl/themas/werkgeverszaken/hrm/start-basis-en-vakbekwaam>
- Rijksoverheid. (2017). Besluit tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten. Geraadpleegd op 26-10-2018, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Welke vakken krijgt een kind op de basisschool*. Geraadpleegd op 26-10-2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Rowe, K. (2003, oktober). *The importance of Teacher Quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Paper presented at the ACER Research Conference 2003 Building Teacher Quality: What does the research tell us? Melbourne, Australië.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how practitioners think in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SLO. (2016). *Kerndoelenboekje*. Geraadpleegd op 26-10-2018, van <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/>.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50, 123-145.
- Thomas, J. B. (1990). *British universities and teacher education: a century of change*. Lewes, Engeland: Falmer Press.
- TULE. (2016). *Oriëntatie op jezelf en de wereld*. Geraadpleegd op 26-10-2018, van <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/FKDOrientatieJezelfEnWereld.html>
- Tschannen-Morana, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Ulrich, C. (2016). John Dewey and the project-based learning: landmarks for nowadays Romanian education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*; 6, 54-60.
- Vangrieken, K., Groseman, I., Dochy, P. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 69-82.
- Wilkins, C. (2010). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37, 389-409
- Woods, P. and Jeffrey, B., 2002. The reconstruction of primary teachers. *British journal of sociology of education*, 23, 89-106.

Bijlagen

Bijlage 1 - vragenlijst

Vragenlijst motivatie

Geachte leerkracht,

Deze vragenlijst is onderdeel van een onderzoek dat uitgevoerd wordt door studenten en onderzoekers van de afdeling Onderwijswetenschap van de Universiteit Leiden. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in motivaties van leerkrachten in het primair onderwijs ten aanzien van de manier waarop wereldoriëntatievakken worden gegeven. De vragen die we aan u stellen, dienen om verschillende aspecten van motivatie in kaart te brengen.

Wij vragen u eerst enkele achtergrondgegevens in te vullen. Daarna volgt een aantal vragen over uw motivatie voor de aanpak die u hanteert bij het geven van wereldoriëntatievakken. Alle antwoorden zullen vanzelfsprekend anoniem verwerkt worden.

Door te klikken op START bevestigt u dat u instemt met deelname aan het onderzoek. U kunt uw deelname desgewenst op elk moment stoppen; uw antwoorden worden pas vastgelegd op het moment dat u de knop [opslaan] aan het eind van de vragenlijst indrukt.

Anonieme code

Sommige respondenten worden ook geïnterviewd over de onderwerpen in deze vragenlijst. De anonieme code is bedoeld om de gegevens van de vragenlijst en het interview met elkaar te kunnen koppelen.

De antwoorden op de volgende vragen vormen samen een anonieme code

- De laatste letter van uw voornaam
- De eerste letter van uw achternaam
- Aantal broers en zussen
- De eerste letter van uw geboorteplaats

Wat is uw geboortedatum?

Wat is uw leeftijd?

jaar

Wat is uw geslacht?

- vrouw
- man

BEROEPSOPVATTING, AUTONOMIE EN HANDELINGSBEREIDHEID BIJ CURRICULA

- anders
 wil ik niet delen

volgende

vorige

Wat is de omvang van uw aanstelling in fte?

(tussen 0,0 en 1,0, bijv. 0,4 of 0,52; 1 dag per week is 0,2)

Hoeveel jaren bent u (afgezien van eventuele onderbrekingen) alles bij elkaar actief in het primair onderwijs?

jaar

volgende

vorige

Aan welke groep(en) geeft u momenteel les?

- groep 1
 groep 2
 groep 3
 groep 4
 groep 5
 groep 6
 groep 7
 groep 8

Heeft u naast lesgeven en lesvoorbereiding nog klas-overstijgende taken die een belangrijk deel van uw werk uitmaken?

- nee
 ja

namelijk

volgende

vorige

Motivatie

Wereldoriëntatie heeft betrekking op onderwerpen als natuur, landen, ruimte, tijd, enz. Vakken die daarbij horen zijn onder andere natuur en techniek, aardrijkskunde en geschiedenis. Leerkrachten hanteren op hun

BEROEPSOPVATTING, AUTONOMIE EN HANDELINGSBEREIDHEID BIJ CURRICULA

school verschillende manieren om wereldoriëntatie te geven. In dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in uw motivatie voor de aanpak die u op uw school bij wereldoriëntatie hanteert.

Stelt u zich voor dat u aan het begin staat van een nieuwe lessenreeks over een bepaald onderwerp uit de wereldoriëntatie. De vragen die nu volgen, zijn bedoeld om uw eerste, min of meer impulsieve, gedachten en gevoelens over de aanpak volgens het curriculum dat u normaliter op uw school gebruikt.

[volgende](#)

[vorige](#)

Bij de aanpak die ik bij wereldoriëntatie hanteer, heb ik het gevoel dat ik die gebruik ...

vooral, omdat ik mij genoodzaakt voel die aanpak te volgen puur en alleen, omdat ik die aanpak zelf wil.

De aanpak die ik bij wereldoriëntatie op mijn school hanteer, biedt ...

zeer veel niet veel
... ruimte voor eigen keuzes.

[volgende](#)

[vorige](#)

De faciliteiten en omstandigheden bij ons op school vind ik ...

niet bevorderend zeer bevorderend
... voor de aanpak van wereldoriëntatie die ik hanteer.

Ik voel mij persoonlijk ...

heel goed in staat niet goed in staat
... om mijn aanpak van wereldoriëntatie met succes te hanteren.

Ik denk dat de collega's op mijn school met wie ik mij verbonden voel ...

niet een positief een zeer positief
... oordeel hebben over de aanpak van een wereldoriëntatie die ik hanteer.

[volgende](#)

[vorige](#)

Activiteiten ondernemen gaat altijd gepaard met gevoelens. De volgende vragen pogen te bepalen welke gevoelens u heeft bij de aanpak van wereldoriëntatie die u hanteert. Deze kunnen positief en negatief

BEROEPSOPVATTING, AUTONOMIE EN HANDELINGSBEREIDHEID BIJ CURRICULA

gekleurd zijn en beide kleuren kunnen verbonden zijn aan verschillende aspecten (bijvoorbeeld lesvoorbereiding en uitvoering; instructie, toetsing, begeleiding van leerlingen; enz.).

Bij de aanpak die ik hanteer bij wereldoriëntatie, heb ik tijdens de voorbereiding en uitvoering van een nieuwe lessenreeks ...

uitermate vaak zelden of nooit

... een positief gevoel.

Bij de aanpak die ik hanteer bij wereldoriëntatie, heb ik tijdens de voorbereiding en uitvoering van een nieuwe lessenreeks ...

uitermate vaak zelden of nooit

... een negatief gevoel.

[volgende](#)

[vorige](#)

De volgende vraag poogt te bepalen in welke mate het geven van wereldoriëntatie volgens de aanpak die u hanteert, in uw ogen tot positieve opbrengsten leidt. Bij opbrengsten kunt u aan van alles en nog wat denken: wat uw leerlingen er van leren; wat u er zelf van leert; de rol die u als leerkracht speelt; waardering die u ondervindt van collega's en/of leidinggevenden; enz. Daarnaast maken we onderscheid naar wie profiteert van deze opbrengsten, en vragen we u aan te duiden hoe lonend u deze alles bij elkaar vindt, niet alleen voor uzelf, maar ook voor de leerling en voor de school.

Let wel: het gaat bij deze vraag om de opbrengsten die u kunt wijten aan de aanpak die u hanteert!

Als ik naar de positieve gevolgen kijk, is in mijn ogen de aanpak die ik bij wereldoriëntatie hanteer, alles bij elkaar ...

weinig lonend **voor mij persoonlijk** in zeer hoge mate lonend

weinig lonend **voor de leerling** in zeer hoge mate lonend

weinig lonend **voor de school** in zeer hoge mate lonend

[volgende](#)

[vorige](#)

Aan de negatieve zijde van de balans staan de lasten en ongewenste gevolgen die verbonden zijn aan de aanpak die u hanteert. Enerzijds zijn er natuurlijk allerlei kosten (bijvoorbeeld inzet en tijd) die voor de voorbereiding en uitvoering van deze aanpak van wereldoriëntatie nodig zijn. Anderzijds kunnen er onvoorziene negatieve gevolgen zijn (bijvoorbeeld dat de aanpak niet voor alle leerlingen of voor de

BEROEPSOPVATTING, AUTONOMIE EN HANDELINGSBEREIDHEID BIJ CURRICULA

behandeling van alle onderwerpen even goed blijkt te werken). Ook hier maken we onderscheid in wie of wat de lasten en negatieve gevolgen dragen en vragen we u aan te duiden hoe belastend u ze inschat voor uzelf, voor de leerling en voor de school.

En wederom: het gaat bij deze vraag om de consequenties en lasten die u kunt wijten aan de aanpak die u hanteert!

Naar mijn inschatting zijn de lasten en de eventuele ongewenste gevolgen van de aanpak die ik bij wereldoriëntatie hanteer, alles bij elkaar ...

voor mij persoonlijk

zeer zwaarwegend overkomelijk

voor de leerling

zeer zwaarwegend overkomelijk

voor de school

zeer zwaarwegend overkomelijk

Als ik een nieuwe lessenreeks wereldoriëntatie ga geven volgens de aanpak die ik hanteer, ben ik geneigd om daar ...

niet veel zeer veel

... energie in te steken.

Onderlinge verhoudingen

Scholen kunnen sterk van elkaar verschillen als het op de onderlinge verhoudingen aankomt. In de ene school wordt erg veel samen gedaan, terwijl in de andere school er erg veel individueel gedaan wordt. De volgende uitspraken gaan hierover.

Met de leerkrachten op mijn school voel ik ...

mij nauw verbonden weinig verwantschap

Het contact met mijn medeleerkrachten betekent ...

weinig veel

... voor mijn werk als leerkracht.

[volgende](#)

[vorige](#)

Beroepsopvatting en professionaliteit

We willen u graag enkele vragen stellen over uw mening over de verantwoordelijkheid voor de inrichting en de evaluatie van het onderwijs in het algemeen.

Het bepalen van de inrichting van het onderwijs behoort naar mijn opvatting tot de kern van het leraarsberoep

zeer mee eens zeer mee oneens

Naar mijn opvatting behoort de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs te liggen bij ...

gedragdragers, zoals het schoolbestuur, onderwijsinspectie en overheid de leerkrachten als beroepsgroep

[volgende](#)

[vorige](#)

Methode voor wereldoriëntatie

Er bestaan verschillende methodes voor wereldoriëntatie. De volgende vragen beogen te bepalen welke aanpak u op uw school hanteert.

Welke methode (of wellicht combinatie van methoden) hanteert u momenteel voor de wereldoriëntatievakken?

- Naut Meander Brandaan
- Alles-in-1
- Argus Clau
- Blink
- DaVinc
- Faqta Wereld
- IPC
- Jeelo
- Plannex21
- Projects4Learning
- Regenboog Wereldkist & Spectrumbox
- Saga
- Topondernemers
- Wijzer
- Eigen methode

BEROEPSOPVATTING, AUTONOMIE EN HANDELINGSBEREIDHEID BIJ CURRICULA

een andere, nl

We willen graag weten in hoeverre u in uw aanpak van wereldoriëntatievakken een vast programma volgt of uw werkwijze per keer aanpast aan omstandigheden, wensen van leerlingen, actuele gebeurtenissen en dergelijke. Deze aanpassing kan betrekking hebben op verschillende aspecten van een leergang. We leggen u zes aspecten voor en vragen u aan te geven in welke mate u bij wereldoriëntatie een vaste werkwijze hanteert, dan wel variaties aanbrengt.

Geef bij elk van de volgende aspecten aan in hoeverre u bij de wereldoriëntatievakken een vast programma volgt, dan wel een variabele, eigen invulling gebruikt

doelen
zijn steevast hetzelfde wil ik nog wel eens in variëren
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

onderwerpen
liggen in het programma vast kies ik heel vaak zelf
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

instructie
ligt goeddeels vast ontwerp ik steeds zelf opnieuw
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

verwerkingsactiviteiten
komen uit een vast programma maak ik heel vaak zelf
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

toetsvormen
haal ik van de plank ontwikkel ik steeds zelf
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

jaarplanning
ik volg een vaste planning pas ik heel vaak zelf aan
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Hoe zou u alles bijeengenomen de aanpak die u hanteert bij de wereldoriëntatievakken, willen typeren?

heel variabel helemal vast
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Tot slot zijn we benieuwd naar hoe u in eigen woorden uw mening over de aanpak die u bij wereldoriëntatie hanteert, zou beschrijven. In hoeverre bent u tevreden en waarom, of juist niet en waarom niet? Wat zou er in de aanpak verbeterd moeten worden?

Bijlage 2 - interviewleidraad

Geanonimiseerde code: . . .

		<i>Example</i>
A. Laatste letter voornaam		<i>H</i>
B. Eerste letter achternaam		<i>S</i>
C. aantal broers en zussen		<i>2</i>
D. Eerste letter geboortestad		<i>E</i>
Code		<i>HS2E</i>

(NB deze code dient dezelfde te zijn als op de vragenlijst)

Datum:

Introductie:

“Dit interview is onderdeel van een onderzoek dat uitgevoerd wordt door studenten en onderzoekers van de afdeling Onderwijswetenschap van de Universiteit Leiden. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in motivaties van leerkrachten in het primair onderwijs ten aanzien van de manier waarop wereldoriëntatievakken (aardrijkskunde, geschiedenis en natuur/scheikunde/bio) worden gegeven. De vragen die we aan u stellen, dienen om bepaalde aspecten daarvan in kaart te brengen.

Het interview bestaat uit een aantal open vragen en zal ongeveer 30 minuten duren”

Geef de respondent de consentbrief te lezen en laat hem/haar die bij instemming ondertekenen

Vraag de respondent om toestemming om het gesprek te mogen opnemen.

Controleer of de opnameapparatuur aanstaat en het naar behoren doet

1. + 2. Hoe lang werkt u al als leerkracht in het primair onderwijs en wat waren in die periode de belangrijkste veranderingen in uw werk?

3. Zijn er ook zaken veranderd in de manier waarop u op deze school wereldoriëntatievakken geeft?

4. Hoe heeft u de aanpak van wereldoriëntatie vakken zoals u die op uw school hanteert ervaren?

Doorvragen naar affectieve valenties:

- gevoelswaarde positief – waren er positieve gevoelens?
Welke personen of omstandigheden riepen die op?
- gevoelswaarde negatief – waren er ook negatieve gevoelens,
Welke personen of omstandigheden riepen die op?

5. Wat voor gevolgen heeft deze aanpak van wereldoriëntatie gehad?

Doorvragen naar cognitieve valenties:

- gevolgen positief: wat waren de baten/opbrengsten – waarom?
- gevolgen negatief: wat waren de lasten en wat de ongewenste gevolgen?
 - Gevolgen voor respondent, leerlingen en school (collega's, team, schoolbestuur, relaties met overheid en met ouders)

6. Hoe denkt u dat anderen in school (collega's, leiding) tegen deze aanpak van wereldoriëntatie aankijken?

Doorvragen naar aard subjectieve norm:

- Positief? Zijn er ook negatieve oordelen?
- Wie positief, wie negatief, waarom?

7. Heeft u het gevoel dat deze aanpak van wereldoriëntatie die u nu hanteert ook echt uw eigen aanpak is?

Doorvragen naar gevoel van persoonlijke autonomie en waargenomen keuzevrijheid:

- Voelt deze aanpak van wereldoriëntatie als een persoonlijke keuze of is het toch eerder iets van de school of het team?
- Hoeveel ruimte biedt deze aanpak van wereldoriëntatie voor uw eigen inbreng?

8. Hoe haalbaar is de aanpak van wereldoriëntatie die u op deze school hanteert voor u?

Doorvragen naar gevoel van persoonlijke competentie en waargenomen externe ondersteuning:

- Voelt u zichzelf goed in staat om die aanpak met succes te hanteren, waar liggen problemen?
 - Wie of wat in uw omgeving ondersteunt u bij uw aanpak, zijn er ook personen, omstandigheden of voorwaarden die niet echt helpen?

“Leerkrachten hanteren op hun school verschillende aanpakken van wereldoriëntatie. Dit kan een meer vaste methode zijn waarin onderwerpen, lesmateriaal, opdrachten en toetsvormen voor dat vak in een volgorde geplaatst zijn die de leerkracht kan volgen.

Een andere aanpak is opener van karakter. In deze open methode is meer ruimte voor leerkrachten om lesmateriaal te ontwikkelen, deelopdrachten te maken, samenwerkingsvormen tussen leerlingen te bedenken, toetsvormen te ontwikkelen en/of een onderwerpvolgorde in het leerjaar te bepalen.”

9. Zou u de aanpak van wereldoriëntatie die u op uw school hanteert eerder als een vaste methode of eerder als een open methode karakteriseren?

Doorvragen naar redenen:

- Waar zit dat precies in?
 - Kunt u beschrijven hoe een eventuele vaste lesmethode of een meer open curriculum een rol speelt in de planning, voorbereiding, uitvoering en evaluatie van uw lessen?

10. Als u de aanpak van wereldoriëntatie die op uw school hanteert zou mogen aanpassen, welke veranderingen zou u dan doorvoeren?

“Ik sluit af met een vraag naar uw beroepsopvatting.”

11. Wat is voor u de kern van het leraarsberoep?

Doorvragen naar de rol van autonomie en verantwoording:

- Inrichting van het onderwijs
- Autonomie en afleggen van verantwoording

12. Tot slot, zijn er zaken met betrekking tot uw eigen of alternatieve aanpakken van wereldoriëntatie die u gemist heeft en die u nog wilt vermelden?