



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Academiejaar: 2013 – 2014

Tweedesemesterexamenperiode

Een onderzoek naar het profiel en de motieven van zij- instromers in de specifieke lerarenopleiding in centra voor volwassenenonderwijs in Vlaanderen.

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Geert Devos

Begeleider: Dr. Melissa Tuytens

01101497

Silke Vanslambrouck

Ondergetekende, Vanslambrouck Silke, geeft toelating tot het raadplegen van de scriptie door derden.

Woord vooraf

Als studente pedagogische wetenschappen met een vooropleiding in de lerarenopleiding Lager Onderwijs kreeg ik de vraag waarom ik voordien gekozen had voor de lerarenopleiding. Ik was verwonderd dat ik geen duidelijk antwoord kon geven en het maakte me nieuwsgierig of andere mensen dit wel konden en wat hun antwoord dan zou zijn. Daar mijn vriend na 3 jaar werkzaam te zijn als houtbewerker ervoor koos om de specifieke lerarenopleiding in een centrum voor volwassenonderwijs aan te vatten, vond ik het boeiend om hem dezelfde vraag te stellen. Dankzij mijn masterproef kan ik deze vraag aan meerdere zij-instromers stellen.

Een scriptie vergt veel tijd van mezelf maar ook van heel wat andere mensen. In dit voorwoord wil ik mijn dank uitspreken aan iedereen die ervoor gezorgd heeft dat dit eindwerk tot een goed einde is gekomen. Vooreerst wil ik mijn promotor Prof. Dr. Devos en mijn begeleider Dr. Tuytens bedanken voor het vertrouwen en de opvolging van de vorderingen. Dankzij hun leerrijke feedback is mijn statistische kennis opgefrist en ging ik altijd gemotiveerd aan het werk. Daarnaast wil ik alle deelnemende cursisten en CVO's bedanken voor hun bereidwillige medewerking en de tijd die ze vrijmaakten voor mij. Tot slot wil ik mijn ouders en vriend bedanken voor hun steun. In alle moeilijke periodes tijdens mijn opleiding en het schrijven van deze masterproef bleven ze geloven in mij en waren ze een stimulans om door te zetten. Bedankt!

Abstract

Met het oog op de vele aandacht omtrent het lerarentekort en de nood om onder andere meer zij-instromers aan te trekken tot het onderwijs, wil deze studie meer inzicht krijgen op wie kiest om de specifieke lerarenopleiding (SLO) in centra voor volwassenenonderwijs (CVO) in Vlaanderen aan te vatten en met welke motieven ze leraar dit doen. Meer specifiek worden volgende vragen gesteld: (1) Wat is het profiel van zij-instromers en welke intentie hebben ze voor een toekomst als leraar? (2) Welke motieven hebben zij-instromers om leraar te worden? (3) Welke verwachtingen en opvattingen hebben de cursisten ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar? en (4) Hebben het profiel en de verwachtingen en opvattingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar een invloed op de motivaties om leraar te worden? De data werd verzameld bij 277 cursisten aan de hand van zowel schriftelijke als elektronische vragenlijsten. De onderzoeksvragen worden beantwoord door middel van beschrijvende statistieken, meervoudige regressies en padanalyses. Resultaten tonen aan dat de cursisten vooral autochtone vrouwen zijn tussen de 20 en 30 jaar. Ze zien het lerarenberoep als veeleisend met een hoge werkdruk en schatten zichzelf positief als leraar. De wil om te werken met kinderen en adolescenten en de intrinsieke motivatie domineren als motieven om leraar te worden. Wat betreft de laatste onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat inspelen op het gevoel van competentie en een positieve sociale status van het lerarenberoep belangrijk is om zij-instromers te motiveren en aan te trekken.

Inhoud

Woord vooraf	I
Abstract	II
Inhoud.....	III
Inleiding	1
Theoretisch kader	3
Zij-instromers in de lerarenopleiding	3
De specifieke lerarenopleiding in een CVO.....	3
Kenmerken van zij-instromers	4
Profiel van zij-instromers	5
Fit-choice kader	6
Motivatie voor de keuze om leraar te worden	7
Recente onderzoeksbevindingen	8
Verwachtingen en overtuigingen t.a.v. het lerarenberoep en zichzelf als leraar	9
Perceptie van het beroep	9
Perceptie van zichzelf als leraar	10
Onderzoeksopzet.....	12
Probleemstelling en onderzoeksvragen	12
Methodologie	13
Steekproef en procedure	13
Onderzoeksinstrumenten	14
Analyses	16
Motieven voor de keuze om leraar te worden	17
Perceptie van het lerarenberoep	17
Perceptie van zichzelf als leraar	18
Intentie voor de toekomst.....	18
Resultaten	19

Profiel van zij-instromers.....	19
Motieven van zij-instromers	20
Verwachtingen en opvattingen t.a.v. het lerarenberoep en zichzelf als leraar.....	21
Invloeden van profiel, verwachtingen en opvattingen op motieven.....	22
Discussie.....	32
Conclusie en limitaties	34
Referenties.....	37
Bijlage A: Vragenlijst.....	42
Bijlage B:Uiteindelijke schalen, Tabel 3-6	53

Inleiding

Actueel is er internationaal veel aandacht voor het tekort aan leraren dat steeds grotere proporties aanneemt en het belang om het tegen te gaan (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a, 2012b; Richardson & Watt, 2006; Roness, 2011; Roness & Smith, 2010; Sinclair, 2008; Tigchelaar, Brouwer, & Korthagen, 2003; Williams & Forgasz, 2009).

Doorheen de vele studies, worden drie oorzaken voor dit lerarentekort naar voor geschoven. Als eerste is er het aantrekkingsprobleem van potentiële leraren tot de lerarenopleiding. Steeds minder studenten kiezen voor de lerarenopleiding. Er moet gezorgd worden dat meer mensen zich aangetrokken voelen tot de opleiding door in te spelen op verschillende factoren zoals de motivaties om leraar te worden en de verwachtingen tegenover het lerarenberoep. Daarnaast stromen niet alle afgestudeerden aan de lerarenopleiding door naar het beroep van leraar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011). De overgang van het onderwijs naar het beroep is een zeer uitdagende situatie waar de studenten goed moeten op voorbereid worden door onder andere voldoende praktijkervaring te voorzien tijdens de opleiding (Commissie beleidsevaluatie lerarenopleiding, 2013; Roness, 2007; Roness & Smith, 2010; Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007; Sinclair, 2008). Een derde aspect is de grote uitstroom gedurende de eerste vijf jaar na indiensttreding (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling [OECD], 2005; Schleicher, 2012; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

In deze studie ligt de focus op de eerste oorzaak, namelijk de oorzaak met betrekking tot het aantrekkingsprobleem. Sinclair (2008) duidt op het belang om mensen aan te trekken met motieven die hun betrokkenheid en inzet in de onderwijstaak verhogen en behouden. Om dit te kunnen doen, moet ingespeeld worden op de motivaties van aspirant leraren. Hiervoor is inzicht in hun motivaties nodig (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012; Roness, 2011; Sinclair, 2008; Tigchelaar et al., 2003; Williams & Forgasz, 2009). Er is dus nood aan personen die voor hun keuze om leraar te worden motieven aangeven die een positieve invloed hebben op de intentie om in het lerarenberoep te stappen. (Watt & Richardson, 2008).

Er is al vaak onderzoek gedaan naar de motieven van studenten om te kiezen voor het lerarenberoep (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a, 2012b; Richardson & Watt, 2006; Roness & Smith, 2010; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008). Voorliggende studie richt zich echter op een specifieke groep potentiële leraren

waarmintrent nog weinig onderzoek is gebeurd in Vlaanderen, namelijk zij-instromers. Zij-instromers kiezen het lerarenberoep als tweede keuze, na bijvoorbeeld een periode in een ander beroep. Mensen veranderen volgens Roness (2011) dezer dagen meer van werk dan vroegere generaties. Daardoor is het omscholen van zij-instromers tot leraren, in de hoop dat deze personen in het beroep stappen en blijven, één van de strategieën om het lerarentekort te verminderen (Commissie beleidsevaluatie lerarenopleiding, 2013; Roness, 2011; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011; Williams & Forgasz, 2009). Zij-instromers zijn al wat ouder dan reguliere studenten en brengen hierdoor heel wat levens- en werkervaring met zich mee. Ook de ervaring als leerling zijn door hun leeftijd relatief verschillend dan die van reguliere studenten (Tigchelaar et al., 2003). Deze ervaringen kunnen een invloed hebben op zij-instromers hun motivatie om leraar te worden. Daarom is het nuttig om naast motivatie ook te peilen naar de verwachtingen van zij-instromers met betrekking tot het lerarenberoep en zichzelf als leraar en naar hun toekomstplannen om al dan niet in het lerarenberoep te stappen. Uitgaande van het groeiend belang aan zij-instromers en het gebrek aan (recent) onderzoek naar de motieven van zij-instromers om te kiezen voor het lerarenberoep en hun percepties over het lerarenberoep, richt deze studie zich op deze doelgroep. Zo wordt tegemoet gekomen aan een lacune in de onderzoekswereld. Meer specifiek, focust voorliggende studie op zij-instromers in de specifieke lerarenopleiding (SLO). De SLO wordt aangeboden in verschillende instituten zoals een universiteit, een hogeschool of een centrum voor volwassenonderwijs (CVO). De huidige studie richt zich enkel op zij-instromers in een CVO. Zij-instromers worden hier gedefinieerd als cursisten met minstens één jaar werkervaring of werkloosheid voorafgaand aan hun inschrijving in de specifieke lerarenopleiding in een CVO in Vlaanderen.

Samengevat is het, onder andere door het tekort aan leraren, belangrijk om meer inzicht te krijgen in de factoren die ervoor zorgen dat zij-instromers aangetrokken worden tot de lerarenopleiding. Inzicht in wie zij-instromers zijn, wat hun motieven zijn om leraar te worden en welke percepties ze hebben over het lerarenberoep kan hierbij helpen.

Het doel van deze studie is inzicht te krijgen in het profiel van zij-instromers in de specifieke lerarenopleiding in een centrum voor volwassenonderwijs in Vlaanderen. Meer specifiek wordt gefocust op de demografische kenmerken (zoals onder andere geslacht, leeftijd, nationaliteit, opleiding en beroep), de motieven om leraar te worden en de verwachtingen en opvattingen van zij-instromers ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar.

Theoretisch kader

Deze literatuurstudie zal een uitgangspunt zijn om de probleemstelling te verfijnen en de onderzoeksvragen te specificeren. Hieronder wordt achtereenvolgens nader ingegaan op zij-instromers in de lerarenopleiding en het FIT-choice model van Watt en Richardson (2007). Dit FIT-choice model bekijkt zowel de motivatie voor de keuze om leraar te worden als de verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar.

Zij-instromers in de lerarenopleiding

Zij-instromers worden soms breed gedefinieerd als personen die in een latere fase van hun leven in het onderwijs stappen (Priyadharshini & Robertson-Pant zoals geciteerd in Williams & Forgasz, 2009, p. 97). Een nauwere definitie ontstaat door toevoeging van leeftijd en het aantal jaar werkervaring. William en Forgasz (2009) benadrukken dat werkervaring ook ouderschap kan zijn. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) omschrijft zij-instromers als leraren die na een andere werkervaring beslissen om over te stappen naar een job in het onderwijs. Deze beslissing wordt, volgens Roness en Smith (2010), tegenwoordig steeds meer gemaakt.

De specifieke lerarenopleiding in een CVO. Vanaf het schooljaar 2007-2008 biedt het volwassenonderwijs de specifieke lerarenopleiding (SLO) aan (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011). Om toegang te krijgen tot deze opleiding, is een diploma secundair of hoger onderwijs vereist. Wanneer dit niet het geval is, moet de student enkele opstapmodules doorlopen vooraleer de opleiding kan aangevat worden. De opleiding wordt aangeboden in een avond- of dagopleiding. De avondopleiding zorgt ervoor dat de opleiding gespreid wordt over meerdere jaren. Wanneer de student liever in één jaar het diploma van leraar in handen heeft, is een dagopleiding geschikt. Net zoals de vroegere GPB-opleiding (getuigschrift pedagogische bekwaamheid) wordt de SLO in modulaire vorm aangeboden. Dit betekent dat de studenten zelf kunnen kiezen wanneer zij bepaalde modules willen volgen. Er zijn natuurlijk volgtijdelijkheidsvoorwaarden. Doordat de student zelf kiest hoe de opleiding doorlopen wordt, garanderen de instituten trajecten op maat waardoor de opleiding te combineren is met een werksituatie en/of een gezin. Deze flexibiliteit van de opleiding, trekt veel zij-instromers aan. Daarnaast kunnen de studenten kiezen voor een leraar-in-opleidingsbaan (LIO) wat een soort van werkpleklerin inhoudt. De student wordt aangesteld als tijdelijk personeelslid in het onderwijs en vervult de stageopdracht van de opleiding in dezelfde instelling. Na een succesvolle beëindiging van de opleiding zal de student het

diploma van leraar behalen (Commissie beleidsevaluatie lerarenopleiding, 2013; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011).

Kenmerken van zij-instromers. Zij-instromers zijn voordelig voor het onderwijs door hun persoonlijke kwaliteiten en eigenschappen (Boyd et al., 2011; Tigchelaar et al., 2003; Williams & Forgasz, 2009). Williams en Forgasz (2009) wijzen erop dat zij-instromers in vergelijking met reguliere studenten mogelijks andere motieven hebben om in het onderwijs te stappen en dat ze deze keuze meer bewust maken. Dit dankzij hun over het algemeen hogere leeftijd waardoor ze meer levenservaring hebben en hun arbeidsverleden waardoor ze bepaalde kennis en vaardigheden meedragen (Williams & Forgasz, 2009).

Tigchelaar et al. (2003) beschrijven in hun studie enkele kenmerken van zij-instromers. Door de eerdere werk-, leer- en levenservaringen is het leven binnen een organisatie niet onbekend voor zij-instromers. Hierdoor bepalen ze sneller en preciezer hun plaats binnen de schoolorganisatie. Deze vroegere ervaringen beïnvloeden het gedrag van zij-instromers en zorgen ervoor dat ze zich beter aanpassen aan nieuwe situaties (Tigchelaar, Brouwer, & Korthagen, 2008). Zij-instromers leren gericht dan reguliere studenten dankzij hun sterke motivatie waardoor ze bereid zijn om te leren, doelgericht leren en meer medeverantwoordelijkheid nemen voor hun leertraject. Doordat ze ouder zijn, hebben zij-instromers vaak andere ervaringen met het onderwijs. Frontaal, docentgestuurd onderwijs is voor hen niet vreemd en kan enerzijds een hindernis vormen doordat ze een weinig realistisch beeld hebben van het huidige onderwijs. Anderzijds kunnen ze hierdoor mogelijks meer open staan voor didactische vernieuwingen. Als laatste wordt vermeld dat zij-instromers al deels gevormd zijn. Ze hebben mogelijks al gedragspatronen opgebouwd die moeilijk te veranderen zijn of zijn vaak zelf al een ouder waardoor ze meer ervaring hebben in de omgang met kinderen.

Zij-instromers zijn onderling een zeer diverse groep. De eerdere ervaringen en de verschillende sociale en professionele achtergronden, maar ook hun vaardigheden, attitudes en de verhalen die ze meebrengen naar de opleiding zijn sterk verschillend (Boyd et al., 2011). In de studie van Tigchelaar et al. (2003) worden enkele types zij-instromers besproken.

- Type 1 zijn personen zonder arbeidsverleden die na hun opleiding een periode thuis zaten vooraleer ze in de lerarenopleiding stapten. Deze groep zijn zoals reguliere studenten nieuw voor het arbeidsproces maar hebben wel al levenservaring opgedaan.

- Type 2 zij-instromers kenden tussen een arbeidsverleden en hun huidige werk een periode van noodzaak zoeken naar ander werk.
- De zij-instromers van type 3 hebben een recent arbeidsverleden met werkervaring in het secundair onderwijs en willen opnieuw de lerarenopleiding volgen.
- Daarbij aansluitend heb je type 4 zij-instromers die geen recente ervaringen hebben in het onderwijs. Deze personen zijn bijvoorbeeld ooit aan een lerarenopleiding begonnen, maar zijn ermee gestopt en willen nu opnieuw in het onderwijs.
- Type 5 zijn zij-instromers met eerdere werkervaringen die verwant zijn met het lerarenberoep. Deze werkervaring wordt breed opgevat en kan te maken hebben met ervaring zoals leidinggeven, samenwerken, enzoverder. Het verschil met type 3 is hier dat ze geen werkervaring hebben in het secundair onderwijs.
- Het laatste type zijn zij-instromers die al leservaring hebben in een andere onderwijsniveau.

Veel studies richten zich op een subset van zij-instromers wat zorgt voor niet veralgemeenbare resultaten (Boyd et al., 2011). Om deze lacune te overbruggen, richt deze studie zich op alle bovengenoemde types in Vlaanderen.

Profiel van zij-instromers. Inzicht in de identiteit, ervaringen en levensgeschiedenis van een persoon is belangrijk om het handelen van die persoon, de keuzes die de persoon maakt en het leerproces dat de persoon doorloopt te begrijpen. Dit inzicht is cruciaal voor het vormen van kwalitatieve leraren met een sterke betrokkenheid.

Matheus, Siongers en Van den Brande (2004) geven verschillende clusters aan om een profielschets te maken van studenten in de lerarenopleiding.

Binnen de eerste cluster, namelijk de persoonskenmerken, gaat het over kenmerken zoals geslacht, sociale achtergrond, nationaliteit en leeftijd. Vrouwen zijn sterker vertegenwoordigd in het onderwijs en de lerarenopleiding (OECD, 2009; OECD, 2012; Richardson & Watt, 2006; Valcke & Struyven, 2012; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011; Williams, Brindley & Morton, 2007). In een studie van tien jaar geleden, halen Matheus et al. (2004) aan dat de vervrouwelijking anders is in de verschillende soorten lerarenopleiding. In de vroegere GPB-opleiding, was er een redelijk evenwichtige man-vrouw verdeling met 43% mannen. Wat de nationaliteit betreft, zijn autochtonen sterker vertegenwoordigd (Valcke & Struyven, 2012; Williams et al., 2007). Met betrekking tot de leeftijd, lag de gemiddelde leeftijd voor personen in een GBP-opleiding, namelijk 30 jaar,

hoger dan in andere lerarenopleidingen waar dit 20 jaar betrof. Daarnaast wijzen Matheus et al. (2004) erop dat studenten uit de GBP-opleiding vaak geen hoog opgeleide ouders hadden waardoor hun sociale achtergrond verschillend was van die van studenten in een andere lerarenopleiding.

In de tweede cluster, schoolloopbaan, worden de eerder doorlopen opleidingen in zowel het secundair als eventueel het hoger onderwijs in kaart gebracht. In een CVO zitten mogelijks studenten die hun secundair onderwijs niet voltooid hebben. Het onderzoek van Valcke en Struyven (2012) geeft aan dat de meerderheid van de studenten die de SLO in een CVO in Vlaanderen volgen, een diploma ASO op zak hebben. Het aantal cursisten daarentegen met een master, bachelor of secundair diploma is ongeveer gelijk (Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding, 2013).

De derde cluster, lidmaatschap van verenigingen, toont aan welke sociaal culturele activiteiten personen deelnemen. Doordat zij-instromers ouder zijn, is een groter deel lid van sociale verenigingen. Lidmaatschap in jeugdverenigingen komt minder voor bij zij-instromers (Matheus et al., 2004). Er moet wel rekening gehouden worden met het feit dat de tien jaar oude studie van Matheus et al. (2004) mogelijks informatie omvat die niet meer klopt. Recente resultaten over deze cluster zijn echter niet gevonden.

Fit-choice kader

Watt en Richardson (2007) ontwikkelden een kader om de motivaties te exploreren voor de keuze om leraar te worden. Hiervoor pasten ze het werk van Wigfield en Eccles (2000), namelijk de expectancy-value theory aan tot het FIT-Choice kader of de 'Factors Influencing Teaching Choice' (Anthony & Ord, 2008; Roness, 2011). Het FIT-choice kader bestaat uit vijf constructen die belangrijk zijn voor de keuze om leraar te worden, namelijk de eerdere socialisatie invloeden, percepties van de onderwijstaak, percepties van eigen mogelijkheden, waarden gerelateerd aan onderwijs en de onderwijs carrière als een fallback carrière (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010, 2012b; Richardson & Watt, 2006). Deze constructen worden onderverdeeld in motivatiefactoren en factoren in verband met de perceptie van het lerarenberoep en zichzelf als leraar. Deze factoren hebben allen een invloed op de tevredenheid met de keuze voor het lerarenberoep.

Het eerste construct, eerdere socialisatie ervaringen, waarmee verwezen wordt naar de eerdere werk-, leer- en levenservaringen bestaat uit drie factoren. Een eerste factor gaat over

de eerdere onderwijservaringen, bijvoorbeeld wanneer de studenten in hun schoolperiode een leraar hadden die als een rolmodel werd gezien. Daarnaast zijn er sociale invloeden, waarmee verwezen wordt naar de invloed van belangrijke personen zoals familie of kennissen op de keuze om leraar te worden. Als laatste is er de sociale ontrading, die verwijst naar de mate waarin anderen de keuze voor het lerarenberoep afraden.

De taakperceptie heeft te maken met kenmerken van de onderwijstaak en wordt onderverdeeld in twee factoren: de eisen van de taak en de opbrengsten van de taak. Met eisen wordt vooral verwezen naar de werklast. De opbrengsten gaan over sociale status en salaris.

Het derde construct, percepties van de eigen mogelijkheden gaat over het gevoel van competent zijn om het beroep als leraar succesvol te vervullen. Anthony en Ord (2008) veronderstellen dat zij-instromers denken dat ze hebben wat er nodig is om de opleiding met succes te beëindigen. Dit gevoel van bekwaamheid wordt beïnvloed door eerdere school- en werkervaringen gecombineerd met de invloeden van rolmodellen.

Het voorlaatste construct in het FIT-choice kader, namelijk waarden, bestaat uit intrinsieke waarden, persoonlijke waarden en sociale nut waarden. Wanneer studenten aangeven dat ze leraar willen worden omdat ze houden van lesgeven, dan heeft lesgeven voor hen een intrinsieke waarde. Persoonlijke waarden worden verder opgedeeld in de factoren van jobzekerheid, tijd voor familie en jobflexibiliteit. De sociale nut waarden worden nog verder opgedeeld in factoren zoals het vormen van de toekomst van kinderen en jongeren, verhogen van sociale gelijkheid, bijdragen tot de samenleving en werken met kinderen en jongeren.

Het laatste construct, fallback carrière verwijst naar personen die het lerarenberoep zien als een opstapje naar een ander beroep. Ze hebben meestal niet de intentie om daadwerkelijk leraar te worden.

Motivatie voor de keuze om leraar te worden. Motivatie is de energiebron van ons gedrag (Roness & Smith, 2010; Sinclair, 2008). Toegepast op het onderwijs, is de motivatie hetgeen wat individuen aantrekt tot de lerarenopleiding, bepaalt hoe lang mensen in de opleiding en het beroep blijven en tot welke omvang deze personen zich er willen in engageren (Dowson & McInerney, 2003 zoals geciteerd in Sinclair, 2008, p. 80).

Aantrekken van competente en gemotiveerde studenten in de lerarenopleiding, is belangrijk voor kwaliteitsvol onderwijs en de vermindering van het lerarentekort (Smet, 2009; Roness & Smith, 2010). Dit omdat leraren een belangrijke factor zijn voor de verbetering van

het onderwijs. Een studie van het OECD (2005) wijst uit dat er een positieve relatie bestaat tussen de karakteristieken van de leraar en de prestaties van de leerlingen. Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010, 2012b) tonen aan dat veel FIT-choice motivatiefactoren om te kiezen voor het lerarenberoep positief gerelateerd zijn aan de inzet en betrokkenheid van leraren. Een grotere inzet en betrokkenheid van leraren, zorgt voor betere prestaties van leerlingen en dus voor een kwaliteitsvol onderwijs. De motivatie van studenten in de lerarenopleiding bestuderen geeft een indicatie van 'juiste' motieven en factoren waarmee individuen aangetrokken kunnen worden tot de lerarenopleiding (Roness, 2011; Sinclair, 2008; Tigchelaar et al., 2003). Juiste of adaptieve motieven zijn motieven die een positieve invloed hebben op de betrokkenheid en inzet in de onderwijstaak (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010, 2012a).

Recente onderzoeksbevindingen. Een veel gebruikt onderscheid van motivatie is het onderscheid in intrinsieke, extrinsieke en altruïstische motivatie (Anthony & Ord, 2008; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a; Roness, 2011; Roness & Smith, 2010; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008). Intrinsiek gemotiveerde studenten focussen zich op de activiteiten gerelateerd aan de job. Een voorbeeld hiervan is dat studenten kiezen voor de lerarenopleiding omdat ze graag les geven. Wanneer de focus ligt op de voordelen van de job, zoals het loon en vakanties, is men extrinsiek gemotiveerd. Altruïstische motieven zijn verbonden aan het beeld dat iemand heeft over het beroep. De job zien als sociaal waardevol of de wens om deel uit te maken van de groei en ontwikkeling van jongeren zijn voorbeelden hiervan (Roness, 2011).

Anthony en ord (2008) wijzen op een ander onderscheid in motivatie, namelijk push en pull factoren. Push factoren, zoals ontevredenheid met de huidige werksituatie of ontslag, bieden een impuls om een baan in het onderwijs te overwegen. Deze push factoren zijn volgens Anthony en Ord (2008) eigen aan zij-instromers. Om mensen aan te trekken tot de lerarenopleiding moet echter ingespeeld worden op de pull factoren die mensen tot de opleiding 'trekken'.

Intrinsieke en altruïstische motieven domineren bij het maken van de keuze om leraar te worden (Anthony & Ord, 2008; Roness, 2011; Sinclair, 2008; Williams & Forgasz, 2009). Hierbij is het hoogst scorende motief de wens om te werken met kinderen en het ondersteunen van hun groei en ontwikkeling. Hiernaast zijn de persoonlijke voldoening van de job, het te onderwijzen vak, een bijdrage leveren aan de samenleving en de voldoening van een droom die uitkomt de meest voorkomende redenen om te kiezen voor het lerarenberoep (Anthony &

Ord, 2008; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b; Richardson & Watt, 2006; Roness, 2011; Roness & Smith, 2010; Watt & Richardson, 2008; Williams & Forgasz, 2009). De intellectuele stimulatie die het beroep biedt en het gevoel van competentie om een goede leraar te zijn, worden in bepaalde studies ook als belangrijk gezien (Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008; Williams & Forgasz, 2009). Williams en Forgasz (2009) halen aan dat de herinneringen aan het eigen onderwijs ook een belangrijke motivatie zijn voor zij-instromers.

Relevante extrinsieke motieven voor zij-instromers zijn de werkcondities die zorgen voor een combineerbaarheid tussen werk en familie, de vakanties om te zorgen voor hun eigen kinderen en de jobzekerheid (Sinclair, 2008; Williams & Forgasz, 2009).

Als laatste is het onderwijs als een fallback carrière een motief dat weinig invloed heeft op de keuze om in het onderwijs te stappen (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a, 2012b; Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2008). Personen die dit motief aangeven, zijn minder emotioneel betrokken bij het lerarenberoep en dit heeft mogelijks een negatieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010).

Verwachtingen en overtuigingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar. Zij-instromers zijn geen blanco blad en vangen de opleiding aan met verwachtingen en overtuigingen over het beroep en zichzelf als leraar. De keuzes en het gedrag van individuen wordt volgens Watt en Richardson (2008) gevormd door verwachtingen. Zo oefenen verwachtingen een invloed uit op de keuze om al dan niet leraar te worden. In deze studie worden de percepties van zij-instromers over het lerarenberoep en zichzelf als leraar bevraagd.

Perceptie van het lerarenberoep. Het OECD (2005) geeft aan dat er een bezorgdheid is over het beeld en de status van leraren. Leraren voelen vaak dat hun werk ondergewaardeerd wordt. Een laag loon, ondergeschikte status, stress, beperkte carrièrekansen en de hoge eisen van de job maken het moeilijk om individuen aan te trekken of in het lerarenberoep te houden. (Ramsay zoals geciteerd in Watt & Richardson, 2008, p. 409). Stoeber en Rennert (2008) bevestigen in hun studie dat het beroep van leraar één van de beroepen is die veel stress met zich meebrengt. Dit mede doordat de initiële verwachtingen van studenten over het lerarenberoep en de reële beloningen en eisen die het beroep met zich meebrengt vaak niet overeen stemmen (Watt & Richardson, 2008).

In Vlaanderen erkent de samenleving dat het beroep van leraar veeleisend is waarbij een kleine meerderheid vindt dat teveel wordt verwacht van leraren (Aelterman, Verhoeven, Rots & Buvens, 2007). Een grote groep geeft aan dat leraren teveel belast worden met oneigenlijke taken zoals naschoolse opvang. De perceptie die studenten hebben over het lerarenberoep als een veeleisende carrière die weinig terug geeft, wordt in veel studies bevestigd (OECD, 2005; Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012; Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007, 2008). Het lerarenberoep brengt volgens Vlaamse studenten een zware werklast en hoge emotionele eisen met zich mee.

Recente onderzoeksbevindingen tonen aan dat studenten onderwijs zien als een beroep dat vraagt om gespecialiseerde (technische) kennis (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b; Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007, 2008). Tegelijk zien de studenten het als een beroep met een lage status en loon. Er wordt vaak aangegeven dat kennissen hen hierdoor afraden om leraar te worden. Williams & Forgasz (2009) geven in hun studie naar zij-instromers aan dat het loon en de sociale status voor hen minder belangrijk wordt geacht. Zij-instromers willen geen leraar worden om deze redenen. In andere studies komt dit echter naar voor als factoren die het onderwijsberoep onaantrekkelijk maken (Anthony & Ord, 2008; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008). In een krantenartikel van 2 april 2013 (Moens, 2013) haalt Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet aan dat hij komaf wil maken met deze onaantrekkelijkheid. Hij wil personen die een overstap wagen naar het lerarenberoep niet langer financieel straffen. Zijn voorstel om alle zij-instromers tot 20 jaar anciënniteit te laten meenemen, werd recentelijk goedgekeurd door de Vlaamse regering. Dit blijkt uit een persbericht van 14 april 2014 waarin Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet aanhaalt dat dit een mooie manier is om het lerarentekort te verminderen (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel, 2014).

Perceptie van zichzelf als leraar. Self-efficacy beïnvloedt het welbevinden van leraren en wordt beschreven als de overtuigingen over hun vermogen om de gewenste leeruitkomsten bij leerlingen te bekomen (Aelterman et al., 2007; Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012; Rots et al. 2007). Het gaat met andere woorden over de verwachtingen en overtuigingen van personen met betrekking tot hun competenties als leraar. Friedman en Kass (2002) geven echter aan dat de rol van de leraar complex is en van meer afhangt dan enkel van de mogelijkheid om een onderwerp te onderwijzen. Ook klasmanagement en het betrekken van leerlingen bij de les zijn belangrijke vaardigheden (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Self-efficacy heeft een impact op het enthousiasme en de betrokkenheid bij het lerarenberoep en hierbij aansluitend ook op het gedrag van de leraar (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Roness & Smith, 2010; Rots et al., 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2007). Ook omgekeerd kunnen goede prestaties zorgen voor een sterk gevoel van self-efficacy (Rones & Smith, 2010). De keuze om al dan niet leraar te worden kan hierdoor beïnvloed worden, daar het geloof in eigen kunnen samenhangt met motivatie (Bandura, zoals geciteerd in Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2012, p. 5). Daarnaast heeft self-efficacy ook een impact op leerlinggerelateerde uitkomsten zoals een verhoogde prestatie en motivatie (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, 2007).

Onderzoeksopzet

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Zoals het arbeidsmarktrapport van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) laat blijken, zijn zij-instromers één van de belangrijke groepen waarop kan ingespeeld worden om het lerarentekort te verminderen. Inzicht in het profiel van zij-instromers, hun motieven om te kiezen voor het lerarenberoep en hun percepties over het lerarenberoep en zichzelf als leraar zijn belangrijk om te beseffen wat deze personen aantrekkelijk vinden aan het lerarenberoep waardoor ze de SLO willen volgen.

Bovenstaande literatuurstudie biedt veel informatie over zowel het profiel van zij-instromers, hun motieven om leraar te worden alsook over de percepties van zij-instromers over het beroep en zichzelf als leraar. Toch legt de literatuurstudie ook enkele lacunes bloot in het Vlaamse onderzoeksveld. Zo geeft de tien jaar oude studie van Matheus et al. (2004) mogelijks verouderde informatie, waardoor er een vertekend beeld kan ontstaan. De studie van Valcke en Struyven (2012) en het daarmee samenhangende rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding (2013) beschikken wel over recente informatie maar halen slechts een deel van de profielkenmerken aan die in deze studie worden onderzocht.

Zij-instromers krijgen in de studie van Tigchelaar et al. (2003) een aantal kenmerken toegewezen. Een algemeen kenmerk is dat zij-instromers graag naar het onderwijs willen en gemotiveerd zijn om in het onderwijs te stappen. In deze studie wordt onderzocht welke motieven zij-instromers hebben om te kiezen voor het lerarenberoep. Hierbij aansluitend wijzen Watt en Richardson (2008) er op dat verwachtingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar een invloed uitoefenen op de keuze om leraar te worden. Daarom is het belangrijk om te peilen naar de percepties van zij-instromers van het lerarenberoep en zichzelf als leraar. Zowel over de motivatie om te kiezen voor het lerarenberoep als de perceptie van het lerarenberoep en zichzelf als leraar zijn geen onderzoeksresultaten voor handen met betrekking tot Vlaamse zij-instromers.

Om deze lacunes tegen te gaan, is het doel van deze studie inzicht te krijgen in het profiel, de motieven en de verwachtingen ten aanzien van zichzelf als leraar en het lerarenberoep van zij-instromers die één jaar hebben gewerkt of werkloos waren voor aanvang van de specifieke lerarenopleiding in een centrum voor volwassenonderwijs in Vlaanderen.

Aansluitend bij dit doel, worden enkele onderzoeksvragen geformuleerd, namelijk

- (1) Wat is het profiel van zij-instromers in de SLO in een CVO in Vlaanderen?
 - Welke intentie hebben zij-instromers om in het lerarenberoep te stappen?
- (2) Welke motieven hebben zij-instromers om te kiezen voor de specifieke lerarenopleiding?
- (3) Welke verwachtingen en opvattingen hebben zij-instromers ten aanzien van het lerarenberoep en ten aanzien van zichzelf als leraar?
- (4) Hebben het profiel en de verwachtingen en opvattingen van zij-instromers ten aanzien van het lerarenberoep en ten aanzien van zichzelf als leraar een invloed op hun motieven om te kiezen voor het lerarenberoep? De volgende demografische kenmerken worden meegenomen: geslacht en leeftijd.

Methodologie

Steekproef en procedure. Er wordt een cross-sectioneel exploratief survey-onderzoek uitgevoerd. Een cohort van zij-instromers met minstens één jaar werkervaring of werkloosheid voorafgaand aan hun inschrijving in de SLO in een Vlaams CVO voltooiden een elektronische of schriftelijke vragenlijst (zie Bijlage A, vragenlijst).

De vrijwillige steekproef met $n=277$, is een vorm van een gelegenheidssteekproef en werd behaald op twee manieren. Als eerste werden de best bereikbare CVO's gecontacteerd en na toestemming persoonlijk bezocht. De vragenlijsten werden hier schriftelijk afgenomen met de zij-instromers in een bepaalde klas tijdens de les. Ten tweede werden de moeilijker bereikbare CVO's gecontacteerd en gevraagd om de link naar de online vragenlijst door te spelen aan de cursisten van de SLO. Deze survey werd uitgevoerd via een web-based programma, Limesurvey (Schmitz, 2012). Doordat er geen bekendheid is van het totale aantal cursisten die ingeschreven zijn in de SLO in een CVO in Vlaanderen, is ook de response rate van deze studie onbekend. Hierdoor kan niet aangenomen worden dat de resultaten van de steekproef in deze studie representatief zijn voor de populatie.

Onderzoeksinstrumenten. Er wordt gebruik gemaakt van zowel een schriftelijke als elektronische vragenlijst. De vragenlijst is vooral opgebouwd uit bestaande instrumenten om de betrouwbaarheid en validiteit te verzekeren. De vragenlijst start met korte instructies die ook mondeling door de onderzoeker worden meegedeeld tijdens de persoonlijke afnames.

Volgende onderdelen worden opgenomen in de vragenlijst: (1) demografische kenmerken, (2) motieven voor de keuze om leraar te worden, (3) perceptie van het lerarenberoep, (4) perceptie van zichzelf als leraar en (5) intentie om in het lerarenberoep te stappen.

Bij de demografische kenmerken worden de persoonskenmerken (onder andere geslacht, leeftijd, nationaliteit, burgerlijke status en aantal kinderen), de schoolloopbaan (zowel in het secundair als in het hoger onderwijs) en het engagement in verenigingen bevraagd. Het gebruikte instrument is gebaseerd op de instrumenten van de TOR-groep (Matheus et al., 2004).

In het deel over de motieven om leraar te worden, wordt gebruik gemaakt van het Fit-choice instrument (Watt & Richardson, 2007). Dit is gebaseerd op een theoretisch model, bestaande uit twaalf motiefactoren, zoals aangegeven in Tabel 1, die van invloed zijn op de keuze om leraar te worden. Het instrument bestaat uit 38 items die beantwoord worden op een schaal van één tot zeven, gaande van helemaal niet belangrijk tot enorm belangrijk.

Tabel 1*Motivatiefactoren met bijhorende items uit het FIT-choice instrument*

Factor	Aantal items	Voorbeelditem ‘Ik heb er voor gekozen om leraar te worden omdat ...’
Verwachtingen van eigen kunnen	3	‘... ik goede onderwijsvaardigheden heb.’
Intrinsieke waarden	3	‘... ik onderwijs geven leuk vind.’
Fallback carrière	3	‘... ik niet zeker wist welk beroep ik wilde.’
Jobzekerheid	3	‘... lesgeven een stabiel beroep zal zijn.’
Tijd voor familie	5	‘... de schoolvakanties zullen passen bij mijn gezinsverplichtingen.’
Jobflexibiliteit	3	‘... een onderwijskwalificatie overal wordt erkend.’
Vormen van de toekomst van kinderen/adolescenten	3	‘... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden invloed te hebben op kinderen/adolescenten.’
Verhogen van de sociale gelijkheid	3	‘... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden om sociale achterstanden te verminderen.’
Leveren van een sociale bijdrage	3	‘... leraren een sociale bijdrage leveren die de moeite waard is.’
Werken met kinderen/adolescenten	3	‘... ik het leuk vind om met kinderen/adolescenten te werken.’
Eerdere onderwijservaringen	3	‘... ik inspirerende leraren heb gehad.’
Sociale invloeden	3	‘... mijn familie vindt dat ik een leraar moet worden.’

Noot: Aangepast van “Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale” door Watt, H.M.G., en Richardson, P.W., 2007, *The Journal of Experimental Education*, 73, p. 179-180.

De perceptie van het lerarenberoep wordt gemeten door opnieuw gebruik te maken van het FIT-choice instrument van Watt en Richardson (2007). Hierin zitten 14 items omvat, zoals aangegeven in Tabel 2, die onderverdeeld worden in vier factoren met betrekking tot de perceptie van het lerarenberoep. De items worden beantwoord op een schaal van één tot zeven, gaande van ‘helemaal niet’ tot ‘enorm’.

Tabel 2

Factoren met betrekking tot de perceptie van het lerarenberoep en bijhorende items van het FIT-choice instrument

Factor	Aantal items	Voorbeelditem
Expertise	3	‘Denk je dat leraren zeer gespecialiseerde kennis nodig hebben?’
Moeilijkheid	3	‘Denk je dat lesgeven hard werken is?’
Sociale status	6	‘Geloof je dat leraren als professionals worden beschouwd?’
Loon	2	‘Denk je dat lesgeven goed betaald is?’

Noot: Aangepast van “Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale” door Watt, H.M.G., en Richardson, P.W., 2007, *The Journal of Experimental Education*, 73, p. 181-182.

Om de perceptie over zichzelf als leraar te meten, namelijk self-efficacy wordt gebruik gemaakt van de ‘Teachers’ Sense of Efficacy scale’ (TSES) van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). Dit instrument bevat 24 items verdeeld in drie factoren met elk acht items. Ieder item wordt beantwoord op een schaal van één tot negen, met ankerpunten op één (niets), drie (heel weinig), vijf (een beetje), zeven (nogal wat) en negen (heel wat). De eerste factor meet de self-efficacy met betrekking tot instructiestrategieën. Een voorbeelditem is: ‘Hoe goed kunt u alternatieve strategieën in uw klas implementeren?’ De tweede factor peilt naar de self-efficacy inzake klasmanagement, met als voorbeelditem: ‘Hoe goed kunt u reageren op opstandige leerlingen?’ De laatste factor betreft de self-efficacy om leerlingen te betrekken. ‘Hoeveel kunt u doen om de creativiteit van uw leerlingen te bevorderen’, is hier een voorbeeld van.

Als laatste wordt gebruik gemaakt van vier items uit het instrument ‘initial motivation for teaching’, zoals gebruikt in de studie van Rots, Aelterman, Devos en Verick (2010). Hiermee peilen we naar de intentie van de zij-instromers om in het beroep te stappen. Een voorbeeld hiervan is: ‘Ik wil leraar worden’. Elk item wordt beantwoord op een schaal van één tot zes, gaande van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’.

Analyses. De data, verzameld aan de hand van de vragenlijsten wordt geanalyseerd met de statistische software SPSS20 en Lavaan (Rosseel, 2012). Vooreerst worden voor de rubrieken ‘motieven voor de keuze om leraar te worden’, ‘perceptie van het lerarenberoep’, ‘perceptie van zichzelf als leraar’ en ‘intentie voor de toekomst’ uit de vragenlijst exploratieve factoranalyses, namelijk de ‘principal axis factoring’ uitgevoerd. Dit om na te gaan of de

items ook binnen ons databestand laden op hun originele schaal. Voor de items wordt een factorlading van minstens .45 vooropgesteld. In bijlage wordt een overzicht gegeven van de uiteindelijke schalen met hun items zoals ze in deze studie worden gebruikt (zie Bijlage B, uiteindelijke schalen, Tabel 3 – 6).

Motieven voor de keuze om leraar te worden. Hoewel Watt en Richardson (2007) twaalf schalen identificeerden, levert een exploratieve factoranalyse met promax rotatie tien factoren op. In één van deze factoren wordt geen originele schaal teruggevonden, waardoor deze schaal achterwege wordt gelaten. Vier van de tien schalen zijn de originele schalen zoals weergegeven door Watt en Richardson (2007). Deze schalen zijn ‘werken met kinderen en adolescenten’ ($\alpha = .899$), ‘jobzekerheid’ ($\alpha = .871$), ‘eerdere onderwijservaringen’ ($\alpha = .875$) en ‘sociale invloeden’ ($\alpha = .864$). Ook de originele factor ‘tijd voor familie’ ($\alpha = .860$) wordt teruggevonden, weliswaar met twee items minder omwille van lage factorladingen en dubbelladingen met een andere factor. De factoranalyse levert nog twee factoren op die een samentrekking zijn van meerdere originele schalen. De factor ‘intrinsieke motivatie’ ($\alpha = .813$) is een samentrekking van de originele factoren ‘intrinsieke waarden’ en ‘verwachting van eigen kunnen’. Ook hier is één item van de originele factor ‘intrinsieke waarden’ verwijderd doordat dit item niet laadt op deze factor. Als laatste is er de factor ‘social utility value’ ($\alpha = .907$) die verwijst naar de originele hogere orde factor van Watt en Richardson (2007). De originele factor is een samentrekking van de schalen ‘vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten’, ‘verhogen van de sociale gelijkheid’, ‘leveren van een sociale bijdrage’ en ‘werken met kinderen en adolescenten’. Doordat de factor ‘werken met kinderen en adolescenten’ in de factoranalyse aangegeven wordt als afzonderlijke factor, wordt deze niet opgenomen in de factor ‘social utility value’. Één item van de originele factor ‘vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten’ wordt verwijderd omwille van een lage factorlading en een dubbellading met een andere factor. De laatste twee factoren worden door een te lage interne consistentie ($\alpha = .481$ en $.604$) niet gebruikt.

Perceptie van het lerarenberoep. De vier oorspronkelijke factoren worden bevestigd door middel van de ‘principal axis factoring’. De betrouwbaarheid, Cronbach alpha voor de factor ‘sociale status’ bedraagt .846. Voor de factor ‘moeilijkheid’ is dit .759, voor de factor ‘expertise’ .770 en voor de factor ‘loon’ .927. Deze waarden wijzen op een goede interne consistentie. De items van de factoren worden ook bevestigd, met uitzondering van één item in de factor ‘sociale status’. Dit item heeft een factorlading van minder dan .45 en veroorzaakt een lagere Cronbach’s α .

Perceptie van zichzelf als leraar. De drie schalen die Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) identificeren komen ook terug in de exploratieve factoranalyse, weliswaar met een extra vierde factor. Acht van de vierentwintig originele items worden weggelaten door lage factorladingen en/of dubbelladingen, waardoor nog één item overblijft in de vierde, extra factor. Deze vierde factor wordt door het weinige aantal items weggelaten, waardoor de drie originele schalen overblijven, weliswaar met minder items. De interne consistentie bij de factoren is goed met $\alpha = .921$ voor de factor ‘self-efficacy met betrekking tot klasmanagement’, $\alpha = .821$ voor de factor ‘self-efficacy met betrekking tot het betrekken van leerlingen’ en $\alpha = .688$ voor de factor ‘self-efficacy met betrekking tot instructiestrategieën’.

Intentie voor de toekomst. De originele éénfactorstructuur wordt bevestigd met een α van .897.

De nieuwe factoren worden gecontroleerd op outliers en hun verdeling. Vier van de 277 respondenten worden uit de dataset verwijderd omdat ze op drie of meer factoren naar voor komen als outlier. Daarnaast wordt duidelijk dat vier factoren niet normaal verdeeld zijn, namelijk ‘werken met kinderen en adolescenten’, ‘tijd voor familie’, ‘sociale invloeden’ en ‘intentie voor de toekomst’. Deze laatste factor wordt omwille van zijn extreem scheve verdeling niet verder meegenomen in de studie. Ook uit het zeer hoge gemiddelde van deze variabele (8.94 op 10) blijkt dat zowat elke zij-instromer in deze studie de intentie heeft om in het beroep te stappen.

De factoren worden gemeten op verschillende Likert schalen. De factoren m.b.t. de motivatie om leraar te worden en de perceptie van het lerarenberoep, worden gemeten op een Likert schaal van zeven punten, terwijl de factoren m.b.t. de perceptie van zichzelf als leraar worden gemeten op een Likert schaal van negen punten. Ook de intentie wordt gemeten met een andere Likert schaal, namelijk van zes punten. Daarom zijn alle itemscores herschaald op tien punten.

Resultaten

Profiel van zij-instromers

Om inzicht te krijgen in het profiel van de zij-instromers die deelnamen aan deze studie, worden de beschrijvende statistieken, met name de percentages en gemiddelden, in verband met hun demografische kenmerken bekeken.

In verband met de persoonskenmerken is het duidelijk dat wat betreft het geslacht vrouwen sterker vertegenwoordigd zijn dan mannen. Maar liefst 65% van de respondenten zijn vrouwen. De nationaliteit van de zij-instromers geeft aan dat 96% autochtonen zijn. Een kleine meerderheid van de respondenten is tussen de 20 en 30 jaar oud (52%). Van de oudere respondenten is de grootste groep (30%) tussen de 30 en 40 jaar. Een kleinere groep van 13% is tussen de 40 en 50 jaar oud en zelfs een klein percentage (5%) geeft aan tussen de 50 en 60 jaar te zijn. De helft van deze respondenten (52%) heeft familie die werkzaam is of was in het onderwijs. De meeste zij-instromers in deze studie hebben geen hoog opgeleide ouders. 61% van de vaders en 62% van de moeders hebben geen diploma van het hoger onderwijs.

Met betrekking tot de opleiding van de zij-instromers zelf, blijkt dat het aantal cursisten met een master (28%), bachelor (34%) of secundair diploma (33%) ongeveer gelijk is. De cursisten in deze steekproef zijn daarnaast gemiddeld al 10 jaar afgestudeerd voorafgaand aan hun inschrijving in de SLO in een CVO in Vlaanderen.

Een volgende cluster in het profiel is het lidmaatschap van verenigingen. De overgrote meerderheid van 76% van de respondenten is lid van een vereniging. Hierbij is een sportvereniging de populairste vorm, waarbij 49% van de respondenten aangesloten is. Daaropvolgend scoren sociaal maatschappelijke verenigingen (31%), culturele verenigingen (23%) en jeugdverenigingen (22%) ook niet slecht. Vrijwilligerswerk wordt het minst uitgeoefend.

Zoals in de analyses al kort aangehaald, ligt de gemiddelde intentie om in het lerarenberoep te stappen van de zij-instromers in deze studie zeer hoog ($M = 8.94$). 43% van de respondenten duiden op elk van de vier items 'helemaal akkoord' aan.

Motieven van zij-instromers

Voor de onderzoeksvraag over de motieven van de zij-instromers worden de gemiddelden op 10, standaarddeviaties en de minimum- en maximumwaarden per motivatiefactor bekeken (zie Tabel 7).

Het valt meteen op aan het lage gemiddelde van 3.57 op 10 dat de zij-instromers in deze studie zich minst laten leiden door sociale invloeden van vrienden of familie bij hun keuze om leraar te worden. Ook de beschikbare tijd voor gezinsverplichtingen die het beroep als leraar kan bieden, scoort met een gemiddelde van 5.61 niet hoog. Maar liefst 9% van de respondenten geeft een minimumscore aan deze factor.

Wat hun keuze wel sterk beïnvloedt, is de wil om te werken met kinderen en adolescenten ($M = 7.44$) en de intrinsieke motivatie¹ ($M = 7.53$). De hogere minimumscore bij de factor ‘intrinsieke motivatie’, in vergelijking met de andere motivatiefactoren, geeft aan dat deze factor minder lage scores krijgt.

Daarnaast scoort de factor ‘social utility value’ ook niet slecht ($M = 6.52$). De zij-instromers menen dat hun keuze om leraar te worden een beetje beïnvloed wordt door de drang om bij te dragen aan de maatschappij. De scores op de afzonderlijke items van deze motivatiefactor geven aan dat een leerkracht volgens hen kan bijdragen aan de maatschappij door de huidige generatie positief te vormen en de sociale gelijkheid te verhogen. Daarnaast zorgt het beroep van leraar voor een gevoel van jobzekerheid ($M = 6.01$) bij de zij-instromers, wat ook een positieve invloed heeft op hun keuze om leraar te worden. Als laatste geven de zij-instromers een positieve score aan de eerdere onderwijservaringen ($M = 6.10$).

Tabel 7

Beschrijvende statistieken van de motieven

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Social utility value	6.52	1.78	1.43	10.00
Werken met kinderen en adolescenten	7.44	1.90	1.43	10.00
Intrinsieke motivatie	7.53	1.24	3.14	10.00
Tijd voor familie	5.61	2.47	1.43	10.00
Jobzekerheid	6.01	2.17	1.43	10.00
Eerdere onderwijservaringen	6.10	2.27	1.43	10.00
Sociale invloeden	3.57	2.18	1.43	10.00

Noor: M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie, Min = minimumscore; Max = maximumscore

¹ Zie analyses voor een beschrijving van de factoren.

Verwachtingen en opvattingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar

De verwachtingen van de zij-instromers over het lerarenberoep en zichzelf als leraar worden eveneens bekeken aan de hand van de beschrijvende statistieken (zie Tabel 8 en 9).

De factor ‘loon’ scoort met een gemiddelde van 6.23 goed maar niet uitermate hoog, waardoor kan gezegd worden dat zij-instromers verwachten een goed loon te krijgen in functie van de job.

De factoren ‘moeilijkheid’ ($M = 7.81$) en ‘expertise’ ($M = 7.69$) scoren gemiddeld hoger. Het gemiddelde van de factor ‘sociale status’ van 5.74, geeft aan dat de zij-instromers vinden dat een leraar eerder een neutrale status heeft. Dit blijkt ook uit de minimum- en maximumscore die dichterbij elkaar liggen en aangeven dat geen enkele zij-instromer de hoogste of laagste score geeft aan de items van deze factor. De items over de opvattingen dat leraren als professionals gezien worden en gerespecteerd worden scoren de zij-instromers het hoogst.

Tabel 8

Beschrijvende statistieken van de verwachtingen en opvattingen ten aanzien van het lerarenberoep

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Sociale status	5.74	1.38	2.29	8.86
Moeilijkheid	7.81	1.23	1.90	10.00
Expertise	7.69	1.27	3.81	10.00
Loon	6.23	1.51	1.43	10.00

Noot: M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie, Min = minimumscore; Max = maximumscore

Tabel 9 toont dat de gemiddelden van zij-instromers met betrekking tot hun competenties op verschillende vlakken over het algemeen goed zijn. De zij-instromers in deze studie zien zichzelf als een leraar die goed een diversiteit aan instructiestrategieën kan toepassen ($M = 7.24$), een goede manager van de klas ($M = 6.86$) en iemand die de leerlingen voldoende kan betrekken in het onderwijs- of klasgebeuren ($M = 7.21$).

Tabel 9

Beschrijvende statistieken van de verwachtingen en opvattingen ten aanzien van zichzelf als leraar

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	7.24	.95	4.72	9.72
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	6.86	1.26	2.44	10.00
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	7.21	1.00	2.59	9.81

Noot: M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie, Min = minimumscore; Max = maximumscore

Invloeden van het profiel, de verwachtingen en opvattingen op motieven

Het doel van deze onderzoeksvraag is om na te gaan welke variabelen een bepaalde invloed uitoefenen op één of meer motivatiefactoren. De eerste stap om dit na te gaan is het bekijken van mogelijke samenhang of correlatie tussen de verschillende variabelen. Zoals blijkt uit Tabel 10, de correlatiematrix, zijn er veel significante correlaties tussen de verschillende variabelen met betrekking tot de verwachtingen en opvattingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar en de motivatie om leraar te worden. Alle significante correlaties zijn positief, wat wil zeggen dat een hoge score op de ene variabele samengaat met een hoge score op de andere variabele.

Hierna worden alle belangrijke correlaties besproken. Wanneer gesproken wordt over een zwakke correlatie, wil dit zeggen dat de correlatiecoëfficiënt (r) zich tussen .1 en .3 bevindt. Een matig sterke correlatie betekent een r tussen .3 en .5. De hoogste correlaties worden gevonden tussen de motivatiefactor 'intrinsieke motivatie' met zowel de factor 'expertise' ($r = .37$) als de factor 'self-efficacy met betrekking tot instructiestrategieën' ($r = .33$). Daarnaast is er nog een hoge correlatie tussen de motivatiefactor 'jobzekerheid' en de factor 'sociale status' ($r = .33$).

Tabel 10
Correlatiematrix van opvattingen en verwachtingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar en de motivatiefactoren

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>Verwachtingen t.a.v. het beroep</i>														
1. Sociale status	1.00	-.05	.25**	.35**	.07	.10	.10	.08	.33**	.16**	.11	.18**	.15*	.08
2. Moeilijkheid		1.00	.26**	.01	.18**	.22**	.21**	.06	.00	.09	.04	.04	.05	.07
3. Expertise			1.00	.03	.21**	.19**	.37**	.03	.14*	.21**	.06	.20**	.25**	.20**
4. Loon				1.00	-.00	.09	-.01	.15*	.29**	.06	.04	.09	.07	.04
<i>Motivatiefactoren</i>														
5. Social utility value					1.00	.50**	.44**	.03	.16**	.36**	.16**	.10	.24**	.26**
6. Werken met kinderen en adolescenten						1.00	.45**	.05	.20**	.15*	.03	.17**	.22**	.18**
7. Intrinsieke motivatie							1.00	-.05	.11*	.31**	.20**	.23**	.24**	.33**
8. Tijd voor familie								1.00	.40**	.07	.04	-.01	.02	-.00
9. Jobzekerheid									1.00	.24**	.16**	.11	.10	.03
10. Eerdere onderwijservaringen										1.00	.23**	.02	.07	.08
11. Sociale invloeden											1.00	.03	.01	.04
<i>Verwachtingen t.a.v. zichzelf</i>														
12. Self-efficacy m.b.t. klasmanagement												1.00	.45**	.43**
13. Self-efficacy m.b.t. betrekken van leerlingen													1.00	.47**
14. Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën														1.00

Noot: *p < .05; **p < .01

In een volgende stap worden de correlaties voor elke motivatiefactor via meervoudige regressieanalyses uitgeklaard (zie Tabellen 11–17). Om alles beheersbaar en begrijpbaar te houden, worden hier enkel de demografische variabelen ‘leeftijd’ en ‘geslacht’ meegenomen.

De meervoudige regressieanalyses tonen significante effecten op alle motivatiefactoren, uitgezonderd op de motivatiefactor ‘sociale invloeden’ (zie Tabel 11). Deze factor scoort ook een laag gemiddelde (zie Tabel 7) en vertoont geen correlaties in de correlatietabel (zie Tabel 10). De determinatiecoëfficiënt R^2 van deze motivatiefactor is dan ook zeer laag ($R^2 = .02$). Er zijn dus andere aspecten, die in deze studie niet onderzocht zijn, die de motivatie door middel van sociale invloeden mogelijks verklaren.

Tabel 11

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor ‘sociale invloeden’

	β	t	Sig.
Geslacht	.078	1.140	.255
Leeftijd	-.035	-.554	.580
Sociale status	.084	1.215	.225
Moeilijkheid	.058	.862	.390
Expertise	.029	.426	.671
Loon	.003	.040	.968
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	-.012	-.159	.973
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	-.039	-.530	.597
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.041	.558	.577

Er worden significante ($p < .01$), positieve maar zwakke correlaties gevonden tussen de motivatiefactor ‘social utility value’ en ‘moeilijkheid’ ($r = .18$), ‘expertise’ ($r = .21$) en ‘self-efficacy m.b.t. betrekken van leerlingen’ ($r = .24$). De variabele ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’ correleert matig sterk ($r = .33$, zie Tabel 10). De meervoudige regressieanalyse (zie Tabel 12) toont dat enkel de factoren ‘moeilijkheid’, ‘self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen’ en ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’ samen met de demografische variabele ‘leeftijd’ nog een invloed uitoefenen op de motivatiefactor. Uit de Bèta-waarden (β) blijkt dat de variabele ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’ de meeste invloed heeft op ‘social utility value’ met $\beta = .176$ ($p < .05$). Daarop volgen de variabelen ‘self-efficacy m.b.t. the betrekken van leerlingen’ ($\beta = .169$, $p < .05$), ‘leeftijd’ ($\beta = .163$, $p < .01$) en als laatste ‘moeilijkheid’ ($\beta = .146$, $p < .05$). Alle effecten zijn positief, waardoor de motivatiefactor ‘social utility value’ steeds meer van belang zal zijn wanneer de waarden van

de hierboven benoemde factoren stijgen. Met andere woorden, hoe ouder de zij-instromers, hoe moeilijker ze het beroep inschatten of hoe hoger ze hun self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen of het gebruiken van instructiestrategieën inschatten, hoe belangrijker de social utility value zal zijn bij de keuze om leraar te worden. De motivatiefactor ‘social utility value’ wordt voor 16% ($R^2 = .16$) verklaard door de variabelen van de verwachtingen en opvattingen ten aanzien van het lerarenberoep en zichzelf als leraar en de demografische kenmerken ‘leeftijd’ en ‘geslacht’. Dit geeft aan dat er zeker nog andere zaken zijn die deze factor verklaren.

Tabel 12

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor ‘social utility value’

	β	t	Sig.
Geslacht	.000	.000	1.000
Leeftijd	.163	2.785	.006
Sociale status	.035	.547	.585
Moeilijkheid	.146	2.325	.021
Expertise	.097	1.534	.126
Loon	-.013	-.204	.839
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	-.078	-1.135	.257
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	.169	2.459	.015
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.176	2.585	.010

Vijf variabelen correleren significant ($p < .01$) met de motivatiefactor ‘werken met kinderen en adolescenten’ (zie Tabel 10). Slechts de twee hoogste correlaties (met voor beiden een correlatie van $r = .22$) tonen ook een significante invloed in de regressieanalyse (zie Tabel 13). De factoren ‘moeilijkheid’ ($\beta = .158$, $p < .05$) en ‘self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen’ ($\beta = .143$, $p < .05$) hebben een positieve invloed op de motivatiefactor. Hieruit blijkt dat hoe moeilijker de zij-instromers het beroep inschatten en hoe groter ze hun self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen vinden, hoe belangrijker de wil om te werken met kinderen en adolescenten wordt in de keuze om leraar te worden. Ook hier zijn zeker nog andere zaken die de motivatiefactor verklaren, daar de onafhankelijke variabelen in de regressie slechts 14% van de motivatiefactor verklaren ($R^2 = .14$).

Tabel 13

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor ‘werken met kinderen en adolescenten’

	β	t	Sig.
Geslacht	-.100	-1.568	.118
Leeftijd	-.068	-1.142	.255
Sociale status	.065	1.002	.317
Moeilijkheid	.158	2.479	.014
Expertise	.069	1.067	.287
Loon	.046	.723	.470
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	.078	1.120	.264
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	.143	2.047	.042
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.065	.944	.346

De motivatiefactor ‘intrinsieke motivatie’ correleert significant ($p < .01$) maar zwak met de variabelen ‘moeilijkheid’ ($r = .21$), ‘self-efficacy m.b.t. klasmanagement’ ($r = .23$), ‘self-efficacy m.b.t. betrekken van leerlingen’ ($r = .24$) en matig sterk met de variabelen ‘expertise’ ($r = .37$) en ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’ ($r = .33$, zie Tabel 10). Uit Tabel 14 blijkt dat slechts de variabelen ‘expertise’ ($\beta = .267$, $p < .01$) en ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’ ($\beta = .215$, $p < .01$) blijven standhouden in de regressieanalyse en een positieve, significante invloed uitoefenen op de motivatiefactor. Concreet betekent dit dat wanneer de zij-instromers het lerarenberoep meer inschatten als een beroep die een bepaalde expertise vereist en hun self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën hoger inschatten, de intrinsieke motivatie om leraar te worden belangrijker zal worden. Deze motivatiefactor wordt al voor een groot deel verklaard door de negen onafhankelijke variabelen ($R^2 = .24$).

Tabel 14

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor 'intrinsieke motivatie'

	β	t	Sig.
Geslacht	-.031	-.517	.605
Leeftijd	.089	1.606	.110
Sociale status	.030	.486	.628
Moeilijkheid	.116	1.952	.052
Expertise	.267	4.426	.000
Loon	-.039	-.664	.507
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	.074	1.130	.259
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	.053	.813	.417
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.215	3.336	.001

De correlatiematrix (zie Tabel 10) toont zwakke, significante ($p < .01$) correlaties tussen de motivatiefactor 'eerdere onderwijservaringen' en de variabelen 'sociale status' ($r = .16$) en 'expertise' ($r = .21$). Tabel 15 geeft voor dezelfde variabelen een significant effect op deze motivatiefactor aan. Hier wordt motief van de eerdere onderwijservaringen belangrijker naarmate zij-instromers het lerarenberoep meer inschatten als een beroep die een bepaalde expertise vereist ($\beta = .167$, $p < .05$) en naarmate de sociale status van een leraar hoger wordt geacht ($\beta = .141$, $p < .05$). Er zijn nog andere, onbekende zaken die een rol spelen, daar de motivatiefactor slechts voor 8% wordt verklaard door de onafhankelijke variabelen ($R^2 = .08$).

Tabel 15

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor 'eerdere onderwijservaringen'

	β	t	Sig.
Geslacht	.070	1.063	.289
Leeftijd	-.071	-1.168	.244
Sociale status	.141	2.099	.037
Moeilijkheid	.090	1.366	.173
Expertise	.167	2.526	.012
Loon	-.009	-.143	.886
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	-.083	-1.164	.246
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	.026	.359	.720
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.052	.731	.465

Terwijl er in de correlatietabel (zie Tabel 10) nog een zwakke relatie te vinden is tussen de motivatiefactor ‘tijd voor familie’ en de variabele ‘loon’ ($r = .15$, $p < .01$), is in de regressieanalyse geen invloed van loon meer te vinden. Zoals te lezen is in Tabel 16, is er wel een significant negatief effect van ‘geslacht’ ($\beta = -.165$, $p < .05$) op de motivatiefactor ‘tijd voor familie’. Dit wil zeggen dat mannen zich significant minder laten leiden in hun keuze om leraar te worden door de beschikbare tijd die het lerarenberoep biedt voor hun gezin dan de referentiecategorie ‘vrouwen’. Opnieuw wordt hier een zeer lage R^2 van .07 gevonden.

Tabel 16

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor ‘tijd voor familie’

	β	t	$Sig.$
Geslacht	-.165	-2.488	.013
Leeftijd	-.121	-1.963	.051
Sociale status	.059	.876	.382
Moeilijkheid	-.001	-.022	.982
Expertise	.010	.145	.885
Loon	.125	1.918	.056
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	.007	.091	.927
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	-.013	-.174	.862
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	.000	.004	.997

In Tabel 10 is een zwakke correlatie te vinden tussen de motivatiefactor jobzekerheid en zowel ‘expertise’ ($r = .14$, $p < .05$) als ‘loon’ ($r = .29$, $p < .01$). Voor ‘sociale status’ ($r = .33$, $p < .01$) is er een matig sterke correlatie te vinden. In de regressieanalyses blijken enkel ‘sociale status’ ($p < .01$) en ‘loon’ ($p < .01$) nog positieve significante effecten te vertonen (zie Tabel 17). De Bèta-waarden geven aan dat de factor ‘sociale status’ ($\beta = .222$) de grootste invloed uitoefent. Daarnaast geven deze waarden aan dat wanneer de zij-instromers de sociale status en het loon ($\beta = .201$) van een leraar positiever inschatten, de jobzekerheid een belangrijkere motivatie wordt om leraar te worden. Een R^2 van .15 geeft aan dat de onafhankelijke variabelen in deze regressie redelijk wat van de motivatiefactor ‘jobzekerheid’ verklaren maar dat er zeker nog andere onbekende aspecten meespelen.

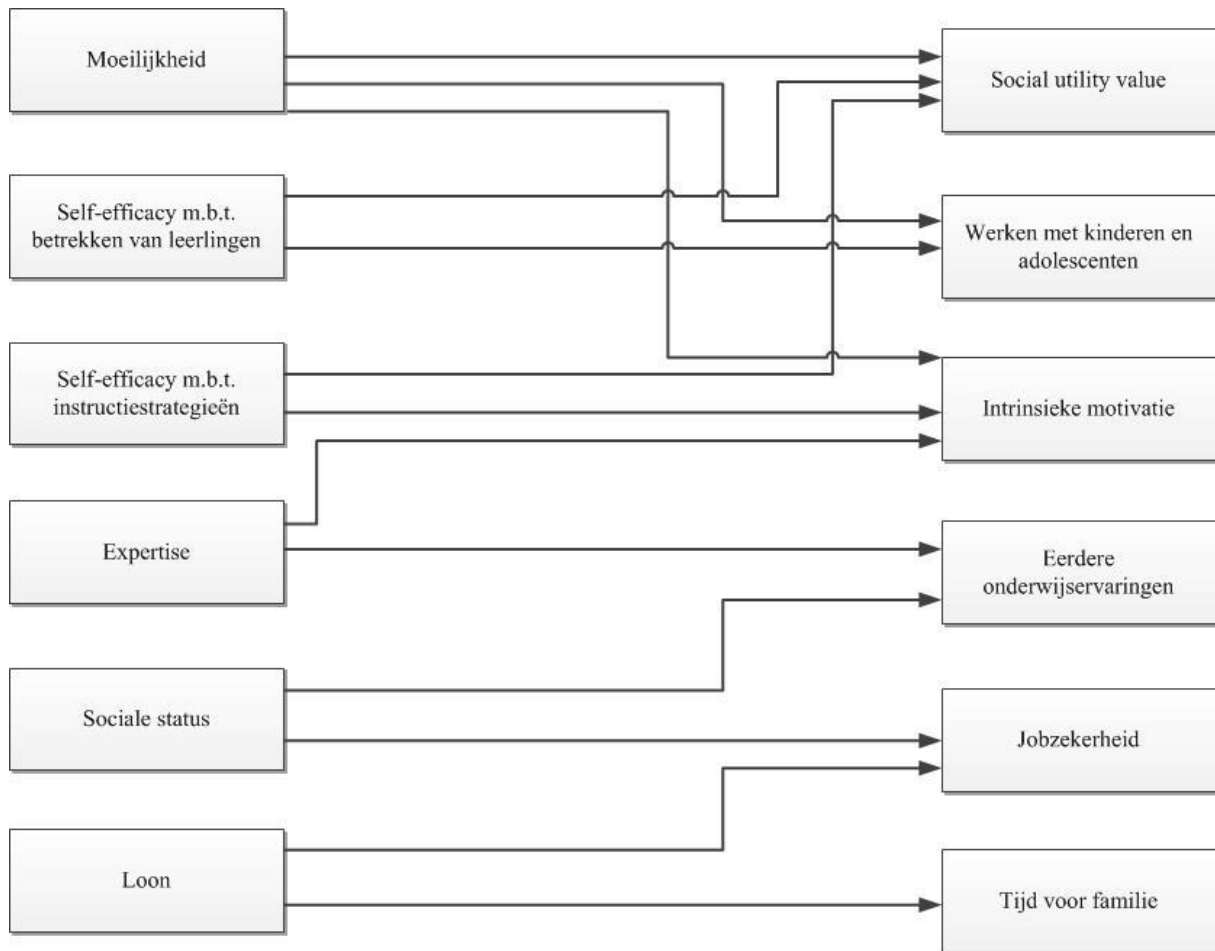
Tabel 17

Regressietabel van demografische kenmerken en verwachtingen en opvattingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motivatiefactor 'jobzekerheid'

	β	t	$Sig.$
Geslacht	.026	.408	.683
Leeftijd	.020	.342	.732
Sociale status	.222	3.430	.001
Moeilijkheid	.000	.005	.996
Expertise	.083	1.307	.192
Loon	.201	3.221	.001
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	.025	.358	.720
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	.028	.404	.687
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	-.041	-.593	.553

In de verschillende regressies komen enkele variabelen meerdere keren voor, waardoor deze belangrijk worden geacht. De variabele 'moeilijkheid' bijvoorbeeld, komt in drie regressies naar voor als een variabele met een significante invloed op de motivatiefactor. Daarnaast hebben volgende variabelen elk in twee regressies een significante invloed: 'self-efficacy m.b.t. betrekken van leerlingen', 'self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën', 'expertise' en 'sociale status'.

Als afsluiter van deze onderzoeksvraag wordt een multivariate techniek gebruikt om de zeven motivatiefactoren als één afhankelijke variabele samen te nemen. Er wordt gebruik gemaakt van structural equation modelling (SEM) en meer expliciet van padanalyse om de samenhang tussen de variabelen te modelleren. Zo wordt gekeken welke significante relaties er overblijven op de motivatie in het algemeen. Om deze padanalyse niet onnodig complex te maken worden de demografische kenmerken 'leeftijd' en 'geslacht' niet meegenomen. Figuur 1 omvat alle significante invloeden uit de regressies, uitgezonderd die van de demografische kenmerken. Voor de volledigheid van het padmodel werd de grens van $p < .06$ gehanteerd, waardoor ook de marginaal significante relaties werden opgenomen.

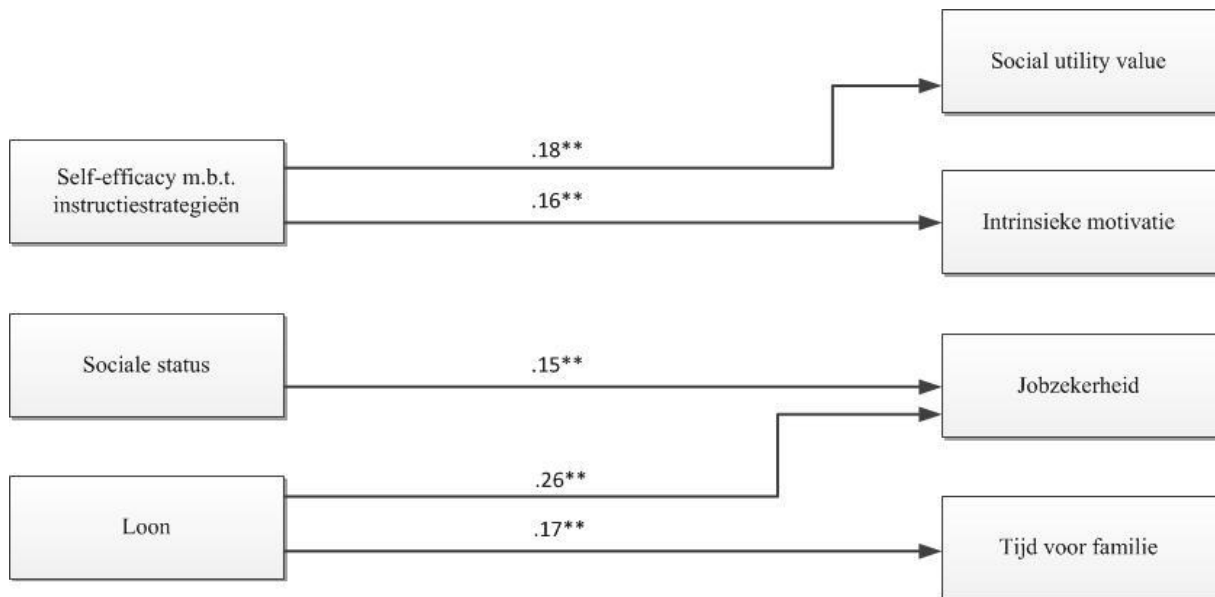


Figuur 1. Initiële padmodel met alle significante relaties uit de regressies.

De fit van het voorgestelde model, zoals aangetoond in Figuur 1, wordt via de statistische software Lavaan (Rosseel, 2012) beoordeeld door middel van verschillende fitmaten, namelijk de chi-kwadraat toets (χ^2), de Comparative Fit Index (CFI), de Tucker-Lewis Index (TLI), de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) en de Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Adequate resultaten zijn wanneer de CFI en TLI groter zijn dan .90 en de RMSEA en SRMR kleiner zijn dan .08. Een goede fit wordt voorgesteld door een CFI en TLI van groter dan .95 en een RMSEA en SRMR van < .05 (Bentler, 1990; Browne & Cudeck, 1992).

De resultaten van het voorgestelde model tonen een bevredigende fit, waarbij $\chi^2_{23} = 27.62$, $p > 0.05$; CFI = .97; TLI = .94; RMSEA = .03 en SRMR = .04. Toch blijken bepaalde relaties niet meer significant te zijn waardoor het model opnieuw wordt gefit zonder deze niet-significante relaties. Dit proces gebeurt twee keer, tot er uiteindelijk enkel nog significante relaties overblijven met nog steeds een goede fit voor het model. Figuur 2 toont

dit uiteindelijke model. De fit van dit model is ook bevredigend met $\chi^2_7 = 9.64$, $p > .05$; CFI = .97; TLI = .93; RMSEA = .04 en SRMR = .03.



Figuur 2. Uiteindelijk padmodel met enkel significante relaties. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Alle relaties blijken positief te zijn waardoor een stijging bij de factoren ‘self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën’, ‘sociale status’ en ‘loon’ ook een stijging met zich meebrengt bij de motivatiefactoren waarop ze een invloed hebben. Als de zij-instromers bijvoorbeeld hun self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën hoger gaan inschatten, dan zal hun keuze om leraar te worden in grotere mate worden geleid door hun intrinsieke motivatie en de social utility value van de job. Het sterkste effect dat gevonden wordt in dit finale model, is het effect van loon op de motivatiefactor ‘jobzekerheid’ ($\beta = .263$, $p < .01$).

Discussie

Het doel van deze studie is om inzicht te verwerven in het profiel, de motieven en de verwachtingen t.a.v. het lerarenberoep en zichzelf als leraar van zij-instromers die minstens één jaar hebben gewerkt of werkloos waren voor aanvang van de SLO in een CVO in Vlaanderen. Dit mede om te beseffen wat deze personen aantrekt tot het lerarenberoep waardoor ze de SLO volgen. Hiervoor zijn beschrijvende statistieken onderzocht en met behulp van meervoudige regressies en een padmodel nagegaan of er invloeden bestaan van het profiel en de verwachtingen t.a.v. het lerarenberoep en zichzelf als leraar op de motieven om leraar te worden.

Concluderend voor de eerste onderzoeksvraag kan gezegd worden dat de steekproef in deze studie vooral bestaat uit autochtone vrouwen tussen de 20 en 30 jaar. Dit is een discrepantie met de 10 jaar oude studie van Matheus et al. (2004) waarin wordt beweerd dat er toen een evenwichtige man-vrouw verdeling was. Dat het lerarenberoep wordt gezien als een vrouwenberoep is een mogelijke reden waardoor mannen zich terugtrekken (Laming & Horne, 2013). Voor aspecten zoals de opleiding van de ouders en van de zij-instromers zelf, worden wel gelijkenissen gevonden met andere studies. Zo blijkt uit deze studie ook dat de meeste zij-instromers geen hoog opgeleide ouders hebben (Matheus et al., 2004) en dat het aantal cursisten met een master, bachelor of secundair diploma ongeveer gelijk is (Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding, 2013). Net zoals in het onderzoek van Williams et al. (2007) zijn ook in deze studie de zij-instromers gemiddeld al 10 jaar afgestudeerd voorafgaand aan hun inschrijving in de SLO. Als laatste blijkt ook dat de meeste cursisten in deze steekproef positieve intenties hebben voor een toekomst als leraar.

Resultaten op de tweede onderzoeksvraag tonen, zoals in andere studies, aan dat de zij-instromers in deze studie niet primair kiezen voor het lerarenberoep omdat ze dan mogelijk veel tijd hebben voor hun gezin of omdat vrienden of familie hen dit aanraden (Watt et al., 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b). De social utility value, de jobzekerheid en de eerdere onderwijservaringen scoren niet slecht, wat aangeeft dat positieve leerervaringen en inspirerende leraren die als rolmodel functioneerden in de schoolloopbaan van de zij-instromers in deze studie alsook de wil om een bijdrage te leveren aan de samenleving en de jobzekerheid die het lerarenberoep met zich meebrengt zorgen voor gemotiveerde zij-instromers. Watt et al. (2012) wijzen er ook op dat de mate van jobzekerheid afhankelijk is van de situatie in de samenleving op dat moment. De motieven die hun keuze

het meest beïnvloeden zijn de wil om te werken met kinderen en adolescenten en hun intrinsieke motivatie.

Uit deze beschrijvende statistieken wordt geconcludeerd dat de intrinsieke en altruïstische motieven van de respondenten domineren bij het maken van de keuze om leraar te worden. Ze worden minder geleid door push factoren die volgens Anthony en Ord (2008) eigen zijn aan zij-instromers.

De huidige bevindingen met betrekking tot de verwachtingen van zij-instromers t.a.v. het lerarenberoep en zichzelf als leraar tonen zoals ook in andere studies aan dat het lerarenberoep door de deelnemende zij-instromers gezien wordt als een beroep dat vraagt om gespecialiseerde (technische) kennis en expertise (Fokkens-Bruinsma & Carrinus, 2012b; OECD, 2005). Het lerarenberoep brengt volgens de zij-instromers een hoge werkdruk met zich mee, is emotioneel veeleisend en geeft niet veel terug. Laming en Horne (2013) geven aan dat deze werkdruk mogelijks ontstaat door het leerlinggericht curriculum. De zij-instromers in deze studie lijken de status van een leraar eerder als neutraal te beschouwen. Toch verwachten ze om in hun toekomst als leraar een goed loon te krijgen in functie van hun job. Watt en Richardson (2008) argumenteren dat in samenlevingen waar de status van een leraar minder hoog wordt aanzien, de altruïstische motivaties meer voorkomen. De beschrijvende statistieken in deze studie lijken dit te dragen. Als laatste schatten de zij-instromers zichzelf positief op het vlak van self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën, betrekken van de leerlingen en klasmanagement.

Met betrekking tot de laatste onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat bijna alle significante invloeden op de motivatiefactoren positief zijn. Een hogere score op een bepaalde variabele, zorgt er dus voor dat de zij-instromer zich meer laat leiden in zijn keuze om leraar te worden door die motivatiefactor waarop de variabele een invloed heeft. 'Moeilijkheid' is de variabele die volgens de regressies op de meeste motivatiefactoren een invloed uitoefent. Hoe moeilijker de zij-instromers het beroep inschatten, hoe meer ze zich laten leiden door de social utility value van het beroep, door de wil om met kinderen en adolescenten te werken en door hun intrinsieke motivatie. Daarnaast wordt de motivatiefactor 'social utility value' nog beïnvloed door de leeftijd en de mate van self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen en m.b.t. instructiestrategieën. Oudere zij-instromers en zij-instromers die zich competent voelen in het betrekken van leerlingen en het gebruiken van instructiestrategieën, hechten meer waarde aan de sociale bruikbaarheid van het

lerarenberoep. Blijkbaar ervaren deze personen een (sociale) ongelijkheid in de samenleving en het onderwijs en willen ze hier iets aan doen (Watt et al., 2012). Op zijn beurt wordt de wil om met kinderen en adolescenten te werken ook nog beïnvloed door de self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen. Als zij-instromers geloven dat ze de kinderen kunnen boeien, zullen ze in hun keuze om leraar te worden meer geleid worden door de wil om met kinderen te werken. De intrinsieke motivatie wordt alsmede nog beïnvloed door andere variabelen. Hoe meer de zij-instromers vinden dat een leerkracht een bepaalde expertise moet bezitten en hoe meer ze denken dat ze zelf de competentie bezitten om instructiestrategieën toe te passen, hoe meer intrinsieke motivatie ze zullen vertonen om leraar te worden. Deze opvatting over de expertise speelt samen met de opvatting over de sociale status van een leerkracht een rol bij de motivatiefactor ‘eerdere onderwijservaringen’. Wanneer zij-instromers de sociale status en expertise van een leraar hoog inschatten, kijken ze ook meer op naar de leerkrachten uit hun onderwijsloopbaan en nemen hieraan een voorbeeld. Samen met de variabele ‘loon’, oefent de sociale status nog een invloed uit op de jobzekerheid. Met de verwachting van een goed loon en een hoge sociale status zullen de zij-instromers het lerarenberoep zien als een job met zekerheid. Zowel Chevalier, Dolton en McIntosh (2007) als Brill en McCartney (2008) gaan akkoord met de bevindingen in dit onderzoek, namelijk dat het loon een niet onbelangrijk aspect is van de motivatie om leraar te worden en om zo het lerarentekort tegen te gaan. Dit is echter niet het belangrijkste en enigste aspect. Als laatste wordt nog een invloed gevonden van ‘geslacht’ op de motivatiefactor ‘tijd voor familie’. Vrouwen hechten blijkbaar meer belang aan de resterende tijd die ze hebben voor hun familie dan mannen.

Wanneer alle motivatiefactoren uiteindelijk worden samengenomen in een padmodel, blijken enkel self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën, sociale status en loon stand te houden. Terwijl Laming en Horne (2013) in hun studie aangeven dat zij-instromers geen hoge prioriteit geven aan sociale status, prestige of loon komt dit in de huidige studie toch naar voor als belangrijke zaken in relatie staan met de motivatie van zij-instromers om te kiezen voor een job als leraar.

Conclusie en limitaties

In het licht van de huidige bevindingen kunnen CVO's inspelen op de motivaties die in deze studie naar voor komen als belangrijke motivaties bij de keuze om leraar te worden. Vooral de intrinsieke motivatie en de wil om met kinderen en adolescenten te werken kunnen ze benadrukken om zij-instromers aan te trekken tot de lerarenopleiding. Uit het padmodel

blijkt dat de self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën in relatie staan met de intrinsieke motivatie en de social utility value. Zij-instromers laten geloven in hun capaciteiten als leraar kan deze twee motivatiefactoren dus verhogen. De social utility value, scoorde geen slecht gemiddelde waardoor het inspelen op deze motivatiefactor mogelijks zij-instromers kan aantrekken. Hiernaast kan zowel het beleid als de praktijk (CVO's) inspelen op de sociale status van een leraar. Matheus et al. (2004) pleiten ook voor tussenkomsten van het beleid om het imago van de leraar aantrekkelijker te maken. Dit trekt zo mogelijks meer mannen en allochtonen aan. Het beleid moet volgens hen zorgen voor een imago dat een zorgberoep zoals het lerarenberoep niet enkel voor mannen bestemd is. Niet enkel het beleid maar ook de praktijk is een belangrijke factor als het gaat over de sociale status van leraren. De tevredenheid over het onderwijs ligt voor een groot stuk in de handen van de leraren. Deze tevredenheid kan zich uiten in een positiever beeld over de sociale status van een leraar (Aelterman et al., 2007). Deze sociale status staat in relatie met de motivatiefactor 'jobzekerheid' en het positief beeld van een leraar kan leiden tot cursisten die hun leraar als rolmodel zien en zo meer gemotiveerd worden om in het beroep te stappen.

Concluderend wijst de huidige studie op het feit dat als personen de sociale status en het loon van een leraar als positief ervaren en als ze zichzelf als competent ervaren in het gebruiken van verschillende instructiestrategieën, dit mogelijks zorgt voor meer motivatie om leraar te worden. Deze studie draagt bij tot de theorie over de motivatie om leraar te worden door te kijken welke motivatiefactoren het meest voorkomen en welke verwachtingen en opvattingen in relatie staan tot deze motivatiefactoren. Toch moeten we de resultaten met een kritische blik bekijken en ons bewust zijn van de beperkingen in dit onderzoek. Deze studie brengt zowel vragen als antwoorden waardoor aanbevelingen voor verder onderzoek kunnen geformuleerd worden. Deze aanbevelingen zijn vooral gerelateerd aan de limitaties van deze studie.

De padanalyse in deze studie is gebaseerd op cross-sectioneel verzamelde data, wat wil zeggen dat de respondenten op één moment zijn bevraagd. Hierdoor test deze studie geen causale relaties tussen de variabelen, want de oorzaak en het gevolg zijn gemeten op eenzelfde moment in de tijd. Het gaat enkel over relaties en niet over oorzakelijke verbanden. Daarnaast kan niet aangegeven worden of de motivaties en verwachtingen stabiel zijn. De opzet van een longitudinaal onderzoek met meerdere testmomenten kan inzicht bieden in mogelijke verschuivingen in motivaties en de richting van de relaties gevonden in deze studie verder onderzoeken. Doordat deze studie een survey-onderzoek is kan de vraag gesteld

worden hoe accuraat de respondenten de survey invulden. Kwalitatief onderzoek zou een goede aanvulling zijn om de 'waarom' van de zij-instromers hun antwoorden te ontdekken.

De tweede limitatie is het gebruik van een gelegenheidssteekproef door middel van zelfselectie. Respondenten kiezen zelf om al dan niet deel te nemen aan het onderzoek. Dit en het feit dat de response rate onbekend is, zorgen ervoor dat er geen zekerheid is over de representativiteit voor de populatie en dat de resultaten niet veralgemeend mogen worden. Daarnaast verschillen de respondenten wat betreft hun vordering in de opleiding en hun eerdere werk- en levenservaring. Deze diversiteit aan ervaringen en competenties kunnen verschillende invloeden hebben op de motivatie die in deze studie niet onderzocht zijn. De lage determinatiecoëfficiënten (R^2) in de regressies kunnen hier mogelijks door verklaard worden. Deze coëfficiënten indiceren namelijk dat er nog andere, niet onderzochte variabelen zijn die de motivatiefactoren verklaren. Onderzoek naar deze variabelen kan waardevol zijn om meer inzicht te krijgen in de motivatie om leraar te worden.

Andere interessante mogelijkheden om deze studie uit te breiden in de toekomst is door te onderzoeken op welke vlakken m.b.t. de motivaties en verwachtingen over het lerarenberoep en zichzelf als leraar zij-instromers verschillen van reguliere studenten. Voorgaande studies geven aan dat zij-instromers anders zijn dan reguliere studenten (Tighelaar et al., 2003; Williams & Forgasz, 2009). De motivaties van reguliere studenten worden daarnaast misschien ook door andere dingen beïnvloed dan die van zij-instromers.

Als laatste focust deze studie op het eerste probleem m.b.t. het lerarentekort, namelijk de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep waardoor zij-instromers de SLO willen volgen. Een bekend probleem in de literatuur is dat zij-instromers vaak snel het beroep verlaten (OECD, 2005). Het lerarentekort zal dus niet verminderen als personen enkel aangetrokken worden tot de lerarenopleiding. Er moet ook onderzocht worden hoe de overgang naar het beroep gefaciliteerd en de uitstroom uit het beroep gereduceerd kan worden. De respondenten in deze studie geven een hoge intentie aan om in het beroep te stappen. Het zou zeer interessant zijn om na een aantal jaar de respondenten opnieuw te contacteren om informatie in te winnen over de effectieve instroom in het beroep. Zo kan informatie gewonnen worden over de redenen waarom de zij-instromers niet ingestapt zijn in het beroep of er vroegtijdig uitgestapt zijn.

Referenties

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., & Buvens, I. (2007). De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht. *Pedagogische Studiën*, 84, 3-19.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 359-376. [Doi: 10.1080/13598660802395865](https://doi.org/10.1080/13598660802395865)
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238 – 246. [Doi:10.1037//0033-2909.107.2.238](https://doi.org/10.1037//0033-2909.107.2.238)
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R., & Wychoff, J. (2011). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review*, 30, 1229-1241. [Doi:10.1016/j.econedurev.2011.08.004](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.004)
- Brill, S. & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36, 750 – 774. [Doi: 10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x](https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x)
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21, 230 – 258. [Doi:10.1177/0049124192021002005](https://doi.org/10.1177/0049124192021002005)
- Canrinus, E.T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2012). Changes in student teachers' motives and the meaning of the quality of the teacher training programme. Manuscript submitted for publication.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. [Doi:10.1007/s10212-011-0069-2](https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2)
- Chevalier, A.; Dolton, P., & McIntosh, S. (2007). Recruiting and retaining teachers in the UK: An analysis of graduate occupation choice from the 1960s to the 1990s. *Economica*, 74, 69 – 96. [Doi: 10.1111/j.1468-0335.2006.00528.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2006.00528.x)

Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding. (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleiding*.

Geraadpleegd op:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/2013-10-05-rapport-beleidsevaluatie-lerarenopleidingen.pdf>

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2010). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88, 41-56.

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2012a). The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249-269. [Doi:10.1080/1359866X.2012.700043](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043)

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2012b). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38, 3-19. Geraadpleegd op: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2012.643652#.U3C6b_1_vjI

Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). Teachers self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teaching Education*, 18, 675 – 686. [Doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)

Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, jeugd, gelijke kansen en Brussel. (2014, april 14). Tot 20 jaar geldelijke anciënniteit meenemen kan vanaf september 2014 [Persbericht]. Geraadpleegd op:

<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2014/04-14-zij-instromers.htm>

Laming, M.M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19, 326 – 343. [Doi:10.1080/13540602.2012.754163](https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163)

Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*. Geraadpleegd op: <https://hiva.kuleuven.be/resources/pdf/publicaties/R902.pdf>

Moens, B. (2013, maart 29). Scholen zetten paringsdans in. *De Tijd*, p. 8.

- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers: overview. Paris: OECD. Geraadpleegd op <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD. Geraadpleegd op <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD. (2012). The experience of new teachers: Results from TALIS 2008. Paris: OECD. Geraadpleegd op: <http://www.oecd.org/education/school/49846877.pdf>
- Richardson P.W., & Watt, H.M.G. (2006) Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56. [Doi:10.1080/13598660500480290](https://doi.org/10.1080/13598660500480290)
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628-638. [Doi:10.1016/j.tate.2010.10.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016)
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36, 169-185. [Doi:10.1080/02607471003651706](https://doi.org/10.1080/02607471003651706)
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Geraadpleegd op: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Verick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619-1619. [Doi:10.1016/j.tate.2010.06.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013)
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556. [Doi:10.1016/j.tate.2007.01.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012)
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world, OECD Publishing. Geraadpleegd op: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Schmitz, C. (2012) Limesurvey (version 2.0) [Software]. Geraadpleegd op: <https://www.limesurvey.org/nl/download>

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104. [Doi:10.1080/13598660801971658](https://doi.org/10.1080/13598660801971658)
- Smet, P. (2009). Beleidsnota 2009-2014: Samen grenzen verleggen voor elk talent. Geraadpleegd op: <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53. [Doi:10.1080/10615800701742461](https://doi.org/10.1080/10615800701742461)
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2003). Koersen op ervaring; een verkennend onderzoek naar het aansluiten op eerdere ervaringen van zij-instromers in de lerarenopleiding. Geraadpleegd op: http://oud.kenniscentrumevc.nl/ufc/file2/evc_sites/rene/ff161cb1082180571c0216ec106dc270/pu/eps16.pdf
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550. [Doi: 10.1016/j.tate.2008.03.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [Doi:10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. [Doi:10.1016/j.tate.2006.05.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003)
- Valcke, M., & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt ... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/2012-12-07-EVALO.pdf>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011). *Arbeidsmarktrapport 2011 basisonderwijs en secundair onderwijs*. Geraadpleegd op: <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2011.pdf>
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428. [Doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002)
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 73*, 167-202. [Doi:10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)
- Watt, H.M.G.; Richardson, P.W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*, 791 – 805. [Doi: 10.1016/j.tate.2012.03.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003)
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teaching education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*, 95-108. [Doi:10.1080/13598660802607673](https://doi.org/10.1080/13598660802607673)
- Williams, N.L., Brindley, R., & Morton, M.L. (2007). Second career teacher candidates: Who are these people and what were they thinking? *Journal of Research in Education, 17*, 29-40. Geraadpleegd op: http://www.eeraonline.org/journal/files/v17/JRE_v17n1_Article_3_Williams_et_al.pdf

Bijlage A

Vragenlijst



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Onderwijskunde

Beste student(e),

Als studente pedagogische wetenschappen, optie pedagogiek en onderwijskunde (universiteit Gent) doe ik onderzoek, in het kader van mijn thesis, naar het profiel van studenten die de specifieke lerarenopleiding volgen aan een centrum voor volwassenonderwijs in Vlaanderen. Via mijn studie en deze vragenlijst tracht ik een antwoord te vinden op volgende vragen:

- Wat is het profiel van zij-instromers die de SLO volgen in een CVO in Vlaanderen?
- Welke motieven hebben ertoe bijgedragen om te kiezen voor deze opleiding?
- Welke perceptie hebben zij-instromers over het beroep, de taak van de leraar en zichzelf als leraar?

Deze vragenlijst bestaat uit verschillende rubrieken die deze vragen aankaarten.

Binnen deze studie wordt ook gepeild naar uw intentie om al dan niet in het lerarenberoep te stappen/te blijven. Dit om later eventueel te kunnen onderzoeken of uw intenties in lijn liggen met uw latere tewerkstelling. Hierdoor is deze vragenlijst niet anoniem en wordt om uw e-mail adres gevraagd. De resultaten zullen uiteraard vertrouwelijk behandeld worden en enkel gebruikt worden voor mijn studie. U kan er op vertrouwen dat uw persoonlijke antwoorden op geen enkele manier of ogenblik doorgegeven zullen worden aan uw lectoren, directie of andere personen.

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer een half uur in beslag nemen.

Gelieve onderstaande instructies aandachtig te lezen vooraleer te beginnen met het invullen van de vragenlijst.

Belangrijke instructies:

- **Het gaat om persoonlijke meningen en antwoorden. Er zijn geen juiste of foute antwoorden.**
- **Eerlijke antwoorden zijn belangrijker dan sociaal wenselijke antwoorden.**
- **Vul deze vragenlijst individueel in.**
- **Beantwoord bij voorkeur de vragen in de volgorde waarin ze opgesteld zijn. Behandel vraag na vraag zonder eerst alles te overlezen.**
- **Lees de vragen aandachtig en volg de instructies**
- **Gelieve alle vragen te beantwoorden**
- **De vragenlijst is recto verso gekopieerd. Vergeet dus niet de achterzijden in te vullen.**
- **Bij vragen of onduidelijkheden, aarzel dan niet om vragen te stellen.**

Alvast heel erg bedankt voor uw bereidwillige medewerking aan mijn studie!

A. DEMOGRAFISCHE KENMERKEN

Om te beginnen worden enkele persoonsgegevens bevroegd. De vragen handelen over uw (1) persoonskenmerken, (2) schoolloopbaan (van zowel het secundair onderwijs als eventueel gevolgde opleidingen in het hoger onderwijs of volwassenonderwijs) en (3) uw engagement in verenigingen.

Persoonskenmerken

1. **Naam:**

2. **E-mailadres:**

3. **Wat is uw geslacht?**

- Man
- Vrouw

4. **In welke leeftijdscategorie bevindt u zich?**

- Jonger dan 20 jaar
- 20 – 30 jaar
- 30 – 40 jaar
- 40 – 50 jaar
- 50 – 60 jaar
- Ouder dan 60 jaar

5. **Wat is uw nationaliteit? (Kruis één vakje aan.)**

- Belgisch
- Frans
- Duits
- Marokkaans
- Nederlands
- Turks
- Andere, namelijk:

6. **Wat is uw burgerlijke status?**

- Ik ben getrouwd
- Ik ben alleenstaand en woon alleen
- Ik ben samenwonend
- Ik woon nog thuis

7. **Heeft u kinderen? Zo ja, hoeveel en wat is hun leeftijd?**

Ik heb kinderen. Hun leeftijd(en) is/zijn:

8. Welk traject volgt u? (Kruis één vakje aan)

- Ik volg het dagtraject
 Ik volg het avondtraject
 Andere, namelijk:

9. Hoeveel modules van de SLO doorliep u reeds en hoeveel moet u er nog doorlopen?

Ik heb al modules doorlopen en moet er nogafwerken.

10. Hoeveel jaar heeft u al gewerkt of bent u werkloos geweest voorafgaand aan uw inschrijving in de specifieke lerarenopleiding in dit CVO?

..... jaar

11. Wat is uw huidig beroep?

- Ik heb momenteel geen werk
 Mijn beroep is

12. Welke beroepen heeft u voordien al gehad?

.....

13. Wat is het hoogste diploma/getuigschrift dat uw ouders behaald hebben? (omcirkel één cijfer per ouder.)

	Vader	Moeder
1. Geen diploma of lager onderwijs	1	2
2. Lager secundair onderwijs	1	2
3. Hoger secundair onderwijs	1	2
4. Hoger onderwijs buiten de universiteit	1	2
5. Universitair onderwijs	1	2
6. Ander diploma	1	2

14. Heeft u familieleden die in het onderwijs werkzaam zijn?

- Neen
 Ja, namelijk mijn...
 Vader of Moeder
 Broer(s) en/of zus(sen)
 Partner
 Andere familieleden (grootouders, tantes/ooms, neven/nichten)

Schoolloopbaan**15. Wat is het hoogste diploma/getuigschrift dat u behaalde in het secundair onderwijs?**

- Ik behaalde mijn diploma secundair onderwijs niet
- Lager secundair ASO
- Lager secundair TSO
- Lager secundair BSO
- Hoger secundair tem 6^{de} BSO
- Hoger secundair tem 6^{de} TSO
- Hoger secundair tem 6^{de} KSO
- Hoger secundair ASO
- Hoger secundair tem 7^{de} BSO
- Hoger secundair tem 7^{de} TSO
- Hoger secundair tem 7^{de} KSO
- Ander diploma, namelijk:

16. Heeft u vóór u begon met deze lerarenopleiding ooit een opleiding in het hoger onderwijs gestart?

- Nee (ga door naar vraag 19)
- Ja, ik heb een andere opleiding hoger onderwijs met succes beëindigd, namelijk de opleiding(vul in).
- Ja, ik heb een andere opleiding hoger onderwijs vroegtijdig stopgezet, namelijk de opleiding (vul in).
(Ga door naar vraag 19)

17. Indien u een andere opleiding hoger onderwijs met succes heeft beëindigd, hoe waren uw resultaten? Ik behaalde...

- voldoende
- onderscheiding
- grote onderscheiding
- grootste onderscheiding

18. Hoe vaak heeft u tijdens het hoger onderwijs een jaar over gedaan?

- Geen enkele keer
- 1 keer
- 2 keer
- Meer dan 2 keer

Lidmaatschap van verenigingen

19. Met deze vraag willen we peilen hoe sociaal-cultureel geëngageerd u bent. Geef voor elk van de volgende organisaties aan in welke mate u er momenteel in betrokken bent. (Omcirkel telkens één cijfer).

	Geen lid	Passief lid	Actief lid	Zeer actief lid	Leiding
1. Een sociaal of maatschappelijk georiënteerde vereniging (b.v. milieu, mensenrechten)	1	2	3	4	5
2. Een culturele vereniging (b.v. muziek, toneel, zang, ...)	1	2	3	4	5
3. Een sportvereniging of -club	1	2	3	4	5
4. Een jeugdbeweging, jeugdclub of jongerenorganisatie	1	2	3	4	5
5. Vrijwilligerswerk in de zorgsector	1	2	3	4	5
6. Een andere socio-culturele organisatie	1	2	3	4	5

B. MOTIEVEN VOOR DE KEUZE OM LERAAR TE WORDEN

20. Via deze vraag willen we een beeld krijgen over uw motivatie voor de keuze om leraar te worden. Geef aan in welke mate de stelling belangrijk was voor u tijdens het maken van de keuze om leraar te worden. Omcirkel het gepaste cijfer.

Ik heb er voor gekozen om leraar te worden omdat ...

	Niet belangrijk			Zeer belangrijk			
1. ... ik geïnteresseerd ben in lesgeven.	1	2	3	4	5	6	7
2. ... deeltijds lesgeven me meer tijd met mijn gezin zou kunnen bieden.	1	2	3	4	5	6	7
3. ... mijn vrienden vinden dat ik leraar moet worden.	1	2	3	4	5	6	7
4. ... ik als leraar lange vakanties zal hebben.	1	2	3	4	5	6	7
5. ... ik de kwaliteiten van een goede leraar heb.	1	2	3	4	5	6	7
6. ... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de maatschappij een dienst te bewijzen.	1	2	3	4	5	6	7
7. ... ik altijd al leraar heb willen worden.	1	2	3	4	5	6	7
8. ... lesgeven een handige baan voor mij zal zijn als ik reis.	1	2	3	4	5	6	7
9. ... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de waarden van kinderen en jongeren vorm te geven.	1	2	3	4	5	6	7
10. ... ik niet zeker wist welk beroep ik wilde.	1	2	3	4	5	6	7
11. ... ik lesgeven leuk vind.	1	2	3	4	5	6	7
12. ... ik een baan wil waarin het werken met kinderen en jongeren een rol speelt.	1	2	3	4	5	6	7
13. ... lesgeven me een stabiele loopbaan zal bieden	1	2	3	4	5	6	7
14. ... de lesuren zullen passen bij de verantwoordelijkheden die verbonden zijn aan het hebben van een gezin.	1	2	3	4	5	6	7
15. ... ik inspirerende leraren heb gehad.	1	2	3	4	5	6	7
16. ... ik als leraar een korte werkdag zal hebben.	1	2	3	4	5	6	7
17. ... ik goede onderwijsvaardigheden heb.	1	2	3	4	5	6	7
18. ... leraren een sociale bijdrage leveren die de moeite waard is.	1	2	3	4	5	6	7

19. ... een onderwijskwalificatie overal wordt erkend.	1	2	3	4	5	6	7
20. ... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de volgende generatie te beïnvloeden.	1	2	3	4	5	6	7
21. ... mijn familie vindt dat ik een leraar moet worden.	1	2	3	4	5	6	7
22. ... ik wil werken in een omgeving die gericht is op kinderen en jongeren.	1	2	3	4	5	6	7
23. ... lesgeven me een betrouwbaar inkomen zal bieden.	1	2	3	4	5	6	7
24. ... schoolvakanties zullen passen bij mijn gezinsverplichtingen.	1	2	3	4	5	6	7
25. ... ik goede leraren als rolmodellen heb gehad.	1	2	3	4	5	6	7
26. ... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om wat terug te geven aan de maatschappij.	1	2	3	4	5	6	7
27. ... ik niet geaccepteerd ben binnen het beroep van mijn eerste keuze.	1	2	3	4	5	6	7
28. ... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden de ambities van minder bedeelde jongeren te verhogen.	1	2	3	4	5	6	7
29. ... ik het leuk vind om met kinderen en jongeren te werken.	1	2	3	4	5	6	7
30. ... lesgeven een stabiel beroep zal zijn.	1	2	3	4	5	6	7
31. ... ik positieve leerervaringen heb gehad.	1	2	3	4	5	6	7
32. ... mensen waar ik mee gewerkt heb vinden dat ik een leraar moet worden.	1	2	3	4	5	6	7
33. ... lesgeven een carrière is die past bij mijn kennis en vaardigheden.	1	2	3	4	5	6	7
34. ... een baan als leraar me de mogelijkheid zal bieden om te kiezen waar ik wil wonen.	1	2	3	4	5	6	7
35. ... ik lesgeven heb gekozen als laatste mogelijkheid voor een beroep.	1	2	3	4	5	6	7
36. ... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de sociaal misdeelden goed te doen.	1	2	3	4	5	6	7
37. ... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden invloed te hebben op kinderen/adolescenten.	1	2	3	4	5	6	7
38. ... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden om sociale achterstanden te verminderen.	1	2	3	4	5	6	7

C. PERCEPTIE VAN HET LERARENBEROEP

21. Via deze vraag willen we een beeld krijgen van uw perceptie over het lerarenberoep. Geef aan in welke mate u het eens bent met onderstaande uitspraken door het gepaste cijfer te omcirkelen.

	Helemaal niet				Enorm		
1. Denkt u dat lesgeven goed betaald is?	1	2	3	4	5	6	7
2. Denkt u dat leraren een hoge werkdruk hebben?	1	2	3	4	5	6	7
3. Denkt u dat leraren een goed salaris krijgen?	1	2	3	4	5	6	7
4. Gelooft u dat leraren als professionals worden beschouwd?	1	2	3	4	5	6	7
5. Denkt u dat leraren veel mentale veerkracht hebben?	1	2	3	4	5	6	7
6. Denkt u dat lesgeven emotioneel veeleisend is?	1	2	3	4	5	6	7
7. Gelooft u dat lesgeven ervaren wordt als een beroep met een hoge status?	1	2	3	4	5	6	7
8. Denkt u dat leraren zich gewaardeerd voelen door de maatschappij?	1	2	3	4	5	6	7
9. Denkt u dat lesgeven een hoog niveau van expertkennis vereist?	1	2	3	4	5	6	7
10. Denkt u dat lesgeven hard werken is?	1	2	3	4	5	6	7
11. Denkt u dat lesgeven een goed gerespecteerd beroep is?	1	2	3	4	5	6	7
12. Denkt u dat leraren het gevoel hebben dat hun beroep een hoge sociale status heeft?	1	2	3	4	5	6	7
13. Denkt u dat leraren een hoog niveau van technische kennis nodig hebben?	1	2	3	4	5	6	7
14. Denkt u dat leraren zeer gespecialiseerde kennis nodig hebben?	1	2	3	4	5	6	7

D. PERCEPTIE ZICHZELF ALS LERAAR

22. Via deze vraag willen we een beeld krijgen van uw perceptie over uzelf als leraar. Geef aan in welke mate u het eens bent met onderstaande uitspraken door het gepaste cijfer te omcirkelen.

	Niets	Heel weinig	Een beetje	Nogal wat	Heel wat				
1. In welke mate kunt u gebruik maken van een variëteit aan beoordelingsstrategieën?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. In welke mate kunt u alternatieve uitleg of voorbeelden voorzien als leerlingen verward zijn?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. In welke mate kunt u goede vragen stellen aan uw leerlingen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Hoe goed kunt u alternatieve strategieën in uw klas implementeren?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Hoe goed kunt u antwoorden op moeilijke vragen van uw leerlingen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Hoeveel kunt u doen om uw lessen aan te passen aan het individueel niveau van uw leerlingen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. In welke mate kunt u peilen naar het begrip van uw leerlingen over wat u ze heeft geleerd?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Hoe goed kunt u geschikte uitdagingen voorzien voor bekwame studenten?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Hoeveel kunt u doen om storend gedrag in de klas te beheersen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Hoeveel kunt u doen om leerlingen de klasregels te laten volgen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Hoeveel kunt u doen om leerlingen die storend of luidruchtig zijn te kalmeren?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Hoe goed kunt u een klasmanagementsysteem opstellen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Hoe goed kunt u probleemleerlingen in toom houden zodat ze niet de hele les verpesten?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Hoe goed kunt u een antwoord bieden aan opstandige leerlingen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

15. In welke mate kunt u uw verwachtingen over het gedrag van de leerlingen duidelijk maken?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Hoe goed kunt u routines opstellen om activiteiten vlot te laten verlopen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Hoeveel kunt u doen om leerlingen te laten geloven dat ze hun schoolwerk goed kunnen uitvoeren?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Hoeveel kunt u doen zodat uw leerlingen leren waardevol vinden?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Hoeveel kunt u doen om leerlingen die weinig interesse tonen in schoolwerk toch te motiveren?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Hoeveel kunt u families ondersteunen bij het helpen van hun kinderen om het goed te doen op school?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Hoeveel kunt u doen om het begrip van een leerling die faalt te verbeteren?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Hoeveel kunt u doen om uw leerlingen kritisch te leren denken?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Hoeveel kunt u doen om de creativiteit van uw leerlingen te bevorderen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Hoeveel kunt u doen om door te dringen tot de moeilijkste leerlingen?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

E. INTENTIE VOOR DE TOEKOMST

23. Met deze vraag peilen we naar uw intenties om al dan niet in het beroep van leraar te stappen. Geef aan in welke mate u het eens bent met onderstaande uitspraken door het gepaste cijfer te omcirkelen.

	Helemaal niet akkoord			Helemaal akkoord		
1. Ik wil leraar worden.	1	2	3	4	5	6
2. Ik wil een job in het onderwijs.	1	2	3	4	5	6
3. Ik wil voor de klas staan.	1	2	3	4	5	6
4. Ik wil les geven in mijn vak.	1	2	3	4	5	6

Dit was de laatste vraag. Heel erg bedankt voor het invullen van de vragenlijst en nog veel succes in uw verdere carrière!

Bijlage B

Uiteindelijke schalen

Tabel 3

Uiteindelijke schalen met items m.b.t. intentie voor de toekomst

Factor	Items	Cronbach alfa
Factor 1	'Ik wil leraar worden.' 'Ik wil een job in het onderwijs.' 'Ik wil voor de klas staan.' 'Ik wil lesgeven in mijn vak.'	.897

Tabel 4

Uiteindelijke schalen met items m.b.t. perceptie van het lerarenberoep

Factor	Items	Cronbach alfa
Sociale status	'Gelooft u dat leraren als professionals worden beschouwd?' 'Gelooft u dat lesgeven ervaren wordt als een beroep met een hoge status?' 'Denkt u dat leraren zich gewaardeerd voelen door de maatschappij?' 'Denkt u dat lesgeven een goed gerespecteerd beroep is?' 'Denkt u dat leraren het gevoel hebben dat hun beroep een hoge sociale status heeft?'	.846
Moelijktheid	'Denkt u dat leraren een hoge werkdruk hebben?' 'Denkt u dat lesgeven hard werken is?' 'Denkt u dat lesgeven emotioneel veeleisend is?'	.759
Expertise	'Denkt u dat lesgeven een hoog niveau van expertkennis vereist?' 'Denkt u dat leraren een hoog niveau van technische kennis nodig hebben?' 'Denkt u dat leraren zeer gespecialiseerde kennis nodig hebben?'	.770
Loon	'Denkt u dat lesgeven goed betaald is?' 'Denkt u dat leraren een goed salaris krijgen?'	.927

Tabel 5
Uiteindelijke schalen met items m.b.t. motieven

Factor	Items	Cronbach alfa
Werken met kinderen en adolescenten	‘... ik een baan wil waarin het werken met kinderen en jongeren een rol speelt.’	.899
	‘... ik wil werken in een omgeving die gericht is op kinderen en jongeren.’	
	‘... ik het leuk vind om met kinderen en jongeren te werken.’	
Jobzekerheid	‘... lesgeven me een stabiele loopbaan zal bieden.’	.871
	‘... lesgeven me een betrouwbaar inkomen zal bieden.’	
	‘... lesgeven een stabiel beroep zal zijn.’	
Eerdere onderwijservaringen	‘... ik inspirerende leraren heb gehad.’	.875
	‘... ik goede leraren als rolmodellen heb gehad.’	
	‘... ik positieve leerervaringen heb gehad.’	
Sociale invloeden	‘... mijn vrienden vinden dat ik leraar moet worden.’	.864
	‘... mijn familie vindt dat ik een leraar moet worden.’	
	‘... mensen waar ik mee gewerkt heb vinden dat ik een leraar moet worden.’	
Tijd voor familie	‘... deeltijds lesgeven me meer tijd met mijn gezin zou kunnen bieden.’	.860
	‘... de lesuren zullen passen bij de verantwoordelijkheden die verbonden zijn aan het hebben van een gezin.’	
	‘... schoolvakanties zullen passen bij mijn gezinsverplichtingen.’	
Intrinsieke motivatie	‘... ik geïnteresseerd ben in lesgeven.’	.813
	‘... ik lesgeven leuk vind.’	
	‘... ik de kwaliteiten van een goede leraar heb.’	
	‘... ik goede onderwijsvaardigheden heb.’	
	‘... lesgeven een carrière is die past bij mijn kennis en vaardigheden.’	

Social utility value	‘... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de maatschappij een dienst te bewijzen.’ ‘... leraren een sociale bijdrage leveren die de moeite waard is.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om wat terug te geven aan de maatschappij.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de waarden van kinderen en jongeren vorm te geven.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de volgende generatie te beïnvloeden.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden de ambities van minder bedeelde jongeren te verhogen.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal geven om de sociaal misdeelden goed te doen.’ ‘... lesgeven me de mogelijkheid zal bieden om sociale achterstanden te verminderen.’	.907
----------------------	--	------

Tabel 6

Uiteindelijke schalen met items m.b.t. perceptie van zichzelf als leraar

Factor	Items	Cronbach alfa
Self-efficacy m.b.t. klasmanagement	‘Hoeveel kunt u doen om storend gedrag in de klas te beheersen?’ ‘Hoeveel kunt u doen om leerlingen de klasregels te laten volgen?’ ‘Hoeveel kunt u doen om leerlingen die storend of lui druchtig zijn te kalmeren?’ ‘Hoe goed kunt u probleemleerlingen in toom houden zodat ze niet de hele les verpesten?’ ‘Hoe goed kunt u een antwoord bieden aan opstandige leerlingen?’	.921
Self-efficacy m.b.t. het betrekken van leerlingen	‘Hoeveel kunt u doen om leerlingen te laten geloven dat ze hun schoolwerk goed kunnen uitvoeren?’ ‘Hoeveel kunt u doen zodat uw leerlingen leren waardevol vinden?’ ‘Hoeveel kunt u doen om leerlingen die weinig interesse tonen in schoolwerk toch te motiveren?’ ‘Hoeveel kunt u families ondersteunen bij het helpen van hun kinderen om het goed te doen op school?’ ‘Hoeveel kunt u doen om het begrip van een leerling die faalt te verbeteren?’ ‘Hoeveel kunt u doen om de creativiteit van uw leerlingen te bevorderen?’	.821
Self-efficacy m.b.t. instructiestrategieën	‘In welke mate kunt u gebruik maken van een variëteit aan beoordelingsstrategieën?’ ‘In welke mate kunt u alternatieve uitleg of voorbeelden voorzien als leerlingen verward zijn?’ ‘In welke mate kunt u goede vragen stellen aan uw leerlingen?’ ‘Hoe goed kunt u antwoorden op moeilijke vragen van uw leerlingen?’	.688