

HET PERSOONLIJK
ONTWIKKELINGSPLAN VAN STUDENT-
LERAREN AAN DE HOGESCHOOL GENT:
EEN SURVEY-ONDERZOEK NAAR TEVREDENHEID EN DE
RELATIE MET DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN
TOEKOMSTIGE LERAREN KLEUTER- EN LAGER ONDERWIJS

Aantal woorden: 13.128

Jeroen Wouters

Studentennummer: 01003278

Promotor: Prof. dr. Ruben Vanderlinde

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Master of Science in de
Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek

Academiejaar: 2016 - 2017



Ondergetekende, Jeroen Wouters, verklaart dat de inhoud van deze masterproef geraadpleegd en/of gereproduceerd mag worden mits de bron wordt vermeld.

Dankwoord

Het schrijven van deze masterproef zou niet mogelijk geweest zijn zonder de steun en hulp van enkele personen. Met dit dankwoord wil ik aan hen graag mijn dank betuigen.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor prof. dr. Ruben Vanderlinde bedanken voor zijn opvolging en feedback met betrekking tot deze masterproef. Zijn opbouwende kritiek en professioneel advies waren een grote meerwaarde voor dit sluitstuk van mijn opleiding.

Verder wil ik ook mevr. Cathy De Raes en mevr. Ilse Baetslé van de Hogeschool Gent bedanken voor alle contextinformatie en voor hun betrokkenheid bij de praktische uitvoering van de dataverzameling.

Wat die dataverzameling betreft, moet ik ook alle studenten uit de lerarenopleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs van de Hogeschool Gent bedanken voor het invullen van de vragenlijst.

Ten slotte wil ik de assistenten Hanne Tack en Laura Thomas en mijn zus Hanne Wouters bedanken voor het nalezen van mijn masterproef. Mede door hun tips kon ik mijn eindproduct optimaliseren.

Abstract

Deze masterproef komt tegemoet aan de vraag uit de praktijk en de onderzoekswereld naar de meerwaarde van een persoonlijk ontwikkelingsplan in de lerarenopleiding. Meer specifiek is het doel van deze masterproef het bepalen van de meerwaarde van een persoonlijk ontwikkelingsplan voor de professionele identiteit van student-leraren. De respondenten van deze masterproef waren 136 studenten uit de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs van de Hogeschool Gent. Zij vulden allen een online vragenlijst in via LimeSurvey, waarvan er 129 aan de hand van SPSS Statistics 24.0 werden geanalyseerd. De resultaten tonen aan dat de professionele identiteit van student-leraren min of meer constant blijft over de opleidingsjaren heen. Daarenboven blijkt het effect van het persoonlijk ontwikkelingsplan op de ontwikkeling van deze professionele identiteit verwaarloosbaar. Dit betekent niet dat het persoonlijk ontwikkelingsplan geen meerwaarde kan hebben voor de opleiding, maar wel dat het opleidingselement geoptimaliseerd moet worden zodat het kan bijdragen tot de ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten. Hiervoor worden in de discussie reeds enkele aanbevelingen geformuleerd.

Lijst van tabellen en figuren

Tabel 1: Doelstellingen POP (Baetslé & De Nys, 2015)

Tabel 2: Meetinstrumenten voor de variabelen

Tabel 3: Gemiddelde waarden van de algemene tevredenheid

Tabel 4: Onderwerpen POP-gesprekken

Tabel 5: Totale verklaarde variantie EFA 14 onderwerpen

Tabel 6: Geroteerde factor matrix 14 onderwerpen

Tabel 7: Totale verklaarde variantie EFA 12 onderwerpen

Tabel 8: Geroteerde factor matrix 12 onderwerpen

Tabel 9: Correlatiematrix van de twee factoren betreffende de onderwerpen en tevredenheid

Tabel 10: Lineaire regressie van tevredenheid over de POP-coach op *teacher efficacy*

Tabel 11: Lineaire regressie van tevredenheid over de POP-coach op *readiness for the job*

Tabel 12: Gemiddelde waarden van de dragers van professionele identiteit

Tabel 13: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op algemene tevredenheid

Tabel 14: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP

Tabel 15: Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP

Tabel 16: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de tevredenheid van de afstemming van het POP op de opleiding

Tabel 17: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de mate waarin het POP interesse en plezier oproept

Tabel 18: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op tevredenheid over de POP-coach

Tabel 19: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op factor 1

Tabel 20: Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op factor 1

Tabel 21: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op factor 2

Tabel 22: Pearson correlatiematrix variabelen masterproef

Tabel 23: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op motivatie om voor de opleiding te kiezen

Tabel 24: Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op motivatie om voor de opleiding te kiezen

Tabel 25: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op *teacher efficacy*

Tabel 26: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op *readiness for the job*

Tabel 27: Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op *readiness for the job*

Tabel 28: Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op *teaching commitment*

Figuur 1: Gemiddelde scores op algemene tevredenheid volgens huidige opleiding

Figuur 2: Evolutie van de vier dragers van professionele identiteit doorheen de opleiding

Inhoud

Dankwoord.....	v
Abstract.....	vi
Lijst van tabellen en figuren	vii
Inhoud	x
1 Inleiding	1
2 Probleemstelling	2
3 Theoretisch kader.....	3
3.1 De lerarenopleiding.....	3
3.2 Coaching.....	4
3.3 Persoonlijk ontwikkelingsplan	7
3.4 Professionele identiteit.....	10
3.4.1 Teacher efficacy.....	12
3.4.2 Motivatie om voor de opleiding te kiezen	14
3.4.3 Teaching Commitment.....	15
3.4.4 Readiness for the job.....	15
3.4.5 Samenvattend.....	17
4 Context.....	18
4.1 Hogeschool Gent	18
4.2 Deelnemers.....	18
4.3 Persoonlijk ontwikkelingsplan	19

4.3.1	Betrokken personen	20
4.3.2	Concreet verloop.....	22
5	Onderzoeksvragen.....	23
6	Methodologie	24
6.1	Onderzoeksopzet	24
6.2	Vragenlijst en variabelen.....	24
6.2.1	Algemene tevredenheid	25
6.2.2	Tevredenheid POP-coach.....	25
6.2.3	Motivatie om voor de opleiding te kiezen	26
6.2.4	Teacher efficacy.....	26
6.2.5	Readiness for the job.....	27
6.2.6	Teaching commitment	27
6.2.7	Samenvattende tabel	28
6.3	Analyse.....	28
7	Resultaten.....	29
7.1	Demografische kenmerken.....	29
7.2	Onderzoeksvraag 1: Algemene tevredenheid POP	29
7.3	Onderzoeksvraag 2: Onderwerpen POP-gesprekken	32
7.4	Onderzoeksvraag 3: Begeleiding POP-coach	38
7.5	Onderzoeksvraag 4: Professionele identiteit	39
7.5.1	Motivatie om voor de opleiding te kiezen	40

7.5.2	Teacher efficacy.....	41
7.5.3	Readiness for the job.....	42
7.5.4	Teaching commitment	43
7.5.5	Samenvatting.....	44
8	Discussie	47
9	Limitaties	52
10	Bijlage 1 – Vragenlijst LimeSurvey	53
11	Bijlage 2 – Relatie tussen algemene tevredenheid en demografische kenmerken.....	62
12	Bijlage 3 – Relatie tussen tevredenheid POP-coach en demografische kenmerken	66
13	Bijlage 4 – Relatie tussen de onderwerpen tijdens de gesprekken met de POP-coach en demografische kenmerken	67
14	Bijlage 5 – Correlatiematrix professionele identiteit	70
15	Bijlage 6 – Relatie tussen de dragers van professionele identiteit en de demografische kenmerken.....	71
16	Bibliografie	76

1 Inleiding

Sinds het academiejaar 2015 - 2016 heeft de Hogeschool Gent (HoGent) het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) geïntroduceerd in haar lerarenopleiding kleuteronderwijs (OKO) en lerarenopleiding lager onderwijs (OLO). Het POP is een opleidingselement waarmee de persoonlijke ontwikkeling van de individuele student doorheen de opleiding wordt gestimuleerd. Elke student krijgt hiervoor ieder jaar een eigen POP-coach toegewezen die hen begeleidt gedurende het volledige ontwikkelingsproces dat tijdens het opleidingselement wordt doorlopen (Baetslé & De Nys, 2015).

In deze masterproef wordt de meerwaarde van het POP voor de professionele identiteit van toekomstige leraren onderzocht. Professionele identiteit is een resultaat van de lerarenopleiding en wordt omschreven als de component van iemands globale identiteit die gelinkt is aan zijn professionele status als leraar (Gee, 2000). Aangezien professionele identiteit op zich niet kwantitatief meetbaar is, wordt deze in deze masterproef gedragen door vier variabelen, namelijk *teacher efficacy*, motivatie om voor de opleiding te kiezen, *readiness for the job* en *teaching commitment* (Flores & Day, 2006; Gee, 2000; Hong, 2010). Zowel onderzoeksliteratuur als beleid beargumenteren het belang van deze professionele identiteit voor toekomstige leraren (Aelterman et. al, 2002, pp. 64-65). De resultaten van deze masterproef dragen dus bij tot een beter begrip van de ontwikkeling van de professionele identiteit van toekomstige leraren en de invloed van een POP hierop.

2 Probleemstelling

De probleemstelling van deze masterproef is tweeledig. Ten eerste betreft het een onderzoeksprobleem. Uit de literatuur blijkt dat er reeds veel onderzoek werd gedaan naar de professionele identiteit van beginnende leraren (zie bijvoorbeeld Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Huberman, 1991; Rots, 2010) en naar coachingstrategieën bij leraren (zie bijvoorbeeld Devine, Meyers, & Houssemand, 2013; Hasbrouck, 1997; Joyce & Shower, 1996). Onderzoek naar coachingstrategieën in de lerarenopleidingen zelf en hun invloed op de professionele identiteit van toekomstige leraren is echter schaars. Nochtans is de ontwikkeling van een professionele identiteit een van de kerntaken van de lerarenopleiding (Aelterman et. al, 2002, p. 64-65). Het is daarom van belang dat de onderwijssector meer inzicht krijgt in het stimuleren van een professionele identiteit bij leraren in opleiding zodat het uitvoeren van deze kerntaak van de opleidingen kan worden geoptimaliseerd.

Ten tweede omvat deze masterproef een praktijkprobleem. Het POP is namelijk een recent geïntroduceerde coachingstrategie in de lerarenopleidingen OKO en OLO van de HoGent waarvan de meerwaarde voor de professionele ontwikkeling van de studenten nog niet empirisch werd geëvalueerd. Het integreren van de resultaten van deze masterproef kan dus leiden tot een optimalisatie van de organisatie van het POP.

3 Theoretisch kader

3.1 De lerarenopleiding

Sinds het academiejaar 2007-2008 bestaan er in Vlaanderen twee verschillende soorten lerarenopleidingen. Een eerste is de specifieke lerarenopleiding (SLO) die aangeboden wordt door hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenonderwijs. Het is een opleiding van minstens 60 studiepunten die je volgt na je vakinhoudelijke opleiding, waardoor de focus van de SLO uitsluitend ligt op pedagogische competenties. Aangezien studenten uit de SLO niet tot de doelgroep van deze masterproef behoren, zal deze lerarenopleidingsvorm niet verder worden besproken. De resultaten van deze masterproef kunnen echter wel relevant zijn voor de SLO. De tweede soort lerarenopleiding is de geïntegreerde lerarenopleiding (GLO). Dit betreft een bacheloropleiding van minstens 180 studiepunten die enkel aangeboden wordt door de hogescholen en zowel vakinhoudelijke kennis als pedagogische concepten integreert. 45 van deze studiepunten moeten aan praktijkervaring worden gependeed. De GLO leidt tot een diploma kleuterleraar, leraar lager onderwijs of leraar secundair onderwijs groep 1 (Vlaamse regering, s.d.).

De invulling van de GLO is gebaseerd op een bepaald beroepsprofiel waarop op zijn beurt bepaalde basiscompetenties zijn gebaseerd. De Vlaamse regering (2007b) definieert het beroepsprofiel van de leraar als “de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar bij zijn beroepsuitoefening” (p. 5890) en de basiscompetenties van de leraar als “de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes, waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren” (p. 5891). Zowel het beroepsprofiel als de basiscompetenties zijn opgesteld door de Vlaamse regering. Dit beroepsprofiel gaat terug naar de kern van het lerarenberoep, namelijk de

interactie tussen leraar, leerling, school en maatschappij (Aelterman, 1995). Het bestaat uit tien typefuncties waaruit de verantwoordelijkheden van een leraar worden afgeleid dewelke tijdens de lerarenopleiding worden nagestreefd. De tien typefuncties van het beroepsprofiel van de leraar zijn: de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder, als inhoudelijk expert, als organisator, als innovator, als partner van ouders/verzorgers, als lid van een schoolteam, als partner van externen, als lid van een onderwijsgemeenschap en als cultuurparticipatant (Vlaamse regering, 2007a). Een beginnend leraar wordt geacht aan dit beroepsprofiel te voldoen en het is de verantwoordelijkheid van de leraar zelf om de verschillende typefuncties op peil te houden (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008).

Bovenstaande oplijsting illustreert de meervoudige en complexe taak van een lerarenopleiding. Voor het opstellen van het beroepsprofiel voor de leraar steunde de Vlaamse regering op een emancipatorische onderwijsvisie die beoogt leerlingen op te voeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor ieder (Aelterman & Heene, 1995). Bovendien wordt vanuit onderzoeksliteratuur ook beargumenteerd dat een lerarenopleiding verder moet gaan dan het bijdragen aan de tien typefuncties. Een andere belangrijke taak van de lerarenopleiding is namelijk het bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van toekomstige leraren (Aelterman et al, 2002, p. 64-65).

3.2 Coaching

Coaching wordt door Renshaw (2008) gedefinieerd als “an enabling process aimed at enhancing learning and development with the intention of improving performance in a specific aspect of practice” (p. 11). Het betreft dus een proces waarin de professionele ontwikkeling van de

gecoachte centraal staat. Coaching verschilt van mentoring in die zin dat coaching zich richt op meer specifieke vaardigheden terwijl mentoring gericht is op het stimuleren van iemands professionele ontwikkeling in het algemeen (Hobson & Sharp, 2005). De coach staat in voor de begeleiding van het coachingsproces en zijn taak bestaat erin samen met de gecoachte te werken om de kloof tussen het potentieel van die gecoachte en zijn huidige praktijk te dichten (Rogers, 2012). In de Nederlandstalige literatuur wordt ook het begrip supervisie gehanteerd om coaching aan te duiden. Om de leesbaarheid van deze masterproef te verhogen wordt hier systematisch gebruikgemaakt van het begrip coaching.

Het belang van coaching in de lerarenopleiding kan niet worden ontkend om verschillende redenen. Ten eerste worden onderwijsinstanties geacht hun studenten de nodige vaardigheden aan te leren om te kunnen participeren in een continu veranderende maatschappij (Devine & Meyers, 2013). Hiervoor is nood aan een holistische benadering van onderwijs en aangezien coaching “een holistische veelzijdige benadering van leren en verandering” (Skiffington & Zeus, 2003, p. 30) is, speelt coaching vandaag de dag dan ook een belangrijke rol in het onderwijs. Ten tweede is coaching een proces waarin meer specifiek geprobeerd wordt het professioneel handelen van de student in de onderwijspraktijk te verhogen (Meeus & Engels, 2007). Vervolgens argumenteren Schön (1987) en Zeichner (1999) dat reflectievaardigheden standaard tot de professionele competenties van leraren moeten behoren. Het zijn net deze vaardigheden die ook tijdens het coachingsproces worden gestimuleerd. Nog een laatste argument dat het belang van coaching in de lerarenopleiding ondersteunt, is het voorkomen van drop-out na praktijkervaringen. Dergelijke ervaringen kunnen zeer confronterend zijn voor studenten, waarna coaching als een soort opvang kan dienen (Meeus & Engels, 2007).

Toegepast op een onderwijskundige setting kan coaching in verschillende vormen voorkomen. In de literatuur is er echter weinig aandacht voor coaching van toekomstige leraren in de

lerarenopleiding. Daarom is het verdere verloop van de tekst een algemene benadering van coaching in het onderwijs in plaats van een specifieke focus op de lerarenopleiding zelf.

Coaching vond zijn weg naar de onderwijswereld door professionaliseringsworkshops van leraren (Joyce & Showers, 1982). Joyce en Showers (1982) stelden vast dat leraren die een workshop volgden zelden gebruikmaakten van hun nieuw aangeleerde kennis en vaardigheden in hun klaspraktijk. In hun studie stelden ze verder vast dat het bevorderend was voor de transfer van het geleerde dat er na een workshop nog coaching plaatsvond. De vorm van coaching betrof hier peer coaching; dit is tevens de oudste vorm van coaching in de onderwijswereld. Peer coaching houdt in dat leraren een gelijkwaardig ondersteunende relatie opbouwen waarin ze met elkaar in interactie kunnen treden over verschillende elementen van de klaspraktijk (Joyce & Showers, 1996; Swafford, 1998). Aangezien het coachen van leraren onderling niet van toepassing is op deze masterproef wordt hier verder niet op ingegaan. Hiermee wordt niet bedoeld dat peer coaching niet nuttig kan zijn voor toekomstige leraren. Er is namelijk literatuur beschikbaar waarin een positief effect van peer coaching op verscheidene vaardigheden van toekomstige leraren werd vastgesteld (zie bijvoorbeeld Hasbrouck, 1997; Jenkins & Veal, 2002; Lu, 2010). De beschikbare literatuur met betrekking tot coaching in de lerarenopleiding beperkt zich voornamelijk tot dergelijke onderzoeken over peer coaching.

Ook ontwikkeld gedurende de jaren '80 is cognitieve coaching (Sumner, 2011). Deze vorm van coaching benadrukt zelfmonitoring, zelfanalyse en zelfevaluatie waarbij het ultieme doel autonomie van de leraar betreft (Garmston, Linder, & Whitaker 1993). De taak van de cognitieve coach is het ondersteunen van de leraar bij het onderzoeken van zijn eigen denken en redeneren met betrekking tot zijn lespraktijk. Bij cognitieve coaching zijn het geen leraren die onderling in interactie gaan, maar wel een leraar die in interactie gaat met een getrainde coach (Edwards, 2016). Hierdoor ligt de focus op het bevorderen van de competenties van één

partij, namelijk die van de gecoachte, in tegenstelling tot peer coaching waarbij het bevorderen van de competenties van beide partijen vooropstaat. Garmston et al. (1993) werkten deze benadering van coaching uit tot een cyclisch proces van drie fasen, namelijk een pre-vergadering, de observatie en een post-vergadering. Tijdens de pre-vergadering worden doelen bepaald voor de leraar in samenspraak met de coach. Vervolgens probeert de leraar deze doelen te bereiken in de klaspraktijk en observeert hij zelf of dit succesvol verloopt. Ten slotte wordt hierover in interactie gegaan met de coach tijdens de post-vergadering. Het verschil met een traditionele evaluatie is dus dat de leraar zelf reflecteert of de doelen al dan niet werden bereikt. Vervolgens kunnen opnieuw doelen worden geformuleerd en kan het proces opnieuw worden aangevat.

In deze studie ligt de focus op de coaching van een toekomstige leraar door een lerarenopleider in de context van een persoonlijk ontwikkelingsplan, wat vergelijkbaar is met bovenstaande cognitieve coaching. Net zoals de definitie van Renshaw (2008) hierboven betreft het dus een proces waarin de professionele ontwikkeling van de gecoachte centraal staat. Onder begeleiding van een POP-coach - hiermee wordt de lerarenopleider bedoeld - stelt de student doelen op voor zichzelf (pre-vergadering). Deze doelen probeert de student in de mate van het mogelijke na te streven gedurende het opleidingsjaar en de student is zelf verantwoordelijk voor de observatie en evaluatie van de doelen. Vervolgens komt de student opnieuw samen met zijn POP-coach om te reflecteren over de al dan niet bereikte doelen (post-vergadering), om hierna eventueel nieuwe doelen op te stellen (pre-vergadering).

3.3 Persoonlijk ontwikkelingsplan

Een persoonlijk ontwikkelingsplan is in het algemeen een assessmentinstrument dat ingebed zit in een bredere assessmentcyclus van ontwikkelings- en prestatie-interviews. Die interviews

worden gebruikt voor het verzamelen van informatie aangaande de competenties die een individu reeds heeft bereikt of die het individu nog wil bereiken (Beusaert, Segers, Fouarge & Gijsselaers, 2013). In het Verenigd Koninkrijk werd reeds veel onderzoek gedaan naar het POP in hogescholen en het concept werd daar eveneens beleidsmatig uitgewerkt. Volgens het Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2009) is persoonlijke ontwikkelingsplanning “a structured and supported process undertaken by a learner to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (p. 2).

Volgens Gough, Kiwan, Sutcliffe, Simpson en Houghton (2003) kan persoonlijke ontwikkelingsplanning zowel extern gestructureerd als zelfgestuurd voorkomen. In beide gevallen ligt de verantwoordelijkheid bij de lerende om het eigen leren te plannen, om de plannen na te komen en om bewijs van vooruitgang in het leerproces te verzamelen. Persoonlijke ontwikkelingsplanning kan op deze manier worden samengevat in een aantal acties en processen: plannen, doen, registreren, reflecteren en evalueren. Plannen houdt in dat men bepaalt hoe doelen en algemene verandering kunnen worden bereikt. Vervolgens onderneemt men actie om die doelen te bereiken, waardoor men leert door iets te doen. Daarbij is het belangrijk dat men alles wat te maken heeft met de persoonlijke ontwikkeling registreert. Dit kan gaan over gedachten, gevoelens, ervaringen, ideeën enzoverder. In dit proces is het ook van belang om te reflecteren over alles wat net gebeurd is om er betekenis aan te kunnen geven. Ten slotte evalueert men zichzelf en het eigen werk om te beslissen wat gedaan moet worden om verder te ontwikkelen en zo is de cirkel rond (Gough et al., 2003).

Het doel van een dergelijk persoonlijk ontwikkelingsplan is dat studenten leren om zelf te reflecteren over hun eigen sterktes en zwaktes en op basis hiervan het eigen leren en handelen bijsturen door persoonlijke doelen op te stellen (Reynaert, Admiaal, van Haasteren, Mans &

Reekers, 2006). Dit kan dan op zijn beurt leiden tot onder andere verhoogde effectiviteit of verbeterde algemene vaardigheden (Gough et al., 2003). De drie hamvragen die tijdens deze assessment centraal staan zijn: “Waar ben ik nu?”, “Waar ga ik naartoe?” en “Wat doe ik vervolgens?”. Wanneer er een discrepantie bestaat tussen de competenties die een individu bezit en de competenties die dat individu zou moeten bezitten in zijn professionele omgeving, kan verder leren worden gestimuleerd (Hattie & Timperley, 2007). Dit valt volledig binnen de taak van de coach zoals eerder gedefinieerd werd (zie 3.2).

Zoals reeds vermeld in 3.2 moeten reflectievaardigheden standaard tot de professionele competenties van leraren behoren. Vanuit een theoretisch didactisch perspectief valt het POP daarom binnen de literatuur van het reflectief ervaringsleren. Schön (1987) maakt hierin een onderscheid tussen twee manieren om aan reflectie te doen: reflectie-in-actie en reflectie-op-actie. Het eerste betekent dat je reflecteert tijdens de ervaring zonder deze te verstoren. Het tweede betekent dat je reflecteert over een ervaring die reeds voorbij is en binnen dit kader past ook persoonlijke ontwikkelingsplanning (Schön, 1987). Vanuit reflectief ervaringsleren wordt van studenten verwacht dat ze leren uit het reflecteren over hun ervaringen (Kelchtermans, 2001).

Het belang van een persoonlijk ontwikkelingsplan zit dus in de mogelijkheid om studenten aan te zetten tot zelfreflectie en om hen zelf eigenaar te maken van hun leerproces. Een persoonlijk ontwikkelingsplan kan op deze manier levenslang leren bevorderen en stimuleert de verantwoordelijkheidszin bij de studenten (McMullan, 2006). Enige nuance is echter op zijn plaats aangezien de huidige literatuur contradictorische bevindingen weergeeft over de effectiviteit van persoonlijke ontwikkelingsplannen. Dit komt volgens Clegg en Bradley (2006) doordat er verschillende opvattingen en praktijken van persoonlijke ontwikkelingsplannen bestaan, wat kan resulteren in slecht gedefinieerde concepten, verschillende functies van de

persoonlijke ontwikkelingsplannen, slecht onderzochte implementaties ervan en/of de afhankelijkheid van een specifieke context.

Een studie die de effectiviteit van een persoonlijk ontwikkelingsplan heeft onderzocht in een onderwijskundige context is deze van Tigelaar, Dolmans, De Grave, Wolfhagen & Van der Vleuten (2006). Zij onderzochten hoe een persoonlijk ontwikkelingsplan reflectie over de verschillende aspecten van het lesgeven stimuleert door de persoonlijke ontwikkelingsplannen van vijf docenten geneeskunde te analyseren. Hun bevindingen geven weer dat er een positief effect is, maar niet zeer diepgaand. Zij suggereren dat een mogelijke oplossing kan zijn dat de reflectie wordt gestimuleerd door een ondersteunende coach.

In deze masterproef ligt de focus op het persoonlijk ontwikkelingsplan van toekomstige leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs en meer specifiek op hoe zij dit opleidingselement ervaren. Op basis van de resultaten zal worden afgeleid of de studenten van de HoGent hun POP als effectief ervaren en of zij dus de doelen van een POP zoals die in de literatuur beschreven staan, bereiken.

3.4 Professionele identiteit

In deze masterproef wordt de invloed van het POP op de professionele identiteit (PI) van toekomstige leraren onderzocht. De professionele identiteit van een leraar kan worden beschouwd als een component van de globale identiteit van de leraar in kwestie, namelijk de component die geassocieerd wordt met zijn professionele status als leraar (Gee, 2000). Het heeft betrekking op hoe leraren zichzelf zien, gebaseerd op hun interpretaties van hun continue interactie met hun context (Kelchtermans, 2009). De professionele identiteit wordt in de literatuur beschreven als een voortdurend en dynamisch proces (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Flores, 2006), wat betekent dat de PI van leraren verandert met de tijd. Het is daarom

aannemelijk dat de professionele identiteit van leraren in opleiding niet dezelfde is als deze van dezelfde leraren na een aantal jaren ervaring. De studie van Flores en Day (2006) ondersteunt deze stelling door te bewijzen dat beginnende leraren vaak een identiteitscrisis ervaren door de kloof tussen de verwachtingen die ze hadden van het lerarenberoep en de realiteit. Hong (2010) besloot op basis van zijn studie dat de professionele identiteit van leraren voor ze aan het beroep beginnen verschillend is dan deze van leraren die reeds gestart zijn.

Er werd reeds veel onderzoek gevoerd naar de PI van (beginnende) leraren (zie bijvoorbeeld Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Day, 2006; Flores, 2006; Rots, 2010), maar onderzoek naar de professionele identiteit van leraren in opleiding is echter schaars. Nochtans is de ontwikkeling van een PI een van de kerntaken van de lerarenopleiding, zoals reeds werd gesteld in 3.1 (Aelterman et. al, 2002, p. 64-65). Het is daarom van belang dat de onderwijssector meer inzicht krijgt in het stimuleren van een professionele identiteit bij leraren in opleiding zodanig dat het uitvoeren van deze kerntaak van de opleidingen kan worden geoptimaliseerd.

Eerder werd al vermeld dat auteurs professionele identiteit over het algemeen definiëren als een dynamisch proces. Er is echter minder eensgezindheid in de literatuur over de specifieke invulling van deze identiteit. Volgens de literatuurstudie van Beijaard, Meijer en Verloop (2004) wordt het concept van PI verschillend gedefinieerd of zelfs helemaal niet gedefinieerd. Zo omschrijven bijvoorbeeld Moore en Hofman (1988) professionele identiteit als gelijkaardig aan de mate waarin je denkt dat je rol als leraar belangrijk en aantrekkelijk is en in harmonie is met je andere rollen. Hong (2010) omschrijft professionele identiteit als een verzameling van de volgende zes factoren: *value*, *self-efficacy*, *commitment*, *emotions*, *knowledge* en *beliefs*, en *micropolitics*." De definitie van Day (2006) komt hierbij in de buurt waarin professionele identiteit wordt omschreven als *teachers' sense of purpose*, *self-efficacy*, *motivation*, *commitment*, *job satisfaction* en *effectiveness*. Hong (2010) doet de volgende uitspraak over de

studie van Beijaard, Meijer & Verloop (2004): “Although their review provided invaluable understanding and insights, it also showed that not enough research has been accumulated to generate indisputable agreement on the definition and core tenets of teachers’ professional identity” (p. 1531). Het wordt duidelijk dat PI moeilijk te definiëren is. Dit komt mede doordat de professionele identiteit van een leraar op zich niet kwantitatief kan worden gemeten. In kwantitatief onderzoek maakt men daarom gebruik van dragers van professionele identiteit die dienen als indicatoren voor de latente variabele PI.

In deze masterproef wordt ook gebruikgemaakt van een kwantitatieve methode en sluiten we gedeeltelijk aan bij de definitie van Flores en Day (2006), waarin professionele identiteit gedragen wordt door de volgende variabelen: *teachers’ self-efficacy*, *motivation*, *commitment* en *job satisfaction*. De variabele *job satisfaction* wordt in dit onderzoek vervangen door *readiness for the job*. De motivatie voor deze keuze is ten eerste het feit dat het in deze masterproef gaat over toekomstige leraren, waardoor zij nog geen uitspraken kunnen doen over *job satisfaction*. Een tweede reden is de vaststelling dat de professionele identiteit van toekomstige leraren niet dezelfde is als deze van actieve leraren (Hong, 2010). Voortbouwend op de definitie van Gee (2000) van professionele identiteit kan dan worden gesteld dat *readiness for the job* deel uitmaakt van de professionele component van de identiteit van een toekomstig leraar.

3.4.1 Teacher efficacy

Een eerste drager van professionele identiteit betreft *teacher efficacy*. De termen *teacher efficacy* en *self-efficacy* worden door elkaar gebruikt, maar betekenen niet helemaal hetzelfde. *Teacher efficacy* is namelijk de *self-efficacy* van een leraar met betrekking tot het lerarenberoep. De definiëring van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) luidt: “A teacher’s efficacy belief is a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student

engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated” (p. 783). Vrij vertaald houdt dit in dat *teacher efficacy* een inschatting van je eigen mogelijkheden is om gewenste replek van alle studenten in de klas te krijgen. Hieruit wordt duidelijk dat *teacher efficacy* gebaseerd is op de eigen perceptie van de leraar over zijn competenties in plaats van een construct gebaseerd op de actuele competenties.

Er is weinig bekend over de bronnen van de *self-efficacy* overtuigingen van een leraar (Labone, 2004). Bandura (1997), de grondlegger van het construct *self-efficacy*, stelt vier mogelijke bronnen voor: *mastery experiences*, *vicarious experiences*, *verbal persuasion* en *physiological arousal*. *Mastery experiences* verwijst naar persoonlijke succeservaringen terwijl *vicarious experiences* verwijst naar het zien van andermans succeservaringen. *Verbal persuasion* is het overtuigd worden van je *self-efficacy* door anderen en *physiological arousal* verwijst naar de mate waarin een persoon onder stress staat (Bandura, 1997). Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2007) vonden dat de *self-efficacy* van een beginnend leraar significant lager ligt dan die van een ervaren leraar. Dit ondersteunt Bandura's hypothese over *mastery experiences* als een bron voor *teacher efficacy*. Een Amerikaanse studie met leraren van het zesde leerjaar lager onderwijs en derde middelbaar secundair onderwijs heeft bovendien een positief verband gevonden tussen het ondersteunen van leraren door middel van coaching en hun *self-efficacy* (Chambers Cantrell & Hughes, 2008), wat de hypothesen van *mastery experiences* en *verbal persuasion* als bron van *self-efficacy* ondersteunt.

Teacher efficacy meet in deze studie de percepties die leraren in opleiding hebben over hun eigen mogelijkheden om met moeilijkheden om te gaan die zich tijdens het lesgeven kunnen voordoen. Voorbeelden zijn de mogelijkheid om storend gedrag in de klas te controleren of de mogelijkheid om kinderen te motiveren die weinig interesse tonen voor school. Meer specifiek wordt gepeild naar de mate waarin het POP deze mogelijkheden kan versterken.

3.4.2 Motivatie om voor de opleiding te kiezen

Over het algemeen wordt motivatie in de literatuur omschreven als datgene wat bepaald gedrag start en onderhoudt (zie bijvoorbeeld Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). Als we het gedrag in deze definitie invullen als het kiezen voor de lerarenopleiding, dan kan motivatie omschreven worden als datgene wat ervoor zorgt dat een student kiest voor de lerarenopleiding.

Studenten verschillen onderling op het vlak van hun motivatie, maar in de literatuur komt wel een grote trend aan het licht, namelijk dat de meeste studenten kiezen voor de lerarenopleiding omwille van intrinsieke en altruïstische redenen (Struyven, Jacobs, & Dochy, 2013; Young, 1999). Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) is bovendien iemands competentiegevoel gerelateerd aan de mate van intrinsieke motivatie van die persoon. Vertaald naar de context van deze masterproef is de mate van *teacher efficacy* dus positief gerelateerd aan de mate van motivatie om voor de opleiding te kiezen (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011). In de studie van Jarvis en Woodrow (2005) koos 96% van de leraren in opleiding voor de studierichting omdat ze graag met kinderen werken of omdat ze verwachten dat ze veel voldoening kunnen putten uit het lerarenberoep. Bij deze laatste reden mogen we echter de kloof tussen de verwachtingen die studenten van het lerarenberoep hebben en de realiteit niet uit het oog verliezen (Flores & Day, 2006). Het is aannemelijk dat de percepties over het lerarenberoep gedurende de opleiding kunnen wijzigen, waardoor de initiële motivatie om voor de opleiding te kiezen eventueel niet meer van toepassing is op het einde van de opleiding.

In deze masterproef ligt de focus op de initiële motivatie van studenten om voor de lerarenopleiding te kiezen. Die initiële motivatie wordt volgens de literatuur bovendien beïnvloed door karakteristieken die eigen zijn aan de student zoals geslacht, leeftijd, onderwijskundige achtergrond en academische prestaties (Struyven et al., 2013). Onder

motivatie verstaan we dus in deze studie datgene wat de studenten er initieel toe heeft gedreven om voor de lerarenopleiding te kiezen. Voorbeelden van dergelijke drijfveren zijn dat de student een job in het onderwijs wil of dat de student voor de klas wil staan.

3.4.3 Teaching Commitment

Teaching commitment is een indicator voor de psychologische gehechtheid van een leraar aan het lerarenberoep (Coldarci, 1992). Deze drager van professionele identiteit wordt beïnvloed door een aantal factoren, maar deze verschillen tussen ervaren leraren en leraren in opleiding. Voor deze laatste groep spelen zowel persoonlijke factoren, factoren eigen aan studenten, werkomstandigheden, schoolfactoren en de voorbereiding op het lesgeven een rol. Persoonlijke factoren betreffen leeftijd, geslacht, locatie ... terwijl factoren eigen aan de student onder andere effectiviteit, mogelijkheid tot discipline en motivatie inhouden. Onder werkomstandigheden en schoolfactoren worden bijvoorbeeld de werklast, het loon, werkzekerheid en vakanties verstaan (Sinclair, 2008). De voorbereiding op het lesgeven wordt besproken in het volgende deel (3.4.4).

In deze studie wordt dus gepeild naar de toewijding die leraren in opleiding hebben ten aanzien van het lerarenberoep. Daarmee wordt bijvoorbeeld bedoeld dat de studenten het leraarschap als een job voor het leven beschouwen of dat ze vinden dat er geen mooier beroep is dan het leraarschap.

3.4.4 Readiness for the job

Readiness for the job kan letterlijk worden vertaald als de gereedheid voor het werk en kan dus worden opgevat als de mate waarin iemand zich klaar voelt om aan een bepaald beroep te beginnen. Een andere benaming die wordt gegeven aan deze drager van professionele identiteit binnen de onderwijswereld is *teacher education preparation*. Waar *readiness for the job* een

meer algemeen begrip is, zoomt *teacher education preparation* meer specifiek in op de mate waarin leraren vinden dat de lerarenopleiding hen heeft voorbereid op het lerarenberoep (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002).

Zoals reeds werd vermeld in 3.1 is de invulling van de lerarenopleidingen gebaseerd op een set van basiscompetenties die de studenten aan het einde van hun opleiding moeten bereiken. Naast deze kerntaak van de lerarenopleiding draagt het nastreven van deze basiscompetenties ook bij tot het ontwikkelen van een professionele identiteit bij de studenten, wat een andere kerntaak van de lerarenopleiding betreft. Daarenboven is de mate waarin studenten vinden dat ze de basiscompetenties beheersen een weergave van hun *readiness for the job* aangezien de basiscompetenties van een leraar worden omschreven als “de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes, waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren” (Vlaamse regering, 2007b, p. 5891). Deze redenering motiveert de keuze van *readiness for the job* als een drager voor professionele identiteit.

In 3.4 werd de kloof tussen de verwachtingen van leraren in opleiding en de realiteit van het lerarenberoep reeds aangehaald (Hong, 2010). Door deze kloof is het aannemelijk dat de opvattingen van leraren in opleiding over hun eigen *readiness for the job* niet volledig strookt met de realiteit. Desalniettemin is het interessant om dit te onderzoeken. Na het afstuderen moeten leraren namelijk in staat zijn om zelfstandig hun competenties verder te ontwikkelen (Aelterman et al., 2008) omdat leraren in die periode hun contact met de lerarenopleiding meestal verliezen (Mohamad, 2014). Studies hebben reeds aangetoond dat de inschatting van de eigen competenties van leraren in opleiding correleert met de kwaliteit van de relatie met een mentor (Ehrich & Millwater, 2011; Roberts & Graham, 2008).

In deze studie meet *readiness for the job* de percepties van de studenten op de mate waarin het POP hen voorbereidt op het lerarenberoep. De focus ligt dus niet enkel op hoezeer ze zich voorbereid voelen om aan het leraarschap te beginnen, maar wel op de invloed van het POP hierop. Voorbeelden hiervan zijn of het POP de student voorbereidt op het achterhalen van de beginsituatie van kinderen of op het creëren van een positief leerklimaat.

3.4.5 Samenvattend

In deze studie zijn *teacher efficacy*, motivatie om voor de opleiding te kiezen, *teaching commitment* en *readiness for the job* de vier dragers van professionele identiteit van leraren in de lerarenopleiding. Deze vier dragers van professionele identiteit spelen een belangrijke rol in het professioneel leven van leraren in opleiding, en ze representeren het resultaat van de interactie tussen de leraren in opleiding en hun specifieke context.

4 Context

4.1 Hogeschool Gent

De Hogeschool Gent (HoGent) is een instelling voor hoger onderwijs in Gent. Ze biedt een grote variëteit aan opleidingen aan op verschillende campussen waaronder professionele bachelors, masters, postgraduatoren enzovoort. Haar missie is om te “excelleren in onderwijs, onderzoek, dienstverlening en beoefening van de kunsten. Via de competentie van haar medewerkers en afgestudeerden en de valorisatie van haar onderzoek wil de HoGent een kritische, creatieve en open maatschappij bevorderen” (Hogeschool Gent, 2016, Missie). De HoGent bestaat uit vier faculteiten, waaronder de faculteit Mens en Welzijn waarin ook de lerarenopleiding gesitueerd is.

4.2 Deelnemers

Dit onderzoek zoomt in op de studenten die de professionele bachelor Onderwijs: kleuteronderwijs (OKO) en Onderwijs: lager onderwijs (OLO) volgen op campus Ledeganck. Dit zijn beide opleidingen van drie jaar waarvan studenten uit het eerste, tweede en derde jaar bij het onderzoek werden betrokken. Slechts drie deelnemers waren echter derdejaarsstudenten. Dit is te wijten aan het feit dat de derdejaarsstudenten niet apart werden bevraagd wegens tijdsgebrek. De drie betrokken derdejaarsstudenten konden deelnemen vanwege hun persoonlijk aangepast traject.

De deelnemers uit het tweede jaar worden verondersteld meer ervaring te hebben met het lerarenberoep dan deelnemers uit het eerste jaar. Deze redenering is analoog voor wat betreft de ervaring van de derdejaarsstudenten in vergelijking met de eerste- en tweedejaarsstudenten. Toch hebben ook de studenten uit het eerste jaar reeds ervaring kunnen opdoen tijdens hun eerste stage. Zowel in de opleiding OKO als in de opleiding OLO lopen de studenten ieder jaar

een stage. In het eerste jaar ligt daarin de focus op de klas, in het tweede jaar op binnenklasdifferentiatie en ten slotte in het derde jaar op het werken vanuit het zorgcontinuüm (Hogeschool Gent, 2016, Studieprogramma).

4.3 Persoonlijk ontwikkelingsplan

Het te onderzoeken opleidingselement betreft het POP. De HoGent heeft dit opleidingselement geïntroduceerd in het academiejaar 2015 - 2016 in alle jaren van de opleidingen OKO en OLO. Het dient als hulpmiddel om de persoonlijke ontwikkeling van de toekomstige leraren in de opleidingen te stimuleren. Ten eerste is het persoonlijk aangezien de invulling van het POP voor elke student anders kan zijn. Vervolgens staat de ontwikkeling centraal, wat betekent dat de focus ligt op de manier waarop je aan doelstellingen werkt en niet op de uiteindelijk bereikte doelstellingen. Ten slotte is het een plan aangezien het proces niet willekeurig verloopt. Het POP houdt in dat de student doelstellingen formuleert alsook hoe deze doelstellingen kunnen worden bereikt en in welke tijdspanne (Baetslé & De Nys, 2015).

Het POP valt in het curriculum onder de leerlijn 'Professionaliseren'. Het maakt de student eigenaar van zijn of haar eigen leerproces en is vooral gericht op het ondersteunen van de studenten. Aan het POP is dan ook geen resultaatsverbintenis gekoppeld, maar wel een inspanningsverbintenis. Dit houdt in dat de studenten geen uiteindelijke evaluatie krijgen over het POP, maar ze moeten zich wel inspannen om hun POP te volgen. Dit strookt met de visie dat het POP een ondersteuningstool is waarmee de HoGent haar studenten wil helpen om hun eigen leren en capaciteiten in kaart te brengen. De doelstellingen van het POP zijn grotendeels hetzelfde voor de verschillende opleidingsjaren hoewel er verschillende accenten worden gelegd (zie Tabel 1) (Baetslé & De Nys, 2015).

Tabel 1

*Doelstellingen POP (Baetslé & De Nys, 2015)***Voor alle modeltrajecten**

- Autonomoos een eigen levenslang ervaringsleren nastreven;
- Gestoeld op kritische reflectie innoverend en oplossingsgericht handelen;
- Zorg uitbouwen voor kinderen en voor zichzelf met aandacht voor individuele zelfredzaamheid;
- Permanent het handelen bijsturen op basis van valide informatie;
- Problemen en situaties leerbevorderend aanpakken;
- Ontplooiing en emancipatie bevorderen rekening houdend met de specifieke leer- en leefsituatie van het individu.

Voor opleidingsjaar 1

- Op basis van startscreenings en tools persoonlijke doelen opstellen;
- Naar aanleiding van de persoonlijke doelen een persoonlijk plan opstellen samen met je POP-coach;
- Initiatieven nemen om de doelen in MT 1 te halen.

Voor opleidingsjaar 2

- Op basis van resultaten en reflectie sterktes uitdiepen en tekorten bijwerken;
- Aanzet tot profilering en keuzes maken naar toekomst;
- Aanzet ondersteunen van collega's.

Voor opleidingsjaar 3

- Sterktes verder uitdiepen, eventuele tekorten/noden bijwerken;
- Profilering en beroepskeuzes maken naar toekomst;
- Ondersteunen van collega's, feedback geven;
- Visie-ontwikkeling.

4.3.1 Betrokken personen

Elke student wordt aan het begin van het academiejaar toegewezen aan een POP-coach. Elk jaar betreft dit een andere POP-coach. Dit heeft twee redenen. Ten eerste ervaart de student op deze manier verschillende begeleidingsstijlen over de jaren heen. Ten tweede wordt zo het risico verminderd dat een student gedurende de hele opleiding een POP-coach heeft waarmee

hij een slechte relatie heeft. De POP-coach is per slot van rekening iemand waarmee je als student een vertrouwelijke band opbouwt doorheen het academiejaar. Dit gebeurt tijdens individuele gesprekken die regelmatig plaatsvinden doorheen het academiejaar en waarin persoonlijke doelen worden opgesteld en inspanningen worden besproken. Deze gesprekken moeten echter worden geïnitieerd door de student zelf, waardoor het aantal kan variëren over de studenten heen. De opleiding legde wel een maximum vast van zes gesprekken per jaar. De POP-coach begeleidt de student in het proces waarbij gezocht wordt naar goede acties om aan bepaalde competenties te werken. Het beoogde doel van deze begeleiding kan gaan van het bereiken van een minimumniveau bij de student tot het doen excelleren van de student. De focus ligt op de inspanningen die de student levert en niet op het al dan niet bereiken van de vooropgestelde doelstellingen (Baetslé & De Nys, 2015).

De studenten behoren ook tot een POP-groep die bestaat uit studenten die stage lopen in hetzelfde opleidingsjaar. Een aantal keer per jaar worden met deze POP-groepen klassessies georganiseerd waarin algemene verwachtingen worden gecommuniceerd over het POP en vragen kunnen worden gesteld (Baetslé & De Nys, 2015).

Naast deze POP-groep behoren de studenten ook tot een peer-groep. Deze laatste bestaat uit een vijf- à tiental studenten uit verschillende opleidingsjaren. Zij komen twee keer per jaar samen om een gesprek aan te gaan over hun persoonlijke doelstellingen. Het is de bedoeling dat ze elkaar inspireren om gepaste interventies of acties te vinden die aansluiten bij hun persoonlijke doelen. In de peer-groep zijn het voornamelijk de studenten uit het eerste en tweede opleidingsjaar die advies vragen terwijl de studenten uit het derde en ook het tweede opleidingsjaar net advies geven (Baetslé & De Nys, 2015).

4.3.2 Concreet verloop

In het eerste opleidingsjaar starten de studenten hun POP op dat gedurende hun verdere schoolloopbaan in de lerarenopleiding zal groeien. Ze brengen hun sterke en minder sterke kanten in kaart en de POP-coach begeleidt hen in het zoeken naar gepaste acties om aan hun persoonlijke doelen te werken. Tijdens het eerste opleidingsjaar neemt de POP-coach zelf ook initiatief om het POP op te starten (Baetslé & De Nys, 2015).

Gedurende het tweede opleidingsjaar wordt verwacht dat de studenten zelf de touwtjes in handen nemen en op zoek gaan naar hun sterke en minder sterke kanten. De POP-coach is nog steeds bereikbaar om te helpen zoeken naar gepaste interventies om aan persoonlijke doelen te werken. Het keuzeproces voor de stagelocatie van het laatste opleidingsjaar wordt in het POP van het tweede opleidingsjaar opgenomen. Op deze manier maken de studenten een doordachte keuze onder begeleiding. Daarnaast biedt de POP-coach gedurende dit opleidingsjaar ook begeleiding voor het opnemen van keuzevakken en de bachelorproef in het komende jaar (Baetslé & De Nys, 2015).

Gedurende het laatste opleidingsjaar moet de student een duidelijk beeld krijgen van zijn sterktes en van de weg die hij heeft afgelegd om de eindcompetenties te behalen. Aan het einde van de opleiding presenteert de student zichzelf voor het werkveld en medestudenten aan de hand van zijn POP. Op deze manier kan de student zich profileren en zijn kwaliteiten tonen. Dit is eveneens een goede voorbereiding op latere sollicitaties (Baetslé & De Nys, 2015).

5 Onderzoeksvragen

In Hoofdstuk 3 werd beargumenteerd dat een lerarenopleiding niet alleen moet inzetten op de basiscompetenties van toekomstige leraren, maar ook op hun identiteitsontwikkeling. Vanuit opleidingsdidactisch perspectief is het persoonlijk ontwikkelingsplan hier een belangrijk hulpmiddel voor. Daarom willen we de meerwaarde hiervan bestuderen voor de professionele ontwikkeling van studenten in de lerarenopleiding. Zoals eerder vermeld, heeft de HoGent dergelijk persoonlijk ontwikkelingsplan recent geïntroduceerd in haar curriculum.

De centrale onderzoeksvraag van deze masterproef luidt:

Wat is de meerwaarde van het POP voor de professionele ontwikkeling van eerste-, tweede- en derdejaarsstudenten leraar kleuteronderwijs (OKO) en lager onderwijs (OLO) aan de HoGent?

Deze centrale onderzoeksvraag wordt in deze masterproef onderzocht aan de hand van de volgende vier onderzoeksvragen:

- 1. In welke mate zijn de studenten algemeen tevreden over het POP?*
- 2. Welke inhoudten komen aan bod tijdens de ontmoetingen met de POP-coach?*
- 3. Hoe ervaren studenten de begeleiding van de POP-coach?*
- 4. Hoe draagt het POP bij tot de ontwikkeling van een professionele identiteit (gemeten aan de hand van de dragers teacher efficacy, motivatie om voor de opleiding te kiezen, teaching commitment en readiness for the job) van toekomstige leraren?*

De assumptie die we bij deze onderzoeksvraag maken, is dat de studenten uit de lerarenopleiding groeien doorheen het POP, waardoor hun professionele identiteit positief evolueert doorheen hun opleiding.

6 Methodologie

6.1 Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd gekozen voor een survey-onderzoek bij 136 studenten uit de opleidingen OKO en OLO van de HoGent. Dit betreft alle studenten uit het eerste en tweede jaar en drie studenten uit het derde jaar. Van deze 136 responsen waren er 7 niet bruikbaar vanwege hun onvolledigheid (listwise deletion). De overige 129 responsen werden opgenomen in de analyse. De afname van de vragenlijst gebeurde via de online tool LimeSurvey 2.05 (Schmitz, 2015) tijdens klassikale momenten verspreid over de maanden mei en juni van 2016. Hiervoor beschikten de studenten van de HoGent elk over een computer op de campus Ledeganck. De medewerkers van de HoGent stonden in voor de praktische regeling van de afnamemomenten.

6.2 Vragenlijst en variabelen

De vragenlijst bestaat uit drie delen. Het eerste deel betreft een beschrijvend deel. Hierin wordt getoetst naar de demografische kenmerken van de student. Deze kenmerken zijn geslacht, woonsituatie, gezinssituatie, vooropleiding in het secundair onderwijs, professionele situatie vóór de opleiding, huidige opleiding en het opleidingsjaar waarin men zit. Verder in de vragenlijst wordt ook getoetst naar de onderwerpen die voorkwamen tijdens de gesprekken met de POP-coach. Dit onderdeel van de vragenlijst werd opgesteld in samenwerking met medewerkers van de HoGent. Het tweede deel peilt naar de algemene tevredenheid van de studenten over het POP en de POP-coach. Het derde deel van de vragenlijst bestaat uit een aantal meetinstrumenten om de meerwaarde van het POP voor de professionele identiteit van de studenten te toetsen. Dit betreft dus meetinstrumenten voor de dragers van professionele identiteit, namelijk motivatie om voor de opleiding te kiezen, *teacher efficacy*, *readiness for*

the job en *teaching commitment*. De volledige vragenlijst die werd gebruikt voor de dataverzameling van deze masterproef werd geplaatst onder Bijlage 1.

6.2.1 Algemene tevredenheid

De items die toetsen naar algemene tevredenheid komen uit de *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (ETLQ), die werd ontwikkeld door Entwistle, McCune en Hounsell (2002). Uit de vragenlijst werden de items geselecteerd die behoren tot *aims and organisation* (drie items), *alignment* (drie items) en *evoking interest and enjoyment* (vijf items). De cluster *aims and organisation* toetst naar de tevredenheid over de doelen van een opleidingsonderdeel en hoe dit opleidingsonderdeel is georganiseerd. Het wordt in deze masterproef vertaald als ‘doel en organisatie’. De items onder *alignment*, in deze masterproef vertaald als ‘afstemming’, toetsen daarentegen naar de tevredenheid over de afstemming van een opleidingsonderdeel op de volledige opleiding. Ten slotte toetsen de items onder *evoking interest and enjoyment*, vertaald in deze masterproef als ‘oproepen van interesse en plezier’, naar de mate waarin een student het opleidingsonderdeel als plezierig, interessant en nuttig ervaart. Deze drie clusters uit de ETLQ waren het meest van toepassing op deze masterproef. De items werden in overleg met de medewerkers van de HoGent vertaald en gerelateerd aan het POP met als uiteindelijk resultaat stellingen die door de respondenten moesten worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet akkoord’ (=0) tot ‘helemaal akkoord’ (=4). Een voorbeelditem uit de cluster ‘doel en organisatie’ is “Het POP was goed georganiseerd en verliep vlot”.

6.2.2 Tevredenheid POP-coach

De vragenlijst met betrekking tot de tevredenheid over de POP-coach is gebaseerd op het werk van Zanting, Verloop en Vermunt (2001) en Väisänen (2003). Rots (2010) ontwikkelde op basis van die werken een Nederlandstalige vragenlijst die toetst naar *mentor support*. Na statistische

eliminatie van enkele items was het uiteindelijke resultaat een vragenlijst met vijftien items. Om de vragenlijst bruikbaar te maken voor de doelgroep van deze masterproef werden de items in de tegenwoordige tijd gezet en werd ‘mentor’ vervangen door ‘POP-coach’. De items bestaan uit stellingen die door de respondenten moesten worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet akkoord’ (=0) tot ‘helemaal akkoord’ (=4). Een voorbeelditem is “Mijn POP-coach is motiverend en aanmoedigend”.

6.2.3 Motivatie om voor de opleiding te kiezen

Rots (2010) ontwikkelde voor haar doctoraatproefschrift een vragenlijst gebaseerd op het Nederlandstalige instrument van Derriks en De Kat (1993). De tien items toetsen naar de initiële motivatie voor de keuze van de lerarenopleiding. Elk item bevat een motivatie die door de respondenten moest worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet akkoord’ (=0) tot ‘helemaal akkoord’ (=4). Voor het huidige onderzoek werd de originele versie van de vragenlijst van Rots (2010) gebruikt. Een voorbeelditem is “Ik koos voor de lerarenopleiding omdat ik een job in het onderwijs wil”.

6.2.4 Teacher efficacy

De vragenlijst die toetst naar *teacher efficacy* is gebaseerd op de *Teachers’ Sense of Efficacy Scale* van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). In het onderzoek van Rots (2010) werd een korte Nederlandstalige versie van die schaal gebruikt van twaalf items. In die versie wordt aan de respondenten gevraagd in welke mate zij volgens hen een bepaalde competentie hadden bereikt op het moment van afstuderen. In deze masterproef werden de items geherformuleerd zodat aan de respondenten werd gevraagd in welke mate het POP een positieve invloed heeft op de verschillende competenties. De items bestaan uit stellingen die door de respondenten moesten worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet akkoord’

(=0) tot ‘helemaal akkoord’ (=4). Een voorbeelditem is “Het POP heeft een positieve invloed op mijn vaardigheden om kinderen de klasregels te laten volgen”.

6.2.5 Readiness for the job

In Hoofdstuk 3.1 werd al vermeld dat de inhoud van de lerarenopleiding gebaseerd is op een bepaald beroepsprofiel bestaande uit een aantal basiscompetenties. Deze competenties zijn belangrijke indicatoren om op het einde van de opleiding te beoordelen of een student al dan niet klaar is voor het lerarenberoep. Daarom werd door Rots (2010) een schaal ontwikkeld op basis van de basiscompetenties om *readiness for the job* te meten. Deze schaal toetst naar de mate waarin de lerarenopleiding de respondenten heeft voorbereid op bepaalde aspecten van het lerarenberoep. In het kader van dit onderzoek werden de items geherformuleerd zodat respondenten werd gevraagd in welke mate het POP-traject hen voorbereidt op diezelfde aspecten. Er werd gekozen voor een formulering in de tegenwoordige tijd omdat alle respondenten nog in opleiding zijn. Alle 22 items moesten door de respondenten worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet’ (=0) tot ‘zeer goed’ (=4). Een voorbeelditem is “In welke mate bereidt het POP-traject je voor om kinderen gepast te evalueren?”.

6.2.6 Teaching commitment

Net zoals in de studie van Van Huizen (2000) gebruikte Rots (2010) een Nederlandstalige schaal van tien items om *teaching commitment* te meten. In het huidige onderzoek werd de schaal van Rots (2010) overgenomen. Elk item bestaat uit een stelling over het lerarenberoep die door de respondenten moesten worden beoordeeld op een vijf-punt Likertschaal gaande van ‘helemaal niet akkoord’ (=0) tot ‘helemaal akkoord’ (=4). Een voorbeelditem is “Het werken als leraar schenkt bevrediging”.

6.2.7 Samenvattende tabel

Tabel 2

Meetinstrumenten voor de variabelen

Construct	Auteur (jaartal)	# items	Cronbach's α
Algemene tevredenheid	Entwistle (2002)	11	.94
Tevredenheid POP-coach	Rots (2010)	15	.96
Motivatie	Derriks and De Kat (1993)	10	.72
Teacher Efficacy	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)	12	.97
Readiness for the job	Rots (2010)	22	.98
Teaching commitment	Van Huizen (2000)	10	.86

6.3 Analyse

Voor de analyse van de resultaten werd gebruikgemaakt van het programma SPSS Statistics 24.0 (IBM Corp., 2016). Eerst werden de demografische kenmerken descriptief geanalyseerd om vervolgens over te gaan naar de meer specifieke variabelen. De demografische kenmerken werden telkens betrokken op de andere variabelen om hun invloed hierop te analyseren. Aangezien de variabelen werden onderzocht met een vragenlijst die bestond uit een 5-punt Likert-schaal en ze een min of meer normale verdeling volgen, konden de variabelen als continu worden beschouwd (Moerkerke, 2014). Cronbach's α werd telkens berekend om de betrouwbaarheid van de verschillende schalen die bepaalde constructen meten, weer te geven.

7 Resultaten

7.1 Demografische kenmerken

De demografische kenmerken van de respondenten die in deze masterproef werden bevraagd, zijn het geslacht, de woonsituatie, de gezinssituatie, de vooropleiding in het secundair onderwijs, de wijze van instroming, de huidige opleiding en het modeltraject van de deelnemers. Van alle deelnemers die werden opgenomen in de analyse ($n = 129$) is 88.4% vrouw ($n = 114$) en 11.6% man ($n = 15$). De meerderheid woont nog bij de ouders (69.0%, $n = 89$), 13.2% van de deelnemers zit op kot ($n = 17$) en hetzelfde geldt voor de samenwonende studenten (13.2%, $n = 17$). Slechts 4.7% woont alleen ($n = 6$). De meeste studenten in ons onderzoek zijn single en hebben geen kinderen (54.3%, $n = 70$), 36.4% van de studenten geeft aan een partner te hebben zonder kinderen ($n = 47$) en 7.8% heeft zowel een partner als kinderen ($n = 10$). Slechts 1.6% geeft aan single te zijn met kinderen ($n = 2$). De meerderheid van de studenten is aan de lerarenopleiding begonnen na het secundair onderwijs (58.1%, $n = 75$). Daarnaast geeft 25.6% van de deelnemers aan dat ze zijn gestart met de opleiding na een andere opleiding ($n = 33$), 10.9% na een werkperiode ($n = 14$) en 5.4% na een werkloze periode ($n = 7$). Van alle deelnemers volgt 52.7% de lerarenopleiding leraar lager onderwijs ($n = 68$) en 47.3% de lerarenopleiding kleuteronderwijs ($n = 61$). De meerderheid van het totaal aantal deelnemers zit in het eerste jaar van de opleiding (51.9%, $n = 67$) en 45.7% zit in het tweede jaar ($n = 59$). Slechts 2.3% van de deelnemers zit al in het derde jaar van de opleiding ($n = 3$).

7.2 Onderzoeksvraag 1: Algemene tevredenheid POP

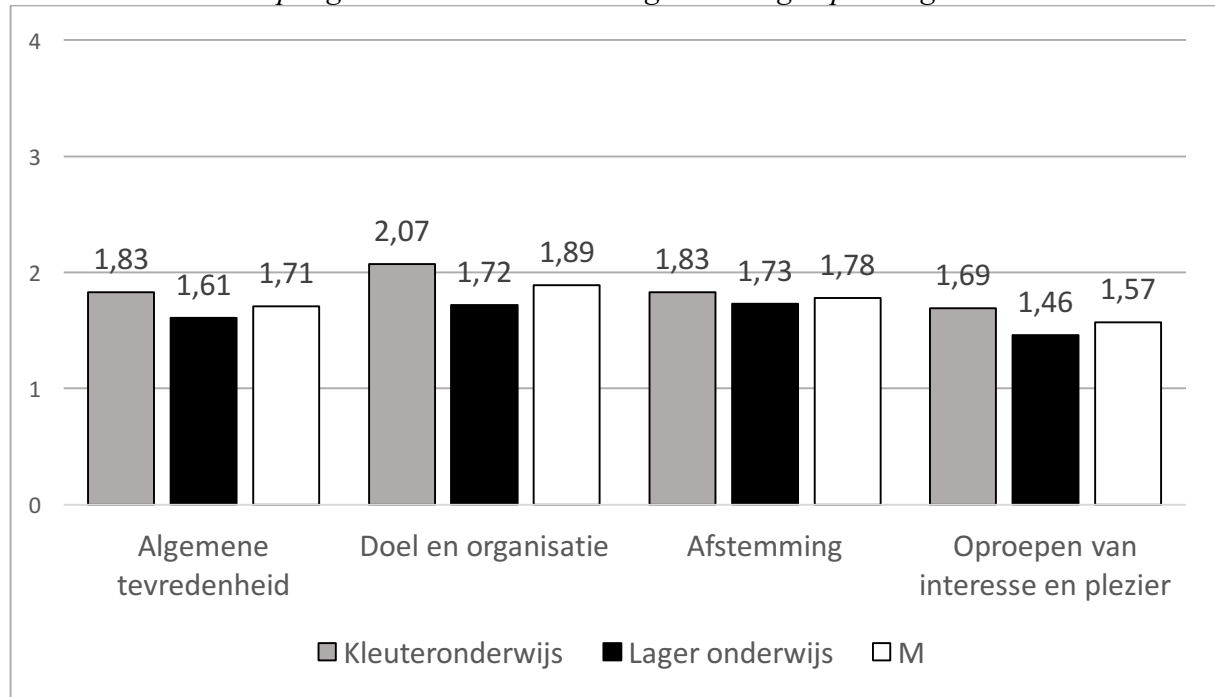
Over alle deelnemers heen wordt een gemiddelde score van 1.71 ($SD = .80$) gegeven aan algemene tevredenheid over het POP (Cronbach's $\alpha = .94$). Deze score ligt tussen een eerder negatieve en neutrale score. De hoogste score wat betreft algemene tevredenheid geven de

studenten aan de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP met een gemiddelde score van 1.89 ($SD = .84$) (Cronbach's $\alpha = .77$). Hierna volgt de tevredenheid over de afstemming van het POP op de opleiding met een gemiddelde score van 1.78 ($SD = .86$) (Cronbach's $\alpha = .84$). Ten slotte zijn de studenten het minst tevreden over de mate waarin het POP interesse en plezier oproept met een gemiddelde score van 1.57 ($SD = .90$) (Cronbach's $\alpha = .92$).

Enkelvoudige lineaire regressie werd gebruikt om de hoofdeffecten van de demografische kenmerken op algemene tevredenheid en haar onderdelen na te gaan. Hieruit blijkt dat geen enkel demografisch kenmerk een significante invloed heeft op de algemene tevredenheid over het POP ($\alpha = .05$) (zie Tabel 13, Bijlage 2). Wat de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP betreft, heeft de huidige opleiding een significante invloed ($F(1,112) = 6.980$, $p = .009$, $\alpha = .05$) (zie Tabel 14, Bijlage 2). Studenten uit de opleiding leraar kleuteronderwijs geven in het algemeen een hogere score aan de tevredenheid over het doel en organisatie van het POP dan studenten uit de opleiding leraar lager onderwijs. Wanneer de andere demografische kenmerken constant blijven, is het verschil in score gemiddeld .45 (zie Tabel 15, Bijlage 2). Er kon geen significant effect worden gevonden van de demografische kenmerken op de tevredenheid over de afstemming van het POP op de opleiding (zie Tabel 16, Bijlage 2) en hetzelfde geldt voor het oproepen van interesse en plezier bij de verschillende studenten (zie Tabel 17, Bijlage 2) ($\alpha = .05$). Figuur 1 geeft visueel de verschillen weer tussen de studenten uit de lerarenopleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs wat hun algemene tevredenheid over het POP betreft. Dit verschil is duidelijk groter bij de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP (.35) dan bij de andere drie variabelen: algemene tevredenheid (.22), afstemming (.10), oproepen van interesse en plezier (.23).

Figuur 1

Gemiddelde scores op algemene tevredenheid volgens huidige opleiding



Bovenstaande uiteenzetting geeft een antwoord op de eerste onderzoeksvraag: In welke mate zijn studenten algemeen tevreden over het POP? Samengevat zijn de studenten in het algemeen eerder niet tevreden over het POP. Het meest tevreden zijn ze over het doel en de organisatie van het POP en het minst tevreden zijn ze over de mate waarin het POP interesse en plezier oproept. Enkel de relatie tussen het doel en de organisatie van het POP en de huidige opleiding kan hier als significant worden beschouwd ($\alpha = .05$). Studenten die de lerarenopleiding lager onderwijs volgen, zijn in het algemeen minder tevreden over het doel en de organisatie van het POP dan studenten uit de lerarenopleiding kleuteronderwijs.

Tabel 3

Gemiddelde waarden van de algemene tevredenheid

	M (0-4)	SD	Cronbach's α
Algemene tevredenheid	1.71	.80	.94
- Doel en organisatie	1.89	.84	.77
- Afstemming	1.78	.86	.84
- Oproep van interesse en plezier	1.57	.90	.92

7.3 Onderzoeksvraag 2: Onderwerpen POP-gesprekken

In Tabel 4 wordt descriptief weergegeven in welke mate studenten in de vragenlijst aangaven te praten over bepaalde onderwerpen tijdens hun gesprekken met hun POP-coach. De studenten geven in de vragenlijst aan dat ze vooral met hun POP-coach spraken over zelf gestelde actiepunten met een gemiddelde score van 2.30 ($SD = 1.08$), wat overeenkomt met een score tussen regelmatig en veel. Vervolgens geven de studenten ook aan regelmatig over planning te praten met hun POP-coach (item 3, 4 en 6). Studenten praten ook eerder regelmatig over hoe ze zich voelen in de opleiding ($M = 1.95$, $SD = 1.13$) en over hun stage (item 2, 7, 8, 9). De resultaten van de vragenlijst tonen aan dat bijna nooit tot regelmatig gepraat wordt met de POP-coach over de druk die studenten ervaren in het hoger onderwijs ($M = 1.48$, $SD = 1.15$) of over leren studeren ($M = 1.33$, $SD = 1.07$). Waar studenten ten slotte bijna nooit over praten met hun POP-coach zijn vakinhoudelijke zaken (item 12 en 14).

Tabel 4

Onderwerpen POP-gesprekken

Onderwerp	M (0-4)	SD
1. Werken aan zelf gestelde actiepunten (bv. op basis van screening-testen bij aanvang academiejaar)	2.30	1.08
2. Werkpunten vanuit de stage efficiënt opvolgen	2.26	1.11
3. Planning in functie van examens, stage of opdrachten	2.22	1.19
4. Planning van eigen werktijd	1.98	1.11
5. Hoe voel ik mezelf in de opleiding, welke problemen ervaar ik en welke zaken ervaar ik als ondersteunend	1.95	1.13
6. Hoe plan ik mijn studentenleven: evenwicht tussen studeren, lessen volgen en vrije tijd	1.91	1.14
7. Expressieve en dynamische houding op stage	1.75	1.28
8. Stagebegeleiding en problemen	1.65	1.06
9. Taalgebruik tijdens de stage	1.62	1.26
10. Omgaan met zenuwen op stage	1.60	1.14
11. Omgaan met druk van hoger onderwijs	1.48	1.15
12. Bijwerken van wiskunde, Frans of Nederlands	1.45	1.19
13. Leren studeren	1.33	1.07
14. Zang	.94	1.10

Bovenstaande descriptieve resultaten volstaan echter niet om statistisch significante analyses op uit te voeren. Daarom werd een exploratieve factoranalyse met de methode van principale assen uitgevoerd op de 14 onderwerpen die opgenomen werden in de vragenlijst. Uit deze analyse kwamen drie factoren naar voren met een eigenwaarde groter dan 1 die samen 54.32% van de totale variantie verklaren (zie Tabel 5).

Tabel 5

Totale verklaarde variantie EFA 14 onderwerpen

Factor	Oorspronkelijke eigenwaarden			Waarden van geroteerde ladingen		
	Totaal	% variantie	Cumulatieve %	Totaal	% variantie	Cumulatieve %
1	5.33	38.07	38.07	3.66	26.17	26.17
2	2.37	16.94	55.01	2.79	19.96	46.13
3	1.24	8.84	63.85	1.15	8.18	54.32

Na varimax-rotatie werden de factorladingen uit Tabel 6 bekomen. Op basis van deze factorladingen en op basis van de scores die de studenten aan de onderwerpen gaven in de vragenlijst werden de twee vakinhoudelijke items (items 12 en 14) verwijderd uit de lijst met onderwerpen voor analyse. Drie argumenten verduidelijken deze keuze. Ten eerste was item 12 ('bijwerken van Wiskunde, Frans of Nederlands') het enige item dat hoog laadde op factor 3, waardoor aan het nut van dimensiereductie werd voorbijgegaan. Ten tweede was de factorlading van het onderwerp 'zang' (item 14) de enige factorlading die hoog laadde op factor 2 die niet rechtstreeks betrekking heeft op stages en ten derde gaven de studenten aan bijna nooit te praten over deze twee vakinhoudelijke onderwerpen met hun POP-coach (zie Tabel 4). Op basis van deze redenen werd besloten om items 12 en 14 niet te betrekken bij de analyse.

Tabel 6

Geroteerde factor matrix 14 onderwerpen

Onderwerp	Factor		
	1	2	3
1	.54	.09	.03
2	.04	.76	-.03
3	.74	.18	.29
4	.81	.03	.21
5	.83	.06	-.19
6	.72	.17	.34
7	.01	.77	.18
8	.29	.64	-.17
9	.07	.58	.37
10	.36	.66	-.05
11	.59	.34	.28
12	.31	.04	.62
13	.55	.16	.34
14	.09	.49	.30

Een tweede exploratieve factoranalyse werd uitgevoerd op de overige 12 onderwerpen. Het resultaat van deze analyse zijn twee factoren met een eigenwaarde groter dan 1 die samen 52.15% van de totale variantie verklaren (zie Tabel 7).

Tabel 7

Totale verklaarde variantie EFA 12 onderwerpen

Factor	Oorspronkelijke eigenwaarden			Waarden van geroteerde ladingen		
	Totaal	% variantie	Cumulatieve %	Totaal	% variantie	Cumulatieve %
1	4.96	41.31	41.31	3.69	30.79	30.79
2	2.20	18.35	59.66	2.56	21.37	52.15

Na varimax-rotatie werden de factorladingen uit Tabel 8 bekomen. Hieruit kan worden afgeleid dat de factorladingen die hoog laden op factor 1 betrekking hebben op alle onderwerpen over studeren, planning en andere zaken die gerelateerd zijn aan het leven als student binnen de opleiding zelf, terwijl de factorladingen die hoog laden op factor 2 betrekking hebben op alle onderwerpen die stage-gerelateerd zijn. Daarom wordt in het verdere verloop van de tekst verwezen naar ‘factor 1’ als ‘factor opleiding’ en naar ‘factor 2’ als ‘factor stage’.

Tabel 8

Geroteerde factor matrix 12 onderwerpen

Onderwerp	Factor	
	1 Opleiding	2 Stage
1	.53	.10
2	.03	.73
3	.80	.21
4	.86	.02
5	.72	.06
6	.77	.19
7	.03	.80
8	.23	.59
9	.14	.59
10	.33	.65
11	.62	.38
13	.60	.20

Univariate lineaire regressie werd gebruikt om de invloed van demografische kenmerken op de onderwerpen die aan bod komen tijdens de gesprekken met de POP-coach te analyseren. Uit de analyse blijkt dat er enkel een significante relatie bestaat tussen ‘factor opleiding’ en het modeltraject van de studenten ($F(2,112) = 6.239, p = .003, \alpha = .05$) (zie Tabel 19, Bijlage 4).

Er kunnen echter geen uitspraken worden gedaan over de invloed van het modeltraject van de studenten op ‘factor opleiding’ aangezien de effecten van de categorieën apart niet significant zijn (zie Tabel 20, Bijlage 4). Er bestaan geen significante relaties tussen de demografische kenmerken en ‘factor stage’ (zie Tabel 21, Bijlage 4).

Er bestaan wel significante correlaties ($\alpha = .01$) tussen ‘factor opleiding’, ‘factor stage’ en de tevredenheid van de studenten (zie Tabel 9). Zo blijkt dat de Pearson correlaties tussen ‘factor opleiding’ en algemene tevredenheid van de studenten over het POP (.46) en tussen ‘factor opleiding’ en tevredenheid van de studenten over de POP-coach (.55) beide significant zijn. Dit wil zeggen dat studenten die meer algemeen tevreden zijn over het POP of die meer tevreden zijn over hun POP-coach ook meer praten over plannen, studeren en andere zaken met betrekking tot het leven als student in de opleiding met hun POP-coach. Hetzelfde geldt voor de correlaties met ‘factor stage’, hoewel in mindere mate. De correlaties tussen ‘factor stage’ en de algemene tevredenheid van de studenten over het POP (.23) en tussen ‘factor stage’ en tevredenheid van de studenten over hun POP-coach (.25) zijn beide significant. Dit wil zeggen dat studenten die meer algemeen tevreden zijn over het POP of die meer tevreden zijn over hun POP-coach ook meer praten over stage-gerelateerde zaken met hun POP-coach.

Tabel 9

Correlatiematrix van de twee factoren betreffende de onderwerpen en tevredenheid

	Factor 1	Factor 2	Algemene tevredenheid	Tevredenheid POP-coach
Factor 1	1	.05	<u>.46</u>	<u>.55</u>
Factor 2	.05	1	<u>.23</u>	<u>.25</u>
Algemene tevredenheid	<u>.46</u>	<u>.23</u>	1	<u>.59</u>
Tevredenheid POP-coach	<u>.55</u>	<u>.25</u>	<u>.59</u>	1

Samengevat komen uit de exploratieve factoranalyse van 12 van de 14 onderwerpen twee factoren naar voren met een eigenwaarde groter dan 1. De eerste factor is een voorstelling van de onderwerpen die betrekking hebben op het studeren, planning en andere zaken die gerelateerd zijn aan het leven als student binnen de opleiding. De tweede factor is een voorstelling van de onderwerpen die betrekking hebben op alle stage-gerelateerde zaken. Enkel het hoofdeffect van het modeltraject heeft een significante invloed op ‘factor opleiding’, maar de effecten van haar categorieën op deze factor zijn niet significant. We kunnen dus besluiten dat er geen significante invloed is van de demografische kenmerken op de onderwerpen waarover een student het heeft tijdens de gesprekken met zijn of haar POP-coach. Wel zijn er significante correlaties tussen de twee factoren en tevredenheid over het POP in het algemeen, alsook met tevredenheid over hun POP-coach.

7.4 Onderzoeksvraag 3: Begeleiding POP-coach

In het algemeen blijken de studenten eerder neutraal wat de begeleiding van hun POP-coach betreft ($M = 2.11$, $SD = .84$) (Cronbach's $\alpha = .96$). Enkelvoudige lineaire regressie werd gebruikt om de hoofdeffecten van de demografische kenmerken op de percepties over de begeleiding van de POP-coach na te gaan (zie Tabel 18, Bijlage 3). Geen enkel steekproefkenmerk blijkt een significante invloed te hebben op deze percepties ($\alpha = .05$). De resultaten geven wel een significante positieve correlatie weer tussen de algemene tevredenheid over het POP en de positieve percepties over de POP-coach ($r = .59$, $\alpha = .01$).

In bovenstaande uiteenzetting werd een antwoord geformuleerd op de derde onderzoeksvraag: Hoe ervaren studenten de begeleiding van de POP-coach? Samengevat staan de studenten in het algemeen neutraal ten opzichte van hun POP-coach. Bovendien is er een matig positieve

relatie tussen de algemene tevredenheid over het POP en de positieve percepties over de POP-coach.

7.5 Onderzoeksvraag 4: Professionele identiteit

In het volgende deel wordt een antwoord geboden op de vierde onderzoeksvraag: Hoe draagt het POP bij tot de ontwikkeling van een professionele identiteit (gemeten aan de hand van de dragers *teacher efficacy*, motivatie om voor de opleiding te kiezen, *teaching commitment* en *readiness for the job*) van toekomstige leraren? Om een antwoord te bieden op deze vraag worden de vier dragers afzonderlijk besproken. Eerst worden de gemiddelde score van de drager en de significante correlaties van deze drager met andere variabelen van het onderzoek gerapporteerd (zie Tabel 22, Bijlage 5). Vervolgens wordt aan de hand van variantieanalyse en modelvergelijkingstoetsen nagegaan of er significante verschillen zijn tussen bepaalde groepen. Er wordt een vergelijking gemaakt volgens modeltraject vanuit de assumptie dat de professionele identiteit van de toekomstige leraren positief evolueert doorheen de opleiding en er wordt een vergelijking gemaakt volgens huidige opleiding vanwege de significante invloed van de huidige opleiding op de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP (zie Hoofdstuk 7.2). Nadien wordt via univariate lineaire regressie nagegaan of er demografische kenmerken zijn met een significante invloed op de drager van professionele identiteit in kwestie (zie Bijlage 6). Daarnaast wordt ook telkens aan de hand van lineaire regressie de relatie tussen de tevredenheid over de POP-coach en de drager van professionele identiteit in kwestie besproken. Ten slotte wordt een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd in de samenvatting.

7.5.1 Motivatie om voor de opleiding te kiezen

In het algemeen geven de studenten een gemiddeld positieve score aan hun motivatie om voor de lerarenopleiding te kiezen ($M = 2.96$, $SD = .45$) (Cronbach's $\alpha = .72$). In de correlatiematrix in Bijlage 5 worden vijf significante correlaties met motivatie weergegeven ($\alpha = .05$): de gezinssituatie ($r = .22$), *teacher efficacy* ($r = .31$), *readiness for the job* ($r = .24$), *teaching commitment* ($r = .41$) en algemene tevredenheid over het POP (.22).

Enkelvoudige variantieanalyse toont geen significant verschil aan van de motivatie om voor de opleiding te kiezen over de opleidingsjaren heen ($F(1, 127) = 3.24$, $p = .07$, $\alpha = .05$). Modelvergelijkingstoetsen tonen echter wel een significant verschil aan tussen de motivatie om voor de opleiding te kiezen van de eerstejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(68) = -2.24$, $p = .03$, $\alpha = .05$) en tussen die van de tweedejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(60) = -2.24$, $p = .03$, $\alpha = .05$). Dit verschil is niet significant tussen de eerstejaarsstudenten en de tweedejaarsstudenten ($t(124) = -.36$, $p = .72$, $\alpha = .05$). De motivatie om voor de opleiding te kiezen van de studenten leraar kleuteronderwijs enerzijds en de studenten leraar lager onderwijs anderzijds verschilt ook niet significant ($t(127) = 1.80$, $p = .07$, $\alpha = .05$).

Lineaire regressie toont aan dat twee demografische kenmerken een significante invloed hebben op de motivatie van de studenten om voor de opleiding te kiezen, namelijk de vooropleiding in het secundair onderwijs ($F(3, 112) = 2.71$, $p = .05$, $\alpha = .05$) en het modeltraject ($F(2, 112) = 3.69$, $p = .03$, $\alpha = .05$) (zie Tabel 23, Bijlage 6). De parameterschattingen tonen aan dat studenten die uit het KSO komen een significant hogere motivatie hebben om voor de opleiding te kiezen dan studenten die uit het BSO komen, met een verschil van .47 ($t(17) = 2.29$, $p = .02$, $\alpha = .05$). Daarnaast tonen de parameterschattingen aan dat studenten uit

het eerste jaar gemiddeld .74 lager scoren op motivatie dan studenten uit het derde jaar ($t(68) = -2.5, p = .01, \alpha = .05$); voor studenten uit het tweede jaar bedraagt dit cijfer .80 ($t(60) = -2.7, p = .01, \alpha = .05$) (zie Tabel 24, Bijlage 6). De relatie tussen de tevredenheid over de POP-coach en de motivatie om voor de opleiding te kiezen, is niet significant ($t(127) = 1.93, p = .06, \alpha = .05$).

7.5.2 Teacher efficacy

In het algemeen geven de studenten een eerder neutrale score aan de mate waarin het POP een positieve invloed heeft op hun *teacher efficacy* ($M = 1.55, SD = .91$) (Cronbach's $\alpha = .97$). In de correlatiematrix in Bijlage 5 worden vijf significante correlaties met *teacher efficacy* weergegeven ($\alpha = .05$): motivatie om voor de opleiding te kiezen ($r = .31$), *readiness for the job* ($r = .77$), *teaching commitment* ($r = .19$), algemene tevredenheid over het POP ($r = .56$) en de tevredenheid over de POP-coach ($r = .63$).

Enkelvoudige variantieanalyse toont geen significant verschil aan van de invloed van het POP op de *teacher efficacy* over de opleidingsjaren heen ($F(1, 127) = 1.10, p = .30, \alpha = .05$). Modelvergelijkingstoetsen tonen ook geen significant verschil aan tussen de invloed van het POP op de *teacher efficacy* van de eerstejaarsstudenten en de tweedejaarsstudenten ($t(124) = -.85, p = .40, \alpha = .05$), tussen deze van de eerstejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(68) = -1.30, p = .20, \alpha = .05$) of tussen deze van de tweedejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(60) = -1.17, p = .25, \alpha = .05$). De invloed van het POP op de *teacher efficacy* van de studenten leraar kleuteronderwijs enerzijds en de studenten leraar lager onderwijs anderzijds verschilt ook niet significant ($t(127) = 1.05, p = .30, \alpha = .05$). Bovendien toont lineaire regressie aan dat geen enkel demografische kenmerk een significante invloed

heeft op de invloed van het POP op de *teacher efficacy* van de studenten (zie Tabel 25, Bijlage 6).

De relatie tussen de tevredenheid over de POP-coach en *teacher efficacy* is significant ($t(127) = 9.24, p = .00, \alpha = .05$) (zie Tabel 10). De resultaten geven weer dat voor elk punt dat de tevredenheid over de POP-coach stijgt, *teacher efficacy* stijgt met .69.

Tabel 10

Lineaire regressie van tevredenheid over de POP-coach op teacher efficacy

	Ongestandaardiseerde coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	t	p-waarde
	B	SE	β		
Constante	.087	.170		.51	.609
Tevredenheid POP-coach	.692	.075	.634	9.24	.000

7.5.3 Readiness for the job

In het algemeen vinden de studenten dat het POP hen een beetje voorbereidt op het lerarenberoep ($M = 1.23, SD = 1.02$) (Cronbach's $\alpha = .98$). In de correlatiematrix in Bijlage 5 worden vier significante correlaties met *readiness for the job* weergegeven ($\alpha = .05$): motivatie om voor de opleiding te kiezen ($r = .24$), *teacher efficacy* ($r = .77$), algemene tevredenheid over het POP ($r = .60$) en de tevredenheid over de POP-coach ($r = .59$).

Enkelvoudige variantieanalyse toont geen significant verschil aan van de invloed van het POP op *readiness for the job* over de opleidingsjaren heen ($F(1, 127) = 3.01, p = .08, \alpha = .05$). Modelvergelijkingstoetsen tonen ook geen significant verschil aan tussen de invloed van het POP op de *readiness for the job* van de eerstejaarsstudenten en de tweedejaarsstudenten ($t(124) = .58, p = .57, \alpha = .05$), tussen deze van de eerstejaarsstudenten en de

derdejaarsstudenten ($t(68) = -1.06, p = .30, \alpha = .05$) of tussen deze van de tweedejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(60) = -1.43, p = .16, \alpha = .05$). De invloed van het POP op de *readiness for the job* van de studenten leraar kleuteronderwijs enerzijds en de studenten leraar lager onderwijs anderzijds verschilt ook niet significant ($t(127) = 1.75, p = .08, \alpha = .05$).

Lineaire regressie toont aan dat één demografisch kenmerk een significante invloed heeft op de mate waarin het POP de *readiness for the job* van de studenten positief beïnvloedt, namelijk de huidige opleiding ($F(1, 112) = 5.57, p = .02, \alpha = .05$) (zie Tabel 26, Bijlage 6). De parameterschattingen tonen aan dat studenten leraar kleuteronderwijs gemiddeld .49 hoger scoren op de mate waarin het POP hun *readiness for the job* positief beïnvloedt dan studenten leraar lager onderwijs ($t(127) = 2.36, p = .02, \alpha = .05$) (zie Tabel 27, Bijlage 6).

De relatie tussen de tevredenheid over de POP-coach en *readiness for the job* is significant ($t(127) = 8.30, p = .00, \alpha = .05$) (zie Tabel 11). De resultaten geven weer dat voor elk punt dat de tevredenheid over de POP-coach stijgt, *readiness for the job* stijgt met .72.

Tabel 11

Lineaire regressie van tevredenheid over de POP-coach op readiness for the job

	Ongestandaardiseerde coëfficiënten		Gestandaardiseerde coëfficiënten	t	p-waarde
	B	SE	β		
Constante	-.299	.198		-1.51	.133
Tevredenheid POP-coach	.723	.087	.593	8.30	.000

7.5.4 Teaching commitment

In het algemeen hebben de studenten een zeer positieve verbintenis met het lerarenberoep ($M = 3.16, SD = .49$) (Cronbach's $\alpha = .86$). In de correlatiematrix in Bijlage 5 worden twee

significante correlaties met *teaching commitment* weergegeven ($\alpha = .05$): motivatie om voor de opleiding te kiezen ($r = .41$) en *teacher efficacy* ($r = .19$).

Enkelvoudige variantieanalyse toont geen significant verschil aan van *teaching commitment* over de opleidingsjaren heen ($F(1, 127) = 1.11, p = .29, \alpha = .05$). Modelvergelijkingstoetsen tonen ook geen significant verschil aan tussen de *teaching commitment* van de eerstejaarsstudenten en de tweedejaarsstudenten ($t(124) = -.21, p = .83, \alpha = .05$), tussen deze van de eerstejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(68) = .92, p = .36, \alpha = .05$) of tussen deze van de tweedejaarsstudenten en de derdejaarsstudenten ($t(60) = .91, p = .37, \alpha = .05$). De invloed van het POP op de *teaching commitment* van de studenten leraar kleuteronderwijs enerzijds en de studenten leraar lager onderwijs anderzijds verschilt ook niet significant ($t(127) = 1.05, p = .29, \alpha = .05$). Bovendien toont lineaire regressie aan dat geen enkel demografische kenmerk een significante invloed heeft op de *teaching commitment* van de studenten (zie Tabel 28, Bijlage 6). De relatie tussen de tevredenheid over de POP-coach en *teaching commitment* is niet significant ($t(127) = 1.96, p = .05, \alpha = .05$).

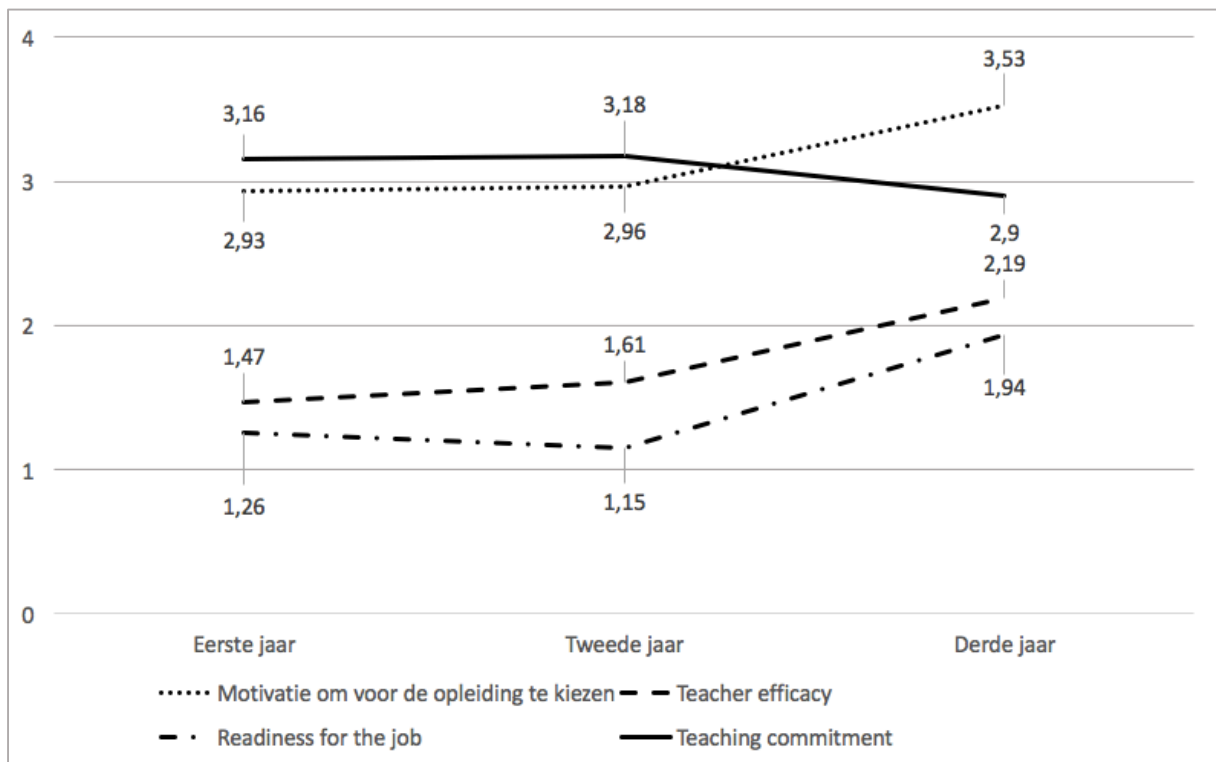
7.5.5 Samenvatting

Bovenstaande resultaten bieden een antwoord op onderzoeksvraag 4: Hoe draagt het POP bij tot de ontwikkeling van een professionele identiteit (gemeten aan de hand van de dragers *teacher efficacy*, motivatie om voor de opleiding te kiezen, *teaching commitment* en *readiness for the job*) van toekomstige leraren? Om op deze vraag te antwoorden, moeten de resultaten voor de vier dragers van professionele identiteit tussen de verschillende modeltrajecten worden vergeleken. Deze resultaten geven weer dat enkel de motivatie om voor de opleiding te kiezen tussen de eerste- en de derdejaarsstudenten en tussen de tweede- en de derdejaarsstudenten significant van elkaar verschilt. Wat de andere dragers van professionele

identiteit betreft, zijn er geen significante verschillen tussen de eerste-, tweede- of derdejaarsstudenten van de lerarenopleidingen OKO en OLO aan de HoGent. Op Figuur 2 kan wel een positieve trend worden waargenomen voor de dragers motivatie om voor de opleiding te kiezen, *teacher efficacy* en *readiness for the job*. Wat *teaching commitment* betreft, wordt een eerder negatieve trend waargenomen, maar zoals eerder vermeld, is het merendeel van deze verschillen tussen de groepen niet significant.

Figuur 2

Evolutie van de vier dragers van professionele identiteit doorheen de opleiding



Tabel 12

Gemiddelde waarden van de dragers van professionele identiteit

	M (0-4)	SD	Cronbach's α
Motivatie om voor de opleiding te kiezen	2.96	.45	.72
Teacher efficacy	1.55	.91	.97
Readiness for the job	1.23	1.02	.98
Teaching commitment	3.16	.49	.86

8 Discussie

De focus van deze masterproef was het nagaan van de meerwaarde van het POP voor de professionele ontwikkeling van studenten uit de lerarenopleidingen OKO en OLO aan de HoGent. Professionele ontwikkeling werd in deze masterproef voorgesteld als de evolutie van de professionele identiteit van de studenten die gedragen werd door vier variabelen, namelijk de motivatie om voor de lerarenopleiding te kiezen, *teacher efficacy*, *readiness for the job*, en *teaching commitment*. In de literatuur wordt beargumenteerd dat het stimuleren van de ontwikkeling van een professionele identiteit een belangrijke taak van de lerarenopleiding is (Aelterman et. al, 2002, p. 64-65). Daarenboven toont onderzoek aan dat de professionele identiteit van leraren in de praktijk verschilt van deze in opleiding (Flores & Day; Hong, 2010). Het is daarom aannemelijk dat de professionele identiteit reeds positief evolueert doorheen de opleiding.

De resultaten van deze masterproef bevestigen bovenstaande stelling echter niet. Aan de hand van de statistische analyses kan enkel worden besloten dat de motivatie om voor de opleiding te kiezen significant hoger ligt bij de derdejaarsstudenten ten opzichte van de eerste- en tweedejaarsstudenten. Aangezien die trend slechts bij één drager van professionele identiteit significant is, kan aan de hand van deze masterproef niet worden besloten dat de totale professionele identiteit positief evolueert over de opleidingsjaren heen. De professionele identiteit van de studenten uit de lerarenopleidingen OKO en OLO in deze masterproef blijft over de verschillende opleidingsjaren heen dus min of meer constant.

De dragers van professionele identiteit op zich vertonen ook resultaten die niet volledig conform de beschikbare wetenschappelijke literatuur zijn. De variabelen *teacher efficacy* en *readiness for the job* maten specifiek de meerwaarde van het POP voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten. Door het niet-significante karakter van de positieve

trend van deze variabelen over de opleidingsjaren heen moet worden besloten dat ze constant blijven. Dit is niet conform de beschikbare wetenschappelijke literatuur over reflectief ervaringsleren die stelt dat studenten zouden moeten leren uit het reflecteren over hun ervaringen (Kelchtermans, 2001). Deze tegenstrijdigheid moet echter worden genuanceerd aangezien onderzoekers het niet eens zijn over de effectiviteit van persoonlijke ontwikkelingsplanning. Dit komt volgens Clegg en Bradley (2006) doordat verschillende opvattingen en praktijken van persoonlijke ontwikkelingsplannen bestaan, wat kan resulteren in slecht gedefinieerde concepten, verschillende functies van de persoonlijke ontwikkelingsplannen, slecht onderzochte implementaties ervan en/of de afhankelijkheid van een specifieke context. Toch kan deze nuance de resultaten van deze masterproef niet volledig verklaren. Het constant blijven van de resultaten van *teacher efficacy* over de jaren heen is namelijk ook tegenstrijdig met de resultaten uit het onderzoek van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2007), waarin wordt beargumenteerd dat de *self-efficacy* van een beginnend leraar significant lager ligt dan die van een ervaren leraar.

De tegenstrijdigheden tussen de resultaten van deze masterproef en de beschikbare wetenschappelijke literatuur zijn echter geen reden tot paniek. In de eerste plaats ligt de focus van het POP van de HoGent namelijk op de inspanningen die studenten leveren en niet op de uiteindelijk bereikte doelstellingen (Baetslé & De Nys, 2015). Daarenboven was het doel van deze masterproef om een eerste algemeen beeld te vormen van het nut van het recent geïntroduceerde opleidingselement. Dit nut wordt geïllustreerd door de positieve evolutie van professionele identiteit over de opleidingsjaren heen, ondanks het feit dat niet alle dragers van PI deze trend vertonen. Hoe het POP kan worden geoptimaliseerd om significante positieve evoluties van alle dragers van professionele identiteit te bekomen, zal toekomstig onderzoek

moeten uitwijzen. Op basis van de resultaten van deze masterproef kunnen wel al enkele aanbevelingen worden geformuleerd.

Ten eerste blijken de studenten in het algemeen eerder niet tevreden over het POP. Deze tevredenheid ligt lager bij de studenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs dan bij de lerarenopleiding kleuteronderwijs. In de praktijk kan dit zich vertalen in het vergelijken van beide POP-trajecten, zodat het POP van de lerarenopleiding OLO kan worden geoptimaliseerd aan de hand van het POP van de lerarenopleiding OKO. Om deze aanbeveling te formuleren, wordt ervan uitgegaan dat de oorzaak van het verschil in algemene tevredenheid te wijten is aan een verschil tussen beide POP-trajecten en niet aan een verschil tussen het profiel van de studenten.

Vervolgens kunnen ook aanbevelingen worden geformuleerd aan de hand van beschikbare onderzoeksliteratuur in combinatie met de resultaten van deze masterproef. Conform de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) relateert *teacher efficacy* in deze masterproef positief met de motivatie om voor de opleiding te kiezen. Hierdoor kan reeds vóór de start van de opleiding de professionele identiteit van toekomstige studenten worden gestimuleerd. Wanneer studenten meer intrinsiek gemotiveerd raken om voor de opleiding te kiezen, zullen ze tijdens de opleiding een hogere mate van *teacher efficacy* vertonen. Dit is dus een pleidooi om reeds in het secundair onderwijs leerlingen te informeren over de lerarenopleidingen. Hetzelfde geldt voor *teaching commitment*. Net als de studie van Sinclair (2008) correleert deze variabele positief met de motivatie om voor de opleiding te kiezen en met *teacher efficacy*. Deze resultaten versterken bovenstaand pleidooi niet alleen doordat het verhogen van de motivatie kan zorgen voor een verhoogde *teaching commitment*, maar omdat dit op zijn beurt ook kan zorgen voor een verhoogde *teacher efficacy* en omgekeerd. Bovendien correleert de motivatie om voor de opleiding te kiezen ook positief met *readiness for the job*, waardoor

besloten kan worden dat het inzetten op een verhoogde initiële motivatie kan zorgen voor een verhoogde totale professionele identiteit.

Ook de positieve relatie tussen *readiness for the job* en tevredenheid over de POP-coach werd reeds in ander onderzoek teruggevonden (Ehrich & Millwater, 2011; Roberts & Graham, 2008). Dit geeft het belang weer van het inzetten op de relatie met de POP-coach voor de ontwikkeling van een professionele identiteit. Wanneer studenten een goede band ontwikkelen met hun POP-coach zullen ze zich uiteindelijk beter voorbereid voelen op het lerarenberoep.

Kortom, volgens de resultaten in deze masterproef blijft de professionele identiteit van studentleraren OKO en OLO van de HoGent min of meer constant over de opleidingsjaren heen. Het effect van het POP op de ontwikkeling van deze professionele identiteit is bovendien verwaarloosbaar. Dit betekent niet dat het POP geen meerwaarde kan betekenen voor de opleiding, maar wel dat het opleidingselement geoptimaliseerd moet worden zodat het kan bijdragen tot de ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten.

Om de meerwaarde van het POP te verhogen, kunnen in de opleidingen OKO en OLO van de HoGent concrete stappen worden ondernomen. Er kan bijvoorbeeld worden ingezet op de tevredenheid over de POP-coach door studenten mee te laten beslissen wie hun POP-coach wordt. Hierdoor is het aannemelijk dat hun tevredenheid over hun coach zal stijgen en dit zou ook een stijging van hun professionele identiteit betekenen. Anderzijds blijkt dat de studenten in het algemeen niet tevreden zijn over het POP, wat betekent dat er ruimte is voor verbetering. De resultaten tonen aan dat de studenten niet goed weten wat ze kunnen verwachten van het POP en in welke mate het POP relevant is voor de opleiding en hun verdere professionele leven. Hieraan kunnen de opleidingen tegemoetkomen door de studenten beter te informeren over de beoogde doelen van het POP en de relevantie voor de onderwijspraktijk. Dit kan eventueel

regelmatig worden herhaald zodat de studenten blijven beseffen waarom dit POP voor hen belangrijk is. Door dit bewustzijn te verhogen, zal de algemene tevredenheid over het POP verhogen en zo ook de professionele identiteit van de studenten.

Naast deze concrete stappen is ook het uitvoeren van vervolgonderzoek essentieel voor de optimalisatie van het POP. Kwalitatief onderzoek waarin diep wordt ingegaan op de percepties van de studenten met betrekking tot inhoudelijke en structurele kenmerken van het POP kan zeker een meerwaarde betekenen. Aan de hand van deze percepties kunnen de kenmerken van het POP worden verbeterd, wat de algemene tevredenheid over het POP en dus ook de professionele identiteit van de studenten kan verhogen.

Samengevat kan het POP zeker een meerwaarde betekenen voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van student-leraren. Bovenstaande aanbevelingen voor de praktijk en toekomstig onderzoek kunnen dit mee helpen verwezenlijken.

9 Limitaties

Bovenstaande resultaten, interpretaties en aanbevelingen moeten echter worden genuanceerd aangezien deze masterproef enkele limitaties bevat. Ten eerste werden slechts drie derdejaarsstudenten betrokken bij het onderzoek, wat nadelig is voor de representativiteit van de populatie. Het is mogelijk dat de antwoorden van deze drie studenten niet representatief zijn voor de volledige groep derdejaarsstudenten van de opleidingen OKO en OLO van de HoGent. Daarenboven werden zeven respondenten niet betrokken in de analyse van deze masterproef vanwege de onvolledigheid van hun antwoorden op de vragenlijst. Het is mogelijk dat deze uitsluiting een invloed heeft gehad op de resultaten. Nog een limitatie is het gebruik van meerdere *t*-toetsen op eenzelfde dataset wat voor een verhoogde kans op een type-I fout zorgt. Door de modelvergelijkingstoetsen die werden uitgevoerd om de evolutie van de dragers van professionele identiteit over de opleidingsjaren heen na te gaan, verhoogde deze kans van .05 naar .14. Dit betekent dat er 14% kans is dat de eerste- en tweedejaarsstudenten niet verschillen van de derdejaarsstudenten op het vlak van motivatie om voor de opleiding te kiezen, hoewel de resultaten wel een significant verschil aantonen. Ten slotte geeft deze masterproef geen diepgaand inzicht in de percepties van de studenten met betrekking tot het POP door de kwantitatieve aard van het onderzoek. Bovenstaand pleidooi voor kwalitatief vervolgonderzoek kan hier een antwoord op bieden.

10 Bijlage 1 – Vragenlijst LimeSurvey

Deze vragenlijst is in het kader van een masterproef pedagogische wetenschappen aan de UGent op aanvraag van de HoGent. Alle vragen zijn in het kader van een onderzoek naar de meerwaarde van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) in de opleiding Onderwijs: kleuteronderwijs en Onderwijs: lager onderwijs.

Beste student kleuteronderwijs/lager onderwijs, Deze vragenlijst toetst naar jouw ervaringen met betrekking tot het POP. Het is hiervoor belangrijk dat je bij alle vragen in het achterhoofd houdt dat ze enkel betrekking hebben tot het POP. De gegevens zullen later geanalyseerd worden door een student van de UGent. Lees telkens de instructies goed voordat je de vragen beantwoordt.

Demografische kenmerken

Omcirkel wat voor jou van toepassing is.

Geslacht	man		vrouw	
Woonsituatie	kot	alleen	bij ouders	samenwonend
Gezinssituatie	single zonder kinderen	single met kinderen	met partner zonder kinderen	met partner met kinderen
Vooropleiding SO	ASO	TSO	KSO	BSO
Ingestroomd na...	secundair onderwijs	een andere opleiding	werkperiode	werkloze periode
Opleiding	leraar kleuteronderwijs		leraar lager onderwijs	
Modeltraject¹	1	2	3	

¹ Dit betreft het academiejaar van je meest recente stage.

Het POP

De vragen over het POP toetsen naar je algemene tevredenheid. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per stelling en doe dit voor alle stellingen.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord

Doel en organisatie		--	-	-/+	+	++
1.	Het was duidelijk voor mij wat ik verondersteld werd te leren uit het POP.					
2.	De fasen/stappen van het POP volgden elkaar op een manier op die logisch was voor mij.					
3.	Het POP was goed georganiseerd en verliep vlot.					
Afstemming		--	-	+/-	+	++
4.	Wat ik geleerd heb leek overeen te komen met wat het POP beoogde.					
5.	De verschillende werkvormen (individuele gesprekken, klassessies, peergroep...) ondersteunden elkaar goed.					
6.	De manier waarop het POP werd ingevuld paste goed in wat we verondersteld werden te leren.					
Oproepen van interesse en plezier		--	-	+/-	+	++
7.	Ik kan me inbeelden dat ik later de POP-methodiek zal gebruiken buiten mijn opleiding.					
8.	Ik zie de relevantie van het meeste wat ik geleerd heb tijdens het POP.					
9.	Datgene wat ik geleerd heb in het POP is breed inzetbaar.					
10.	Ik vond het meeste van wat ik leerde tijdens het POP echt interessant.					
11.	Ik beleefde plezier aan het POP.					

Onderwerpen

De vragen over de onderwerpen toetsen naar het voorkomen van de onderwerpen tijdens de gesprekken met je POP-coach. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per onderwerp en doe dit voor alle onderwerpen.

-- Nooit	- Bijna nooit	-/+ Regelmatig	+ Veel	++ Altijd
-------------	------------------	-------------------	-----------	--------------

		--	-	-/+	+	++
Planning	Hoe plan ik mijn studentenleven: evenwicht tussen studeren, lessen volgen en vrije tijd					
	Planning van eigen werktijd					
	Planning in functie van examens, stage of opdrachten					
Stage	Expressieve en dynamische houding op stage					
	Omgaan met zenuwen op stage					
	Werkpunten vanuit de stage efficiënt opvolgen					
	Stagebegeleiding en problemen					
	Taalgebruik tijdens de stage					
Vakinhoudelijk	Zang					
	Bijwerken van wiskunde, Frans of Nederlands					
Andere	Leren studeren					
	Omgaan met druk van hoger onderwijs					
	Werken aan zelf gestelde actiepunten (bv. op basis van screening-testen bij aanvang academiejaar)					
	Hoe voel ik mezelf in de opleiding, welke problemen ervaar ik en welke zaken ervaar ik als ondersteunend					

POP-coach

De vragen over de POP-coach toetsen naar je tevredenheid over jouw coach. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per stelling en doe dit voor alle stellingen.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord

Mijn POP-coach...		--	-	+/-	+	++
1.	geeft gepaste en constructieve feedback.					
2.	geeft me inzicht in oorzaken van succes en/of falen van mijn lessen.					
3.	is motiverend en aanmoedigend.					
4.	begeleidt me bij het plannen van lessen/leeractiviteiten.					
5.	leert me goede vragen over de leerinhoud uit te werken.					
6.	begeleidt me bij de beoordeling en zelfevaluatie van kinderen.					
7.	stimuleert me kritisch te zijn over mijn functioneren als leraar.					
8.	helpt me bij het vinden van een eigen identiteit als leraar.					
9.	stimuleert me eigen ideeën over goed leraarschap te ontwikkelen.					
10.	helpt me onderwijstheorieën toe te passen in de praktijk.					
11.	stimuleert me om met hem/haar te reflecteren.					
12.	beschouwt me als iemand met specifieke behoeften in een leerproces.					
13.	helpt mij om me in het schoolteam te integreren.					
14.	stimuleert me personeelsvergaderingen, vakwerkgroepen of workshops bij te wonen.					
15.	leert me samen te werken.					

Motivatie

Volgende stellingen toetsen naar jouw motieven om te kiezen voor de lerarenopleiding. Duid aan in welke mate onderstaande motieven een invloed hebben gehad op jouw keuze voor de lerarenopleiding. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per motief en doe dit voor alle motieven.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord

Ik koos voor de lerarenopleiding omdat...		--	-	+/-	+	++
1.	ik leraar wil worden.					
2.	ik denk dat het diploma van deze opleiding mijn kansen op de arbeidsmarkt zal vergroten.					
3.	ik denk de moeilijkheidsgraad van deze opleiding aan te kunnen.					
4.	ik een job in het onderwijs wil.					
5.	ik denk dat ik met het diploma van deze opleiding ook een job buiten het onderwijs zal kunnen vinden.					
6.	deze opleiding zowel theorie als praktijk bevat.					
7.	ik denk dat deze opleiding verschillende beroepsmogelijkheden biedt.					
8.	ik voor de klas wil staan.					
9.	het onderwerp van de studie mij interesseert.					
10.	de opleiding een breed terrein bestrijkt.					

Doeltreffendheid

Onderstaande stellingen toetsen naar je mogelijkheden om met moeilijkheden om te gaan die zich tijdens het lesgeven kunnen voordoen. Geef aan in welke mate onderstaande vaardigheden versterkt worden door het POP. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per stelling en doe dit voor alle stellingen.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord

Het POP heeft een positieve invloed op mijn vaardigheden om...		--	-	+/-	+	++
1.	storend gedrag in de klas te kunnen controleren.					
2.	kinderen te kunnen motiveren die weinig interesse tonen voor school.					
3.	kinderen ervan te kunnen overtuigen dat ze in staat zijn het goed te doen op school.					
4.	kinderen te kunnen helpen het leren te waarderen.					
5.	goede vragen te kunnen uitwerken voor kinderen.					
6.	kinderen de klasregels te laten volgen.					
7.	een kind dat storend of luidruchtig is te kunnen kalmeren.					
8.	klassenmanagement (een goed werkklimaat) te kunnen invoeren bij een groep kinderen.					
9.	een variëteit aan evaluatiestrategieën te kunnen gebruiken.					
10.	een alternatieve uitleg of een alternatief voorbeeld te kunnen geven wanneer kinderen je niet zouden begrijpen.					
11.	ouders te kunnen ondersteunen om hun kinderen te helpen het goed te doen op school.					
12.	alternatieve werkvormen in je klas te kunnen invoeren.					

Gereedheid voor het werk

Volgende stellingen toetsen naar de mate waarin het POP je voorbereidt op het lerarenberoep.

Geef voor elke vaardigheid aan in welke mate het POP je hierop tot nu toe heeft voorbereid.

Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per stelling en doe dit voor alle stellingen.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet	Een beetje	Tussen beide	Goed	Zeer goed

In welke mate bereidt het POP-traject je voor om...		--	-	+/-	+	++
1.	de beginsituatie van kinderen te achterhalen?					
2.	een positief leerklimaat te creëren?					
3.	aangepaste werk- en groeperingsvormen te bepalen?					
4.	doelstellingen te formuleren en op basis daarvan gepaste leerinhouden te selecteren					
5.	kinderen gepast te evalueren?					
6.	door attitudevorming kinderen voor te bereiden op individuele ontplooiing en deelname aan de samenleving?					
7.	recente evoluties i.v.m. jouw eigen vakgebied te volgen?					
8.	op correcte wijze administratieve taken uit te voeren?					
9.	vernieuwde elementen aan te brengen in de klaspraktijk?					
10.	ouders informatie en advies te verschaffen over hun kind in de school?					
11.	samen te werken met collega's in een schoolteam?					
12.	contacten te leggen, te communiceren en samen te werken met externe instanties (bv. jongerenadviescentra, onderwijsinitiatieven van organisaties, gemeentelijke jeugdinitiatieven...)?					
13.	te reflecteren over het beroep van leraar en de plaats ervan in de samenleving?					

14.	een adequate leeromgeving te realiseren?					
15.	gepast om te gaan met kinderen met socio-emotionele en/of gedragsmoeilijkheden?					
16.	jouw eigen vormingsaanbod te integreren binnen het gehele onderwijsaanbod?					
17.	een stimulerende, werkbare en veilige klasruimte te creëren?					
18.	jouw eigen functioneren te bevragen en bij te sturen?					
19.	met ouders in dialoog te treden over opvoeding en onderwijs?					
20.	in discussie te treden met collega's over onderwijskundige thema's?					
21.	jouw eigen pedagogische en didactische aanpak in teamverband te bespreken?					
22.	actuele thema's en ontwikkelingen in de samenleving kritisch te benaderen en hieromtrent een gefundeerd standpunt te ontwikkelen?					

Verbintenis met het beroep

Onderstaande stellingen toetsen naar je toewijding ten aanzien van het lerarenberoep. Geef aan in welke mate je het met de stellingen eens bent. Duid telkens één antwoordmogelijkheid aan per stelling en doe dit voor alle stellingen.

--	-	-/+	+	++
Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord

		--	-	+/-	+	++
1.	Er is geen mooier beroep dan het leraarschap.					
2.	Het leraarschap is een job voor het leven.					
3.	In het leraarschap kun je al je kwaliteiten laten gelden.					
4.	Het leraarschap is wat je er zelf van maakt.					
5.	Het leraarschap houdt je geestelijk in beweging.					
6.	Als leraar vervul je een sleutelrol in de samenleving.					
7.	In het leraarschap kun je al je ideeën kwijt.					
8.	Als leraar kun je iets voor anderen betekenen.					
9.	Het werken als leraar schenkt bevrediging.					
10.	Als leraar kun je je voortdurend blijven ontwikkelen.					

Hartelijk bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Mede dankzij jouw hulp kan de meerwaarde van het POP onderzocht worden.

11 Bijlage 2 – Relatie tussen algemene tevredenheid en demografische kenmerken

Tabel 13

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op algemene tevredenheid

Afhankelijke variabele: Algemene tevredenheid

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerde Model	8.951 ^a	16	.559	.857	.620
Intercept	75.384	1	75.384	115.437	.000
Geslacht	.891	1	.891	1.364	.245
Woonsituatie	.883	3	.294	.451	.717
Gezinssituatie	.824	3	.275	.421	.738
Vooropleiding SO	.419	3	.140	.214	.887
Instroom na...	.264	3	.088	.135	.939
Huidige opleiding	1.897	1	1.897	2.904	.091
Modeltraject	2.526	2	1.263	1.934	.149
Fout	73.139	112	.653		
Totaal	1031.702	129			
Gecorrigeerde Totaal	82.090	128			

a. $R^2 = .109$ (Aangepaste $R^2 = -.018$)

Tabel 14

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP

Afhankelijke variabele: Doel en organisatie					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerde Model	17.691 ^a	16	1.106	1.689	.059
Intercept	89.835	1	89.835	137.249	.000
Geslacht	.984	1	.984	1.504	.223
Woonsituatie	.361	3	.120	.184	.907
Gezinssituatie	2.642	3	.881	1.345	.263
Vooropleiding SO	.738	3	.246	.376	.771
Instroom na...	.902	3	.301	.459	.711
Huidige opleiding	4.569	1	4.569	6.980	.009
Modeltraject	3.209	2	1.604	2.451	.091
Fout	73.308	112	.655		
Totaal	1165.667	129			
Gecorrigeerde Totaal	90.999	128			

a. $R^2 = .194$ (Aangepaste $R^2 = .079$)

Tabel 15

Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op de tevredenheid over het doel en de organisatie van het POP

Afhankelijke variabele: Doel en organisatie						
	B	SE	t	p-waarde	95% Betrouwbaarheidsinterval	
					Ondergrens	Bovengrens
Intercept	2.444	.704	3.472	.001	1.049	3.839
Huidige opleiding: Leraar kleuteronderwijs	.450	.170	2.642	.009	.112	.787
Huidige opleiding: Leraar lager onderwijs	0	.	.	.	.	.

Tabel 16

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de tevredenheid van de afstemming van het POP op de opleiding

Afhankelijke variabele: Afstemming

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerde Model	5.355 ^a	16	.335	.423	.974
Intercept	77.321	1	77.321	97.611	.000
Geslacht	.423	1	.423	.534	.467
Woonsituatie	1.075	3	.358	.452	.716
Gezinssituatie	.308	3	.103	.130	.942
Vooropleiding SO	.229	3	.076	.096	.962
Instroom na...	.321	3	.107	.135	.939
Huidige opleiding	.560	1	.560	.707	.402
Modeltraject	1.898	2	.949	1.198	.306
Fout	88.719	112	.792		
Totaal	1089.444	129			
Gecorrigeerde Totaal	94.074	128			

a. $R^2 = .057$ (Aangepaste $R^2 = -.078$)

Tabel 17

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op de mate waarin het POP interesse en plezier oproept

Afhankelijke variabele: Oproepen interesse en plezier					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd Model	10.117 ^a	16	.632	.752	.735
Intercept	66.235	1	66.235	78.742	.000
Geslacht	1.190	1	1.190	1.415	.237
Woonsituatie	1.448	3	.483	.574	.633
Gezinssituatie	2.078	3	.693	.823	.484
Vooropleiding SO	.529	3	.176	.210	.889
Instroom na...	.149	3	.050	.059	.981
Huidige opleiding	1.685	1	1.685	2.003	.160
Modeltraject	2.916	2	1.458	1.734	.181
Fout	94.211	112	.841		
Totaal	956.720	129			
Gecorrigeerd Totaal	104.328	128			

a. $R^2 = .097$ (Aangepaste $R^2 = -.032$)

12 Bijlage 3 – Relatie tussen tevredenheid POP-coach en demografische kenmerken

Tabel 18

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op tevredenheid over de POP-coach

Afhankelijke variabele: tevredenheid POP-coach					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd Model	10.440 ^a	16	.652	.928	.539
Intercept	108.441	1	108.441	154.274	.000
Geslacht	.069	1	.069	.099	.754
Woonsituatie	1.524	3	.508	.723	.541
Gezinssituatie	1.094	3	.365	.519	.670
Vooropleiding SO	1.914	3	.638	.907	.440
Instroom na...	1.780	3	.593	.844	.472
Huidige opleiding	1.605	1	1.605	2.283	.134
Modeltraject	1.480	2	.740	1.053	.352
Fout	78.726	112	.703		
Totaal	1338.173	129			
Gecorrigeerd Totaal	89.166	128			

a. $R^2 = .117$ (Aangepaste $R^2 = -.009$)

13 Bijlage 4 – Relatie tussen de onderwerpen tijdens de gesprekken met de POP-coach en demografische kenmerken

Tabel 19

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op factor 1

Afhankelijke variabele: Factor 1					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd Model	24.654 ^a	16	1.541	1.922	.025
Intercept	.294	1	.294	.367	.546
Geslacht	.025	1	.025	.031	.860
Woonsituatie	.516	3	.172	.215	.886
Gezinssituatie	5.568	3	1.856	2.315	.080
Vooropleiding SO	.113	3	.038	.047	.986
Instroom na...	3.724	3	1.241	1.549	.206
Huidige opleiding	2.992	1	2.992	3.733	.056
Modeltraject	10.001	2	5.000	6.239	.003
Fout	89.772	112	.802		
Totaal	114.426	129			
Gecorrigeerd Totaal	114.426	128			

a. $R^2 = .215$ (Aangepaste $R^2 = .103$)

Tabel 20

Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op factor 1

	B	SE	t	p-waarde	95%	
					Betrouwbaarheidsinterval	Ondergrens Bovengrens
Intercept	-0.001	.779	-0.002	.999	-1.545	1.542
Modeltraject 1	.834	.613	1.359	.177	-0.381	2.049
Modeltraject 2	.196	.618	.317	.752	-1.028	1.420
Modeltraject 3	0	.	.	.	.	.

Tabel 21

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op factor 2

Afhankelijke variabele: Factor 2

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd Model	11.512 ^a	16	.719	.851	.626
Intercept	.303	1	.303	.358	.551
Geslacht	.090	1	.090	.107	.744
Woonsituatie	1.895	3	.632	.747	.526
Gezinssituatie	.170	3	.057	.067	.977
Vooropleiding SO	2.950	3	.983	1.163	.327
Instroom na...	6.580	3	2.193	2.593	.056
Huidige opleiding	.045	1	.045	.053	.818
Modeltraject	1.423	2	.711	.841	.434
Fout	94.717	112	.846		
Totaal	106.229	129			
Gecorrigeerd Totaal	106.229	128			

a. $R^2 = .108$ (Aangepaste $R^2 = -.019$)

14 Bijlage 5 – Correlatiematrix professionele identiteit

Tabel 22

Pearson correlatiematrix variabelen masterproef

	Ges	Woo	Gez	VSO	Ing	Opl	Mod	Mot	Eff	Rea	Com	Alg	Coa
Ges	1	-.10	-.06	.04	.12	.30	-.25	-.05	-.03	.02	-.09	-.13	-.01
Woo	-.10	1	.16	-.00	.31	-.11	-.04	.03	.01	.02	-.01	.12	.07
Gez	-.06	.16	1	-.02	.32	<u>-.19</u>	.25	<u>.22</u>	.02	.00	.15	-.02	.04
VSO	.04	-.00	-.02	1	.04	-.29	-.02	.00	-.10	-.12	-.01	.01	-.03
Ing	.12	.31	.32	.04	1	.01	.09	.06	-.06	-.03	-.06	.01	-.07
Opl	.30	-.11	<u>-.19</u>	-.29	.01	1	<u>-.21</u>	-.16	-.09	-.15	-.09	-.14	-.15
Mod	-.25	-.04	.25	-.02	.09	<u>-.21</u>	1	.11	.12	.00	-.02	-.16	-.09
Mot	-.05	.03	<u>.22</u>	.00	.06	-.16	.11	1	.31	.24	.41	<u>.22</u>	.17
Eff	-.03	.01	.02	-.10	-.06	-.09	.12	.31	1	<u>.77</u>	<u>.19</u>	.56	.63
Rea	.02	.02	.00	-.12	-.03	-.15	.00	.24	<u>.77</u>	1	.15	.60	.59
Com	-.09	-.01	.15	-.01	-.06	-.09	-.02	.41	<u>.19</u>	.15	1	.17	.17
Alg	-.13	.12	-.02	.01	.01	-.14	-.16	<u>.22</u>	.56	.60	.17	1	.59
Coa	-.08	.07	.04	-.03	-.07	-.15	-.09	.17	.63	.59	.17	.59	1

“Ges = Geslacht; Woo = Woonsituatie; Gez = Gezinssituatie; VSO = Vooropleiding Secundair Onderwijs; Ing = Ingestroomd na...; Opl = Opleiding; Mod = Modeltraject; Mot = Motivatie; Eff = Teacher Efficacy; Rea = Readiness for the job; Com = Teaching commitment; Alg = Algemeen Tevredenheid POP; Coa = Tevredenheid POP-Coach.”

De correlaties worden voorgesteld aan de hand van de Pearson correlatiecoëfficiënt waarvan de significante correlaties werden onderlijnd ($\alpha = .05$) of **vetgedrukt** ($\alpha = .01$).

**15 Bijlage 6 – Relatie tussen de dragers van professionele identiteit en de
demografische kenmerken**

Tabel 23

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op motivatie om voor de opleiding te kiezen

Afhankelijke variabele: Motivatie om voor de opleiding te kiezen					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd model	5.467 ^a	16	.342	1.858	.032
Intercept	110.797	1	110.797	602.411	.000
Geslacht	.010	1	.010	.053	.819
Woonsituatie	.303	3	.101	.549	.650
Gezinssituatie	.593	3	.198	1.075	.363
Vooropleiding SO	1.493	3	.498	2.706	.049
Instroom na...	1.346	3	.449	2.439	.068
Huidige opleiding	.419	1	.419	2.280	.134
Modeltraject	1.355	2	.678	3.685	.028
Fout	20.599	112	.184		
Totaal	1157.260	129			
Gecorrigeerd Totaal	26.066	128			

a. $R^2 = .210$ (Aangepaste $R^2 = .097$)

Tabel 24

Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op motivatie om voor de opleiding te kiezen

	B	SE	t	p-waarde	95% Betrouwbaarheidsinterval	
					Ondergrens	Bovengrens
Intercept	3.486	.373	9.343	.000	2.747	4.226
ASO	.204	.154	1.330	.186	-.100	.509
TSO	.065	.153	.423	.673	-.239	.369
KSO	.473	.207	2.290	.024	.064	.883
BSO	0 ^a	.	.	.	.	.
Modeltraject 1	-.736	.294	-2.506	.014	-1.318	-.154
Modeltraject 2	-.800	.296	-2.704	.008	-1.387	-.214
Modeltraject 3	0 ^a	.	.	.	.	.

Tabel 25

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op teacher efficacy

Afhankelijke variabele: Teacher efficacy					
	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd model	13.163 ^a	16	.823	.991	.471
Intercept	35.207	1	35.207	42.431	.000
Geslacht	.218	1	.218	.262	.610
Woonsituatie	2.713	3	.904	1.090	.356
Gezinssituatie	1.938	3	.646	.779	.508
Vooropleiding SO	2.993	3	.998	1.202	.312
Instroom na...	2.804	3	.935	1.126	.342
Huidige opleiding	.561	1	.561	.676	.413
Modeltraject	1.303	2	.652	.785	.458
Fout	92.932	112	.830		
Totaal	415.139	129			
Gecorrigeerd totaal	106.094	128			

a. $R^2 = .124$ (Aangepaste $R^2 = -.001$)

Tabel 26

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op readiness for the job

Afhankelijke variabele: Readiness for the job

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd model	21.647 ^a	16	1.353	1.367	.171
Intercept	29.703	1	29.703	30.006	.000
Geslacht	1.607	1	1.607	1.623	.205
Woonsituatie	4.464	3	1.488	1.503	.218
Gezinssituatie	4.311	3	1.437	1.452	.232
Vooropleiding SO	3.382	3	1.127	1.139	.337
Instroom na...	2.546	3	.849	.857	.466
Huidige opleiding	5.509	1	5.509	5.565	.020
Modeltraject	.193	2	.097	.098	.907
Fout	110.868	112	.990		
Totaal	326.926	129			
Gecorrigeerd totaal	132.514	128			

a. $R^2 = .163$ (Aangepaste $R^2 = .044$)

Tabel 27

Parameterschattingen van de invloed van de demografische kenmerken op readiness for the job

Afhankelijke variabele: Readiness for the job

	B	SE	t	p-waarde	95% Betrouwbaarheidsinterval	
					Ondergrens	Bovengrens
Intercept	.851	.866	.982	.328	-.865	2.566
Huidige opleiding: Leraar kleuteronderwijs	.494	.209	2.359	.020	.079	.909
Huidige opleiding: Leraar lager onderwijs	0 ^a	.	.	.	.	.

Tabel 28

Enkelvoudige lineaire regressie van de demografische kenmerken op teaching commitment

Afhankelijke variabele: Teaching commitment

	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Gecorrigeerd model	3.050 ^a	16	.191	.777	.708
Intercept	98.422	1	98.422	401.227	.000
Geslacht	.133	1	.133	.543	.463
Woonsituatie	.038	3	.013	.052	.984
Gezinssituatie	.974	3	.325	1.323	.270
Vooropleiding SO	1.231	3	.410	1.672	.177
Instroom na...	.137	3	.046	.186	.906
Huidige opleiding	.087	1	.087	.354	.553
Modeltraject	.516	2	.258	1.052	.353
Fout	27.474	112	.245		
Totaal	1320.310	129			
Gecorrigeerd totaal	30.524	128			

a. $R^2 = .100$ (Aangepaste $R^2 = -.029$)

16 Bibliografie

- Aelterman, A., & Heene, J. (1995). *Academische lerarenopleiding: de ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting* (Doctoraat dissertatie). Universiteit Gent, Gent.
- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Hoe worden leraren daartoe gevormd? Een nieuw profiel voor leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs*. Brussel: Ludy Van Buyten, secretaris-generaal Departement Onderwijs en Vorming.
- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002) *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Baetslé, I., & De Nys, G. (2015). *Persoonlijk OntwikkelingsPlan (POP) Basisonderwijs*. Gent: HoGent - Faculteit Mens en Welzijn.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Beusaert, S., Segers, M., Fouarge, D., & Gijsselaers, W. (2013). Effect of Using a Personal Development Plan on Learning and Development. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 145-158. doi:10.1108/13665621311306538
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

- 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*(1), 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher Efficacy and Content Literacy Implementation: An Exploration of the Effects of Extended Professional Development with Coaching. *Journal of Literacy Research, 40*(1), 95-127. doi:10.1080/10862960802070442
- Chong, S., Ling, L., & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies, 4*(1), 30-38.
- Clegg, S., & Bradley, S. (2006). Models of Personal Development Planning: Practice and Processes. *British Educational Research Journal, 32*(1), 57-76. doi: 10.1080/01411920500402003.
- Clegg, S., & Bradley, S. (2006). The Implementation of Progress Files in Higher Education: Reflection as National Policy. *Higher Education, 51*(4), 465–486. doi: 10.1007/s10734-004-7764-8
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286-302.

- Dawson, P., & Guare, R. (2000). *Coaching the ADHD student*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.
- Day, C., Kington, A., Stobar, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi:10.1080/01411920600775316
- De Rick, K., Drieghe, L., Jacobs, L., & De Cuyper, P. (2013). *Het POP: een effectief instrument in het arbeidsmarktbeleid? Een kwalitatieve analyse van de uitvoeringspraktijk en effecten van POPs in drie cases*. Leuven: HIVA – KU Leuven.
- Derriks, M., & De Kat, E. (1993). Onedele motieven voor een edel beroep? Een studie naar de motieven om te kiezen voor een hogere pedagogische opleiding. *Pedagogische Studiën*, 70(1), 17-27.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013, oktober). How can coaching make a positive impact within educational settings? *3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*, 93 (pp. 1382 – 1389). Brussel: Elsevier Science BV. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.048
- Edwards, J. (2016). *Cognitive coaching: A synthesis of the research*. Highlands Ranch: Center for Cognitive Coaching.
- Ehrich, L. C., & Millwater, J. (2011). Internship: Interpreting Micropolitical Contexts. *Australian Educational Researcher*, 38(4), 467-481. doi:10.1007/s13384-011-0035-7
- Elshout-Mohr, M., & van Daalen-Kapteijns, M. (2003). Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(4), 5-13.

- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*. Edinburgh: University of Edinburgh, School of Education.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-61.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gough, D. A., Kiwan, D., Sutcliffe, S., Simpson, D. & Houghton, N. (2003) *A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning* [PDF document]. Afgehaald van: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/LTSN_June03.pdf?ver=2006-03-02-124915-250
- Hasbrouck, J. E. (1997). Mediated Peer Coaching for Training Preservice Teachers. *The journal of special education*, 31(2), 251-271.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hobson, A., & Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership and Management*, 25(1), 25-42. doi: 10.1080/1363243052000317073

- Hogeschool Gent [Website]. (2016). Geraadpleegd op 24 februari 2016 via <https://www.hogent.be/>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- IBM Corp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0 [computer software]. New York: IBM Corp.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for Choosing a Teacher Training Course. *Research in Education*, 73(1), 29-35. doi:10.7227/RIE.73.3
- Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice Teachers' PCK Development During Peer Coaching. *Journal of teaching in physical education*, 22(1), 49-68.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B., & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de lerarenopleiding. *Onze Alma Mater*, 55(2), 182-201.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.

- Knight, J. (2004). Instructional Coaches make Progress through Partnership. *Journal of Staff Development, 25*(2), 32-37.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the Construct through Research in Alternative Paradigms. *Teaching and Teacher Education, 20*(4), 341-359.
doi:10.1016/j.tate.2004.02.013
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 748-753.
doi:10.1016/j.tate.2009.10.015
- McMullan, M. (2006). Student's Perceptions on the Use of Portfolios in Pre-Registration Nursing Education: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 43*(3), 333–343. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.05.005
- Meeus, W., & Engels, N. (2007). Portfolio en supervisie in de lerarenopleiding in Vlaanderen. *Supervisie en Coaching, 24*(3), 109-115. doi: 10.1007/BF03079841
- Moerkerke, B. (2014). *Onderzoeksmethoden I*. Universiteit Gent, Gent.
- Mohamad, Z. (2014, november). Student Teachers Perception of Readiness for the Job in the United Arab Emirates. *7th International Conference of Education, Research and Innovation* (p. 3467). Spanje, Sevilla.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education, 17*(1), 69–79. doi:10.1007/BF00130900

- Neascu, M. G., Dumitru, G., & Adascalitei, A. (2012). An Experimental E-Coaching Model Used for Training Student Teachers. *8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (p. 263-269). Roemenië, Boekarest. doi: 10.5682/2066-026X-12-042
- Nixon, S. (2013). Personal development planning; an evaluation of student perceptions. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(3), 203-216.
- Poulsen, A. (1977). Planning for Personal Development. *Long Range Planning* 10(5), 86-89. doi: 10.1016/0024-6301(77)90150-9
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2009). *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education* [PDF document].
Afgehaald van:
<http://www.recordingachievement.ac.uk/images/pdfs/pdpguide2009.pdf>
- Renshaw, P. (2008). REFLECT: Creative Partnerships National Co-mentoring Programme. *Executive Summary. Gateshead: The Sage Gateshead.*
- Reynaert, W., D. Admiaal, M. van Haasteren, D. Mans, & M. Reekers. (2006). *Careers guidance and assessment*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Roberts, J. (2012). *Coaching Skills: A Handbook*. McGraw-Hill Education (UK).
- Roberts, J., & Graham, S. (2008). Agency and Conformity in School-Based Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1401-1412. doi:10.1016/j.tate.2008.01.003
- Rots, I., & Aeltermann, A. (2010). *Teacher education and the choice for the teaching profession* (Doctoraat dissertatie). Universiteit Gent, Gent.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schmitz, C. (2015). LimeSurvey: An Open Source survey tool (2.x) [computer software]. Hamburg.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sinclair, C. (2008). Initial and Changing Student Teacher Motivation and Commitment to Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. doi:10.1080/13598660801971658
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D.M. (2006). Motivations to Teach: Psychometric Perspectives across the First Semester of Teacher Education. *Teachers College Record*, 108, 1132-1154.
- Skiffington, S., & Zeus, P. (2003). *Behavioural coaching*. Sydney: McGraw Hill.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2000). *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The Multiple Reasons of Different Groups of Students for Undertaking Teacher Education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022. doi:10.1007/s10212-012-0151-4
- Sumner, K. Y. (2011). *An Explanatory Mixed-Methods Study of Instructional Coaching Practices and their Relationship to Student Achievement* (Doctoraat dissertatie).

Western Carolina University: Department of Educational Leadership and Foundations,
Western Carolina.

Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.

Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., De Grave, W. S., Wolfhagen, I. H., & Van der Vleuten, C. P. (2006). Portfolio as a Tool to Stimulate Teachers' Reflections. *Medical Teacher*, 28(3), 277-282. doi: 10.1080/01421590600607013

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003

Väisänen, P. (2003, juni). The preferred and observed roles of mentors and peer-students in the supervision of teaching practice: A multimethod approach. *International Study Association on Teachers and Teaching*. Paper voorgesteld op de tweejaarlijkse bijeenkomst van de International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Leiden, Nederland.

Van den Brand, H., Poutsma, F., Schroën-Ario, L. (2003). *Leerlingen actief kwalificeren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Van Huizen, P. (2000). *Becoming a teacher: Developing of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Utrecht: Utrecht University.
- Van Petegem, P. et al. (2015). *Praktijkboek innoverend hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Vlaamse regering (2007b). Decreet betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen van 15 december 2006. In *Belgisch Staatsblad* (p. 5888-5897).
- Vlaamse regering [Website]. (s.d). *De lerarenopleiding*. Opgeroepen op februari 24, 2016, van Website van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/de_lerarenopleiding.htm
- Vlaamse regering. (2007a). Besluit van de Vlaamse regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar van 5 oktober 2007. In *Belgisch Staatsblad* (p. 59246-59250).
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292. doi:10.1016/0742-051X(94)00024-Z
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57-80.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*. 28(9), 4-15. doi: 10.3102/0013189X028009004