

# De keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al dan niet in het lerarenberoep te stappen: een prospectieve studie

I. Rots, A. Aelterman en G. Devos

## Samenvatting

In tijden van terugkerende lerarentekorten kampt Vlaanderen met een aanzienlijk aantal afgestudeerden aan de lerarenopleidingen dat niet doorstroomt naar het lerarenberoep. Deze studie identificeert welke (lerarenopleidings) variabelen de twee groepen afgestudeerden (al dan niet lerarenberoep als eerste job) van elkaar onderscheiden. Uitgaande van de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen worden vijf categorieën voorspellende variabelen bestudeerd: persoonlijke kenmerken, initiële motivatie voor het lerarenberoep, lerarenopleiding, integratie in het lerarenberoep en externe invloeden. Om de voorspellende relatie tussen de (lerarenopleidings)variabelen en de beroepsinstap te onderzoeken werd een prospectief design met twee meetmomenten gehanteerd. Studenten (vervolgens afgestudeerden) ( $N = 217$ ) van zes geïntegreerde lerarenopleidingen secundair onderwijs werden zowel voor als na het afstuderen bevraagd. Chi-kwadraat en  $t$ -testen geven aan dat afgestudeerden die al dan niet kozen voor het lerarenberoep significant van elkaar verschillen qua geslacht, initiële motivatie, ondersteuning door mentoren, voorbereiding op het lerarenberoep, doelmatigheidsbeleving, onderwijsopvattingen, studieresultaten en tewerkstellingsmogelijkheden. Logistische regressieanalyse toont aan dat intensieve ondersteuning door mentoren een positieve impact heeft op de keuze voor het lerarenberoep, zelfs wanneer de initiële motivatie om leraar te worden en de tewerkstellingsmogelijkheden in rekening worden genomen.

## 1 Inleiding

Het lerarenberoep is vaak gekarakteriseerd als een beroep met een hoog percentage uitstroom, vooral tijdens de eerste vijf jaar van de loopbaan (Borman & Dowling, 2008; Grissmer &

Kirby, 1997; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). De retentie/uitstroom van beginnende leraren heeft dan ook ruime onderzoeks aandacht gekregen (Borman & Dowling, 2008; Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011). De inductieperiode van leraren is uitgebreid bestudeerd (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Wang, Odell, & Clift, 2010). Veel minder aandacht is gegaan naar de feitelijke beroepskeuze van afgestudeerden aan de lerarenopleidingen (Purcell, Wilton, Davies, & Elias, 2005; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008). Dit is verrassend gezien verscheidene landen kampen met heel wat afgestudeerden die niet doorstromen naar het lerarenberoep (OECD, 2005). Uiteraard zijn er in de meeste landen verschillen naargelang het onderwijsniveau alsook fluctuaties over de tijd. In Nederland, bijvoorbeeld, varieerde het aandeel afgestudeerden aan de lerarenopleiding basisonderwijs met een eerste baan in het onderwijs tussen 64% en 75% in de periode 2005-2009. Voor de afgestudeerden aan de lerarenopleiding voortgezet onderwijs was dit tussen 70% en 74% (van Leenen & Berndsen, 2011). Volgens het arbeidsmarktrapport van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011) varieerde in de periode 2005-2009 het percentage pas gekwalificeerde leraren dat effectief in het lerarenberoep stapte tussen 70% en 89% voor kleuteronderwijs, tussen 69% en 95% voor lager onderwijs, tussen 64% en 78% voor de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs aan de hogescholen, tussen 21% en 46% voor de academische (specifieke) lerarenopleiding secundair onderwijs aan de hogescholen en universiteiten en tussen 19% en 42% voor de lerarenopleiding in de centra voor volwassenenonderwijs.

Dat afgestudeerden niet instromen in het lerarenberoep, wordt vaak verklaard als een gevolg van macro-economische en arbeidsmarktfactoren (bv. algemeen economisch kli-

maat; competitiviteit van de verloning, loopbaanmogelijkheden, extralegale voordelen en arbeidsvoorwaarden in het lerarenberoep t.o.v. andere beroepen) (Guarino et al., 2006; OECD, 2005). Vanuit een arbeidsmarktperceptief wordt het aantal pas gekwalificeerde leraren dat niet kiest voor het lerarenberoep, beschouwd als een belangrijke vorm van 'verspilling' (Purcell et al., 2005); vooral in tijden van terugkerende lerarentekorten in Vlaanderen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2011) evenals in vele andere landen (OECD, 2005). Maar ook vanuit een onderwijskundig perspectief geeft het grote aandeel afgestudeerden dat niet in het lerarenberoep stapt, reden tot bezorgdheid. Gezien de lerarenopleiding een beroepsopleiding is en we dus kunnen veronderstellen dat de meeste studenten de opleiding aanvatten met de motivatie om effectief leraar te worden (Manuel & Hughes, 2006; Matheus, Siongers, & Van den Brande, 2004), is het aannemelijk dat ervaringen tijdens de lerarenopleiding gedeeltelijk verantwoordelijk zijn voor de keuze van afgestudeerden om al dan niet in het lerarenberoep te stappen. Onderzoek heeft aangetoond dat voor studenten in de lerarenopleiding de confrontatie met de complexiteit en de verantwoordelijkheden van een klaspraktijk tijdens stages kan leiden tot een praktijkschok die voor sommigen voldoende ernstig is om hun lerarenloopbaan te beëindigen vooraleer deze echt is begonnen (Cole & Knowles, 1993; Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Sinclair, 2008).

Empirisch onderzoek naar het belang van de lerarenopleiding voor het al dan niet instromen van afgestudeerden in het lerarenberoep is echter schaars. Een recente Vlaamse studie (Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels, & Lombaerts, 2012) waarin aan gekwalificeerde leraren vijf jaar na afstuderen werd gevraagd waarom ze niet in het onderwijs zijn gestapt, focust op factoren als toekomstperspectief (werkzekerheid en loopbaanmogelijkheden), taakbelasting en jobontevredenheid. Hoewel we het belang van dergelijke factoren op school- en beleidsniveau erkennen (alsook van macro-economische en arbeidsmarktfactoren, zie Guarino et al., 2006), vertrekt onze studie van een leertheoretische benadering met vooral aandacht voor de relatie tussen de gepercipieerde ervaringen in de lerarenop-

leiding en de keuze van afgestudeerden over de beroepsinstap. Hiervoor steunen we op de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen (Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1996) zoals toegepast op het lerarenberoep door Chapman (1983) en Rots, Aelterman, Devos, en Vlerick (2010). Uitgaande van dit theoretisch kader (cf. infra) is het doel van dit onderzoek om te identificeren welke lerarenopleidings- of andere variabelen (als gelijkwaardige factoren) de twee groepen afgestudeerden van elkaar onderscheiden: zij die kiezen voor het lerarenberoep als eerste job versus zij die dit niet doen. De studie is gebaseerd op data van een prospectieve survey bij studenten (vervolgens afgestudeerden) van de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs in Vlaanderen. De keuze om te focussen op deze lerarenopleiding berust op twee argumenten. Vooreerst stroomt een relatief groot aandeel afgestudeerden aan deze lerarenopleiding niet door naar het lerarenberoep (ongeveer 25 tot 35%, zie hoger). Bovendien is de duur en de fasering van de geïntegreerde lerarenopleiding vrij gelijkvormig voor alle studenten (bacheloropleiding met een studieomvang van 180 studiepunten). Dit in tegenstelling tot de academische (specifieke) lerarenopleiding (studenten kunnen de lerarenopleiding combineren met een vakgerichte masteropleiding of deze na hun masteropleiding volgen) en aan de centra voor volwassenenonderwijs (veelal een modulair opleidingsprogramma).

Een belangrijke sterkte van deze studie is dat een prospectief onderzoeksdesign met twee meetmomenten werd gehanteerd. De respondenten werden zowel voor als na het afstuderen aan de lerarenopleiding bevraagd. Dit laat toe om de voorspellende relatie tussen de (lerarenopleidings)variabelen en de feitelijke instap in het lerarenberoep te bestuderen.

## 2 Theoretisch kader

Het theoretisch kader van deze studie is gebaseerd op de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen (Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1996). Volgens deze theorie oefenen vier categorieën van factoren invloed uit op loopbaanbeslissingen: genetische factoren, omgevingscondities, leererva-

ringen en ten slotte de cognitieve en emotionele reacties en prestatievaardigheden die de persoon in omgang met zijn omgeving ontwikkelt. Uitgaande van deze algemene loopbaantheorie zoals toegepast op het lerarenberoep door Chapman (1983), hebben wij in eerder onderzoek (Rots et al., 2010) een model ontwikkeld dat zich specifiek richt op het verklaren van de keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al dan niet in het lerarenberoep te stappen. Dit model van Rots e.a. (2010) integreert recente onderzoeksbevindingen over de instroom en de retentie van leraren in het beroep. Belangrijke variabelen uit deze onderzoeksliteratuur werden gepositioneerd binnen de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen zoals toegepast in het model van Chapman (1983). Gebaseerd op het model van Rots e.a. (2010) identificeert de hier gerapporteerde studie de voorspellende (lerarenopleidings)variabelen die gerelateerd zijn aan de keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al niet in het lerarenberoep te stappen. Er worden vijf categorieën voorspellende variabelen onderscheiden.

(1) *Persoonlijke kenmerken*. Persoonlijke kenmerken zijn een essentiële component van de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen (Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1996). In deze studie zijn *geslacht* en *leeftijd* opgenomen.

(2) *Initiële motivatie voor het lerarenberoep*. Onderzoek naar de redenen van studenten om te kiezen voor de lerarenopleiding heeft uitgewezen dat studenten verschillen in hun intentie om daadwerkelijk in het lerarenberoep te stappen (Jarvis & Woodrow, 2005; Roness & Smith, 2009). De meeste studenten starten de lerarenopleiding met motivatie om leraar te worden. Niettemin beschouwt een minderheid van studenten de lerarenopleiding als een manier om een diploma te verwerven dat toegang geeft tot een grote diversiteit aan jobs, ook buiten het onderwijs. Het is te verwachten dat de *initiële motivatie* van studenten om de lerarenopleiding te volgen, gerelateerd is aan hun instroom in het lerarenberoep na het afstuderen.

(3) *Lerarenopleidingsvariabelen*. Een cruciale lerarenopleidingsvariabele is de *ondersteuning door de opleiders uit het opleidingsinstituut* (instituuтоpleiders). Verschillende auteurs argumenteren dat deze ondersteuning

een sleutelelement is in de professionele ontwikkeling van studentleraren (zie Caires & Almeida, 2007). Onderzoek heeft aangetoond dat ondersteuning door opleiders positief samenhangt met de perceptie van afgestudeerden over de mate waarin ze voorbereid zijn op het lerarenberoep, hun betrokkenheid bij het lerarenberoep (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007) alsook met hun instroom in dit beroep (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003).

Daarnaast bevestigen verschillende studies dat pas afgestudeerde leraren praktijkopdrachten in scholen doorgaans zien als de belangrijkste component van hun lerarenopleiding (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002). Om het leren tijdens deze praktijkopdrachten te ondersteunen, worden studenten niet enkel begeleid door instituutopleiders maar ook door mentoren in de stagescholen. Deze mentoren, in wier klassen de student lesgeeft, begeleiden de studentleraren op pedagogisch-didactisch vlak, observeren tijdens de stagelessen en geven feedback aan de studenten. Opleiders van het opleidingsinstituut wonen stagelessen bij, organiseren intervisiegesprekken met stagestudenten etc. Zij betrekken de mentoren bij de beoordeling van de stage.

Er is toenemende empirische evidentie dat *ondersteuning door mentoren* de retentie van beginnende leraren in het beroep kan bevorderen (Hobson et al., 2009; Wang & Odell, 2002). We kunnen veronderstellen dat de ondersteuning door mentoren tijdens de stages een vergelijkbaar effect heeft op de instroom van afgestudeerden in het lerarenberoep (Rots et al., 2007).

Voortbouwend op studies over de retentie van beginnende leraren (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Zientek, 2007), verwachten we bovendien dat de mate waarin (bijna afgestudeerde) studentleraren *zich voorbereid voelen op het lerarenberoep* een voorspeller is van hun instroom in dit beroep.

(4) *Integratie in het lerarenberoep*. Belangrijk in het model van Chapman (1983) is de professionele en sociale integratie in het lerarenberoep. Dit verwijst naar de perceptie van de eigen waarden, competenties en verwezenlijkingen als leraar die mede het resultaat zijn van leerervaringen in de lerarenopleiding (cf. theorie van Krumboltz, 1979). In deze

studie omvat integratie in het lerarenberoep de inschatting van de eigen bekwaamheden als leraar (doelmatigheidsbeleving) evenals de professionele oriëntatie en de algemene onderwijsopvattingen van de studentleraren. Rots e.a. (2010) hebben aangetoond dat zowel de ondersteuning door instituutopleiders als door mentoren positief gerelateerd is aan de doelmatigheidsbeleving, uitgebreide professionele oriëntatie en leerlinggerichte onderwijsopvattingen van bijna afgestudeerden.

Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) definieerden de *doelmatigheidsbeleving* van de leraar (teacher efficacy) als *“a judgment of his/her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated”* (p. 783). Onderzoek wijst uit dat doelmatigheidsbeleving van leraren gerelateerd is aan hun oordeel over de relevantie van hun lerarenopleiding (Darling-Hammond et al., 2002) alsook aan hun enthousiasme voor het lerarenberoep, hun betrokkenheid bij het lerarenberoep en hun retentie in dit beroep (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Uitgaande van deze bevindingen, veronderstellen we dat de doelmatigheidsbeleving van (bijna afgestudeerde) studentleraren positief gerelateerd is aan hun instroom in het lerarenberoep.

In deze studie nemen we een tweede aspect van de integratie in het lerarenberoep op: de *professionele oriëntatie* van studentleraren. Hoyle (1980) maakte een onderscheid tussen leraren met een beperkte en leraren met een uitgebreide professionaliteit. Bij de beperkte professionaliteit ligt de nadruk op het professioneel handelen in de microsituatie, de groep, de klas. Deze leraren zijn vooral bekommerd om leermethodes, hun eigen didactisch handelen en de leerstof. Leraren met een uitgebreide professionaliteit zijn bekommerd om professionele samenwerking en situeren hun eigen klaspraktijk in een bredere educatieve context. Zij streven er ook naar om te functioneren als lid van een schoolteam. Zoals van Veen, Slegers, Bergen, en Klaassen (2001) stelden, is de onderliggende assumptie van veel hedendaagse onderwijskundige hervormingen, innovaties en beleidsbeslissingen dat het leren van leerlingen de individuele verantwoordelijkheid van de leraar overstijgt. Dit impliceert dat een beperkte professionele oriëntatie niet langer

relevant is. In Vlaanderen, bijvoorbeeld, legt de onderwijsoverheid de lerarenopleidingen op om de ontwikkeling van basiscompetenties (startcompetenties van afgestudeerden) na te streven. Deze basiscompetenties verwijzen naar een uitgebreide visie op professionaliteit (Aelterman, 1998; Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008). Bovendien stelden van Veen e.a. (2001) vast dat samenwerking - een essentieel kenmerk van een uitgebreide professionele oriëntatie - een positieve impact heeft op de beroepsmotivatie en de jobtevredenheid bij leraren. Vanuit deze bevindingen veronderstellen we dat studentleraren met een sterkere uitgebreide professionele oriëntatie meer geneigd zijn om in het lerarenberoep te stappen.

Het derde aspect van de integratie in het lerarenberoep verwijst naar de algemene *onderwijsopvattingen* van studentleraren. Onderwijsopvattingen worden meestal beschreven vanuit twee prototypische ideologieën: (1) leerkracht- of leerstofgerichte opvattingen en (2) leerlinggerichte opvattingen. De eerste oriëntatie legt het accent op het doorgeven van leerstof en op de kwalificatie van leerlingen; de tweede benadrukt het leerproces en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Hermans, van Braak, & Van Keer, 2008; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). Zowel vanuit onderwijsonderzoek als -beleid is er een toenemend pleidooi voor onderwijs dat gericht is op het bevorderen van actief en zelfgestuurd leren en dat georiënteerd is op een brede en harmonische vorming (Hermans et al., 2008; Meirink et al., 2009). Overeenkomstig hiermee wordt van (student) leraren een leerlinggerichte aanpak verwacht. Zo weerspiegelen de basiscompetenties in Vlaanderen een uitgebreide professionaliteitsopvatting en een leerlinggerichte benadering ten aanzien van onderwijs en leren (Aelterman, 1998; Aelterman et al., 2008). Gezien het (Vlaamse) onderwijsbeleid leerlinggericht onderwijs benadrukt, verwachten we een positieve samenhang tussen de mate waarin studentleraren er leerlinggerichte onderwijsopvattingen op nahouden en hun keuze om in het lerarenberoep te stappen.

(5) *Externe invloeden*. Verder worden ook enkele externe invloeden in deze studie opgenomen. Onderzoek heeft uitgewezen dat bij

een sterk algemeen economisch klimaat met weinig werkloosheid minder afgestudeerden kiezen voor het lerarenberoep omdat zij aantrekkelijke jobmogelijkheden in andere sectoren percipiëren (OECD, 2005). Omgekeerd, als de algemene economie verzwakt, lijkt het lerarenberoep een aantrekkelijkere jobkeuze te zijn voor afgestudeerden. Daarom is de perceptie van *tewerkstellingsmogelijkheden buiten het lerarenberoep* opgenomen in deze studie.

Een andere externe variabele die in eerder onderzoek naar voor is gekomen, betreft de invloed van *significante anderen* uit de directe omgeving van de studentleraar (familieleden of goede vrienden) die in het onderwijs werken (Manuel & Hughes, 2006; Sinclair, 2008). In deze studie wordt de potentiële impact hiervan op de beroepskeuze van afgestudeerden (al dan niet lerarenberoep) geëxploreerd.

In eerder onderzoek (Rots et al., 2010) werd een vooropgesteld patroon van interrelaties tussen bovenvermelde variabelen en de intentie om in het lerarenberoep te stappen, getest door middel van padanalyse. Data waren verzameld op één meetmoment, vlak voor het afstuderen aan de lerarenopleiding. Belangrijkste conclusie was dat de intentie van bijna afgestudeerden om in het lerarenberoep te stappen niet enkel kan begrepen worden vanuit de *initiële motivatie* bij aanvang van de lerarenopleiding, noch vanuit *tewerkstellingsmogelijkheden*. Hoewel deze beide variabelen een directe relatie vertoonden met de intentie om in het lerarenberoep te stappen, stelden we ook een indirect verband vast tussen de lerarenopleidingsvariabelen (*ondersteuning door opleiders uit het opleidingsinstituut, ondersteuning door mentoren en voorbereiding op het lerarenberoep*) en de intentie m.b.t. de beroepsinstap. Mediërende variabelen waren *doelmatigheidsbeleving, professionele oriëntatie, leerlinggerichte onderwijsopvattingen en betrokkenheid bij het lerarenberoep*.

Er is echter nog niet onderzocht of en in welke mate de variabelen in het model van Rots e.a. (2010) een voorspellende relatie vertonen met de feitelijke beroepskeuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding. Anders gezegd, er is nog niet eerder nagegaan in welke mate de twee groepen afgestudeerden (al dan niet keuze voor lerarenberoep) van elkaar verschillen met betrekking tot deze vijf

categorieën variabelen. Om hier inzicht in te verkrijgen, is het algemene doel van de hier gerapporteerde studie om de voorspellende relaties te testen tussen de genoemde variabelen en de keuze van afgestudeerden om al niet in het lerarenberoep te stappen. Dit nieuwe doel vereist een prospectief onderzoeksdesign met twee meetmomenten: een bevraging aan het einde van de lerarenopleiding, gevolgd door een tweede bevraging na afstuderen om na te gaan of de afgestudeerde al dan niet kiest voor het lerarenberoep als eerste job. Zodoende vormt deze studie zowel qua doelstelling als onderzoeksdesign een belangrijke bijdrage ten aanzien van eerder onderzoek naar de instroom van afgestudeerden aan de lerarenopleiding in het lerarenberoep.

### 3 Methode

#### 3.1 Steekproef

Data werden verzameld bij studentleraren (vervolgens afgestudeerden) van de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs in Vlaanderen. Dit is een driejarige lerarenopleiding georganiseerd als een professionele bachelor in de hogescholen. De student kiest twee onderwijsvakken waarvoor hij/zij na afstuderen onderwijsbevoegdheid verwerft. In deze lerarenopleiding worden vakinhoudelijke, pedagogisch-didactische en praktijkopleiding geïntegreerd.

In de eerste fase van datacollectie (T1) vullen 436 studentleraren (responsgraad 63.74%) van zes opleidingsinstituten een bruikbare vragenlijst (d.i. geen non-random missing values) in aan het einde van hun lerarenopleiding. Deze responsgroep bestond uit 63.30% vrouwen. Deelnemende studentleraren waren gemiddeld 21.64 jaar oud ( $SD = 2.15$ ).

In de tweede fase van datacollectie (T2) werden alle 413 succesvol afgestudeerde T1-participanten uitgenodigd om een tweede vragenlijst in te vullen (tijdsinterval tussen beide dataverzamelingen varieerde tussen de drie en de zes maanden). Van de deelnemers aan T2 ( $N = 217$ ; 52.54% respons) was 69.12% vrouw; de gemiddelde leeftijd was 21.93 jaar ( $SD = 1.74$ ). Van de T2-deelnemers koos 72.35% ( $n = 157$ ) voor het lerarenberoep. Dit betekent dat ze een eerste job als leraar hadden

of – indien ze nog niet werkten ( $n = 13$ ) – een duidelijke voorkeur hadden voor een job als leraar. De retentiegraad tussen T1 ( $N = 436$ ) en T2 ( $N = 217$ ) is adequaat (49.77%). Ervan uitgaande dat er steeds uitval is in een prospectieve studie, is het kritieke punt vooral of deze uitval resulteert in bias. Daarom werd voor alle variabelen gemeten op T1, de groep respondenten die beide vragenlijsten invulde vergeleken met de groep die uitviel. Hieruit blijkt dat de selectiebias beperkt is. Het enige significante verschil (op 1% niveau) dat kon worden vastgesteld, betreft de vakspecialisatie van de respondenten. Een significant groter aantal respondenten met onderwijsbevoegdheid in één of meer vakken sociale wetenschappen (aardrijkskunde, geschiedenis, economie of godsdienst/niet-confessionele zedenleer) nam deel aan de tweede bevraging (Chi-kwadraat = 15.42,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ) terwijl significant minder afgestudeerden met onderwijsbevoegdheid in minstens één expressievak (lichamelijke opvoeding, muzikale opvoeding, plastische opvoeding) deelnamen aan T2 (Chi-kwadraat = 21.13,  $df = 1$ ,  $p < .001$ ).

### 3.2 Meetinstrumenten

Waar mogelijk werden bestaande gevalideerde schalen gebruikt om de variabelen uit deze studie te operationaliseren. Voor variabelen waarvoor geen goede gevalideerde instrumenten beschikbaar waren, werd een eigen schaal ontwikkeld.

*Initiële motivatie voor het lerarenberoep* (T1). Om de sterkte van de initiële motivatie voor het lerarenberoep in kaart te brengen, werden studenten gevraagd om aan te geven in welke mate ze de lerarenopleiding gestart zijn vanuit de motivatie om daadwerkelijk leraar te worden. Hiervoor werd een schaal gebruikt gebaseerd op het instrument van Derriks en De Kat (1993). Elk item (bv. “Ik heb gekozen voor de lerarenopleiding omdat ik leraar wilde worden.”) werd gescoord op een zespunten schaal.

*Voorbereiding op het lerarenberoep* (T1). In Vlaanderen enten de instituten voor de lerarenopleiding hun curriculum op de door de overheid geformuleerde basiscompetenties. Om te peilen naar de mate waarin de respondenten zich voorbereid voelen op het leraren-

Tabel 1

Overzicht van de meetinstrumenten: aantal items, Cronbachs Alpha, en de resultaten van de confirmatorische factor analyses<sup>a</sup> ( $N = 436$ )

Meetinstrumenten op T1	Items	$\alpha$	$\chi^2$ ( $df$ , $p$ -value)	CFA	
				CFI	SRMR
Initiële motivatie voor lerarenberoep	4	.86	4.249 (2, .119)	.997	.014
Voorbereiding op het lerarenberoep:	15	.87	194.223 (89, < .001)	.939	.046
t.a.v. lerenden	8	.80			
t.a.v. onderwijsgemeenschap & maatschappij	7	.79			
Ondersteuning door instituutsopleiders:	16	.93	356.973 (103, < .001)	.926	.050
psychologische ondersteuning	8	.90			
functionele ondersteuning	8	.85			
Ondersteuning door mentoren:	15	.90	274.860 (86, < .001)	.924	.053
coach & beoordelaar	3	.70			
informatiebron	3	.79			
stimulans zelfreflectie & zelfregulerend leren	6	.80			
student introduceren in schoolorganisatie	3	.75			
Doelmatigheidsbeleving:	11	.79	125.302 (42, < .001)	.921	.058
motiveren van leerlingen	3	.67			
instructiestrategieën	4	.63			
klasmanagement	4	.76			
Professionele oriëntatie	10	.82	105.777 (35, < .001)	.935	.048
Algemene onderwijsopvattingen <sup>b</sup> :			208.180 (103, < .001)	.937	.054
leerstofgerichte opvattingen	6	.74			
leerlinggerichte opvattingen	10	.81			
Tewerkstellingsmogelijkheden	4	.63	11.817 (2, .003)	.968	.035

<sup>a</sup> Met uitzondering van *initiële motivatie voor het lerarenberoep*, verwijzen de weergegeven CFA resultaten telkens naar een model met subschalen. <sup>b</sup> Overeenkomstig de theoretische conceptualisatie van onderwijsopvattingen wordt hiervoor geen overkoepelende schaal bepaald.

beroep, werd een schaal geconstrueerd die gebaseerd is op de basiscompetenties secundair onderwijs. Aan de respondenten werd gevraagd om op een vijfpuntenschaal aan te duiden in welke mate hun lerarenopleiding hen heeft voorbereid op een reeks onderwijstaken. Een voorbeelditem is “In welke mate heeft uw lerarenopleiding u voorbereid om de beginsituatie van leerlingen te achterhalen?”.

In overeenstemming met het theoretisch model waarop de basiscompetenties steunen (zie Aelterman, 1998) peilt dit instrument naar de voorbereiding op de verantwoordelijkheden ten aanzien van de lerende (d.i. leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder, als inhoudelijk expert, als organisator en als innovator - onderzoeker) alsook naar de voorbereiding op verantwoordelijkheden ten aanzien van de school en onderwijsgemeenschap (d.i. leraar als partner van ouders/verzorgers, als lid van een schoolteam, als partner van externen, als lid van de onderwijsgemeenschap) en ten aanzien van de maatschappij (d.i. leraar als cultuurparticipant).

*Ondersteuning door opleiders* (T1). De perceptie van studentleraren over de ondersteuning gekregen van de opleiders in hun lerarenopleiding werd gemeten met de Perceived Faculty Support Scale (Shelton, 2003). Deze onderscheidt ondersteuning gericht op het bevorderen van een gevoel van competentie en eigenwaarde (d.i. psychologische ondersteuning) en ondersteuning gericht op het bereiken van goede studieresultaten (d.i. functionele ondersteuning). Items (bv. “De meeste van mijn lerarenopleiders geven nuttige feedback over opdrachten van studenten.”) werden gescoord op een zevenpuntenschaal.

*Ondersteuning door mentoren* (T1). Uitgaande van het werk van Zanting, Verloop en Vermunt (2001) en Väisänen (2003) werd een instrument ontwikkeld om te peilen naar de ondersteuning door mentoren. Aan de respondenten werd gevraagd om op een vijfpuntenschaal aan te geven hoe goed verschillende rollen en taken werden opgenomen door hun mentoren tijdens stages. Een voorbeelditem is “De meeste van mijn mentoren in de stage-scholen waren motiverend en aanmoedigend.” Zanting e.a. (2001) identificeerden zes mentorrollen: (1) coach, (2) informatiebron, (3) beoordelaar, (4) stimuleren van de zelfre-

flectie van de studentleraar, (5) introduceren van de student in de schoolorganisatie en (6) stimuleren van het zelfregulerend leren van de student. Omdat uit de factoranalyse een opvallende overlap bleek tussen deze theoretisch onderscheiden mentorrollen werden sommige rollen gecombineerd (zie Tabel 1).

*Doelmatigheidsbeleving* (T1) werd gemeten met de Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument werden in eerder onderzoek aangetoond (Klassen et al., 2009). Deze schaal omvat de persoonlijke doelmatigheidsbeleving van studentleraren ten aanzien van (1) het motiveren van leerlingen, (2) instructie-strategieën en (3) klasmanagement. Items (bv. “Hoe goed denkt u storend gedrag in de klas te kunnen controleren?”) werden gescoord op een vijfpuntenschaal.

*Professionele oriëntatie* (T1) van studentleraren werd gemeten aan de hand van de schaal ontwikkeld door Jongmans en Beijaard (1997), gebaseerd op Hoyle's (1980) typering van leraren met een beperkte versus een uitgebreide professionele oriëntatie. Hoe hoger de score op de schaal, hoe uitgebreider de professionele oriëntatie. Elk item (bv. “Samenwerken met collega-leraren is noodzakelijk om lestaken goed te kunnen uitvoeren.”) werd gescoord op een zevenpuntenschaal.

*Algemene onderwijsopvattingen* (T1). Om de sterkte van de leerlinggerichte onderwijsopvattingen van studentleraren in kaart te brengen, is een instrument van Denessen, Michels en Felling (2000) gebruikt. Dit instrument focust op twee factoren die twee onafhankelijke ideologieën weerspiegelen: (1) leerstofgerichte opvattingen (accent op de voorbereiding van leerlingen op hun maatschappelijke loopbaan, op discipline, op prestaties en op het behalen van een zo hoog mogelijk diploma) en (2) leerlinggerichte opvattingen (accent op de vormende taak van de school, inspraak van leerlingen en op het belang van het leerproces). Items (bv. “Inspraak van leerlingen op school is belangrijk”) werden beoordeeld op een vijfpuntenschaal.

*Tewerkstellingsmogelijkheden* (T1). Om te peilen naar de perceptie van de tewerkstellingsmogelijkheden buiten het lerarenberoep werd een eigen schaal ontwikkeld. Aan de

studentleraren werd gevraagd om op een vijf-puntenschaal aan te geven in welke mate ze het eens waren met elk van de vier items (bv. “Ik heb veel aantrekkelijke jobmogelijkheden buiten het lerarenberoep.”).

*Keuze voor het lerarenberoep* (T2) werd geoperationaliseerd als de eerste echte job na het afstuderen (lerarenberoep of niet). Indien de respondent nog niet werkte, werd de voorkeurjob bevestigd (lerarenberoep of niet).

*Persoonlijke en achtergrondkenmerken.* Naast *geslacht* en *leeftijd* werden verschillende achtergrondkenmerken bevestigd: *vakspecialisatie in de lerarenopleiding* (T1), *afstudeergraad aan de lerarenopleiding* (T2) (voldoening versus minstens onderscheiding), *al dan niet significante anderen* (ouders, boers/zussen, partner) *die in het onderwijs werken* (T1). Opleidingsinstituut werd opgenomen als controlevariabele. Wat vakspecialisatie betreft, onderscheiden we vijf vakgebieden (cf. van Veen et al., 2001): talen (Duits, Engels, Frans, Latijn, Nederlands), wiskunde-wetenschappen (biologie, chemie, fysica, wiskunde), sociale wetenschappen (aardrijkskunde, economie, geschiedenis, godsdienst/niet-confessionele zedenleer), expressie (lichamelijke opvoeding, bewegingsrecreatie, muzikale opvoeding, plastische opvoeding) en beroeps- en technische vakken (o.a., bio-esthetiek, biotechnieken, bouw, elektriciteit, haartooi, handel-burotica/informatica, hout, mechanica, technologische opvoeding, voeding-verzorging).

Via confirmatorische factoranalyses (CFA) werd de factorstructuur van elk instrument getest. De resultaten wijzen op een acceptabele tot goede fit van de verschillende (factor) modellen met de data (zie Tabel 1). Gebaseerd op de resultaten van de CFAs werden somscores berekend voor de verschillende (sub)schalen. Omwille van de eenduidigheid zijn voor alle variabelen de antwoordschalen getransformeerd naar een vijf-puntenschaal met een range van 0-4.

De meeste correlaties tussen de overkoepelende somschalen zijn lager dan .40. De hoogste correlaties zijn er tussen voorbereiding op het lerarenberoep en respectievelijk ondersteuning door instituutopleiders ( $r = .49$ ), doelmatigheidsbeleving ( $r = .49$ ) en ondersteuning door mentoren ( $r = .49$ ) alsook tussen professionele oriëntatie en leerlinggerichte onderwijs-

opvattingen ( $r = .49$ ). Variantieanalyse wijst uit dat er enkel voor de variabelen ondersteuning door instituutopleiders en voorbereiding op het lerarenberoep significante groepsverschillen zijn tussen de scores van studenten van verschillende lerarenopleidingsinstituten.

### 3.3 Analyses

Uitgaande van de keuze voor de eerste job na afstuderen aan de lerarenopleiding werden de respondenten onderverdeeld in twee groepen: lerarenberoep ( $n = 157$ ) versus geen lerarenberoep ( $n = 60$ ).

Via Chi-kwadraat en *t*-testen werd nagegaan voor welk van de voorspellende variabelen (zie hoger) deze twee groepen afgestudeerden significant van elkaar verschillen. Vervolgens werden de variabelen die statistisch significante voorspellers bleken (op 1% niveau) in een logistische regressieanalyse opgenomen om de keuze over de beroepsinstap van afgestudeerden te verklaren uitgaande van een gelijktijdige analyse van alle voorspellers.

## 4 Resultaten

De resultaten van de Chi-kwadraat en de *t*-testen geven aan dat heel wat variabelen significante verschillen vertonen tussen afgestudeerden die al dan niet kozen voor het lerarenberoep (zie Tabel 2 en 3).

Allereerst blijkt dat meer vrouwen dan mannen beslisten om in het lerarenberoep te stappen. Bijna 79% van de vrouwelijke afgestudeerden in onze steekproef koos voor het lerarenberoep, bij de mannen is dit 58%. Ook kozen afgestudeerden die betere studieresultaten behaalden in de lerarenopleiding (hogere afstudeergraad) significant vaker voor het lerarenberoep (zie Tabel 2).

Verder stellen we, zoals verwacht, een positief verband vast tussen de motivatie voor het lerarenberoep bij aanvang van de lerarenopleiding en de keuze voor dit beroep na afstuderen. Studenten die de lerarenopleiding begonnen met een sterke motivatie voor het lerarenberoep waren ook meer geneigd om na afstuderen in dit beroep te stappen. Opvallend in Tabel 3 is de hoge initiële motivatie voor het lerarenberoep ( $M = 3.12$ ,  $SD = .75$ ) bij de groep afgestudeerden die voor het leraren-



Tabel 2

Resultaten van de Chi-kwadraat testen ( $N = 217$ )

Voorspellende variabele	Lerarenberoep $n$ (%)	Geen lerarenberoep $n$ (%)	Chi-kwadraat
Geslacht			9.689 ( $df = 1$ )**
mannen	39 (58.21)	28 (41.79)	
vrouwen	118 (78.67)	32 (21.33)	
Afstudeergraad			4.257 ( $df = 1$ )*
voldoening	100 (68.03)	47 (31.97)	
minstens onderscheiding	57 (81.43)	13 (18.57)	
Significante anderen in het onderwijs			.128 ( $df = 1$ )
wel	67 (73.63)	24 (26.37)	
niet	90 (71.43)	36 (28.57)	
Vakspecialisatie: Talen			.035 ( $df = 1$ )
minstens 1 taalvak	65 (73.03)	24 (26.97)	
geen taalvak	92 (71.88)	36 (28.13)	
Vakspecialisatie: Sociale wetenschappen			.036 ( $df = 1$ )
minstens 1 vak sociale wetenschappen	71 (71.72)	28 (28.28)	
geen vak sociale wetenschappen	86 (72.88)	32 (27.12)	
Vakspecialisatie: Wiskunde-wetenschappen			1.149 ( $df = 1$ )
minstens 1 vak wiskunde-wetenschappen	51 (77.27)	15 (22.73)	
geen vak wiskunde-wetenschappen	106 (70.20)	45 (29.80)	
Vakspecialisatie: Expressie			1.339 ( $df = 1$ )
minstens 1 expressie vak	40 (66.67)	20 (33.33)	
geen expressie vak	117 (74.52)	40 (25.48)	
Vakspecialisatie: beroeps- en technische vakken			.145 ( $df = 1$ )
minstens 1 beroeps- en technisch vak	54 (73.97)	19 (26.03)	
geen beroeps- en technisch vak	103 (71.53)	41 (28.47)	
Opleidingsinstituut			10.063 ( $df = 5$ )

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ 

beroep heeft gekozen. Bij de andere groep ligt de initiële motivatie lager ( $M = 2.30$ ,  $SD = .98$ ).

De gemiddelden en standaarddeviaties in Tabel 3 geven aan dat - volgens de bijna afgestudeerden - de rol van mentor als coach/beoordelaar het sterkst werd opgenomen, terwijl mentoren eerder weinig aandacht hadden voor de introductie van de studentleraar in de schoolorganisatie. Niettemin rapporteerden afgestudeerden die kozen voor het lerarenberoep significant meer ondersteuning van mentoren. Dit geldt voor alle onderscheiden mentorrollen: mentor als coach/beoordelaar, als bevorderaar van zelfreflectie/zelfregulerend leren, als informatiebron en als iemand die de studentleraar introduceert in de schoolorganisatie. Wel heeft de mate waarin mentoren de zelfreflectie en het zelfregulerend leren van studenten bevorderden, de meest significante invloed op de beroepsinstap na afstuderen.

Uit de beschrijvende statistiek (zie Tabel 3) blijkt dat bijna afgestudeerden over het algemeen hun voorbereiding op de verantwoordelijkheden

van de leraar t.a.v. de lerende positiever inschatten dan hun voorbereiding op de 'bredere' verantwoordelijkheden tegenover de school, onderwijsgemeenschap en samenleving. Een paired samples  $t$ -test wijst uit dat dit verschil significant is ( $t_{216} = 15.217$ ,  $p < .001$ ). In vergelijking met de groep die niet in het lerarenberoep stapte, voelden afgestudeerden die wel kozen voor het lerarenberoep zich aan het einde van hun lerarenopleiding significant beter voorbereid op dit beroep, met name betreffende hun verantwoordelijkheden ten aanzien van de leerlingen.

In overeenstemming met onze theoretische uitgangspunten kozen studenten met een sterkere doelmatigheidsbeleving (in instructiestrategieën en klasmanagement) alsook zij met sterkere leerlinggerichte onderwijsopvattingen significant vaker voor het lerarenberoep. Hierbij dient te worden opgemerkt dat ook de studenten die na afstuderen niet in het lerarenberoep stapten nog een vrij hoge doelmatigheidsbeleving en leerlinggerichte onderwijsopvattingen rapporteerden.

Tabel 3

Resultaten van de *t*-testen

Voorspellende variabele <sup>a</sup>	Lerarenberoep <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Geen lerarenberoep <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> = 215)
Leeftijd	21.94 (1.91)	21.92 (1.20)	-0.07
Initiële motivatie voor lerarenberoep	3.12 (.75)	2.30 (.98)	-6.64***
Voorbereiding op het lerarenberoep	2.39 (.55)	2.18 (.54)	-2.52**
t.a.v. lerenden	2.65 (.55)	2.42 (.55)	-2.71**
t.a.v. onderwijsgemeenschap & maatschappij	2.11 (.66)	1.92 (.65)	-1.90
Ondersteuning door instituutopleiders	2.57 (.58)	2.46 (.53)	-1.28
psychologische ondersteuning	2.69 (.59)	2.60 (.59)	-1.04
functionele ondersteuning	2.44 (.65)	2.31 (.57)	-1.36
Ondersteuning door mentoren	2.44 (.60)	2.18 (.52)	-2.90**
coach & beoordelaar	2.85 (.56)	2.66 (.64)	-2.12*
informatiebron	2.21 (.86)	1.98 (.71)	-2.02*
stimulans zelfreflectie & zelfregulerend leren	2.53 (.60)	2.26 (.58)	-3.00**
student introduceren in schoolorganisatie	2.11 (.94)	1.81 (.83)	-2.21*
Doelmatigheidsbeleving	2.77 (.36)	2.63 (.35)	-2.57**
motiveren van leerlingen	2.71 (.48)	2.60 (.54)	-1.49
instructiestrategieën	2.82 (.51)	2.67 (.44)	-2.07*
klasmanagement	2.79 (.49)	2.64 (.51)	-2.02*
Professionele oriëntatie	2.85 (.46)	2.73 (.49)	-1.67
Algemene onderwijsopvattingen:			
leerstofgerichte opvattingen	2.93 (.72)	2.89 (.85)	-.40
leerlinggerichte opvattingen	3.29 (.39)	3.11 (.46)	-2.90**
Tewerkstellingsmogelijkheden	2.04 (.70)	2.50 (.89)	4.06***

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$ .

<sup>a</sup> Alle schalen zijn getransformeerd naar een vijfpuntenschaal met een range van 0–4. Overeenkomstig de theoretische conceptualisatie van onderwijsopvattingen is hiervoor geen overkoepelende schaal bepaald. Lerarenberoep:  $n = 157$ ; geen lerarenberoep:  $n = 60$ .

Verder wordt de verwachte (negatieve) relatie tussen de perceptie van tewerkstellingsmogelijkheden buiten het lerarenberoep en de keuze voor het lerarenberoep bevestigd. Tot slot blijkt uit onze resultaten dat leeftijd, de ondersteuning door instituutopleiders en de professionele oriëntatie van de studentleerling geen significant verband vertonen met de keuze voor het lerarenberoep na afstuderen. Ook opleidingsinstituut, vakspecialisatie en de aanwezigheid van significante anderen die in het onderwijs werken, vertonen geen significante samenhang met de keuze voor het lerarenberoep (zie Tabel 2).

In een vervolganalyse werden de variabelen die statistisch significante voorspellers bleken (zie Tabel 2 en 3) in een multivariate analyse opgenomen om de keuze over de beroepsinstap van afgestudeerden te verklaren uitgaande van een gelijktijdige analyse van alle voorspellers. Om problemen van multicol-lineariteit te vermijden, werd voor de schalen met verschillende subfactoren (d.i. *voorbe-*

*reiding op het lerarenberoep, ondersteuning door mentoren en doelmatigheidsbeleving*) enkel de overkoepelende somschaal in het logistisch regressiemodel opgenomen.

Tabel 4 toont aan dat de logistische regressieanalyse leidde tot een spaarzaam model ter verklaring van de keuze over de beroepsinstap (lerarenberoep of niet) (Chi-kwadraat = 54.029,  $df = 3$ ,  $p < .001$ ). We kunnen stellen dat een verklaarde variantie van meer dan 30% (Nagelkerke  $R^2 = .32$ ) substantieel is.

Zoals verwacht, blijkt de initiële motivatie van studenten om de lerarenopleiding te volgen een duidelijke voorspeller van hun keuze voor het lerarenberoep na afstuderen ( $p < .001$ ). Concreet leiden we uit Tabel 4 af dat de odds dat afgestudeerden voor het lerarenberoep kiezen, toeneemt met een factor 2.711 per eenheid toename op de vijfpuntenschaal initiële motivatie voor lerarenberoep.

De perceptie van de tewerkstellingsmogelijkheden is negatief gerelateerd aan de keuze voor het lerarenberoep ( $p < .001$ ). De odds dat

Tabel 4

Resultaten van de logistische regressieanalyse (N = 217)

Variabele	B	SE	Wald	df	p	OR	OR <sup>-1</sup>	95% CI
Initiële motivatie voor het lerarenberoep	.997	.215	21.60	1	.000	2.711	1.780-4.129	
Ondersteuning door mentoren	.761	.316	5.79	1	.016	2.140	1.151-3.978	
Tewerkstellingsmogelijkheden	-.855	.238	12.910	1	.000	.425	2.353	.267-.678
Constant	-1.619	.952	2.891	1	.089			

Noot. B = regressiecoëfficiënt; SE = standard error; Wald = Wald statistic; OR = odds ratio; OR<sup>-1</sup> = inverse odds ratio. Model Chi-square = 54.029, df = 3, p < .001; -2 Log likelihood = 201.864; Hosmer-Lemeshow Goodness-of-fit test = 6.439, p = .598; Nagelkerke R<sup>2</sup> = .32.

afgestudeerden voor het lerarenberoep kiezen, neemt af met een factor 2.353 per eenheid toename (op de vijfpuntenschaal) in de mate waarin ze tewerkstellingsmogelijkheden buiten dit beroep percipiëren.

Maar het meest opmerkelijke resultaat van deze analyse is dat - zelfs met de variabelen *initiële motivatie* en *tewerkstellingsmogelijkheden* opgenomen in het regressiemodel - we een positieve statistisch significante relatie vaststellen tussen de mate waarin studentleraren zich tijdens stages ondersteund voelden door mentoren (zoals gerapporteerd vlak voor afstuderen) en hun keuze voor het lerarenberoep na afstuderen ( $p = .016$ ). De odds dat afgestudeerden voor het lerarenberoep kiezen, neemt toe met een factor 2.140 per eenheid toename op de vijfpuntenschaal *ondersteuning door mentoren*.

## 5 Conclusies en discussie

Voortbouwend op de sociaal leren theorie van beroepskeuzeprocessen (Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1996) zoals toegepast op het lerarenberoep door Chapman (1983) en Rots e.a. (2010) komt de hier gerapporteerde studie tegemoet aan het gebrek aan theoretisch gefundeerd empirisch onderzoek naar de keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al dan niet in het lerarenberoep te stappen (Purcell et al., 2005; Sinclair, 2008; Watt & Richardson, 2008).

Uitgaande van het model van Rots e.a. (2010) dat recente onderzoeksbevindingen over de instap en de retentie van leraren in het beroep integreert, beoogde deze studie de twee groepen afgestudeerden (zij die kiezen voor het lerarenberoep versus zij die dit niet doen) van elkaar te onderscheiden op basis van

vijf categorieën voorspellende variabelen: (1) *persoonlijke kenmerken*, (2) *initiële motivatie voor het lerarenberoep*, (3) *lerarenopleiding*, (4) *integratie in het lerarenberoep* en (5) *externe invloeden*.

Een cruciale bijdrage van deze studie ten opzichte van eerder onderzoek gebaseerd op het model van Chapman (1983) is dat een prospectief onderzoeksdesign met twee meetmomenten werd gehanteerd. Een belangrijk verschil met de studie van Rots e.a. (2010) is dat de respondenten zowel voor als na het afstuderen aan de lerarenopleiding werden bevraagd zodat de voorspellende relatie tussen de (lerarenopleidings)variabelen en de keuze over de beroepsinstap kon worden bestudeerd. Dit in tegenstelling tot de studie van Struyven e.a. (2012) waarin gekwalificeerde leraren vijf jaar na afstuderen werden bevraagd over de redenen om niet te starten in het onderwijs.

De data analyse schetst voor welke voorspellende variabelen er significante verschillen zijn tussen afgestudeerden die wel versus niet kozen voor het lerarenberoep.

Aansluitend bij eerder onderzoek (zie Guarino et al., 2006) blijkt ook uit onze bevindingen dat vrouwen meer dan mannen geneigd zijn om in het lerarenberoep te stappen. Echter, met uitzondering van *geslacht* als significante voorspeller van de keuze voor het lerarenberoep, duiden de resultaten van deze studie op een relatieve onbelangrijkheid van persoonlijke en achtergrondkenmerken (zoals *vakspecialisatie, al dan niet significante anderen in het onderwijs*) in vergelijking met factoren als de *initiële motivatie voor het lerarenberoep*, de *perceptie van tewerkstellingsmogelijkheden buiten het lerarenberoep*, de *integratie in het lerarenberoep* en – meest opvallend – *lerarenopleidingsvariabelen*. Waar Rots e.a. (2010) op basis van één meetmoment (vlak voor

afstuderen) een samenhang vaststelden tussen deze variabelen en de intentie om in het lerarenberoep te stappen (zie hoger), biedt de huidige studie evidentie voor een voorspellende relatie tussen deze variabelen en de feitelijke beroepskeuze na afstuderen. Niet onverwacht is de initiële motivatie voor het lerarenberoep in deze studie de sterkste voorspeller van de keuze over de beroepsinstap na afstuderen. Afgestudeerden die kozen voor het lerarenberoep gaven significant meer aan dat ze de lerarenopleiding gestart zijn vanuit de ambitie daadwerkelijk leraar te worden. Dit stemt overeen met de resultaten van Day, Sammons, Stobart, Kington en Gu (2007) die vaststelden dat de initiële motivatie voor het lerarenberoep sterk gerelateerd is aan de betrokkenheid bij (en dus de keuze voor) dit beroep.

Aansluitend bij de vaststelling dat in een sterk algemeen economisch klimaat minder afgestudeerden kiezen voor het lerarenberoep (Guarino et al., 2006; OECD, 2005), vinden we in deze studie een negatief verband tussen de perceptie van de tewerkstellingsmogelijkheden buiten het lerarenberoep en de keuze voor het lerarenberoep. Dit sluit aan bij Rots e.a. (2010) en illustreert dat de mate van (gepercipieerde) inzetbaarheid op de arbeidsmarkt de motivatie voor het lerarenberoep bij studenten kan verminderen. Zij percipiëren aantrekkelijke mogelijkheden in andere sectoren of zien de lerarenopleiding als een opstap naar een job buiten het onderwijs.

Vanuit een bekommernis om het borgen van de onderwijskwaliteit, is het goed om vast te stellen dat afgestudeerden met hogere afstudeergraden significant (op 5% niveau) vaker kiezen voor het lerarenberoep. Hierbij aansluitend blijkt doelmatigheidsbeleving een andere significante voorspeller. Aldus ondersteunt deze studie de bevindingen van eerdere studies die wijzen op een positieve impact van doelmatigheidsbeleving op enthousiasme, betrokkenheid bij het lerarenberoep en retentie in dit beroep (zie Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Daarnaast toont ons onderzoek aan dat studentleraren met sterkere leerlinggerichte onderwijsopvattingen significant vaker kiezen voor het lerarenberoep. Deze bevinding suggereert dat overeenstemming tussen de eigen onderwijsopvattingen en de eisen die gesteld worden in de lerarenopleiding (cf. de

basiscompetenties die verwijzen naar een leerlinggerichte onderwijsvisie), studentleraren bevestigt in hun keuze voor het lerarenberoep. Zowel de doelmatigheidsbeleving van studentleraren als hun leerlinggerichte onderwijsopvattingen kunnen (verder) worden ontwikkeld tijdens de lerarenopleiding. De ondersteuning door de opleiders in het opleidingsinstituut alsook door mentoren tijdens stages is hierbij van cruciaal belang (Rots et al., 2010).

Hierbij aansluitend is het meest opmerkelijke resultaat van onze studie het belang van de lerarenopleidingsvariabelen. De bevindingen tonen aan dat de mate waarin studentleraren zich vlak voor het afstuderen voorbereid voelen op het lerarenberoep een significante voorspeller is van hun keuze voor dit beroep. Vooral de belangrijke rol van de mentor wordt door deze studie scherp gesteld. Zelfs met de variabelen *initiële motivatie voor het lerarenberoep* en *tewerkstellingsmogelijkheden* opgenomen in de logistische regressieanalyse, vinden we een positieve statistisch significante samenhang tussen de mate waarin studentleraren zich tijdens stages ondersteund voelden door mentoren en hun keuze voor het lerarenberoep na afstuderen. Rots e.a. (2010) stelden al een indirecte relatie vast tussen de ondersteuning door mentoren en de intentie om in het lerarenberoep te stappen (zoals gerapporteerd vlak voor afstuderen). Bijkomend wijst deze studie op een directe samenhang (hoofdeffect) tussen de mate van ondersteuning door mentoren (zoals gerapporteerd vlak voor afstuderen) en de feitelijke beroepskeuze na afstuderen. Het is opvallend dat vooral de mate waarin mentoren de zelfreflectie en het zelfregulerend leren van studentleraren bevorderen, belangrijk blijkt voor de keuze voor het lerarenberoep. In internationaal onderzoek wordt beklemtoond dat voor de meeste studentleraren de confrontatie met de klaspraktijk tijdens stages gepaard gaat met intense emoties, uitdagingen, zorgen en crisissen maar ook groeikansen (Bullough & Draper, 2004; Meijer, 2011). De resultaten van onze studie doen vermoeden dat ondersteuning door mentoren, voornamelijk het stimuleren van de zelfreflectie en het zelfregulerend leren, studenten kan helpen de praktijkschok tijdens stages (zie o.a., Cole & Knowles, 1993; Sinclair, 2008) te overwinnen. Verschillende auteurs stellen dat studentleraren met een bete-

kenisgerichte reflectie en een zelfregulerende manier van leren beter in staat zouden zijn om theorie en praktijk te combineren (Mutton, Burn, & Hagger, 2010) en om te gaan met de uitdagingen van het lerarenberoep (Bronkhorst, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011).

Eerder onderzoek toonde al aan dat ondersteuning door mentoren de retentie van beginnende leraren in het beroep kan bevorderen (Hobson et al., 2009; Wang & Odell, 2002). Onze studie wijst uit dat ook voor studentleraren ondersteuning door mentoren een cruciale rol speelt in hun keuze voor het lerarenberoep. Dit is zeker bemoedigend voor het werkveld en beklemtoont het belang dat aan de positie en de rol van de mentor dient gehecht te worden.

Hoewel de kwaliteit van dit onderzoek is bewaakt, zijn er beperkingen aan de draagwijdte van de resultaten en is verder onderzoek gewenst. Ten eerste, hoewel de responsgraad op T1 (63.74%) en de retentiegraad tussen beide meetmomenten (49.77%) adequaat is en de selectiebias beperkt blijkt, is het niet duidelijk waarom een deel van de respondenten niet (opnieuw) deelnam aan de bevraging. Ten tweede zijn er mogelijks bepaalde beslissende factoren inzake de keuze voor het lerarenberoep die buiten het bereik van dit onderzoek liggen (bv. sollicitatiegedrag, arbeidsvoorwaarden van beschikbare jobs en geografische invloeden). Ten derde, zijn de conclusies in dit onderzoek gebaseerd op de hoofdeffecten van de variabelen en is geen rekening gehouden met eventuele interactie-effecten. Ten vierde, de geïdentificeerde verschillen tussen afgestudeerden die al dan niet kozen voor het lerarenberoep werden in deze studie niet diepgaand gerelateerd aan contextuele, biografische en sociaal-culturele factoren. In navolging van Rinke (2008) is het aangewezen dat in vervolgonderzoek de kwantitatieve bevindingen van deze studie aangevuld en verdiept worden via kwalitatief onderzoek (bv. diepte-interviews en casestudies van afgestudeerden die wel versus niet kozen voor het lerarenberoep). Ten vijfde is deze studie beperkt tot de geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs in Vlaanderen. De resultaten en conclusies mogen bijgevolg niet zomaar worden gegeneraliseerd naar andere lerarenopleidingen. Een interessante piste voor verder onderzoek is dan ook

om deze prospectieve studie te repliceren bij andere lerarenopleidingen in Vlaanderen en in andere landen. We suggereren ook om een longitudinaal opzet te hanteren om zo niet alleen de instroom in het lerarenberoep te onderzoeken, maar evenzeer hoe beginnende leraren functioneren in het beroep. Een voorstel voor vervolgonderzoek is dus om de respondenten uit onze studie verder op te volgen om te onderzoeken hoe hun betrokkenheid bij het lerarenberoep en hun beroepsmotivatie verder evolueren tijdens hun eerste jaren als leraar.

Niettegenstaande deze beperkingen, draagt deze studie bij tot een beter theoretisch gefundeerd inzicht in de keuze van afgestudeerden aan de lerarenopleiding om al dan in het lerarenberoep te stappen, meer specifiek naar de rol en betekenis van de lerarenopleiding in deze keuze. De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat de keuze over de beroepsinstap van afgestudeerden niet enkel kan begrepen worden vanuit hun motivatie voor het beroep bij aanvang van de opleiding, noch vanuit arbeidsmarktfactoren op het moment van afstuderen. Onze studie toont aan dat de keuze om al dan niet in het lerarenberoep te stappen ook verband houdt met ervaringen in de lerarenopleiding. Lortie's (1975) frequent geciteerde werk over de *apprenticeship of observation* geeft aan dat de vele jaren waarin leerlingen hun leraren observeren een krachtige initiële lens vormen waardoor studentleraren het lerarenberoep waarnemen. Niettemin legt deze studie de kracht van de praktijkcomponent in de lerarenopleiding bloot. Doorheen hun ervaringen in deze opleiding – vooral tijdens stages in scholen – worden de opvattingen van studentleraren over het lerarenberoep en over zichzelf als leraar uitgedaagd (Rots, 2010). Net als in de studie van Watt en Richardson (2008) toont ons onderzoek aan dat studenten de lerarenopleiding aanvatten met meer of minder motivatie voor het lerarenberoep en meer of minder intentie om daadwerkelijk leraar te worden. Deze motiva-ties en intenties worden echter verder gevormd of gewijzigd tijdens de lerarenopleiding. Onze resultaten wijzen vooral op het belang van de relatie met mentoren tijdens stages in scholen. Cruciaal is de mate waarin mentoren studenten stimuleren tot zelfreflectie en zelfregulerend leren. Ondersteuning door mentoren heeft een positieve impact op de keuze voor het lerarenberoep na afstuderen, zelfs wanneer de initiële

motivatie om leraar te worden en de tewerkstellingsmogelijkheden in rekening worden genomen. De resultaten van onze studie hebben dan ook belangrijke implicaties voor (het beleid van) de lerarenopleiding. Onze bevindingen versterken de oproep voor een meer effectieve selectie, voorbereiding en formele erkenning van mentoren, alsook voor een intense samenwerking tussen lerarenopleidingen en stagescholen, bijvoorbeeld in de vorm van partnerschappen (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Partnerschaparrangementen gekarakteriseerd door formele en diepgaande samenwerking tussen mentoren en lerarenopleiders, gedeelde macht, transparante verantwoordelijkheden en professionele ontwikkeling van alle betrokkenen, kunnen een positieve impact hebben op het voorbereiden van studenten op het lerarenberoep alsook op hun positieve houding ten aanzien van dit beroep (Hagger & McIntyre, 2006; Schepens & Aelterman, 2007).

## Literatuur

- Aelterman, A. (1998). Het beroepsprofiel van de leraar: Een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 3-4, 170-176.
- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-408.
- Bronkhorst, L., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Stimulating meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1120-1130.
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 515-528.
- Chapman, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34, 43-49.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9, 457-471.
- 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, 286-302.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Denessen, E., Michels, C., & Felling, A. (2000). Opvattingen over onderwijs: Een onderzoek naar de validiteit en betrouwbaarheid van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 77, 193-205.
- 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, 17-27.
- Grissmer, D., & Kirby, S. N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Record*, 99, 45-56.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, 273-289.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of school based teacher education*. Buckingham: Open University Press.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24, 127-139.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980: Professional development of teachers* (pp. 42-54). London: Kogan Page.

- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research, 81*, 201-233.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education, 73*, 29-35.
- Jongmans, C. T., & Beijaard, D. (1997). De professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid. *Pedagogische Studiën, 74*, 97-107.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 67-76.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career choice. In A.M. Mitchell, G.B. Jones, & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Carroll Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development, 10*, 5-24.
- Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*, Brussel/Leuven: Onderzoeksgroep TOR - VUB / HIVA-K.U.Leuven.
- Meijer, P.C. (2011). The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. In A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo, & O. Ylitapio-Mäntylä (Eds.), *Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue* (pp. 41-54). Rotterdam: Sense Publishers.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 25*, 89-100.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mutton, T., Burn, K., & Hagger, H. (2010). Making sense of learning to teach: learners in context. *Research Papers in Education, 25*, 1-18.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retraining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Purcell, K., Wilton, N., Davies, R., & Elias, P. (2005). *Education as a career: Entry and exit from teaching as a profession*. London: Department for Education and Skills.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review, 3*, 1-13.
- Roness, D., & Smith, K. (2009). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education, 32*, 111-134.
- Rots, I. (2010). *Teacher education and the choice for the teaching profession*. Niet gepubliceerde doctoraats thesis, Universiteit Gent.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 23*, 543-556.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1619-1629.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education, 28*, 1-10.
- Schepens, A. & Aelterman, A. (2007) De meerwaarde van partnerschappen in de lerarenopleiding. *Pedagogische studiën, 84*, 433-447
- Shelton, E. N. (2003). Faculty support and student retention. *Journal of Nursing Education, 42*, 68-76.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*, 79-104.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1029-1038.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*, 329-350.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn

met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89, 3-19.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Väisänen, P. (2003, June). *The preferred and observed roles of mentors and peer-students in the supervision of teaching practice: A multi-method approach*. Paper gepresenteerd op de conferentie van de International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Leiden, Nederland.

Van Leenen, H., & Berndsens, F. E. M. (2011). *Loopbaanmonitor onderwijs 2010: Onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2009*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.

Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2011). *Arbeidsmarkt rapport: Basisonderwijs en secundair onderwijs*. Brussel: Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.

Wang, J., Odell, S. J., & Clift, R. (Eds.). (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield and Association of Teacher Educators.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 190-204.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.

Zientek, L. R. (2007). Preparing high-quality teachers: Views from the classroom. *American Educational Research Journal*, 44, 959-1001.

Manuscript aanvaard op: 16 januari 2013

## Auteurs

**Isabel Rots** is postdoctoraal onderzoeker bij het Bijzonder Onderzoeksfonds verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. **Antonia Aelterman** en **Geert Devos** zijn beide hoofddocent aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

*Correspondentieadres:* Isabel Rots, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, Henri Dunantlaan 2, 9000 Gent. E-mail: Isabel.Rots@UGent.be

## Abstract

### Teacher education graduates' choice for a career in teaching: A predictive study.

This paper reports on a two-wave survey study in order to identify the predictors of teacher education graduates' decision about whether or not to take a teaching position upon graduation. Based on the social learning theory of career decision making, five categories of predictors are distinguished: personal characteristics, initial motivation for teaching, teacher education, integration into teaching and external influences. To examine the predictive relationship between the (teacher education) variables and graduates' choice on job entry, a prospective research design with two data collection phases is adopted. Student teachers (subsequently graduates) (N = 217) of integrated teacher training for secondary education were surveyed shortly before as well as shortly after graduation. A logistic regression analysis indicates that, even with initial motivation and employment opportunities included in the regression model, we find a positive statistically significant relationship between student teachers' perception of mentor support and their choice for teaching upon graduation.