

Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voorgezet onderwijs

M. Fokkens-Bruinsma en E. T. Canrinus

Samenvatting

Dit onderzoek gaat in op de motivatie, de betrokkenheid en het vertrouwen in eigen onderwijsvaardigheden van docenten in het voortgezet onderwijs. De motieven van 1.177 beginnende, ervaren en senior-docenten zijn gecodeerd middels een aangepaste versie van de FIT-Choice Scale. Er is vervolgens gekeken naar relaties met betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen. Het onderzoek laat zien dat beginnende, ervaren en senior-docenten niet verschillen in het belangrijkste motief om docent te worden. Verder blijkt dat beginnende docenten een lagere score behalen op continuerende betrokkenheid (het bewustzijn van de kosten van het verlaten van het beroep) dan ervaren en senior-docenten. Daarnaast verschillen docenten met verschillende motieven om docent te worden in hun affectieve betrokkenheid (positieve emoties richting het beroep) en normatieve betrokkenheid (een verplichting voelen om in het beroep te blijven). Verder blijken de motivatie om leraar te worden en onderwijservaring geen effect te hebben op het vertrouwen in eigen kunnen.

1 Introductie

Wat was uw belangrijkste motivatie om docent te worden?

“Het is vanaf mijn eerste eigen schoolbezoek een grote wens geweest: ik wil schoolmeester worden!”(docent 904).

Wat heeft docenten gemotiveerd om docent te worden? Deze vraag vormt het uitgangspunt van dit artikel. Meer inzicht in de motivatie om leraar te worden is belangrijk omdat het aanknopingspunten biedt voor het probleem van het dreigende lerarentekort. In de komende vijf jaar zal naar verwachting maar

liefst 75% van de zittende leerkrachten in Nederland het onderwijs verlaten. In sommige vakgebieden, bijvoorbeeld Duits en wiskunde, is dit percentage zelfs nog hoger (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2007a). Het probleem van het lerarentekort beperkt zich niet tot Nederland. Ook in andere landen blijkt het lerarentekort toe te nemen (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008). Het OECD-rapport geeft aan dat steeds meer leraren in Denemarken, Duitsland, Zweden en Groot-Brittannië het beroep verlaten. In een aantal van deze landen is de verwachting dat maar liefst 40% van de leraren na vijf jaar niet meer in beroep werkzaam zal zijn. In andere landen is dit percentage na vijf jaar soms nog hoger. Daarnaast lijkt het onderwijs steeds minder aantrekkelijk voor aankomende studenten. Andere carrières met hogere salarissen, duidelijkere loopbanen, grotere sociaal prestige en betere werkomstandigheden blijken aantrekkelijker (Richardson & Watt, 2005). Ons uitgangspunt is dat de motivatie om leraar te worden essentieel is voor de betrokkenheid van (beginnende) docenten tijdens de opleiding en hun betrokkenheid bij het beroep.

Het doel van dit artikel is tweeledig, we bespreken de FIT-Choice theorie, een theorie over de motivatie om leraar te worden, om de motivatie in kaart te brengen van zittende docenten in de Nederlandse context. Ten tweede bespreken we de relatie tussen enerzijds de motivatie om docent te worden en anderzijds de professionele betrokkenheid en het vertrouwen in eigen kunnen.

2 Motivatie

Om meer inzicht te krijgen in het lerarentekort zijn vooral de vragen van belang hoe studenten aan te trekken tot het leraarsberoep

en hoe ze te behouden als ze afgestudeerd zijn. Volgens Sinclair, Dowson en McInerney (2006) is het belangrijk om die studenten aan te trekken die de juiste motieven hebben. Hieronder verstaan zij de studenten die zich meer betrokken voelen bij hun opleiding tot leraar en bij hun carrière. Deze betrokkenheid zou zichtbaar worden tijdens de opleiding, waar docenten in opleiding meer gemotiveerd, meer geïnteresseerd en actief deelnemend zijn, maar ook *na* de opleiding waardoor meer docenten in het beroep werkzaam zullen blijven. De motivatie om leraar te worden zou in feite voorspellen *welke* docenten in opleiding als docent werkzaam zullen blijven en *hoe lang* zij de opleiding zullen volgen en het beroep zullen blijven uitoefenen. Maar wat zijn dan motieven om leraar te worden?

Verschillende studies zijn gericht op de motivatie om te kiezen voor het leraarsberoep (Bastick, 2000; Calderhead & Shorrock, 1997; Jarvis & Woodrow, 2005; Montecinos & Nielsen, 1997; Richardson & Watt, 2005; Rinke, 2008). Deze motieven worden voornamelijk onderverdeeld in intrinsieke, extrinsieke en altruïstische motieven (Bastick, 2000). Dit type motieven gaat hoofdzakelijk in op de waarden en interesses ten aanzien van het leraarsberoep. Naast waarden en interesses is het ook van belang om te kijken naar verwachtingen ten aanzien van het beroep. Watt en Richardson (2007) bouwen voort op het onderzoek naar de motivatie om leraar te worden. Zij baseren zich op het Expectancy value-model van Wigfield en Eccles (2000) en richten zich naast waarden op de verwachtingen van docenten in opleiding ten aanzien van de taak en het beroep. Ze beschrijven in hun artikel de ontwikkeling van een theoretisch model om de factoren die van invloed zijn op de keuze voor het leraarsberoep in kaart te brengen (de FIT-Choice Theory). Watt en Richardson gaan uit van drie belangrijke sets van variabelen die volgens Wigfield en Eccles keuzes beïnvloeden, namelijk verwachtingen van eigen kunnen, subjectieve taakwaarden en de ervaren moeilijkheid van een taak. De FIT-Choice-theorie vormt ons uitgangspunt voor het in kaart brengen van de motivatie om leraar te worden.

2.1 Motivatie om leraar te worden:

FIT-Choice Theory

Het project “Factors Influencing Teaching” is een meerjarig project dat zich richt op de motivatie om te kiezen voor het leraarsberoep. Het onderzoek is interdisciplinair en longitudinaal: er worden meerdere cohorten gevolgd in Amerika en Australië (Richardson & Watt, 2005, 2006, 2008; Watt & Richardson, 2007, 2008). Watt en Richardson (2007) beschrijven hoe ze een schaal hebben ontwikkeld om de factoren die van invloed zijn op de keuze voor het leraarsberoep in kaart te brengen (de FIT-Choice Scale). Zoals vermeld is hun onderzoek gebaseerd op het Expectancy value-model van Wigfield en Eccles (2000) en gaat uit van oordelen over:

1. verwachtingen ten aanzien van de eigen lesgeefvaardigheden (het zogenaamde *expectancy* deel);
2. waarden met betrekking tot het belang van lesgeven en de interesse voor het lesgeven (het *value* deel), en
3. kenmerken van de taak in termen van de eisen en de opbrengsten van het lesgeven.

Het FIT-Choice-model bestaat uit vijf factoren die van invloed zijn op de keuze om leraar te worden (zie Tabel 1), namelijk de eerdere socialisatie-invloeden, de percepties van de taak, de verwachtingen van eigen kunnen, de waarden ten opzichte van het leraarsberoep en het onderwijs als beroep waar je altijd op terug kunt vallen (ook wel *fallback career* genoemd). De vijf factoren zijn onderverdeeld in acht zogenaamde *higher-order* constructen en 18 *first-order* constructen (zie Tabel 1).

De eerste factor, *eerdere socialisatie ervaringen*, bestaat uit één *higher-order* construct welke is onderverdeeld in drie *first-order* constructen. Het gaat hier om de positieve invloed van eerdere leer- en onderwijservaringen, bijvoorbeeld wanneer een docent in opleiding een goed rolmodel heeft gehad tijdens de opleiding. Ook gaat het om de positieve invloed van zogenaamde belangrijke anderen, bijvoorbeeld wanneer de familie het belangrijk vindt dat de docent in opleiding leraar wordt. De drie *first-order* constructen zijn de *eerdere leer- en onderwijservaringen*, *sociale invloeden* en zogenaamde *sociale dissuasion*, dwz. de mate waarin (belangrijke)

Tabel 1

Factoren van de FIT-Choice-theorie, nadere omschrijving en higher-order en first-order constructen

Factoren	Higher-order constructen	Nadere omschrijving	First-order constructen
Eerdere socialisatie ervaring	Socialisatie ervaringen	De positieve invloed van eerdere onderwijs- en leerervaringen, en van belangrijke anderen zoals familie, vrienden, collega's. Onderwijs kan tevens als onwenselijke carrière gezien worden, waarbij belangrijke anderen het leraarsberoep afraden.	1. Eerdere onderwijservaring 2. Sociale invloeden 3. Sociale <i>disuasion</i> (afrading)
Kenmerken van de taak	Eisen van de taak	Hoge eisen kunnen studenten afschrikken. en zijn gerelateerd aan de mate waarin het leraarsberoep wordt gezien als carrière waar een bepaalde expertise voor nodig is.	1. Expertise 2. Hoge eisen
	Opbrengsten van de taak	Eisen van de taak worden gecompenseerd door hoge opbrengsten.	1. Sociale status 2. Salaris
Verwachtingen van eigen kunnen	Verwachtingen van eigen kunnen	Het gaat hier om de verwachtingen van de eigen onderwijsvaardigheid.	Teacher self-efficacy
Waarden	Intrinsieke waarde	De interesse van individu in en het verlangen naar een carrière als leraar.	Intrinsieke waarde
	Sociale nut waarden	Motieven die te maken hebben met een sterk verlangen om een sociale bijdrage te leveren of een bijdrage te leveren aan de maatschappij.	1. Een sociale bijdrage leveren 2. Bevorderen van sociale gelijkheid 3. Vormen van toekomst van kinderen/adolescenten 4. Werken met kinderen/adolescenten
	Persoonlijke nut waarden	Variabelen die ingaan op de mate waarin individuen bepaalde taken belangrijk vinden voor zichzelf.	1. Baan zekerheid 2. Baan flexibiliteit 3. Tijd voor het gezin 4. Blutding
Carrière waar op teruggevallen kan worden	<i>Fallback career</i>	Het leraarsberoep wordt vaak gezien als een beroep waarop teruggevallen kan worden, bijvoorbeeld wanneer iemand niet bij het beroep van diens eerste keuze terecht komt	<i>Fallback career</i>

anderen de keuze voor het leraarsberoep afraden.

De tweede factor, *taakperceptie*, heeft te maken met de kenmerken van de taak. Deze factor bestaat uit twee *higher-order* constructen, namelijk *eisen van de taak* en *opbrengsten van de taak*. Het eerste construct, *eisen van de taak*, bestaat uit twee *first-order* constructen namelijk *ingeschatte benodigde expertise* en *ingeschatte moeilijkheid van de taak*. Het tweede *higher-order* construct, *opbrengsten van de taak*, bestaat uit aspecten zoals *ervaren sociale status/moraal* en *salaris*. Het kan hier bijvoorbeeld gaan om motieven zoals het leraarsberoep zien als beroep met een hoge sociale status.

De derde factor, *verwachtingen van eigen kunnen*, heeft betrekking op de verwachtingen ten aanzien van het succesvol zijn in het leraarsberoep. Het kan hier gaan om aspecten zoals het hebben van de juiste onderwijsvaardigheden. Deze factor bestaat uit het *higher-order* construct *ervaren onderwijs vaardigheden*.

De vierde factor, *waarden*, bestaat uit drie *higher-order* constructen: *intrinsieke waarde*, *persoonlijke waarden* en *sociale nut waarden*. Intrinsieke waarden hebben betrekking op het belang van en de interesse voor het leraarsberoep. Voorbeelden van motieven die de intrinsieke waarde illustreren zijn uitspraken zoals “Ik houd van lesgeven” en “Ik heb altijd al leraar willen worden”. Het construct persoonlijke waarden bestaat uit vier *first-order* constructen. Genoemd worden *baanzekerheid* (bijvoorbeeld een uitspraak als “het lesgeven levert een stabiel inkomen op”), *flexibiliteit van de baan* (bijvoorbeeld een uitspraak als “het leraarsberoep staat me toe om te wonen en werken waar ik wil”), *mogelijkheid voor tijd voor familie* (bijv., “*vakanties passen bij mijn familie verplichtingen*”) en het zogenaamde *bludging*. *Bludging* is een Australisch begrip dat verwijst naar het aannemen van de meest luie benadering en het kiezen voor de makkelijkste weg. Het construct sociale nut waarden heeft betrekking op het belang van het leraarsberoep voor de sociale omgeving. Dit *higher-order* construct is opgedeeld in vier *first-order* constructen. Zo kunnen deze motieven ingaan op *vormen van de toekomst van kinderen/*

adolescenten, bevorderen van sociale gelijkheid, leveren van een sociale bijdrage en werken met kinderen en adolescenten.

De laatste factor in de FIT-Choice-theorie, *fallback career* genoemd, heeft betrekking op het kiezen voor het onderwijs als carrière waar je altijd op kunt terug vallen. In het model geeft deze factor de mogelijkheid weer dat mensen onderwijs niet als een bewuste keuze zien, maar als een zogenaamde *defaultoptie*.

3 Onderzoeksvragen

Hoewel de FIT-Choice-theorie van Watt en Richardson een interessant uitgangspunt vormt voor het in kaart brengen van motieven om te kiezen voor het leraarsberoep, is er een aantal vragen te stellen ten aanzien van het theoretische model. Er is bijvoorbeeld nog weinig onderzoek gedaan naar de waarde van de theorie voor andere contexten anders dan Amerika en Australië en voor docenten in het voortgezet onderwijs. Dit artikel probeert deze lacune op te vullen door de motivatie voor het beroep van zittende docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland in kaart te brengen. Onze eerste onderzoeksvraag luidt:

1. Wat is de voornaamste motivatie van docenten in het voortgezet onderwijs geweest om te kiezen voor het leraarsberoep?

Zoals in het OECD-rapport (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008) naar voren komt, is de uitval van docenten in het onderwijs in de eerste vijf jaar zeer groot. Over het algemeen worden docenten in deze eerste vijf jaar gezien als beginner (Ingersoll & Smith, 2004). Onderzoekers stellen dat de uitval mede het gevolg is van het door beginnende docenten ervaren grote verschil tussen de opleiding tot leraar en hun ervaringen in de praktijk (Flores, 2006; Veenman, 1984). De discrepantie tussen de motieven waarmee de docenten kiezen voor het beroep en de beperkte haalbaarheid van hun motieven in de praktijk kan één van de oorzaken zijn van de grote uitval. Dit betekent dat de docenten die wel in het beroep

werkzaam blijven wellicht specifieke motieven hebben gehad waardoor ze de 'realiteitschok' wel hebben doorstaan.

Deze groep van ervaren docenten kan echter nog steeds verschillen in de motivatie om docent te worden. Zo presenteerden Super en Hall (1978) een figuur waarin de verschillende stadia in loopbaanontwikkeling gepresenteerd werden. In deze figuur wordt gesteld dat medewerkers tot ongeveer vijfenvertigjarige leeftijd bezig zijn met het opbouwen en bestendigen van hun loopbaan. Dit impliceert in de Nederlandse onderwijscontext, dat docenten wier loopbaan nominaal verloopt ongeveer 15 jaar ervaring hebben voordat zij hun loopbaan volledig bestendig hebben. Na 15 jaar ervaring kan men spreken van *seniordocenten*. Onze verwachting is dat de groep van beginnende docenten verschilt van de ervaren en senior-docenten in hun motivatie om docent te worden. Daarbij verwachten wij dat binnen groepen met meer ervaring minder spreiding te zien zal zijn in de motieven. Wij baseren deze verwachting op de bevindingen van Bruinsma en Jansen (2010). Uit hun onderzoek kwam naar voren dat docenten met bepaalde motieven minder lang verwachten in het beroep te blijven (bijvoorbeeld een uitspraak als "ik wist niet wat ik anders moest doen"). Mogelijk stappen docenten met dit type motieven in de loop van hun carrière uit het beroep waardoor een groep docenten doorwerkt met een beperkte selectie van de motieven. In het huidige onderzoek zijn we geïnteresseerd in de verschillen in motieven tussen docenten uit verschillende ervaringsgroepen. Daarnaast zijn we geïnteresseerd in de variatie in motivatie in de groepen docenten. De tweede onderzoeksvraag luidt:

2. Wat zijn de verschillen in motivatie om te kiezen voor het beroep tussen beginnende, ervaren en senior docenten en in hoeverre is er meer variatie in motivatie binnen de groep beginnende docenten dan in de groep ervaren dan wel senior docenten?

Naast de motivatie om leraar te worden, richt dit onderzoek zich op de professionele betrokkenheid en het vertrouwen van de docen-

ten in hun eigen kunnen. Net zoals Sinclair et al. (2006) stellen, verwachten we dat motivatie van invloed is op de mate waarin docenten volharden om in het beroep te blijven na de studie. Onderzoek laat daarnaast zien dat docenten die een hogere mate van vertrouwen in hun eigen kunnen vertonen, enthousiaster zijn voor het onderwijs geven, zich meer betrokken voelen bij het geven van onderwijs, zich gezonder voelen en minder snel uitvallen uit het beroep (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Opvattingen over het eigen kunnen zijn daarnaast gerelateerd aan de verwachting in het beroep te blijven (Bruinsma & Jansen, 2010; Rots et al. 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De mate van professionele betrokkenheid en de mate van vertrouwen in het eigen kunnen worden in dit artikel verkend. Daarbij wordt, gelijk aan de vraag naar de motivatie van de docenten, onderscheid gemaakt tussen beginnende docenten, ervaren docenten met zes of meer jaar ervaring en seniordocenten met meer dan vijftien jaar ervaring. Op basis van deze assumpties hebben we de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

3. Wat is de relatie tussen de motivatie om docent te worden, ervaring en de interactie tussen deze twee variabelen op de professionele betrokkenheid en het vertrouwen in het eigen kunnen van docenten?

4 Methode

4.1 Onderzochte groep

Aan 5.575 docenten van 76 scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland is in het voorjaar van 2008 in het kader van een onderzoek naar professionele identiteit gevraagd om een digitale vragenlijst in te vullen. De e-mailadressen van deze docenten zijn verkregen via de websites van hun scholen. Elke docent ontving een persoonlijke link naar de vragenlijst. Na twee weken ontvingen docenten die niet gereageerd hadden of de vragenlijst slechts ten dele hadden ingevuld een herinnering.

Indien de docenten niet wilden deelnemen aan het onderzoek, werd de docenten gevraagd om hun leeftijd, sekse, aantal jaren ervaring, vak, en reden van afzien van deelname. In totaal hebben 614 docenten aangegeven niet deel te willen nemen aan het onderzoek. Hiervan hebben te weinig docenten antwoord gegeven op de non-responsvragen om een eenduidig beeld te krijgen van deze groep. Het merendeel heeft wel een reden aangegeven om af te zien van deelname; deze was voornamelijk een hoge werkdruk en een voortdurend gebrek aan tijd voor vragenlijsten.

Voor dit artikel is gebruik gemaakt van de data van 1.177 docenten (21%) welke na één herinnering de vragenlijst, waaronder een vraag naar hun belangrijkste motivatie om docent te worden, volledig hebben ingevuld. Tabel 2 geeft de kenmerken van de gehele groep weer, alsmede van de verschillende ervaringsgroepen.

De kenmerken van de totale groep docenten in dit onderzoek zijn vergelijkbaar met de kenmerken in de totale populatie van docenten in het voortgezet onderwijs volgens de publicatie van het rapport Kerncijfers 2002-2006 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007b). Daarin is weergegeven dat het percentage vrouwelijke docenten in 2006 gestegen is naar 41 procent. Verder wordt vermeld dat in 2006 42 procent van de docenten ouder is dan 50 jaar. Van de deelnemende docenten in het hier gepresenteerde onderzoek is respectievelijk 46 procent vrouw en 40 procent ouder dan 50 jaar.

4.2 Instrumenten

Er is gebruik gemaakt van twee schalen welke de docenten bevragen naar hun profes-

sionele betrokkenheid en hun vertrouwen in het eigen kunnen. De betrouwbaarheden en voorbeelditems van deze instrumenten zijn weergegeven in Tabel 3. *Vertrouwen in eigen kunnen* is gemeten door de "Classroom and School Context (CSC) teacher self-efficacy scale" van Friedman en Kass (2002). Deze schaal geeft het vertrouwen in het eigen kunnen binnen de context van de klas en binnen de bredere context van de school weer op een zespunts Likertschaal (1 = *nooit* tot 6 = *altijd*).

Professionele betrokkenheid is gemeten door een aangepaste versie van de vragenlijst van Meyer, Allen en Smith (1993). Deze lijst bestaat uit de factoren affectieve betrokkenheid (refererend aan positieve emoties jegens de professie), normatieve betrokkenheid (refererend aan het gevoel van verplichting om in deze professie te blijven), en continuerende betrokkenheid (refererend aan het bewust zijn van de kosten verbonden aan het verlaten van deze professie) gemeten op een zevenpunts Likertschaal (1 = *helemaal mee oneens* tot 7 = *helemaal mee eens*).

De motivatie om te kiezen voor het beroep is gemeten met behulp van één open vraag, namelijk "Wat was uw belangrijkste motivatie om docent te worden?". De antwoorden op deze vraag zijn gecodeerd aan de hand van het voor dit doel ontwikkelde coderings-schema (zie 4.1).

4.3 Ontwikkeling van het coderings-schema

Het coderingsschema is gecreëerd op basis van FIT-Choice Scale. Deze vragenlijst bevat 60 items over de motivatie om leraar te worden, over ideeën over het lesgeven en over de beslissing om leraar te worden. De vragenlijst is psychometrisch getest en betrouwbaar

Tabel 2

Kenmerken van de beginnende docenten, de ervaren docenten en de totale groep

Kenmerken	< 6 jaar ervaring	6-14 jaar ervaring	15+ ervaring	Totaal
Aantal docenten	257	327	586	1.175
% mannen	44	43	63	54
Gemiddelde leeftijd (standaarddeviatie)	33 (9,44)	39 (7,66)	53 (5,90)	44 (11,09)
Gemiddelde ervaring in jaren (standaarddeviatie)	3,43 (1,37)	9,22 (2,27)	27,16 (6,91)	16,90 (11,61)

Tabel 3

Schalen, aantal items, betrouwbaarheden van de schalen professionele betrokkenheid en teacher self-efficacy

Variabele	Schalen	Aantal items	Cronbachs α	Voorbeelditem
Professionele betrokkenheid	Affectieve betrokkenheid	5	0,66	Ik ben er trots op dat ik in het onderwijs zit
	Continuerende betrokkenheid	6	0,75	Ik heb te veel energie gestoken in het vak van docent om er nu aan te denken van beroep te veranderen
	Normatieve betrokkenheid	6	0,74	Ik zit in het onderwijs uit een gevoel van loyaliteit ten opzichte van het vak
Teacher self-efficacy	Vertrouwen in eigen kunnen klas context	19	0,92	Ik denk dat ik tijdens het lesgeven kan improviseren in reactie op veranderende omstandigheden.
	Vertrouwen in eigen kunnen school context	12	0,77	Ik denk dat ik een bijdrage kan leveren aan het vormen van educatief en administratief beleid en kenmerken van de school

en valide gebleken (Watt & Richardson, 2007). In het coderingsschema wordt gebruik gemaakt van deze items van de FIT-Choice Scale.

De items van de FIT-Choice Scale zijn in het Nederlands vertaald. Nagegaan is of de door docenten genoemde motieven in te delen zijn middels deze items. Voor de ontwikkeling van het coderingsschema zijn 63 docenten at random geselecteerd om overeenstemming tussen de twee beoordelaars te berekenen ten aanzien van de coderingen. Bij de codering is afgesproken dat, wanneer docenten meer motieven vermeld hadden, alleen het eerst genoemde motief meegenomen zou worden. In eerste instantie zijn de motieven op itemniveau van de FIT-Choice Scale gecodeerd. Bijvoorbeeld wanneer een docent uit het voortgezet onderwijs aangaf "Een bijdrage te leveren aan jong volwassen om zelfstandig en zelfverzekerd hun toekomst tegemoet te zien met alle mogelijkheden die ik heb" (docent 245), werd deze vervolgens gekoppeld aan een item uit de FIT-choice Scale, in dit geval "Door het lesgeven kan ik de waarden van kinderen en jong volwassenen vormgeven".

De eerste 10 van de 63 docenten zijn gezamenlijk gecodeerd en doorgesproken. Vervolgens zijn de antwoorden van de overige 53 docenten individueel gecodeerd. Ondanks een vrij redelijke inter-beoordelaars betrouwbaarheid ($\approx 80\%$), bleek het vrij lastig de motieven op itemniveau te coderen. De moeilijkheid zat veelal in de keus voor een

specifiek item binnen een *first-order* construct. Het bleek soms lastig om motieven aan specifieke items te koppelen, terwijl codering op een hoger niveau wel mogelijk bleek. Het item "Het begeleiden van pubers in het groeien naar persoonlijkheden" (docent 265) paste bijvoorbeeld binnen het *first-order construct* Vormen van toekomst van kinderen/adolescenten, maar kon tegelijkertijd gekoppeld worden aan twee items uit de FIT-Choice Scale ("Door het lesgeven kan ik de waarden van kinderen en jong volwassenen vormgeven" en "Door het lesgeven kan ik de volgende generatie beïnvloeden").

De motieven die lastig te coderen waren kregen de code ongecodeerd. Uiteindelijk bleek de hoge overeenstemming voornamelijk betrekking te hebben op deze niet-codeerbare categorie. Nadere inspectie van deze groep motieven liet zien dat er, naast de motieven die niet op item niveau te coderen waren maar wel op *first-order* construct niveau, nog drie andere groepen te onderscheiden waren. De in eerste instantie niet-codeerbare motieven bleken nog onder te verdelen in een groep motieven die betrekking had op de liefde voor het vak of de vakinhoud (bijvoorbeeld "Begon met de liefde en interesse voor Geschiedenis", docent 259), het proces van het overdragen van kennis of vaardigheden (bijvoorbeeld "het overbrengen van kennis", docent 642) en een restgroep (bijvoorbeeld "Het was een sprong in het duister", docent 740).

Met deze eerste bevindingen zijn in twee instantie 46 nieuwe docenten willekeurig geselecteerd. Dit keer is geprobeerd om de antwoorden in te delen op *first-order* construct niveau, waarbij liefde voor de vakinhoud en het proces van het overdragen van kennis of vaardigheden meegenomen werden als *first-order* constructen. Dit leverde een interbeoordelaarsovereenstemming op van bijna 90%. Het aantal niet-codeerbare motieven was kleiner. In eerste instantie was 28,3% van de motieven niet codeerbaar, in tweede instantie slechts 9,5%.

Een moeilijkheid bleek te liggen in het feit dat veel genoemde motieven meerdere codes bevatten. In het geval van een uitspraak “Kennis en kunde gebruiken voor kinderen” (docent 1491) bijvoorbeeld, is gekozen voor de code Verwachtingen van eigen kunnen, omdat de docent zijn/haar eigen *kennis en kunde* eerder noemt dan *kinderen*. Uiteindelijk hebben deze beslissingen tot het coderingsschema in Tabel 4 geleid.

5 Resultaten

Na de verfijning van het coderingsschema zijn de coderingen van de eerste 63 docenten omgezet van itemniveau naar *first-order* construct niveau en zijn vervolgens de overige 1.114 docenten gecodeerd. In Tabel 5 is te zien hoe vaak elke *first-order* construct gescoord is. In de tabel maken we het onderscheid in beginnende docenten, ervaren docenten, seniordocenten en de totale groep. Tabel 5 laat zien dat het werken met kinderen of jongvolwassenen als meest voorkomende motief naar voren komt (35% voor de totale groep en de ervaren docenten, 34% voor de seniordocenten en 37% voor de beginnende docenten). Dit motief wordt gevolgd door respectievelijk de niet-codeerbare categorie (19%, 20% en 23% voor respectievelijk de beginnende, ervaren en seniordocenten), liefde voor het vak (8%, 11% en 11%, voor resp. de beginnende, ervaren en seniordocenten,) en het overdragen van kennis (12%, 10% en 9% voor resp. beginnende, ervaren en seniordocenten).

Middels een Pearsons χ^2 -test is nagegaan of docenten met minder dan zes jaar ervaring

($n = 257$) verschillen in hun motivatie om docent te worden ten opzichte van de ervaren docenten ($n = 327$) en de seniordocenten ($n = 586$). De drie groepen blijken niet significant te verschillen in hun motivatie voor het beroep ($\chi^2(1.170) = 31,53, p > 0,50$). De spreiding van de motieven laat eveneens vrijwel geen verschillen zien tussen deze twee groepen. Procentueel gezien zijn in de onderzochte groep meer docenten met minder dan zes jaar ervaring die kiezen voor het beroep om een sociale bijdrage te leveren (3%), om te werken met kinderen/adolescenten (37%) en vanwege het overdragen van kennis/vaardigheden (12%) dan ervaren of senior-docenten. Daarnaast zijn er juist minder beginnende docenten dan ervaren of senior-docenten die liefde voor vak aangeven als primaire keus voor het onderwijsberoep.

Tabel 6 geeft een aantal beschrijvende kenmerken voor de drie ervaringsgroepen en de totale groep docenten weer met betrekking tot professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen.

Middels tweewegsvariantie analyse is het effect van ervaring, motivatie en de interactie tussen deze twee variabelen op professionele betrokkenheid en het vertrouwen in hun eigen kunnen nagegaan. Er blijkt geen significant ($p > 0,05$) interactie-effect tussen ervaring en motivatie op deze variabelen. Wel blijkt er een significant hoofdeffect te zijn van ervaring op continuerende betrokkenheid ($F(2, 1.122) = 17,27, p < 0,01$). Uit Bonferoni's post-hoc test blijkt dat de beginnende docenten hun continuerende betrokkenheid significant lager ervaren dan de ervaren docenten ($p < 0,05$) en seniordocenten ($p < 0,01$). De ervaren docenten behalen vervolgens significant lagere score op deze variabele dan seniordocenten ($p < 0,01$). Tevens blijkt er een significant hoofdeffect te zijn van motivatie op zowel affectieve als normatieve betrokkenheid (respectievelijk $F(2,1.122) = 2,86, p < 0,01$, en $F(2,1.122) = 2,19, p < 0,01$). De paarsgewijze vergelijking van de motieven laat zien dat de docenten met de volgende motieven significant van elkaar verschillen (allen met een $p < 0,01$). Docenten die voor het leraarschap hebben gekozen met als motivatie *carrière waarop teruggevallen kan worden*, behalen een lage-

Tabel 4

Coderingsschema: beschrijving van de constructen, definiëring van het construct en een voorbeeld van een genoemd motief

First-order constructen	Definiëring	Voorbeeld genoemde motieven
Eerdere leer- en onderwijs-ervaringen	Hierbij gaat het om eerdere ervaringen als leerling, bijvoorbeeld een inspirerende leraar gehad hebben, maar ook om de onderwijservaringen, dat wil zeggen de eerste ervaringen die respondenten hebben gehad met het lesgeven.	Eigenlijk pas tijdens mijn stage gemerkt dat ik het lesgeven leuk vond. (docent 1413)
Sociale invloeden	Bij sociale invloeden gaat het om het kiezen voor het beroep door beïnvloeding (in negatieve danwel positieve zin) door familie en vrienden.	Mijn vader heeft 42 jaar met plezier in het onderwijs gewerkt. Dat was mijn voorbeeld. (docent 2221)
Afrading	Het gaat hier om motieven waarin duidelijk naar voren komt dat belangrijke anderen het leraarsberoep hebben afgeraden.	Niet aanwezig in deze steekproef
Expertise	Lesgeven als expert beroep waarvoor gespecialiseerde technische kennis nodig is.	Hooggeschoolde, uitdagende baan op parttime basis. (docent 803)
Hoge eisen	Lesgeven als beroep waarin hard gewerkt moet worden, waar de werklast hoog is en waarin een hoge emotionele last is.	Niet aanwezig in deze steekproef
Sociale status	Sociale status heeft betrekking op de mate waarin gedacht wordt dat lesgeven een gerespecteerd beroep is en ervaren wordt als een beroep met een hoge sociale status	Niet aanwezig in deze steekproef
Salaris	Het gaat hier om de percepties over of onderwijzers een hoog salaris verdienen	Niet aanwezig in deze steekproef
Teacher self-efficacy	Het gaat hier om motieven die duiden op het geloof in eigen onderwijsvaardigheden. De respondent geeft aan dat hij kiest voor een carrière als leraar omdat het past bij zijn kennis en vaardigheden.	Ik doe waar ik talent voor heb. (docent 1877)
Intrinsieke waarde	Het gaat hier om de keuze voor het leraarsberoep op basis van interesse voor het leraarsberoep of het belang hechten aan dit beroep.	Van mijn hobby mijn beroep maken. (docent 1806)
Een sociale bijdrage leveren	Het gaat hier om het zien van het beroep als een beroep waarin een bijdrage geleverd kan worden aan de maatschappij.	Maatschappelijke relevantie: ik wil graag een belangrijke rol spelen in het opleiden van de leden van de maatschappij van de toekomst. (docent 894)
Bevorderen van sociale gelijkheid	Het gaat hier om motieven die te maken hebben met het bevorderen van sociale gelijkheid, bijvoorbeeld het willen bevorderen van ambities van minderbedeelde jongeren.	Het nastreven van een eerlijke en gelijke behandeling van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs, zonder onderscheid te maken in niveau en/of gedrag. (docent 757)
Vormen van toekomst van kinderen/adoloescenten	Het gaat hier om het willen vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten. Belangrijk bij dit construct is het werkwoord, het actief willen werken met kinderen. Zo kan het bijvoorbeeld gaan om het willen beïnvloeden van kinderen of het willen vormen van de toekomst van kinderen. Het werkwoord is essentieel om het onderscheid te kunnen maken met het construct werken met kinderen/adolescenten, dat wat algemener is.	Kinderen begeleiden naar een volwassen leven. (docent 1324)
Werken met kinderen/adoloescenten	Dit motief heeft te maken met het willen werken met kinderen/adolescenten. Dit is een algemener motief en omvat meerdere aspecten bijvoorbeeld, kinderen helpen om te leren, het willen van een baan waarin met kinderen wordt gewerkt of het leuk vinden om met kinderen te werken.	Ik vind het heel erg leuk om kinderen iets te leren. (docent 733)

(Vervolg Tabel 4)

Baan zekerheid	Het gaat hier om de zekerheid die een baan als leraar je biedt. Het kan hier bijvoorbeeld gaan om de goede loopbaanmogelijkheden, een betrouwbare inkomen en het zien van de baan als een betrouwbare baan.	Er moest brood op de plank en het leek me wel aardig werk. (docent 1092)
Baan flexibiliteit	Het gaat hier om het gemak waarmee respondenten kunnen lesgeven in andere landen, het gemak dat een kwalificatie als leraar biedt bij het reizen en het feit dat een kwalificatie overal erkend wordt.	Niet aanwezig in deze steekproef
Tijd voor het gezin	Een respondent kan kiezen voor het leraarsberoep omdat het goed past bij zijn of haar familie verplichtingen. Hierbij kan het gaan om bijvoorbeeld het parttime onderwijs geven, het aantal uren lesgeven en de schoolvakanties. Essentieel bij dit construct is wel dat de respondent aangeeft dat dit belangrijk is omdat het tijd voor het gezin oplevert.	Nadat onze kinderen naar de basisschool gingen wilde ik een leuke studie doen die mij de gelegenheid zou geven om onze kinderen zelf te kunnen opvoeden. (docent 1387)
<i>Bludging</i>	Hierbij gaat het om een luie benadering van het kiezen voor het leraarsberoep. Hieronder vallen onder andere het kiezen omdat er lange vakanties aan verbonden zijn of omdat er korte werkdagen zijn. Het onderscheid met de definiëring van tijd voor het gezin is dat er hier niet expliciet vermeld wordt dat het extra tijd voor het gezin oplevert.	Veel vakantie en iets leuks met Engels doen. (docent 692)
Carrière waar op teruggevallen kan worden	De respondenten die dit motief noemen, kiezen voor het leraarsberoep als laatste uitvalsbasis of als alternatieve carrière. Ook wanneer respondenten aangeven niet te weten wat anders te moeten doen valt dit onder dit construct.	Ik had 20 jaar in een managementfunctie gezeten en wilde graag iets anders en met mensen werken. (docent 1504)
Liefde voor de vakinhoud	Bij dit construct gaat het om het kiezen voor het leraarsberoep uit liefde voor het vak of voor de vakinhoud.	Begon met de liefde en interesse voor Geschiedenis. (docent 259)
Overdragen van kennis/vaardigheden	Het gaat hier om het kiezen voor het beroep vanwege het willen overdragen van kennis of vaardigheden	Omdat ik het belangrijk vond mijn praktijkervaring over te brengen op de leerlingen. (docent 833)
Oncodeerbaar	In deze categorie vallen de overige motieven. De restcategorie bevat items die wel codeerbaar zijn, maar niet tot de eerder vernoemde categorieën behoren. Het gaat hier om niet eenduidig te categoriseren motieven, bijvoorbeeld wanneer er informatie ontbreekt of wanneer er twee motieven mogelijk zijn.	Eigenlijk geen. Ben er in gerold (docent 369)

re score op hun affectieve betrokkenheid dan docenten die voor het leraarschap hebben gekozen vanuit *intrinsieke waarde, baan-zekerheid* en *willen werken met kinderen/adolescenten*. Deze docenten voelen zich in vergelijking met de andere docenten minder betrokken bij het leraarsberoep op basis van positieve emoties ten opzichte van het beroep.

Wat betreft de normatieve betrokkenheid van docenten valt op dat docenten die kiezen voor het leraarschap vanuit *hun liefde voor de vakinhoud* een significant lagere score behalen op hun normatieve betrokkenheid bij het beroep dan docenten die kiezen voor het leraarsberoep op basis van de motivatie

intrinsieke waarde, een sociale bijdrage leveren of *willen werken met kinderen/adolescenten* (allen met een $p < 0,01$). Eveneens behalen docenten die voor het leraarschap hebben gekozen met als motief *carrière waarop teruggevallen kan worden* een significant lagere score op hun normatieve betrokkenheid bij het beroep dan docenten die kiezen voor het leraarschap op basis van de motivatie *intrinsieke waarde* of *een sociale bijdrage leveren* (beide met een $p < 0,01$).

Ervaring en motivatie blijken beide geen effect te hebben op het vertrouwen in eigen kunnen van de docenten in dit onderzoek.

Tabel 5

Verdeling in percentages van de motieven voor beginnende, ervaren, senior-docenten en de totale groep

<i>First-order constructen</i>	Beginnende docenten	Ervaren docenten	Senior-docenten	Totale groep
Eerdere leer- en onderwijservaringen	1	2	2	2
Sociale invloeden	0	1	2	1
Afrading	0	0	0	0
Expertise	0	0	0	0
Hoge eisen	0	0	0	0
Sociale status	0	0	0	0
Salaris	0	0	0	0
Teacher self-efficacy	2	2	1	2
Intrinsieke waarde	8	8	9	8
Een sociale bijdrage leveren	3	2	1	2
Bevorderen van sociale gelijkheid	0	1	0	0
Vormen van toekomst van kinderen/adolescenten	4	3	4	3
Werken met kinderen/adolescenten	37	35	34	35
Baan zekerheid	1	1	2	1
Baan flexibiliteit	0	0	0	0
Tijd voor het gezin	1	1	1	1
Bludging	1	1	1	1
Carrière waar op teruggevallen kan worden	2	2	2	2
Liefde voor de vakinhoud ^a	8	11	11	10
Overdragen van kennis/vaardigheden ^a	12	10	9	10
Niet codeerbaar	19	20	23	21

^a Deze *first-order* constructen zijn toegevoegd door de auteurs.

6 Discussie

Dit artikel richtte zich op de motivatie om leraar te worden en de relatie met professionele betrokkenheid en het vertrouwen in het eigen kunnen. Ons uitgangspunt was dat de motivatie om leraar te worden essentieel is voor het volharden tijdens en na de studie en voor het betrokken voelen bij het leraarsberoep. We beschreven de ontwikkeling van een schema waarmee de antwoorden op de open vraag “Wat was uw belangrijkste motivatie om docent te worden?” van zittende docenten zijn gecodeerd. Het uitgangspunt van het codeerschema was de FIT-Choice Scale, een recent ontwikkeld Australisch instrument om motieven van beginnende docenten in kaart te brengen. Vervolgens zijn deze motieven gerelateerd aan professionele betrokkenheid en het vertrouwen in het eigen kunnen en zijn drie groepen docenten, verschillend in

hun ervaring in het onderwijs, onderling op deze variabelen vergeleken.

Op basis van de FIT-Choice Scale is een coderingsschema gemaakt om de motivatie in kaart te brengen van docenten in scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Op itemniveau bleek de FIT-Choice Scale lastig te gebruiken. Op *first-order* construct niveau werd daarentegen een voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bereikt. De groep niet-codeerbare motieven bleek onder te verdelen in een restgroep en twee groepen waarin het ging om *liefde voor het vak* en *het overdragen van kennis*, waarbij *liefde voor het vak* betrekking heeft op het schoolvak (bijvoorbeeld geschiedenis of Engels). Met de toevoeging van deze drie categorieën bleek het mogelijk om voldoende betrouwbaarheid te bereiken. Bij docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland is “liefde voor het vak” een veel voorkomend motief

Tabel 6

Gemiddelden (standaarddeviaties) voor de betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen voor beginnende docenten, ervaren docenten, seniordocenten en de totale groep

Schaal	Beginnende docenten	Ervaren docenten	Senior-docenten	Totale groep
Affectieve betrokkenheid	5,46 (1,01)	5,37 (1,07)	5,25 (1,03)	5,33 (1,04)
Continuerende betrokkenheid	3,13 (1,19)	3,39 (1,33)	3,99 (1,24)	3,63 (1,30)
Normatieve betrokkenheid	3,05 (1,15)	2,88 (1,21)	3,21 (1,25)	3,08 (1,23)
Vertrouwen in eigen kunnen klas context	4,40 (0,51)	4,51 (0,56)	4,50 (0,57)	4,48 (0,56)
Vertrouwen in eigen kunnen school context	3,97 (0,55)	4,02 (0,71)	4,02 (0,67)	4,01 (0,65)

om te kiezen voor het leraarsberoep.

Het eerste doel van dit artikel was het in kaart brengen van de motieven van reeds in het onderwijs werkzame docenten om leraar te worden. Uit de coderingen kwam naar voren dat vooral het werken met kinderen of jongvolwassenen een belangrijk motief is geweest om leraar te worden. Dit resultaat komt overeen met het onderzoek van Watt en Richardson (2007) en Richardson en Watt (2006), waarin het werken met kinderen of jongvolwassenen als belangrijk motief naar voren komt. Uit de aanvullende analyses kwam naar voren dat er geen verschillen bestaan in (spreiding van de) motieven tussen beginnende, ervaren en senior-docenten. Zo is het werken met kinderen een belangrijk motief in alle drie de groepen en worden bepaalde motieven helemaal niet genoemd (bijvoorbeeld het salaris). Een verklaring voor deze bevinding ligt in de wijze waarop docenten naar hun motivatie voor het beroep is gevraagd. In het onderzoek is een open vraag gebruikt en zijn de antwoorden strikt gecodeerd. Wellicht is er meer spreiding te zien wanneer docenten kunnen aangeven in hoeverre de verschillende motieven een belangrijke rol hebben gespeeld, waarbij alle motieven uit het coderingsschema aan bod komen. Op die manier wordt eveneens duidelijk of de motieven die nu in geen van de gevallen zijn gecodeerd, werkelijk niet relevant zijn, of slechts in mindere mate.

Daarnaast bleken antwoorden op de open vraag ook meerdere codes te bevatten. In bij-

voorbeeld het geval van een uitspraak zoals “jongeren kennis overdragen” is gekozen voor de code *werken met kinderen/adolescenten* omdat *jongeren* eerder genoemd wordt dan *kennis overdragen*. Hier ligt tegelijkertijd een valkuil. Zo is het bijvoorbeeld maar de vraag wat er was gebeurd met de verdeling in motieven als we docenten hadden gevraagd om een motief en daarbij in de vraagstelling niet expliciet te verwijzen naar het belangrijkste motief. Een alternatieve manier om dergelijke data te verkrijgen kan zijn om docenten te vragen om de drie belangrijkste motieven te laten noemen, deze te coderen met het coderingsschema en om vervolgens profielen van docenten en motieven te ontwikkelen. Deze profielen kunnen vervolgens gekoppeld worden aan studievoortgang en succes tijdens het leraarsberoep.

Interessant genoeg komt uit het onderzoek naar voren dat de flexibiliteit van de baan, de secundaire arbeidsvoorwaarden en de status van het beroep geen van allen genoemd worden als het belangrijkste motief om docent te worden. Dit resultaat werd eerder ook gevonden in de context van beginnende leerkrachten (Watt & Richardson, 2007).

Het tweede doel van dit artikel was om de motieven te relateren aan de professionele betrokkenheid van docenten en het vertrouwen van docenten in hun eigen kunnen. Hierbij is eveneens een onderverdeling gemaakt in de resultaten van beginnende docenten, ervaren docenten en senior-docenten. De resultaten lieten zien dat er een verschil bestaat

tussen deze groepen in hun betrokkenheid. Beginnende docenten behalen een lagere score op de continuerende betrokkenheid dan de docenten met meer ervaring, en deze ervaren docenten weer lager dan seniordocenten. Dit betekent dat beginnende docenten inschatten minder persoonlijke problemen te ervaren of kosten te maken wanneer zij op dit moment het beroep willen of moeten verlaten. Een verklaring hiervoor kan zijn dat docenten met meer ervaring inderdaad minder mogelijkheden hebben om nog van baan te veranderen. Een overstap naar een andere baan kan bijvoorbeeld betekenen dat weer onder aan de carrière ladder begonnen moet worden, inclusief lager salaris. Daarnaast kan een verklaring zijn dat, zoals eerder is vermeld, seniordocenten hun loopbaan inmiddels hebben gestabiliseerd (Super & Hall, 1978) waardoor verandering van baan grote gevolgen voor de docent zal hebben.

Het is opmerkelijk dat er geen verschil tussen de groepen docenten is gevonden met betrekking tot hun vertrouwen in het eigen kunnen. Beginnende docenten missen de ervaring om op alle situaties vlot en adequaat te kunnen reageren (Veenman, 1984) wat gevolgen kan hebben voor hun vertrouwen. Hoewel in het hier gepresenteerde onderzoek geen verschil gevonden is, is het desalniettemin van belang het vertrouwen in het eigen kunnen te bevorderen. Uit onderzoek blijkt dat dit gerelateerd is aan het gedrag van de docent in de klas, de resultaten van leerlingen en aan de resultaten van de professionele ontwikkeling van de docent zelf (Smylie, 1990).

Met betrekking tot de relatie tussen de motivatie om docent te worden en de betrokkenheid van docenten bij hun beroep blijkt dat het voor de affectieve en de normatieve betrokkenheid relevant is welke motieven docenten hebben gehad om docent te worden. Docenten die het docentschap beschouwen als carrière waarop teruggevallen kan worden, blijken hierop een significant lagere score te behalen dan docenten met verschillende andere motieven. Het is voorstelbaar dat docenten minder emotionele binding voelen met een beroep dat niet hun eerste keuze is. Echter, het is mogelijk wel van invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Volgens Meyer et al. (1993) leidt affectieve betrok-

kenheid juist tot intensieve deelname aan het beroep en de organisatie waarin men werkt, en draagt het positief bij aan de prestaties van een persoon.

Eveneens stelden Meyer et al. (1993) dat ook normatieve betrokkenheid kan leiden tot intensieve deelname aan het beroep en de organisatie waarin men werkt, en positief kan bijdragen aan de prestaties van een persoon. De motivatie om docent te worden blijkt ook voor deze vorm van betrokkenheid van belang. Docenten die voor het beroep hebben gekozen vanuit de gedachte een sociale bijdrage te kunnen leveren, blijken een hogere score te behalen op hun normatieve betrokkenheid dan docenten met bijvoorbeeld het motief *overdragen van kennis/vaardigheden*. Docenten die een sociale bijdrage willen leveren lijken hierdoor geschikte kandidaten voor het docentschap, daar hun intensieve deelname in het beroep en binnen hun organisatie, alsmede hun prestaties mogelijk positief uitvallen ten opzichte van docenten met een andere motivatie om voor het beroep te kiezen.

7 Beperkingen en vervolgonderzoek

Er is een aantal beperkingen aan dit onderzoek te verbinden. De data zijn verkregen door middel van retrospectie. Een bekend probleem bij retrospectieve data is dat de herinnering gekleurd kan zijn door de ervaringen opgedaan in de periode tussen het moment waar het om gaat en het moment waarop de herinnering wordt opgehaald. Evenzo kan het zijn dat de herinnering niet volledig is (Miller, Cardinal, & Glick, 1997). In het geval van de docenten waren er wellicht belangrijkere redenen om voor het beroep te kiezen, maar deze kunnen na verloop van tijd naar de achtergrond geraakt zijn. De verkregen data kunnen dus slechts met deze kanttekening op hun inhoud geanalyseerd worden.

Daarnaast hebben de hier gepresenteerde motieven betrekking op docenten die reeds (enige tijd) werkzaam zijn in het onderwijs. Dit betekent dat personen die zijn begonnen aan de opleiding tot docent, maar al zijn gestopt, niet in het onderzoek zijn betrokken. Veel beginnende docenten stoppen al na of

tijdens de eerste vijf jaar van hun carrière (Ingersoll & Smith, 2004). Met andere woorden, het gaat hier om een groep succesvolle docenten. Verder onderzoek moet uitwijzen in hoeverre deze motieven ook terug te vinden zijn bij andere groepen leraren, bijvoorbeeld leraren in opleiding, beginnende leraren en leraren in andere onderwijssectoren.

Tevens moet verder onderzoek uitwijzen of de waardering voor de verschillende motieven gelijk is bij andere groepen leraren. In dit onderzoek blijkt dat vooral het werken met kinderen en jongvolwassenen naar voren komt als belangrijk motief om leraar te worden. Zo bleek uit een onderzoek van Jansen en Bruinsma (2007) dat docenten in opleiding aan nlo-instellingen en pabo's het leren werken met kinderen als belangrijkste motief noemen, terwijl docenten in opleiding aan ulo's het overdragen van kennis als belangrijkste motief noemen. Een grootschalig onderzoek met longitudinaal design, meerdere meetmomenten en startend bij de studenten die de opleiding tot leraar beginnen, is wenselijk (vergelijk Watt & Richardson, 2008). Binnen een dergelijk onderzoek kan nagegaan worden of de motieven over tijd veranderen en of wellicht docenten met bepaalde "instapmotieven" werkelijk langer in het beroep blijven, zoals Sinclair en collega's (2006) vermoeden. Dergelijk onderzoek maakt het ook mogelijk om het probleem van retrospectie tegen te gaan. Daarnaast is het ten slotte interessant en relevant om te bepalen welke motieven een positief effect en welke een negatief effect hebben op volharding in het leraarsberoep (zie Bruinsma & Jansen, 2010). Het is daarvoor ook van belang om niet alleen de motivatie om docent te worden van succesvolle docenten in kaart te brengen, maar ook van docenten die het onderwijs verlaten.

Dergelijk onderzoek kan uitgevoerd worden aan de hand van een open vraag naar de motivatie om docent te worden en deze vervolgens te scoren middels het hier gepresenteerde coderingsschema. Het is echter ook mogelijk om de FIT-Choice Scale aan te passen met de in dit onderzoek gevonden categorieën liefde voor het vak en het overdragen van kennis en een Nederlandstalige variant af te nemen bij docenten. Dit maakt het verder

mogelijk om na te gaan in hoeverre de toegevoegde categorieën werkelijk aparte categorieën zijn of eventueel opgenomen dienen te worden onder een ander *higher-order* construct. De categorieën lijken bijvoorbeeld veel op het construct intrinsieke waarde; echter bij de codering bleken de formuleringen van de docenten toch niet voldoende te passen bij dit construct. Ten slotte kan met een dergelijke aanpak nagegaan worden in welke mate de motieven die in dit onderzoek door geen van de docenten als belangrijkste motief is gekozen, toch een rol spelen in de keuze voor het docentschap.

Wat zijn nu de implicaties van dit onderzoek? Het onderzoek heeft theoretische en praktische relevantie. De theoretische relevantie heeft vooral te maken met de uitbreiding van de categorieën van motieven, het leggen van verbanden met andere variabelen die van belang zijn voor volharding in de opleiding en het beroep en het uitbreiden van het onderzoek naar docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Zo hebben we de FIT-Choice-theorie uitgebreid met twee categorieën van motieven die in de Nederlandse context relevant blijken, namelijk *liefde voor het vak* en *overdragen van kennis en vaardigheden*. Daarnaast hebben we gekeken naar de relatie van de motivatie om docent te worden met betrokkenheid en vertrouwen in het eigen kunnen. Ten slotte hebben we gekeken naar reeds in het voortgezet onderwijs werkzame docenten, terwijl eerdere onderzoek zich voornamelijk hebben gericht op docenten in opleiding of beginnende docenten. Dit onderzoek biedt ook aanknopingspunten voor opleidingen. Opleidingen verkrijgen door dit onderzoek meer inzicht in welke motieven van belang kunnen zijn voor de keuze voor de opleiding tot leraar. Dit biedt ze de mogelijkheid om specifieke voorlichting te geven. En hoewel er in dit onderzoek geen verschil tussen groepen is gevonden in het vertrouwen in eigen kunnen, is het van belang deze te bevorderen (Smylie, 1990). Het is daarom belangrijk dat docenten tijdens de lerarenopleiding proberen aan te sluiten op de motieven van studenten in de lerarenopleiding, en om de betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen te verhogen.

Voor het bepalen van hoe we het beste stu-

denten kunnen aantrekken voor het leraarsberoep en hoe we het beste docenten kunnen behouden voor het leraarsberoep is aanvullend onderzoek nodig. Het is belangrijk om de motivatie om leraar te worden in kaart te brengen en deze te relateren aan factoren zoals de kwaliteit van de leeromgeving, de verwachtingen ten aanzien van eigen lesgeefvaardigheden en het volharden tijdens de studie en op de arbeidsmarkt. Kortom, dit artikel vormt een interessant begin voor verder onderzoek rond de motivatie om leraar te worden.

Literatuur

- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33, 185-200.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- 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.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88, 28-40.
- Jansen, E. P. W. A., & Bruinsma, M. (2007). *Duale trajecten en zijnstroom. Studiemotieven en ervaringen van studenten van de lerarenopleiding in hun praktijkperiode*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73, 29-35.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Miller, C. C., Cardinal, L. B., & Glick, W. H. (1997). Retrospective reports in organizational research: A reexamination of recent evidence. *Academy of Management Journal*, 40, 189-204.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2007a). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leerkracht*. Den Haag, Nederland: Delta-Hage.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2007b). *Kerncijfers 2002-2006*. Kelpen, Nederland: Hub. Tonnaer.
- Montecinos, C., & Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *The Journal of Teacher Education*, 48, 47-54.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2008). *Education at a Glance. OECD indicators*. Parijs: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2008). Career change? *Monash Business Review*, 4, 7 & 9.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3, 1-13.
- 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.
- 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.

- Smylie, M. A. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Ryes (Ed.), *Teachers and their workplace: commitment, performance, and productivity* (pp. 48-66). Newbury Park: SAGE Publications.
- Super, D. E., & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333–372.
- 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.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- 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.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Manuscript aanvaard op: 13 december 2010

Auteurs

Marjon Fokkens-Bruinsma werkt als onderwijs-onderzoeker en **Esther Canrinus** als promovendus bij het Universitair Onderwijscentrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen.

Correspondentieadres: Marjon Fokkens-Bruinsma, Universitair Onderwijscentrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen, Landleven 1, 9747 AD Groningen. Email: Marjon.bruinsma@rug.nl.

Abstract

What motivated you to become a teacher? Relationship with professional commitment and self-efficacy for beginning and experienced teachers

This study focuses on the relationship between the motivation to become a teacher, commitment and self-efficacy. The motivations of 1,177 beginning, more experienced and senior teachers were coded using an adapted version of the FIT-Choice Scale. Relationships with commitment and teacher self-efficacy were examined. The results show that the three groups do not differ significantly in their motivation to become a teacher and their self-efficacy. However, differences have been found in commitment. Beginning teachers score lower on continuing commitment, which refers to the awareness of the costs of leaving the profession. Further, teachers with different motivations to become a teacher differ in their affective commitment, which refers to positive emotions towards the profession and their normative commitment, which refers to feeling an obligation to stay in the profession.