

# Onedele motieven voor een edel beroep?\*

## Een studie naar de motieven om te kiezen voor een hogere pedagogische opleiding

M. Derricks en E. de Kat

### Samenvatting

Bij eerstejaars studenten van drie verschillende hogere pedagogische opleidingen zijn de motieven onderzocht. Hiertoe zijn twee vragenlijsten ontworpen. In de ene vragenlijst is de studenten gevraagd naar hun motieven om voor een lerarenopleiding te kiezen, de tweede vragenlijst was gebaseerd op de 'verwachting x waarde-theorie'. Een belangrijk verschil tussen beide vragenlijsten is dat de motievenmeting retrospectief is, terwijl de 'verwachting x waarde-benadering' prospectief is. Verwacht werd dat de 'verwachting x waarde-benadering' minder gevoelig zou zijn voor antwoordtendenties dan de motieven-benadering. Het onderzoek is aan het begin van het studiejaar 1988/89 uitgevoerd onder een aselechte steekproef eerstejaars studenten uit elke opleiding. Op grond van de verzamelde data zijn schalen geconstrueerd. Een vergelijking tussen studenten van de verschillende opleidingen en tussen de beide metingen laat enkele interessante verschillen zien.

### Inleiding

In 1989 is door de SCO onderzoek verricht naar de motieven van studenten om te kiezen voor een hogere pedagogische opleiding. De aanleiding voor het onderzoek was de grote zorg bij de hogere pedagogische opleidingen over de 'kwaliteit' van de instromende studenten (Tillema & Veenman, 1985). Met name vanuit de Pedagogische Opleiding Basisonderwijs (PABO) kwamen signalen dat nogal wat studenten de opleiding uit negatieve overwe-

gingen zouden kiezen, en blijf zouden geven van een geringe inzet en studievaardigheden. Dergelijke klachten waren naar de mening van de opleidingen niet nieuw, maar dienden serieuzer genomen te worden, gezien een aantal maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de slechte werkgelegenheidsperspectieven voor leraren en de lage aanvangssalarissen.

In het licht van deze ontwikkelingen zou men verwachten dat vooral heel gemotiveerde studenten voor het leraarschap kiezen, terwijl men in de praktijk juist de indruk had dat het daarentegen vooral ging om de zwakkere broeders en zusters die nergens anders terecht kunnen. Voor de lerarenopleidingen was het derhalve van belang te weten wat de instroomkenmerken van de studenten zijn en waarom zij kiezen voor het weinig aantrekkelijke beroep van leraar. De geringe waardering voor het leraarsberoep dateert overigens niet van de laatste jaren, en dat het beroep opzettelijk zo onaantrekkelijk mogelijk gemaakt wordt juist om 'verkeerd' of 'niet' gemotiveerde studenten af te schrikken werd reeds meer dan een eeuw geleden gesuggereerd door de schrijver Marcellus Emants. "Het onderwijs is in Holland een 'voorwerp van aanhoudende zorg der regering' en de geleerde Nederlanders zijn zo begerig de titel van Nederlands onderwijzer te dragen en mede te kunnen werken tot de voortgalopperende ontwikkeling der Nederlandse natie, dat men het onderwijzend personeel voortdurend op harde proeven moet stellen om te onderzoeken of geen onedele drijfveren in 't spel waren toen zij solliciteerden voor een aanstelling. Om dus te voorkomen dat iemand onderwijzer worde in de verwachting van een lui en lekker leven te kunnen leiden is men ertoe moeten overgaan hem een jaargeld toe te kennen, waardoor hij juist voor de hongerdood bewaard wordt, maar waarvan hij zijn vrouw - indien hij zich de

\* Het onderzoek is uitgevoerd met subsidie van de SVO

weelde van een vrouw veroorlooft - nooit een geschenk op haar verjaardag kan geven." Volgens Emants is dit een 'zeer verstandige' strategie, omdat pas wanneer de huizen van de schoolmeesters boven hun hoofden instorten - "eerst dan zullen zij genoeg gelouterd zijn om als leraars der Nederlandse jeugd waardiglijk op te treden, en haar op te leiden 'tot alle christelijke en maatschappelijke deugden'." (Emants, (1877) 1983).

De Nederlandse overheid laat heden ten dage het onderwijzend personeel dan wel niet van de hongerdood ontkomen, maar tot voor kort behoorde een ontmoedigingsstrategie gekenmerkt door bezuinigingen (onder andere op de salarissen van beginnende leraren) wel degelijk tot het onderwijsbeleid. Dit maakt de vraag wat studenten momenteel nog doet besluiten om een opleiding tot onderwijsgevende te gaan volgen des te interessanter.

Het onderzoek vond plaats onder studenten van de voltijd opleiding tot leraar in het basisonderwijs (PABO), de voltijd opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs (NLO, ten tijde van het onderzoek nog 'tweevakkig') en de deeltijd opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs (MO).

## 1 Eerder onderzoek naar motieven

In Nederland is regelmatig onderzoek gedaan naar motieven van studenten om een (bepaalde) wetenschappelijke opleiding te gaan volgen, zowel bij middelbare scholieren, als bij eerstejaars studenten. Dit geldt echter in mindere mate voor de opleidingen in het hoger beroepsonderwijs, en in nog veel mindere mate voor de lerarenopleidingen. Aanwijzingen welke motieven een rol spelen bij de keuze voor een lerarenopleiding zijn echter wel in buitenlandse literatuur te vinden, met name in studies uit de Verenigde Staten. Uit Amerikaans onderzoek wordt duidelijk dat de belangrijkste motieven van studenten om een lerarenopleiding te kiezen in de loop der jaren zijn verschoven. In de jaren vijftig, toen er nog volop werk was, kozen studenten voor het leraarschap vooral vanwege de zekerheid van de baan en de professionele status van het beroep (Fielstra, 1955). In de jaren zestig kozen stu-

denten vooral uit idealistische overwegingen, dat wil zeggen om de samenleving van dienst te zijn of om het onderwijs te veranderen. In de loop van de jaren zeventig en tachtig, als het aantal beschikbare leraarplaatsen in de Verenigde Staten drastisch afneemt, verschuift het accent naar het willen werken met jonge kinderen en het ontplooiën van de eigen talenten en mogelijkheden. Tegelijk echter wordt het deel van de studenten dat niet echt een baan in het onderwijs ambieert, groter (Wood, 1978; Allison, 1982; Bergsma & Chu, 1981). Het is interessant na te gaan of de motieven van Nederlandse studenten om een lerarenopleiding te gaan volgen bij deze ontwikkeling aansluiten, juist gezien de overeenkomst in ontwikkelingen wat betreft werkgelegenheidsperspectieven.

## 2 Theoretisch kader

Wanneer men de motieven van studenten om een bepaalde opleiding te kiezen wil achterhalen is de eenvoudigste methode die de onderzoeker ter beschikking staat, de studenten rechtstreeks te vragen naar het waarom van hun keuze. Deze directe methode is echter niet zonder bezwaren (Drenth, 1960; Hämrvist, 1976; Steltmann, 1980; Van Eck & Houtkoop, 1986). Belangrijke problemen bij het direct vragen naar motieven zijn dat niet iedereen zonder meer bereid is zijn motieven voor een bepaalde keuze aan een onderzoeker prijs te geven. Is iemand daartoe wel bereid, dan nog krijgt de onderzoeker alleen inzicht in de motieven waarvan die persoon zich bewust is. Omdat de vraag naar iemands motieven vaak achteraf gesteld wordt, is het bovendien niet onwaarschijnlijk dat iemand achteraf eerder zijn reactie op de gemaakte keuze geeft dan zijn beweegredenen daarvoor (Covington, 1983), en dat iemands ervaringen hadat de keuze gemaakt is de antwoorden op de motievenvraag kleuren (Festinger, 1957). Ook zal de persoon aan wie de motievenvraag gesteld wordt vaak geneigd zijn zijn of haar beweegredenen mooier voor te stellen dan ze op het moment van de keuze waren, omdat bij de vraag naar iemands motieven altijd gevraagd wordt naar een verantwoording van gedrag (Hofstee, 1972). Deze bezwaren, verbonden aan het

rechtstreeks vragen naar iemands motieven, betekenen geenszins dat het niet zinvol zou zijn om studenten naar hun motieven te vragen: "perceptions exist among the students, correct or not" (Härmqvist, 1976).

Bovengenoemde bezwaren waren voor ons aanleiding om in dit onderzoek naast een motievenmeting waarbij studenten rechtstreeks naar het waarom van hun keuze gevraagd wordt, een tweede meetmethode uit te proberen, gebaseerd op de 'verwachting x waarde'-theorie. De grondgedachte van het 'verwachting x waarde'-model is als volgt samen te vatten: de keuze van iemand voor een bepaalde handelwijze is afhankelijk van de verwachting dat die handelwijze bepaalde gevolgen zal hebben én van de waarde die iemand hecht aan die gevolgen (Feather, 1982; Van Geffen, 1977). Respondenten wordt gevraagd vooruit te kijken, zich rekenschap te geven van de gevolgen van hun keuze, en hun waardering uit te spreken over die gevolgen. Hiermee is één belangrijk verschil tussen enerzijds de 'motieven'- en anderzijds de 'verwachting x waarde'-benadering gegeven: de 'verwachting x waarde'-benadering is niet retrospectief, zoals de motieven-benadering, maar prospectief. Respondenten wordt met de 'verwachting x waarde'-benadering niet gevraagd terug te kijken naar het afwegingsproces bij de keuze. Er wordt volstaan met het afzonderlijk expliciteren van verwachtingen en waarderingen ten aanzien van concrete uitkomsten (Nisbett & Ross, 1980). Op grond hiervan verwachten we dat de 'verwachting x waarde'-benadering minder gevoelig is voor de bezwaren die er tegen de motieven-benadering zijn in te brengen en toch een goed inzicht geeft in de beweegredenen van personen.

### 3 De constructie van de instrumenten

Voor het meten van motieven zijn twee instrumenten ontworpen: een instrument waarin rechtstreeks wordt gevraagd naar de motieven om een hogere pedagogische opleiding te gaan volgen, en een instrument gebaseerd op de 'verwachting x waarde'-theorie. De ontwikkeling van de twee instrumenten vond in twee stappen plaats. Als eerste werd een motieven-

lijst geconstrueerd en op basis daarvan is de verwachting x waarde-lijst samengesteld.

Voor de ontwikkeling van de motieven-vragenlijst zijn interviews met 30 eerstejaars studenten en 12 decanen van alle betrokken hogere pedagogische opleidingen gehouden. De studenten is gevraagd naar de motieven die een rol speelden bij de keuze van de opleiding, het doel dat hen voor ogen stond met het volgen van de opleiding en hun verwachtingen over de opleiding. De in deze gesprekken naar voren gekomen motieven zijn geïnventariseerd, terwijl tegelijkertijd relevante literatuur werd bestudeerd op motieven die bij de keuze voor een lerarenopleiding een rol kunnen spelen. De in de literatuur en de interviews gevonden motieven zijn vervolgens in dertien categorieën ingedeeld die dienden als richtlijn voor de inhoudelijke opzet van de vragenlijst. Een en ander resulteerde in een lijst bestaande uit 62 motieven-items. Gezien de verschillen tussen de drie bij het onderzoek betrokken opleidingen is voor iedere opleiding een afzonderlijke vragenlijst samengesteld met voor een groot deel dezelfde, deels andere motieven. Op een zespuntsschaal (laagste schaalwaarde 0, hoogste schaalwaarde 5) kon worden aangegeven in welke mate het betreffende motief van invloed was op de keuze voor een lerarenopleiding.

Met de motieven-lijst als uitgangspunt is de verwachting x waarde-vragenlijst samengesteld, eveneens bestaande uit 62 items en gedifferentieerd naar de drie opleidingen. In deze vragenlijst gaat het om de verwachte gevolgen van de keuze (het volgen van de opleiding) en de waardering daarvan. Deze vragenlijst is zo geconstrueerd, dat de verwachting x waarde-items inhoudelijk overeenkomen met de motieven-items, zij het dat elk item in de verwachting x waarde-lijst uit twee componenten bestaat: een verwachting- en een waarde-deel. In het waarde-deel kan de student aangeven welke waarde hij hecht aan een bepaald doel dat met het volgen van de opleiding verwezenlijkt kan worden. Verschillende onderzoekers (Vroom, 1964; Van Geffen, 1977) hanteren voor het meten van waarderingen schaalwaarden die lopen van -1 via 0 naar +1, omdat waarderingen van sterk negatief tot sterk positief uiteen kunnen lopen. Naar analogie hiervan hebben wij de waardering gemeten op een 11-punts schaal lopend van -100 via 0 naar +100.

In het verwachting-deel kan aangegeven worden hoe groot de kans (gedefinieerd in procenten) wordt ingeschat dat deze doelen door het volgen van de opleiding daadwerkelijk gerealiseerd worden. Voor het meten van de 'verwachting' is eveneens gebruik gemaakt van een 11-punts schaal, lopend van 0 tot 100% kans. De uiteindelijke motiefscore wordt berekend door deze twee subscores te vermenigvuldigen.

In een proefafname zijn beide vragenlijsten bij een beperkt aantal studenten van elke opleiding afgenomen. Op grond van deze proefafnames zijn enkele items verwijderd, anders geformuleerd of toegevoegd. Het uiteindelijke aantal items in beide lijsten bedroeg 66.

## 4 De steekproef

Het onderzoek is uitgevoerd onder een representatieve steekproef eerstejaars studenten van de PABO, NLO, en MO. In de MO is het onderzoek beperkt tot de eerstejaars studenten van de tweedegraads opleidingen. Uitgangspunt bij de steekproeftrekking was dat van de drie opleidingen ongeveer evenveel eerstejaars studenten zouden deelnemen. Om zowel vergelijkingen tussen als binnen opleidingen mogelijk te maken moesten per opleiding 250 ingevulde vragenlijsten terug ontvangen worden. Gezien de verwachte nonrespons in de NLO en de MO - als gevolg van problemen bij de verspreiding van de lijsten en het weer inzamelen van de ingevulde lijsten - is besloten een vergrote steekproef te trekken (Van der Linden, 1969). Hoewel dit het nonrespons probleem niet principieel oplost, was het praktisch de enig haalbare oplossing.

Door structurele verschillen tussen de opleidingen (voltijd/deeltijd; algemeen/vakgericht) was het niet mogelijk bij het trekken van de steekproef voor alle vier de opleidingen eenzelfde procedure te volgen. Omdat eerstejaars PABO-studenten een vergelijkbaar onderwijsprogramma volgen is om praktische redenen besloten de afname in dit schooltype klassikaal te regelen. Uit alle 63 vestigingen is een random steekproef van 21 scholen getrokken. Al deze scholen waren bereid om er voor te zorgen dat één willekeurige klas eerstejaars studenten beide lijsten zou invullen. Van de 10 NLO's die

er ten tijde van het onderzoek in Nederland waren hebben we er 8, rekening houdend met geografische spreiding, geselecteerd. Alle 8 opleidingen waren bereid om hun medewerking aan het onderzoek te verlenen. De NLO is een vakgerichte opleiding. Om de verschillende vakken evenredig in de steekproef vertegenwoordigd te krijgen zijn per opleiding 60 studenten getrokken uit een door de opleiding ter beschikking gestelde lijst met de namen en vakken van alle eerstejaars studenten. Bij een aantal opleidingen zijn de vragenlijsten naar het huisadres van de studenten gestuurd, een aantal opleidingen was bereid de lijsten zelf onder de studenten te verspreiden. Van de 15 MO opleidingen in Nederland zijn er 11 random getrokken en benaderd. Ook deze 11 opleidingen reageerden positief op het verzoek om medewerking. De verdere procedure verliep analoog aan die in de NLO, alleen ging het hier om maximaal 40 studenten per opleiding.

## 5 Instrumentafname

Om 'kleuring' van de motieven door ervaringen met het volgen van de opleiding zoveel mogelijk te voorkomen, was het van belang om het tijdsbestek tussen de gemaakte keuze en de motievenmeting zo klein mogelijk te houden (zie theoretisch kader). Dit belang woog voor ons zwaarder dan de mogelijke effecten van de afname van de motieven-vragenlijst op de resultaten van de verwachting x waarde-vragenlijst. Daarom is er voor gekozen direct aan het begin van het studiejaar de motieven-vragenlijst als eerste bij alle studenten af te nemen. Dezelfde studenten kregen zo'n vier weken later de verwachting x waarde-vragenlijst voorgelegd. Door dit tijdsinterval is de verwachting x waarde-lijst door minder studenten ingevuld dan de motieven-lijst. De motieven-lijst is ingevuld door 421 PABO studenten, 313 NLO-studenten en 220 MO-studenten. De verwachting x waarde-lijst is ingevuld door 367 PABO-studenten, 289 NLO-studenten en 159 MO-studenten.

## 6 Schaalconstructie

Om de verschillende items tot een aantal homogene groepen terug te brengen is per opleiding een exploratieve, hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd op de motieven- en verwachting x waarde-variabelen. Er is gekozen voor een hiërarchische clusteranalyse, omdat bij deze methode de classificatie van data stapsgewijs plaatsvindt waardoor zich geen interpretatieproblemen voordoen (ieder item kan slechts in één cluster ingedeeld worden). Bovendien ging het ons niet om het opsporen en/of toetsen van een onderliggend theoretisch model. Bij de clusteranalyse is gebruik gemaakt van de 'average linkage between groups', hetgeen wil zeggen dat de uiteindelijk gevonden clusterstructuur gebaseerd is op informatie over de afstand van alle mogelijke paren items die op basis van de afzonderlijke items gevormd kunnen worden. Op deze wijze zijn negen schalen geconstrueerd met als uitgangspunt dat de motieven- en verwachting- x waarden-schalen dezelfde items zouden omvatten. De meeste van deze schalen komen in alle opleidingen voor, enkele zijn opleidingsspecifiek. Hier volgt een korte inhoudelijke omschrijving van de negen schalen:

- Leraar: motieven die betrekking hebben op het lesgeven, een baan in het onderwijs willen.
- Toekomst werk: motieven die betrekking hebben op het vergroten van de kansen op de arbeidsmarkt.
- Toekomst studie: motieven die betrekking hebben op het volgen van een hogere pedagogische opleiding als opstap naar een andere opleiding.
- Eigen ontwikkeling: motieven die betrekking hebben op het vergaren van kennis en vaardigheden om zichzelf verder te ontwikkelen.
- Werkomstandigheden: motieven die betrekking hebben op de werkomstandigheden en het aanzien van het beroep van leraar.
- Kinderen: motieven die betrekking hebben op het leuk vinden om met kinderen om te gaan.
- Opleiding: motieven die betrekking hebben op het karakter en de inhoud van de hogere pedagogische opleidingen.
- Vak: motieven die betrekking hebben op kennisvergroting over een bepaald vakgebied

dat de kiezer interessant vindt of waar hij (zij) goed in is.

Professionalisering: motieven die betrekking hebben op het vergroten en verder uitdiepen van reeds aanwezige vakkennis om als onderwijzer of leraar beter te functioneren. In Tabel 1 zijn de alpha coëfficiënten opgenomen van de motieven- en de verwachting x waarde-schalen zoals gevonden in de drie opleidingen. De interne consistentie van de schalen is over het algemeen bevredigend, met uitzondering van de schaal 'opleiding'. De alpha coëfficiënten voor deze schaal liggen tussen de .53 en de .62, hetgeen ook voor uitspraken over groepen leerlingen te laag is. Om inhoudelijke redenen is deze schaal echter toch in de verdere analyses meegenomen.

## 7 Lerarenopleidingen en motieven

De twee door ons uitgevoerde metingen geven in grote lijnen eenzelfde beeld wat betreft de volgorde van belangrijkheid van de verschillende motieven in de drie opleidingen (Tabel 2). In beide metingen zien we dezelfde schalen op de eerste en tweede plaats staan. De PABO-studenten scoren, zowel bij de motieven-als bij de verwachting x waardemeting, gemiddeld het hoogst op de schalen leraar ('een baan in het onderwijs willen') en kinderen ('het leuk vinden om met kinderen om te gaan'). NLO- en MO-studenten scoren in beide metingen gemiddeld het hoogst op de schalen vak ('kennisvergroting op een bepaald vakgebied dat de kiezer interessant vindt of waar hij/zij goed in is') en eigen ontwikkeling ('vergaan van kennis en vaardigheden om zichzelf verder te ontwikkelen').

Er zijn dus duidelijke verschillen in motieven tussen studenten die een opleiding tot leraar in het basisonderwijs gaan volgen en studenten die een opleiding tot leraar in het voortgezet onderwijs gaan volgen. Leraar worden is voor NLO- en MO-studenten bij aanvang van de studie nauwelijks een motief van betekenis om de opleiding te gaan volgen. Bij de PABO-studenten ligt dit duidelijk anders, zij kiezen juist voor de opleiding omdat zij een baan in het onderwijs ambiëren en aantrekkelijk vinden. Van negatieve overwegingen is

**Tabel 1***Interne consistentie van schalen per opleiding*

schaal	n=	PABO		NLO		MO	
		m	w x v	m	w x v	m	w x v
<b>leraar</b>							
n items		3	3	4	4	4	4
alpha		.88	.90	.96	.96	.88	.89
<b>toekomst werk</b>							
n items		4	4	4	4	6	6
alpha		.60	.50	.68	.67	.72	.72
<b>toekomst studie</b>							
n items		4	4	4	4	4	4
alpha		.79	.73	.65	.68	.70	.77
<b>eigen ontwikkeling</b>							
n items		7	7	7	7	7	7
alpha		.80	.82	.75	.83	.76	.86
<b>werkomstandigheden</b>							
n items		8	8	8	8	8	8
alpha		.76	.78	.85	.89	.81	.87
<b>kinderen</b>							
n items		6	6	6	6	6	6
alpha		.83	.86	.94	.94	.90	.91
<b>opleiding</b>							
n items		6	6	6	6	7	7
alpha		.57	.55	.62	.62	.53	.61
<b>vak</b>							
n items				4	4	4	4
alpha				.61	.81	.65	.69
<b>professionalisering</b>							
n items						4	4
alpha						.74	.78

m = motief; v x w = verwachting x waarde

**Tabel 2***Gemiddelde scores op de motieven- en verwachting x waarde-vragenlijst per opleiding*

	PABO		NLO		MO	
	m	vxw	m	vxw	m	vxw
leraar	3.9	3.2	2.0	1.3	1.8	1.3
toekomst werk	2.1	1.9	3.0	2.4	2.3	1.7
toekomst studie	1.0	1.1	1.7	1.9	1.0	1.3
eigen ontwikkeling	2.4	2.9	3.1	3.1	3.4	3.4
werkomstandigheden	1.6	2.0	1.2	1.3	0.9	1.1
kinderen	3.9	3.8	1.8	1.6	1.7	1.6
opleiding	2.3	2.3	2.1	2.0	2.1	2.1
vak			3.9	3.2	3.2	2.9
professionalisering					1.6	1.5

\* Om de verwachting x waarde-scores vergelijkbaar te maken met de motiefscores is door middel van een lineaire transformatie de maximale schaalscore teruggebracht tot 5.

bij de PABO-studenten dus geen sprake. De opleiding als parkeerstudie gebruiken scoort gemiddeld het laagst. In de NLO en MO daarentegen lijken de eerstejaars studenten over het

algemeen niet het plan te hebben leraar te worden. In deze opleidingen lijkt er, afgaande op de bevindingen uit de veldoriëntatie van het onderzoek, meer sprake van een uitgestelde

keuze. Studenten willen geen leraar worden, maar weten ook nog niet wat zij wél willen. Ook de resultaten van ander onderzoek wijzen in deze richting. In een enquête onder een willekeurige selectie studenten aan de VU (cursusjaar 1980/81) gaf bijna de helft aan indertijd gekozen te hebben uit interesse voor het vak. Bij aanvang van de studie gingen de gedachten nog niet uit naar een later beroep (Prick, 1983). Een onderzoek onder eerstejaars MO-studenten wijst uit dat 25% de studie louter uit interesse is gaan volgen en dat daarenboven bij nog eens bijna de helft de algemene belangstelling zwaarder woog als motief dan de beroepsbelangstelling (MO-overlegraad, 1986; Verheul, Vedder & Bannink, 1989). Deze bevindingen zijn vergelijkbaar met de resultaten van het eerder genoemde Amerikaanse onderzoek uit het begin van de jaren tachtig.

Vergelijking van de rangorde van de overige schalen in beide metingen geeft in de drie opleidingen slechts minimale verschillen te zien, met uitzondering van de schaal 'leraar' in de NLO en de MO. In de motievenmeting komt deze schaal in de beide opleidingen op de vijfde plaats, maar in de verwachting x waardemeting duikt deze schaal naar een van de laagste plaatsen in de rangorde. Dit betekent dat leraar worden - bij studenten die aan een voltijd of deeltijd lerarenopleiding beginnen - maar heel laag gewaardeerd wordt en dat zij de kans dat zij ook echt leraar zullen worden, uitermate gering achten.

Bij vergelijking van de absolute schaalcores van beide metingen in de drie opleidingen valt op dat de meeste schaalcores in de verwachting x waardemeting lager of gelijk zijn aan de gemiddelde schaalcores in de motievenmeting. In alle drie de opleidingen zijn echter de scores op de schalen 'werkomsandigheden' en 'toekomst studie' in de verwachting x waardemeting hoger dan de schaalcores in de motievenmeting. De schaal 'werkomsandigheden' bevat items die betrekking hebben op de werktijden, het salaris en het aanzien van het leraarsberoep. De schaal 'toekomst studie' bevat items die betrekking hebben op het volgen van een hogere pedagogische opleiding als opstap naar een andere opleiding. Van de items uit beide schalen kan gezegd worden dat ze (tot voor kort in ieder geval) minder aanvaardbaar

zijn voor de sociale omgeving als motief om voor een lerarenopleiding te kiezen. Dat juist bij de drie schalen 'werkomsandigheden', 'toekomst studie' en 'leraar' de indirecte meting afwijkt van de directe zou erop kunnen wijzen dat de resultaten van de verwachting x waarde-meting inderdaad minder gevoelig zijn voor een sociaal wenselijke antwoordtendentie.

## 8 Studievoortgang en motieven

Bij de instellingen zijn de studievoortgangsgegevens verzameld van alle studenten die de twee vragenlijsten hadden ingevuld. Voor de analyse is een driedeling gemaakt naar studenten die het eerste jaar op tijd hebben afgerond (groep 1), studenten die vertraging hebben opgelopen (groep 2) en studenten die zijn uitgevallen (groep 3). In Tabel 3 staat per opleiding een overzicht van de studentenaantallen per groep.

**Tabel 3**  
Studievorderingen per opleiding

	PABO n=409	NLO n=253	MO n=166
groep 1	279 (68%)	94 (37%)	115 (69%)
groep 2	54 (13%)	91 (36%)	7 (4%)
groep 3	76 (19%)	68 (27%)	44 (27%)

groep 1: eerste jaar zonder vertraging voltooid  
 groep 2: vertraging opgelopen in het eerste jaar  
 groep 3: studie tijdens of aan het eind van het eerste jaar gestaakt

Met behulp van het SPSS programma 'one-way' is per opleiding geanalyseerd of de drie groepen studenten afwijken op de verschillende schalen van de beide vragenlijsten. Met betrekking tot de motievenmeting zijn alleen bij de PABO verschillen gevonden, en wel bij de twee belangrijkste schalen (zie Tabel 4). De verschillen wijzen in dezelfde richting: degenen die het eerste jaar tijdig hebben afgerond scoren significant hoger (4.0) zowel op de schaal leraar als op de schaal kinderen dan degenen die de studie gestaakt hebben (resp. 3.4 en 3.6). Studenten die de studie al tijdens het eerste jaar afbreken, of er aan het eind van het jaar mee stoppen vinden bij aanvang van de opleiding onderwijzer worden en omgaan met kinderen al minder belangrijk dan studenten

**Tabel 4**  
Gemiddelde motiefscores onvertraagden en studiestakers

		<i>gem.</i>	<i>sd</i>	<i>F-ratio</i>	<i>sign.</i>
PABO leraar	groep 1 (n=279)	4.0	1.1	6.05	.003
	3 (n= 76)	3.4	1.6		
kinderen	groep 1	4.0	0.9	5.62	.004
	3	3.6	1.3		

groep 1: eerste jaar zonder vertraging voltooid

groep 3: studie tijdens of aan het eind van het eerste jaar gestaakt

die uiteindelijk met de opleiding doorgaan.

Bij de andere twee opleidingen hebben we met betrekking tot de motievenmeting geen verschillen gevonden tussen blijvers en studiestakers.

Met betrekking tot de verwachting x waardemeting vinden we zowel bij PABO- als NLO-studenten verschillen tussen blijvers en studiestakers. Bij de PABO gaat het om drie schalen, bij de NLO om één schaal (zie Tabel 5). In de PABO scoren zowel de studenten die volgens programma het studiejaar doorlopen hebben als de studenten die in het eerste jaar vertraging hebben opgelopen, hoger dan de studenten die met de studie zijn gestopt op de twee belangrijkste schalen: 'kinderen' en 'leraar'. Een vergelijkbaar effect vonden we bij de analyse van de motiefscores. Bij de verwachting x waardemeting vinden we ook een verschil op de meest onbelangrijke schaal in de PABO. Op de schaal 'toekomst studie' scoren degenen die met de studie zijn gestopt hoger dan degenen die geheel volgens de planning het eerste jaar hebben doorlopen. Een verklaring

voor dit verschil moet naar onze mening gezocht worden in de mogelijkheid een afgeronde propedeuse van de PABO als opstap te gebruiken naar een universitaire opleiding. Een aantal studenten dat aan het eind van het eerste studiejaar de opleiding verlaat, was dit bij de keuze van de opleiding reeds van plan. Dat dit goed verklaarbare effect wel gevonden wordt met de verwachting x waardemeting en niet met de motievenmeting geeft steun aan de veronderstelling dat deze indirecte methode minder gevoelig is voor de eerder, in het theoretisch kader genoemde, vertekening en daardoor de fijne nuances beter zichtbaar maakt.

Ook in de NLO vinden we een verschil tussen blijvers (zowel vertraagden als onvertraagden) en studiestakers dat in de analyse van de directe motievenmeting niet naar voren kwam. Dit verschil betreft een schaal die niet heel belangrijk, maar ook niet geheel onbelangrijk is, nl. de schaal 'opleiding'. De studenten die de opleiding blijven volgen (groep 1 en 2) scoren hoger op deze schaal dan de studenten die de opleiding verlaten (groep 3). Gezien de lage in-

**Tabel 5**  
Gemiddelde verwachting x waardescores onvertraagden, vertraagden en studiestakers

		<i>gem.</i>	<i>sd</i>	<i>F-ratio</i>	<i>sign.</i>
PABO leraar	groep 1 (n=239)	3.3	1.1	12.65	.000
	2 (n= 47)	3.3	1.3		
	3 (n= 58)	2.4	1.6		
kinderen	groep 1	3.8	0.8	9.93	.000
	2	3.9	0.8		
	3	3.3	1.3		
toekomst st.	groep 1	1.1	0.3	3.04	.049
	3	1.4	1.3		
NLO opleiding	groep 1 (n= 83)	2.1	0.8	4.58	.011
	2 (n= 74)	2.2	0.8		
	3 (n= 56)	1.4	0.9		

groep 1: eerste jaar zonder vertraging voltooid

groep 2: vertraging opgelopen in het eerste jaar

groep 3: studie tijdens of aan het eind van het eerste jaar gestaakt



terne consistentie van deze schaal moeten we erg voorzichtig zijn met de interpretatie van dit verschil. Deze schaal heeft betrekking op kenmerken van de NLO-opleiding, zowel met betrekking tot de inhoud als de organisatie ervan. Studenten voor wie deze motieven een rol bij de keuze gespeeld hebben, hebben blijkbaar wat dat betreft gevonden wat ze zochten.

## 9 Een nadere vergelijking van de beide metingen

De directe motievenmeting en de verwachting  $x$  waardemeting vertonen veel overeenkomsten, maar ook enkele interessante verschillen. Beide metingen geven nagenoeg hetzelfde beeld van het belang van bepaalde redenen om te kiezen voor een hogere pedagogische opleiding, en van de verschillen in motiefsterkte tussen onvertraagde studenten en studiestakers, zij het dat bij de indirecte meting iets meer nuances naar voren komen. Bovendien zijn er aanwijzingen dat de indirecte meting minder gevoelig is voor sociaal wenselijke antwoorden. Deze bevindingen geven in zijn algemeenheid geen aanleiding te concluderen dat de ene meting beter is dan de andere. Welke meting het meest geëigend is, is afhankelijk van de gewenste informatie. Wil men snel op relatief eenvoudige wijze informatie over beweegredenen, dan is een motievenmeting voor de hand liggend. Voor een genuanceerder beeld, verdient naar onze mening de verwachting  $x$  waarde-benadering de voorkeur.

## 10 Tot slot

In de inleiding van dit artikel is de 'kwaliteitsproblematiek' van de instroom in hogere pedagogische opleidingen (met name de PABO en de NLO) niet alleen omschreven in termen van motieven van studenten, maar ook in termen van vooropleiding en werkhouding. Dit onderzoek richtte zich op de motieven van instromende studenten en belicht daarmee slechts één, zij het niet onbelangrijk aspect van de 'kwaliteitsproblematiek' van de lerarenopleidingen. Op grond van de resultaten mogen we concluderen dat de pedagogische academies basisonderwijs zich, wat betreft de moti-

vatie van de studenten die zich bij deze instellingen aanmelden, geen zorgen hoeven te maken. Bij de NLO vinden we echter een duidelijke discrepantie tussen de motieven van studenten om de opleiding te gaan volgen en datgene waarvoor de studie opleidt. Net als studenten die een MO-opleiding gaan volgen, zijn algemene vorming, vakinhoudelijke redenen en de gerichtheid op functies buiten het onderwijs belangrijker bij de keuze om de opleiding te gaan volgen dan het leraarschap. Dit levert echter bij de MO een minder grote frictie op dan bij de NLO, omdat MO-studenten na twee jaar de mogelijkheid hebben een algemene studievariant te kiezen. Een antwoord op de vraag of de hogere pedagogische opleidingen nu vooral de zwakkere broeders en zusters binnen krijgen is hiermee niet gegeven. Wel kunnen we vaststellen dat het merendeel van de PABO- en NLO-studenten uit ons onderzoek van het havo afkomstig is (voor beide opleidingen 67%). Het percentage vwo-leerlingen in de PABO is 15%, en in de NLO slechts 9%. Bij de MO-studenten ligt dit anders. Hier is niet meer dan 25% van de instromende studenten afkomstig van het havo, terwijl 20% het vwo heeft doorlopen en 30% in het bezit is van een hbo-diploma. Deze cijfers geven aan dat het percentage vwo-leerlingen dat in de PABO en de NLO instroomt, klein is. Bij vergelijking van de instroom in hogere pedagogische opleidingen met de instroom in andere sectoren van het hoger beroepsonderwijs voor het cursusjaar 1985/86 blijkt bovendien dat de lerarenopleidingen het kleinste percentage vwo-leerlingen binnen krijgen en het grootste percentage studenten met een havo-vooropleiding. Dat de aansluitingsproblemen bij instroom in het HBO voor havo-leerlingen groter zijn dan voor vwo-leerlingen ligt voor de hand. Hun vooropleiding is immers een jaar korter. Wel zijn er aanwijzingen dat, na een aantal jaren ontmoedigingsbeleid van de overheid, vooral de relatief zwakkere havisten naar de lerarenopleidingen doorstromen. Harde uitspraken hieromtrent kunnen op basis van dit motieven-onderzoek niet gedaan worden.

Vakbekwaamheid en inzet van onderwijzend personeel zijn van doorslaggevend belang voor de kwaliteit van het onderwijs en het zou dan ook een slechte zaak zijn als de discrepantie tussen het belang dat algemeen aan het

leraarsberoep gehecht wordt en de maatschappelijke waardering ervoor, geschikte en gemotiveerde studenten afschrikt. Het aantrekkelijker maken van het leraarsberoep kan een bijdrage leveren aan het aantrekken van kwalitatief goede studenten die er bewust voor kiezen om leraar te worden.

## Literatuur

- Allison, D. J. (1982). *Current attractions of teaching as perceived by preservice students*. Reports-Research/technical (143). Ontario.
- Bergsma, H. M., & Chu, L. (1981). *What motivates introductory and senior education students to become teachers?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. In S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson, *Learning and motivation in the classroom* (pp. 137-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Drenth, P. J. D. (1960). *Een onderzoek naar de motieven bij het kiezen van een beroep*. Dissertatie. Amsterdam: Van Soest.
- Eck, E. van, & Houtkoop, W. (1986). *Kiezen en begeleiden in het dag/avondonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Emants, M. (1983). *Op reis door Zweden*. Amsterdam: Arbeiderspers.
- Feather, N. T. (1982). Expectancy-value Approaches: present status and future directions. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions* (pp. 395-421). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Festinger, L. A. (1957). *Theory of cognitive dissonance*. Evanstone, IL: Row, Peterson.
- Fielstra, C. (1955). An analysis of factors influencing the decision to become a teacher. *Journal of Educational Research*, 68, 659-668.
- Geffen, L. M. H. J. van (1977). *De keuze van werk*. Proefschrift. Culemborg: Schoolpers b.v.
- Härnqvist, K. (1976). *Individual demand for education: background analytical report*. Parijs: OECD.
- Hofstee, W. K. B. (1972). Motieven in de discussie. In P. J. Roscam-Abbing (red.), *Wat drijft of bezielt ons* (pp. 32-47). Meppel: Boom.
- Linden, L. A. van der (1969). *Het non-respons verschijnsel bij enquêtes*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam.

MO-Overlegraad (1986). *MO-Profiel*. Verslag van een enquête onder 3200 eerstejaars studenten-MO. Utrecht: MO-Overlegraad.

Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human Inferences: Strategies and shortcomings of social judgement*.

Englewood Cliffs, NJ: Appleton-Century-Crofts.

Prick, L. G. M. (1983). *Het beroep van leraar*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij.

Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 581-586.

Tillema, H. H., & Veenman, S. A. M. (1985). *Probleemverkenning opleiding onderwijsgevenden*. Groningen/Nijmegen/Den Haag: RION/ISO/ITS/SVO.

Verheul, I., Vedder, J., & Bannink, P. (1989). *Instroomveranderingen en studiemotivatie bij eerstejaars studenten van de MO-lerarenvariant*. Utrecht: ISOR/Onderwijskunde/PDI.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wood, K. E. (1978). What motivates students to teach? *Journal of Teacher Education*, 29(6), 142-154.

Manuscript aanvaard 13-1-1993

## Auteurs

M. Derriks en E. de Kat zijn als onderzoeksmedewerker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut.

Adres: Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

## Abstract

### Students' motives to become a teacher

M. Derriks & E. de Kat. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 17-27.

To study the motives of students to opt for a career in teaching, an aselect sample of first year students attending three different types of teacher training colleges was drawn. At the beginning of the schoolyear 1988/1989 over a 1000 students filled out two questionnaires. The first questionnaire directly asked for their motives to attend a teacher training college, the second one was based on the expectancy-value theory. An important difference between both methods is that the 'direct' method is retrospective

while the 'expectancy-value' method is prospective. It was expected that the 'expectancy-value' method would be less vulnerable to response tendencies than the direct method. On the basis of the data collected several scales of motives to attend a teacher training college were constructed. A comparison between the two methods used for measuring motives showed some interesting differences.