

# **Is dit wat ik later worden wil?**

Het verschil tussen eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten in het basisonderwijs wat betreft motivatie om leerkracht te worden/blijven, gemeten met de FIT-Choice Scale

Student: M.M.J. Alblas (S3343707)

Begeleiders: dr. M. Fokkens-Bruinsma & dr. L.P. Kwant

2<sup>e</sup> beoordelaar: Prof. dr. H. Korpershoek

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Academisch Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB)

3 juni 2022

### **Abstract**

Teacher shortage is a problem that keeps increasing (Den Brok et al., 2017). In this study it was investigated whether there is a difference between first-year pre-service teachers ( $N = 21$ ), fourth-year pre-service teachers ( $N = 25$ ) and novice teachers ( $N = 20$ ) in terms of motivation to choose for a teaching profession or stay in the teaching profession. To investigate this, a quantitative cross-sectional survey research was conducted, using the FIT-Choice Scale designed by Watt and Richardson (2007). Results showed that there are indications that first-year pre-service teachers differ from novice teachers on the constructs social utility value and intrinsic career value. Fourth-year pre-service teachers differ from novice teachers on the constructs time for family, social utility value, intrinsic career value, fallback career and expertise. First-year pre-service teachers and fourth-year pre-service teachers have higher scores on intrinsic motivations and extrinsic motivations, in comparison to novice teachers who have higher scores on intrinsic motivations, extrinsic motivations and altruistic motivations. However the reliability of several scales used in this study is weak. Follow-up research is essential to determine whether the differences found in this study actually exist between the groups.

**Is dit wat ik later worden wil? Het verschil tussen eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten in het basisonderwijs wat betreft motivatie om leerkracht te worden/blijven, gemeten met de FIT-Choice Scale**

Uit Nederlands onderzoek blijkt dat 18% van de beginnende leerkrachten in het basisonderwijs uitvalt vijf jaar na het behalen van een diploma (Den Brok et al., 2017; Struyven et al., 2012). Onder een beginnende leerkracht worden de leerkrachten verstaan die hun bevoegdheid hebben behaald, maar minder dan vier jaar werkervaring hebben als leerkracht in het primair onderwijs (PO-Raad, z.j.). Het uitvallen van beginnende leerkrachten is in het basisonderwijs een groot probleem. In Nederland is namelijk sprake van een groot tekort aan leerkrachten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019). Dit tekort is de afgelopen jaren flink gegroeid; steeds meer leerkrachten verlaten het onderwijs (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008). Uit het onderzoek van Flores (2006) blijkt dat beginnende leerkrachten vooral uitvallen door het verschil tussen de opleiding en de uiteindelijke ervaring in het leraarsberoep. Daarnaast kan volgens Burke et al. (2015) verlies van motivatie een oorzaak zijn van uitval bij beginnende leerkrachten, terwijl belangrijke bevindingen in andere onderzoeken laten zien dat zowel leerkrachten in opleiding als beginnende leerkrachten een sterke motivatie hebben om les te geven (Chong & Low, 2009; Guarino et al., 2006). Het is mogelijk dat een verschil bestaat tussen de motivatie om te kiezen voor de opleiding en de bevestiging van deze motivatie in de praktijk (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011). Leerkrachten die uiteindelijk het beroep niet verlaten, hebben mogelijk een specifieke motivatie, die ervoor zorgt dat zij blijven werken als leerkracht.

**Typen motivatie**

Deze specifieke motivatie van leerkrachten kan gemeten worden op basis van intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en altruïstische motivatie (Watt & Richardson, 2007). Watt en Richardson (2007) hebben een model ontwikkeld dat op deze drie typen motivatie aansluit, de Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice Scale). Deze vragenlijst wordt in dit onderzoek gebruikt om de motivatie te meten. De FIT-Choice Scale maakt het mogelijk om inzicht te krijgen in de veranderingen in motivatie van leerkrachten in hun loopbaan (Watt & Richardson, 2007). Het praktische doel van de FIT-Choice Scale is het effectief kunnen aanbevelen van wervingsstrategieën, om zo mensen te trekken naar het leraarsberoep en uitval van leerkrachten tegen te gaan.

***Intrinsieke motivatie***

De zelfdeterminatietheorie beschrijft inhoudelijk hoe intrinsieke motivatie tot stand komt en ook hoe deze versterkt kan worden (Deci & Ryan, 1980). Intrinsieke motivatie houdt

in dat een leerkracht vanuit zichzelf de motivatie krijgt om het leraarsberoep te beoefenen. De motivatie komt voort uit de behoefte om zelf te ontwikkelen en zich competent te voelen.

Werknemers die intrinsiek gemotiveerd zijn en goed in hun vel zitten, zullen goede prestaties leveren (Gagné & Deci, 2005). Uit onderzoek blijkt dat zowel leerkrachten in opleiding als beginnende leerkrachten een sterke intrinsieke motivatie hebben om les te geven (Chong & Low, 2009).

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1980) stelt dat de drie natuurlijke basisbehoeften zorgen voor intrinsieke motivatie, indien deze worden vervuld. De drie basisbehoeften in de zelfdeterminatietheorie zijn autonomie, competentie en verbondenheid.

Ten eerste willen leerkrachten beschikken over autonomie (Van den Broeck et al., 2009; Vangrieken et al., 2017) en willen zelf bepalen welke acties ze ondernemen (Ryan & Deci, 2017). Autonome motivatie is positief voor de persoonlijke groei en ontwikkeling, omdat vrijheid wordt ervaren (Abós et al., 2018). acties zijn begonnen (Ryan & Deci, 2017). Ten tweede is het belangrijk dat leerkrachten zich competent voelen. Dit houdt in dat zij geloven in eigen capaciteiten en kunnen (Bandura, 1994). Kwalificatie kan bijdragen aan het versterken van de competentie (Den Brok et al., 2017). Ten derde hebben leerkrachten behoefte aan verbondenheid en het opbouwen positieve relaties met anderen (Hong, 2010). Het onderzoek van Mansfield en Beltman (2014) suggereert dat beginnende leerkrachten behoefte hebben aan contact met collega's. De schalen van de FIT-Choice Scale, die binnen dit type motivatie vallen, zijn: intrinsieke carrière waarde, eerdere onderwijs- en leerervaringen, expertise, moeilijkheid en tevredenheid met de keuze

### ***Extrinsieke motivatie***

Bij extrinsieke motivatie gaat het niet over de inhoud van het leraarsberoep, maar wel de uitkomsten ervan, denk hierbij aan salaris. De extrinsieke motivatie wordt gevoed door factoren buiten het werk om (Van den Broeck et al., 2009). De schalen van de FIT-Choice Scale, die binnen dit type motivatie vallen, zijn: tijd voor familie, baanzekerheid, baantransferbaarheid, terugval carrière, sociale invloeden, sociale status, salaris en sociale ontrading.

### ***Altruïstische motivatie***

Altruïstische motivatie is verbonden met het beeld dat de leerkracht heeft over het leraarsberoep. De leerkracht wil iets voor de maatschappij betekenen of wil bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van leerlingen (Roness, 2011). Thompson et al. (2012) schrijven dat leerkrachten (in opleiding) vooral altruïstische motieven hebben om te werken in het onderwijs. De schalen van de FIT-Choice Scale, die binnen dit type motivatie vallen, zijn:

vormgeven van de toekomst van kinderen en adolescenten, sociale bijdrage leveren, werken met kinderen en adolescenten en sociale gelijkheid bevorderen

### ***Motivatie van leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten***

Naar de motivatie van leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten is veel onderzoek gedaan (zie o.a. Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007; Watt et al., 2012). Uit de onderzoeken van Bakar et al. (2014) en Fokkens-Bruinsma et al. (2015) blijkt dat leerkrachten in opleiding op de constructen *intrinsieke waarde, toekomst vormgeven van kinderen of adolescenten* en *werken met kinderen of adolescenten* het hoogst scoren. Het laagst scorende construct is *sociale invloeden*. Leerkrachten in opleiding zien lesgeven als een veeleisend beroep met een zware werkdruk, die emotioneel veel van hen vraagt (Bakar et al., 2014; De Jesus & Lens, 2005). Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten in opleiding de keuze voor het leraarsberoep voornamelijk vanuit intrinsieke en altruïstische motivatie maken en minder vanuit extrinsieke motivatie (Bakar et al., 2014; Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Thompson et al., 2012; Watt et al., 2012).

Voor beginnende leerkrachten blijkt dat positieve, eerdere onderwijs- en leerervaringen een motief kunnen zijn waarom zij gekozen hebben voor het leraarsberoep (Richardson & Watt, 2006). Watt en Richardson (2008) stellen dat de constructen *sociale gelijkheid* en *verwachtingen van eigen kennis* naast de constructen *intrinsieke waarde en toekomst vormgeven van kinderen of adolescenten* belangrijke motieven zijn voor beginnende leerkrachten. Geconcludeerd kan worden dat beginnende leerkrachten de keuze voor het leraarsberoep voornamelijk vanuit intrinsieke en altruïstische motivatie maken (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2008).

Hoewel intrinsieke motivatie en altruïstische motivatie voor zowel leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten het meest bepalend zijn voor de algehele motivatie (Bakar et al., 2014; Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Thompson et al., 2012; Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2008), begint de extrinsieke motivatie een steeds grotere rol te krijgen bij beginnende leerkrachten in vergelijking met leerkrachten in opleiding (Han & Yin, 2016). Dit suggereert een verschil in motivatie tussen leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten. Bestaande wetenschappelijke bevindingen geven geen inzicht in het moment waarop extrinsieke motivatie een grotere rol gaat spelen. Aangezien het verschil gevonden is tussen leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten vindt de verandering mogelijk in deze periode plaats.

### **Het huidige onderzoek**

In het huidige onderzoek wordt gepoogd het moment van verandering te achterhalen. Om deze reden is het doel van het huidige onderzoek is beschrijven van verschillen in motivatie tussen eerstejaarsstudenten van de vier jaar durende (academische) opleiding tot leerkracht basisonderwijs, vierdejaarsstudenten van dezelfde opleidingen en beginnende leerkrachten. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre is de motivatie om leerkracht te worden/blijven verschillend bij eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten in het basisonderwijs, gemeten met de FIT-Choice Scale? Hierbij zijn drie deelvragen geformuleerd: (1) Welke motieven hebben eerstejaarsstudenten van de vier jaar durende (academische) opleiding tot leerkracht basisonderwijs om leerkracht te worden? (2) Welke motieven hebben vierdejaarsstudenten van de vier jaar durende (academische) opleiding tot leerkracht basisonderwijs om leerkracht te worden? (3) Welke motieven hebben beginnende leerkrachten in het basisonderwijs om leerkracht te blijven?

Op basis van de bevindingen van Watt en Richardson (2007) wordt verwacht dat de motivatie om leerkracht te worden en te blijven per groep verschilt. Voor alle drie de groepen wordt verwacht dat de constructen die gekoppeld zijn aan intrinsieke motivatie en altruïstische motivatie het hoogst scoren. Daarnaast is de verwachting dat beginnende leerkrachten hoger zullen scoren dan de leerkrachten in opleiding op de constructen die gekoppeld zijn aan extrinsieke motivatie.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Om de mate van motivatie om leerkracht te worden of te blijven te onderzoeken is een kwantitatief onderzoek opgezet, namelijk: een cross-sectioneel surveyonderzoek (Fraenkel et al., 1990/2019).

### **Onderzoekspopulatie en -steekproef**

De onderzoekspopulatie bestond uit drie verschillende groepen, namelijk: (1) eerstejaarsstudenten van de vier jaar durende (academische) opleiding tot leerkracht basisonderwijs (2) vierdejaarsstudenten van dezelfde opleidingen en (3) beginnende leerkrachten. Onder een beginnende leerkracht wordt de leraar die zijn bevoegdheid heeft behaald, maar minder dan vier jaar werkervaring heeft als leerkracht in het primair onderwijs verstaan (PO-Raad, z.j.). De steekprofeenheden werden gekozen op basis van representativiteit, de eenheden hoorden bij een van de groepen die onderzocht is in dit onderzoek, en op basis van beschikbaarheid. De respondenten kregen een online vragenlijst via Qualtrics. Deze data is gebaseerd op een doelgericht gemakssteekproef. De survey is gedeeld via Whatsapp, Facebook, Instagram en LinkedIn, via connecties van de opleiding van

de (academische) opleiding leraar basisonderwijs en via een Microsoft Teams groep leerkrachten van CKC Drenthe. De steekproefgrootte is gebaseerd op de hoeveelheid respondenten die reageren op de survey via sociale media. Het doel is om uitspraken te kunnen doen over de motivatie van leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten, zodoende is gestreefd naar een steekproef van in totaal 100 tot 120 respondenten. Dit streven is niet gelukt. Uiteindelijk is de enquête gesloten met 168 reacties, hiervan zijn 66 reacties van respondenten opgenomen in het onderzoek. De enquête is gedeeld voor meerdere onderzoeken en zodoende zijn respondenten gefilterd, indien zij niet voldeden aan de criteria van groepen voor dit onderzoek. Een andere reden waarom respondenten gefilterd zijn is wegens het feit dat zij niet voldeden aan de marge van het minimum aantal antwoorden ingevuld, 2/3 volgens Fokkens-Bruinsma (persoonlijke communicatie, 9 mei 2022). Uiteindelijk zijn 102 respondenten niet meegenomen in dit onderzoek. Aangezien onderzoek gedaan is naar drie verschillende groepen, is gestreefd naar drie gelijke aantallen voor de verschillende groepen. De uiteindelijke groepen zijn als volgt verdeeld: eerstejaarsstudenten ( $N = 21$ ), vierdejaarsstudenten ( $N = 25$ ) en beginnende leerkrachten ( $N = 20$ ).

Voordat de respondenten met de vragenlijst begonnen, hebben zij een informatiebrief kunnen lezen met het doel van dit onderzoek. Ook zijn zij akkoord gegaan met de voorwaarden. In de brief stond vermeld dat de deelnemers zich te allen tijde konden terugtrekken tijdens het maken van de vragenlijst; het onderzoek is volledig op vrijwillige basis. Daarnaast zijn de gegevens niet gedeeld met derden en zijn de gegevens volledig anoniem. Hierdoor is het niet mogelijk dat een deelnemer zich na het afronden van de vragenlijst nog terugtrekt, aangezien de gegevens niet te herleiden zijn naar de desbetreffende respondent. Indien een respondent de vragenlijst niet volledig ingevuld heeft, dan is de respondent uit de dataset gehaald, dit is beschouwd als terugtrekken. De Algemene Verordening Gegevensbescherming richtlijnen zijn gevolgd.

### **Onderzoeksinstrument**

De FIT-Choice Scale is een vragenlijst die ontworpen is om de motivatie om leerkracht te zijn van (beginnende) leerkrachten te meten (Watt & Richardson, 2007). Het belang van lesgeven hoort volgens Watt en Richardson bij de verwachtingen die leerkrachten hebben tegenover hun eigen bekwaamheid. Voor het onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) werd de vragenlijst van FIT-Choice Scale in het Nederlands vertaald en onderzocht op betrouwbaarheid en validiteit. Het onderzoek van Watt & Richardson (2007) onderzoek heeft uiteengezet dat de FIT-Choice Scale bestaat uit 4 hogere orde factoren en 18 eerste orde factoren welke verdeeld zijn in 12 motivatie constructen (38 items) en 6 constructen met

betrekking tot concepties over het onderwijs (20 items). De vragenlijst is gemaakt met een zeven puntenschaal (1 = niet belangrijk voor mij – 7 = zeer belangrijk voor mij, theoretisch schaalgemiddelde = 4). Door het FIT-Choice-project te vertalen, dekten de vertalingen niet de hele lading, zodoende hebben Fokkens-Bruinsma et al. (2015) besloten enkele vragen te verwijderen en enkele vragen eraan toe te voegen. Door het verwijderen van deze vragen is de betrouwbaarheid niet hetzelfde als de originele vragenlijst. De verschillende schalen hebben een alfa tussen de 0.61 en 0.87 (Fokkens-Bruinsma et al., 2015). Het huidige onderzoek heeft de betrouwbaarheid van de toets gemeten met Cronbach's alpha. Van een betrouwbare test wordt gesproken indien deze hoger of gelijk is aan 0.70 (Fraenkel et al., 1990/2019). In dit onderzoek fluctueert de betrouwbaarheid tussen 0.43 en 0.93

**Tabel 1**

*Constructen en uitleg per construct*

Construct	Betekenis van het construct
Tijd voor familie	Het in deeltijd lesgeven zou me meer tijd met mijn gezin kunnen bieden.
Baanzekerheid	Lesgeven is een stabiel beroep.
Baantransferbaarheid	Lesgeven is een handige baan voor als ik reis.
Vormgeven van toekomst van kinderen/adolescenten	Lesgeven zal me de mogelijkheid bieden invloed te hebben op kinderen/adolescenten.
Vergroten sociale gelijkheid	Door lesgeven kan ik de ambities van minder bedeelde jongeren verhogen.
Sociale bijdrage leveren	Door lesgeven kan ik mijn diensten aan de maatschappij aanbieden.
Werken met kinderen/adolescenten	Ik wil kinderen en jongvolwassenen helpen te leren
Intrinsieke waarde	Ik heb geïnteresseerd in onderwijs.
Terugval carrière	Ik ben niet terecht gekomen in het beroep van mijn eerste keuze.
Sociale invloeden	Mijn vrienden vinden dat ik een leraar moet worden..
Gemakzucht	Als leerkracht heb ik lange vakanties en korte werkdagen.
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	Ik heb inspirerende leerkrachten gehad.
Verwachtingen van eigen kennis	Ik heb goede onderwijsvaardigheden.



Salaris	Vind je dat lesgeven goed betaald is?
Hoge eisen	Denk je dat lesgeven hard werken is?
Sociale status	Vind jij lesgeven een goed gerespecteerde carrière?
Expertise	Denk je dat lesgeven een grote hoeveelheid expertkennis vereist?
Sociale ontrading	Werd jij aangemoedigd een anderen carrière te volgen dat lesgeven?
Tevredenheid met de keuze	Hoe tevreden ben je over je keuze om leerkracht te worden?

---

**Tabel 2***Betrouwbaarheid FIT-Choice vragenlijst*

Construct	Cronbach's alpha
Tijd voor familie	.77
Baanzekerheid	.68
Baantransferbaarheid	.43
Vormgeven van toekomst van kinderen/adolescenten	.79
Vergroten sociale gelijkheid	.80
Sociale bijdrage leveren	.76
Werken met kinderen/adolescenten	.63
Intrinsieke waarde	.47
Terugval carrière	.44
Sociale invloeden	.74
Gemakzucht	.47
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	.73
Verwachtingen van eigen kennis	.78
Salaris	.93
Hoge eisen	.50
Sociale status	.76
Expertise	.68
Sociale ontrading	.74

### Statistisch analyseplan

De resultaten van de vragenlijst uit Qualtrics zijn overgezet naar SPSS. In SPSS is een kwantitatieve analyse gedaan aan de hand van beschrijvende en toetsende statistiek. De data is in SPSS via een interval niveau geanalyseerd.

Voor de drie verschillende groepen (eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten) zijn met behulp van de belangrijkste centrum- en spreidingsmaten op de FIT-Choice Scale vragenlijst omschreven. Met behulp van deze informatie is onderzocht welke van de verschillende constructen de belangrijkste rol spelen bij de drie verschillende groepen. Deze verschillende constructen zijn weergegeven in tabellen. In totaal zijn zes *t*-toetsen afgenomen. Voor *t*-toetsen afgenomen zijn, is gecontroleerd of voldaan is aan de assumpties, waar sprake is van een normale verdeling met enige vorm van uitbijters bij eerstejaars- en vierdejaarsstudenten.. Eerstejaarsstudenten zijn vergeleken met vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten op alle constructen, deze constructen zijn gekoppeld aan intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie of altruïstische motivatie. Vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten zijn ook op deze manier vergeleken. In deze vergelijking is gekeken naar de *p*-waarden of de groepen significant verschillen bij constructen.

## Resultaten

### Algemeen

Dit onderzoek heeft 66 respondenten. Van deze 66 respondenten zijn 21 eerstejaarsstudenten, 25 vierdejaarsstudenten en 20 beginnende leerkrachten.

**Tabel 3**

*Centrum- en spreidingsmaten*

		Motivatie	Concepties
Eerstejaarsstudent	Gemiddelde	3.90	4.47
	Minimum gemiddelde	2.38	3.67
	Maximum gemiddelde	5.93	5.50
	Standaarddeviatie	.89	.46
Vierdejaarsstudent	Gemiddelde	3.98	4.29
	Minimum gemiddelde	3.36	3.38

	Maximum gemiddelde	4.68	5.46
	Standaarddeviatie	.55	.38
Beginnende leerkracht	Gemiddelde	4.03	4.39
	Minimum gemiddelde	2.59	3.54
	Maximum gemiddelde	4.83	5.25
	Standaarddeviatie	.62	.46

### T-toetsen

In de Tabel 4 worden *t*-toetsen uiteengezet. In deze steekproef komt naar voren dat alle groepen hoog scoren op de hoge eisen van het leraarsberoep. Alle groepen scoren ook hoog op het construct *werken met kinderen of adolescenten* en *intrinsieke waarde*, deze motivatoren hebben beide een score die hoger is dan 5.00. Het laagste gemiddelde is bij elke groep is het concept *terugval carrière*, dit wil zeggen dat zij laag scoren op vragen als: ‘Ik wist niet zeker wat voor beroep ik wilde.’ en ‘Ik heb lesgeven gekozen als laatste mogelijkheid voor een beroep.’

Uit de *t*-toets blijkt dat eerstejaarsstudenten en vierdejaarsstudenten niet significant verschillen van elkaar. Wel is in enkele constructen een significant verschil gevonden tussen beginnende leerkrachten en eerstejaarsstudenten of vierdejaarsstudenten. De meeste significante verschillen zijn gevonden tussen vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten. ‘Terugval carrière’ (a:  $M = 1.66$   $s = .21$ , b:  $M = 2.03$   $s = .20$ , c:  $M = 1.43$   $s = .13$ ) geeft antwoord op vragen als: ‘Ik wist niet zeker wat voor beroep ik wilde’ en ‘Ik heb lesgeven gekozen als laatste mogelijkheid voor een beroep.’

Voor het construct tijd voor familie is een significant verschil gevonden tussen de vierdejaarsstudenten en de beginnende leerkrachten. Opvallend is dat, terwijl het gemiddelde verschil groter is, geen significant verschil is gevonden tussen eerstejaarsstudenten en beginnende leerkrachten. De *p*-waarde van het verschil tussen eerstejaarsstudenten en beginnende leerkrachten voor het construct ‘Tijd voor familie’ is .06. Dit voldoet net aan de eisen van een 95% betrouwbaarheidsinterval, hier moet voorzichtig worden gedaan met uitspraken over dit construct.

### Tabel 4

*Gemiddelde scores en verschillen groepen per construct*

Constructen	Eerstejaars (a)	Vierdejaars (b)	Beginnende leerkrachten (c)
<b>Tijd voor familie</b> *bc	3.09 (.38)	2.95 (.24)	2.18 (.28)
Baanzekerheid	3.67 (.32)	3.56 (.25)	3.28 (.27)
Baantransferbaarheid	2.62 (.27)	2.37 (.17)	2.37 (.22)
Vormgeven van toekomst van kinderen/adolescenten	4.67 (.40)	4.95 (.22)	5.10 (.29)
Vergroten sociale gelijkheid	3.95 (.34)	3.95 (.26)	4.23 (.35)
<b>Sociale bijdrage leveren</b> *ac, bc	4.17 (.36)	4.40 (.23)	5.25 (.28)
Werken met kinderen/adolescenten	5.55 (.25)	5.59 (.17)	5.84 (.30)
<b>Intrinsieke waarde</b> *ac, bc	5.10 (.22)	5.09 (.24)	5.77 (.19)
<b>Terugval carrière</b> *bc	1.66 (.21)	2.03 (.20)	1.43 (.13)
Sociale invloeden	2.84 (.37)	3.23 (.20)	2.82 (.35)
Gemakzucht	2.26 (.26)	2.40 (.23)	2.45 (.29)
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	3.97 (.32)	3.64 (.27)	4.02 (.32)
Verwachtingen van eigen kennis	4.94 (.24)	5.13 (.24)	5.04 (.22)
Salaris	3.48 (.27)	3.20 (.19)	3.30 (.22)
Hoge eisen	5.76 (.17)	5.92 (.59)	5.70 (.14)
Sociale status	5.40 (.18)	5.22 (.13)	5.16 (.13)
<b>Expertise</b> *bc	4.65 (.21)	4.48 (.19)	5.09 (.21)
Sociale ontrading	3.21 (.36)	2.76 (.31)	2.70 (.32)
Tevredenheid met de keuze	5.46 (.22)	5.31 (.24)	5.83 (.16)

\*ac: significant verschil tussen groepen eerstejaars studenten en beginnende leerkrachten

\*bc: significant verschil tussen groepen vierdejaars studenten en beginnende leerkrachten

## Discussie

In het huidige onderzoek is onderzocht in hoeverre de motivatie om leerkracht te worden/blijven verschillend is bij eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten in het basisonderwijs, gemeten met de FIT-Choice Scale. Hiervoor is een cross-sectioneel survey-onderzoek uitgevoerd.

## Conclusie

### Deelvragen

Om de eerste deelvraag te beantwoorden is gekeken naar de hoogst scorende constructen van de FIT-Choice Scale voor eerstejaarsstudenten. Uit de resultaten blijkt dat de

eerstejaarsstudenten het hoogst scoren op de constructen *tevredenheid met de keuze, sociale status, hoge eisen, werken met kinderen of adolescenten* en *intrinsieke waarde*. Voor de eerste deelvraag kan geconcludeerd worden dat door eerstejaarsstudenten het hoogst wordt gescoord op constructen die gekoppeld zijn aan intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Dit komt niet overeen met wat op basis van literatuur verwacht werd. In de literatuur kwam namelijk naar voren dat leerkrachten in opleiding voor het leraarsberoep kiezen vanuit de intrinsieke motivatie en de altruïstische motivatie (Bakar et al., 2014; Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Thompson et al., 2012; Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2008).

Voor de tweede deelvraag kan ongeveer dezelfde conclusie getrokken worden. Uit de resultaten blijkt dat de vierdejaarsstudenten op dezelfde constructen als eerstejaarsstudenten het hoogst scoren met toevoeging van het construct *verwachtingen van eigen kennis*, dat gekoppeld is aan intrinsieke motivatie. Hierom kan geconcludeerd worden dat ook vierdejaarsstudenten het hoogst scoren op constructen die gekoppeld zijn aan intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Deze resultaten kwamen ook niet overeen met wat op basis van bevindingen in ander onderzoek verwacht werd (Bakar et al., 2014; Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Thompson et al., 2012; Watt et al., 2012)

Om de derde deelvraag te beantwoorden is gekeken naar de hoogste constructen van de FIT-Choice Scale voor beginnende leerkrachten. Uit de resultaten blijkt dat de eerstejaarsstudenten het hoogst scoren op de constructen *vormgeven van toekomst van kinderen of adolescenten, sociale bijdrage leveren, werken met kinderen of adolescenten, intrinsieke waarde, verwachtingen van eigen kennis, hoge eisen, sociale status, expertise* en *tevredenheid met keuze*. Hierom kan geconcludeerd worden dat beginnende leerkrachten hoog scoren op constructen die gekoppeld zijn alle drie de typen motivatie. Dit komt deels overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek. Intrinsieke motivatie en altruïstische motivatie zijn belangrijk voor de keuze om in het leraarsberoep te blijven (Watt & Richardson, 2006, 2008). Echter, extrinsieke motivatie komt in eerder onderzoek niet naar voren als belangrijkste motivatie om in het leraarsberoep te blijven, maar begint wel steeds een grotere rol te spelen bij beginnende leerkrachten (Han & Yin, 2016).

### ***Onderzoeksvraag***

Om de hoofdvraag te beantwoorden is gekeken naar het verschil tussen eerstejaarsstudenten, vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten in het basisonderwijs in scores op de FIT-Choice Scale. In het huidige onderzoek komt naar voren dat alle drie de groepen hoog scoren op constructen die gekoppeld zijn aan intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. De literatuur stelt dat bij zowel leerkrachten in opleiding als beginnende

leerkrachten intrinsieke motivatie en altruïstische motivatie de redenen zijn om te kiezen voor het leraarsberoep (Bakar et al., 2014; Fokkens-Bruinsma et al., 2015; Thompson et al., 2012; Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2008). Uit de resultaten kwam naar voren dat de drie groepen hoog scoren op het construct ‘hoge eisen’, dit betekent dat zij vinden dat dit beroep veeleisend is. In het onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015) is dit ook naar voren gekomen bij alle groepen die in hun onderzoek vertegenwoordigd waren. Dit sluit aan bij het onderzoek van Traag (2018), een leerkracht heeft een hoge werkdruk en is emotioneel veeleisend. Het motief ‘terugval carrière’ is het minst van invloed op de keuze om leerkracht te worden, dit wil zeggen dat alle groepen laag scoren. Het motief terugval carrière is het minst belangrijk motief om te kiezen voor het leraarsberoep bij de eerstejaars- en vierdejaarsstudenten. Een lage score is eigenlijk positief, aangezien zij dus bewust hebben gekozen voor dit beroep. Zo’n lage score is niet ongebruikelijk. In het onderzoek van Watt en Richardson (2007) is gevonden dat respondenten bewust kiezen voor dit beroep en dat dit niet een beroep is waar men op terugvalt.

In het huidige onderzoek komt naar voren dat beginnende leerkrachten hoger scoren op meer constructen die gekoppeld zijn aan extrinsieke motivatie dan leerkrachten in opleiding. Deze resultaten komen overeen met de verwachting op basis van eerder onderzoek, want ook Han en Yin (2016) hebben gevonden dat beginnende leerkrachten in vergelijking met leerkrachten in opleiding meer extrinsiek gemotiveerd zijn dan leerkrachten in opleiding.

In het huidige onderzoek zijn significante verschillen gevonden tussen eerstejaarsstudenten en beginnende leerkrachten en tussen vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten. Tussen de eerstejaarsstudenten en de vierdejaarsstudenten zijn geen significante verschillen gevonden. Dit suggereert dat de verandering in motivatie plaatsvindt op het moment dat de leerkracht zich in het werkveld begeeft.

De constructen *intrinsieke waarde* en *sociale bijdrage leveren* zijn significant verschillend tussen eerstejaarsstudenten en beginnende leerkrachten; op deze constructen, die gekoppeld zijn aan intrinsieke en altruïstische motivatie, scoren de beginnende leerkrachten significant hoger, dit resultaat is tevens ook gevonden in het onderzoek van Fokkens-Bruinsma et al. (2015).

Bij de significante verschillen in dit onderzoek zijn de meeste verschillen gevonden tussen vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten. In het huidige onderzoek zijn vijf constructen gevonden waar de scores van vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten significant verschillen, namelijk: *tijd voor familie*, *sociale bijdrage leveren*, *intrinsieke waarde*, *terugval carrière* en *expertise*, dit zijn constructen die gekoppeld zijn aan alle drie de

typen motivatie. Vierdejaarsstudenten scoren significant hoger dan beginnende leerkrachten op de constructen *tijd voor familie* en *terugval carrière*. Beginnende leerkrachten scoren significant hoger dan vierdejaarsstudenten op *sociale bijdrage leveren*, *intrinsieke waarde* en *expertise*. Beginnende leerkrachten scoren hoger op intrinsieke motivatie en altruïstische motivatie, waar vierdejaarsstudenten hoger scoren op extrinsieke motivatie.

### **Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek**

Het huidige onderzoek kent verschillende beperkingen. De FIT-Choice Scale vragenlijst is online gedeeld en na de eerste uren bleek dat twee items misten. Hierdoor missen de antwoorden op deze vragen voor 18 van de 66 respondenten. Deze 18 respondenten zijn uiteindelijk meegenomen in het huidige onderzoek, nadat is gebleken dat deze missing data de scores op andere constructen niet heeft beïnvloedt. Het missen van items bij een aantal respondenten zorgt voor een lage interne validiteit.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat de constructen *baantransferbaarheid*, *intrinsieke waarde*, *terugval carrière*, *hoge eisen* en *gemakzucht* een lage betrouwbaarheid hebben tussen  $\alpha = .43$  en  $\alpha = .50$ . Aangezien de betrouwbaarheid voor deze constructen laag is, is het moeilijk om op basis van gegevens uit huidig onderzoek betrouwbare uitspraken te doen over de motivatie van leerkrachten in opleiding en beginnende leerkrachten. Intrinsieke waarde en terugval carrière blijken een lage betrouwbaarheid te hebben, maar laten een significant verschil zien tussen vierdejaarsstudenten en beginnende leerkrachten. Op basis van de significantie kan geen betrouwbare conclusie getrokken worden. In vervolgonderzoek kan de betrouwbaarheid versterkt worden door meer items aan de schalen toe te voegen. Indien deze hogere betrouwbaarheid gevonden wordt, kan gekeken worden of dezelfde significante verschillen gevonden worden als in het huidige onderzoek.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is een grotere steekproef. De groepen bestonden nu uit 20, 21 en 25 respondenten. Fraenkel et al. (1990/2019) stellen dat voor comparatief onderzoek 30 respondenten per groep nodig zijn om betrouwbare uitspraken te doen over de doelpopulatie. Aangezien bij dit onderzoek gebruik is gemaakt van een gemakssteekproef, is de steekproef waarschijnlijk niet representatief voor de populatie. Dit is niet te controleren aangezien niet gevraagd is naar achtergrondkenmerken. De vragenlijst is voornamelijk verspreid onder het netwerk van de onderzoeker, waardoor de kans groot is dat een groot deel van de reacties afkomstig is uit Noord-Nederland. Daarnaast bestaat de kans dat respondenten de vragenlijst hebben ingevuld, omdat dit onderwerp hen interesseert en men hier een duidelijke mening over heeft. Voor vervolgonderzoek kan bij een grotere, meer

over Nederland verspreide steekproef onderzoek gedaan worden, zodat een betrouwbaardere uitspraak gedaan kan worden over de doelpopulatie.

### **Implicaties voor de praktijk**

Lerarenopleidingen kunnen de resultaten van dit onderzoek gebruiken om studenten beter voor te kunnen lichten bij open dagen en kunnen de resultaten gebruiken om in te haken op de motivatie van aanstaande leerkrachten. De constructen waar studenten laag op scoren geven de opleidingen de kans om de studenten beter te informeren over deze constructen. De opleiding kan gevormd worden om de motivatie van de studenten heen. Beginnende leerkrachten geven aan dat hoge eisen aan hen worden gesteld. Werkgevers in het onderwijs kunnen zorgen voor een minder hoge werkdruk door bijvoorbeeld de beginnende leerkrachten een mentor te geven. Het onderzoek van Mansfield en Beltman (2016) suggereert dat beginnende leerkrachten behoeften hebben aan contact met collega's en ook dat deze collega's een begeleidende rol zouden kunnen vervullen. Het zou een mogelijkheid kunnen zijn dat een van de collega's zou kunnen fungeren als mentor om zo de motivatie om leerkracht te blijven hoog te houden. Ten slotte kan het inzicht in de motivatie van leerkrachten in het huidige onderzoek door de overheid worden ingezet om meer leerkrachten aan te trekken en te behouden, door in te spelen op hun motivatie. Aangezien 15% van de beginnende leerkrachten uitvalt (Den Brok et al., 2017), volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019) is sprake van een groot tekort aan leerkrachten en dit tekort loopt de komende jaren verder op (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008). Studenten van de (academische) pabo, moeten behouden worden om het lerarentekort tegen te gaan.

Concluderend kan over dit onderzoek gezegd worden dat de statistische conclusie validiteit te wensen over laat. Ondanks dat significante verschillen gevonden zijn, zijn deze resultaten niet betrouwbaar. Uit dit onderzoek blijkt dat geen verschil zichtbaar is tussen eerstejaars- en vierdejaarsstudenten. Wel blijkt een verschil te zijn tussen de beginnende leerkrachten en de twee studentengroepen. Vervolgonderzoek is essentieel om te controleren of de gevonden verschillen daadwerkelijk tussen de groepen bestaan.



### Referentielijst

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable-and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A., & Hamzah, R. (2014). So You Want to Be a Teacher: What Are Your Reasons?. *International Education Studies*, 7(11), 155-161. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155>
- Burke, P., Aubusson, P., Schuck, S., Buchanan, J., & Prescott, A. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253. [https://doi: 10.1016/j.tate.2015.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.005)
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press.
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- De Jesus, N. S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of mind and Behavior*, 33-43.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and teaching*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E.T. (2011). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*. (88) 41-56.
- Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E., Korpershoek, H., & Doolaard, S. (2015). Motivatie om

- leraar te worden: Validering van het FIT-Choice instrument voor de Nederlandse context. *Pedagogische Studiën*, 92(5), 324-343.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education. (Originele bron gepubliceerd in 1990)
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Oplopend lerarentekort bedreiging voor gelijke kansen in het onderwijs*. De Staat van het Onderwijs | Inspectie van het onderwijs.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2008). *Education at a Glance. OECD indicators*. Parijs: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- PO-Raad. (z.j.). *Definitie van startend leerkracht*. poraad.nl.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3-19.

- Thompson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and teacher education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs*. Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4). <https://doi.org/10.5117/2009.022.004.002>
- Watt, H. M., & 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(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>