

Onderzoek

Een uitgestelde keuze voor een vakgebied: Motieven voor het leraarschap bij een brede pedagogische lerarenopleiding

Izaak Dekker, Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam), Marjon Fokkens-Bruinsma (Rijksuniversiteit Groningen)

Samenvatting

De lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs zijn in Nederland gekoppeld aan een specifiek vakgebied. Met een nieuwe brede pedagogische lerarenopleiding biedt de Hogeschool van Amsterdam een route naar het leraarschap voor mensen die leraar willen worden zonder daarbij aan de start al een specifiek vak voor ogen te hebben. De aanname is hierbij dat er een doelgroep bestaat van studenten die voornamelijk gemotiveerd is voor generieke aspecten van het leraarschap. Het onderzoek waarover gerapporteerd wordt in dit artikel vergelijkt de motieven van eerstejaars voltijdstudenten van de brede pedagogische lerarenopleiding met die van andere tweedegraads lerarenopleidingen met behulp van de FIT-choice vragenlijst. Uit de analyses komt naar voren dat studenten van de brede pedagogische opleiding meer belang hechten aan het werken met adolescenten, de intrinsieke waarde van het beroep, en het bijdragen aan kansengelijkheid. Daarnaast scoren deze studenten hoger op ingeschatte bekwaamheid als leraar en weegt salaris minder mee als motief. Uit een tweetraps clusteranalyse bleek bovendien dat de brede pedagogische opleiding relatief veel studenten aantrekt behorende tot het intrinsiek gemotiveerde profiel dat volgens eerdere onderzoeken een voorspeller is voor behoud voor het leraarschap. De resultaten wijzen erop dat een generieke route naar het leraarschap inderdaad een andere doelgroep aanspreekt.

Inleiding

Lerarenopleidingen weerspiegelen in belangrijke mate het bestaande onderwijssysteem. Zo weerspiegelt de lerarenopleiding basisonderwijs de structuur in basisscholen waar een groepsleraar verantwoordelijk is voor al het onderwijs aan een groep leerlingen. In het voortgezet onderwijs kennen we een vakkenstructuur waar leraren met een bevoegdheid voor één vak voor verschillende klassen het onderwijs voor dat vak verzorgen. En dat is weer weerspiegeld in de structuur van de Nederlandse eenvakkige lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs. Door deze structuur liggen er ook verschillende accenten binnen de curricula van de verschillende lerarenopleidingen: binnen de Nederlandse pabo's of de opleidingen tot leraar lager onderwijs in Vlaanderen is

meer aandacht voor de pedagogiek en voor brede vakkennis, terwijl binnen de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen de nadruk ligt op de vakinhoud en de daaraan gekoppelde vakdidactiek (in Nederland rond één vak, in Vlaanderen rond twee vakken). Dit is ook internationaal herkenbaar (Craig, 2016). De verschillen in organisatie leiden tot verschillen in beroepsbeelden, beroepsopvattingen en professionele identiteiten van afgestudeerden aan verschillende typen lerarenopleidingen. Zo zijn Nederlandse leraren in het basisonderwijs vooral gefocust op (de pedagogiek rond) het kind, terwijl leraren in het voortgezet onderwijs een belangrijk deel van hun professionele identiteit ontleen aan het vak en de vakdidactiek waar ze expert in zijn (Leenheer, 2019). Dat laatste maakt verbindingen tussen collega's van verschillende vakken binnen scholen voor voortgezet onderwijs lastiger (Snoek, 2019).

Door verschillende ontwikkelingen in het onderwijs komt deze strikte scheiding tussen de pabo en lerarenopleidingen onder druk te staan. Binnen het vmbo en mbo is bijvoorbeeld al langer een roep om leraren die breder vakoverstijgend ingezet kunnen worden en die een sterkere pedagogische kennisbasis bezitten. Ter illustratie wordt in deze context vaak benoemd dat de (pedagogische) relatie vooraf gaat aan de prestatie. Uit een onderzoek van ResearchNed (2015) onder schoolleiders bleek bijvoorbeeld dat veel scholen al pabo-gediplomeerden aannemen voor de onderbouw van het vmbo vanwege hun pedagogische kwaliteiten.

Er zijn verschillende pogingen gedaan om de kloof tussen breed opgeleide pedagogen en vakspecialisten te dichten door het bevoegdheidsstelsel aan te passen (Commissie Onderwijsbevoegdheden, 2021) en door experimenten met teambevoegdheden (Dialogic, Oberon, 2023). Maar tot een verandering van het bevoegdheidsstelsel is het nog niet gekomen en de pilot Teambevoegdheid heeft nog geen betrekking op de lerarenopleidingen.

In dit vacuüm tussen bestaande structuren voor de lerarenopleidingen en behoeften in het scholenveld en bij studenten zoeken lerarenopleidingen hun weg en ontstaan initiatieven om de bestaande opleidingsmodellen te doorbreken.

Een van die initiatieven is de nieuwe lerarenopleiding pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam (HvA). Deze opleiding - die gericht is op het opleiden van leraren voor het voortgezet onderwijs en het mbo - kenmerkt zich door een sterkere aandacht voor pedagogische competenties van leraren en bredere vakbevoegdheid. Dit is vertaald naar een opzet waar het eerste studiejaar een sterk pedagogische invulling gekregen heeft en studenten ook niet gelijk vanaf

het begin een vakspecialisatie kiezen. Vanaf jaar 2 kunnen studenten kiezen voor een specialisatie in één van de schoolvakken. Daarmee kunnen studenten afstuderen met een dubbele bevoegdheid van leraar in een schoolvak en leraar pedagogiek. De opleiding hanteert zo een opbouw die gespiegeld is ten opzichte van de traditionele lerarenopleidingen waar met name in de beginfase er veel aandacht is voor vakinhoud en pas tegen het einde van de opleiding meer aandacht is voor pedagogische aspecten van het leraarschap.

Hoewel de aanleiding voor de nieuwe inrichting gelegen is in vragen vanuit het scholenveld, is het ook de vraag in hoeverre de nieuwe opzet een andere doelgroep aantrekt en zo mogelijk een bijdrage zou kunnen leveren aan het tegengaan van lerarentekorten. Het algemene beeld is immers dat een groot deel van de studenten aan de tweedegraads lerarenopleidingen vooral voor de opleiding kiest uit interesse voor het vak en pas in tweede instantie voor het leraarschap (De Vries, 2014).

De nieuwe opzet roept verschillende vragen op die zowel betrekking hebben op de uitstroom als instroom van de opleiding. Zijn afgestudeerden voldoende vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch toegerust? Trekt de nieuwe opzet een andere type student dan lerarenopleidingen die direct zijn gericht op een schoolvak? Omdat de opleiding in het studiejaar 2022-2023 van start is gegaan, is het nog niet mogelijk om vragen ten aanzien van de uitstroom te beantwoorden, maar vragen ten aanzien van de instroom kunnen wel al beantwoord worden. In deze studie onderzoeken we of de motieven voor het leraarschap bij de brede pedagogische lerarenopleiding verschillen van die van andere tweedegraads lerarenopleidingen. Door dit te onderzoeken toetsen we of een andere focus en structuur van de lerarenopleiding daadwerkelijk een ander type student trekt.

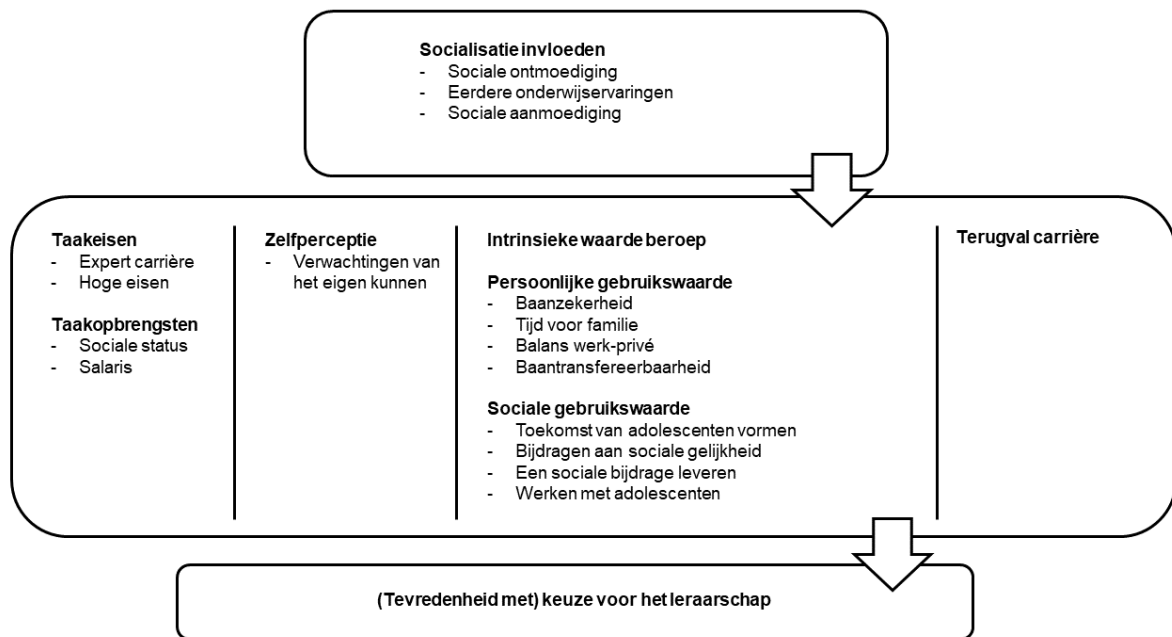
Theoretisch kader

Motieven voor en concepties over het leraarschap worden al lang bestudeerd, omdat ze mogelijk van belang kunnen zijn bij het selecteren van leraren, bij het aantrekken van meer leraren, of het inspelen op behoeften van leraren in opleiding (Watt et al., 2012; Gorard et al., 2022). Bovendien blijkt uit onderzoek dat er een relatie is tussen die motieven en de mate waarin leraren uitvallen gedurende de loopbaan (Kaub, et al., 2016; Hensch et al., 2015). Sinds Richardson en Watt in 2006 een systematische methode ontwierpen voor het meten van deze motivaties nam het onderzoek hiernaar internationaal een

vlucht. Het Factors Influencing Teachers-Choice (FIT-Choice) model dat ze ontwikkelden is gebaseerd op de Expectancy-Value theorie. Dat is een sociaal-cognitieve motivatietheorie die stelt dat mensen subjectieve verwachtingen en waarden vormen gebaseerd op hun ervaring en interactie met een culturele en sociale context (Eccles et al., 1983). Stel dat de student verwacht dat een beroep veel goeds op zal leveren (subjectieve taakwaarde), dat de inspanningen (taakeisen) die het vereist opwegen tegen de baten, en dat deze student hier de kwaliteiten voor bezit (self-efficacy), dan zal de motivatie hiervoor hoog zijn. Verwacht de student dat het beroep weinig oplevert, dat de student het niet kan, of dat het onevenredig veel inspanning kost, dan zal de student minder gemotiveerd zijn. Deze algemene theorie pasten Richardson en Watt (2006, 2007) op basis van grootschalige verkenningen onder (aanstaande) leraren toe op de overwegingen die (toekomstige) leraren hebben voor het kiezen (of behouden blijven) voor het leraarschap.

In hun theorie specificerden Richardson en Watt de rol van socialisatie naar de rol van eerdere les(geef) ervaringen, en de rol van sociale invloeden (mensen die het je afraden of je aanmoedigen). De eerdere les(geef)ervaringen dragen bij aan de inschatting van de mate waarin de student dit kan, de mate waarin dit een beroep is dat veeleisend is of veel oplevert, en de mate waarin de student met dit beroep bijdraagt aan intrinsieke, persoonlijke, of sociale waarden (gezamenlijk de subjectieve taakwaarde). Intrinsieke waarde staat voor de mate waarin de student het leraarschap waardeert omwille van zichzelf. Persoonlijke gebruikswaarden vallen op te delen in baanzekerheid, tijd voor familie, werk-privé balans¹, en baantransfereerbaarheid (de mate waarin de student met een kwalificatie als leraar op verschillende plekken kan werken en wonen). Sociale gebruikswaarden kunnen bestaan uit het willen werken met kinderen/adolescenten, het bij willen dragen aan het vormgeven van de toekomst van kinderen/adolescenten, het willen leveren van een sociale bijdrage, of het bij willen dragen aan kansengelijkheid. Een sub-construct dat hier nog los van staat, is de mate waarin het leraarschap een terugval carrière is (een zogeheten plan b nadat bijvoorbeeld de toneelschool niet lukte). De relatie tussen de verschillende constructen en sub-constructen staat visueel weergegeven in Figuur 1.

¹ Oorspronkelijk werd dit in de Australische context '*bludging*' genoemd (Watt & Richardson, 2007): het vermijden van werk of verantwoordelijkheid. We kozen ervoor om dit in de Nederlandse context te vertalen als werk-privé balans op basis van de onderliggende vragen omdat dit ons neutraler lijkt. De onderliggende items zijn 'als leraar heb je korte werkdagen' en 'als leraar heb je lange vakanties'.



Figuur 1. Visuele weergave van het FIT-Choice model

De FIT-Choice vragenlijst wordt wereldwijd gebruikt (Watt et al., 2012), en in de Nederlandse context gevalideerd (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b; Fokkens-Bruinsma et al., 2015). Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2012a) gebruikten de vragenlijst om na te gaan hoe motieven van leraren in opleiding samenhangen met de inzet en betrokkenheid bij het beroep. De inschatting van het eigen kunnen bleek hierin het meest belangrijk, het leraarschap als terugval-carrière het minst. In een studie uit 2014 analyseerden Canrinus en Fokkens-Bruinsma hoe de motieven voor het leraarschap gedurende een jaar lerarenopleiding veranderden. Vooral de inschatting van het eigen kunnen veranderde significant. Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2015) vonden in een latere studie dat studenten die hun eigen lesgeefvaardigheden hoger inschatten juist minder vaak de studie afronden. Sociale gebruikswaarden (zoals het willen werken met adolescenten) hingen wel positief samen met het afronden van de lerarenopleiding. Sindsdien onderzochten Simonsz et al. (2022) recentelijk het verband tussen motivaties voor het leraarschap en onderwijsidealen bij eerstejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding Engels en Geschiedenis. Hieruit kwam naar voren dat sociale gebruikswaarden (zoals het willen werken met adolescenten) als motief het hoogst scoorden, en dat de vakinhoud voor toekomstige leraren geschiedenis belangrijker was dan bij hun toekomstige collega's Engels.

Onderzoekscontext

De brede pedagogische lerarenopleiding aan de HvA komt voort uit de ambitie om meer pedagogisch georiënteerde leraren op te leiden voor het voortgezet onderwijs. Waar voorheen de focus lag op het lesgeven in het vak pedagogiek in het mbo, richt de nieuwe opleiding zich meer op (vernieuwende scholen in) het voortgezet onderwijs (Kools, 2019). Daartoe is een opleidingsprogramma ontwikkeld waarbinnen studenten binnen 4,5 jaar twee tweedegraads bevoegdheden kunnen behalen: één voor pedagogiek en één voor een tweedegraads vak in het voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld biologie of wiskunde). In tegenstelling tot de reguliere tweedegraads lerarenopleidingen heeft het eerste jaar van de opleiding een sterk pedagogisch karakter: studenten maken pas aan het einde van het eerste jaar de keuze voor hun tweede vak. Daarmee verdiepen studenten zich pas in jaar 2 en 3 in de vakinhoud van het tweede vak (zie ook <https://www.hva.nl/opleidingen/leraar-pedagogiek>).

De aanname van de opleiding is dat het aanbieden van deze nieuwe opleiding niet alleen leidt tot een meer pedagogisch profiel van leraren in het voortgezet onderwijs, maar dat dit ook andere studenten aantrekt: studenten die in eerste instantie graag met jongeren werken, en die niet op voorhand een keuze hebben gemaakt ten aanzien van het vak dat ze willen geven. Dergelijke studenten zouden mogelijk binnen de school een verbindende rol kunnen spelen tussen vakken (door meer generieke pedagogische kennis, door meerdere vakken te verzorgen, of doordat ze collega's makkelijker kunnen overtuigen dat het belangrijk is om vakoverstijgend te werken). Bovendien zouden deze studenten, in lijn met het advies van de Onderwijsraad (2018), door hun dubbele bevoegdheid wendbaarder zijn op de arbeidsmarkt.

Na een pilot in 2021-2022 met een kleine groep studenten uit de reguliere tweedegraads opleidingen is de opleiding in september 2022 van start gegaan met 30 eerstejaars studenten. Dit onderzoek verkent de motieven en concepties van deze studentengroep en het verschil met de instroom in de reguliere tweedegraads opleidingen met de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de belangrijkste motieven voor het leraarschap bij studenten van de brede pedagogische lerarenopleiding?
2. In hoeverre verschillen de motieven voor het leraarschap bij de studenten van de brede pedagogische lerarenopleiding van die van andere voltijd eerstejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding?

3. Welke motivatieclusters zijn er te onderscheiden bij studenten van reguliere tweedegraads lerarenopleidingen en de brede pedagogische lerarenopleiding?

Materialen en methode

Procedure en Steekproef

Voor dit onderzoek stuurden we per mail in het eerste semester van 2022-2023 231 eerstejaars studenten van vijf tweedegraads lerarenopleidingen (waaronder de brede lerarenopleiding pedagogiek) de FIT-Choice vragenlijst toe. Studenten werden in de mail en in de klas geïnformeerd over het onderzoek en kregen na instemming toegang tot de vragenlijst. 153 (66.2%) studenten vulden de vragenlijst in (zie Tabel 1 voor de respons per opleiding).

Opleiding	Populatie	Respondenten	Responspercentage
<i>Pedagogiek</i>	30	22	73.3%
<i>Nederlands</i>	22	14	63.6%
<i>Engels</i>	117	74	63.3%
<i>Biologie</i>	31	23	74.2%
<i>Wiskunde</i>	31	20	64.5%
<i>Totaal</i>	231	153	66.2%

Tabel 1. Populatie, respondenten en responspercentages

Instrument

Voor deze studie gebruikten we de Nederlandse versie van de FIT-Choice vragenlijst die vertaald en gevalideerd werd door Fokkens-Bruinsma et al. (2015). De FIT-Choice vragenlijst bestaat uit 58 items, verdeeld over dertien motivatie constructen en zes constructen met concepties over het leraarschap (Tabel 3). Om te testen of we de structuur van de FIT-choice schaal terug konden vinden in onze steekproef voerden we separate *confirmatory factor analyses* (CFA) uit voor de motivaties en voor de concepties met Latent Variable Analysis software (Rosseel, 2012) in R (R Core Team, 2021). We hielden bij de CFA de oorspronkelijke factorstructuur van de FIT-Choice vragenlijst aan. Hierna is per schaal de betrouwbaarheid getest door de Cronbach's alpha te berekenen. Wanneer schalen onbetrouwbaar bleken, losten we dit op door items te verwijderen en de alpha opnieuw te berekenen. Hierna voerden we opnieuw CFA uit om na te gaan of het model paste.

Bij de eerste test van de factorstructuur van de motieven namen we alle dertien factoren mee. Volgens onze theorie zijn dat dertien latente variabelen die elk gemeten worden met een aantal items (stellingen). De factor analyse berekent of de items onderscheidbaar en consequent passen bij de juiste latente variabelen. Dit meten we met drie verschillende fit indices die aangeven in hoeverre de gevonden waarden afwijken van een perfecte score gegeven het voorspelde model: de RMSEA (root mean squared error of approximation), de CFI (Comparative Fit Index) en de TLI (Tucker Lewis Index) (Tabel 2).

	1e model Motieven	1e model Concepties	2e model Concepties	Gewenste fit levels
χ^2	862	216	163	$\chi^2/df < 2 =$
df	587	137	120	goed
p	<.001	<.001	.006	
RMSEA (90% CI)	.055 (.047- .063)	.062 (.046- .077)	.048 (.027- .066)	< 0.05 = goed, < 0.08 = redelijk
CFI	.90	.94	.96	> 0.90 redelijk, > 0.95 goed.
TLI	.88	.92	.95	> 0.90 redelijk, > 0.95 goed.

Tabel 2. Resultaten Confirmatory Factor Analyses

Tabel 3 toont de verschillende constructen, items per construct, voorbeeldstellingen, en de verkregen Cronbach's alpha's.

Hogere factor	orde	Schaalnaam	Aanta l vrage n	Voorbeeldstellingen	Alph a
Socialisatie	Eerdere		3	<i>Ik heb inspirerende leraren gehad.</i>	0.76
	onderwijservaringen.				
	Sociale aanmoediging.		3	<i>Mijn vrienden vinden dat ik een leraar moet worden.</i>	0.82

	<i>Sociale ontrading.</i>	3	<i>Ik werd aangemoedigd om een andere carrière dan lesgeven te kiezen.</i>	0.71
<i>Zelfperceptie</i>	<i>Verwachtingen van het eigen kunnen.</i>	3	<i>Ik heb goede onderwijsvaardigheden.</i>	0.75
<i>Intrinsieke waarde</i>	<i>Intrinsieke waarde beroep.</i>	3	<i>Ik ben geïnteresseerd in onderwijs.</i>	0.71
<i>Persoonlijke waarde</i>	<i>Baanzekerheid.</i>	3	<i>Lesgeven is een stabiel beroep.</i>	0.83
	<i>Tijd voor familie.</i>	5	<i>Het in deeltijd lesgeven zou me meer tijd met mijn gezin kunnen bieden.</i>	0.75
	<i>Balans werk-privé.</i>	2	<i>Als leraar heb ik korte werkdagen.</i>	0.73
	<i>Baantransfereerbaarheid.</i>	3	<i>Lesgeven is een handige baan voor als ik reis.</i>	0.65
<i>Sociale waarde</i>	<i>Toekomst van adolescenten vormen.</i>	3	<i>Lesgeven zal me de mogelijkheid bieden invloed te hebben op adolescenten.</i>	0.85
	<i>Vergroten van sociale gelijkheid.</i>	3	<i>Ik wil een bijdrage leveren aan kansengelijkheid.</i>	0.88
	<i>Een sociale bijdrage leveren.</i>	3	<i>Door het lesgeven kan ik iets betekenen voor de maatschappij.</i>	0.77
	<i>Werken met adolescenten.</i>	3	<i>Ik wil adolescenten helpen te leren.</i>	0.86

<i>Terugval carrière</i>	<i>Terugval carrière</i>	3	<i>Ik ben niet terecht gekomen in het beroep van mijn eerste keuze.</i>	0.64
<i>Taakeisen</i>	<i>Expert carrière</i>	3	<i>Lesgeven vereist een grote hoeveelheid expertkennis.</i>	0.64
	<i>Hoge eisen</i>	3	<i>Lesgeven is hard werk.</i>	0.72
<i>Taakopbrengsten</i>	<i>Sociale status</i>	6	<i>Lesgeven is een goed gerespecteerde carrière.</i>	0.79
	<i>Salaris</i>	2	<i>Lesgeven wordt goed betaald.</i>	0.94
<i>Tevredenheid met keuze</i>	<i>Tevredenheid met keuze</i>	3	<i>Ik ben tevreden over mijn keuze om leraar te worden.</i>	0.90

Tabel 3. Beschrijving constructen in vragenlijst met aantal items en voorbeeldvraag

Analytische strategie

Om de motivatie voor het leraarschap van de studenten van de verschillende participerende tweedegraads lerarenopleidingen in kaart te brengen berekenden we eerst de gemiddelde scores en standaarddeviaties per construct. Vervolgens gebruikten we, omdat de waarden niet normaal verdeeld waren (skewed) en de groepen niet gelijk, non-parametrische Kruskal-Wallis tests om te toetsen of er per construct significante verschillen waren tussen de opleidingen. Bij de uitkomsten van deze tests rapporteren we de (Bonferroni gecorrigeerde) p waarden en de H test-statistiek en hanteren we tweezijdige tests met een grenswaarde van 0.05. Tenslotte zijn de effectgroottes berekend als η^2 (Tomczak & Tomczak, 2014), waarbij een effectgrootte van $\eta^2 = 0.01$ geïnterpreteerd kan worden als klein, $\eta^2 = 0.06$ als middelgroot en $\eta^2 = 0.14$ als groot. Tot slot voerden we een tweetraps clusteranalyse uit om na te gaan of er verschillende motivatieprofielen te onderscheiden waren waarin de studenten van elkaar te onderscheiden zijn. We gebruikten log-likelihood voor het meten

van de afstanden tussen de twee dichtstbijzijnde clusters en hanteerden het Schwarz-Bayesiaanse Criterium voor het clusteren.

Resultaten

Belangrijkste motieven en concepties gemiddeld

Over het algemeen geven de ondervraagde studenten aan dat het leraarschap naar hun idee hard werken is en veel expertise vereist (Tabel 4). Dat ze verwachten hier bekwaam voor te zullen zijn, zien ze gemiddeld als het belangrijkste motief om het leraarschap te kiezen. De studenten geven verder aan dat de sociale gebruikswaarden van het beroep (werken met adolescenten, bijdrage aan gelijke kansen) voor hen van groot belang zijn. De sociale status en het salaris van het beroep en aanmoedigingen of afkeuringen van anderen scoren relatief het laagst.

Verschillen tussen opleidingen

Over de linie wijken de studenten van de nieuwe lerarenopleiding pedagogiek in hun motivatie voor het leraarschap duidelijk af van de andere opleidingen. Van de negen constructen waarop de opleidingen significant van elkaar afwijken, scoren ze op zes het hoogst, en veruit de meeste significante onderlinge verschillen tussen individuele opleidingen zijn tussen de brede pedagogische lerarenopleiding en andere lerarenopleidingen (Tabel 4). De grootste verschillen zijn te zien in de waarde die studenten hechten aan de sociale bruikbaarheidswaarden. Het werken met adolescenten, het leveren van een sociale bijdrage, een bijdrage aan kansengelijkheid, en het vormgeven van de toekomst van adolescenten worden hoger gescoord door studenten van de brede pedagogische lerarenopleiding. Maar ook op het vlak van de verwachtingen van de eigen bekwaamheid, de intrinsieke waarde van het beroep, en de tevredenheid over de keuze voor het beroep scoren de studenten van de brede pedagogische lerarenopleiding significant hoger dan de andere studenten.

<i>Gemiddelde scores en standaarddeviatie</i>	<i>H test- statistiek</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
--	--------------------------------------	-----------------	-----------------------------------

	Bio. (a)	Eng. (b)	Ned. (c)	Ped. (d)	Wis. (e)			
Werken met adolescenten ^{bd, cd}	5.44 (1.14))	4.87 (1.26))	5.07 (1.32))	6.25 (0.7 6)	5.65 (1.06))	25.05	0.00 0	0.1 4
Een sociale bijdrage leveren ^{bd, bc}	5.49 (0.97))	5.02 (1.26))	5.91 (1.10))	5.94 (0.67)	5.44 (1.16))	17.18	0.00 2	0.0 8
Tevredenheid over keuze ^{bd}	5.41 (1.03))	5.15 (1.41))	5.64 (1.58))	6.20 (0.81)	5.98 (0.77))	16.74	0.00 2	0.0 7
Vergroten van gelijke kansen ^{bd}	5.43 (0.81))	5.09 (1.22))	5.79 (0.95))	5.91 (1.20)	5.20 (1.35))	15.04	0.00 5	0.0 7
Intrinsieke waarde beroep ^{ad, bd}	4.90 (1.10))	5.04 (1.19))	5.12 (1.39))	5.88 (0.58)	5.52 (0.73))	14.30	0.00 6	0.0 6
Salaris ^{bc}	3.44 (1.30))	3.30 (1.53))	4.54 (1.18))	3.98 (1.60)	4.16 (1.24))	12.73	0.01 3	0.0 4
Verwachtingen eigen bekwaamheid ^{b, d}	5.57 (0.80))	5.41 (0.85))	5.67 (0.77))	6.00 (0.49)	5.87 (0.96))	12.35	0.01 5	0.0 5
Sociale ontmoediging ^{ac}	3.74 (1.56))	3.49 (1.53))	2.21 (1.16))	3.30 (1.23)	2.80 (1.56))	12.07	0.01 7	0.0 4
Toekomst van adolescenten vormgeven ^{bd}	5.65 (0.86))	5.33 (1.13))	5.79 (1.05))	6.06 (0.80)	5.57 (1.26))	10.40	0.03 4	0.0 3
Terugval carrière	3.59 (1.22))	3.47 (1.43))	2.55 (1.16))	2.94 (1.20)	2.96 (1.49))	8.97	0.06 2	
Hoge eisen	5.78 (0.78))	6.01 (0.68))	5.69 (0.61))	5.82 (0.68)	5.70 (0.69))	6.86	0.14 3	

<i>Sociale</i>	3.79	3.42	3.55	4.33	3.59	6.46	0.16
<i>aanmoediging</i>	(1.47	(1.54	(1.44	(1.62)	(1.51		7
	)	)	)		)		

Tabel 4. Descriptieve uitkomsten FIT-Choice per opleiding en uitkomsten vergelijkende tests²

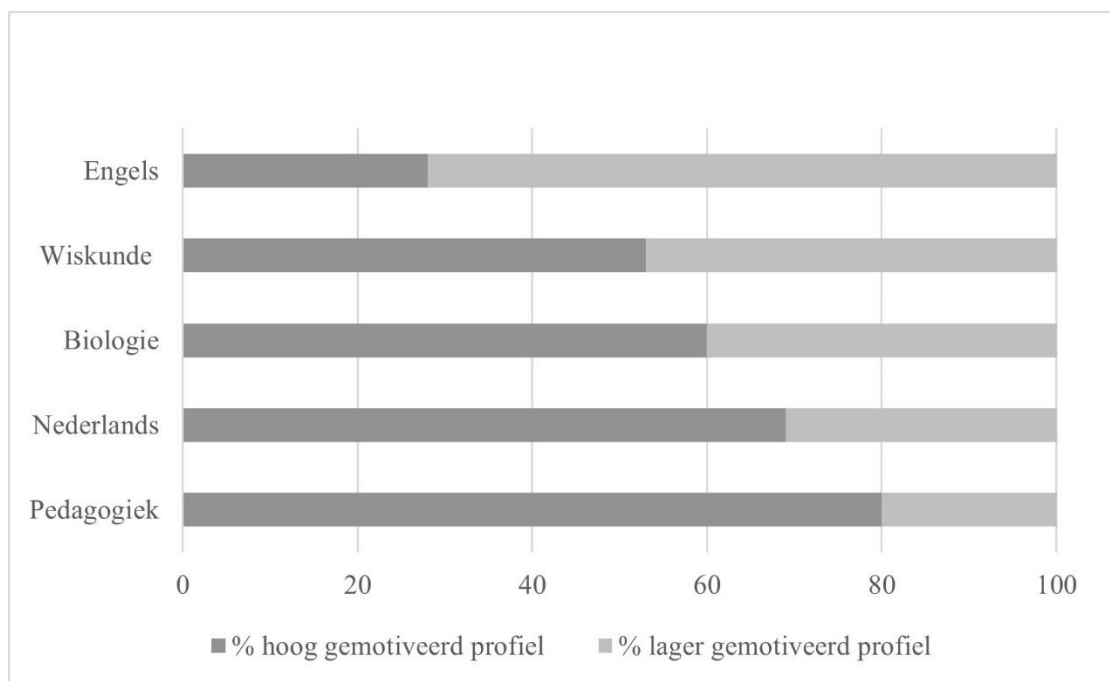
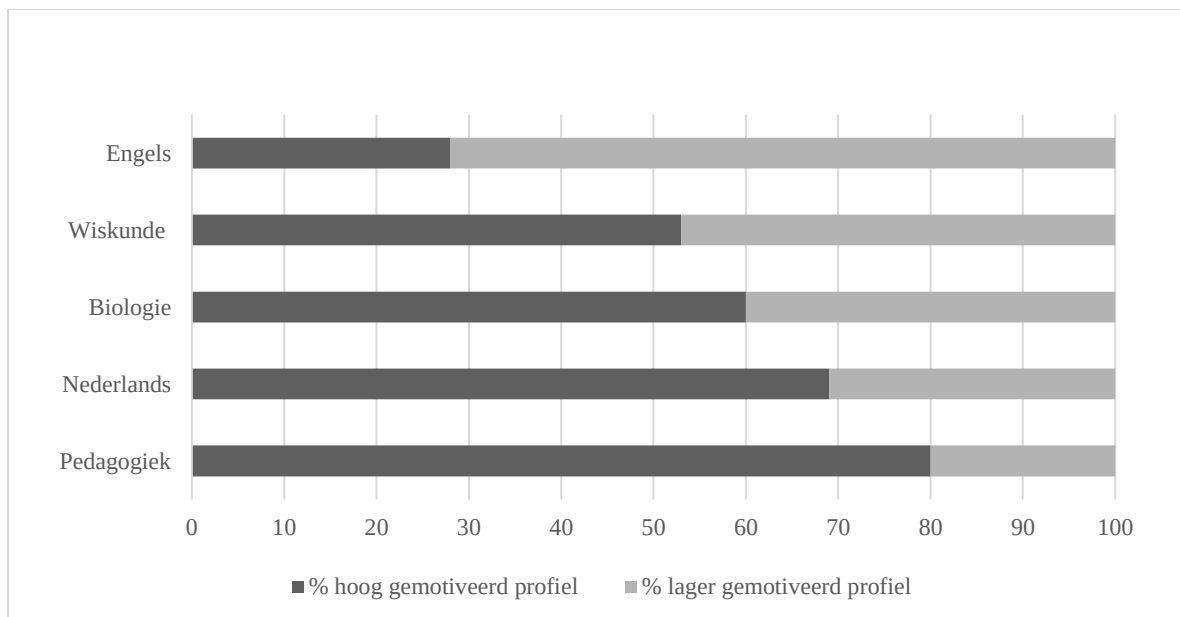
We vonden geen significante verschillen tussen de studenten wanneer het ging om het belang van tijd voor familie, baantransfereerbaarheid, prive-werk balans, sociale aanmoediging, terugval carrière, baanzekerheid, eerdere onderwijservaring, expert carrière, sociale status, en hoge eisen.

Motivatieprofielen

De tweestaps clusteranalyse gaf aan dat het beste model twee profielen onderscheidt: een matig gemotiveerd profiel en een hoog gemotiveerd profiel met hoge scores op zelfvertrouwen in de eigen lesgeefkwaliteiten (voorbeeld: “Ik heb de kwaliteiten van een goede leraar”) en intrinsieke (voorbeeld: “Ik vind onderwijs geven leuk”) en sociale motivatie voor het leraarschap (voorbeeld: “Ik wil een bijdrage leveren aan kansengelijkheid”). De eerste cluster bevat 52.6% van de studenten en scoort matig tot gemiddeld op de verschillende motieven en concepties. De tweede cluster bevat 47.4% van de studenten en scoort significant hoger op zelfvertrouwen in de eigen lesgeefkwaliteiten ($p < 0.001$, $d = 1.25$), intrinsieke waarde ($p < 0.001$, $d = 1.25$), sociale waarden ($p < 0.001$, $d = 1.06-1.22$), tevredenheid met de keuze ($p < 0.001$, $d = 1.12$) en lager op terugval carrière ($p < 0.001$, $d = 1.31$). Alleen op werk-prive balans en sociale ontmoediging verschillen de profielen niet significant van elkaar.

De opleiding pedagogiek telt relatief het hoogste percentage (80%) met het hoog gemotiveerde intrinsieke profiel, gevolgd door Nederlands (69%), biologie (60%), wiskunde (53%), en Engels (28%) (Figuur 2).

² Vetgedrukt geeft hoogste score aan. 2 ‘bd’ geeft aan dat de opleiding Engels (b) significant verschilt van Nederlands (d).



Figuur 2. Verdeling studenten met hoog gemotiveerd profiel (donker) en lager gemotiveerd profiel (licht) per opleiding.

Discussie

Studenten kunnen omwille van verschillende motieven leraar worden. Uit eerder onderzoek kwam al naar voren dat voor studenten aan lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs met name een onderscheid gemaakt kan worden tussen sociale motieven om bij te dragen aan de ontwikkeling van jongeren en een intrinsieke interesse voor het schoolvak dat ze gaan geven (Kaub et al., 2016; de Vries, 2014). Daarbij is een belangrijke constatering dat die sociale oriëntatie

voor leraren een belangrijke voorspeller is voor een succesvolle loopbaan als leraar. Tegelijk ligt zowel in de werving als het curriculum voor tweedegraads lerarenopleiding de nadruk op de vakinhoudelijke interesse en expertise van de tweedegraads leraar. Een ander type opleiding met een andere opbouw en andere accenten kan een sterker appèl doen op de sociale oriëntatie van aankomende leraren en een doelgroep bereiken die gedreven wordt door een dergelijke sociale oriëntatie. Hiermee zouden lerarenopleidingen mogelijk een nieuwe doelgroep aanboren en bovendien tegemoet komen aan een behoefte in het werkveld naar pedagogisch sterke docenten voor in de onderbouw van het vmbo en delen van het mbo.

In dit onderzoek was de centrale vraag of studenten van de brede lerarenopleiding pedagogiek aan de HvA ook daadwerkelijk gekenmerkt werden door andere motieven dan studenten aan de reguliere tweedegraads lerarenopleidingen. Dit blijkt het geval te zijn.

De studenten pedagogiek hebben over het algemeen een andere motivatie voor en conceptie van het leraarschap dan de andere tweedegraads lerarenopleidingen. Studenten van deze opleiding scoren hoger op sociale gebruikswaarden zoals het werken met adolescenten en het bijdragen aan kansengelijkheid. Daarnaast schatten deze studenten hun eigen bekwaamheden als leraar hoger in, waarderen ze de intrinsieke waarde van het leraarschap hoger, en speelt hun toekomstige salaris een kleinere rol. Het valt bovendien op dat de variabelen waarop de studenten van de nieuwe opleiding pedagogiek hoog scoren overeen komen met de variabelen die internationaal naar voren komen als voorspellers voor behoud voor het beroep (Butler, 2017). De motivatie voor het werken met adolescenten bleek bovendien in eerdere studies een voorspeller voor het bieden van sociale steun aan leerlingen (Butler, 2012), en het opbouwen van positieve relaties met leerlingen (Richardson & Watt, 2014). Gegeven het belang van relatie als motiverende factor in het leren van leerlingen kunnen dergelijke leraren een belangrijke toegevoegde waarde hebben voor scholen.

Limitaties

Een limitatie in dit onderzoek is dat het bij de opleiding pedagogiek om het eerste cohort van een nieuwe opleiding gaat. Het kan dat de afwijkende uitslagen van de studenten pedagogiek deels toe te schrijven zijn aan eigenschappen die te maken hebben met het bereid zijn om als student te starten met een nieuwe opleiding *an sich*. De kans is aanwezig dat zo'n eerste

cohort een afwijkende samenstelling kan hebben qua studenten, omdat de opleiding nog in ontwikkeling is en dus een zekere mate van onzekerheidstolerantie van studenten vraagt. Gevolg kan zijn dat een opleiding in de pioniersfase een andere doelgroep trekt dan een opleiding die al meerdere jaren draait en waarvan het programma al uitgekristalliseerd is. Daarnaast hebben we geen demografische gegevens van de studenten opgevraagd in deze studie die als mogelijke onderliggende verklarende variabelen kunnen werken. Bij de nieuwe opleiding stromen bijvoorbeeld mogelijk meer studenten met een mbo achtergrond in, wat samen kan hangen met andere leeftijd en motivatieprofielen. Tot slot kan het ook niet worden uitgesloten dat de studenten die nu bij de nieuwe lerarenopleiding zijn ingestroomd anders bij een andere lerarenopleiding zouden zijn ingestroomd. We weten door dit onderzoek dus niet zeker of dit aanbod leidt tot meer instroom bij lerarenopleidingen, maar wel zeker dat de studenten die hiervoor kiezen qua motivatieprofiel verschillen van de opleidingen waar we ze mee vergeleken en dat deze afwijking past bij het profiel van de opleiding.

Conclusie

Bij het huidige aanbod van tweedegraads lerarenopleidingen zijn studenten gedwongen een specifiek vak te kiezen. In reactie op behoefte van scholen aan een meer pedagogische aanpak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is sinds 2022 een brede pedagogische tweedegraads lerarenopleiding gestart aan de Hogeschool van Amsterdam. De aanname hierbij was dat dit een doelgroep aan zou trekken van studenten die willen kiezen voor het leraarschap vanuit een pedagogische drijfveer, en die daarbij nog niet direct een keuze willen maken voor een specifiek vak. Om na te gaan of deze studenten ook daadwerkelijk andere motieven voor het leraarschap hebben, onderzochten we met onderzoeksvraag 1 wat de motieven voor het leraarschap waren bij de nieuwe lerarenopleiding en onderzochten we met onderzoeksvraag 2 of deze significant afweken van motieven bij studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen Wiskunde, Engels, Nederlands en Biologie. Uit de analyses komt naar voren dat de motieven voor het leraarschap van de studenten van de brede pedagogische lerarenopleiding significant afwijken. Studenten van de brede lerarenopleiding hechten meer aan het werken met adolescenten, de intrinsieke waarde van het beroep, het bijdragen aan kansengelijkheid en de samenleving, en schatten de eigen lesgeefkwaliteiten hoger in. Tot slot onderzochten we met onderzoeksvraag 3 of er motivatieprofielen te

onderscheiden waren en hoe de studenten met de verschillende profielen over de opleidingen verdeeld waren. Uit de clusteranalyse komt naar voren dat de brede lerarenopleiding percentueel het meeste studenten met een intrinsiek en gemotiveerd profiel bevat. De motieven voor het leraarschap bij de studenten van de brede lerarenopleiding passen bij het profiel en de bedoeling van de opleiding, die gericht is op pedagogische dimensies (sociale gebruikswaarde) van het leraarschap en bij de behoefte van verschillende scholen. Deze uitkomsten zijn een aanwijzing dat de brede pedagogische lerarenopleiding een andere doelgroep van toekomstige leraren lijkt te bereiken voor wie de intrinsieke waarde en de sociale waarde van het lesgeven de boventoon voeren. Vervolgonderzoek zal laten zien of de uitstroom ook significant anders is dan die van de reguliere lerarenopleidingen. Voor het bredere veld van de lerarenopleidingen geldt dat dit onderzoek laat zien dat er studenten zijn die primair leraar willen worden in het voortgezet onderwijs, en dit pas secundair doen vanwege een specifieke vakinhoud. Een verbreding van de bevoegdheden of het uitstellen van de vakinhoudelijke keuze zou bij deze groep passen. Los hiervan geeft dit onderzoek geen uitsluitsel op de vraag of een dergelijke verbreding of uitstel van vakkeuze wenselijk is en kwaliteit biedt. Daarvoor is het noodzakelijk om in vervolgonderzoek te kijken naar de uitstroom van de opleiding en de vraag of de opgeleide leraren voldoen aan de algemene bekwaamheidseisen die maatschappelijk aan leraren gesteld worden ten aanzien van pedagogiek, didactiek en vakdidactiek en van toegevoegde waarde zijn voor leerlingen en scholen.

Auteurs

Dr. Izaak Dekker is associate lector didactiek en curriculumontwikkeling van het hoger onderwijs bij het kenniscentrum onderwijs en opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

i.dekker@hva.nl

Dr. Marco Snoek is lector leren en innoveren bij het kenniscentrum onderwijs en opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

m.snoek@hva.nl

Dr. Marjon Fokkens-Bruinsma is universitair hoofddocent bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

marjon.bruinsma@rug.nl

Referenties

- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028613>
- Butler, R. (2017). Why choose teaching, and does it matter? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson and K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (349-376). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202>
- Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 262-278. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845162>
- Commissie Onderwijsbevoegdheden (2021). *Hoge lat, lage drempels. Voorzittersverslag van de werkzaamheden van de commissie Onderwijsbevoegdheden*. Commissie Onderwijsbevoegdheden.
- Craig, C.J. (2016). Structure of teacher education. In: Loughran, J., Hamilton, M. (eds) *International Handbook of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3
- de Vries, S. (2014). Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning: Beliefs about learning and teaching and participation in learning activities by experienced and student teachers in Dutch secondary education [Thesis, Rijksuniversiteit Groningen]. <https://hdl.handle.net/11370/35a52cf7-92d4-4d2b-a4f3-f43296421eef>
- Dialogic, Oberon (2023). *Onderzoek teambevoegdheid 10-14 Onderwijs. Eindmeting 2022 – 2023*. Dialogic Innovatie & Interactie/Oberon Onderzoek en Advies.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In W. H. Freeman (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146).
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012a). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012b). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of*

Teacher Education, 40(3), 249-269.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>

Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2015). Motivation and degree completion in a university-based teacher education programme. *Teaching Education*, 26(4), 439-452. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034682>

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.

<https://hdl.handle.net/11370/f3a69674-1d75-44c1-b69c-368743e10986>

Gorard, S., See, B. H., & Morris, R. (2022). How to get more people into teaching? Comparing undergraduates' and teacher trainees' motivation and perceptions of a teaching career. *Education Sciences*, 12(11), 767.

<https://doi.org/10.3390/educsci12110767>

Henoch, J.R., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the "negative selection" hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>

Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F.M., & Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education. An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 55, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.010>

Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 333-340. www.velon.nl

Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar. Over de beroepsidentiteit van de leraar in het voortgezet onderwijs*. Uitgeverij Phronese.

Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*.

<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2018/11/07/ruim-baan/Ruim-baan-voor-leraren.pdf>

ResearchNed (2015). Wel bekwaam, (nog) niet bevoegd: Onderzoek naar pabo-gediplomeerden in het vmbo. https://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2015/08/151412064-PABOVMBO_eindrapport.pdf

R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing.

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>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2014). Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 3-19). New York: Routledge.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

Simonsz, H., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2022). Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. *Journal of Education for Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061841>

Snoek, M. (2019). Over de professionele identiteit van de leraar. *Van Twaalf tot Achttien*, 10 (12-13).

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 21(1), pp. 19-25.

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., 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>