



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Cross-sectioneel onderzoek naar de beroepsmotivatie van leraren in het secundair onderwijs in de verschillende professionele loopbaanfasen

*Nina Vercruyce
(00801976)*

*Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van Master of Science in de Pedagogische
Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde*

Promotor: Prof. Dr. Bram De Wever

Academiejaar 2013-2014

Eerstesemesterexamenperiode

Inhoud

1. Probleemstelling	3
2. Theoretisch kader	5
2.1 Motivatie.....	5
2.1.1 FIT-choice model.....	5
2.1.2 Motivatie onderzoeken bij leraren die gebruik maken van de FIT-choice schaal.....	8
2.1.3 Zelf-determinatie theorie.....	9
2.1.4 Motivatie onderzoeken bij leraren die gebruik maken van de zelf-determinatie theorie.....	13
2.2 Loopbaanontwikkeling van leraren.....	14
2.2.1 Professionele loopbaanfasen van leraren.....	15
3. Onderzoeksvragen.....	18
4. Methodologie.....	20
4.1 Steekproef.....	20
4.2 Instrumenten.....	20
4.3 Aanalyse.....	22
5. Resultaten en discussie.....	24
5.1 De relatie tussen de motieven van leraren en de aard van de motivatie.....	24
5.1.1 Resultaten.....	24
5.1.2 Discussie.....	26
5.2 De relatie tussen de aard van de motivatie en de professionele loopbaanfasen.....	27
5.2.1 Resultaten.....	27
5.2.2 Discussie.....	28
5.3 Relatie tussen de aard van de motivatie en het engagement.....	29
5.3.1 Resultaten.....	29
5.3.2 Discussie.....	29
5.4 Relatie tussen de motieven van leraren en de professionele loopbaanfasen	30
5.4.1 Resultaten.....	30
5.4.2 Discussie.....	32
5.5 Relatie tussen de motieven van leraren en het engagement	33
5.5.1 Resultaten.....	33

5.5.2 Discussie.....	35
6. Algemene discussie en conclusie.....	36
6.1 Algemene discussie.....	36
6.2 Beperkingen onderzoek.....	38
6.3 Aanbevelingen verder onderzoek.....	39
6.4 Theoretische en praktische implicaties.....	39
6.5 Conclusie.....	40
7. Bronnen.....	41
8. Bijlagen.....	45

1. Probleemstelling

In Vlaanderen doet zich een tekort aan leraren voor in het onderwijs. Dit komt door twee fenomenen. Het eerste fenomeen is de grote uitstroom van beginnende leraren, wat recent media aandacht kreeg (Deredactie.be, 2014). Volgens de recente cijfers zou ongeveer een vierde van de beginnende leraren het secundair onderwijs verlaten en een achtste het basis onderwijs (arbeidsmarkt rapport, 2013; Deredactie, 2014). Het tweede fenomeen is de uitstroom van oudere leraren door de vergrijzing (arbeidsrapport, 2011). De moeilijkheid om nieuwe leraren te behouden doet zich niet enkel in Vlaanderen voor, maar is een internationaal verschijnsel (OECD, 2005; Schleicher, 2012). Geïntrojecteerde motivatie blijkt een belangrijke voorspeller te zijn voor het verlaten van het onderwijs (De Nijs, 2012). Geïntrojecteerde motivatie is een vorm van gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000). Bij gecontroleerde motivatie handelt men niet uit de eigen waarden, maar eerder in functie van een doel, zoals het verkrijgen van een beloning of om schuld of schaamte te vermijden (Deci & Ryan, 2000). Fokkens-Bruisma en Canrinus (2010) halen eveneens aan dat beginnende leraren bepaalde motieven en verwachtingen hebben van het lerarenberoep en dat deze motieven een invloed kunnen hebben op het overleven van de praktijkschok, waardoor sommige in het onderwijs blijven en anderen niet. De motieven om te kiezen voor het lerarenberoep en de aard van de motivatie van leraren hebben dus een rechtstreekse invloed op het wel of niet verlaten van het onderwijs.

De tevredenheid met het lerarenberoep is ook één van de belangrijke redenen om in het onderwijs te blijven lesgeven. Deze tevredenheid wordt onder andere beïnvloed door de motivatie van leraren (Karsli, Iskender, 2009; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, Hofman, 2012). Het niveau van motivatie beïnvloedt namelijk de tevredenheid met het lerarenberoep. Een hoge motivatie leidt tot een hoge tevredenheid en een lage motivatie tot een lage tevredenheid (Karsli & Iskender, 2009). Daarnaast geven leraren andere redenen om ontevreden te zijn met het lerarenberoep. Vooral beginnende leraren en meer ervaren leraren tonen grote verschillen in hun redenen om ontevreden te zijn met het lerarenberoep (De Nijs, 2012; Elchardus, Kavadias, Glorieux, 2009). De meer ervaren leraren tonen vaak betrokkenheids- en motivatieproblemen op het moment dat ze geen didactische groei meer ervaren (Van de Grift, 2011).

De motivatie van leraren wordt ook vaak gelinkt aan de betrokkenheid van leraren (Karsli, Iskender, 2009; Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen, 2007; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, Hofman, 2012). Leraren die gemotiveerd zijn, zijn meer tevreden en zijn meer betrokken tot hun werk (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, Hofman, 2012). De betrokkenheid en het gedrag die leraren tonen hebben ook een invloed op de motivatie van leerlingen (Skinner, 1993). Day (2008) heeft eveneens aangetoond dat de betrokkenheid van leraren een voorspeller is van de prestaties van leerlingen in de klas en de effectiviteit van leraren. Het is dus ook belangrijk om gemotiveerde leraren te hebben, om op die manier de betrokkenheid te verhogen die op hun beurt de motivatie en prestaties van leerlingen te verhogen. De motieven om te kiezen voor het lerarenberoep

blijken eveneens een invloed te hebben op de betrokkenheid van leraren (Fokkens-Bruisma & Canrinus, 2010).

De betrokkenheid kan variëren naar gelang de fase van de loopbaan waar een leraar zich in bevindt. Ze kan stijgen, behouden blijven of dalen. Vooral bij leraren in de late fase van hun loopbaan wordt een hoge betrokkenheid opgemerkt. De effectiviteit daarentegen is lager (Day, 2008). De link tussen de motivatie van leraren en de kwaliteit van het lesgeven werd teruggevonden overheen verschillende culturen (OECD, 2005).

Het is duidelijk dat gemotiveerde leraren nodig zijn om goed onderwijs te bieden dat leerlingen vooruit helpt. De motivatie van leraren beïnvloedt namelijk de tevredenheid en betrokkenheid van leraren en op deze manier ook hun prestaties en effectiviteit in de klas. De motieven van leraren blijken eveneens een belangrijke invloed te hebben op de betrokkenheid en de keuze om te blijven in het onderwijs (Fokkens-Bruisma & Canrinus, 2010; De Nijs, 2012). Tevens blijkt dat de loopbaanfase een belangrijke invloed hebben op de betrokkenheid en effectiviteit van leraren in de klas (Day, et.al., 2006).

In deze masterproef zal worden nagegaan wat de aard van de motivatie is en welke motieven leraren hebben om te kiezen voor het lerarenberoep, in de verschillende fasen van de loopbaan. Deze motieven en aard van de motivatie zullen ook worden gelinkt aan het engagement van leraren. Door dit te onderzoeken kan gepaste ondersteuning worden voorzien om de motivatie van leraren in alle fasen van de loopbaan optimaal te houden, indien blijkt dat bepaalde loopbaanfasen een andere motivatie of motieven hebben. Deze masterproef zal zich specifiek concentreren op het secundair onderwijs aangezien daar de uitstroom van zowel beginnende en oudere leraren het grootst is (arbeidsrapport, 2011). In de literatuurstudie zal worden ingegaan op de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) en het FIT-choice kader (Watt & Richardson, 2007). Daarnaast zal ook de loopbaanontwikkelingstheorie van Day, et.al. (2006) worden besproken.

2. Theoretisch kader

2.1 Motivatie

2.1.1 FIT-choice model

Het FIT-choice model werd ontwikkeld door Watt en Richardson (2007). Dit model is een theoretisch en analytisch kader waarbij de redenen waarom leraren in opleiding kiezen voor het beroep worden onderzocht (Watt & Richardson, 2007). Tegenwoordig kan het echter voor alle leraren worden gebruikt (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010). Het raamwerk heet FIT-choice ofwel Factors Influencing Teaching- choice en is gebaseerd op de expectancy-value raamwerk van onder andere Atkinson (1957) en Wigfield en Eccles (1992). Het kader van Watt en Richardson (2007) is gebaseerd op drie variabelen, namelijk zelfperceptie, taakperceptie en waardeperceptie. De zelfperceptie wijst op de perceptie van iemand zijn huidige competentie met betrekking tot een bepaalde taak of activiteit. De waardeperceptie verwijst naar de subjectieve waarde die iemand toekent aan een taak. Tot slot duidt taakperceptie aan hoe moeilijk iemand een taak ervaart.

Het FIT-choice model bestaat uit vijf factoren, namelijk socialisatie, taakperceptie, zelfperceptie, waardeperceptie en het lerarenberoep als fallback carrière. Elk van deze factoren bestaan uit enkele hogere orde constructen, die op hun beurt enkele eerste orde constructen bevatten. De hogere orde constructen zijn evenredig met de factoren socialisatie ervaringen, eisen van de taak, de taak opbrengsten, de verwachting van het eigen kunnen, de intrinsieke waarde, de persoonlijke nutswaarde, de sociale nutswaarde en fallback-carrière. Tabel 1 geeft een schematisch overzicht.

Tabel 1: FIT-choice model

Factor	Hogere orde construct	Eerste orde constructen
Socialisatie	Socialisatie	1. Sociale afrading (social dissuasion) 2. Sociale invloeden 3. Eerdere leer- en onderwijservaringen
Taakperceptie	Taakvereisten	1. Hoge eisen 2. Expertise
	Taakopbrengsten	1. Sociale status 2. Salaris 3. Moreel leraar
Zelfperceptie	Verwachting van het eigen kunnen	1. Verwachting van het eigen kunnen
Waardeperceptie	Intrinsieke waarde	1. Intrinsieke waarde
	Persoonlijke nutswaarden	1. Werkzekerheid 2. Werkflexibiliteit (job transferability) 3. Tijd voor familie 4. Bludging
	Sociale nutswaarden	1. Vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten 2. Bevorderen van de sociale gelijkheid 3. Leveren van een sociale bijdrage 4. Werken met kinderen en adolescenten
Fallback-carrière	Fallback- carrière	1. Fallback-carrière

Het eerste hogere orde construct is socialisatie. Daarin kan een onderscheid worden gemaakt tussen de eerste orde constructen sociale invloeden, sociale dissuasion of sociale afrading en eerdere leer- en onderwijservaringen. Hier wordt gekeken naar de invloed van eerdere leer- en lesgeef

ervaringen en de invloed van betekenisvolle anderen, zoals vrienden en familie, op de beslissing op de beslissing om leraar te worden. Met sociale afrading peilt men naar de mate waarin anderen hebben afgeraden om leraar te worden.

De tweede factor is de taakperceptie en bestaat uit de hogere orde constructen taakvereisten en taakopbrengsten. Taakvereisten zijn de vereisten die het lesgeven vraagt zoals de hoge werkdruk en de emotionele belasting. Het hogere orde construct taakvereisten bestaat uit de eerste orde construct expertise en hoge eisen. Taak opbrengsten meet de voldoening die leraren uit het beroep halen. Sociale status en salaris zijn de eerste orde constructen bij dit hogere orde construct.

De volgende factor is de zelfperceptie. Deze factor bestaat uit het construct verwachting van het eigen kunnen. Dit construct kijkt naar de verwachting die een leraar heeft over zijn eigen onderwijsvaardigheden.

Het volgende hogere orde construct is intrinsieke waarde. Deze behoort tot de factor zelfwaarde. Dit hogere orde construct meet de waarde die leraren toekennen aan het lerarenberoep. Het eerste orde construct heeft dezelfde benaming als het hogere orde construct, namelijk intrinsieke waarde. Dit eerste orde construct meet de interesse en het verlangen dat een leraar heeft om les te geven.

De volgende hogere orde constructen zijn de persoonlijke nutswaarde en de sociale nutswaarde. Beide constructen behoren tot de factor zelfwaarde. Bij het eerste orde construct persoonlijke nutswaarde wordt gekeken naar de mate waarin het lerarenberoep kan dienen om persoonlijke doelen te bereiken. Deze persoonlijke doelen hebben niet direct te maken met de inhoud van het lesgeven maar eerder met zaken die de kwaliteit van het leven bepalen, zoals een stabiel inkomen, tijd voor familie en tijd om te reizen. Specifiek bestaat deze hogere orde construct uit de eerste orde constructen tijd voor familie, werkzekerheid, werkflexibiliteit (job transferability), wat de geldigheid van het lerarenberoep in andere landen betekent, en bludging. Bludging is een Australische term voor het principe waarbij leraren kiezen voor het lerarenberoep als gemakkelijksoplossing, gebaseerd op korte werkdagen en lange vakanties. Dit construct werd echter weggelaten in de nieuwe versie (Watt, et.al., 2012) omdat deze vragen eerder werden beantwoord als tijd voor familie in plaats van als gemakkelijksoplossing. Bij de sociale nutswaarde wordt gepeild naar de perceptie die iemand heeft over het lerarenberoep als een sociaal nuttig beroep. Dit hogere orde construct bestaat uit de eerste orde constructen werken met kinderen/adolescenten, de toekomst van kinderen/adolescenten vorm te geven, de sociale gelijkheid te bevorderen en een sociale bijdrage maken.

De laatste factor is die van de fallback-carrière. Dit construct gaat na of leraren hebben gekozen voor het lerarenberoep omdat ze in het beroep van eerste keuze geen werk vonden of omdat nog geen beslissing werd gemaakt over de gewenste carrière.

2.1.2 Motivatie onderzoeken bij leraren die gebruik maken van de FIT-choice schaal

De reden waarom Watt en Richardson (2007) het FIT-choice raamwerk hebben ontworpen op basis van de expectancy-value theorie is omdat er een tekort was aan consistentie binnen onderzoek naar de motieven van beginnende leraren. In veel onderzoeken werden verschillende motieven om leraar te worden onder andere categorieën geplaatst en de vragenlijsten waren ook telkens anders waardoor de uitkomsten nooit konden vergeleken worden (Watt & Richardson, 2007). Deze categorieën waarin motieven van beginnende leraren werden onderverdeeld, kwamen voor het eerst aan bod in de review van Brookhart en Freeman (1992). De motieven die beginnende leraren aangeven kunnen in drie clusters worden opgedeeld. De eerste cluster bestaat uit intrinsieke motieven om het lerarenberoep uit te oefenen. De tweede cluster bestaat uit altruïstische redenen, zoals anderen helpen. Tenslotte bestaat de derde cluster uit extrinsieke motieven om leraar te worden, zoals de balans met het gezinsleven en een goed loon. Alhoewel Watt en Richardson (2007) de expectancy-value theorie (Atkinson, 1957; Wigfield & Eccles, 1992) hebben gebruikt om hun theoretisch kader en meetinstrument te ontwerpen, tonen de constructen toch grote overeenkomsten met de drie clusters van motieven die Brookhart en Freeman (1992) gebruikten. Dit onderscheid in verschillende clusters wordt later in deze masterproef gebruikt om de link te maken tussen de motieven van leraren en de zelf-determinatie theorie waar een onderscheid wordt gemaakt tussen gecontroleerde en autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Er zijn verschillende onderzoeken die gebruik hebben gemaakt van de FIT-choice schaal. Onder andere hebben Watt et.al. (2012) een internationale studie uitgevoerd met gebruik van de FIT-choice schaal. In deze internationale test werden niet veel verschillen gevonden overheen de verschillende landen. Een opmerking die hierbij moet worden gemaakt is dat de landen echter wel allemaal behoorden tot de Westerse beschaving (US, Australië, Noorwegen en Duitsland). Naast deze internationale studie hebben Klassen et.al. (2011) tevens gebruik gemaakt van deze schaal voor onderzoek naar culturele verschillen tussen de motieven van beginnende leraren. Klassen, et. al. (2011) stelden vast dat zowel in Canada als in Oman om ongeveer dezelfde redenen werd gekozen om leraar te worden (bekwaamheid, intrinsieke waarde), maar dat er wel enkele verschillen zijn te wijten aan de socio-culturele verschillen. Zo geven leraren in Canada bijvoorbeeld een hogere score voor het motief intrinsieke waarde, dan leraren in Oman. Deze socio-culturele verschillen werden ook al vastgesteld in het onderzoek van Yong (1995). Ander onderzoek dat gebruik maakte van de FIT-choice schaal is onderzoek naar de uitstroom van beginnende leraren (De Nijs, 2012). Uit deze resultaten is gebleken dat beginnende leraren vooral vanuit intrinsieke waarden kozen voor het lerarenberoep en dat deze motieven verbonden zijn met een hoge tevredenheid met de keuze van het beroep en de intentie om in het onderwijs te blijven. Het is ook gebleken dat vrouwen meer uit

intrinsieke waarden kiezen voor het lerarenberoep wat ertoe leidt dat zij ook meer tevreden zijn met hun keuze en meer kans hebben om in het onderwijs te blijven.

Er werd ook onderzoek gedaan naar de betrokkenheid van leraren met gebruik van de FIT-choice schaal (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010) en de interesse in lesgeven (Eren, 2012). Leraren in opleiding die een hoge intrinsieke waarde toekennen aan het lerarenberoep hebben vaak een hoge didactische, vakgerichte en educatieve interesse (Eren, 2012). Het onderzoek van Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) gaat na in welke mate de motieven van leraren een invloed hebben op de betrokkenheid en het geloven in het de eigen onderwijsvaardigheden. Hieruit bleek dat de motieven om leraar te zijn een belangrijke invloed hebben op de affectieve betrokkenheid en normatieve betrokkenheid. Affectieve betrokkenheid zijn de positieve emoties die een leraar heeft tegenover het beroep en normatieve betrokkenheid weerspiegelt de verplichting die iemand voelt om in het beroep te blijven. Ander onderzoek van Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2012) onderzocht hoe de motieven van aanstaande leraren verbonden zijn met de geplande investering en geplande engagement in hun werk en hun huidige betrokkenheid tot het beroep. Uiteindelijk onderscheiden ze twee typen van motieven om leraar te worden, namelijk adaptieve motieven (motieven positief gerelateerd aan investering, engagement en betrokkenheid) en maladaptieve motieven (motieven negatief gerelateerd aan investering, engagement en betrokkenheid). Watt en Richardson (2008) vonden ook dat de motieven van leraren in opleiding verbonden zijn met het geplande engagement en geplande carrière aspiraties. Zo is de intrinsieke waarde bij hoog volhardende leraren belangrijk en is het motief werken met kinderen eveneens een zeer belangrijk motief.

Met uitzondering van het onderzoek van Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) zijn alle andere onderzoeken die gebruik maken van de FIT-choice schaal gericht op beginnende leraren of leraren in opleiding. Het onderzoek van Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) maakte een onderscheid tussen beginnende, meer ervaren en senior leraren. In deze masterproef zal echter een specifiek onderscheid worden gemaakt tussen de verschillende loopbaanfasen aan de hand van het VITAE-onderzoek van Day, et.al. (2006), omdat uit dit onderzoek blijkt dat er zes loopbaanfasen onderscheiden kunnen worden, elk met hun kenmerken met betrekking tot de betrokkenheid en de verwachtingen van leraren.

2.2 Zelf-determinatie theorie

Volgens de zelf-determinatie theorie zijn er drie belangrijke psychologische basisbehoeften. Die drie basisbehoeften hebben een effect op het welzijn, de algemene psychologische gezondheid en de prestaties van mensen. Ze bepalen ook de inhoud van de doelen die mensen stellen voor zichzelf en het proces waarop die doelen worden bereikt (Deci & Ryan, 2000). De drie psychologische basisbehoeften zijn competentie, verbondenheid en autonomie.

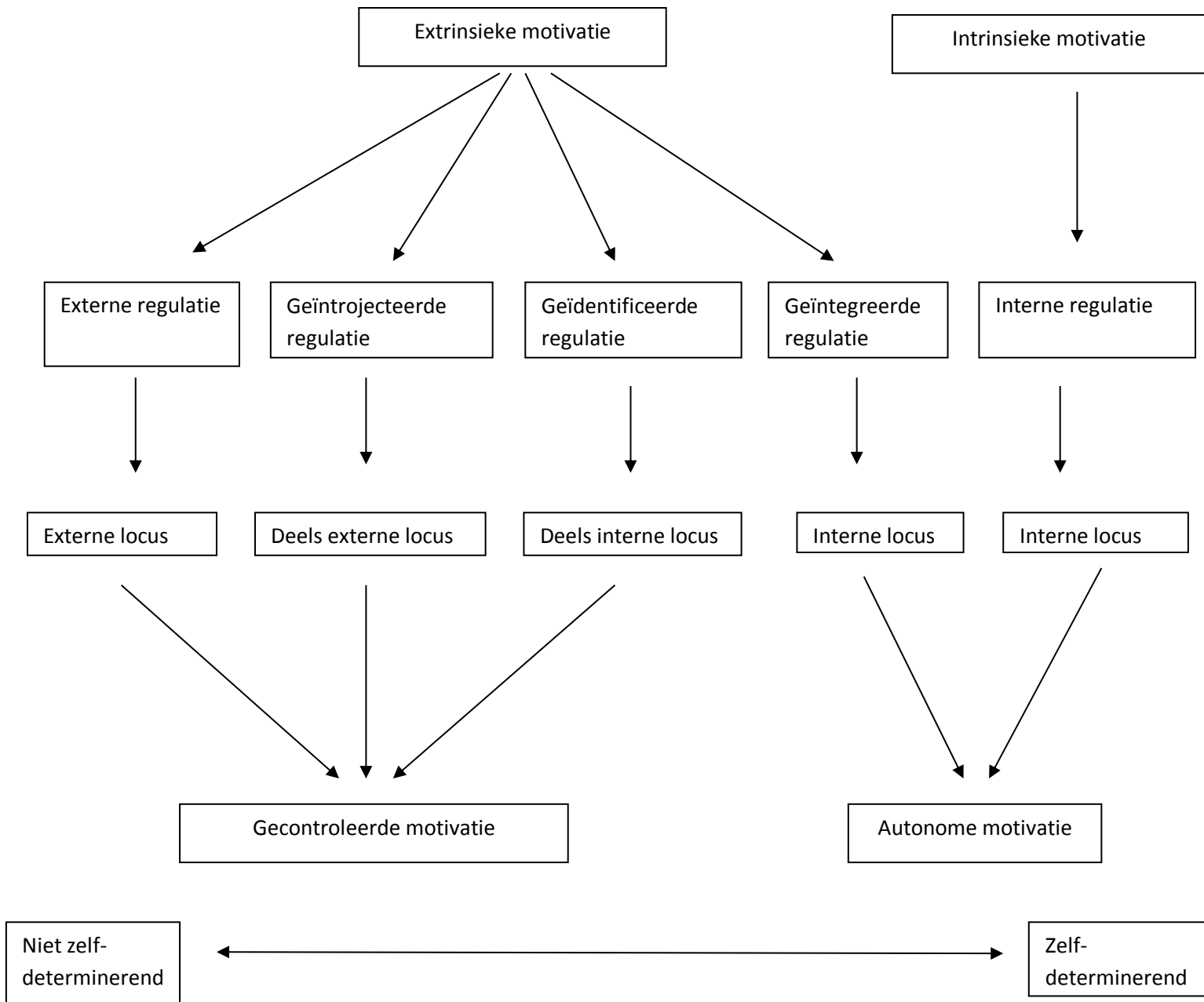
Bij de basisbehoefte competentie wordt benadrukt dat mensen worden geboren met de drang om hun omgeving te beïnvloeden, te veranderen en proberen bekwaam te zijn. Bij leraren komt dit tot uiting in het gevoel en de wil om hun klas te kunnen organiseren en in de hand te houden (Evelein, Korthagen, Brekelmans, 2008).

Verbondenheid is het gevoel en het verlangen om verbonden te zijn met anderen. Het is het gevoel om te willen zorgen voor anderen en om verzorgd te worden. Tevens om anderen lief te hebben en om geliefd te zijn (Baumeister & Leary, 1995). Het is ook het verlangen om positieve relaties en engagement aan te gaan met anderen. Leraren bij wie deze basisbehoefte vervuld is, hebben het gevoel in contact te staan en een positieve relatie te hebben met hun leerlingen. Dat resulteert in gedrag die dat nog meer bevestigt (Evelein, 2005).

De basisbehoefte autonomie is het gevoel dat iemand heeft om zelf gedrag te stellen en ervaringen te organiseren. Tevens zorgt deze basisbehoefte voor het gevoel dat iemand activiteiten doet die in overeenstemming zijn met een geïntegreerde zelf. Het is het gevoel van zelfdeterminatie en verwijst naar de eigen wil. Wanneer de basisbehoefte autonomie wordt vervuld tijdens het lesgeven hebben leraren het gevoel dat ze authentiek zijn en ruimte hebben voor hun eigen ideeën, gedachten en keuzen. Leraren creëren zo ook een sterke persoonlijke en professionele ontwikkeling (Evelein, 2005).

De manier waarop die drie basisbehoeften zijn ingevuld of zijn verwaarloosd bepaald het type motivatie en de sterkte hiervan. Deci & Ryan (2000) onderscheiden twee types van motivatie. Dat zijn extrinsieke motivatie en intrinsieke motivatie. De manier waarop gedrag wordt geregeld zorgt voor een verder onderscheid binnen de types motivatie. Bij extrinsieke motivatie onderscheidt men externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie. Bij intrinsieke motivatie wordt geen verder onderscheid gemaakt omdat dit type motivatie volledig intern wordt gereguleerd. Deze types lopen op een continuüm van gecontroleerde tot autonome motivatie. Dit continuüm heet het zelf-determinatiecontinuüm. Afbeelding 1 geeft het schematisch overzicht.

Afbeelding 1: zelfdeterminatie theorie



Eerst wordt de externe regulatie van gedrag onderscheiden. Hier wordt het gedrag van mensen extern gestuurd. Dit betekent dat iemand een bepaald gedrag stelt om een bepaalde beloning te krijgen of een straf te vermijden. Gedrag dat wordt gesteld onder invloed van externe regulatie vertoont weinig onderhoud indien de stimulus verdwijnt. Het gedrag dat wordt vertoond, wordt dus niet lang volgehouden. Daarnaast wordt gedrag dat op deze manier tot stand komt bijna niet overgedragen naar andere situaties (Deci & Ryan, 2000).

Daarna volgt geïntrojecteerde regulatie. Hier wordt gedrag al deels vanuit zichzelf gecontroleerd. Hier wordt bepaald gedrag namelijk gesteld om schuld of schaamte te vermijden of om trots te zijn. Om deze reden wordt bepaald gedrag uitgevoerd, maar tegelijk is het in conflict met de eigen waarden en identiteit. Er heeft zich dus een gedeeltelijke internalisatie voltrokken. Gedrag dat uit dit type regulatie voortvloeit is iets stabiel dan van externe regulatie en wordt iets langer volgehouden over de tijd heen, maar is desondanks nog niet volledig stabiel (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996).

De derde vorm is geïdentificeerde regulatie. Bij deze soort regulatie erkent iemand de waarde of ziet men de zin in van bepaald gedrag. Doordat mensen de waarde van bepaald gedrag aanvaarden is dit gedrag ook meer geïnternaliseerd. Hoewel dit gedrag zich al meer autonoom stelt, is het nog altijd een middel om iets anders te bereiken. Het gedrag dat op deze manier wordt gereguleerd wordt beter behouden en het wordt verwacht dat deze regulatie tot een hogere betrokkenheid en betere prestaties leiden (Deci & Ryan, 2000).

Geïntegreerde regulatie is het volgende en laatste type van de extrinsieke motivatie. Hier is het gedrag volledig geïnternaliseerd. Dit betekent dat een persoon zich bepaald gedrag eigen heeft gemaakt en dat het deel is geworden van zijn waardensysteem. Het gedrag is geaccepteerd en in harmonie gebracht met zijn andere waarden. Hier wordt het gedrag volledig zelf geregeld en wordt er een gevoel van zelfdeterminatie ervaren. Desondanks blijft het gedrag dat wordt gesteld wel instrumenteel (Deci & Ryan, 2000).

Tot slot is er intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd door de voldoening van alle drie de basisbehoeften. Hier wordt een activiteit uitgevoerd voor het plezier van de activiteit zelf. Er is oprechte interesse en er wordt voldoening uit gehaald. Er wordt een gevoel van vrijheid en energie ervaren indien iemand participeert aan een activiteit vanuit intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie kan worden bedreigd door allerlei factoren. Een controlerende aanpak of het geven van beloningen en straffen kunnen de intrinsieke motivatie ondermijnen (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Zoals eerder aangegeven wordt ook een onderscheid gemaakt tussen gecontroleerde en autonome motivatie. Het grootste verschil tussen gecontroleerde en autonome motivatie is dat iemand bij autonome motivatie eigenaarschap voelt over het gedrag dat men stelt, aangezien dat gedrag al voor een groot deel of helemaal is geïnternaliseerd. Iemand doet iets omdat hij het wil doen en omdat het in overeenstemming is met de eigen waarden en identiteit. Er wordt geen gevoel van druk ervaren om bepaald gedrag te stellen, wat zich wel voordoet bij gecontroleerde motivatie. Geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie behoren dus tot de categorie autonome motivatie, terwijl de andere vormen van extrinsieke motivatie behoren tot de categorie gecontroleerde motivatie.

Aangezien het gedrag wordt beïnvloedt door de aard van de motivatie is het dus interessant om de aard van de motivatie na te gaan bij leraren overheen de verschillende loopbaanfasen heen. De aard van de motivatie zal voor een groot stuk bepalen hoe leraren zich gedragen in de klas. Indien verschillen zichtbaar worden tussen de verschillende loopbaanfasen kan dat worden gebruikt om de leraren die een meer gecontroleerde motivatie hebben te ondersteunen zodat ze meer autonoom gemotiveerd worden.

2.2.1 Motivatie onderzoeken bij leraren die gebruik maken van de zelf-determinatie theorie

Er zijn veel onderzoeken die gebruik maken van de zelf-determinatie theorie. Veel van deze onderzoeken werden echter uitgevoerd bij leerlingen in plaats van leraren. In deze onderzoeken naar de motivatie van leerlingen wordt vooral gekeken naar hoe de aard van de motivatie van leerlingen wordt beïnvloed door het gedrag van de leraren. Zo is gebleken dat autonomie ondersteunend gedrag van leraren, intrinsieke motivatie bij de leerlingen bevordert en dat controlerend gedrag vooral leidt tot extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, et.al., 2012; Sierens & Vansteenkiste, 2009).

Enkele onderzoeken bij leraren die gebruik maken van de zelf-determinatietheorie zijn het onderzoek van Evelein (2005) en van Evelein, Korthagen en Brekelmans (2008) die al eerder werden vernoemd. Deze studies onderzochten welk effect de drie psychologische basisbehoeften hebben op het gedrag van de leraren in de klas. Klassen en Perry (2012) onderzochten aan de hand van de psychologische basisbehoefte verbondenheid, de niveaus van engagement in de klas, de emoties en de emotionele uitputting die leraren ervaren. Uit de resultaten is gebleken dat wanneer de basisbehoefte verbondenheid met de leerlingen vervuld is, leraren meer engagement vertonen in de klas en hoge niveaus van positieve emoties ervaren. De Nijs (2012) heeft eveneens gebruik gemaakt van de drie psychologische basisbehoeften en ze gelinkt aan de uitstroom van beginnende leraren. Uit dit onderzoek blijkt dat vooral de vervulling van de basisbehoefte autonomie leidt tot meer tevredenheid met het lerarenberoep en de intentie om het onderwijs te verlaten is kleiner. Meer ervaren leraren blijken eveneens vaak ontevreden te zijn over het lerarenberoep omdat ze niet autonoom genoeg kunnen zijn (Elchardus, Kavadias, Glorieux, 2009).

De psychologische basisbehoeften zijn belangrijk voor het bepalen van de aard van de motivatie. De verwaarlozing van bepaalde basisbehoefte kunnen leiden tot een andere aard van de motivatie. Door in deze masterproef te onderzoeken wat de aard is van de motivatie bij leraren uit de verschillende professionele loopbaanfasen kunnen bepaalde basisbehoeften worden ondersteund indien blijkt dat leraren die zich in een bepaalde fase bevinden een meer gecontroleerde vorm van motivatie hebben.

2.3 Loopbaanontwikkeling van leraren

Watt en Richardson (2007) gaven aan dat het opdelen van de carrière van leraren in loopbaanfasen handig is omdat verschillende carrière verwachtingen en aspiraties ten aanzien van toekomstige ontwikkelingen in de carrière een impact kunnen hebben op de instroom van leraren. Hieruit blijkt dat leraren verschillende carrière verwachtingen en aspiraties kunnen hebben afhankelijk van de jaren ervaring die ze hebben.

De impact van het verschil in jaren ervaring op het niveau van tevredenheid en stress werd ook al vastgesteld door Lens en Neves de Jesus (1993). Jongere leraren blijken namelijk minder gestresseerd en meer tevreden te zijn dan oudere leraren (Lens & Neves de Jesus, 1993). Daarnaast hebben leraren andere kennis, attitudes, vaardigheden en gedragingen in verschillende fasen. Tevens kunnen hun bezorgdheden, instructie gedrag, het begrijpen van de kinderen, bewustwording van de schoolomgeving en de percepties van zichzelf en het werk veranderen (Lynn, 2002).

Zoals in het onderzoek van Lens en Neves de Jesus (1993) maken Rosenholtz en Simpson (1990) eveneens een onderscheid tussen beginnende leraren, een middengroep en ervaren leraren. Naast deze onderverdeling van leraren in drie vage groepen, is er al veel onderzoek verricht naar de professionele loopbaanfasen van leraren (Huberman, 1989; Fessler, 1992; Steffy & Wolfe, 2001). Uit deze onderzoeken blijkt dat er een specifiek onderscheid kan gemaakt worden tussen de verschillende fasen die een leraar doorloopt. Er worden ongeveer een zestal fasen onderscheiden. Deze fasen kunnen gebaseerd zijn op bepaalde karakteristieken van leraren, zoals het enthousiasme en hun attitudes tegenover leerlingen en het lesgeven (Fessler, 1992) tot het overbrengen van kennis en contextuele kennis die men bezit in een bepaalde fase (Steffy & Wolfe, 2001).

Ander toonaangevend onderzoek op vlak van de loopbaanontwikkeling van leraren is het VITAE-onderzoek (Variations In Teachers' Work, Lives and Effectiveness) van Day, et.al. (2006). De belangrijkste bevinding van dit onderzoek is dat de effectiviteit van leraren beïnvloedt wordt door de professionele identiteit en de professionele loopbaanfasen van leraren. Op basis van Huberman (1989) maken Day et.al. (2006) een globaal onderscheid tussen vijf fasen waarin leraren kunnen verkeren. Uiteindelijk wordt een onderscheid gevonden tussen zes professionele loopbaanfasen. De fasen lopen echter eerder samen met het aantal jaren ervaring dan met de leeftijd (Day & Gu, 2006; Day, 2008).

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat leraren andere verwachtingen en gedragingen hebben naargelang de loopbaanfase waarin ze verkeren. Hieruit kan worden afgeleid dat de verschillende fasen tot een andere soort motivatie kunnen leiden of andere motieven belangrijk worden gevonden in bepaalde loopbaanfasen. Dit zal worden onderzocht in deze masterproef.

2.3.1 Professionele loopbaanfasen van leraren

De eerste fase is het begin van de carrière en loopt van 0 tot 3 jaar ervaring. Deze fase wordt gekenmerkt door het opbouwen van een identiteit en competenties om met de klas om te gaan (Day & Gu, 2007). In deze fase wordt self-efficacy opgebouwd of afgebroken. Self-efficacy is het gevoel dat men bekwaam is om een bepaalde taak te volbrengen (Bandura, 1977). Ondersteuning van collega's, directeur en de schoolcultuur zijn hierbij belangrijke factoren. Er wordt in deze fase ook een zeer hoog niveau van betrokkenheid vastgesteld (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

De tweede fase is het ontwikkelen van een professionele identiteit en loopt van 4 tot 7 jaar (Day & Gu, 2007). De professionele identiteit wordt ingedeeld in drie dimensies: een professionele, een gesitueerde en een persoonlijke dimensie. De professionele dimensie geeft de sociale en politieke verwachtingen weer van wat een goede leraar is en reflecteert de educatieve idealen van een leraar. De gesitueerde dimensie speelt zich af op lokaal niveau in een specifieke school met zijn eigen context. Ze wordt beïnvloed door het leiderschap, de ondersteuning en feedback. De persoonlijke dimensie staat voor het leven buiten school en is gelinkt aan familie en sociale rollen (Day, 2008; Day & Gu, 2007). In deze fase nemen veel leraren extra taken op om hun professionele identiteit te ontwikkelen. Er is ook een stijging in het gevoel dat ze effectieve leraren zijn. Veel leraren in deze fase refereerden ook naar de zware werkdruk (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

De volgende fase is die van het definiëren van de werk-leven balans en loopt van 8 tot 15 jaar (Day & Gu, 2007). In deze fase ligt de nadruk op de overlap tussen het professionele leven en het persoonlijk leven, omdat het persoonlijk leven nieuwe eisen stelt, zoals een gezin. Er worden beslissingen gemaakt over de verdere vooruitgang van de carrière. Er wordt in deze fase ook een onderscheid gemaakt tussen twee groepen: de groep die een blijvend engagement heeft en de groep die een vermindering in motivatie kent (Day, 2008; Day & Gu, 2007). Deze fase is cruciaal voor het bepalen van het verder verloop van de uiteindelijke betrokkenheid en effectiviteit van leraren (Day & Gu, 2007).

De vierde fase is het regelen van de spanningen tussen werk en privé en loopt van 16 tot 23 jaar (Day & Gu, 2007). Door extra eisen vanuit het persoonlijk leven en de hoge werkdruk zijn veel leraren in deze fase op zoek naar de balans tussen werk en privé. In deze fase komt de betrokkenheid en motivatie van leraren sterk onder druk te staan. Er worden drie groepen leraren onderscheiden, namelijk diegene waarbij de betrokkenheid en motivatie stijgt, een groep die hun motivatie en betrokkenheid weten te behouden en ten slotte een groep die de spanningen tussen het privé- en

werkleven moeilijk kunnen organiseren en daardoor een verlies aan betrokkenheid en motivatie ondergaat (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

In de voorlaatste fase passen leraren zich aan veranderingen aan, zoals innovatieve initiatieven, veranderend gedrag van leerlingen, bijzondere gebeurtenissen in het persoonlijk leven, en loopt van 24 tot 30 jaar (Day & Gu, 2007). Hier worden extreme verschillen gevonden tussen leraren. In deze fase kunnen twee groepen worden onderscheiden. De ene groep leraren blijven gemotiveerd, de andere verliezen net hun motivatie en betrokkenheid door al deze veranderingen. Leraren in deze fase worden vooral gedemotiveerd door de vele nationale hervormingen en nieuwe initiatieven en door het negatieve gedrag dat leerlingen stellen (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

Ten slotte probeert men in de laatste fase de betrokkenheid te behouden en loopt vanaf 31 jaar (Day & Gu, 2007). Deze fase wordt vooral door een hoge betrokkenheid gekenmerkt. De meeste leraren duiden de positieve relatie tussen hunzelf en de leerling en de vooruitgang van leerlingen aan als voornaamste redenen van deze hoge betrokkenheid. De gezondheid was ook een belangrijke factor voor het bepalen van de hoge betrokkenheid van leraren. De grootste groep leerkrachten hadden dus een hoge betrokkenheid. Toch was er ook een kleine groep die minder gemotiveerd is en moe is om les te geven (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

Wat het effect van de professionele levensfasen betreft is gebleken dat leraren die het eind van hun loopbaan bereiken minder effectief zijn in vergelijking tot leraren die in de vroege of midden fasen verkeren (Day, 2008).

De professionele loopbaanfasen van leraren en hun professionele identiteit hebben dus een sterke invloed op de betrokkenheid en veerkracht van leraren, die op hun beurt een effect hebben op de effectiviteit van leraren. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen die boven het gemiddelde scoren leraren hebben die hun betrokkenheid en veerkracht konden behouden of verbeteren, terwijl leerlingen die onder het gemiddelde presteren leraren hebben die weinig betrokkenheid en veerkracht heeft (Day, 2008). Leraren die veerkrachtig zijn kunnen goed sociale relaties onderhouden, kunnen zich aanpassen in probleemsituaties, hebben een gevoel van doel en motivatie om zichzelf te verbeteren en hebben de capaciteit om terug te kaatsen wanneer niet alles goed gaat (Day, 2008).

Volgens Day (2008) zijn de professionele loopbaanfasen van leraren niet los te koppelen van de betrokkenheid en veerkracht en dus van hun gedrag in de klas. In dit opzicht is het interessant om na te gaan wat de aard van de motivatie is van leraren of welke motieven belangrijk worden gevonden in de verschillende professionele loopbaanfasen, zodat deze ook kunnen worden gelinkt aan de betrokkenheid en het gedrag van leraren. Aangezien er veel variatie is in de betrokkenheid van leraren

en hun carrière verwachtingen en gedragingen, kan worden verondersteld dat de aard van de motivatie of de motieven die belangrijk worden gevonden, ook zullen verschillen naar gelang de verschillende loopbaanfasen.

3. Onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader kunnen volgende onderzoeksvragen en hypothesen worden opgesteld:

1) Met betrekking tot de FIT-choice model en de zelfdeterminatietheorie worden volgende onderzoeksvragen opgenomen:

- *Wat is de relatie tussen de aard van de motivatie en de motieven van leraren om te kiezen voor het lerarenberoep?*
 - *Er is een positieve en significante relatie tussen de intrinsieke waarde (Watt & Richardson, 2007) en de intrinsieke motivatie of autonome motivatie in het algemeen (Deci & Ryan, 2000). De intrinsieke waarde maakt deel uit van de cluster intrinsieke motieven (Brookhart & Freeman, 1992). Intrinsieke motieven zijn normaal volledig geïnternaliseerd en zou dus moeten meten hoezeer de leraren lesgeven omdat ze het graag doen (Deci & Ryan, 2000).*
 - *Er is een positief en significante relatie tussen de hogere orde concepten fallback carrière, socialisatie en persoonlijke nutswaarden (Watt & Richardson, 2007) en externe motivatie of gecontroleerde motivatie in het algemeen (Deci & Ryan, 2000). Deze relatie wordt verwacht omdat de genoemde hogere orde concepten extrinsieke motieven zijn om te kiezen voor het leraren beroep (Brookhart & Freeman, 1992) . De waarden om les te geven zijn hierbij nog niet of nog niet volledig geïnternaliseerd en zou dus moeten leiden tot gecontroleerde motivatie (Deci & Ryan, 2000).*
 - *Voor de hogere orde constructen sociale nutswaarden en verwachting van het eigen kunnen (Watt & Richardson, 2007) worden geen specifieke relatie verwacht met een bepaald type motivatie omdat de sociale nutswaarden behoren tot de altruïstische motieven, wat zowel als intern als extern kan worden beschouwd. Bij de verwachting van het eigen kunnen hangt het af van hoe leraren hun eigen competities beschouwen of het gerelateerd zal zijn aan autonome of gecontroleerde motivatie.*

2) Met betrekking tot de zelfdeterminatie theorie worden volgende onderzoeksvragen opgenomen:

- *Is de aard van de motivatie van leraren anders naargelang de verschillende professionele loopbaanfasen waarin ze verkeren? Op basis van het VITAE-onderzoek (Day, et.al., 2006) en de andere onderzoeken rond loopbaanfasen wordt verwacht dat er verschillen zullen zijn tussen verschillende professionele loopbaanfasen en de aard van de motivatie die leraren dan hebben. Er kunnen echter geen hypothesen worden*

geformuleerd omdat veelal binnen een bepaalde loopbaanfase verschillende groepen met betrekking tot de betrokkenheid kan worden onderscheiden. Zo hebben de meeste leraren in de laatste loopbaanfase een hoge betrokkenheid, maar is er ook een groep die het moe is en zeer weinig betrokkenheid toont (Day, 2008). Daarnaast wordt er in de literatuur ook vaak gevonden dat meer ervaren leraren meer gestresseerd zijn (Lens en Jesus de Neves, 1993) of motivatieproblemen hebben omdat ze geen vooruitgang meer maken (Vanden Grift, 2011).

- *Wat is de relatie tussen de aard van de motivatie van leraren en het engagement?*
 - *Er is een positief en significant verband tussen autonome motivatie en het engagement.* Bij autonome motivatie wordt er van uitgegaan dat gedrag wordt gesteld omdat er wordt genoten van het gestelde gedrag (Deci & Ryan, 2000). Om deze reden zou het engagement en de volharding om in het onderwijs te blijven positief verbonden moeten zijn met de vormen van autonome motivatie.
 - *Er is een negatief en significant verband tussen gecontroleerde motivatie en het engagement?* Bij gecontroleerde motivatie wordt bepaald gedrag gesteld om een bepaald doel te bereiken. Het gedrag blijft wordt hierbij niet overgedragen naar andere situaties en blijft niet lang behouden, omdat de waarden niet geïnternaliseerd zijn (Deci & Ryan, 2000). Om deze reden zou het engagement en de volharding om in het onderwijs te blijven negatief verbonden moeten zijn met de vormen van gecontroleerde motivatie.

3) Parallel hieraan worden onderstaande onderzoeksvragen opgenomen met betrekking tot de FIT-choice model:

- *Zijn de motieven van leraren om hun beroep uit te oefenen anders naargelang de verschillende professionele loopbaanfasen?*
- *Wat is de relatie tussen de motieven van leraren en het engagement?*
- *Is er een positief en significant verband tussen het engagement en de hogere orde concepten intrinsieke waarde?*
- *Is er een negatief en significant verband tussen het engagement en de hogere orde concepten fallback carrière, socialisatie en persoonlijke nutswaarde?*

4. Methodologie

4.1 Steekproef

Voor deze masterproef werden leraren van het secundair middelbaar bevroegd, omdat de uitstroom hier het grootst is. Er werd aan 163 scholen in West-Vlaanderen gecontacteerd om de vragenlijst door te sturen. Er hebben 237 leraren de vragenlijst ingevuld, uit 32 scholen. Een response rate kan echter niet worden opgesteld omdat geen gegevens werden opgevraagd over het lerarenaantal in al deze scholen. Voor twee scholen kan dit echter wel gebeuren, omdat daar wel een exact lerarenaantal beschikbaar over was. In de ene school was de response rate drie vierde op een lerarenaantal van veertig en in de andere school een response rate van vier vijfde op een lerarenaantal van vijftig.

4.2 Instrumenten

De vragenlijst bestond uit enkele achtergrondvragen, zoals de leeftijd, aantal jaar ervaring, onderwijsvorm en geslacht en drie instrumenten. Één die peilt naar de motieven van leraren, één die peilt naar de aard van de motivatie en één die peilt naar het engagement. Deze instrumenten worden hieronder besproken.

Het eerste instrument dat werd gebruikt zijn de motivatie constructen van de FIT-choice schaal ontwikkeld door Watt & Richardson (2007). Deze bestaat uit dertien constructen. De constructen werden gegroepeerd aan de hand van een exploratieve factoranalyse (Watt & Richardson, 2007). Het instrument maakt gebruik van een likertschaal die loopt van één (helemaal niet belangrijk) tot zeven (heel erg belangrijk). Tabel 2 geeft de factoren en het aantal items met de cronbach's alpha van de originele studie, die bestaat uit twee cohorten, en deze studie weer. In de originele studie werd één cronbach's alpha berekent voor de tijd voor familie en bludging, omdat bludging eerder werd geïnterpreteerd als tijd voor familie dan als gemakkelijksoplossing (Watt & Richardson, 2007). Gezien deze studie in Australië plaats vond met beginnende leraren, zal er toch voor worden gekozen om de cronbach's alpha van de constructen in deze studie apart te geven. De grens om een construct te aanvaarden ligt normaal op .70, maar omdat alle constructen hier relevant zijn, gezien de groepering van de eerste orde constructen in hogere orde constructen zullen de constructen met een cronbach's alpha onder .70 toch worden opgenomen in de analyses.

Tabel 2: factoren, aantal items en cronbach's alpha motieven FIT-choice schaal (Watt & Richardson, 2007) en masterproef

Factor	Aantal items	Cronbach alpha FIT-choice schaal, cohort 1	Cronbach alpha FIT-choice schaal, cohort 2	Cronbach alpha masterproef
1. Verwachting van het eigen kunnen	3	.85	.80	.75
2. Intrinsieke waarde	3	.68	.62	.62
3. Fallback carrière	3	.69	.65	.72
4. Werkzekerheid	3	.84	.85	.83
5. Tijd voor familie + bludging	5	.84	.82	.78 + .58
6. Werkflexibiliteit	3	.67	.69	.63
7. Vormen toekomst kinderen/ adolescenten	2	.81	.77	.59
8. Bevorderen sociale gelijkheid	2	.84	.86	.89
9. Sociale bijdrage	3	.85	.81	.75
10. Werken met kinderen/ adolescenten	4	.89	.88	.86
11. Eerdere leerervaringen	3	.90	.87	.88
12. Sociale invloeden	3	.82	.83	.83

Het tweede instrument meet de aard van de motivatie van leraren. Dit instrument werd ontwikkeld door Roth, Assor, Kanat-Maymon en Kaplan (2007) en gebruikt een likertschaal die gaat van één (niet akkoord) tot vijf (helemaal akkoord). In tabel 3 worden de factoren met het aantal items en de cronbach's alpha weergegeven van deze masterproef. De cronbach's alpha van de originele studie varieert tussen .68 en .76. Er werden geen verder specificaties gegeven, dus kan de cronbach's alpha van de originele studie niet worden opgenomen in de tabel. De cronbach's alpha in deze studie voldoen niet aan de gestelde grens van .70, maar de factoren zullen toch worden opgenomen gezien de relevantie van deze factoren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Tabel 3: factoren, aantal items en cronbach's alpha van de aard motivatie in deze masterproef

Factor	Aantal items	Cronbach's alpha masterproef
1. Externe motivatie	4	.59
2. Geïntrojecteerde motivatie	4	.64
3. Geïdentificeerde motivatie	4	.58
4. Intrinsieke motivatie	4	.69

Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van de PECDA schaal (Professional Engagement and Career Development Aspirations) van Watt en Richardson (2008). Deze schaal bestaat uit vier factoren maar er worden maar van twee gebruik worden gemaakt, namelijk de geplande inspanningen en de geplande volharding om te peilen naar het engagement van leraren in de klas. De andere twee factoren peilen naar de professionele ontwikkeling en leiderschap aspiraties worden niet gebruikt omdat dit hier niet wordt onderzocht. In tabel 4 worden de factoren met het aantal items en de cronbach alpha van de originele studie en deze masterproef weergegeven.

Tabel 4: factoren, aantal items en cronbach alpha van het engagement (PECDA schaal, Watt & Richardson, 2008) en masterproef

Factor	Aantal items	Cronbach alpha PECDA	Cronbach alpha masterproef
Geplande inspanningen	4	0.91	.89
Geplande volharding	4	0.96	.95

4.3 Analyse

De eerste onderzoeksvraag ‘*Wat is de relatie tussen de aard van de motivatie en de motieven van leraren om te kiezen voor het lerarenberoep?*’ zal worden onderzocht aan de hand van een correlatie-analyse. Hierbij wordt een significant positieve relatie verondersteld tussen het hogere orde concept intrinsieke waarde en de vormen van autonome motivatie en een significant negatieve relatie tussen de hogere orde constructen fallback-carrière en persoonlijke nutswaarden en de vormen van gecontroleerde motivatie. Tenslotte zal via een achterwaartse regressie-analyse worden nagegaan welke motieven om leraar te zijn het best de aard van de motivatie verklaren.

De volgende onderzoeksvraag *‘Is de aard van de motivatie van leraren anders naargelang de verschillende professionele loopbaanfasen waarin ze verkeren?’* zal worden onderzocht door middel van een variantie-analyse. Voorafgaand zal het gemiddelde en de standaarddeviatie worden gegeven van de aard van de motivatie per loopbaanfase.

De derde onderzoeksvraag *‘Wat is de relatie tussen de aard van de motivatie van leraren en de geplande inspanningen en volharding?’* wordt eveneens aan de hand van een correlatie-analyse onderzocht. Er wordt een positief en significant verband verwacht tussen de vormen van autonome motivatie en de geplande inspanning en volharding en een negatief en significant verband verwacht tussen de vormen van gecontroleerde motivatie en de geplande inspanning en volharding. Tenslotte zal ook hier een achterwaartse regressie-analyse worden uitgevoerd om te kijken welke types motivatie de geplande inspanning en volharding het best voorspellen.

De onderzoeksvraag *‘Zijn de motieven van leraren om hun beroep uit te oefenen anders naargelang de verschillende professionele loopbaanfasen?’* zal op dezelfde manier worden onderzocht als de tweede onderzoeksvraag. Het gemiddelde en de standaarddeviatie zullen worden gegeven voor alle eerste orde constructen per loopbaanfase. Daarna wordt een variantie-analyse en MANOVA uitgevoerd om significante verschillen vast te stellen tussen de verschillende loopbaanfasen. Bij deze onderzoeksvraag worden beide analyses gebruikt omdat sommige eerste orde constructen conceptueel samen horen onder hogere orde constructen en andere eerste orde constructen een hogere orde construct op zich vormen (Watt & Richardson, 2007).

De laatste onderzoeksvraag *‘Wat is de relatie tussen de motieven van leraren en de geplande inspanningen en volharding?’* wordt eveneens onderzocht aan de hand van een correlatie-analyse. Hier wordt een significant en positief verband verwacht tussen de geplande inspanningen en volharding en de hogere orde constructen intrinsieke waarde en sociale nutswaarde en een significant en negatief verband tussen de geplande inspanningen en volharding en de hogere orde constructen fallback-carrière en persoonlijke nutswaarde. Daarna wordt een achterwaartse regressie-analyse uitgevoerd om na te gaan welke motieven het best de geplande inspanning en volharding voorspellen.

5. Resultaten en discussie

In dit deel worden de resultaten één voor één nagegaan. Daaraan wordt direct een specifieke discussie gekoppeld. In de volgende sectie volgt nog een algemene discussie.

5.1 De relatie tussen de motieven van leraren en de aard van de motivatie

5.1.1 Resultaten

Bij deze onderzoeksvraag wordt de relatie onderzocht tussen de motieven van leraren om leraar te zijn en de aard van hun motivatie. Voor alle statistische testen werd een alpha van 0.05 gebruikt. In tabel 5 worden de Pearsons correlatiecoëfficiënten met hun significantieniveau weergegeven.

Tabel 4: Pearson Correlatie-analyse tussen de motieven van de leraren en de aard van de motivatie

Factoren	Externe motivatie	Geïntrojecteerde motivatie	Geïdentificeerde motivatie	Intrinsieke motivatie
Verwachting van het eigen kunnen	.071	.065	.305**	.309**
Intrinsieke waarde	.132*	.114	.336**	.374**
Fallback-carrière	.171**	.182**	-.106	-.115
Werkzekerheid	.26**	.147*	.074	-.016
Werkflexibiliteit	.397**	.218**	.213**	.156*
Tijd voor familie	.171**	.084	.102	.039
Bludging	.148*	.053	-.085	-.110
Vormen toekomst kinderen/adolescenten	.213**	.090	.369**	.405*
Bevorderen sociale gelijkheid	.219**	.192**	.402**	.477**
Sociale bijdrage	.208**	.222**	.367**	.311**
Werken met kinderen/ Adolescenten	.101	-.003	.430**	.510**
Eerdere leerervaringen	.057	.002	.281**	.330**

Sociale invloeden	.297**	.228**	.150*	.187**
-------------------	--------	--------	-------	--------

**p < .05 (twee-zijdig) **p < .01 (twee-zijdig)*

De constructen verwachting van het eigen kunnen, werken met kinderen en adolescenten en eerdere leerervaringen zijn positief en significant gecorreleerd met de vormen van autonome motivatie. Werken met kinderen en adolescenten heeft een gemiddeld sterke correlatie met de vormen van de autonome motivatie en de verwachting van het eigen kunnen en de eerdere leerervaringen zwakke correlatie met de vormen van autonome motivatie.

De constructen fallback-carrière, werkzekerheid en tijd voor familie zijn positief en significant gecorreleerd met de vormen van gecontroleerde motivatie. De correlaties zijn echter wel zeer zwak. De constructen fallback-carrière en werkzekerheid zijn met beide vormen van gecontroleerde motivatie gecorreleerd en het construct tijd voor familie is enkel met de externe motivatie gecorreleerd. Het construct bludging is significant en zwak positief gecorreleerd met de externe motivatie.

De constructen werkflexibiliteit, het vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten, het bevorderen van de sociale gelijkheid, het leveren van een sociale bijdrage en sociale invloeden zijn positief en significant gecorreleerd met alle vormen van motivatie. De constructen vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten en het bevorderen van de sociale gelijkheid zijn gemiddeld sterk gecorreleerd met de vormen van gecontroleerde motivatie en zeer zwak tot zwak gecorreleerd met de vormen van gecontroleerde motivatie. De constructen werkflexibiliteit, het leveren van een sociale bijdrage en sociale invloeden zijn zeer zwak tot zwak gecorreleerd met alle motivatie vormen. Het construct intrinsieke motivatie is gemiddeld sterk gecorreleerd met de vormen van autonome motivatie en zeer zwak gecorreleerd met externe motivatie.

Uit de achterwaartse regressie-analyse is gebleken dat de externe motivatie het best verklaard wordt door de factoren intrinsieke waarde, werkflexibiliteit, sociale invloeden, fallback-carrière, eerdere leerervaringen en het bevorderen van de sociale gelijkheid. Hierbij heeft enkel de factor eerdere leerervaringen een negatief verband met de externe motivatie. De andere factoren zijn positief verbonden. Deze factoren verklaarden 47.5 % van de variantie ($R^2 = .475$).

De geïntrojecteerde motivatie wordt verklaard door de factoren intrinsieke waarde, fallback-carrière, het bevorderen van de sociale gelijkheid, werken met kinderen en jongeren en sociale invloeden met 38.1% ($R^2 = .381$). Bij deze motivatie heeft enkel de factor werken met kinderen en adolescenten een negatief verband. Deze is echter zeer klein.

De geïdentificeerde motivatie wordt het best verklaard door het vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten, het bevorderen van de sociale gelijkheid, werken met kinderen en adolescenten en eerdere leerervaringen. Dit model verklaart 51.5% van de variantie ($R^2 = .515$). Al deze constructen zijn positief verbonden met de geïdentificeerde motivatie. De andere factoren zijn positief verbonden.

Tenslotte blijkt de intrinsieke motivatie te worden verklaard door de werkzekerheid, het vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten, het bevorderen van de sociale gelijkheid, het leveren van een sociale bijdrage, werken met kinderen en adolescenten en eerdere leerervaring. Dit model verklaart 61.1% van de variantie ($R^2 = .611$). De constructen werkzekerheid en het leveren van een sociale bijdrage zijn negatief verbonden met deze motivatie. De andere factoren zijn positief verbonden met de intrinsieke motivatie.

5.1.2 Discussie

De eerste hypothese die bij deze onderzoeksvraag werd vooropgesteld werd door deze resultaten niet volledig bevestigd. Er werd namelijk van uitgegaan dat het construct intrinsieke waarde sterk gecorreleerd zou zijn met de vormen van autonome motivatie, specifiek de intrinsieke motivatie. Uit de resultaten blijkt dat het construct werken met kinderen en adolescenten het sterkst gecorreleerd is met de vormen van autonome motivatie en vooral met de intrinsieke motivatie. Hiervoor kan evidentie worden gevonden in de literatuur. Deci & Ryan (2000) gaan er namelijk van uit bij intrinsieke motivatie dat iemand iets doet uit genot van de activiteit zelf. Blijkbaar is het werken met kinderen en adolescenten een waarde die hoog intrinsiek aangeschreven staat bij leraren. Leraren genieten dus van het werken met kinderen en adolescenten. Ze hebben de waarden volledig geïnternaliseerd en bereiken er geen doel mee. Het werken met kinderen en adolescenten wordt door Watt en Richardson (2007) gerekend tot de sociale nutswaarden, waarbij iemand iets doet uit altruïstische redenen (Brookhart & Freeman, 1992). Altruïstische redenen kunnen dus ook als intrinsieke redenen worden beschouwd of als redenen die iemand waardevol vindt en heeft geïnternaliseerd, wat een belangrijke vereiste is om te kunnen spreken van autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Het construct intrinsieke waarde is naast de vormen van autonome motivatie, weliswaar lager, maar onverwacht ook gecorreleerd aan externe motivatie. Dit is onverwacht omdat dit construct normaal peilt naar de intrinsieke waarde die leraren geven aan het les geven. Een hoge score op dit construct zou dus moeten leiden tot een hoge score voor autonome motivatie en een lage score voor gecontroleerde motivatie, aangezien dan veel belang wordt gehecht aan het les geven als activiteit op zich. Er is geen duidelijke verklaring voor dit resultaat.

De tweede hypothese die stelde dat de constructen fallback-carrière, socialisatie en de persoonlijke nutswaarden positief gecorreleerd zouden zijn aan de vormen van gecontroleerde

motivatie werd door de resultaten wel bevestigd. Vooral de constructen fallback-carrière, werkzekerheid, tijd voor familie en bludging kwamen naar voor als sterk gecorreleerd met de vormen van gecontroleerde motivatie. Dit lijkt logisch te zijn aangezien iemand die handelt vanuit gecontroleerde motivatie iets doet om iets anders te bereiken, zoals een beloning (Deci & Ryan, 2000). Tijd voor familie, werkzekerheid, korte werkdagen en lange vakanties zijn typische extrinsieke motieven (Brookhart & Freeman, 1992) en kunnen dus als een beloning worden beschouwd voor het leraar zijn. Bij fallback-carrière is het logisch dat leraren die het lerarenberoep als tweede keuze aanschouwen een gecontroleerde motivatie hebben, omdat de waarden om te kiezen voor het lerarenberoep nog niet volledig geïnternaliseerd zijn (Watt & Richardson, 2007; Deci & Ryan, 2000). Bij de constructen van de factor socialisatie kan een onderscheid worden gemaakt. De eerdere leerervaringen blijken positief verbonden te zijn met de vormen van autonome motivatie en sociale invloeden met alle vormen van motivatie, maar vooral met de gecontroleerde motivatie. Dit laatste is eveneens verklaarbaar. Een hoge score voor eerdere leerervaringen betekent dat leraren een goed rolmodel hebben gehad of positieve leerervaringen hebben gehad. Hierdoor zouden deze waarden intern gereguleerd moeten zijn en op die manier leiden tot autonome motivatie (Deci & Ryan, 2000). Bij sociale invloeden kan het afhangen van hoe een leraar zich zelf voelt bij de beïnvloeding door vrienden of familie. Voor sommigen zal dit aanvoelen als iets doen voor een ander en niet voor zichzelf en zullen dus schuld of schaamte voelen indien ze niet voldoen aan de wensen van naasten, wat zal leiden tot gecontroleerde motivatie. Anderen zullen de redenen die naasten geven om hen aan te sturen om te kiezen voor het lerarenberoep deels geïnternaliseerd hebben, waardoor ze toch een bepaald gevoel van zelfdeterminatie ervaren en dus zal leiden tot autonome motivatie.

5.2 Relatie tussen de aard van de motivatie en de professionele loopbaanfasen

5.2.1 Resultaten

In de volgende onderzoeksvraag zal worden nagegaan of er verschillen zijn tussen de verschillende professionele loopbaanfasen en de aard van de motivatie in deze fasen. Hier worden het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend voor de verschillende vormen van motivatie per loopbaanfase en wordt een variantie-analyse uitgevoerd. Tabel 6 geeft het overzicht van het gemiddelde en de standaarddeviatie weer.

Tabel 6: gemiddelde (standaarddeviatie) aard van de motivatie per loopbaanfase

Factor/ loopbaanfasen	Loopbaan- fase 1: 0 – 3 jaar	Loopbaan- fase 2: 4 – 7 jaar	Loopbaan- fase 3: 8 – 15 jaar	Loopbaan- fase 4: 16 – 23 jaar	Loopbaan- fase 5: 24 – 30 jaar	Loopbaan- fase 6: + 31 jaar
	N = 31	N = 37	N = 84	N = 33	N = 20	N = 32
Externe motivatie	2.87 (0.68)	2.69 (0.83)	2.59 (0.72)	2.49 (0.83)	2.53 (0.64)	2.54 (0.91)
Geïntrojecteerde motivatie	2.97 (0.91)	2.75 (0.84)	2.68 (0.87)	2.61 (0.92)	2.75 (0.87)	2.66 (0.95)
Geïdentificeerde motivatie	4.31 (0.45)	4.05 (0.65)	3.91 (0.68)	3.89 (0.60)	3.96 (0.58)	4.05 (0.70)
Intrinsieke motivatie	4.19 (0.55)	4.11 (0.65)	4.03 (0.69)	4.11 (0.57)	4.00 (0.54)	3.99 (0.83)

Uit de resultaten van de variantie-analyses blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de loopbaanfasen wat de aard van de motivatie betreft. Zowel de F-toets voor externe motivatie ($F(3,237)= 1.053, p=.387$), als geïntrojecteerde motivatie ($F(3,237)= 0.668, p=.648$), geïdentificeerde motivatie ($F(3,237)=2.074, p=.007$) en intrinsieke motivatie ($F(3,237)=0.464, p=.803$) zijn niet significant. De geïdentificeerde motivatie is echter bijna significant. Als wordt gekeken naar de Tamhane's post hoc test zijn er significante verschillen tussen de eerste loopbaanfase en de derde loopbaanfase ($p=.009$) en de eerste en de vierde loopbaanfase ($p =.033$), waarbij de eerste loopbaanfase telkens een hogere score heeft dan de andere twee loopbaanfasen. Uit de beschrijvende statistieken blijkt echter dat de eerste loopbaanfase op alle typen motivatie iets hoger scoort dan de andere loopbaanfasen.

5.2.2 Discussie

Bij deze onderzoeksvraag werd verondersteld dat er verschillen zouden zijn tussen de loopbaanfasen omdat werd aangetoond dat leraren verschillende carrière verwachtingen en gedragingen hebben tijdens de verschillende fasen van de loopbaan (Lens & Neves de Jesus, 1993; Lynn, 2002; Day, et.al., 2006). Deze hypothese werd door de resultaten niet bevestigd. Alle leraren hebben gemiddeld gezien eenzelfde type motivatie, ongeacht de loopbaanfase waarin ze verkeren.

Hierbij geven leraren de hoogste score voor de vormen van autonome motivatie, specifiek de intrinsieke motivatie en de laagste score voor de vormen van gecontroleerde motivatie, specifiek de externe motivatie.

5.3 Relatie tussen de aard van de motivatie en het engagement

5.3.1 Resultaten

Bij deze onderzoeksvraag wordt nagegaan wat het verband is tussen de aard van de motivatie van leraren en hun geplande inspanningen en volharding. Dit werd onderzocht door een correlatie-analyse en achterwaartse regressie-analyse uit te voeren. In tabel 7 staan de Pearson's correlatiecoëfficiënten met hun significantie aangeduid.

Tabel 7: Pearson's correlatiecoëfficiënten aard motivatie en geplande inspanning en volharding

Factor	Geplande inspanningen	Geplande volharding
Externe motivatie	-.004	.13*
Geïntrojecteerde motivatie	.095	.133*
Geïdentificeerde motivatie	.316**	.092
Intrinsieke motivatie	.311**	.111

* $p < .05$ (twee-zijdig) ** $p < .01$ (twee-zijdig)

De geplande volharding blijkt een positieve en significante correlatie te hebben met de vormen van gecontroleerde motivatie. Deze correlaties zijn echter zeer zwak. De geplande inspanningen zijn dan op hun beurt positief en significant gecorreleerd met de vormen van autonome motivatie. Dit is eerder een zwakke correlatie.

Uit de resultaten van de achterwaartse regressie-analyse blijkt dat de factoren geïdentificeerde en intrinsieke motivatie de geplande inspanningen positief verklaren. Dit model verklaart 36.7% van de variantie ($R^2 = .367$). De externe motivatie verklaart de geplande inspanningen negatief. De factor geplande volharding wordt volgens de regressie-analyse enkel door de factor geïntrojecteerde motivatie verklaard. Dit model verklaart 13.3% van de variantie ($R^2 = .133$). Dit heeft een positieve invloed op de geplande volharding.

5.3.2 Discussie

Bij deze onderzoeksvraag werden twee hypothesen geformuleerd. De eerste stelde dat het engagement positief verbonden zou zijn met de vormen van autonome motivatie. Deze hypothese

werd gemaakt op basis van de veronderstelling dat mensen die autonoom gemotiveerd zijn zaken doen omdat ze het graag doen en er energie bij ervaren (Deci & Ryan, 2000). Dit zou dus het engagement moeten versterken, aangezien men zich graag en dus uitgebreid zal bezig houden met, in dit geval, les geven. De resultaten ondersteunden deze hypothese deels. Er moet namelijk een onderscheid worden gemaakt tussen de twee factoren die werden gebruikt om het engagement te meten. De geplande inspanningen zijn namelijk wel positief gecorreleerd aan autonome motivatie, maar de geplande volharding niet. Deze heeft namelijk een positief verband met de vormen van gecontroleerde motivatie. Dit laatste resultaat ondersteund dus niet de tweede hypothese, die stelt dat het engagement negatief verbonden zou zijn met de vormen van gecontroleerde motivatie. Dit resultaat werd niet verwacht omdat de zelfdeterminatie theorie stelt dat mensen die gecontroleerd gemotiveerd zijn het gedrag niet lang kunnen stellen (Deci & Ryan, 2000). Een mogelijke verklaring voor dit verband is dat leraren die om bepaalde extrinsieke redenen iets doen, het gedrag blijven stellen zolang de redenen aanwezig blijven. Een andere mogelijke verklaring is dat mensen in deze economisch onzekere tijd minder risico's durven nemen en daarom blijven volharderen.

Toch kan worden gesteld dat de hypothese voor het grootste deel werd bevestigd. De geplande inspanningen waren namelijk wel positief verbonden met de vormen van autonome motivatie. Als engagement wordt geïnterpreteerd als het meer werken aan lessen en meer betrokken te zijn bij leerlingen, wordt dit voor het grootste deel gemeten door de factor geplande inspanningen.

5.4 Relatie tussen de motieven van leraren en de professionele loopbaanfasen

5.4.1 Resultaten

Hier wordt nagegaan of er verschillen zijn tussen de loopbaanfasen met betrekking tot de motieven die belangrijk worden gevonden door leraren. Eerst worden het de gemiddelden en standaarddeviatie berekent van de constructen per loopbaanfase. Tabel 8 geeft hier een overzicht van weer.

Tabel 8: gemiddelde (standaarddeviatie) van de eerste orde constructen van de FIT-choice schaal per loopbaanfase

Factor/ loopbaanfasen	Loopbaan fase 1: 0- 3 jaar	Loopbaan fase 2: 4 – 7 jaar	Loopbaan fase 3: 8 – 15 jaar	Loopbaan fase 4: 16 – 23 jaar	Loopbaan fase 5: 24 – 30 jaar	Loopbaan fase 6: + 31 jaar
	N = 31	N = 37	N = 84	N = 33	N = 20	N = 32
Verwachting van het eigen kunnen	5.49 (0.97)	5.28 (0.92)	5.46 (0.91)	5.73 (1.1)	5.8 (0.74)	5.78 (0.83)

Intrinsieke waarde	5.85 (0.90)	5.52 (1.1)	5.58 (1.2)	5.66 (1.2)	6.03 (0.85)	5.96 (0.85)
Fallback-carrière	1.96 (1.3)	1.64 (0.93)	1.44 (0.91)	1.60 (1.00)	1.33 (0.69)	1.22 (0.48)
Werkzekerheid	3.75 (1.42)	3.56 (1.46)	3.89 (1.65)	4.21 (1.65)	3.8 (1.58)	3.82 (1.64)
Werkflexibiliteit	3.03 (1.31)	2.50 (1.30)	2.19 (1.06)	2.58 (1.11)	2.95 (1.45)	2.79 (1.54)
Tijd voor familie	3.70 (1.64)	3.46 (1.52)	3.48 (1.73)	3.52 (1.74)	3.68 (1.25)	3.19 (1.87)
Bludging	2.89 (1.48)	2.62 (1.20)	2.55 (1.42)	2.56 (1.14)	2.18 (1.02)	1.92 (1.11)
Vormen toekomst kinderen/ Adolescenten	5.65 (1.05)	5.46 (1.22)	5.36 (1.22)	5.59 (1.18)	5.73 (.95)	5.48 (1.23)
Bevorderen sociale gelijkheid	4.74 (1.43)	4.45 (1.66)	4.34 (1.65)	4.39 (1.57)	4.78 (1.90)	2.30 (1.60)
Sociale bijdrage	5.61 (1.14)	5.15 (1.15)	5.08 (1.15)	5.15 (1.44)	5.37 (1.22)	5.13 (1.22)
Werken met kinderen/ Adolescenten	6.13 (0.93)	5.55 (1.07)	5.84 (1.21)	5.90 (1.00)	5.91 (0.84)	5.76 (0.80)
Eerdere leerervaringen	4.78 (1.7)	4.62 (1.56)	4.39 (1.41)	4.91 (1.40)	4.85 (1.42)	4.82 (1.23)
Sociale invloeden	2.19 (1.14)	1.55 (0.76)	1.75 (1.12)	2.24 (1.74)	1.93 (1.31)	2.02 (1.56)

Er werd een MANOVA uitgevoerd bij de factoren tijd voor familie, werkzekerheid, werkflexibiliteit en bludging omdat deze samen horen onder het hogere orde concept ‘persoonlijk nutswaarde’ (Watt & Richardson, 2007). Daarnaast horen ook de factoren leveren van een sociale bijdrage, bevorderen sociale gelijkheid, het vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten en het werken met kinderen en adolescenten onder eenzelfde hogere orde construct, namelijk ‘sociale nutswaarde’. Tenslotte horen ook de factoren eerdere leerervaringen en sociale invloeden samen onder hetzelfde hogere orde construct ‘eerdere lesgeef- en leerervaringen’. De andere factoren fallback-carrière, intrinsieke waarde en verwachting van het eigen kunnen vormen constructen op zich en worden geanalyseerd door een variantie-analyse.

Bij de eerste MANOVA test van het hogere orde concept ‘persoonlijke nutswaarden’ is de Wilks’ Lambda significant ($F= 2.35, p = .001$). In deze test werd een significant verschil teruggevonden voor de constructen werkflexibiliteit en bludging. Voor het construct werkflexibiliteit is er een significant verschil gevonden voor de Bonferroni post hoc test, waarbij de eerste loopbaanfase een

hogere score heeft dan de derde loopbaanfase ($p = .023$). Bij de parameter schattingen van de MANOVA werd een significant verschil gevonden tussen de derde loopbaanfase en de zesde loopbaanfase, waarbij de derde loopbaanfase lager scoort dan de zesde loopbaanfase ($p = .021$). Bij het construct bludging is de F-toets bijna significant ($F(5,237) = 2.201, p = .055$). Bij de Tamhane posthoc test van dit construct werd bijna een significant verschil gevonden tussen loopbaanfase 1 en 6 ($p = .073$). Bij de parameter schattingen verschillen alle loopbaanfases, behalve loopbaanfase 5, echter significant met loopbaanfase 6.

Bij de tweede en derde MANOVA test van het hogere orde concept 'sociale nutswaarde' en 'socialisatie' is de Wilks' Lambda niet significant ($F(5, 237) = 0.718, p = .813$; $F(5, 237) = 1.17, p = .309$). Voor geen enkel van deze constructen werd zowel in de parameter schatting als de posthoc tests een significant verschil weergevonden.

Bij de variantie-analyses van de constructen intrinsieke waarde ($F(5, 237) = 1.35, p = .246$), verwachting van het eigen kunnen ($F(5, 237) = 1.73, p = .129$) en fallback-carrière is er enkel voor het construct 'fallback-carrière' een significant verschil is tussen de gemiddelden per loopbaanfase ($F(5, 231) = 2.493, p = 0.032$). Bij het gebruik van een GLM-restrictie waarbij alle gemiddelden worden vergeleken met de laatste loopbaanfase is er een significant verschil tussen de eerste en de laatste loopbaanfase, waarbij de eerste loopbaanfase een hogere score gaf aan dit construct dan de laatste fase, $p = 0.002$. Bij de Bonferroni posthoc test werd deze significantie eveneens teruggevonden ($p = 0.027$). De F-toets van het construct verwachting van het eigen kunnen was niet significant ($F(5,237) = 1.73, p = 0.129$), maar bij de parameter schattingen werd echter wel een significant verschil waargenomen tussen de tweede en de zesde loopbaanfase ($p = 0.026$), waarbij deze laatste een hogere score heeft dan de eerste loopbaanfase.

5.4.2 Discussie

Hier werd zoals bij de tweede onderzoeksvraag verschillen verwacht tussen de loopbaanfases, maar er werden geen specifieke hypothesen opgesteld. De resultaten bevestigden deze verwachting wederom niet. De leraren uit alle loopbaanfases vonden dezelfde motieven belangrijk. Deze bevinding werden ook gevonden in onderzoek van Fokkens-Bruinsma & Canrinus (2010) waar tussen de drie verschillende ervaringsgroepen eveneens geen verschil werd waargenomen wat de belangrijkste motieven om leraar te zijn betreft. Bij Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) werd echter enkel gekeken naar de voornaamste motieven van leraren. Er kunnen dus geen conclusies getrokken worden over de minder voorkomende motieven. Bij Watt en Richardson (2007) kwamen eveneens de constructen werken met kinderen en adolescenten, samen met de andere constructen die in deze masterproef hoog aangeschreven staan, ook zeer sterk naar voor komen als reden om te kiezen

voor het lerarenberoep. Dit onderzoek gebeurde echter enkel voor beginnende leraren. De resultaten van deze masterproef tonen aan dat deze conclusie kan worden veralgemeend voor de hele lerarenpopulatie, ongeacht het aantal jaren ervaring.

Hier en daar werden toch enkele kleine verschillen teruggevonden tussen de loopbaanfasen, zoals voor bludging tussen loopbaanfase 1 en 6 en voor werkflexibiliteit tussen loopbaanfase 1 en 3 en voor fallback-carrière waar eveneens een verschil werd gevonden tussen de eerste en laatste loopbaanfase. Voor de lagere score van de laatste loopbaanfase voor het construct bludging is evidentie terug te vinden in de literatuur. Day (2008) en Day en Gu (2007) hebben namelijk gevonden dat de laatste loopbaanfase sterk te samen gaat met een hoge betrokkenheid. Dit impliceert dus dat de leraren in deze fase zich goed voelen en dus minder behoefte hebben aan korte werkdagen en lange vakanties. Het feit dat de eerste loopbaanfase daar meer behoefte aan heeft kan ook te maken hebben met de hogere score voor het construct fallback-carrière, waarbij het lerarenberoep het beroep van tweede keuze is. Het is dus mogelijk dat leraren in de eerste loopbaanfase in grotere mate hebben gekozen voor het lerarenberoep omdat hun beroep van eerste keuze niet beschikbaar was en daardoor ook meer nood hebben aan de kortere werkdagen en langere vakanties die samengaan met het lerarenberoep. Dit zou ook kunnen verklaren waarom de eerste loopbaanfase een iets hogere score geeft aan werkflexibiliteit. Daarnaast werd voor ‘de verwachting van het eigen kunnen’ eveneens een verschil waargenomen tussen loopbaanfase 2 en 6. Dit verschil zou kunnen worden veroorzaakt doordat de betrokkenheid in de laatste loopbaanfase zeer hoog is (Day, 2008). Doordat leraren in die fase al een hele loopbaan hebben doorlopen en nog steeds een heel hoge betrokkenheid hebben kan het zijn dat ze zeer hoge verwachtingen hebben van hun onderwijsvaardigheden. Daarnaast werd door Van Grift (2011) vastgesteld dat meer ervaren leraren tot een punt komen waar ze geen didactische groei meer mee maken. Dit kan ook de hogere score voor de verwachting van het eigen kunnen verklaren. Dit verklaart echter niet waarom leraren in loopbaanfase 2 minder hoog scoren voor de verwachting van het eigen kunnen. Normaal wordt verwacht dat leraren in loopbaanfase 1 hiervoor lager scoren, doordat ze hun professionele identiteit nog moeten ontwikkelen (Day, 2008; Day & Gu, 2007).

5.5 Relatie tussen de motieven van leraren en het engagement

5.5.1 Resultaten

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd een correlatie-analyse uitgevoerd en een achterwaartse regressie-analyse. In tabel 9 geven de Pearson's correlatiecoëfficiënten weer van de 13 constructen en de geplande inspanningen en volharding.

Tabel 9 : Pearson's correlatie-coëfficiënten tussen de motieven om leraar te zijn en geplande inspanningen en volharding

	Factoren	Gepland inspanningen	Geplande volharding
	Verwachting van het eigen kunnen	.331 **	.271 **
	Intrinsieke waarde	.411 **	.419 **
	Fallback-carrière	-.248 **	-.388 **
Persoonlijke nutswaarden	Werkzekerheid	-.037	.100
	Tijd voor familie	-.062	-.055
	Werkflexibiliteit	.006	.135 *
	Bludging	-.284 **	-.212 **
Sociale nutswaarden	Vormen toekomst kinderen/ Adolescenten	.374 **	.275 **
	Bevorderen sociale gelijkheid	.224 **	.193 **
	Sociale bijdrage	.278 **	.181 **
	Werken met kinderen/ Adolescenten	.353 **	.218 **
Socialisatie	Eerdere leerervaringen	.126	.126
	Sociale invloeden	.058	.051

* $p < .05$ (twee-zijdig) ** $p < .01$ (twee-zijdig)

De correlatie-analyse toont aan dat de constructen 'verwachting van het eigen kunnen', 'intrinsieke waarde', 'bevorderen van sociale gelijkheid', 'het leveren van een sociale bijdrage' en 'werken met kinderen en adolescenten' allemaal positief en significant gecorreleerd zijn met de factoren 'geplande inspanningen' en 'geplande volharding'. Daarentegen zijn de constructen 'fallback-carrière' en 'bludging' negatief en significant gecorreleerd met de factoren 'gepland engagement' en 'geplande volharding'. Tenslotte is ook het construct 'werkflexibiliteit' negatief en significant gecorreleerd aan de factor 'geplande volharding'.

Volgens de achterwaartse regressie-analyse worden de geplande inspanningen het best verklaard door de factoren verwachting van het eigen kunnen, intrinsieke waarde, bludging en het vormen van de toekomst van kinderen en adolescenten. Behalve de factor bludging, die een negatief verband heeft met de geplande inspanningen, zijn alle andere factoren positief verbonden met de geplande inspanningen. Dit model verklaart 53.6% van de variantie ($R^2 = .536$). De geplande volharding wordt het best verklaard door de factoren intrinsieke waarde, fallback-carrière, werkzekerheid, werkflexibiliteit en bludging. Het construct fallback-carrière is negatief verbonden met de geplande volharding. De andere constructen hebben een positief verband. Dit model verklaart 54.5% van de variantie ($R^2 = .545$).

5.5.2 Discussie

Bij deze onderzoeksvraag werd uitgegaan van de hypothese dat er positief verband is tussen de sociale nutswaarden en intrinsieke waarde en het engagement en van een negatief verband tussen de persoonlijke nutswaarden, socialisatie en fallback-carrière en het engagement. Deze hypothesen werden grotendeels bevestigd door de resultaten. De intrinsieke waarde en sociale nutswaarden zijn inderdaad allemaal positief verbonden met zowel de geplande inspanningen, als de geplande volharding en het construct fallback-carrière is negatief verbonden met de geplande inspanningen en volharding. De factoren van de persoonlijke nutswaarden en socialisatie waren niet significant verbonden met het engagement, dus daar kunnen geen uitspraken over worden gemaakt. Dit betekent dat in termen van Brookhart en Freeman (1992) de intrinsieke en altruïstische motieven zorgen voor meer engagement, terwijl de extrinsieke motieven eerder voor minder engagement zorgen. Dit komt indirect ook overeen met de hypothese dat de autonome motivatie positief verbonden is met het engagement en de gecontroleerde motivatie negatief verbonden is met het engagement, al werd daar bij de resultaten slechts gedeeltelijk evidentie voor gevonden.

6. Algemene discussie en conclusie

6.1 Algemene discussie

In tabel 10 staat een overzicht van de hypothesen met hun resultaten.

Tabel 10: Hypothesen met evidentie en resultaat

Hypothese	Ondersteund door resultaat of niet
1. Positief en significant verband tussen intrinsieke waarde en intrinsieke motivatie.	<u>Deels ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Positief met vormen van autonome motivatie - Positief met externe motivatie - Positief verband tussen sociale nutswaarden en vormen autonome motivatie
2. Positief en significant verband tussen de hogere orde constructen fallback-carrière, socialisatie en persoonlijke nutswaarden en de externe motivatie of gecontroleerde motivatie in het algemeen.	<u>Deels ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Positief verband fallback-carrière en vormen gecontroleerde motivatie. - Positief verband meeste persoonlijke nutswaarden en gecontroleerde motivatie. - Positief verband werkflexibiliteit en sociale invloeden met alle vormen motivatie. - Positief verband eerdere leerervaringen en autonome motivatie.
3. Verschillen tussen de professionele loopbaanfasen met betrekking tot de aard van de motivatie.	<u>Niet ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Geen verschillen overheen de loopbaanfasen met betrekking tot de aard van de motivatie.
4. Verschillen tussen de professionele loopbaanfasen met betrekking tot de motieven om te kiezen voor het lerarenberoep.	<u>Deels ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Alle leraren geven aan dezelfde motieven evenveel belang, ongeacht aantal jaar ervaring. - Verschillen tussen sommige loopbaanfasen voor de constructen fallback-carrière, bludging en werkflexibiliteit.
5. Een positief en significant verband tussen het engagement en de vormen van autonome motivatie en een negatief en significant verband tussen het engagement en de vormen van gecontroleerde motivatie.	<u>Deels ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Positief verband geplande inspanningen en vormen autonome motivatie. - Positief verband geplande volharding en vormen gecontroleerde motivatie. - Geen negatieve verbanden.
6. Positief en significant verband tussen het engagement en de hogere orde constructen intrinsieke waarde en een negatief en significant verband tussen het engagement en de constructen fallback-carrière, socialisatie en persoonlijke nutswaarden.	<u>Deels ondersteund door resultaten:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Positief verband intrinsieke waarde en verwachting eigen kunnen en het engagement. - Negatief verband tussen bludging en het engagement.

Als er wordt gekeken naar de onderverdeling van motieven van leraren kan deze gebeuren in drie grote groepen, namelijk intrinsieke, altruïstische en extrinsieke motieven (Brookhart & Freeman, 1992). Hierbij vormt de intrinsieke waarde deel uit van de intrinsieke motieven, terwijl de sociale nutswaarden tot de categorie altruïstische motieven behoort. De persoonlijke nutswaarden en fallback-carrière behoren tot de extrinsieke motieven. Vanuit deze veronderstelling kan worden verwacht dat de intrinsieke motieven tot intrinsieke motivatie of autonome motivatie zullen leiden en de extrinsieke motieven tot externe motivatie of gecontroleerde motivatie. Deze veronderstelling werd dus door de resultaten grotendeels bevestigd. Enkele zaken die eruit springen is de correlatie tussen de intrinsieke waarde en de externe motivatie. Deze vaststelling werd nog nergens in de literatuur gemaakt en is niet zeer logisch, gezien de intrinsieke waarde de waarde meet die leraren geven aan het lerarenberoep. Er werd wel een sterk positief verband gevonden tussen de verwachting van het eigen kunnen en de vormen van autonome motivatie. Dit is enigszins ook logisch, aangezien iemand die hoge verwachtingen heeft van zichzelf, zich goed zal voelen bij het uitvoeren van het beroep en dus een gevoel van zelfdeterminatie zal ervaren. Daarnaast werd voor de constructen van de factor socialisatie tegenstrijdige resultaten gevonden. De eerdere leerervaringen zorgen voor autonome motivatie terwijl sociale invloeden leiden tot gecontroleerde motivatie. Dit is ook logisch want iemand die les geeft omdat zijn familie of vrienden denken dat die moet lesgeven, doet dat om schuld of schaamte te vermijden. De eerdere leerervaringen zorgen er eigenlijk voor dat iemand leraar is geworden omdat ze leren leuk vonden of omdat ze een rolmodel hebben gehad. Dit zorgt ervoor dat de waarden met betrekking tot het lesgeven meer geïnternaliseerd is. Deze twee constructen horen dus eigenlijk niet zo goed samen. De sociale nutswaarden waren met alle typen motivatie verbonden, maar waren sterker verbonden met de autonome motivatie. Een mogelijke reden hiervoor is dat altruïstische redenen op twee manieren kan worden gezien. Sommige mensen hebben deze waarden geïnternaliseerd en zien er persoonlijk nut in, terwijl andere het meer als een middel zien om een bepaald doel te bereiken. Het hangt dan van de persoon zelf af of deze tot gecontroleerde of autonome motivatie leidt. Wat de extrinsieke motieven betreft komen deze vooral overeen met de vormen van gecontroleerde motivatie.

Bij de onderzoeksvragen over de loopbaanfasen tonen onverwachtse resultaten. Leraren kiezen volgens de resultaten voornamelijk om dezelfde redenen voor het lerarenberoep en zijn op eenzelfde manier gemotiveerd. In de literatuur is er een grote discrepantie te vinden. Aan de ene kant heb je onderzoeken die uitgevoerd zijn met de FIT-choice schaal. Deze wijzen allemaal uit dat de meeste leraren om dezelfde redenen kiezen voor het lerarenberoep, ongeacht het aantal jaar ervaring (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010) en cultuur (Watt, et. al., 2012; Klassen, et. al., 2011; Yong, 1995). De resultaten van deze masterproef sluiten dus aan bij deze onderzoeken. Aan de andere kant zijn er de onderzoeken over de loopbaan van leraren. Die wijzen uit dat leraren andere verwachtingen hebben, zich anders gedragen en een ander niveau van betrokkenheid en effectiviteit hebben (Day, et. al., 2006; Lynn, 2002; Lens & Neves de Jesus, 1993; Van de Grift, 2011). Logisch gezien zouden

leraren andere motieven belangrijk moeten vinden tijdens de verschillende fasen die ze doorlopen en dus een andere soort motivatie hebben, doordat ze andere verwachtingen hebben tijdens bepaalde fasen in de loopbaan en zich anders gedragen.

Wat het engagement betreft werden de hypothesen hieromtrent grotendeels bevestigd. Enkel voor de geplande volharding werd onverwachts een link met de gecontroleerde motivatie waargenomen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leraren die om bepaalde externe redenen kiezen voor het lerarenberoep, zoals bijvoorbeeld de werkzekerheid, blijven volharden zolang deze redenen aanwezig blijft. Zolang de beloning aanwezig blijft zal het gedrag niet snel verdwijnen (Deci & Ryan, 2000). De verwachting van het eigen kunnen heeft eveneens een positief verband met het engagement. Leraren die een hoge verwachting hebben van hun onderwijsvaardigheden hebben dus een hoog engagement. Het negatieve verband tussen bludging en het engagement is eveneens evident. Iemand die kiest voor het lerarenberoep uit externe motieven zal eerder een druk ervaren om te werken en dus een lager engagement vertonen (Deci & Ryan, 2000).

6.2 Beperkingen onderzoek

Een eerste beperking van dit onderzoek betreft de selectie van de deelnemers. Doordat aan de directeurs van scholen werd gevraagd om de vragenlijst door te sturen, zijn het waarschijnlijk de meer gemotiveerde leraren en leraren die geïnteresseerd zijn in motivatie onderzoek die de vragenlijst hebben ingevuld. Dit zou kunnen verklaren waarom tussen de verschillende loopbaanfasen bijna geen verschillen werden teruggevonden. Om dit op te vangen werd aan de directeurs van de scholen voorgesteld om een schoolprofiel te maken indien genoeg leraren deelnemen. Er zijn maar twee scholen op dit aanbod ingegaan waarbij maar één school net genoeg leraren had om een schoolprofiel te verkrijgen. Dit betekent dus dat het grootste deel van de leraren die de vragenlijst hebben ingevuld dat hebben gedaan op vrijwillige basis. Een andere beperking van dit onderzoek is de methode van bevraging. Dit gebeurde aan de hand van een vragenlijst waar cijfers moeten gegeven worden op bepaalde stellingen. Dit laat geen opening voor eventuele alternatieve antwoorden van leraren. Zo werd in Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) veel gekozen voor de passie van het vak als motief om leraar te zijn. De leraren in dit onderzoek hadden dus geen kans om zulke alternatieven mee te delen. Tenslotte waren ook niet alle loopbaanfasen even vertegenwoordigd. De derde loopbaanfase was namelijk oververtegenwoordigd en de vijfde loopbaanfase net iets ondervertegenwoordigd. Allebei de loopbaanfasen spreidde zich nochtans uit over een zevental jaar. Een mogelijke oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat leraren in die bepaalde loopbaanfasen anders gemotiveerd zijn waardoor er in de ene groep juist heel veel leraren zijn die de vragenlijst hebben ingevuld, terwijl in de andere groep heel weinig de leraren de vragenlijst hebben ingevuld.

6.3 Aanbevelingen verder onderzoek

Op basis van de beperkingen van het onderzoek kunnen enkele aanbevelingen worden gemaakt. Een eerste aanbeveling is om te verzekeren dat enkele scholen volledig meedoen aan de vragenlijst, zodat alle leraren, ongeacht de aard van hun motivatie, deelnemen aan het onderzoek. Een tweede aanbeveling die kan worden gemaakt is om een open vraag bij te voegen wat de leraren toelaat om een alternatief antwoord in te vullen. Deze kunnen eventueel worden gehercodeerd volgens een bepaalde cluster aan antwoorden, zoals de drie clusters van motieven van Brookhart en Freeman (1992). De andere aanbeveling is om ervoor te zorgen dat van iedere loopbaanfase min of meer evenveel leraren de vragenlijst invullen.

Op basis van de resultaten kan worden aanbevolen om verder de motieven van leraren en motivatie van leraren te onderzoeken in de verschillende loopbaanfasen, met kwalitatief onderzoek. Zo kunnen eventuele redenen duidelijk worden waarom leraren kiezen voor een bepaald motief of op een bepaalde manier gemotiveerd zijn, ondanks ze andere verwachtingen hebben van hun beroep.

6.4 Theoretische en praktische implicaties

De resultaten van dit onderzoek komen niet echt overeen met het VITAE-onderzoek van Day, et.al. (2006), waar de betrokkenheid en effectiviteit van leraren verandert doorheen de fasen die een leraar doorloopt. Dit onderzoek toonde namelijk aan dat er bijna geen verschillen zijn in motieven van leraren om te kiezen voor het lerarenberoep en de aard van de motivatie is eveneens niet anders overheen de verschillende loopbaanfasen. Dit heeft implicaties voor verder onderzoek. Er kan namelijk worden onderzocht in welke mate de verwachtingen van leraren een effect hebben op de aard van de motivatie van leraren of de motieven van leraren om te kiezen voor het beroep. Daarnaast waren er nog niet veel onderzoeken uitgevoerd bij leraren met de zelfdeterminatie theorie. Dit onderzoek zorgt dus voor een meerwaarde in het motivatie onderzoek bij leraren. Eveneens waren nog geen onderzoeken uitgevoerd die de motivatie of de motieven van leraren linkten aan de loopbaanfasen. Deze masterproef draagt dus ook bij tot het loopbaanonderzoek.

Praktische gevolgen van de resultaten van deze masterproef houden in dat de scholen zich niet specifiek op een bepaalde loopbaanfase moeten richten, omdat alle fasen een gelijke motivatie hebben of om min of meer dezelfde motieven leraar zijn. Al kan er ondersteuning worden geboden aan beginnende leraren die hebben gekozen voor het lerarenberoep als fallback-carrière. Het is echter wel belangrijk om zoveel mogelijk autonoom gemotiveerde leraren te hebben in de school, aangezien dit een aanzienlijk effect heeft op het engagement dat leraren vertonen in hun werk. De aard van de motivatie wordt dus het best in het oog gehouden en kan eventueel worden bijgestuurd indien nodig. Om de aard van de motivatie bij te sturen worden de drie psychologische basisbehoeften het best ondersteund, aangezien deze leiden tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Ander onderzoek

(Evelein, 2005; Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008; De Nijs, 2012; Klassen & Perry, 2012; Elchardus, Kavadias, Glorieux, 2009) hebben eveneens aangetoond dat het belangrijk is om de psychologische basisbehoeften te ondersteunen bij leraren omdat dit een groot effect kan hebben op het gedrag in de klas. Zo zorgt de vervulling van de basisbehoefte autonomie tot meer tevredenheid (De Nijs, 2012; Elchardus, Kavadias, Glorieux, 2009) en de vervulling van de basisbehoefte verbondenheid tot meer engagement en positieve emoties leidt (Klassen & Perry, 2012).

6.5 Conclusie

Deze masterproef onderzocht de aard van de motivatie van leraren en de motieven van leraren overheen de verschillende loopbaanfasen. Er werd nagegaan of deze veranderen naargelang de fase waarin een leraar zich bevindt. Het onderzoek heeft aangetoond dat de motieven van leraren en de aard van de motivatie van leraren over het algemeen niet echt veranderen overheen de loopbaanfasen. Enkel voor fallback-carrière, werkflexibiliteit en bludging werden tussen de loopbaanfasen verschillen gevonden. Een mogelijke verklaring voor de verschillen bij deze constructen zou kunnen zijn dat leraren in de eerste loopbaanfase, die een hogere score geven voor het lerarenberoep als fallback-carrière, meer nood hebben aan werkflexibiliteit en kortere werkdagen en langere vakanties omdat deze leraren de waarden om te kiezen voor het lerarenberoep nog niet volledig hebben geïnternaliseerd. Verder werd de relatie tussen het engagement en de motieven van leraren en de aard van de motivatie vast gesteld. Leraren die autonoom gemotiveerd zijn hebben een hoger engagement dan leraren die gecontroleerd gemotiveerd zijn. Hier werd echter gevonden dat de gecontroleerde motivatie wel een positief verband zou hebben met de geplande volharding. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zolang de reden waarom iemand kiest voor het lerarenberoep voorhanden is, men in het onderwijs zal blijven. Een andere mogelijke verklaring is de onzekere economische tijd, waardoor mensen minder risico's nemen en blijven volharden, ondanks de aard van hun motivatie. Daarnaast leiden de intrinsieke waarden, verwachting van het eigen kunnen en sociale nutswaarden van het FIT-choice kader tot een hoger engagement dan de persoonlijke nutswaarden en de keuze voor het lerarenberoep als fallback-carrière. Tenslotte werd ook het verband tussen de motieven om leraar te zijn van de FIT-choice schaal gelinkt aan de aard van de motivatie van de zelfdeterminatie theorie. Hier werd de veronderstelling dat de sociale nutswaarden en intrinsieke waarden van de FIT-choice schaal verbonden zou zijn aan de autonome motivatie en de persoonlijke nutswaarden en fallback-carrière verbonden zou zijn aan de gecontroleerde motivatie bevestigd. Tevens blijkt dat de verwachting van het eigen kunnen belangrijk is in het bepalen van de aard van de motivatie. Doordat er geen grote verschillen zijn tussen de loopbaanfasen onderling is het belangrijk om aandacht breed te houden op motivatie voor alle leraren, ongeacht het aantal jaren ervaring. Die aandacht blijft noodzakelijk, gezien het belangrijk is om autonoom gemotiveerde leraren te hebben die hogere inspanningen leveren, om goed onderwijs te kunnen bieden.

7. Bronnen

Arbeidsmarktrapport (2011), Basisonderwijs en secundair onderwijs, *Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming, Departement Onderwijs en vorming*. Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2011.pdf>.

Arbeidsmarktrapport (2013), Prognose 2011-2015, *Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming, Departement Onderwijs en vorming*, Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf.

Deredactie.be (2014), Klasse kaart grote uitstroom van beginnende leerkrachten aan. Retrieved from <http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/videozone/programmas/journaal/2.31322?video=1.1825237>.

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. DOI 10.1037/0033-2909.117.3.497.

Bandura, A. (1977), Self-efficacy: towards unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, *84* (2), 191-215. DOI 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Brookhart, S.M., Freeman, D.J. (1992), Characteristics of entering teacher candidates, *Review of educational research*, *62* (1), 37-60. DOI 10.3102/00346543062001037.

Day, C. (2008), Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness, *Journal of Educational Change*, *9*, 243-260. DOI 10.1007/s10833-007-9054-6.

Day, C., Gu, Q. (2007), Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, *Oxford Review of Education*, *33* (4), 423-443. DOI 10.1080/03054980701450746

Day, C., Stobart, G., Sammons, P. & Kington A. (2006), Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, *12* (2), 169-192. DOI 10.1080/13450600500467381

de Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation, *Applied Psychology: An International Review*, *54*, 119-134. DOI 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999), A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668. DOI 10.1037/0033-2909.125.6.627.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. DOI 10.1207/S15327965PLI1104_01

De Nijs, F. (2012), *De uitstroom van beginnende leerkrachten uit het secundair onderwijs*, Faculteit psychologie en pedagogie, Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de Pedagogische Wetenschappen. Retrieved from http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/893/888/RUG01-001893888_2012_0001_AC.pdf

Elchardus, M., Kavadias, D., Glorieux, I., Huyge, E., Siongers, J., Vangoidsenhoven, G., (2009), Het beroep van leraar doorgelicht: een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten, *een onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming*. Retrieved from http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2006/0602/Samenvatting_lerarenrapport.pdf

Eren, A (2012), Prospective teachers’ interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework?, *Australian Journal of Education*, 56 (3), 303-318. DOI 10.1177/000494411205600308.

Evelein, F. G. (2005). Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding: Een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten-in-opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten, *Utrecht: IVLOS*. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/19434>.

Evelein, F., Korthagen, F., Brekelmans, M. (2008), Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148. DOI 10.1016/j.tate.2007.09.001

Fessler, R. (1992), The teacher career cycle. In *The Teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*, ed. Fessler, R. & Christensen, J., Boston: Allyn and Bacon.

Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E.T. (2010), Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in het eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voorgezet onderwijs, *Pedagogische studiën*, 88, 41-56.

Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E.T. (2012), Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38 (1), 3-19. DOI 10.1080/02607476.2012.643652.

Huberman, M. (1989), Chapter one: On teachers’ careers: Once over lightly, with a broad brush, *International Journal of Educational Research*, 13 (4) 347-362. DOI 10.1016/0883-0355(89)90033-5

Karsli, M.D., Iskender, H. (2009), To examine the effect of motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2252-2257. DOI 10.1016/j.sbspro.2009.01.396.

Klassen, R.M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., Betts, S.M. (2011), Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test, *Teaching and teacher education* 27, 579-588. DOI 10.1016/j.tate.2010.10.012.

Klassen, R.M., Perry, N.E. (2012), Teachers' relatedness with students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs, *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150–165. DOI 10.1037/a0026253.

Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996), Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5), 1025–1036. DOI 10.1037/0022-3514.70.5.1025.

Lens, W., & Neves de Jesus, S. (1993). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe, & M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (192-201). Cambridge: Cambridge University Press. DOI 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x

Lynn, S.K. (2002), The winding path: Understanding the career cycle of teachers, *The Clearing House*, 75 (4), 179-182. DOI 10.1080/00098650209604926.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005), Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers, *OECD publications*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., Vermeulen, K. (2007), Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession, *Teaching and Teacher education*, 23, 543-556. DOI 10.1016/j.tate.2007.01.012.

Rozenholtz, S.J., Simpson, C. (1990), Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment, *Sociology of Education*, 63 (4), 241-257. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2112873>.

Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>.

Sierens, E., Vansteenkiste, M. (2009), Wanneer ‘meer minder betekent’: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht, *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36. Retrieved from <http://onderwijs.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/09%20Artikel%20BZL2009.pdf>.

Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993), Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. DOI 10.1037/0022-0663.85.4.571.

Steffy, B.E., Wolfe, M.P. (2001), A life-cycle model for career teachers, *Kappa Delta Pi Record*, 38 (1), 16-19. DOI 10.1080/00228958.2001.10518508.

Van de Grift, W., van der Wal, M., Torenbeek, M., (2011), Ontwikkeling in de pedagogische didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs, *Pedagogische studiën*, 88 (6), 416-432. Retrieved from www.vorsite.nl/content/bestanden/ps_6_88_2011_c_samenvatting.doc.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., Beyers, W. (2012), Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior, *Learning and Instruction* 22, 431-439. DOI 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002.

Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2007), Motivational factors Influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale, *The journal of experimental education*, 75 (3), 167-202. DOI 10.3200/JEXE.75.3.167-202.

Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2008), Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers, *Learning and Instruction*, 18, 408-428. DOI 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. DOI 10.1016/j.tate.2012.03.003.

Yong, B.S.C. (1995), Teacher trainees’ motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam, *Teacher and Teacher education*, 11 (3), 275-280. DOI 10.1016/0742-051X(94)00023-Y.

8. Bijlagen