

Van lerarenopleiding naar beroep: Een mixed-method onderzoek naar de relatie tussen autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld en de instapintentie van student-leraren

Kylian Almey

Studentennummer: 02013743

Promotor: prof. dr. Melissa Tuytens

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de pedagogische wetenschappen - pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar 2024-2025

VOORWOORD

Voorliggend masterproefonderzoek gaat dieper in op de instapintentie van student-leraren. Vanuit mijn eigen ervaringen als student-leraar groeide de interesse om deze thematiek onder de loep te nemen. In het licht van het lerarentekort beoog ik met deze wetenschappelijke inzichten impact te hebben op praktijk, onderzoek en beleid. Deze masterproef vormt het sluitstuk van mijn opleiding Master of Science in de pedagogische wetenschappen met afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde. Een opleiding die mijn passie voor onderwijsonderzoek heeft aangewakkerd, academische vaardigheden heeft ontwikkeld en me aanzette om te durven denken. De afronding van dit vijfjarig traject en voorliggend onderzoek waren echter niet mogelijk geweest zonder de steun van enkele personen. In dit voorwoord richt ik me graag tot hen.

Allereerst wil ik mijn promotor prof. dr. Melissa Tuytens bedanken. Haar onderzoeksexpertise, constructieve feedback en betrokkenheid hadden een grote impact op de kwaliteit van deze masterproef. Het vertrouwen in het samenwerkingsverband tussen Pieter en mezelf vormde een belangrijk houvast tijdens het proces.

Bovendien uit ik graag mijn waardering aan Pieter Flamand als begeleider van de masterproef. Zijn nauwe betrokkenheid, sterke inhoudelijke bijdrage en toewijding waardeer ik enorm. De deskundigheid op het vlak van onderzoek en de gedeelde ambitie om het product naar een hoger niveau te tillen, vond ik inspirerend. Ik ben dankbaar dat ik mijn onderzoek kon uitvoeren in het kader van zijn bredere onderzoeksproject.

Tot slot wil ik mijn familie, vriendin en vrienden bedanken voor de onuitputtelijke steun gedurende dit masterproefproces en de opleiding als geheel. Tegelijk ben ik excuses verschuldigd voor alle keren dat ik jullie, dikwijls ongevraagd, als kritisch klankbord inschakelde.

De bibliografische verwijzingen en opmaak van de figuur en tabellen zijn in overeenstemming met de richtlijnen van de American Psychological Association (7de editie).

Kylian Almey

Mei 2025

ABSTRACT

Tegen de achtergrond van het Vlaamse lerarentekort is de instroom van afgestudeerde student-leraren in het lerarenberoep cruciaal. Een kwart van de afgestudeerde student-leraren secundair onderwijs stapt niet in het beroep binnen de drie jaar na het afstuderen. In de onderzoeksliteratuur is er echter weinig recent Vlaams onderzoek dat autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren in verband brengt met de instapintentie. Voorliggend masterproefonderzoek komt aan dit hiaat tegemoet door deze relaties in kaart te brengen. Om dit te onderzoeken werd een mixed-method onderzoeksdesign opgezet. In het kwantitatieve onderzoeksluik werd een online vragenlijst afgenomen bij 531 student-leraren secundair onderwijs. Vervolgens werden de antwoorden geanalyseerd met behulp van een hiërarchische regressieanalyse. Op die manier konden de verbanden tussen autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld en de instapintentie gekwantificeerd worden. In het kwalitatieve onderzoeksluik werden 16 student-leraren secundair onderwijs geïnterviewd met als doel de statistische verbanden te interpreteren en te verklaren. Met behulp van een thematische analyse werden deze interviewdata geanalyseerd. Uit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten blijkt dat autonome motivatie en zelfbeeld een positieve relatie vertonen met de instapintentie. Het resultaat voor self-efficacy is daarentegen minder eenduidig. De kwantitatieve data wijzen op een significante negatieve relatie en de kwalitatieve data op een positieve relatie tussen self-efficacy en de instapintentie. Een mogelijke verklaring is dat andere factoren in vergelijking met self-efficacy meer doorwegen op de instapintentie of dat het effect van self-efficacy afhangt van het niveau van autonome motivatie en zelfbeeld. De kwalitatieve resultaten tonen aan dat naast autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld er diverse factoren zijn die invloed hebben op de instapintentie. Een andere bevinding uit het kwalitatieve onderzoeksluik is dat de lerarenopleiding en stage-ervaringen een aanzienlijke rol spelen in de ontwikkeling van autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld bij student-leraren. Op basis van deze inzichten worden aanbevelingen aangereikt voor praktijk en beleid. Tot slot worden de limitaties van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek besproken.

Kernwoorden: *instapintentie, student-leraren, autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld*

TOELICHTING VAN AANPAK EN EIGEN INBRENG

Het masterproefonderzoek kadert binnen een breder doctoraatsonderzoek. Hieruit volgt dat gedeeltelijk werd voortgebouwd op data die reeds verzameld zijn. Concreet gebeurde de ontwikkeling en afname van de vragenlijst door de doctoraatsonderzoeker. De kwantitatieve data-analyse en de aanvullende kwalitatieve dataverzameling en -analyse werden uitgevoerd in voorliggend masterproefonderzoek.

PREAMBULE WETENSCHAPPELIJK VERANTWOORD GEBRUIK VAN GENERATIEVE ARTIFICIËLE INTELLIGENTIE

Tijdens het onderzoeks- en schrijfproces van deze masterproef werd in beperkte mate gebruik gemaakt van generatieve artificiële intelligentie (GAI), in het bijzonder ChatGPT van OpenAI. Dit gebeurde steeds op een kritische, ondersteunende en wetenschappelijk verantwoorde manier. In de literatuurverkenning werd GAI geraadpleegd om complexe psychologische en onderwijskundige concepten te verhelderen. Deze toelichtingen werden telkens getoetst aan de wetenschappelijke literatuur. Gedurende het schrijfproces bood GAI louter inspiratie voor het herformuleren van tekst tot academisch correcte en coherente zinnen. Het werd niet gebruikt om inhoud te genereren. In de analysefase werd GAI als ondersteuning ingezet om de uitgeschreven resultaten van de beschrijvende analyses taalkundig te verbeteren. De statistische bewerkingen en interpretaties gebeurden door de onderzoeker zelf. Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data werden niet ingevoerd in de GAI-tool. Het gebruik van GAI gebeurde conform de facultaire richtlijnen inzake het wetenschappelijk verantwoord gebruik ervan in de masterproef. Kortom, GAI werd uitsluitend als ondersteunend hulpmiddel kritisch aangewend en niet als vervanging van het academisch denken of schrijven.

INHOUDSTAFEL

1	Probleemstelling.....	7
2	Literatuurstudie	10
2.1	Motivatie	10
2.1.1	Conceptualisering	10
2.1.1.1	Zelfdeterminatietheorie.....	10
2.1.2	Motivatie van student-leraren	11
2.1.2.1	Initiële motivatie.....	11
2.1.2.2	Motivatie doorheen de lerarenopleiding	11
2.1.3	Link met de instap in het lerarenberoep	12
2.2	Self-efficacy	13
2.2.1	Conceptualisering	13
2.2.2	Self-efficacy van student-leraren	14
2.2.3	Link met de instap in het lerarenberoep	15
2.3	Zelfbeeld	15
2.3.1	Conceptualisering	15
2.3.2	Zelfbeeld van student-leraren.....	15
2.3.3	Link met de instap in het lerarenberoep	16
2.4	Samenhang tussen de drie variabelen	16
2.5	Instapintentie	17
3	Onderzoeksvragen	19
3.1	Hypotheses.....	20
4	Methodologie.....	21
4.1	Onderzoeksdesign	21
4.1.1	Kwantitatief luik	21
4.1.2	Kwalitatief luik	21
4.2	Dataverzameling	22
4.2.1	Procedure en participanten	22
4.2.1.1	Kwantitatief luik	22

4.2.1.2	Kwalitatief luik.....	23
4.2.2	Instrumenten	25
4.2.2.1	Kwantitatief luik	25
4.2.2.2	Kwalitatief luik.....	26
4.3	Data-analyse.....	27
4.3.1	Kwantitatief luik	27
4.3.2	Kwalitatief luik	28
5	Resultaten	30
5.1	Kwantitatief luik	30
5.1.1	Descriptieve analyses	30
5.1.2	Hiërarchische regressieanalyse	31
5.2	Kwalitatief luik	33
5.2.1	Instapintentie.....	33
5.2.1.1	Autonome motivatie en instapintentie	34
5.2.1.2	Self-efficacy en instapintentie	35
5.2.1.3	Zelfbeeld en instapintentie.....	36
5.2.1.4	Overige factoren en instapintentie	37
5.2.1.5	Samenspel van de diverse factoren.....	39
5.2.2	Ontwikkeling van autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld.....	39
5.2.2.1	Invloedrijke contexten en ervaringen	40
5.2.2.2	Onderlinge samenhang	41
6	Discussie.....	42
6.1	Bespreking van de resultaten.....	42
6.2	Implicaties voor praktijk en beleid.....	45
6.3	Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek	47
7	Conclusie	49
8	Bibliografie	50
9	Bijlagen	65
9.1	Bijlage 1: semigestructureerde interviewleidraad	65
9.2	Bijlage 2: codeerschema.....	69

LIJST VAN FIGUUR EN TABELLEN

FIGUUR

Figuur 1	Schematische weergave van de onderzoeksvragen.....	19
-----------------	--	----

TABELLEN

Tabel 1	Achtergrondkenmerken van de Student-leraren (n = 531) bij de Steekproef van het Kwantitatieve Onderzoeksluik.....	23
Tabel 2	Achtergrondkenmerken van de Student-leraren (n = 16) bij de Steekproef van het Kwalitatieve Onderzoeksluik.....	24
Tabel 3	Frequentieverdeling van de Instapintentie (n = 531).....	30
Tabel 4	Gemiddeldes, Standaarddeviaties, Cronbach's Alpha's en Pearson Correlatiecoëfficiënten van de Continue Onderzoeksvariabelen (n = 531).....	31
Tabel 5	Resultaten van de Hiërarchische Regressieanalyse (n = 531) met Instapintentie als Afhankelijke Variabele, met Intrinsieke Motivatie, Geïdentificeerde Motivatie, Self-Efficacy en Zelfbeeld als Onafhankelijke Variabelen en met Geslacht en Opleiding als Controlevariabelen.....	33

1 PROBLEEMSTELLING

Anno 2025 heerst in het Vlaamse onderwijslandschap een bekommernis omtrent het lerarentekort. Deze bezorgdheid is gegrond op de repercussies die het lerarentekort met zich meebrengt. Zo is het een realiteit dat er in de praktijk talrijke lesuren verloren gaan door de schaarste aan leraren (Spruyt et al., 2023). Daarnaast brengen Vlaamse beleidsmakers het lerarentekort frequent in verband met de dalende onderwijskwaliteit (Commissie van Wijzen, 2023; Vlaams Parlement, z.d.; Vlaams Parlement, 2023). Hiervoor baseren ze zich onder andere op internationale studies, zoals PISA¹ en PIRLS², die erop wijzen dat de gemiddelde prestaties in Vlaanderen al enige tijd dalen (Denies et al., 2023; Vakgroep Onderwijskunde UGent, 2023). De Onderwijsinspectie (2023) omschrijft het lerarentekort als “ongetwijfeld dé grootste bedreiging voor de kwaliteit van ons onderwijs.” (p. 150).

Afgelopen decennia blijkt dit lerarentekort zowel in Vlaanderen als in andere Europese landen een toegenomen bezorgdheid (Decuyper et al., 2023; Europese commissie, 2018; OECD, 2011). Cijfers van de VDAB³ (z.d.) tonen aan dat er in Vlaanderen 2412 openstaande vacatures voor leraren gewoon onderwijs zijn geteld eind februari 2025. Daarnaast wordt uit deze cijfers duidelijk dat het tekort aan leraren secundair onderwijs groter is dan het tekort aan leraren basisonderwijs, met respectievelijk 1337 en 1075 openstaande vacatures. Dit is een totale toename van grosso modo 900 openstaande vacatures voor leraar gewoon onderwijs in vergelijking met vijf jaar eerder. De expansie in het afgelopen decennium wordt duidelijk bij de vergelijking met februari 2015 waarin er slechts 401 openstaande vacatures werden geteld. Prognoses van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2023) wijzen uit dat de krapte op de arbeidsmarkt voor leraren in Vlaanderen in de nabije toekomst groot blijft.

Op het niveau van de leraar kan aangenomen worden dat drie problemen ten grondslag liggen aan het lerarentekort: (1) beperkte instroom in de lerarenopleiding (recruitment problem), (2) aanzienlijk deel van de afgestudeerde leraren dat niet toetreedt tot het beroep (job entry problem) en (3) hoge uitstroom van beginnende leraren (attrition problem) (Rots et al., 2012, 2014). Dit onderzoek richt zich op de vaststelling dat in Vlaanderen niet alle afgestudeerde student-leraren voor de klas staan en is daardoor gerelateerd aan het ‘job entry problem’ (De Witte et al., 2024; De Witte & Iterbeke, 2022; Struyven & Vanthournout, 2014). Toch kan dit fenomeen als contra-intuïtief worden gepercipieerd, omdat het net aannemelijk is dat student-leraren na afstuderen wel in het lerarenberoep stappen. Ten eerste trekken lerarenopleidingen in Vlaanderen student-leraren aan die effectief willen lesgeven in een bepaald onderwijsniveau

¹ Programme for International Student Assessment

² Progress in International Reading Literacy Study

³ Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding

(De Witte & Iterbeke, 2022; Rots et al., 2014; Vlaamse Overheid, z.d.-a). Ten tweede is een investering van drie jaar in een lerarenopleiding niet verwaarloosbaar (Struyven et al., 2012). Ten derde streven de lerarenopleidingen ernaar om student-leraren de nodige set aan basiscompetenties te laten verwerven, zodat ze als leraar in de reële klaspraktijk aan de slag kunnen (Vlaamse Overheid, 2018).

De uitdaging van het lerarentekort reikt verder dan het wegwerken van een kwantitatief tekort aan leraren. Ook de kwalitatieve vorming van leraren blijft volgens de Commissie van Wijzen (2023) essentieel binnen de context van een acuut lerarentekort: “een goede didactische, vakinhoudelijke en bijhorende vakdidactische opleiding is een absolute voorwaarde voor een kwalitatief hoogstaand leraarschap.” (p. 87). Daarenboven is er een *Engagementsverklaring tussen de Vlaams minister van Onderwijs en de lerarenopleidingen om samen te zorgen voor meer onderwijskwaliteit* die belang hecht aan het versterken van de lerarenopleidingen (Vlaamse Overheid, 2023). Deze Vlaamse beleidsinitiatieven benadrukken de onmiskenbare rol van lerarenopleidingen in zowel de kwaliteit van leraren als de kwaliteit van het onderwijs in zijn geheel. Dit stemt overeen met de internationale literatuur, waaruit blijkt dat de lerarenopleiding en -opleiders mee vorm kunnen geven aan onder andere de motivatie (Chan et al., 2023; Granero-Gallegos et al., 2024; McLennan et al., 2021; Moses et al., 2021), self-efficacy (Christophersen et al., 2016b) en zelfbeeld (Hong et al., 2018; Kavrayici, 2020) van student-leraren. Bovendien stelt voorgaand onderzoek dat de ervaringen tijdens de lerarenopleiding deels bepalend zijn voor de keuze van student-leraren om daadwerkelijk het lerarenberoep aan te vangen (Moses et al., 2021; Rots et al., 2014).

Het lerarentekort en bijhorende consequenties benadrukken het belang van de instap van kwalitatief opgeleide leraren in het lerarenberoep. De intentie van student-leraren om in het lerarenberoep te stappen, oftewel instapintentie, kent echter een complex verloop met diverse beïnvloedende factoren (Hong et al., 2018; Rots et al., 2010). Onderzoek toont aan dat motivatie en self-efficacy twee doorslaggevende factoren zijn voor deze instapintenties (Chesnutt & Cullen, 2014; Dos Santos, 2021; Moses et al., 2019; Rots et al., 2014). Dit onderzoek breidt de inzichten in de beïnvloedende factoren uit op drie manieren. Ten eerste wordt onderzocht of de motivatie en self-efficacy van student-leraren in de huidige Vlaamse context verband houden met hun instapintenties. Ten tweede wordt zelfbeeld mee opgenomen als variabele, omdat deze tot op heden nauwelijks in verband is gebracht met de instapintentie (Atikoh, 2022). Ten derde beoogt dit onderzoek inzicht te verwerven in mogelijke verklaringen van de relaties tussen deze drie variabelen en de instapintentie. De focus ligt op student-leraren van de educatieve bacheloropleiding secundair onderwijs. De argumentatie hiervoor is tweeledig. Deze doelgroep is relevant omdat het aantal openstaande vacatures in het

secundair onderwijs reeds enkele jaren hoger is dan in andere onderwijsniveaus (VDAB, z.d.). Een bijkomend argument is dat Vlaams onderzoek heeft vastgesteld dat vooral afgestudeerde student-leraren secundair onderwijs tot de groep behoorden die nooit tot het lerarenberoep toetrad (De Witte et al., 2024; Struyven & Vanthournout, 2014). Zo stapte een kwart van de afgestudeerde student-leraren lager secundair onderwijs uit de cohorten 2008-2009 tot 2018-2019 niet in het lerarenberoep binnen drie jaar (De Witte et al., 2024). De inzichten uit dit onderzoek kunnen naast het dichten van enkele leemtes in de onderzoeksliteratuur bijdragen aan de reductie van het 'job entry problem'.

2 LITERATUURSTUDIE

De literatuurstudie gaat dieper in op wat reeds in onderzoek geweten is over *motivatie*, *self-efficacy* en *zelfbeeld* van student-leraren. Er wordt telkens aandacht besteed aan de link tussen deze drie variabelen en de instapintentie. Vervolgens wordt de onderlinge samenhang tussen de variabelen toegelicht. Ondanks dat ze doorgaans als afzonderlijke begrippen worden beschreven, blijken ze nauw met elkaar verweven. Tot slot wordt de literatuur omtrent de uitkomstvariabele *instapintentie* besproken.

2.1 Motivatie

2.1.1 Conceptualisering

Motivatie is afgeleid van het Latijnse werkwoord ‘movere’, wat in het Nederlands verwijst naar ‘in beweging brengen’ (DBNL, 2012; Dörnyei & Ushioda, 2021). Op basis hiervan kan motivatie algemeen beschreven worden als hetgeen mensen doet bewegen om iets te doen (Dörnyei & Ushioda, 2021; Han & Yin, 2016; Sinclair, 2008). Motivatie duidt op de reden waarom mensen iets doen, hoelang ze het volhouden en met welke intensiteit ze het nastreven (Han & Yin, 2016). Toegepast op student-leraren stelt Sinclair (2008) dat motivatie bepaalt wat hen aantrekt tot het lesgeven, hoe lang ze de lerarenopleiding blijven volgen en de mate waarin ze betrokken zijn bij de lerarenopleiding en het beroep.

2.1.1.1 Zelfdeterminatietheorie

In dit onderzoek wordt een beroep gedaan op de categorisatie van Vansteenkiste en collega's (2006, 2007, 2009) om de motivatie van student-leraren te conceptualiseren. Hiervoor baseren ze zich op de zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie gaat voorbij aan het dichotome onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, omdat deze opdeling ontoereikend is om de variëteit aan motivaties te beschrijven (Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste et al., 2006, 2007, 2009). In de hernieuwde opdeling wordt een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie.

Autonome of welwillende motivatie wordt gekenmerkt door een gevoel van psychologische vrijheid en keuze (Vansteenkiste et al., 2006, 2007). Autonome motivatie bestaat uit intrinsieke en geïdentificeerde motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar het type motivatie waarbij individuen de activiteit uitvoeren omwille van de voldoening inherent aan de activiteit zelf, zoals plezier beleven in het lesgeven of interesse in de vakinhoud (Collie, 2023; Ryan & Deci, 2000; Struyven et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2009). Geïdentificeerde regulatie of motivatie houdt in dat individuen zich identificeren met het persoonlijke belang van de activiteit (Vansteenkiste et al., 2007, 2009). Toegepast op student-leraren kan dit inhouden dat ze gemotiveerd zijn om

leraar te worden omdat ze het lerarenberoep waardevol vinden of als persoonlijk relevant beschouwen (Collie, 2023). Geïdentificeerde motivatie is een vorm van extrinsieke motivatie.

Gecontroleerde of verplichtende motivatie betreft daarentegen de ervaring van gedwongen of onder druk gezet te worden. Gecontroleerde motivatie bestaat uit geïntrojecteerde en externe regulatie (Vansteenkiste et al., 2006). Geïntrojecteerde regulatie verwijst naar het ervaren van interne druk (Vansteenkiste et al., 2009). Zo kunnen student-leraren ervoor kiezen om in het beroep te stappen om negatieve gevoelens van schuld, schaamte en angst te vermijden of positieve gevoelens van trots en appreciatie te verwerven (Kaldi & Xafakos, 2017; Kaplan & Madjar, 2017; Vansteenkiste et al., 2009). Er is sprake van externe regulatie indien de druk uit externe bronnen voortkomt, zoals het vermijden van straf, het ontvangen van beloningen of voldoen aan externe verwachtingen (Kaplan & Madjar, 2017; Vansteenkiste et al., 2006, 2009). Een voorbeeld hiervan is dat student-leraren gemotiveerd zijn om in het beroep in te stappen vanwege de vakanties, werkzekerheid of salaris. Zowel geïntrojecteerde als externe regulatie zijn een vorm van extrinsieke motivatie.

De ZDT stapt af van het louter kwantificeren van motivatie, omdat een grote hoeveelheid motivatie niet per definitie wenselijk is als deze van mindere kwaliteit blijkt te zijn (Burgueño et al., 2021; Vansteenkiste et al., 2006, 2009). Een kwalitatief motivatieprofiel bestaat uit een hoge autonome en lage gecontroleerde motivatie (Vansteenkiste et al., 2006, 2007, 2009). In vergelijking met gecontroleerde motivatie leidt autonome motivatie doorgaans tot meer adaptieve gedragsmatige, cognitieve en affectieve uitkomsten (Burgueño et al., 2021; Granero-Gallegos et al., 2024; Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Slemp et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2009).

2.1.2 Motivatie van student-leraren

2.1.2.1 *Initiële motivatie*

Student-leraren zijn geen tabula rasa waarbij uitsluitend de lerarenopleiding bepalend is voor de vorming van hun motivatie. De initiële motivatie geeft de beweegredenen weer van individuen om leraar te worden (Kwok et al., 2022). De meerderheid van student-leraren vangt de lerarenopleiding tevens aan vanuit de expliciete motivatie om daadwerkelijk leraar te worden (Rots et al., 2014). Hieruit komt voort dat het aannemelijk is dat de initiële motivatie van student-leraren verband houdt met de intrede in het lerarenberoep na het afstuderen (Rots et al., 2010, 2014).

2.1.2.2 *Motivatie doorheen de lerarenopleiding*

De motivatie van student-leraren in de lerarenopleiding wordt echter niet a priori gedetermineerd door hun initiële motivatie. Diverse studies tonen aan dat de motivatie van

student-leraren eerder ambivalent is en verder vorm krijgt tijdens de opleiding tot leraar (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2014; Cheng et al., 2015; Holzberger et al., 2021; Rots et al., 2012, 2014). Ervaringen doorheen de lerarenopleiding kunnen de motivatie voor het lesgeven aanwakkeren of net ondermijnen (Rots & Aelterman, 2016; Rutten & Badiali, 2023). Pablo en collega's (2024) stellen dan ook dat het noodzakelijk is om de motivatie te stimuleren in alle stadia van de lerarenopleiding. Onderzoek laat zien dat onder andere lerarenopleiders (Chan et al., 2023; Granero-Gallegos et al., 2024; Rutten & Badiali, 2023), inhoud en ontwerp van de opleiding (Lee & Yuan, 2014; Moses et al., 2021) en rolmodellen (Moses et al., 2021) de motivatie van student-leraren kunnen beïnvloeden. Cheng en collega's (2015) betogen dat het stimuleren van de motivatie om les te geven de lerarenopleiding moet overstijgen. Dit pleidooi is gebaseerd op de constatering dat tal van individuele en sociale factoren invloed hebben op motivatie en nog meer veranderingen in motivatie worden verwacht na het afstuderen.

Toch bestaat in de literatuur hierover enige contradictie, omdat andere studies suggereren dat de motivatie van student-leraren in de opleiding net stabiel kan zijn (Roness & Smith, 2010; Taimalu et al., 2017; Watt et al., 2017a, 2017b). Zo halen Lee en Yuan (2014) aan dat bij sommige student-leraren eerdere ervaringen en diepgewortelde percepties over het lesgeven meer kunnen doorwegen dan de interventies in de lerarenopleiding, waardoor de motivatie onveranderd blijft. Deze studies schetsen een genuanceerder beeld en ontkrachten op die manier het idee dat de motivatie tijdens de lerarenopleiding per definitie wijzigt.

2.1.3 Link met de instap in het lerarenberoep

Sinds enkele jaren is er door het lerarentekort toenemende interesse in onderzoek over de motivatie van student-leraren (Bas, 2022; Han & Yin, 2016; Rutten & Badiali, 2023). In verschillende landen vormt het een uitdaging om student-leraren te motiveren om de lerarenopleiding te voltooien en in te stappen in het lerarenberoep (Høgheim et al., 2023). Høgheim en Federici (2022) geven aan dat inzicht in de motiverende factoren tijdens de lerarenopleiding cruciaal is om de academische- en beroepskeuzes van student-leraren te begrijpen. In onderzoek komt naar boven dat de initiële motivatie van student-leraren bepalend is voor de intrede in het lerarenberoep (Suryani & George, 2021; Wang & Wang, 2023). Initiële motivatie vertoont volgens Rots en collega's (2010) zowel een direct effect als indirect effect via psychologische verbondenheid met het lerarenberoep (teaching commitment) op de instapintentie. In ander onderzoek van Rots en collega's (2014) blijkt de initiële motivatie van student-leraren een sterke predictor van hun keuze om daadwerkelijk in het lerarenberoep te stappen. Student-leraren die de lerarenopleiding starten met een sterke ambitie om leraar te worden, kiezen frequenter voor het beroep na het afstuderen (Rots et al., 2014). Iets recenter Vlaams onderzoek toont aan dat student-leraren die hoog scoren op zowel geplande

inspanningen in de lerarenopleiding als instapintentie, hoofdzakelijk intrinsiek gemotiveerd zijn (Rots & Aelterman, 2016). Bovendien wijst onderzoek uit dat autonome motivatie om te studeren, oftewel autonome academische motivatie, een positieve correlatie vertoont met de instapintentie (Burgueño et al., 2017, 2021; Granero-Gallegos et al., 2024; Silva et al., 2018).

Verschillende onderzoekers stellen een link vast tussen initiële motivatie en de instap in het lerarenberoep. Zoals reeds vermeld, kan deze motivatie van student-leraren onderhevig zijn aan veranderingen. Vlaams onderzoek wijst erop dat een verandering in de motivatie van student-leraren kan gepaard gaan met een verschuiving van de instapintentie (Rots et al., 2012). Echter, het aantal recente onderzoeken dat zich richt op het verband tussen de motivatie van student-leraren om leraar te worden tijdens of aan het einde van de lerarenopleiding en de instapintentie, is gering. Kaldi en Xafakos (2017) stellen nochtans dat autonome motivatie noodzakelijk is in het proces om leraar te worden. Zo concluderen enkele studies dat een hogere intrinsieke motivatie leidt tot een hogere intentie om in het lerarenberoep te stappen en te blijven (Bruinsma & Jansen, 2010; Qin & Tao, 2021). Dit ligt in lijn met de ZDT, omdat deze theorie stelt dat autonome motivatie resulteert in positieve uitkomsten (Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Vansteenkiste et al., 2009). Toch ontbreekt recent onderzoek dat zowel intrinsieke als geïdentificeerde motivatie van student-leraren om leraar te worden in verband brengt met de instapintentie. Om deze reden wordt in voorliggend onderzoek geopteerd om voor de variabele 'motivatie' de focus te leggen op de autonome motivatie van student-leraren om leraar te worden.

2.2 Self-efficacy

2.2.1 Conceptualisering

Volgens de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1977, 1989, 1997) leren mensen in een sociale context waarin de persoonlijke, gedragsmatige en omgevingsfactoren interageren. Self-efficacy, oftewel doelmatigheidsbeleving, is een centraal concept binnen deze invloedrijke theorie en wordt omschreven als het geloof in het eigen vermogen om acties te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om bepaalde doelen te bereiken (Bandura, 1997). Deze omschrijving betekent voor leraren het geloof in de mate waarin ze zich capabel voelen om professionele taken uit te voeren (Morris et al., 2017). In dit onderzoek wordt ervoor gekozen om self-efficacy bij student-leraren nog verder af te bakenen als de inschatting van de eigen capaciteiten om gewenste uitkomsten te realiseren ten aanzien van het leren en de betrokkenheid van leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Het construct self-efficacy bestaat volgens Tschannen-Moran en Hoy (2001) uit drie dimensies: instructiestrategieën, klasmanagement en leerlingenbetrokkenheid.

2.2.2 Self-efficacy van student-leraren

Student-leraren bevinden zich in een unieke positie vanwege hun kennis over het schoolsysteem, leraren en instructiepraktijken gebaseerd op hun eigen ondervindingen (Clark & Newberry, 2019). Het lerarenberoep is misschien wel de enige professie waarbij studenten jarenlang het beroep in actie aanschouwen en deze observaties, reflecties en ervaringen meenemen naar de eigen opleiding (Clark & Newberry, 2019; Lortie, 1975). Clark en Newberry (2019) schuiven naar voren dat sommige student-leraren zichzelf hierdoor reeds als capabel beoordelen en bijkomende informatie of training minder noodzakelijk achten. Deze percepties staan in contrast met onderzoek dat net aanbeveelt aan lerarenopleidingen om een solide self-efficacy bij student-leraren te ontwikkelen (Ma et al., 2022c). Lee en Yuan (2014) duiden op de harde realiteit van het lesgeven die intimiderend kan zijn als reden voor het opbouwen van self-efficacy in de lerarenopleiding. De eerste professionele ervaringen worden door student-leraren immers gepercipieerd als een stressvolle periode waarin self-efficacy kwetsbaar is (Fitchett et al., 2018; Klassen & Durksen, 2014; Ma et al., 2022c). Net omdat de self-efficacy kwetsbaar en kneedbaar is in de beginnende professionele ontwikkeling en pas later stabiel wordt, biedt het mogelijkheden voor de lerarenopleiding om hierop in te spelen (Ma et al., 2022a, 2022c; van Rooij et al., 2019).

Onderzoek rapporteerde reeds over het scala aan mogelijkheden voor lerarenopleidingen om bij te dragen aan de self-efficacy van student-leraren. Zo blijkt dat onder andere stage-ervaringen (Klassen & Durksen, 2014; Martins et al., 2015), mentoren (Gray et al., 2019), lerarenopleiders (Chan et al., 2023; Christophersen et al., 2016b), curriculumcoherentie (Goh & Canrinus, 2019), kansen om fouten te maken (Clark & Newberry, 2019), aandacht voor emoties (van Rooij et al., 2019), reflectie (Mok et al., 2023) en feedback (Clark & Newberry, 2019) een positieve invloed kunnen hebben. Een studie van Ma en collega's (2022b) levert longitudinaal bewijs op omtrent de veranderingen in self-efficacy doorheen de lerarenopleiding. Hieruit blijkt dat de self-efficacy ten aanzien van klasmanagement en leerlingenbetrokkenheid significant daalde in de periode zonder praktijkervaringen. Daarentegen namen de drie dimensies van self-efficacy significant toe tijdens de afstudeerstage. De algehele self-efficacy bereikt het hoogste niveau nadat student-leraren alle praktijkervaringen hebben afgerond (Ma et al., 2022b; Thomson et al., 2019). Verder toont onderzoek aan dat de self-efficacy van student-leraren hoger is dan die van beginnende leraren (Putman, 2012; Thomson et al., 2019).

Bovenal is het noodzakelijk om te erkennen dat self-efficacy tussen student-leraren kan verschillen (Klassen & Durksen, 2014; Pfitzner-Eden, 2016). Zo stelt Pfitzner-Eden (2016) vast dat er interindividuele variabiliteit is in de intra-individuele veranderingen van self-efficacy bij

zowel beginnende als ervaren student-leraren. Dit onderstreept de relevantie van individuele ondersteuning in de ontwikkeling van self-efficacy (Mok et al., 2023).

2.2.3 Link met de instap in het lerarenberoep

In de onderzoeksliteratuur is er consensus over de positieve invloed van een hoge mate van self-efficacy op de intentie of keuze om in het lerarenberoep te stappen (Bruinsma & Jansen, 2010; Chesnut, 2017; Chesnut & Burley, 2015; Chesnut & Cullen, 2014; Klassen & Chiu, 2011; Moses et al., 2019; Rots et al., 2014). Daarnaast blijkt self-efficacy een indirect effect te vertonen via teaching commitment op de instapintentie (Rots et al., 2007, 2010). Eren en Yeşilbursa (2019) stellen dat self-efficacy een cruciale factor is voor student-leraren om zichzelf voor te bereiden op het toekomstige beroep. Dit gaat volgens deze auteurs gepaard met meer vertrouwen in het omgaan met de uitdagende aspecten van het lerarenberoep. In lijn hiermee wijst een andere studie uit dat er een positieve correlatie is tussen self-efficacy en positieve attitudes ten aanzien van het lerarenberoep (Arslan, 2019). Volgens de bevinding van Dos Santos (2021) is dit ook recht evenredig in de andere richting; een laag niveau van self-efficacy zou de weg naar het lerarenberoep verhinderen. Hoewel de literatuur een positief verband tussen self-efficacy en instapintentie suggereert, is deze relatie nog niet onderzocht in een recent Vlaams onderzoek.

2.3 Zelfbeeld

2.3.1 Conceptualisering

Zelfbeeld kan algemeen omschreven worden als de perceptie van een persoon over zichzelf (Shavelson et al., 1976). Toegepast op dit onderzoek wordt zelfbeeld van student-leraren geconceptualiseerd als de mate waarin ze zich leraar voelen en zichzelf als leraar zien (Friesen & Besley, 2013; Hanna et al., 2019; Rots et al., 2012). Dit brengt met zich mee dat zelfbeeld naadloos aansluit bij de identificatie als leraar (Friesen & Besley, 2013).

2.3.2 Zelfbeeld van student-leraren

In de studie van Flores (2020) blijken student-leraren zich in een ambigue positie te bevinden vanwege hun simultane rol als student en toekomstige leraar. Dit betekent dat ze zich student voelen, maar tegelijk als leraar moeten denken. De meerderheid identificeert zichzelf als student of leraar afhankelijk van het moment, waardoor er gesproken wordt over een duale identiteit (Lee & Schallert, 2016). Volgens Doró (2020) beschouwen student-leraren zichzelf voornamelijk als student bij aanvang van de lerarenopleiding, maar navigeren ze steeds meer naar het beeld van zichzelf als leraar naarmate de opleiding vordert. Onderzoek bevestigt de invloed die de lerarenopleiding kan uitoefenen op de ontwikkeling van een zelfbeeld bij student-leraren. Zo is het een periode die informatie verschaft over zichzelf in relatie tot de rol

als leraar (Pravdová, 2015). Daarnaast worden de toekomstbeelden en lerarenidentiteiten van student-leraren gevormd door de (leer)ervaringen en interacties in de lerarenopleiding (Hong & Greene, 2011; Kavrayici, 2020). Het bieden van reflectiekansen in de lerarenopleiding over het zelfbeeld en de identiteit als leraar blijken onontbeerlijk (Hong et al., 2018; Hsieh, 2016; Salli & Osam, 2018). Student-leraren die geen concrete exploratie- en reflectieprocessen hebben doorlopen, verkeren in een ongunstige positie voor het ontwikkelen van een stabiel en gezond zelfbeeld (Hong et al., 2018). Tot slot geldt de nuance dat het zelfbeeld van student-leraren niet uitsluitend bepaald worden door de eigen percepties, maar ook worden beïnvloed door de bredere sociale context (Chen & Mensah, 2018; Doró, 2020; Hong et al., 2018; Hsieh, 2016; Pravdová, 2015; Rots et al., 2012).

2.3.3 Link met de instap in het lerarenberoep

Atikoh (2022) schuift naar voren dat zelfbeeld nauwelijks in verband is gebracht met de instapintentie. Hoewel correlationeel onderzoek uitblijft, impliceert onderzoek dat zelfbeeld samenhangt met de intrede in het lerarenberoep. Zo duiden Rots en collega's (2012) op basis van casestudies dat de meest betekenisvolle gebeurtenissen en interacties bij student-leraren betrekking hebben op de momenten waarop hun zelfbeeld centraal stond. Uit de interpretatieve analyses blijkt dit de belangrijkste determinant om al dan niet in het lerarenberoep te stappen. Bovendien mag de vorming van een identiteit als leraar in de lerarenopleiding niet in contrast staan met het zelfbeeld van student-leraren, omdat dit hun instapintentie niet ten goede komt (Hong et al., 2018; Trent, 2019).

2.4 Samenhang tussen de drie variabelen

Hoewel motivatie, self-efficacy en zelfbeeld fundamenteel van elkaar verschillen, houden ze in zekere mate verband met elkaar. Hanna en collega's (2019) tonen aan dat iedere variabele een component vormt van het concept professionele identiteit. De drie variabelen zijn met elkaar verweven en kunnen moeilijk als volledig afzonderlijke domeinen worden benaderd.

Ander onderzoek toont eveneens de samenhang tussen de variabelen aan. Ten eerste blijkt er een positieve correlatie te zijn tussen self-efficacy en motivatie (Bas, 2022; Bilim, 2014; Chesnut & Cullen, 2014; Clark & Newberry, 2019). Studies wijzen uit dat self-efficacy een invloed uitoefent op de motivatie (Burgueño et al., 2018; Eren & Yeşilbursa, 2019; Morris et al., 2017). In de andere richting geldt hetzelfde aangezien motivatie 17% van de totale variantie verklaart van de self-efficacy van student-leraren (Recepoglu & Recepoglu, 2020). Een andere link kan in de ZDT gevonden worden, omdat de mate waarin individuen zich competent voelen een van de drie psychologische basisbehoeften vormt (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie benadrukt de essentiële rol van het bevredigen van de psychologische basisbehoeften voor

het stimuleren van intrinsieke motivatie. Ten tweede is er volgens Eren en Yeşilbursa (2019) een positieve correlatie tussen self-efficacy en zelfbeeld. Deze auteurs tonen aan dat het verwachte zelfbeeld van student-leraren afhangt van hun niveau van self-efficacy. Ten derde stellen Salli en Osam (2018) dat er een verband is tussen het zelfbeeld en de motivatie van student-leraren. Zo wijzen ze erop dat het voortbouwen op het zelfbeeld van student-leraren cruciaal is voor het ontwikkelen van motivatie.

2.5 Instapintentie

Zoals reeds vermeld, vormt de overgang van de lerarenopleiding naar het lerarenberoep de focus in dit onderzoek. Het onderzoek richt zich uitsluitend op de instapintentie van student-leraren. Dit brengt met zich mee dat er geen zicht is op de daadwerkelijke instap eenmaal ze afgestudeerd zijn. Toch geeft onderzoek aan dat de intentie hiervan een krachtige predictor is (Rots & Aelterman, 2009; Rots et al., 2010). Deze bevinding sluit aan bij de gedragsmatige intentiemodellen, zoals de theorie van gepland gedrag of theorie van beredeneerde actie, die stellen dat de intenties van personen hun gedrag gedeeltelijk voorspellen (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 1980).

Hong en collega's (2018) schuiven naar voren dat de keuze van student-leraren om in het lerarenberoep te stappen geen lineaire en directe ontwikkeling kent. Ze omschrijven de vorming van deze instapintentie eerder als een complex kristallisatieproces dan een permanente uitkomst. Dit ligt in lijn met talrijke studies die aangeven dat diverse beïnvloedende factoren aan de basis liggen van de instapintentie. Zo beklemtoont onderzoek dat de lerarenopleiding een sleutelrol vervult in het vormen van de instapintentie (Moses et al., 2019, 2021; Rots et al., 2010, 2012, 2014; Trent, 2019). Hiertoe behoren de ervaringen op campus enerzijds en de praktijkervaringen op scholen anderzijds (Moses et al., 2021). De voornaamste verklarende factoren op het niveau van de lerarenopleiding blijken praktijkervaringen (Dos Santos, 2021; Moses et al., 2021; Trent, 2019), ondersteuning van de mentor of stagebegeleider (Christophersen et al., 2016a; Rots et al., 2014), werk- en taaklast (Moses et al., 2021; Struyven & Vanthournout, 2014), leerervaringen (Moses et al., 2019; Suryani & George, 2021), lerarenstijl van lerarenopleiders (Burgueño et al., 2021) en ondersteuning vanuit de opleiding (Moses et al., 2021). Rots en collega's (2010) wijzen erop dat factoren op het niveau van de lerarenopleiding ook een positieve indirecte associatie kunnen vertonen met de instapintentie via variabelen op individueel niveau zoals self-efficacy of teaching commitment. Naast de lerarenopleiding spelen eveneens de bredere beleidsmatige, culturele, economische en sociale aspecten een rol in de beslissingen van student-leraren om in het lerarenberoep te stappen (Hong et al., 2018; Suryani & George, 2021; Wang et al., 2021). Enkele verklarende factoren buiten het niveau van de lerarenopleiding blijken de familie en

leeftijdsgenoten (Hong et al., 2018; Moses et al., 2019), werkgelegenheid (Rots et al., 2010, 2014; Trent, 2019), toekomstperspectieven (Dos Santos, 2021; Struyven & Vanthournout, 2014) en de sociale perceptie van het lerarenberoep (Hong et al., 2018). De verklarende factoren kunnen zich dus zowel op het niveau van de lerarenopleiding als daarbuiten situeren.

Kortom, het samenspel van beïnvloedende variabelen zowel binnen als buiten de lerarenopleiding wijzen uit dat de ontwikkeling van de instapintentie een complex proces is. Het lijkt erop dat eerder een synergie van diverse variabelen en factoren aan de basis ligt dan dat het eenduidig wordt verklaard door een beperkt aantal variabelen. Voorliggend onderzoek streeft ernaar om deze inzichten aan te vullen door na te gaan of er een relatie is tussen autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren en hun instapintentie. Recent Vlaams onderzoek dat deze drie variabelen gezamenlijk in verband brengt met de uitkomstvariabele ontbreekt.

3 ONDERZOEKSVRAGEN

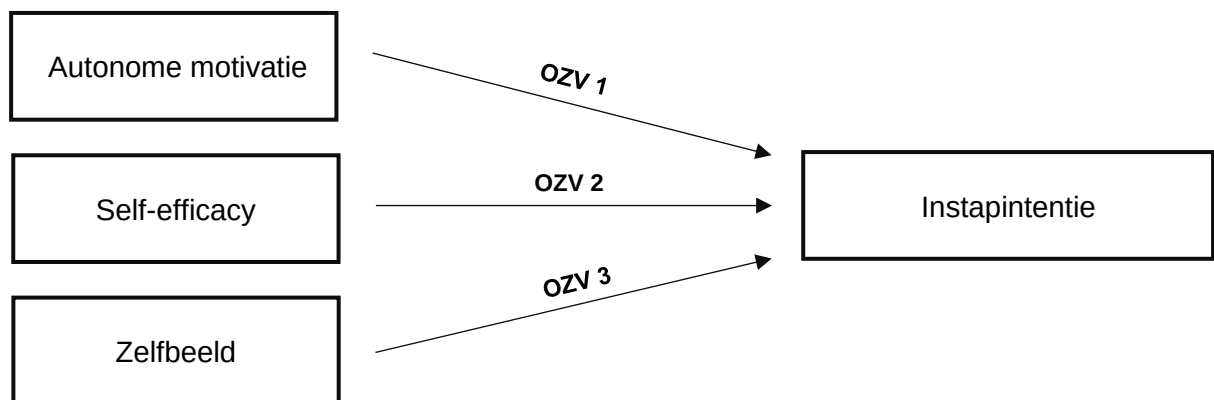
Dit onderzoek beoogt inzicht te bieden in de bevinding dat in Vlaanderen niet alle afgestudeerde student-leraren secundair onderwijs instappen in het lerarenberoep (De Witte et al., 2024; De Witte & Iterbeke, 2022; Struyven & Vanthournout, 2014). Het is wenselijk om in de huidige context van het Vlaamse lerarentekort zicht te krijgen op enkele factoren op het niveau van de student-leraren die hiermee kunnen samenhangen. Uit de literatuurstudie komt naar boven dat er aanwijzingen zijn dat autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren relaties vertonen met de instapintentie. Toch is niet elke variabele kwantitatief in verband gebracht met deze instap of ontbreekt recent Vlaams onderzoek. Voor zover bekend, is er bovendien geen onderzoek dat de drie centrale onderzoeksvariabelen in eenzelfde model bestudeert. Hieraan tracht voorliggend onderzoek tegemoet te komen door volgende onderzoeksvragen centraal te stellen:

1. Wat is de relatie tussen de autonome motivatie van student-leraren en hun instapintentie?
2. Wat is de relatie tussen de self-efficacy van student-leraren en hun instapintentie?
3. Wat is de relatie tussen het zelfbeeld van student-leraren en hun instapintentie?

Deze set aan onderzoeksvragen (zie Figuur 1) wordt via een tweeledige methodiek beantwoord. Aan de ene kant wordt er met behulp van kwantitatieve data nagegaan of autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld verband houden met de instapintentie. Aan de andere kant wordt er aan de hand van kwalitatieve data beoogd inzicht te verwerven in de vastgestelde relaties.

Figuur 1

Schematische weergave van de onderzoeksvragen



3.1 Hypotheses

Op basis van voorgaande onderzoeken wordt verwacht dat iedere variabele een positieve correlatie zal vertonen met de instapintentie. Dit wordt hieronder kort beargumenteerd.

OZV 1. Dit onderzoek werkt verder op de theoretische basis van de ZDT, omdat deze vooropstelt dat autonome vormen van motivatie (intrinsieke en geïdentificeerde motivatie) leiden tot positievere uitkomsten dan gecontroleerde vormen (Burgueño et al., 2021; Granero-Gallegos et al., 2024; Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Slemp et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2009). Onderzoek toont reeds aan dat autonome academische motivatie een positieve correlatie vertoont met de instapintentie (Burgueño et al., 2017, 2021; Granero-Gallegos et al., 2024; Silva et al., 2018). Hetzelfde resultaat wordt verwacht voor de autonome motivatie van student-leraren om leraar te worden. Dit wordt reeds gedeeltelijk bevestigd door de eerdere vaststelling in onderzoeken buiten de Vlaamse onderwijscontext dat een hogere intrinsieke motivatie om leraar te worden, resulteert in een hogere intentie om in het lerarenberoep te stappen en te blijven (Bruinsma & Jansen, 2010; Qin & Tao, 2021).

OZV 2. Vlaams onderzoek toont reeds aan dat self-efficacy een significante predictor is van de beslissing van student-leraren om na het afstuderen in het lerarenberoep te stappen (Rots et al., 2014). Andere onderzoeken onderschrijven deze positieve relatie (Chesnut, 2017; Chesnut & Cullen, 2014; Moses et al., 2019).

OZV 3. Hoewel correlationeel onderzoek uitblijft in de Vlaamse context, zijn er aanwijzingen dat het zelfbeeld van student-leraren verband houdt met de instapintentie. Zo tonen Rots en collega's (2012) met casestudies aan dat het geheel van interacties waarbij de persoon als leraar centraal staat, fungeert als de belangrijkste determinant om al dan niet in het lerarenberoep te stappen.

4 METHODOLOGIE

4.1 Onderzoeksdesign

In dit onderzoek werd ervoor gekozen om de onderzoeksvragen aan de hand van zowel een kwantitatief als kwalitatief onderzoeksluik te beantwoorden. Het onderzoek omvat *explanatory sequential design* als specifieke vorm van mixed-method onderzoek (Creswell & Plano Clark, 2018). Hierbij werd een eerste fase van kwantitatieve dataverzameling en -analyse gevolgd door een tweede fase van kwalitatief onderzoek (Creswell & Plano Clark, 2018; Schoonenboom & Johnson, 2017). Het kwantitatieve onderzoeksluik onderzocht in welke mate autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld gerelateerd zijn aan de instapintentie van student-leraren. Het aanvullend kwalitatieve onderzoeksluik had als doel de verklaringen, betekenisverlening en interpretatie van deze verbanden in kaart te brengen. De complementariteit van beide methoden maakt het mogelijk om de statistische verbanden te contextualiseren. Om deze reden is het geschikt om in dit onderzoek de twee methoden te combineren in plaats van uitsluitend op een kwantitatieve of kwalitatieve bron te steunen (Dawadi et al., 2021). Dit sluit aan bij de mogelijkheid van mixed-method onderzoek om aan methodische triangulatie te doen, waardoor het integreren van de bevindingen uit beide onderzoeksmethoden resulteert in een betrouwbaar beeld van de onderzoekskwestie (Mortelmans, 2020; Plano Clark & Ivankova, 2016).

4.1.1 Kwantitatief luik

Het kwantitatieve onderzoeksluik bestond uit een cross-sectionele studie. Hiermee wordt verwezen naar de methode om alle variabelen op eenzelfde moment in de tijd te observeren (Wang & Cheng, 2020). In dit onderzoek werd hiervoor geopteerd omdat deze manier van werken adequaat en minder tijdrovend is om een antwoord te bieden op de geformuleerde onderzoeksvragen (Levin, 2006; Rindfleisch et al., 2008; Spector, 2019). Het cross-sectionele onderzoeksopzet van het onderzoek maakt het mogelijk om correlaties vast te leggen, maar niet om causale gevolgtrekkingen te maken (Levin, 2006; Spector, 2019).

4.1.2 Kwalitatief luik

Hoewel het kwantitatieve onderzoeksluik de relaties tussen de diverse variabelen kon blootleggen, was het niet geschikt om inzicht te krijgen in onderliggende verklaringen (Dawadi et al., 2021). Het tweede luik van het onderzoeksdesign heeft als doel verdiepende inzichten te verkrijgen en de kwantitatieve resultaten te verklaren (Dawadi et al., 2021; Toyon, 2021). Om deze reden werden semigestructureerde interviews georganiseerd. Deze interviewvorm

werd gekozen vanwege de flexibiliteit en de mogelijkheden om verdiepende vragen te stellen binnen een vooraf bepaalde structuur (Kallio et al., 2016).

4.2 Dataverzameling

4.2.1 Procedure en participanten

De dataverzameling vond plaats in het tweede semester van academiejaar 2023-2024. Alle participanten volgden de educatieve bacheloropleiding secundair onderwijs. Deze professionele bacheloropleiding bevindt zich op EQF⁴-niveau 6 (AHOVOKS, 2023). De student-leraren bevonden zich op het moment van de dataverzameling in het tweede en derde jaar van de lerarenopleiding. Hieruit volgt dat alle deelnemers in het modeltraject minstens de helft van de opleiding hebben doorlopen. Eerst werd de data voor het kwantitatieve onderzoeksluik verzameld. Vervolgens vond de dataverzameling plaats van het kwalitatieve onderzoeksluik. De periode tussen beide momenten bedroeg maximaal twee maanden. De volledige dataverzameling kaderde binnen een breder onderzoeksproject.

4.2.1.1 Kwantitatief luik

De data van het kwantitatieve onderzoeksluik werden verzameld in het kader van een lopend doctoraatsonderzoek. De participanten werden aan het einde van het semester aangesproken om een online vragenlijst in te vullen. Hun deelname gebeurde op vrijwillige basis. Verspreid over vijf lerarenopleidingen vulden 593 van de 917 student-leraren de vragenlijst in, wat overeenkomt met een responsgraad van 65%. Van de deelnemende student-leraren voltooiden 531 de volledige vragenlijst. De overige 62 participanten werden wegens ontbrekende data uitgesloten van de analyses. In dit onderzoek wordt verondersteld dat deze uitval geen verband houdt met de inhoud van het onderzoek en geen vertekening van de resultaten veroorzaakt. Een overzicht van de achtergrondkenmerken van de participanten wordt weergegeven in Tabel 1. De achtergrondkenmerken van de student-leraren stemmen grosso modo overeen met die op het populatieniveau, met uitzondering van de leeftijd (Vlaamse Overheid, 2022, 2024). In verhouding tot 2760 afgestudeerde student-leraren in academiejaar 2022-2023 is de kwantitatieve steekproef van 531 participanten tevens vrij ruim (Vlaamse Overheid, z.d.-b). De beleidsmatige en institutionele context van de lerarenopleidingen in Vlaanderen is bovendien vergelijkbaar. Op basis van deze argumenten is het plausibel dat de onderzoeksresultaten uit voorliggend onderzoek ook naar boven zouden komen bij student-leraren uit andere lerarenopleidingen. Dit ondersteunt de externe validiteit van het onderzoek. Desalniettemin kunnen de resultaten van het onderzoek niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar de volledige populatie van Vlaamse student-leraren secundair

⁴ European Qualification Framework. De Nederlandse vertaling hiervan is 'Europese kwalificatiestructuur'.

onderwijs. Er was geen aselechte steekproeftrekking op Vlaams populatieniveau en de vragenlijst werd in een beperkte steekproef van vijf lerarenopleidingen verspreid.

Tabel 1

Achtergrondkenmerken van de Student-leraren (n = 531) bij de Steekproef van het Kwantitatieve Onderzoeksluik

Achtergrondvariabele	N	%
Leeftijd		
20 jaar of jonger	188	35.40
21 – 30 jaar	317	59.70
31 – 40 jaar	10	1.88
41 – 50 jaar	14	2.64
51 jaar of ouder	2	.38
Geslacht		
Man	262	49.34
Vrouw	264	49.72
Anders	5	.94
Voortgang opleiding		
Tweede jaar	307	57.82
Derde jaar	224	42.18
Lerarenopleiding		
Opleiding 1	41	7.72
Opleiding 2	65	12.24
Opleiding 3	267	50.28
Opleiding 4	131	24.67
Opleiding 5	27	5.08
Hoogst behaalde diploma		
Secundair onderwijs BSO	17	3.20
Secundair onderwijs TSO	210	39.55
Secundair onderwijs KSO	4	.75
Secundair onderwijs ASO	240	45.20
Diploma hoger onderwijs / anders	60	11.30

4.2.1.2 Kwalitatief luik

De aanvullende kwalitatieve dataverzameling werd opgezet en uitgevoerd in het kader van het voorliggend masterproefonderzoek. Aan het einde van de online vragenlijst konden de

student-leraren aangeven of ze wilden deelnemen aan het interview. Van deze groep werden uiteindelijk 34 participanten persoonlijk gecontacteerd. Deze selectie gebeurde op basis van hun score op de intentie om in het lerarenberoep te stappen. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen een zeer lage (0 – 20), lage (21 – 40), matige (41 – 60), hoge (61 – 80) en zeer hoge (81 – 100) instapintentie. Door minimaal één student-leraar per categorie te rekruteren, werd ernaar gestreefd om uiteenlopende perspectieven in kaart te brengen. Bijna de helft van de gecontacteerde participanten ($n = 16$) stemde op het verzoek in en werd geïnterviewd. Dit aantal interviews werd als voldoende geacht om het punt van datasaturatie te bereiken (Fusch & Ness, 2015). Non-respons en een gebrek aan tijd waren de redenen dat de overige 18 gecontacteerde student-leraren niet deelnamen. Tabel 2 geeft een overzicht van de achtergrondgegevens van de student-leraren die uiteindelijk participeerden. De grotere vertegenwoordiging van student-leraren met een hogere instapintentie ten aanzien van een lagere instapintentie weerspiegelt de verhoudingen in de kwantitatieve steekproef (zie Tabel 3). De interviews vonden online plaats via Microsoft Teams en duurden gemiddeld 54 minuten.

Tabel 2

Achtergrondkenmerken van de Student-leraren ($n = 16$) bij de Steekproef van het Kwalitatieve Onderzoeksluik

	<i>Instapintentie (score)</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Voortgang opleiding</i>	<i>Lerarenopleiding</i>
1	Zeër laag (11)	Vrouw	20	Tweede jaar	Opleiding 1
2	Zeër laag (15)	Vrouw	21	Derde jaar	Opleiding 5
3	Laag (25)	Vrouw	19	Tweede jaar	Opleiding 2
4	Matig (50)	Man	21	Derde jaar	Opleiding 1
5	Matig (58)	Vrouw	21	Derde jaar	Opleiding 3
6	Matig (59)	Man	21	Tweede jaar	Opleiding 2
7	Matig (60)	Man	21	Tweede jaar	Opleiding 5
8	Hoog (70)	Man	27	Tweede jaar	Opleiding 1
9	Hoog (70)	Vrouw	26	Tweede jaar	Opleiding 3
10	Hoog (72)	Man	19	Tweede jaar	Opleiding 4
11	Hoog (75)	Man	20	Derde jaar	Opleiding 5
12	Zeër hoog (100)	Man	29	Tweede jaar	Opleiding 2
13	Zeër hoog (100)	Anders	22	Tweede jaar	Opleiding 2
14	Zeër hoog (100)	Vrouw	20	Derde jaar	Opleiding 2
15	Zeër hoog (100)	Vrouw	22	Derde jaar	Opleiding 2
16	Zeër hoog (100)	Vrouw	23	Derde jaar	Opleiding 3

4.2.2 Instrumenten

4.2.2.1 Kwantitatief luik

De online vragenlijst werd opgesteld met de tool Qualtrics. Hierin werden autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld geoperationaliseerd op basis van gevalideerde onderzoeksinstrumenten om de begripsvaliditeit te garanderen. De student-leraren dienden deze items te beoordelen aan de hand van een Likertschaal met 5 punten. De schaalpunten varieerden van 'niet' tot 'heel goed' of van 'sterk oneens' tot 'sterk eens'. Verder werd in deze vragenlijst een reeks controlevariabelen opgenomen, zoals geslacht en opleiding. In wat volgt, worden de schalen en Cronbach's alpha's (α) van de geïnccludeerde variabelen toegelicht.

Gebaseerd op de studie van Soenens en collega's (2012) bestond *autonome motivatie* in de vragenlijst uit 8 items. De helft van deze items omvat stellingen inzake intrinsieke motivatie, zoals "Ik ben gemotiveerd om les te geven omdat ik lesgeven een aangename bezigheid vind.". De andere 4 items waren stellingen met betrekking tot geïdentificeerde motivatie, zoals "Ik ben gemotiveerd om les te geven omdat dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.". Gezien beide vormen van autonome motivatie theoretisch van elkaar verschillen en de betrouwbaarheid van zowel intrinsieke ($\alpha = .90$) als geïdentificeerde ($\alpha = .78$) motivatie goed zijn, werden de subschalen niet samengevoegd in de analyses.

Voor *self-efficacy* werden in de vragenlijst 12 items gebruikt en onderverdeeld in drie subschalen met elk 4 items. Deze zijn afkomstig en vertaald uit de korte versie van de vragenlijst van Tschannen-Moran en Hoy (2001). Een eerste subschaal betrof self-efficacy ten aanzien van instructiestrategieën en bevatte items als "In welke mate kan u een alternatieve uitleg of voorbeeld geven wanneer leerlingen u niet begrijpen?". De subschaal self-efficacy ten aanzien van klasmanagement bevatte items als "Hoe goed kan u storend gedrag in de klas onder controle houden?". Self-efficacy ten aanzien van leerlingenbetrokkenheid bevatte items als "Hoe goed kan u leerlingen motiveren die weinig interesse hebben in schoolwerk?". De betrouwbaarheid van de subschalen instructiestrategieën ($\alpha = .62$) en leerlingenbetrokkenheid ($\alpha = .66$) liggen onder de vuistregel van 0.7 (Taber, 2018). Dit is volgens literatuur te wijten aan het feit dat student-leraren nog niet dezelfde verantwoordelijkheden opnemen als een voltijdse leraar (Fives & Buehl, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). In lijn met ander onderzoek naar student-leraren werden alle items van self-efficacy ondergebracht in één overkoepelende schaal ($\alpha = .81$) (Burgueño et al., 2018; Fives & Buehl, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

De variabele *zelfbeeld* werd bevraagd aan de hand van 5 items. Zo vormde "Ik zie mezelf als leraar." een van deze stellingen. Hiervoor werd een beroep gedaan op de items van Hanna en collega's (2020) die zich op hun beurt baseerden op een ander instrument (Starr et al., 2006). De betrouwbaarheid van deze schaal ($\alpha = .74$) is acceptabel.

De uitkomstvariabele *instapintentie* werd geoperationaliseerd met behulp van een schaal van 0 tot en met 100. Hierop dienden de student-leraren aan te duiden in welke mate ze zeker zijn om na de opleiding in het lerarenberoep te stappen. Het minimale percentage wees op geen intentie om in het lerarenberoep te stappen en het maximale percentage duidde op een sterke instapintentie.

Meerdere controlevariabelen werden in de vragenlijst bevraagd. Om een optimale subset aan predictoren te verkrijgen (Marchant, 2022), werd een selectie van de controlevariabelen gemaakt op basis van drie stappen. In een eerste verkennende stap werden Pearson correlaties (numeriek) en anova's (categorisch) berekend om zicht te krijgen op de samenhang tussen de potentiële controlevariabelen en de afhankelijke variabele. Hieruit bleken geslacht, leeftijd en opleiding significant ($p < .05$). Mändli & Rönkkö (2025) stellen echter dat er niet louter mag voortgegaan worden op de correlaties tussen variabelen. Om deze reden werd als tweede stap een achterwaartse selectie uitgevoerd. Deze selectietechniek resulteerde in een model met de controlevariabelen geslacht en opleiding. In de derde stap werd nagegaan of onderzoek de inclusie bevestigt van de potentiële controlevariabelen die uit vorige twee stappen naar boven kwamen (Becker et al., 2016; Bernerth & Aguinis, 2016; Mändli & Rönkkö, 2025). Onderzoeksbevindingen ondersteunen de invloed die geslacht (De Witte et al., 2024; Rots et al., 2014) en opleiding (Moses et al., 2019, 2021; Rots et al., 2010, 2012, 2014; Trent, 2019) kunnen hebben op de instapintentie. Om deze reden werden deze twee controlevariabelen opgenomen in dit onderzoek. *Geslacht* bestaat uit drie categorieën: man, vrouw en anders. De variabele *opleiding* geeft aan in welke van de vijf lerarenopleidingen de student-leraren zich situeren.

Tot slot werd de online vragenlijst ingevuld door meerdere student-leraren met als doel deze te optimaliseren. Dit is een cruciaal element van het onderzoeksdesign, omdat het de kans op slagen van het onderzoek vergroot (van Teijlingen & Hundley, 2002). Concreet werden de afnameduur, begrip van de vragen en potentiële fouten in rekening gebracht. Op basis hiervan werd de vragenlijst gereviseerd.

4.2.2.2 *Kwalitatief luik*

De vijf fases uit het raamwerk van Kallio en collega's (2016) fungeerden als systematische werkwijze om de semigestructureerde interviewleidraad te construeren. Deze betreffen (1) het identificeren van de vereisten voor het gebruik van semigestructureerde interviews, (2) het ophalen en gebruiken van voorkennis, (3) het opstellen van de voorlopige semigestructureerde interviewleidraad, (4) testen van deze interviewleidraad en (5) het presenteren van de volledige semigestructureerde interviewleidraad. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van de studie (Kallio et al., 2016).

Ten eerste werd op een weloverwogen wijze bepaald om semigestructureerde interviews te gebruiken. In deze studie wordt dit als een geschikte dataverzamelmethode geacht om antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Ten tweede werd een alomvattend en adequaat begrip van de onderzoeksvariabelen verkregen door de literatuurstudie. Ten derde werd een draftversie van de interviewleidraad opgesteld. Om de inhoudsvaliditeit van de interviewvragen te waarborgen, dienden de items uit de studie van Hanna en collega's (2020) over autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld als basis voor de opbouw van de vragen. Ze werden aangepast met als doel een open vraagstelling te verkrijgen en ze beter in lijn te brengen met de beoogde inhoud. Daarnaast heeft de literatuurstudie bijgedragen tot de ontwikkeling van de vragen omtrent de instapintentie en heeft de literatuurstudie ertoe geleid dat initiële motivatie opgenomen werd in de interviewleidraad. Ten vierde werd een pilootstudie uitgevoerd bij een student-leraar, ook wel 'field-testing' genoemd (Kallio et al., 2016). Op die manier werd nagegaan of de antwoorden op de vragen de beoogde inhoud en relevantie dekten. Op basis hiervan zijn enkele vragen gereviseerd en toegevoegd. In de laatste fase werd de finale interviewleidraad gebruikt voor het afnemen van de semigestructureerde interviews. Deze leidraad wordt weergegeven in Bijlage 1.

4.3 Data-analyse

4.3.1 Kwantitatief luik

Om de data en de verdeling van de variabelen te verkennen, werd gestart met beschrijvende statistiek. Zo werden frequenties, gemiddeldes en standaarddeviaties berekend van zowel de onafhankelijke als de afhankelijke variabelen. Verder werden correlaties geanalyseerd om zicht te krijgen op de onderlinge samenhang tussen de continue variabelen. Na de descriptieve analyses werden regressieanalyses uitgevoerd om de relaties na te gaan tussen de instapintentie van student-leraren en de autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld, gecontroleerd voor geslacht en opleiding. Meervoudige lineaire regressie werd hiervoor als een geschikte analysemethode geacht (Jobson, 1991; Uyanık & Güler, 2013). In voorliggend onderzoek werd geopteerd om een hiërarchische meervoudige lineaire regressie in twee stappen uit te voeren door de onafhankelijke variabelen in blokken toe te voegen aan het model (Ross & Willson, 2017). In een eerste stap werden enkel de controlevariabelen toegevoegd om de uitkomstvariabele te voorspellen. In een tweede stap werden de drie centrale onderzoeksvariabelen aan het model toegevoegd. Op die manier kon in kaart gebracht worden hoeveel variantie autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld verklaren in de instapintentie (Ross & Willson, 2017).

Hoewel de student-leraren verspreid zijn over vijf verschillende opleidingen, werd niet voor multilevel analyse gekozen. Een reden hiervoor was dat vergelijkbaar onderzoek enkel gebruik

maakte van dummy-codering om te controleren voor de specifieke lerarenopleidingen (Rots et al., 2010). Een bijkomende reden was dat het nulmodel met random intercept uitwees dat de intraclass correlationcoëfficiënt laag was ($< .05$). Dit betekent dat slechts een klein deel van de variantie in de afhankelijke variabele toe te schrijven is aan de verschillen tussen de lerarenopleidingen. Zowel de theorie als de data lieten dus toe om een hiërarchische meervoudige regressieanalyse uit te voeren. Om de kwantitatieve data te analyseren, werd gebruik gemaakt van het statistisch programma R 4.2.2.

4.3.2 Kwalitatief luik

In voorliggend onderzoek werd geopteerd om de zestien interviews te analyseren aan de hand van een thematische analyse, zoals beschreven door Braun en Clarke (2006). Deze methode is geschikt om patronen in kwalitatieve data te identificeren, analyseren en rapporteren. Enkele argumenten om deze analysemethode in dit onderzoek te hanteren, waren de flexibiliteit, mogelijkheid om grote hoeveelheden data samen te vatten, een rijke beschrijving⁵ te geven en gelijkenissen en verschillen tussen de data bloot te leggen (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). De zes fases fungeerden als systematische werkwijze om de kwalitatieve data-analyse op een weloverwogen en rigoureuze manier uit te voeren en de mogelijke valkuilen ervan te ondermijnen.

In de *eerste fase* maakte de onderzoeker zich vertrouwd met de data. Tijdens de dataverzameling werden reeds initiële gedachten en verbanden genoteerd. De interviews werden opgenomen en getranscribeerd, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van de analyse. Om op een actieve manier op zoek te gaan naar betekenissen en patronen werden deze transcripties meermaals doorgenomen. De *tweede fase* betrof het genereren van initiële codes. De ruwe data werden systematisch geanalyseerd en geordend in betekenisvolle segmenten. Voor dit coderingsproces werd gebruik gemaakt van NVivo, een softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse. De data werden eerst deductief gecodeerd met behulp van een codeboom op basis van de onderzoeksvragen, interviewleidraad en kwantitatieve bevindingen. Aanvullend werden codes inductief aan de codeboom toegevoegd om inzichten uit de kwalitatieve data te kunnen capteren die niet binnen het deductief kader pasten. *Fase drie* hing samen met de voorgaande fase, aangezien alle codes gesorteerd werden binnen potentiële thema's en subthema's, met het oog op het structureren van de data op thematisch niveau. De *vierde fase* bestond uit twee stappen. In de eerste stap werden de thema's beoordeeld op de interne samenhang en het

⁵ De Engels vertaling is *Thick description*. Deze term verwijst naar het belang om niet alleen de feiten te beschrijven, maar evenzeer de context, sociale relaties en de betekenissen die participanten hieraan toekennen (Geertz, 1973).

onderscheidend vermogen. Concreet werden de thema's verfijnd door ze op te splitsen, samen te voegen of te verwijderen. In de tweede stap werd nagegaan of de thema's een nauwkeurige weergave waren van de data. De *vijfde fase* betrof het verder definiëren van de thema's. Voor elk thema werd de essentie geïdentificeerd en vastgelegd welk aspect van de data het weerspiegelt. Het finale codeerschema is terug te vinden in Bijlage 2. In de *laatste fase* werden de thema's geanalyseerd en op een beknopte, coherente en logische wijze gerapporteerd. Gedurende dit proces werden schriftelijke aantekeningen gemaakt bij de codes om gedetailleerder te analyseren en de bevindingen te clusteren.

Om de betrouwbaarheid van het codeerproces te verhogen en de systematiek ervan te verbeteren, werd de intercodeurbetrouwbaarheid (ICB) berekend (O'Connor & Joffe, 2020). De methode van Miles en Huberman (1994) om het aantal overeenkomsten te delen door het totale aantal overeenkomsten en meningsverschillen, werd gehanteerd. De dubbele codering van het eerste interview resulteerde in een ICB van 74%. Op basis van de gezamenlijke reflecties en discussies werd het codeerschema aangepast en werden de interpretaties verfijnd. Dit heeft ertoe geleid dat het tweede en derde interview een ICB hadden van respectievelijk 94% en 97%. De laatste coderingen voldoen aan de drempelwaarde van 80% (Miles & Huberman, 1994). De drie dubbel gecodeerde interviews hebben tot een incrementele optimalisatie van het codeerschema geleid, zodat de overige dertien interviews met een hogere betrouwbaarheid konden gecodeerd worden. Bovendien werd met de begeleider meermaals grondig gereflecteerd over het theoretisch kader, interviewleidraad, de steekproef, codering en de analyses. Door de keuzes van de onderzoeker in het onderzoeksproces kritisch te bespreken, werd de validiteit en betrouwbaarheid van het kwalitatieve onderzoeksluik versterkt (Mortelmans, 2020).

5 RESULTATEN

5.1 Kwantitatief luik

5.1.1 Descriptieve analyses

Tabel 3 geeft de frequentieverdeling van de uitkomstvariabele 'instapintentie' weer. Deze verdeling wijst op een grotere vertegenwoordiging van student-leraren in de hogere intentiecategorieën ten opzichte van de lagere intentiecategorieën. De meeste participanten (44.3%) hebben een instapintentie tussen 81 en 100, gevolgd door 26% met een instapintentie tussen 61 en 80. Hieruit komt voort dat circa zeven op de tien student-leraren een hoge tot zeer hoge intentie hebben om in het lerarenberoep te stappen. De minderheid van de student-leraren rapporteert daarentegen een lage (7.7%) tot zeer lage (5.8%) instapintentie. De proportie participanten die een instapintentie tussen 41 en 60 rapporteert, bedraagt 16.2%.

Tabel 3

Frequentieverdeling van de Instapintentie (n = 531)

Instapintentie	Interval	N	%
Zeer laag	0 – 20	31	5.8%
Laag	21 – 40	41	7.7%
Matig	41 – 60	86	16.2%
Hoog	61 – 80	138	26.0%
Zeer hoog	81 – 100	235	44.3%

De gemiddeldes, standaarddeviaties, Cronbach's alpha's en Pearson correlatiecoëfficiënten van de continue variabelen uit het onderzoek zijn terug te vinden in Tabel 4. Hieruit blijkt dat de student-leraren gemiddeld genomen 72.5 op 100 toekennen als de mate waarin ze zeker zijn om toe te treden tot het lerarenberoep, met een standaarddeviatie van 25.84. Verder valt op dat intrinsieke motivatie ($M = 4.05$, $SD = .68$) en geïdentificeerde motivatie ($M = 3.91$, $SD = .66$) een gelijkaardige spreiding vertonen en de hoogste gemiddeldes hebben van de onafhankelijke variabelen. Zelfbeeld heeft met een gemiddelde van 3.83 en standaarddeviatie van .66 een lager gemiddelde, maar een gelijkaardige spreiding in vergelijking met autonome motivatie. Bij self-efficacy ($M = 3.52$, $SD = .46$) liggen zowel het gemiddelde als de standaarddeviatie lager dan autonome motivatie en zelfbeeld. Uit de correlatiematrix blijkt dat elke onafhankelijke variabele significant positief gecorreleerd is met de afhankelijke variabele. Deze correlatie is het hoogst bij intrinsieke motivatie ($r = .60$) en het laagst bij self-efficacy ($r =$

.22). Verder blijkt dat er een significante positieve samenhang bestaat tussen alle onafhankelijke variabelen.

Tabel 4

Gemiddeldes, Standaarddeviaties, Cronbach's Alpha's en Pearson Correlatiecoëfficiënten van de Continue Onderzoeksvariabelen (n = 531)

Variabele	M	SD	α	1	2	3	4	5
1. Instapintentie	72.50	25.84	/	-				
2. Intrinsieke motivatie	4.05	.68	.90	.60***	-			
3. Geïdentificeerde motivatie	3.91	.66	.78	.52***	.67***	-		
4. Self-efficacy	3.52	.46	.81	.22***	.40***	.37***	-	
5. Zelfbeeld	3.83	.66	.74	.58***	.70***	.58***	.42***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.1.2 Hiërarchische regressieanalyse

Voorafgaand aan de analyses zijn de Gauss-Markov assumpties en de normaliteitsassumptie van de fouten geëvalueerd. Er zijn geen schendingen vastgesteld die de robuustheid van de analyses in gevaar brengen. Vanwege de hoge en significante correlaties tussen de onafhankelijke variabelen (zie Tabel 4), is de variance inflation factor (VIF) berekend om na te gaan of er sprake is van multicollineariteit. De lage VIF-waarden ($VIF < 3$) wijzen erop dat het meervoudig regressiemodel kan gebruikt worden.

Tabel 5 vat de resultaten van de hiërarchische regressieanalyse samen en geeft de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β), standaarddeviaties (SE) en t-waarden (t) weer. Uit de eerste stap blijkt dat het model waarin enkel de controlevariabelen (geslacht en opleiding) zijn opgenomen een significant percentage variantie verklaart in de instapintentie van student-leraren ($F(6, 524) = 3.9, p < .001$). Wanneer in de tweede stap de hoofdvariabelen van het onderzoek worden toegevoegd, neemt de verklaarde variantie significant toe van 4.3% in de eerste stap tot 45.6% ($F(10, 520) = 43.46, p < .001$). Dit betekent dat autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld samen 41.3% variantie verklaren in de instapintentie van student-leraren.

De tweede stap van de hiërarchische regressieanalyse laat eveneens toe om de afzonderlijke bijdragen van alle opgenomen predictoren na te gaan op het 5%-significantieniveau. Uit dit model blijkt dat *intrinsieke motivatie* een significante positieve voorspeller is van de instapintentie ($\beta = .320, p < .001$). *Geïdentificeerde motivatie* vertoont ook een significante positieve relatie met de uitkomstvariabele ($\beta = .161, p < .001$). Hoewel deze bijdrage lager is

dan intrinsieke motivatie, komt hieruit voort dat beide vormen van autonome motivatie een significante positieve associatie vertonen met de instapintentie. *Self-efficacy* vertoont daarentegen een significante negatieve relatie met de instapintentie ($\beta = -.095, p < .05$). In vergelijking met autonome motivatie en zelfbeeld is de absolute waarde van de regressiecoëfficiënt van *self-efficacy* het laagst. *Zelfbeeld* is net zoals beide vormen van autonome motivatie een significante positieve voorspeller van de uitkomstvariabele ($\beta = .308, p < .001$). De regressiecoëfficiënt van deze variabele is vergelijkbaar met die van intrinsieke motivatie.

Uit de tweede stap van het hiërarchisch regressiemodel blijkt dat er op het 5%-significantieniveau voor de controlevariabele *geslacht* geen significant verschil is tussen mannen en vrouwen ($\beta = -.013, p > .05$). Het significante verschil tussen de referentiecategorie 'man' en de categorie 'anders' ($\beta = .091, p < .01$) moet voorzichtig geïnterpreteerd worden vanwege het beperkte aantal participanten ($n = 5$) die tot de categorie 'anders' behoort. Wat betreft de controlevariabele *opleiding* zijn er in de tweede stap van het model geen significante verschillen vastgesteld tussen de referentiecategorie 'opleiding 1' en de vier andere opleidingen.

Tabel 5

Resultaten van de Hiërarchische Regressieanalyse (n = 531) met Instapintentie als Afhankelijke Variabele, met Intrinsieke Motivatie, Geïdentificeerde Motivatie, Self-Efficacy en Zelfbeeld als Onafhankelijke Variabelen en met Geslacht en Opleiding als Controlevariabelen

Variabele	R^2	Adj. R^2	ΔR^2	Instapintentie		
				β	SE	t
Stap 1: controlevariabelen	.043	.032	.043***			
Geslacht – vrouw (ref. = man)				.106*	2.224	2.458
Geslacht – anders				.083	11.513	1.932
Opleiding 2 (ref. = opleiding 1)				-.182**	5.081	-2.826
Opleiding 3				-.263**	4.269	-3.175
Opleiding 4				-.112	4.555	-1.469
Opleiding 5				-.081	6.304	-1.507
Stap 2: volledig model	.456	.445	.413***			
Geslacht – vrouw (ref. = man)				-.013	1.728	-.389
Geslacht – anders				.091**	8.721	2.790
Opleiding 2 (ref. = opleiding 1)				-.082	3.881	-1.668
Opleiding 3				-.097	3.282	-1.526
Opleiding 4				.029	3.506	.501
Opleiding 5				-.000	4.798	-.011
Intrinsieke motivatie				.320***	1.925	6.306
Geïdentificeerde motivatie				.161***	1.778	3.552
Self-efficacy				-.095*	2.077	-2.559
Zelfbeeld				.308***	1.873	6.473

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5.2 Kwalitatief luik

5.2.1 Instapintentie

Alle geïnterviewde student-leraren ($n = 16$) vingen de lerarenopleiding aan met de intentie om na het afstuderen in te stappen in het lerarenberoep. Autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld spelen reeds een rol in de hoge instapintentie bij aanvang van de lerarenopleiding. Verschillende student-leraren kiezen voor de lerarenopleiding omdat ze de passie voor een vak willen overdragen, leerlingen vooruit willen helpen, de persoonlijke kwaliteiten wensen te benutten en ze zichzelf in de toekomst als leraar zien. Deze initiële hoge instapintentie is doorheen de lerarenopleiding bij meer dan de helft van de student-leraren uit het kwalitatieve

onderzoeksluik stabiel gebleven of net verder gestegen. Daartegenover ervaart een kleinere groep participanten net schommelingen of een daling van de instapintentie. De student-leraren⁶ verwijzen naar diverse factoren die deze verschillen in de (evolutie van de) instapintentie kunnen verklaren. In deze sectie wordt de gepercipieerde rol van autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld in de instapintentie besproken. Vervolgens wordt ingegaan op de rol die overige factoren spelen in de instapintentie en wordt aandacht besteed aan het samenspel van de diverse factoren.

5.2.1.1 Autonome motivatie en instapintentie

Student-leraren met een hoge instapintentie schrijven dit allen deels toe aan een hoge autonome motivatie. In lijn met de significante positieve correlaties in het kwantitatieve onderzoeksluik tussen de instapintentie en zowel intrinsieke als geïdentificeerde motivatie, worden ook in de interviews beide vormen van autonome motivatie van belang geacht. Van de intrinsieke motivatie wordt het plezier in het lesgeven het meest benoemd: “Moest ik niet graag voor de klas staan dan zou ik dat waarschijnlijk niet doen. Dat zou voor teveel stress zorgen. Het heeft een grote en positieve invloed, waardoor ik het nog liever wil doen.” (P11). Andere vormen van intrinsieke motivatie die volgens de student-leraren verband houden met de instapintentie, zijn de interesse in de leerinhoud die ze onderwijzen en de bereidheid om met de doelgroep aan de slag te gaan. De voornaamste bron van geïdentificeerde motivatie die de instapintentie aanwakkert, is de voldoening die ze ervaren om jongeren iets bij te leren en ze vooruit te helpen in het leven. De maatschappelijke relevantie van het lerarenberoep speelt volgens deze participanten hierin een rol. Een zij-instromer verwoordt dit als volgt:

Ik kies deze job voor de meerwaarde dat het heeft. Want, ik weet dat is heel cliché, maar een leerling die in het begin niets kan en het dan wél kan, dat is een heel groot meerwaardegevoel in vergelijking met mijn vorige job als security - ‘poortje open doen, poortje dicht doen’. (P12).

Verder halen drie student-leraren expliciet aan dat ze in het lerarenberoep willen stappen omdat ze het waardevol vinden voor de eigen ontwikkeling. Voorbeelden hiervan zijn de competenties die getransfereerd worden naar het ouderschap, groei in communicatieve vaardigheden en verrijking van de vakkennis. Drie student-leraren voelen zich bovendien gemotiveerd om leraar te worden omdat ze het beter willen doen dan de leraren die ze zelf hebben gehad.

Kortom, de participanten met een hoge instapintentie geven aan dat intrinsieke en geïdentificeerde motivatie bepalend zijn om na het afstuderen in het beroep te stappen. De

⁶ Bij citaten in de resultatensectie wordt verwezen naar de participanten met behulp van de afkorting ‘Px’, waarbij ‘x’ het nummer van de participant voorstelt (zie Tabel 2).

autonome motivatie fungeert volgens sommigen niet alleen als een stimulans, maar ook als een buffer tegen belemmerende factoren om in het beroep te stappen:

Ik denk dat het een hele grote invloed heeft om in het beroep te stappen, want uw motivatie is uiteindelijk de reden dat je het doet. Ik weiger later een job uit te oefenen waar ik niet gemotiveerd voor ben en niet met zin ga doen. Ik weet dat de eerste vijf jaar knokken zijn als leraar, want je hebt geen ervaring en niets op voorhand voorbereid. Dat weet ik wel, maar ik weet ook wel dat ik mijn energie kan halen uit mijn connecties met leerlingen, want dat is uiteindelijk echt waarvoor ik het doe. (P13).

De autonome motivatie van de geïnterviewde student-leraren met een lage of gematigde instapintentie lijkt daarentegen lager te liggen. Deze participanten schrijven dit vaak toe aan het feit dat ze minder graag voor de klas staan of minder voldoening ervaren uit het lesgeven. Desalniettemin is het belangrijk om te nuanceren dat de autonome motivatie bij student-leraren met een lage instapintentie niet geheel afwezig is. Bij deze groep wegen er dikwijls andere factoren door op de motivatie die de stap naar het lerarenberoep verhinderen, zoals interesse in andere studierichtingen. Bovendien zijn de meeste student-leraren met een lagere instapintentie van mening dat de autonome motivatie hen ertoe zou kunnen aanzetten om na het afstuderen toch nog leraar te worden:

Ik heb wel altijd een goede band met de leerlingen en ze komen wel rap zeggen bij mij van “jammer dat je weggaat”. Dat vind ik wel leuk. Zeker dat contact met de leerlingen zou me dus overtuigen om het [lerarenberoep] toch nog te doen. (P1)

5.2.1.2 Self-efficacy en instapintentie

De student-leraren uit het kwalitatieve onderzoeksluik zijn het er unaniem over eens dat self-efficacy een rol speelt in de instapintentie. De grootste groep van deze participanten geeft aan dat ze bekwaam zijn, zich zelfzeker voelen of potentieel zien in hun competenties om voor de klas te staan. In tegenstelling tot de significante negatieve correlatie in het kwantitatieve onderzoeksluik, rapporteren de geïnterviewde student-leraren met een hoge self-efficacy doorgaans een hoge instapintentie. De samenhang omschrijft P11 als volgt: “Ik voel me heel bekwaam, waardoor dat ik ook niet terugdeins om echt in het beroep te stappen. Moest ik meer twijfelen aan mezelf zou ik uiteraard meer twijfelen om in het beroep te stappen.”. Deze participant voegt hieraan toe dat de instapintentie gekoppeld is aan de volatiliteit van self-efficacy. Zo kan een mindere les tijdens de stageperiode gepaard gaan met twijfels om leraar te worden en een positieve leservaring de instapintentie opnieuw doen toenemen. Hoewel enkele student-leraren deze ervaring onderschrijven, beleven andere participanten self-efficacy en instapintentie als twee variabelen die doorheen de lerarenopleiding louter gestegen zijn. In contrast met de meerderheid van de geïnterviewden, rapporteerde één student-leraar

met een hoge self-efficacy een lage instapintentie. Hoewel deze student-leraar overtuigd is van de positieve invloed van self-efficacy op de instapintentie, wegen andere factoren meer door op de beslissing om leraar te worden.

Drie geïnterviewde student-leraren zijn niet geneigd om in het lerarenberoep te stappen omwille van een lage self-efficacy. Deze participanten hebben immers het gevoel dat ze onvoldoende bekwaam zijn om na het afstuderen een voltijdse leraar te zijn. Dit leidt ertoe dat ze zich niet zelfzeker voelen en weinig zelfvertrouwen hebben om voor de klas te staan. Eén van hen haalt bijvoorbeeld aan dat ze meer zin zou hebben om les te geven als ze beter zou zijn in klasmanagement. Naast deze groep geven twee student-leraren aan dat een lager gevoel van bekwaamheid er niet per definitie toe leidt dat ze niet in het lerarenberoep zullen stappen. Beiden rapporteren een lage instapintentie, maar ambiëren om een bijkomende opleiding te volgen met als doel hun gevoel van bekwaamheid te versterken. De ene participant wenst zich aan de hand van een masteropleiding te verdiepen in de vak kennis om sterker te staan in het werkveld. De andere participant beschrijft de toeleiding naar het lerarenberoep als volgt:

Orthopedagogie is eigenlijk een tussenstap om dan later wel naar het onderwijs te gaan. [...] leraar is wel nog altijd het hoofddoel, maar gewoon een vervolgopleiding omdat ik dan meer zicht heb op het gedrag [van leerlingen] en hoe dat ik daar beter mee om kan gaan. (P5)

5.2.1.3 *Zelfbeeld en instapintentie*

De interviews bevestigen de significante positieve correlatie tussen zelfbeeld en de instapintentie in het kwantitatieve onderzoeksluik. De student-leraren met een sterk zelfbeeld als leraar geven in de interviews aan dat ze de intentie hebben om leraar te worden na het afstuderen. De meerderheid hiervan deelt mee dat het lerarenberoep strookt met de eigen persoonlijkheid, waarden en identiteit. Volgende twee citaten illustreren dit:

Een persoonlijk identiteit, professionele identiteit en schoolidentiteit. Dat zijn allemaal identiteiten die meespelen en elkaar beïnvloeden, maar zijn toch ook apart belangrijk. De verbondenheid van de identiteiten is belangrijk, omdat je dan het gevoel hebt dat die job echt bij jou past [...]. Vaak hebben mensen gewoon een nine-to-five en dan hebben ze een volledig ander leven als ze thuiskomen. Dat wil ik niet, want het geeft u 'purpose in life' als dat een klein beetje verbonden is. (P11)

Bijvoorbeeld als hoofdanimator moet ik de basiscursisten coachen. Dat is een deel van leraar zijn dat voor een stuk bij opvoeden hoort. Als ik dan voor een groep sta om te dirigeren, sta ik daar echt van "ik moet een groep meenemen". Dus al die kleine

aspecten die ik verdeeld zie over mijn leven komen dan samen eenmaal dat ik dan echt voor de klas sta. Dat voelt dan als de ultieme leraar zijn. (P15)

Bovendien stelt één student-leraar met een lage instapintentie dat zijn sterke zelfbeeld er in de toekomst toe kan leiden dat hij alsnog leraar wordt. Hoewel de student-leraren met een sterk zelfbeeld doorgaans een hoge instapintentie hebben, benoemen meerdere participanten de toekomstige werkomgeving als een bepalende factor om daadwerkelijk toe te treden tot het lerarenberoep. Net zoals het eerste citaat suggereert, is de instapintentie afhankelijk van de mate waarin aansluiting kan gevonden worden tussen de persoonlijke of professionele identiteit en de schoolidentiteit. Student-leraren zijn niet geneigd om leraar te worden in een school die niet congrueert met de eigen visie of het zelfbeeld. Aspecten waarmee ze rekening houden, zijn onder meer het schoolreglement, pedagogische visie, profiel van de leerlingen, collega's en het schoolklimaat. Diverse participanten verschillen hierin onderling. Zo is de ene op zoek naar een school die vrijheid en creativiteit stimuleert, terwijl een andere student-leraar net belang hecht aan een school die structuur en sturing biedt.

In vergelijking met de student-leraren met een sterk zelfbeeld hebben de meeste geïnterviewde student-leraren met een minder sterk zelfbeeld een lagere instapintentie: "Ik denk dat het toch wel een redelijke invloed heeft. Omdat ik mezelf niet echt in het onderwijs zie staan, voel ik ook die intentie niet om er effectief in te gaan staan." (P2). In tegenstelling tot de meerderheid van de participanten uit het kwalitatieve onderzoeksluik, geven twee student-leraren aan dat er een minder sterk verband is tussen hun zelfbeeld en de instapintentie.

5.2.1.4 Overige factoren en instapintentie

Nagenoeg alle student-leraren uit het kwalitatieve onderzoeksluik erkennen de rol die autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld spelen in de instapintentie. Desalniettemin biedt een sterke ontwikkeling van deze variabelen geen garantie dat ze zullen toetreden tot het beroep. Uit de interviews komt naar boven dat er naast de drie centrale onderzoeksvariabelen ook andere factoren zijn die de instapintentie beïnvloeden. Eerst wordt aandacht besteed aan factoren die betrekking hebben op de ervaringen in de lerarenopleiding. Vervolgens wordt dieper ingegaan op factoren die minder gerelateerd zijn aan de lerarenopleiding, zoals het lerarenberoep zelf, onderwijsbeleid, maatschappelijke context, economische factoren of individuele kenmerken.

Wat betreft de factoren verbonden aan de lerarenopleiding worden de stage-ervaringen door de student-leraren het vaakst benoemd als doorslaggevende factor om leraar te worden. Zo kunnen de grootte van de klasgroepen, gedrag van de leerlingen, begeleiding van de mentor en de openheid of veiligheid van het schoolklimaat van de stageschool tot positieve of

negatieve ervaringen leiden. De meeste student-leraren beschouwen stageperiodes als een realistische afspiegeling van het beroep, waardoor de kwaliteit van deze ervaringen bepalend is om al dan niet na het afstuderen in te stappen in het beroep. Aan de ene kant geven enkele participanten aan dat de lerarenopleiding negatieve stage-ervaringen kan bufferen en positieve stage-ervaringen kan stimuleren. De lerarenopleiding kan bijvoorbeeld mindere stage-ervaringen helpen relativeren of de student-leraren voldoende voorbereiden op praktijkervaringen. Aan de andere kant geven verschillende participanten aan dat de lerarenopleiding er net voor kan zorgen dat student-leraren de opleiding verlaten of een lagere instapintentie hebben. Voorbeelden hiervan zijn een beperkte opvolging tijdens stages, gebrek aan constructieve stagefeedback en de werklast:

Ze bereiden u zagezegd voor op het werken. [...]. Ze bereiden u voor op die job en als je jonge mensen zo 'overload', vage informatie geeft, soms een keer in begeleiding wat misloopt, tuurlijk gaat dat demotiverend zijn, want dit moet zagezegd het voorbeeld zijn van "dit gaat het zijn hé". Uiteindelijk is deze drie jaar letterlijk één van de betere voorbereidingen om effectief in de job te stappen dus dat moet allemaal op punt staan. Als dat niet het geval is, ja, dan heb je studenten die afvallen en dat zie je gewoon heel hard gebeuren. [...]. Dat wordt onderschat hoe groot de rol is dat die docenten en de lerarenopleiding hebben. (P8)

Daarnaast somt iedere student-leraar diverse factoren op die niet gerelateerd zijn aan de lerarenopleiding, maar wel aan de instapintentie. Enkele factoren hiervan behoren tot gecontroleerde motivatie. Voorbeelden hiervan zijn het inkomen en de vakanties. Niet alle student-leraren interpreteren dit echter op eenzelfde manier. Zo vindt de ene de verloning voldoende en vindt de andere het financiële aspect teleurstellend door het gebrek aan extralegale voordelen. Afhankelijk van de interpretatie kunnen meerdere van deze factoren de instapintentie zowel bevorderen als belemmeren. Een andere bevorderende factor betreft de werkzekerheid als leraar. Drie student-leraren benoemen het huidige lerarentekort als een facilitator hiervan. Dat staat in contrast met enkele student-leraren die net van mening zijn dat het maatschappelijk een moeilijke periode is om leraar te worden. De argumenten die hiermee gepaard gaan, hebben betrekking op een snel veranderende samenleving en onderwijsbeleid, gebrek aan waardering voor het lerarenberoep, verantwoording aan ouders en uitdagende leerlingenprofielen. Vijf student-leraren stellen dat deze perceptie mede gevormd wordt door de sociale omgeving of media. Ondanks dat de werkzekerheid een bevorderende factor is om leraar te worden, ervaren verschillende student-leraren een gebrek aan zekerheid in het beroep als een belemmerende factor. Ze verwijzen hierbij vooral naar het toekomstperspectief van een beginnende leraar: versnipperde uren, verschillende klassen en meer

voorbereidingswerk. Vanuit een langetermijnperspectief geeft de meerderheid aan dat de structuur en regelmaat van een ervaren leraar hen aanspreekt. Een andere beïnvloedende factor is het werk tijdens en vooral buiten de schooluren. P6 verwoordt dit als de “tweede shift van de dag”. Er bestaan uiteenlopende opvattingen onder de geïnterviewde student-leraren over de mate waarin het beroep toelaat om een balans te behouden tussen het werk- en privéleven. Individuele kenmerken die invloed hebben op de instapintentie zijn een verandering in interesses, ervaring en de leeftijd.

5.2.1.5 Samenspel van de diverse factoren

Net zoals vastgesteld wordt in het kwantitatieve onderzoeksluik, blijkt uit de interviews dat de beslissing om al dan niet in het lerarenberoep te stappen zelden terug te voeren is tot één enkele factor. Volgens de participanten ontstaat de instapintentie meestal uit een samenspel van motieven, waarbij niet elke factor even sterk doorweegt. Sommige factoren worden als doorslaggegender ervaren dan andere. Een van de participanten illustreert dit als volgt:

Het is een weegschaal. Je hebt dan natuurlijk die bijdrage aan de samenleving enzovoort die dat [instapintentie] dan wel doen stijgen. Op zich is het loon ook niet zo slecht, zeker als je een goed diploma hebt. Maar ja natuurlijk, het is wikken en wegen. En ik denk dat het heel hard afhangt van uw situatie in uw leven: waar sta je en wat is er op dat moment het beste voor u? (P6)

De balans tussen de bevorderende en belemmerende factoren die bepalend is voor de instapintentie is persoonsgebonden. Alle geïnterviewde student-leraren nemen zowel autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld als de overige factoren mee in deze overweging. Ze verschillen echter in de mate waarin de verscheidene factoren doorslaggevend zijn. Volgens de weegschaal-metafoor van P6 wegen bijvoorbeeld enkele belemmerende factoren zwaarder door dan de bevorderende factoren, aangezien deze participant niet geneigd is om meteen na het afstuderen in het beroep te stappen. Enerzijds rapporteert deze student-leraar een hoge self-efficacy en bijdrage aan de samenleving als bevorderende factoren. Anderzijds geeft hij aan dat zijn interesse in onderzoek en de twijfel om levenslang leraar te zijn de instapintentie belemmeren. Zijn evenwicht resulteert in de intentie om na de lerarenopleiding verder te studeren. Uit deze illustratie komt voort dat een hoge autonome motivatie, self-efficacy of zelfbeeld niet per definitie leidt tot een hoge instapintentie.

5.2.2 Ontwikkeling van autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld

Net zoals bij de instapintentie zijn er verschillen tussen student-leraren in de evolutie van de autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld doorheen de lerarenopleiding. In tegenstelling tot de meerderheid van de geïnterviewde student-leraren die stelt dat de motivatie doorheen

de lerarenopleiding schommelt, stabiel blijft of net gestegen is, heeft een beperkte groep het gevoel dat deze gedaald is. Hetzelfde geldt voor self-efficacy en zelfbeeld. Gezien de gepercipieerde samenhang tussen autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld en de instapintentie, wordt in deze sectie besproken wat volgens de student-leraren bijdraagt aan de ontwikkeling van deze drie centrale onderzoeksvariabelen.

5.2.2.1 Invloedrijke contexten en ervaringen

Een eerste context die de autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld beïnvloedt, is de stage. In de stageperiodes ontdekken de student-leraren of ze plezier beleven in het lesgeven, bekwaam zijn en het waardevol vinden. Veelal wordt de motivatie bepaald door de mentor, feedback die ze ontvangen of de kwaliteit van de stage-ervaringen: “De ene ervaring is wat minder dan de andere en die motivatie fluctueert daar een beetje in mee” (P4). Wat betreft self-efficacy biedt de stageperiode zicht op de sterktes en zwaktes van de student-leraren. In lijn met motivatie wordt self-efficacy vooral beïnvloed door de mentor, stagebegeleider en de feedback die ze ontvangen. De meeste student-leraren zijn het erover eens dat ze zich bekwaam voelen naarmate ze meer ervaring opdoen. Zelfbeeld krijgt voornamelijk vorm tijdens de stages omdat student-leraren in deze periodes inzicht krijgen of ze in de toekomst leraar willen blijven en waar ze als leraar voor staan. Meerdere student-leraren voegen hieraan toe dat ze doorheen de verschillende stageperiodes groeien van stagiair naar leraar. Dit komt omdat ze meer ervaring krijgen in het lesgeven, alleen voor de klas staan of de stageschool hen meer behandelt als een volwaardige leraar.

De lerarenopleiding zelf is een tweede context die door alle student-leraren wordt benoemd als invloedrijk op de autonome motivatie, self-efficacy of zelfbeeld. Zo kunnen student-leraren gemotiveerd worden door interesse in de vakgebieden of net gedemotiveerd worden door de werkdruk. Self-efficacy wordt in de lerarenopleiding voornamelijk beïnvloed door de mate waarin de opleidingsonderdelen voorbereiden op praktijkervaringen. De lerarenopleiding beïnvloedt het zelfbeeld van student-leraren omdat ze zich kunnen identificeren met lerarenopleiders en omdat sommige opleidingsonderdelen de ontwikkeling van de professionele identiteit centraal stellen. Voorbeelden van ‘good practices’ volgens de student-leraren zijn de mogelijkheden tot reflectie inzake het zelfbeeld en lerarenopleiders die modelleren wat effectief lesgeven inhoudt. Daar staat tegenover dat lerarenopleiders de ontwikkeling van autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld kunnen belemmeren. Student-leraren verwijzen hierbij naar lerarenopleiders die de lesinhoud onvoldoende afstemmen op de klaspraktijk, een gebrek aan praktijkervaring hebben, niet modelleren of onvoldoende betrokken zijn tijdens de stageperiodes.

Desalniettemin nuanceren enkele student-leraren dat de stage-ervaringen en de lerarenopleiding niet altijd een invloed hebben op autonome motivatie, self-efficacy of zelfbeeld. Andere factoren spelen ook een rol in het ontstaan van deze drie variabelen. Zo kunnen de sociale omgeving, leeftijd, ervaring als jeugdanimator en eerdere werkervaringen een invloed uitoefenen.

5.2.2.2 Onderlinge samenhang

De interviews bevestigen de gevonden positieve correlaties tussen autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld in het vragenlijstonderzoek. Uit de interviews blijkt dat deze drie onderzoeksvariabelen elkaar kunnen beïnvloeden. Ten eerste wijst de meerderheid van de geïnterviewde student-leraren op een relatie tussen self-efficacy en autonome motivatie. Een hogere self-efficacy leidt vaak tot een hogere motivatie: “hoe bekwamer ik mij voel, hoe zelfzekerder ik ben en die zelfzekerheid weerspiegelt zich in het lesgeven, want het zorgt ervoor dat ik liever lesgeef.” (P11). Ten tweede poneren enkele student-leraren dat self-efficacy en zelfbeeld gerelateerd zijn aan elkaar. Een hogere self-efficacy leidt er vaak toe dat ze zich meer leraar voelen en zich met het beroep identificeren. Een lagere self-efficacy belemmert daarentegen het zelfbeeld als leraar: “In het begin voelde ik me geen leraar. Ik voelde me zo van “iedereen doet het allemaal goed en ik minder goed en ik ga geen goede leraar zijn”.” (P9). Ten derde stellen enkele student-leraren vast dat er een relatie is tussen autonome motivatie en zelfbeeld: “Ik vind het [lerarenberoep] heel waardevol. Ook omdat het eigenlijk heel hard aansluit bij mijn eigen persoonlijke waarden en het is iets dat ik mezelf later zie doen.” (P13).

6 DISCUSSIE

Het voorliggend onderzoek spitst zich toe op de relaties tussen autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van Vlaamse student-leraren en hun instapintentie. In Vlaanderen ontbreekt recent onderzoek dat zich richt op de samenhang tussen deze variabelen. Tegen de achtergrond van het Vlaamse lerarentekort en de vaststelling dat niet alle afgestudeerde student-leraren secundair onderwijs instappen in het lerarenberoep (De Witte et al., 2024; De Witte & Itebeke, 2022; Struyven & Vanthournout, 2014), beantwoordt dit onderzoek aan de behoefte om hierover inzicht te verwerven. Om de relaties in kaart te brengen, werd een mixed-method onderzoek opgezet. Het kwantitatieve onderzoeksluik had als doel de verbanden tussen de variabelen te kwantificeren. Het kwalitatieve onderzoeksluik beoogde de onderliggende verklaringen en betekenisverlening bloot te leggen. De discussiesectie bestaat uit een driedelige structuur. Allereerst worden de resultaten van dit onderzoek besproken en in verband gebracht met de bestaande onderzoeksliteratuur. Vervolgens worden vanuit de inzichten van het onderzoek aanbevelingen aangereikt voor de praktijk en het beleid. Tot slot worden enkele limitaties van het onderzoek toegelicht en worden suggesties geformuleerd voor vervolgonderzoek.

6.1 Bespreking van de resultaten

Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten tonen met betrekking tot de *eerste onderzoeksvraag* aan dat de autonome motivatie van student-leraren een positieve relatie vertoont met de instapintentie. Dit ligt in lijn met de ZDT aangezien deze theorie stelt dat autonome vormen van motivatie doorgaans tot positieve uitkomsten leiden (Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Vansteenkiste et al., 2009). Van de centrale onderzoeksvariabelen is de significante positieve correlatie tussen intrinsieke motivatie en instapintentie het sterkst. Dit verband impliceert dat student-leraren die meer plezier ervaren in het lesgeven of sterker geïnteresseerd zijn in de vakinhoud, meer geneigd zijn om in het lerarenberoep te stappen na het afstuderen dan student-leraren die dit minder ervaren. Zoals verwacht, beklemtonen student-leraren met een hoge instapintentie in het kwalitatieve onderzoeksluik dat ze graag voor de klas staan, geboeid zijn door de vakinhoud en bereid zijn om met de doelgroep aan de slag te gaan. De bevinding dat een hogere intrinsieke motivatie resulteert in een hogere instapintentie strookt met onderzoek buiten de Vlaamse onderwijscontext (Bruinsma & Jansen, 2010; Qin & Tao, 2021). Hoewel het verband minder sterk is in vergelijking met intrinsieke motivatie, blijkt uit de hiërarchische regressieanalyse dat geïdentificeerde motivatie eveneens een significante positieve correlatie vertoont met de instapintentie. De kwalitatieve bevindingen bevestigen dat student-leraren die het lerarenberoep als waardevol of persoonlijk relevant ervaren, doorgaans een hoge instapintentie vertonen.

Uit het kwalitatieve onderzoeksluik blijkt dat de hoge autonome motivatie van student-leraren niet alleen optreedt als een stimulans van de instapintentie, maar ook als buffer tegen belemmerende factoren om in het beroep te stappen. Het ervaren van plezier in het lesgeven of het beroep als waardevol percipiëren, kan bijvoorbeeld compenseren voor de verwachte hoge werkdruk als een beginnende leraar. De geïnterviewde student-leraren met een lagere autonome motivatie rapporteren daarentegen veelal een lagere instapintentie.

De relatie tussen self-efficacy en instapintentie die in de *tweede onderzoeksvraag* wordt bevraagd, is niet eenduidig te beantwoorden in dit mixed-method onderzoek. De kwantitatieve resultaten wijzen op een significante negatieve correlatie tussen self-efficacy en de instapintentie. Dit resultaat impliceert dat student-leraren met een hogere self-efficacy een lagere intentie hebben om in het lerarenberoep te stappen. Dit staat in contrast met de onderzoeksliteratuur. Zowel Vlaams als internationaal onderzoek wijst uit dat self-efficacy net een predictor is van de beslissing van student-leraren om na het afstuderen in het beroep te stappen (Chesnut, 2017; Chesnut & Cullen, 2014; Moses et al., 2019; Rots et al., 2014). Een belangrijke nuance is dat voorliggend onderzoek verschilt met voorgaand onderzoek door zowel self-efficacy als autonome motivatie en zelfbeeld in het meervoudig lineair model op te nemen. Zoals verwacht op basis van de onderzoeksliteratuur, tonen de descriptieve analyses van dit onderzoek immers aan dat self-efficacy significant positief correleert met instapintentie. Deze relatie verandert echter in de hiërarchische regressieanalyse waarin de twee andere centrale onderzoeksvariabelen mee opgenomen zijn. Door de drie variabelen op te nemen in eenzelfde model, heeft dit onderzoek mogelijk de relatieve invloed van self-efficacy in de complexe samenhang met autonome motivatie en zelfbeeld kunnen blootleggen. Het simultaan analyseren van de relaties tussen deze drie onderzoeksvariabelen en de instapintentie is een uitbreiding van de bestaande onderzoeksliteratuur. Bovendien strookt de kwantitatieve bevinding uit dit onderzoek niet volledig met de kwalitatieve data. Uit de interviews blijkt dat student-leraren met een hoge self-efficacy doorgaans een hoge instapintentie hebben en dat een lage self-efficacy vaak gepaard gaat met een lage instapintentie. In tegenstelling tot de kwantitatieve data sluit deze bevinding aan bij voorgaand onderzoek (Bruinsma & Jansen, 2010; Chesnut, 2017; Dos Santos, 2021; Moses et al., 2019; Rots et al., 2014). Hieruit volgt dat er in het kwalitatieve onderzoeksluik geen sluitende evidentie gevonden is om de kwantitatieve resultaten te verklaren. Toch kan het samenspel van de diverse factoren een mogelijke verklaring zijn. In de interviews komt naar boven dat self-efficacy niet de enige variabele is die de instapintentie beïnvloedt, maar student-leraren meerdere factoren in overweging nemen. Eén student-leraar duidde bijvoorbeeld op een hoge self-efficacy en lage instapintentie, wegens een veranderende interesse en de twijfel om een volledige professionele loopbaan leraar te zijn. Het is plausibel dat self-efficacy minder

doorslaggevend is in de overweging om in het beroep te stappen dan autonome motivatie, zelfbeeld of overige factoren. De invloed van self-efficacy zou bovendien kunnen verschillen afhankelijk van het niveau van andere variabelen. Mogelijk is het effect van self-efficacy groter bij een hoge autonome motivatie en sterk zelfbeeld dan bij een laag niveau van deze twee variabelen. Een andere opvallende bevinding uit de interviews is dat de instapintentie van student-leraren met een lage self-efficacy nog niet vast lijkt te staan. Enkele student-leraren vangen immers voor het instappen in het beroep nog een vervolgopleiding aan met als doel zich bekwaamer te voelen als leraar.

In het kader van de *derde onderzoeksvraag* tonen beide onderzoeksluiken een positieve relatie aan tussen zelfbeeld en instapintentie. In lijn met de kwantitatieve resultaten van autonome motivatie vertoont zelfbeeld een significante positieve correlatie met de instapintentie. Student-leraren die zichzelf meer als leraar voelen en zichzelf meer als leraar zien, rapporteren een hogere instapintentie in vergelijking met student-leraren met een minder sterk zelfbeeld. Het kwalitatieve onderzoeksluik weerspiegelt de kwantitatieve data aangezien de meeste student-leraren met een sterk zelfbeeld een hogere instapintentie rapporteren dan participanten met een minder sterk zelfbeeld. De bevindingen uit dit onderzoek sluiten aan bij de bevinding van Rots en collega's (2012) dat de identiteit als leraar een determinant is om in het lerarenberoep in te stappen. Voorliggend onderzoek vult dit eerdere onderzoek aan door zowel kwantitatief als kwalitatief de invloed van zelfbeeld op de instapintentie vast te leggen. Bovendien komt het tegemoet aan de vaststelling in de onderzoeksliteratuur dat zelfbeeld nauwelijks in verband is gebracht met de instapintentie (Atikoh, 2022). Een bijkomende aanvulling van dit onderzoek aan de bestaande onderzoeksliteratuur is dat de kwalitatieve bevindingen uitwijzen dat de samenhang tussen zelfbeeld en instapintentie afhankelijk is van contextuele factoren. Zo nuanceren verschillende student-leraren dat de school waarin ze zullen terecht komen bepalend is. De meerderheid is pas geneigd om in het beroep te stappen als het beeld van zichzelf als leraar aansluit bij de visie van de school.

De autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren verklaren afgerond 41% van de variantie in de instapintentie. Hieruit volgt dat de drie centrale onderzoeksvariabelen gezamenlijk een aanzienlijke invloed hebben in de intentie om na de lerarenopleiding in het beroep te stappen. In overeenstemming met voorgaand onderzoek blijkt uit het kwalitatieve onderzoeksluik dat autonome motivatie (bv. Cheng et al., 2015), self-efficacy (bv. Ma et al., 2022b) en zelfbeeld (bv. Doró, 2020) kunnen evolueren gedurende de lerarenopleiding. De mate waarin de variabelen stijgen, dalen, schommelen of stabiel blijven, is persoonsgebonden. De voornaamste beïnvloedende factoren voor deze evoluties zijn ervaringen tijdens de stageperiodes, ondersteuning en lesgeefgedrag van lerarenopleiders, eerdere werkervaringen

of ervaring in het jeugdwerk. De onderzoeksliteratuur bevestigt dat lerarenopleiders en ervaringen in de lerarenopleiding een invloed kunnen uitoefenen op autonome motivatie (bv. Granero-Gallegos et al., 2024; Rots & Aelterman, 2016), self-efficacy (bv. Chan et al., 2023; Klassen & Durksen, 2014; Ma et al., 2022a) en zelfbeeld (bv. Hong & Greene, 2011; Kavrayici, 2020). In lijn met voorgaand onderzoek blijkt uit de correlatietabel en de meeste interviews dat autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld ook elkaar beïnvloeden, aangezien ze positief met elkaar samenhangen (bv. Bas, 2022; Eren & Yeşilbursa, 2019; Salli & Osam, 2018).

Hoewel de drie centrale onderzoeksvariabelen gerelateerd zijn aan de instapintentie, wordt meer dan de helft van de variantie in de instapintentie verklaard door overige factoren. In de interviews schuiven student-leraren diverse factoren naar voren die invloed hebben op de instapintentie. Deze factoren bevinden zich zowel op het niveau van de lerarenopleiding als daarbuiten. Zoals verwacht op basis van de literatuur, zijn op het niveau van de lerarenopleiding onder meer de kwaliteit van de stage-ervaringen, werklast en de ondersteuning van de lerarenopleiding van belang (bv. Moses et al., 2021; Struyven & Vanthournout, 2014). Naast de lerarenopleiding hebben ook factoren gerelateerd aan onderwijsbeleid, maatschappelijke context, financiële aspect of individuele kenmerken een invloed op de instapintentie. Deze factoren worden eveneens benoemd in voorgaand onderzoek (Hong et al., 2018; Suryani & George, 2021; Wang et al., 2021). Voorbeelden hiervan zijn de werkzekerheid, verloning, structuur, werklast en maatschappelijke perceptie van het lerarenberoep. Hieruit komt voort dat de gecontroleerde vormen van motivatie een rol spelen. Uit de interviews blijkt dat de student-leraren alle factoren in overweging nemen om de beslissing te maken om na het afstuderen in het lerarenberoep te stappen. De mate waarin autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld doorwegen op de uiteindelijke instapintentie varieert tussen de student-leraren. Een ander verschilpunt tussen de student-leraren is de evolutie van de instapintentie. Alle geïnterviewde student-leraren vingen de lerarenopleiding aan met een hoge instapintentie, maar de verdere ontwikkeling ervan is uiteenlopend. Bij de grootste groep van de student-leraren bleef de instapintentie stabiel of nam ze verder toe. De minderheid ervaarde daarentegen een daling van de instapintentie.

6.2 Implicaties voor praktijk en beleid

Op basis van de bevindingen uit voorliggend onderzoek en de bredere onderzoeksliteratuur zijn er verschillende implicaties voor praktijk en beleid. De implicaties zijn gebaseerd op factoren die volgens de student-leraren invloed hebben op de autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld of de instapintentie. Eerst worden aanbevelingen aangereikt voor de praktijk, namelijk de lerarenopleidingen en stagescholen. Aansluitend worden de implicaties voor het beleid besproken.

Wat betreft de lerarenopleidingen komt uit het kwalitatieve onderzoeksluik naar boven dat de kwaliteit van de lessen en de lerarenstijl van de lerarenopleiders een rol spelen in de ontwikkeling van de autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren. Het is van belang dat lerarenopleiders er zich van bewust zijn dat de ervaringen van de student-leraren in de lerarenopleiding een invloed hebben op deze drie centrale onderzoeksvariabelen en de instapintentie. Een andere aanbeveling is om in de lerarenopleiding voldoende reflectiemomenten te organiseren omtrent het zelfbeeld. In lijn met voorgaand onderzoek gaven enkele student-leraren aan dat reflectiekansen cruciaal zijn om het zelfbeeld als leraar te ontwikkelen (Hong et al., 2018; Hsieh, 2016; Salli & Osam, 2018). De lerarenopleiding kan voldoende ruimte creëren voor student-leraren om een zelfbeeld als leraar te ontwikkelen dat aansluit bij de persoonlijke identiteit. Student-leraren kunnen eveneens ondersteund worden in het verkennen van de aansluiting tussen het zelfbeeld en diverse schoolomgevingen. Bij de toewijzing van stagescholen kan de lerarenopleiding dan ook rekening houden met de mate waarin de waarden van de stageschool aansluiten bij die van de student-leraar. Daarenboven is het noodzakelijk om de opleidingsonderdelen af te stemmen op praktijkervaringen. De kwaliteit van de stage-ervaringen hangt volgens student-leraren sterk af van de mate waarin ze hierop voorbereid zijn. Andere acties die lerarenopleidingen kunnen ondernemen in functie van de stage is het relativeren van mindere stage-ervaringen, garanderen van voldoende opvolging en het geven van constructieve feedback. Niet alleen de lerarenopleidingen, maar ook de stagescholen spelen een belangrijke rol in het maximaliseren van de kwaliteit van stage-ervaringen. Student-leraren ijveren voor voldoende en kwalitatieve begeleiding door de stagementor en voor een open en veilig schoolklimaat van de stageschool.

Gezien de invloed van stage-ervaringen op de autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld en instapintentie van student-leraren, is het aanbevolen om dit vanuit het beleid structureel te ondersteunen. Het is van belang dat er voldoende middelen worden voorzien voor het organiseren van praktijkervaringen. Daarnaast blijkt dat de percepties van student-leraren inzake de competentie en betrokkenheid van lerarenopleiders een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van autonome motivatie, zelfbeeld en self-efficacy. Voldoende omkadering voor de lerarenopleidingen op vlak van middelen en personeel kan ervoor zorgen dat lerarenopleiders hun competenties kunnen inzetten en blijven ontwikkelen. Het beleid kan dus de randvoorwaarden scheppen om lerarenopleiders hun professionaliteit optimaal te laten aanwenden. Uit het kwalitatieve onderzoeksluik blijkt dat ook overige factoren, zoals vormen van gecontroleerde motivatie, een invloed hebben op de instapintentie. Dit brengt met zich mee dat beleidsmakers zich ervan bewust moeten zijn dat wijzingen op vlak van verloning, vakanties en werkdruk van leraren een impact kunnen hebben op de overwegingen van student-leraren om in te stappen in het lerarenberoep.

6.3 Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Hoewel voorliggend onderzoek erin geslaagd is om in de Vlaamse context de relaties tussen de drie centrale onderzoeksvariabelen en instapintentie in kaart te brengen, zijn er enkele limitaties. Ten eerste werd cross-sectionele data verzameld, waardoor evoluties in autonome motivatie, self-efficacy, zelfbeeld en instapintentie niet kwantitatief konden worden vastgelegd. Het was niet mogelijk om in dit onderzoek causale relaties vast te stellen. Een longitudinaal onderzoeksopzet kan in vervolgonderzoek een krachtige methode zijn om de evoluties van deze variabelen en hun onderlinge samenhang in kaart te brengen. Ten tweede zijn de onderzoeksresultaten niet zomaar generaliseerbaar naar de volledige populatie Vlaamse student-leraren secundair onderwijs. De steekproeftrekking gebeurde niet aselekt en de vragenlijst werd bij student-leraren uit een beperkte steekproef van vijf lerarenopleidingen afgenomen. Dit wijst op een verminderde externe validiteit. Toch zijn er redenen om aan te nemen dat de bevindingen uit voorliggend onderzoek geldig kunnen zijn voor alle Vlaamse student-leraren secundair onderwijs en transfereerbaar zijn naar andere lerarenopleidingen. Argumenten zijn de vergelijkbare achtergrondkenmerken tussen de participanten uit het kwantitatieve onderzoeksluik en de volledige populatie, de grootte van de steekproef in vergelijking met de volledige populatie en de vergelijkbare beleidsmatige en institutionele context van de lerarenopleidingen in Vlaanderen (Vlaamse Overheid, z.d.-a, 2022, 2024). Bovendien blijkt uit de argumentatie om geen multilevel analyses uit te voeren dat slechts een klein deel van de variantie in de instapintentie toe te schrijven is aan de verschillen tussen de lerarenopleidingen. Hieruit volgt dat de variantie in de instapintentie grotendeels verklaard wordt op het niveau van de individuele student-leraren. Om de representativiteit verder te verhogen, zou vervolgonderzoek het voorliggend onderzoek kunnen repliceren met behulp van een aselekte steekproef op populatieniveau. Ten derde bevonden alle student-leraren zich op het moment van de bevraging in de tweede helft van de lerarenopleiding, waardoor er enkel zicht is op de instapintentie. Toekomstig onderzoek kan ervoor opteren om na te gaan of de student-leraren daadwerkelijk toetraden. Ten vierde wijkt de significante negatieve correlatie tussen self-efficacy en instapintentie af van de kwalitatieve data en bestaande onderzoeksevidentie. De mogelijke verklaringen die in voorliggend onderzoek naar voren worden geschoven, blijven hypothetisch. Vervolgonderzoek naar interactie-effecten is aangewezen om deze tegenstrijdige bevinding mogelijk te verklaren. Ten vijfde kon het finale model minder dan de helft van de variantie in de instapintentie verklaren. In lijn met de onderzoeksliteratuur zijn in het kwalitatieve onderzoeksluik naast de drie centrale onderzoeksvariabelen diverse factoren geïdentificeerd die invloed hebben op de instapintentie. Verder onderzoek zou de samenhang tussen deze overige factoren en instapintentie kunnen kwantificeren en nagaan hoe deze factoren zich verhouden tot

autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld. Gezien de aanwijzingen dat ook gecontroleerde motivatie een rol speelt, kan deze vorm van motivatie expliciet mee in rekening worden gebracht. Tot slot is de subjectiviteit van de onderzoeker in het verwerken van de interviewdata een algemene limitatie van het kwalitatieve onderzoeksluik. Het is mogelijk dat er een discrepantie is tussen de ervaringen van de student-leraren en de interpretatie van de onderzoeker. Hoewel de onderzoeker gedurende de interviews regelmatig parafraseerde, zou toekomstig onderzoek de interpretaties na de analysefase kunnen terugkoppelen aan de student-leraren.

7 CONCLUSIE

Voorliggend masterproefonderzoek ging na waarom niet alle afgestudeerde student-leraren secundair onderwijs in Vlaanderen instappen in het lerarenberoep. Wegens een gebrek aan recent Vlaams onderzoek werd met behulp van drie onderzoeksvragen onderzocht wat de relatie is tussen autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld van student-leraren en hun instapintentie. Door een mixed-method onderzoeksdesign werd inzicht verkregen in deze samenhang. Het analyseren van de relaties tussen deze drie onderzoeksvariabelen en de instapintentie in eenzelfde model biedt een vernieuwde invalshoek binnen het bestaande onderzoeksveld.

De kwantitatieve en kwalitatieve resultaten wijzen uit dat autonome motivatie een positieve samenhang vertoont met de instapintentie. Student-leraren die meer plezier ervaren in het lesgeven, geïnteresseerd zijn in de vakinhoud en het beroep maatschappelijk en persoonlijk waardevol vinden, hebben een hogere instapintentie dan student-leraren met een lagere autonome motivatie. Zelfbeeld vertoont ook een positieve relatie met de instapintentie in zowel het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksluik. Student-leraren die zichzelf meer als leraar zien of voelen, hebben een hogere instapintentie in vergelijking met student-leraren met een minder sterk zelfbeeld. De mate waarin het zelfbeeld strookt met de schoolvisie blijkt hierbij wel een randvoorwaarde. De relatie tussen self-efficacy en instapintentie is daarentegen minder eenduidig. In tegenstelling tot de significante negatieve correlatie uit het kwantitatieve onderzoeksluik toont de kwalitatieve data, in lijn met de onderzoeksliteratuur, aan dat er een positieve samenhang is. Een potentiële verklaring voor de kwantitatieve resultaten is dat andere factoren in vergelijking met self-efficacy meer doorwegen op de instapintentie. Het kwalitatieve onderzoeksluik toont aan dat naast de drie centrale onderzoeksvariabelen diverse factoren de instapintentie beïnvloeden, zoals de stage-ervaringen en de werkzekerheid. Kortom, in het samenspel van factoren spelen autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld een belangrijke rol in de overgang van de lerarenopleiding naar het beroep.

8 BIBLIOGRAFIE

- AHOVOKS. (2023). *REFERENCING REPORT FLANDERS: Referencing of the Flemish Qualifications Framework to the European Qualifications Framework*. https://www.vlaamsekwalficatiestructuur.be/links-en-publicaties/koppelingsrapport-vks-eqf/files/Koppelingsrapport_BENL_2023-UPDATE.pdf
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Arslan, A. (2019). The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 87-96. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.101>
- Atikoh, N. (2022). What did influence the students of the elementary preservice teachers' commitment? A study on the effect of student's self-leadership and self-concept. *Al-Bidayah: jurnal pendidikan dasar Islam*, 14(1), 51-66. <https://doi.org/10.14421/albidayah.v14i1.767>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bas, G. (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2006043>
- Becker, T. E., Atinc, G., Breugh, J. A., Carlson, K. D., Edwards, J. R., & Spector, P. E. (2016). Statistical control in correlational studies: 10 essential recommendations for organizational researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 157-167. <https://doi.org/10.1002/job.2053>
- Bernerth, J. B., & Aguinis, H. (2016). A critical review and best-practice recommendations for control variable usage. *Personnel Psychology*, 69(1), 229-283. <https://doi.org/10.1111/peps.12103>

- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.258>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Burgueño, R., González-Cutre, D., Sicilia, Á., Alcaraz-Ibáñez, M., & Medina-Casabón, J. (2021). Is the instructional style of teacher educators related to the teaching intention of pre-service teachers? A Self-Determination Theory perspective-based analysis. *Educational Review*, 74(7), 1282-1304. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1890695>
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., & Lirola, M. J. (2017). Academic Motivation Scale revised. Inclusion of integrated regulation to measure motivation in initial teacher education. *Anales de Psicología*, 33(3), 670–679. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.249601>
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., & Lirola, M. J. (2018). Psychometry of the Teacher's Sense of Efficacy Scale in Spanish Teachers' Education. *The Journal of Experimental Education*, 87(1), 89–100. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1423542>
- Canrinus, E. T., & Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 262-278. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845162>
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2023). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre-service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy. *Educational Review*, 75(2), 264-286. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1916440>
- Chen, J. L., & Mensah, F. M. (2018). Teaching contexts that influence elementary preservice teachers' teacher and science teacher identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 29(5), 420-439. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1469187>

- Cheng, M. M., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2015). Interpreting ambivalence regarding motivation for teaching among student-teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 147-156. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0167-9>
- Chesnut, S. R. (2017). On the measurement of preservice teacher commitment: Examining the relationship between four operational definitions and self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 68, 170-180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.003>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chesnut, S. R., & Cullen, T. A. (2014). Effects of Self-Efficacy, Emotional Intelligence, and Perceptions of Future Work Environment on Preservice Teacher Commitment. *The Teacher Educator*, 49(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168>
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T., & Turmo, A. (2016a). Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession and turnover intention. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 270-286. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1170803>
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Turmo, A., & Solhaug, T. (2016b). Teacher education programmes and their contribution to student teacher efficacy in classroom management and pupil engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 240-254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024162>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135, Artikel 104348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>
- Commissie van Wijzen. (2023). *Prioriteit voor professionaliteit: Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3de editie). SAGE Publications.

- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- DBNL. (2012). *Algemeen letterkundig lexicon - movere*. Geraadpleegd op 3 maart 2024, van https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_01402.php
- De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., & Vansteenkiste, S. (2024). *De in-en uitstroom in het lerarenberoep vanuit vergelijkend perspectief*. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Instroom_uitstroom_Lerarenberoep.pdf
- De Witte, K., & Iterbeke, K. (2022). Het lerarentekort als katalysator voor onderwijshervormingen. *Leuvense Economische Standpunten (Short)*, 191. <https://feb.kuleuven.be/research/les/pdf/LES%202022%20-%20191%20lerarentekort.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Decuyper, A., Ponet, B., Dorme, L., Flamand, P., Franco, D., Gryson, T., Herman, L., Keppens, K., Tack, H., Thomas, L., Valckx, J., Van Doren, N., & Vanderlinde, R. (2023). Continue professionalisering van leraren als aanpak voor het lerarentekort: Inzichten vanuit de onderzoeksgroep LOPO. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4), 7–25. <http://hdl.handle.net/1854/LU-01HHS002HXVP7B70VF0768HC77>
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3de editie). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Doró, K. (2020). Imagined future teacher self at the point of entry to teacher education. *EduLingua*, 6(1), 25-46. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2020.1.2>

- Dos Santos, L. M. (2021). Self-efficacy and career decision of pre-service secondary school teachers: A phenomenological analysis. *International Journal of Instruction*, 14(1), 521-536. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14131a>
- Eren, A., & Yeşilbursa, A. (2019). Pre-service teachers' teaching-specific hopes and their motivational forces: The roles of efficacy beliefs and possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 82, 140-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.016>
- Europese Commissie. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/00220970903224461>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books.
- Goh, P. S. C., & Canrinus, E. T. (2019). Preservice teachers' perception of program coherence and its relationship to their teaching efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(2), 27-45.
- Granero-Gallegos, A., López-García, G. D., & Burgueño, R. (2024). Predicting the pre-service teachers' teaching intention from educator-created (dis)empowering climates: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(2), 118-129. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.01.001>

- Gray, C., Wright, P., & Pascoe, R. (2019). "They made me feel like a teacher rather than a praccie": Sinking or swimming in pre-service drama education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504279>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), Artikel 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, Artikel 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Høgheim, S., & Federici, R. A. (2022). Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 581-599. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860006>
- Høgheim, S., Jenssen, E. S., & Federici, R. A. (2023). Do lectures matter? Exploring students' situational interest in two learning arenas in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1027-1040. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115131>
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Hong, J., & Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22(6), 491-512. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9247-y>
- Hong, J., Greene, B., Roberson, R., Cross Francis, D., & Rapacki Keenan, L. (2018). Variations in pre-service teachers' career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development*, 22(3), 408-426. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1358661>

- Hsieh, B. (2016). Professional Identity Formation as a Framework in Working with Preservice Secondary Teacher Candidates. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 93-112.
- Jobson, J. D. (1991). Multiple linear regression. *Applied multivariate data analysis: Regression and experimental design*, 219-398. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-0955-3_4
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The Motivational Outcomes of Psychological Need-Support among Pre-Service Teachers: Multicultural and Self-Determination Theory Perspectives. *Frontiers in Education*, 2(42). <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Kavrayici, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 93-110.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Kwok, A., Rios, A., & Kwok, M. (2022) Pre-service teachers' motivations to enter the profession. *Journal of Curriculum Studies*, 54(4), 576-597. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2025624>
- Lee, I., & Yuan, R. (2014). Motivation change of pre-service English teachers: a Hong Kong study. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.890211>
- Lee, S., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>

- Levin, K. A. (2006). Study design III: Cross-sectional studies. *Evidence-based Dentistry*, 7(1), 24-25. <https://doi.org/10.1038/sj.ebd.6400375>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Ma, K., Cavanagh, M., & Mcmaugh, A. (2022a). Sources of pre-service teacher self-efficacy: a longitudinal qualitative inquiry. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2136140>
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022b). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57-72. <https://doi.org/10.1177/00049441211060474>
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022c). The development of teacher self-efficacy from preservice to early career teacher: a systematic review of development and methodological quality in longitudinal research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(5), 450-465. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1990879>
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3). <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>
- Mändli, F., & Rönkkö, M. (2025). To omit or to include? Integrating the frugal and prolific perspectives on control variable use. *Organizational Research Methods*, 28(1), 114–137. <https://doi.org/10.1177/10944281231221703>
- Marchant, T. (2022). *Statistiek II*. DOCUNET.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. (2021). A pedagogical model of autonomy, competence and relatedness for pre-service teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876500>
- Miles M. B., Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 40, Artikel 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>

- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3de editie). Acco.
- Moses, I., Admiraal, W., Berry, A., & Saab, N. (2019). Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1485>
- Moses, I., Admiraal, W., Berry, A., & Saab, N. (2021). Teacher Education and Student Teachers' Commitment to Teaching: A Thematic Literature Review. *Africa Education Review*, 18(3-4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2150244>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world. Background report for the international summit on the teaching profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Onderwijsinspectie. (2023). *Onderwijsspiegel: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie 2023*. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2023-03/Onderwijsspiegel%202023.pdf>
- Pablo, P. F., Eva, V. S., & Jacobo, C. E. (2024). Intrinsic and extrinsic motivation in pre-service secondary education teachers in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2301974>
- Pfizner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Pravdová, B. (2015). Professional Self-concept of pre-service teacher. In *International Multidisciplinary Scientific Conference On Social Sciences And Arts SGEM* (pp. 751-758). STEF92 Technology.

- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>
- Qin, M., & Tao, D. (2021). Understanding preservice music teachers' intention to remain in the profession: An integrated model of the theory of planned behaviour and motivation theory. *International Journal of Music Education*, 39(4), 355-370. <https://doi.org/10.1177/0255761420963149>
- Recepoglu, S., & Recepoglu, E. (2020). Relationship between Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession and Sense of Efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(4), 799-814. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019053943>
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of marketing research*, 45(3), 261-279. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.3.261>
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Ross, A., & Willson, V. L. (2017). *Basic and Advanced Statistical Tests: Writing Results Sections and Creating Tables and Figures*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-086-8_10
- Rots, I., & Aelterman, A. (2009). Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 453-471. <https://doi.org/10.1007/BF03178761>
- Rots, I., & Aelterman, A. (2016). An empirical typology of student teachers and its relation with motivation for teaching. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (Eds.), *Professional learning in education: challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp. 135–153). Academia Press.
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession: does teacher education matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279-294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>

- 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(5), 543-556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Rutten, L., & Badiali, B. J. (2023). Enhancing the Motivation to Teach in the Context of Teacher Shortages: Teacher Candidates' Perceptions of Clinical Educators' Practices in a Professional Development School. *The New Educator*, 20(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2277924>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artikel 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salli, A., & Osam, Ü. V. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*, 52, 483-500. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0629-x>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Silva, P. D. C., Sicilia, Á., Burgueño, R., & Lirola, M. J. (2018). Academic motivation in the initial training of physical education teachers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(71), 537-554. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, Artikel 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of educational psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Spector, P. E. (2019). Do not cross me: Optimizing the use of cross-sectional designs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 125-137. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2022- 2023(september-oktober), 19-27. https://researchportal.vub.be/files/93235824/Spruyt_et_al_Lerarentekort_talis_TORB.pdf
- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18, 117–125. https://doi.org/10.1207/s15328015tlm1802_5
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1007-1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3-19. <https://researchportal.vub.be/en/publications/leerkracht-zijn-met-mijn-lerarendiploma-neen-dank-u-een-onderzoek>

- Suryani, A., & George, S. (2021). "Teacher education is a good choice, but I don't want to teach in schools." An analysis of university students' career decision making. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 590-604. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1903304>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taimalu, M., Luik, P., & Täht, K. (2017). Teaching Motivations and Perceptions during the First Year of Teacher Education in Estonia. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 162–188). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.007>
- Thomson, M. M., Huggins, E., & Williams, W. (2019). Developmental science efficacy trajectories of novice teachers from a STEM-Focused program: A longitudinal mixed-methods investigation. *Teaching and Teacher Education*, 77, 253-265. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.010>
- Toyon, M. A. S. (2021). Explanatory sequential design of mixed methods research: Phases and challenges. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(5), 253-260. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i5.1262>
- Trent, J. (2019). Why some graduating teachers choose not to teach: Teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 554-570. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555791>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uyanık, G. K., & Güler, N. (2013). A study on multiple linear regression analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 234-240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.027>
- Vakgroep Onderwijskunde UGent. (2023). *Vlaams Rapport PISA 2022*. https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport_PISA2022.pdf
- van Rooij, E. C. M., Fokkens-Bruinsma, M., & Goedhart, M. (2019). Preparing science undergraduates for a teaching career: Sources of their teacher self-efficacy. *The Teacher Educator*, 54(3), 270-294. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1606374>

van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard*, 16(40), 33-36. <https://doi.org/10.7748/ns2002.06.16.40.33.c3214>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic Goal-Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37, 1–27. <http://hdl.handle.net/1854/LU-420619>

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>

VDAB. (z.d.). *Vacatures Kenmerken: Openstaande vacatures*. Geraadpleegd op 31 maart 2025, van https://arvastat.vdab.be/arvastat_kenmerken_vacatures.html

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2023). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2023-2030*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-toekomstige-arbeidsmarkt-2022-2030-definitief.pdf>

Vlaams Parlement. (z.d.). *De onderwijskwaliteit en het lerarentekort*. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/de-onderwijskwaliteit-en-het-lerarentekort>

Vlaams Parlement. (2023, 7 december). *De onderwijskwaliteit en het lerarentekort*. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/de-onderwijskwaliteit-en-het-lerarentekort-0>

Vlaamse Overheid. (z.d.-a). *Lerarenopleidingen*. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://www.vlaanderen.be/lerarenopleidingen>

Vlaamse Overheid. (z.d.-b). *Monitor lerarenopleiding*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://onderwijs-tableau.vlaanderen.be/t/EXTERN/views/Monitorlerarenopleidingextern/Landingspagina>

Vlaamse Overheid. (2018, 4 juli). *Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>

Vlaamse Overheid. (2022). *Monitor lerarenopleiding 2021-2022*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://data->

onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Monitor%20voor%20Lerarenopleiding.pdf

Vlaamse Overheid. (2023, 21 november). *Onderwijspartners sluiten pact voor sterkere lerarenopleidingen*. Geraadpleegd op 11 februari 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht/onderwijspartners-sluiten-pact-voor-sterkere-lerarenopleidingen>

Vlaamse Overheid. (2024). *Inschrijvingen Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd op 10 mei 2025, van <https://onderwijs-tableau.vlaanderen.be/t/EXTERN/views/DataloepInschrijvingenHogerOnderwijs/HOCijfersperAcademiejaar>

Wang, G., Strong, M., Zhang, S., & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, Artikel 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>

Wang, W., & Wang, Z. (2023). Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors that influence the decision to teach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2040003>

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), S65-S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Morris, Z. (2017a). Divided by discipline? Contrasting motivations, perceptions and background characteristics of beginning Australian english and mathematics teachers. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Reds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 349–376). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781316225202.012>

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017b). Why teach? How teachers' motivations matter around the world. In H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Reds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 1–21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.001>

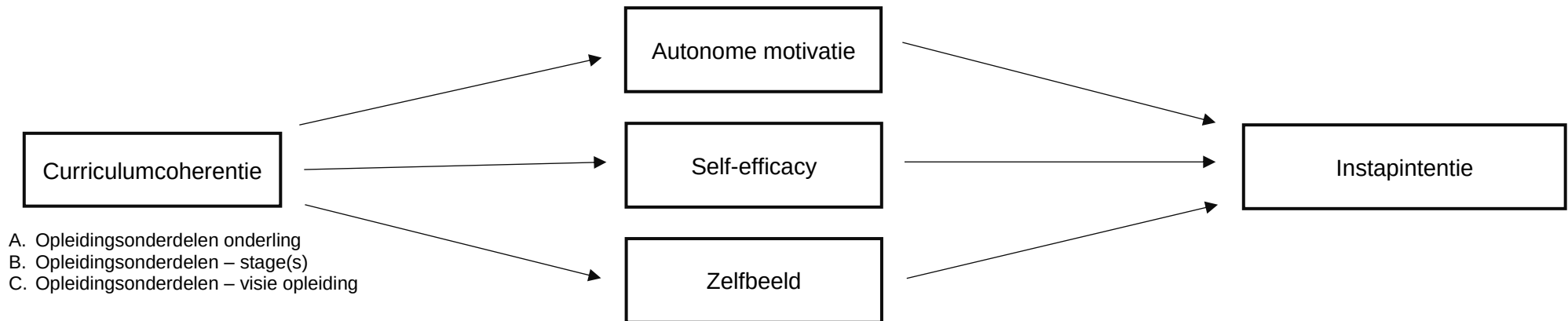
9 BIJLAGEN

9.1 Bijlage 1: semigestructureerde interviewleidraad

Inleiding

Ik ben Kylian Almey, student Onderwijskunde aan UGent, en in het kader van mijn masterproef tracht ik verdiepende inzichten te verkrijgen in de kwantitatieve gegevens van de afgenomen vragenlijst eerder dit jaar. Het interview verloopt volledig anoniem. Dit betekent concreet dat de inhoud van de antwoorden in het onderzoek wordt geanalyseerd en verwerkt, maar geen namen worden gerapporteerd. Om de inhoud van dit interview grondig te kunnen transcriberen en verwerken, zou er een audio-opname gemaakt worden. Dit is dus louter voor eigen gebruik en wordt niet gedeeld met mensen buiten deze onderzoeksopdracht. Stemt u ermee in dat het interview wordt opgenomen? [De participant geeft al dan niet toestemming]

Onderstaande schematische voorstelling van het onderzoek geeft inzicht waarover het interview zal handelen:



Curriculumcoherentie betekent de mate waarin alles samenhangt in de opleiding. Hierbij worden drie onderdelen onderscheiden: (A) de afstemming tussen de verschillende opleidingsonderdelen, (B) afstemming tussen deze opleidingsonderdelen en jouw stages & (C) de afstemming tussen de opleidingsonderdelen en de visie van de opleiding. In dit interview wordt nagegaan of dit een invloed heeft op de autonome motivatie, self-efficacy en zelfbeeld. Daarnaast wordt nagegaan of deze drie variabelen op hun beurt een invloed hebben op de intentie om in het lerarenberoep te stappen.

Interviewleidraad

<i>De eerste vragen zijn bedoeld om zicht te krijgen op uw studentenprofiel.</i> ○ Wat is uw leeftijd? ○ Hoelang zit u al in de lerarenopleiding? ○ Volgt u het modeltraject? ● Neemt u vakken opnieuw op? ● Later ingestapt? ○ Bent u een werkstudent/zij-instromer? ○ Volgt u het LIO-traject? ○ Heeft u al ervaring met het lerarenberoep?	Achtergrond
1. In welke mate bent u van plan om tot het lerarenberoep toe te treden als u afgestudeerd bent? ○ Waarom wel/niet/twijfels/...? ○ Indien wel: zijn er ook belemmerende factoren, welke? ○ Indien niet: zijn er ook bevorderende factoren, welke?	Instapintentie
2. Wat zijn uw algemene ervaringen met de lerarenopleiding? ○ Hoe kwaliteitsvol schat u uw lerarenopleiding in? (bv. op schaal van 0-100, waarom?) A. In welke mate heeft u het gevoel dat er afstemming is tussen de verschillende opleidingsonderdelen? ○ Hoe komt het dat dit voor u zo aanvoelt? B. In welke mate zijn de opleidingsonderdelen afgestemd op uw stages? ○ Hoe komt het dat dit voor u zo aanvoelt? C. In welke mate heeft u het gevoel dat er een algemene visie is in de opleiding? ○ Waaraan merkt u dit? ○ Op welke manier komt deze visie terug in de verschillende opleidingsonderdelen?	Perceptie lerarenopleiding
	Curriculumcoherentie

3. Waarom heeft u oorspronkelijk voor de lerarenopleiding gekozen? ○ In welke mate stond uw keuze voor de lerarenopleiding gelijk met de keuze voor het lerarenberoep? 4. Wat motiveert u momenteel om leraar te worden? 5. In welke mate vindt u het lerarenberoep waardevol voor uzelf? 6. In welke mate vindt u het lesgeven zelf een leuke activiteit? 7. In welke mate vindt u de andere taken van een leraar leuk? (oudercontacten, toezicht, verbeteren etc.) 8. Welke externe factoren hebben een invloed op uw motivatie om leraar te worden? (factoren die niet gaan over het lesgeven zelf bv. financieel, druk, omgeving, beloning/straf etc.) 9. In welke mate heeft u het gevoel dat uw motivatie om leraar te zijn, leidt tot het al dan niet in het beroep stappen? ○ Ligt dat eerder aan de taken die u moet uitvoeren als leraar of aan externe motieven? 10. In welke mate is uw motivatie om leraar te worden, veranderd doorheen de jaren? ○ In welke mate komt dat door de lerarenopleiding? ○ Andere invloeden? 11. In hoeverre heeft de mate waarin alles samenhangt in de opleiding een invloed op uw motivatie? (A, B, C)	Initiële motivatie (Autonome) motivatie Geïdentificeerd Intrinsiek Extrinsiek Link instapintentie Link coherentie
12. In welke mate voelt u zich bekwaam om leraar te zijn? (klasmanagement, leerlingenbetrokkenheid, instructiestrategieën) 13. In welke mate heeft dit gevoel van bekwaamheid invloed op uw intentie om in het lerarenberoep te stappen? 14. In welke mate is uw gevoel van bekwaamheid om les te geven, veranderd doorheen de jaren? ○ In welke mate komt dat door de lerarenopleiding? ○ Andere invloeden? 15. In hoeverre heeft de mate waarin alles samenhangt in de opleiding een invloed op de mate waarin u zich bekwaam voelt? (A, B, C)	Self-efficacy Link instapintentie Link coherentie

16. In welke mate identificeert u zich als leraar? (zichzelf zien/voelen als leraar) 17. In welke mate beïnvloedt uw sociale omgeving het beeld van uzelf als leraar? (peers, familie, media etc.) 18. In welke mate beïnvloedt het beeld van uzelf als leraar de keuze om na uw studies leraar te worden? 19. In welke mate is uw beeld van uzelf als leraar veranderd doorheen de jaren? ○ In welke mate komt dat door de lerarenopleiding? ○ Andere invloeden? 20. In hoeverre heeft de mate waarin alles samenhangt in de opleiding een invloed op uw identificatie als leraar? (A, B, C)	Zelfbeeld Link instapintentie Link coherentie
---	---

9.2 Bijlage 2: codeerschema

Hoofdthema's	Subthema (niveau 1)	Subthema (niveau 2)
Achtergrondkenmerken		
Algemene opmerkingen lerarenopleiding		
Andere		
Curriculumcoherentie (CC)	Invloed intentie	
	Invloed motivatie	
	Invloed self-efficacy	
	Invloed zelfbeeld	
	Olod – stage	
	Olod – visie	
	Olod onderling	
Intentie	Evolutie	
	Externe factoren	
	Huidige intentie	
	Initieel	
	Motivatie	Gecontroleerd invloed
		Geen verband
		Neg verband
		Pos verband
	Self-efficacy	Geen verband
		Neg verband
		Pos verband
	Zelfbeeld	Geen verband
		Neg verband
		Pos verband
Lerarenopleiding intentie		
Motivatie	Evolutie	
	Huidige mot	
	Ontstaan	
Samenhang 3 variabelen		
Self-efficacy (SE)	Evolutie	
	Huidige SE	
	Ontstaan	
Zelfbeeld	Evolutie	
	Huidige zelfbeeld	
	Ontstaan	