

University of Groningen

## Motivatie om leraar te worden

Fokkens-Bruinsma, Marjon; Canrinus, Esther; Korpershoek, Hanke; Doolaard, Simone

*Published in:*  
 Pedagogische Studiën

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*  
 Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
 2015

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

### *Citation for published version (APA):*

Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E., Korpershoek, H., & Doolaard, S. (2015). Motivatie om leraar te worden: Validering van het FIT-Choice instrument voor de Nederlandse context. *Pedagogische Studiën*, 92(5), 324-343.

### **Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

### **Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

# Motivatie om leraar te worden: Validering van het FIT-Choice instrument voor de Nederlandse context

M. Fokkens-Bruinsma, E.T. Canrinus, H. Korpershoek en S. Doolaard.

## Samenvatting

Dit onderzoek gaat in op de externe validiteit van de Factors Influencing Teaching (FIT-) Choice Scale, een in Australië ontwikkelde vragenlijst om de motivatie om leraar te worden in kaart te brengen. Deze vragenlijst, gebaseerd op de FIT-Choice theorie van Watt en Richardson, bestaat uit items die zowel de motivatie om leraar te worden, als de concepties over onderwijs meten. Het doel van dit onderzoek was om de factorstructuur van het instrument in de Nederlandse context te bestuderen. Verder richt het onderzoek zich op de motivatie en concepties van aanstaande en ervaren leraren. We hebben data verzameld bij 3 groepen aanstaande en ervaren leraren uit het primair en secundair onderwijs ( $N_{\text{totaal}} = 476$ ). De oorspronkelijke motivatie factorstructuur kon deels gereproduceerd worden. De factorstructuur voor de concepties over onderwijs werd grotendeels gereproduceerd. Uit ons onderzoek blijkt dat met een aantal aanpassingen het FIT-choice instrument gebruikt kan worden voor het in kaart brengen van de motieven en concepties van (aanstaande) leraren. Twee motieven bleken belangrijke motieven om te kiezen voor het beroep: het werken met kinderen/adolescenten en de intrinsieke waarde van het lesgeven. Daarnaast bleken de ideeën over de hoge eisen van het beroep belangrijk voor de keuze voor het lerarenberoep.

**Kernwoorden:** motivatie om leraar te worden, concepties over onderwijs, FIT-Choice vragenlijst, CFA

in onderwijsbeleid en in de sociale wetenschappen (zie bijvoorbeeld het onlangs verschenen boek over Teacher Motivation door Richardson, Karabenick, & Watt, 2014). Ook ten aanzien van selectieprocedures staat vooral de motivatie om leraar te worden op de agenda. Van der Rijst, Tigelaar, Van Driel, Snoek en Van Verseveld (2014) bijvoorbeeld geven in hun recentelijk gepubliceerde literatuurstudie aan dat motivatie een factor is die vaak, zij het veelal impliciet, meegenomen wordt in selectieprocedures voor de lerarenopleiding. Zo worden studenten gevraagd opdrachten uit te voeren, worden ze geïnterviewd (onder meer over hun motivatie om leraar te worden), doorlopen ze selectieprocedures en tonen daarmee impliciet al een deel van hun motivatie voor het beroep.

De studie van Van der Rijst e.a. (2014) geeft aan dat deze impliciet meegenomen motivatie geen voorspellende waarde heeft voor studiesucces en/of succes in het beroep. Uit een aantal andere studies (bv. Roness & Smith, 2010; Watt & Richardson, 2007) blijkt dat de motivatie van aanstaande leraren om leraar te worden, gemeten aan het begin van de opleiding, wel degelijk relevant is in dit verband. Zo blijkt deze motivatie bijvoorbeeld gerelateerd aan de betrokkenheid van deze aanstaande leraren bij hun studie (zie bv. Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b). Verder blijkt dat verschillende motieven elk op hun eigen wijze bijdragen aan het voltooien van een lerarenopleiding (Fokkens & Canrinus, in press) en dat motivatie gerelateerd is aan de betrokkenheid bij het later uitvoeren van het lerarenberoep (bv. Roness & Smith, 2010). Evenzo blijkt de motivatie van aanstaande leraren gerelateerd aan hun aspiraties met betrekking tot professionele ontwikkeling. Zo toonden Watt en Richardson (2007) aan dat aanstaande leraren die kiezen voor het leraarschap omdat zij willen werken met kinderen, van plan zijn zich te blijven ontwikkelen wanneer ze een baan hebben op

## 1 Inleiding

### 1.1. De motivatie om leraar te worden

Motivatie van docenten, onder andere de motivatie om leraar te worden, is een onderwerp dat steeds meer aandacht krijgt

een school. Dit terwijl aanstaande leraren die kiezen voor het leraarschap omdat ze niets beters wisten, aangaven niet van plan waren om zich te blijven ontwikkelen.

Gezien het feit dat de motivatie om leraar te worden steeds belangrijker wordt in termen van selectie door lerarenopleidingen, en het gerelateerd blijkt aan verschillende beroepscompetenties (zoals zich blijvend willen ontwikkelen als professional), is het belangrijk aandacht te besteden aan de definiëring van en het meten van het construct.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar de motieven om leraar te worden (Bastick, 2000; Brookhart & Freeman, 1992; Gao & Trent, 2009; Jarvis & Woodrow, 2005; Klassen, Al-Dhafri, Hannok, & Betts, 2011; Richardson & Watt, 2005; Roness & Smith, 2010). Over het algemeen worden er in deze studies drie soorten motieven onderscheiden: intrinsieke motieven, zoals wanneer leraren zichzelf willen ontwikkelen en competent willen voelen in het beoefenen van het beroep, extrinsieke motieven, zoals salaris, en altruïstische motieven, zoals het willen bijdragen aan de maatschappij.

Een struikelblok in het onderzoek naar de motivatie van (aanstaande) leraren is echter het gebrek aan een gemeenschappelijk theoretisch kader (Hellsten & Prytula, 2011; Watt & Richardson, 2007). De in het verleden uitgevoerde studies werken door het gebrek aan een gemeenschappelijk kader veelal vanuit verschillende theoretische perspectieven en gebruiken diverse, al dan niet gevalideerde, vragenlijsten. De vergelijkbaarheid van de onderzoeksuitkomsten op het gebied van de motivatie om leraar te worden is daarom niet optimaal. Daar waar de ene onderzoeker het bij de motivatie om leraar te worden heeft over doelen (bv. Mansfield, Wosnitza, & Beltman, 2012), kan de andere onderzoeker het hebben over het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (bv. Jungert, Alm, & Thornberg, 2014).

In 2007 hebben Watt en Richardson een theoretisch model ontwikkeld om de motivatie om leraar te worden in kaart te brengen, het FIT-Choice model. Dit model is ontwikkeld vanuit deze behoefte aan een gezamenlijk theoretisch kader, waarin een eenduidige definitie van het begrip motivatie om leraar te

worden naar voren komt, en daarbij passend een eenduidig instrument (de FIT-Choice Scale) om de motivatie om leraar te worden in verschillende studies op een onderling vergelijkbare manier te kunnen beschrijven en meten. In dit paper richten wij ons op de externe validiteit van de FIT-Choice Scale en dan met name de vraag in hoeverre de structuur van het FIT-Choice model ook teruggevonden kan worden in data van Nederlandse (aanstaande) leraren. Wij gaan in de volgende sectie verder in op het FIT-Choice model, en het daarbij behorende instrument naar de motivatie van aanstaande leraren.

## 1.2. Motivatie om leraar te worden: het FIT-Choice Model

### *Theoretische achtergrond*

Het FIT-Choice model is gebaseerd op het werk van Eccles e.a. rondom *verwachtingen en waarden (expectancy & values)*; Eccles, Adler, Futterman, Gof, Kaczala, Meece & Midgley, 1983). Zij onderscheiden de *verwachtingen* die mensen hebben om een taak succesvol af te kunnen ronden en de *waarden* die worden gehecht aan een bepaalde taak als belangrijke variabelen bij de motivatie voor keuzes (bijvoorbeeld de keuze voor een beroep of een studie). Zij stellen daarnaast dat *eerdere socialisatie* en (*onderwijs*)*ervaringen* van invloed zijn op deze verwachtingen en waarden. Eccles en Wigfield (1995) geven aan dat er drie hogere orde constructen bestaan, namelijk (a) de verwachtingen ten aanzien van het succesvol kunnen afronden van een taak (*expectancy beliefs*), (b) de *subjectieve taakwaarde*, dat wil zeggen de waarden ten aanzien van het belang van en de interesse voor de taak en (c) de *ervaren taakmoeilijkheid*, dat wil zeggen kenmerken van de taak in termen van opbrengsten en eisen ten aanzien van de taak.

Watt en Richardson (2007) hebben het onderscheid tussen expectancy beliefs, subjectieve taakwaarde en de ervaren moeilijkheid van de taak uit het expectancy value model vertaald naar de motivatie om leraar te worden. Volgens Watt en Richardson kan de motivatie om leraar te worden gevat worden in verwachtingen over het succesvol kunnen afronden van een taak, over de kenmerken van

Tabel 1

Beschrijving structuur van de vragenlijst: constructen, achtergrond, hogere orde factor en eerste factor indicatie, schaalnaam in vragenlijst, aantal items en voorbeeld item.

Constructen	Theoretisch construct	Hogere orde factor	Eerste orde factor omschrijving	
Motieven	Verwachtingen van het eigen kunnen	-	Verwachtingen ten aanzien van eigen kennis en onderwijsvaardigheden	
		Subjectieve taakwaarde	Persoonlijke bruikbaarheids-waarde	Baanzekerheid: kiezen voor het beroep omdat het een zekere veiligheid biedt, bijvoorbeeld een stabiel inkomen.
			Persoonlijke bruikbaarheids-waarde	Tijd voor familie: kiezen voor het beroep op basis van de verwachtingen ten aanzien van de hoeveelheid tijd die er is voor de familie.
			Persoonlijke bruikbaarheids-waarde	Baan transferbaarheid: kiezen voor het beroep omdat het je de mogelijkheid biedt om op verschillende plekken aan de slag te kunnen.
			Sociale bruikbaarheids-waarde	Vormgeven van toekomst van kinderen en adolescenten: het kiezen voor het beroep om de toekomst van kinderen en adolescenten te kunnen vormgeven.
			Sociale bruikbaarheids-waarde	Sociale gelijkheid bevorderen: kiezen voor het beroep om de sociale gelijkheid te bevorderen.
			Sociale bruikbaarheids-waarde	Een sociale bijdrage leveren: kiezen voor het beroep om een sociale bijdrage te kunnen leveren.
			Sociale bruikbaarheids-waarde	Het werken met kinderen/adolescenten: kiezen voor het beroep om te kunnen werken met kinderen/adolescenten.
			-	Intrinsieke carrière waarde: het belang van het beroep en de interesse voor het leraarsberoep.
			-	Terugval carrière: kiezen voor het leraarsberoep als beroep waar je altijd weer op kunt terugval-len.
Concepties over het onderwijs	Socialisatie invloeden	Socialisatie invloeden	Eerdere onderwijs- en leerervaringen: eerdere onderwijs en leerervaringen die een positieve invloed hebben gehad op de (aanstaande) leraar.	
		Socialisatie invloeden	Sociale invloeden: de positieve invloed van belangrijke personen uit de omgeving, bijvoorbeeld vrienden of familie.	
	Kenmerken van de taak	Taakeisen	Expertise: de verwachtingen ten aanzien van de benodigde expertise.	
		Taakeisen	Moelijkheid: de verwachtingen ten aanzien van de moeilijkheid van de taak.	
		Taakbeloning	Sociale status: de ideeën over de status van het beroep;	
		Taakbeloning	Salaris: ideeën over het salaris	
	Socialisatie invloeden	Socialisatie invloeden	Sociale ontrading: de mate waarin anderen hebben aangegeven dat het leraarsberoep geen goede keuze zou zijn	
	Tevredenheid met de keuze.	-	Tevredenheid met de keuze	

Schaalnaam in vragenlijst	N items	voorbeeld item
Verwachtingen van de eigen bekwaamheid	3	Ik heb goede onderwijsvaardigheden.
Baanzekerheid	3	Lesgeven is een stabiel beroep.
Tijd voor familie	5	Het in deeltijd lesgeven zou me meer tijd met mijn gezin kunnen bieden.
Baantransferbaarheid	3	Lesgeven is een handige baan voor mij als ik reis.
Toekomst van kinderen/adolescenten vormen	3	Lesgeven zal me de mogelijkheid bieden invloed te hebben op kinderen/adolescenten.
Vergroten van sociale gelijkheid	3	Door lesgeven kan ik de ambities van minder bedeelde jongeren verhogen.
Een sociale bijdrage leveren	3	Door het lesgeven kan ik mijn diensten aan de maatschappij aanbieden.
Werken met kinderen/adolescenten	3	Ik wil kinderen en jongvolwassenen helpen te leren.
	3	Ik ben geïnteresseerd in onderwijs.
	3	Ik ben niet terecht gekomen in het beroep van mijn eerste keuze.
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	3	Ik heb inspirerende leraren gehad.
Sociale invloeden	3	Mijn vrienden vinden dat ik een leraar moet worden..
Expert carrière	3	Denk je dat lesgeven een grote hoeveelheid expertkennis vereist?
Hoge eisen	3	Denk je dat lesgeven hard werken is?
Sociale status	6	Vind jij lesgeven een goed gerespecteerde carrière?
Salaris	2	Vind je dat lesgeven goed betaald is?
Sociale ontrading	3	Werd jij aangemoedigd een andere carrière te volgen dan lesgeven?
Tevredenheid met keuze	3	Hoe tevreden ben je over je keuze om leraar te worden?

de taak en ook in termen van opbrengsten en eisen van de taak. Het FIT-choice model gaat aldus uit van (a) *verwachtingen* die (beginnende) leraren hebben ten aanzien van hun eigen lesgeefvaardigheden (deze zijn vergelijkbaar met expectancy beliefs), (b) hun *waarden* met betrekking tot het belang van het lesgeven (deze zijn te vergelijken met het begrip subjectieve taakwaarde) en (c) de *kenmerken van de taak* (deze kunnen vergeleken worden met ervaren moeilijkheid van de taak). Op basis van het FIT-Choice model hebben Watt en Richardson een instrument ontwikkeld om de motivatie en concepties over het onderwijs in kaart te brengen, namelijk de *FIT-Choice Scale* (Watt & Richardson, 2007).

#### *Structuur van de FIT-Choice Scale.*

De FIT-Choice Scale bestaat uit 4 hogere orde factoren en 18 eerste orde factoren welke verdeeld zijn in 12 motivatie constructen (38 items) en 6 constructen met betrekking tot concepties over het onderwijs (20 items). Watt en Richardson scharen onder de motieven de *verwachtingen* die leraren hebben ten aanzien van hun eigen lesgeefvaardigheden en de *waarden* die leraren hebben met betrekking tot het belang van het lesgeven. Daarnaast behoren volgens Watt en Richardson (2007), vergelijkbaar met het model van Eccles en Wigfield (1995), ook *positieve socialisatie-invloeden*, zoals eerdere leer- en lesgeefervaringen, tot het domein van de motieven. Onder de concepties over het onderwijs vallen de *ervaren kenmerken van de taak*, *sociale ont-rading* (d.w.z. de mate waarin anderen je hebben afgeraden om te kiezen voor het beroep) en *tevredenheid met de keuze* om leraar te worden. Tabel 1 geeft de structuur van het instrument weer, inclusief constructen, hogere en eerste orde factor, theoretische achtergrond volgens Eccles en Wigfield (1995), aantal items en voorbeeld items.

#### *Replicatie van de factor structuur*

Hoewel in andere landen in Europa (Eren & Tezel, 2010; Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012) en in de VS (Lawver & Torres, 2011; Smith & Pantana, 2010) de factor structuur van het FIT-Choice model ook teruggevonden is in

data van aanstaande leraren, is in een eerdere validatiestudie binnen de Nederlandse context (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a) deze structuur niet volledig teruggevonden. Zo bleek dat er verschillen waren in de gevonden motivatiestructuur; de oorspronkelijke eerste orde factoren *vormgeven van toekomst van kinderen/volwassenen en een sociale bijdrage leveren* werden niet teruggevonden. Daarnaast bleken de oorspronkelijke factoren *baanveiligheid en terugval carrière* ook niet als afzonderlijke factoren teruggevonden te kunnen worden. Ten aanzien van de concepties over het onderwijs werd er een vergelijkbare factorstructuur gevonden. Het enige verschil was dat *ervaren moeilijkheid* en *verwachte benodigde expertise* samen in 1 factor teruggevonden werden.

Met een grotere steekproef dan in de eerdere validatiestudie, en een steekproef waar zowel leraren vanuit het PO als het VO in opgenomen zijn, in tegenstelling tot enkel aanstaande leraren VO, gaan we in het onderhavige onderzoek in op de externe validiteit van het FIT-Choice instrument. We gaan na in hoeverre de factorstructuur van het FIT-Choice model in zijn huidige vorm terug gevonden kan worden bij Nederlandse (aanstaande en ervaren) leraren. De volgende onderzoeksvragen zijn leidend voor deze studie:

(1) In hoeverre is de originele factorstructuur van het FIT-Choice model terug te vinden in data van de motieven en concepties van (aanstaande en ervaren) leraren in Nederland?

(2) Wat zijn de motieven om leraar te worden van (aanstaande en ervaren) leraren in Nederland?

(3) Welke concepties van het beroep hebben (aanstaande en ervaren) leraren in Nederland?

## 2 Methode

### 2.1. Procedure en respondenten

In totaal is data verzameld bij 3 groepen van aanstaande en ervaren leraren uit het primair en secundair onderwijs in Noord Nederland. Dit resulteerde in totaal in 476 respondenten.

Hiervan was 63% vrouw. De totale groep had een gemiddelde leeftijd van 28 jaar (min-max: 16-63 jaar). Tabel 2 laat de verschillende groepen zien die meegenomen zijn in de data-analyse en uit welke steekproeven de drie groepen bestaan. Het betreft in alle gevallen gelegenheidssteekproeven. De steekproefprocedures per steekproef worden hieronder verder toegelicht.

#### *Aanstaande leraren VO*

Bij de studenten van de universitaire lerarenopleiding is een digitale vragenlijst afgenomen. Deze studenten ontvingen van de eerste auteur een e-mail met de uitnodiging om deel te nemen aan dit onderzoek. Vervolgens konden zij op een link in de e-mail klikken waarbij zij doorgestuurd werden naar de vragenlijst. In totaal hebben 246 aanstaande leraren VO de vragenlijst ingevuld (zie Tabel 2 voor responspercentages en kenmerken van deze groep).

#### *Aanstaande leraren PO*

Bij studenten van de tweedegraads lerarenopleiding PO én studenten van de academische lerarenopleiding basisonderwijs is een papieren vragenlijst uitgedeeld tijdens een bijeenkomst aan het begin van het cursusjaar. Alle studenten dienden in principe aanwezig te zijn bij de betreffende bijeenkomsten. Wegens organisatorische redenen is voor beide groepen gekozen voor een papieren vragenlijst. De ingevulde vragenlijsten werden direct na het invullen ingenomen. Uiteindelijk hebben 146 studenten een complete vragenlijst ingevuld.

Hoewel er verschillen kunnen bestaan tussen studenten van de tweedegraads lerarenopleiding en studenten van de academische lerarenopleiding basisonderwijs, hebben wij er voor gekozen deze twee steekproeven samen te nemen in verdere analyses. De groepen zijn vergelijkbaar in leeftijd (rond de 18/19 jaar, zie Tabel 2) en beide groepen hebben over het algemeen nog niet eerder een keus voor een studierichting gemaakt. Dit in tegenstelling tot aanstaande leraren VO, die reeds eerder voor een specifieke vakrichting hebben gekozen. De aanstaande leraren PO hebben daarnaast nog weinig ervaring met hoger onderwijs, terwijl de aanstaande leraren VO

Tabel 2  
Beschrijving van de steekproef

Naam	Omschrijving	Type	Afname	N	Respons	Vrouw	Gemiddelde leeftijd
<b>Aanstaande leraren VO</b>							
C1M2	Tweede meting cohort 2009	Studenten universitaire lerarenopleiding	Voorjaar 2010	61	51%	61%	26.85
C2M1	Eerste meting cohort 2010	Studenten universitaire lerarenopleiding	Herfst 2010	95	61%	56%	25.98
C3M1	Eerste meting cohort 2011	Studenten universitaire lerarenopleiding	Herfst 2011	44	40%	39%	27.95
C4M1	Eerste meting cohort 2012	Studenten universitaire lerarenopleiding	Herfst 2012	46	32%	61%	30.85
Totaal				246		55%	27.46
<b>Aanstaande leraren PO</b>							
S2011	Eerste meting cohort 2011	Studenten tweedegraads lerarenopleiding	Herfst 2011	86	-	72%	19.20
A2011	Eerste meting cohort 2011	Studenten academische lerarenopleiding basisonderwijs	Herfst 2011	60	67%	90%	18.64
Totaal				146		78%	18.97
<b>Ervaren leraren PO</b>							
PBO	Cohort 2012	Leraren werkzaam aan drie basisscholen Noord-Nederland	Juni 2012	84	47%	87%	44.54
Totaal alle groepen				476		65%	28.01

minimaal twee jaar hoger onderwijs hebben gevolgd. Beide groepen bevatten verder een relatief hoog percentage vrouwen en zullen een opleiding volgen welke zich richt op het primair onderwijs als toekomstig werkterrein.

#### *Ervaren leraren PO*

De ervaren leraren in het basisonderwijs hebben de vragenlijst digitaal ingevuld. Zij zijn door een collega gevraagd de vragenlijst in te vullen ten behoeve van de masterscriptie van deze collega. De leraren ontvingen een e-mail met de uitnodiging om deel te nemen aan dit onderzoek en in deze e-mail konden zij op een link klikken waarbij zij doorgestuurd werden naar de digitale vragenlijst. Uiteindelijk zijn 84 vragenlijsten ingevuld.

## **2.2. Instrument**

Het FIT-Choice instrument is gebruikt om zowel de motieven als de concepties over het onderwijs van de leraren te meten. Daarnaast is een aantal algemene vragen zoals het vak en het aantal jaren lesgeefervaring opgenomen in het instrument. Het deel dat de motivatie om leraar te worden in kaart brengt bestaat uit 12 schalen (38 items). Deelnemers dienen aan te geven hoe belangrijk zij de aangegeven motieven vinden die volgen op de stam 'Ik heb er voor gekozen om leraar te worden omdat...' (bv. 'ik de kwaliteiten van een goede leraar heb' of 'ik kinderen en jongvolwassenen wil helpen te leren'). Dit doen zij op een 7-punts schaal (1 = *niet belangrijk voor mij* – 7 = *zeer belangrijk voor mij*,

theoretisch schaalgemiddelde = 4). Het deel dat de concepties over het onderwijs meet bestaat uit 6 schalen (20 items). Deelnemers geven hier eveneens op een 7-punts schaal (1 = *helemaal niet* – 7 = *enorm*, theoretisch schaalgemiddelde = 4) antwoord op de vragen (bv. ‘Denk je dat lesgeven goed betaald is’ of ‘Denk je dat lesgeven hard werken is’). De eerder gepresenteerde Tabel 1 geeft een beschrijving van de oorspronkelijke schalen inclusief een voorbeelditem.

Het originele Engelstalig instrument is vertaald naar het Nederlands en vervolgens ter controle door een native-speaker terugvertaald naar het Engels. De eerste en tweede auteur hebben eventuele ongelijkheden in de vertaling nagelopen. Op een aantal tijdsvormen in de vertaling na, was de vertaling goed. De tijdsvormen hebben we in de uiteindelijke versie van het instrument aangepast. De drie groepen hebben deze versie van het instrument ingevuld.

### 2.3. Analyses

Gezien het feit dat onderwijsconcepties ook los kunnen staan van de motivatie om leraar te worden hebben we aparte analyses uitgevoerd voor de motivatie-items en voor de items welke onderwijsconcepties meten. Met behulp van het statistische programma R (R Core Team, 2015) en het software pakket lavaan (Rosseel, 2012) is middels multi-groep confirmatieve factoranalyse allereerst nagegaan of aanstaande leraren VO, aanstaande leraren PO en ervaren leraren PO samen genomen konden worden als één steekproef. Een model waarbij de parameters volledig vrij gelaten worden, werd vergeleken met een model waarbij alle parameters gelijk verondersteld worden (een invariance model) (N=449). Om na te gaan of de factorstructuur van het FIT-Choice model en de data van de verschillende groepen passen is gebruik gemaakt van de volgende indices: (a)  $\chi^2$  toets; het model ‘past’ wanneer deze toets niet significant is, (b) CFI; een waarde dicht bij 1.0 geeft een goed passend model aan, waarbij als richtlijn een waarde van .90 als minimum wordt aangehouden, (c) NNFI; een waarde dicht bij 1.0 geeft een goed passend model aan, waarbij als richtlijn een waarde

van .90 als minimum wordt aangehouden, (d) RSMEA; < .05 geeft aan dat het model goed past, een waarde tussen .05 en .08 geeft een redelijk passend model aan en (e) SRMR; < .05 geeft aan dat het model past.

Uit de multi-groep CFA bleek dat het motivatie model matig paste ( $\chi^2 = 3062.94$ ,  $df = 1797$ ,  $p < .001$ ; CFI = .84; NNFI = .81; RMSEA = .07; SRMR = .08) en de verandering in de  $\chi^2$ waarde in de vergelijking tussen het invariance model en een vrij model bleek significant ( $\Delta\chi^2 = 576.62$ ,  $\Delta df = 128$ ,  $p < .001$ ). Dit betekent dat de groepen niet als gelijk beschouwd kunnen worden (Kline, 2005). Hetzelfde gold voor de multi-groep CFA voor de concepties over het onderwijs. Hoewel het model redelijk goed paste ( $\chi^2 = 369.98$ ,  $df = 267$ ,  $p < .001$ ; CFI = .97; NNFI = .96; RMSEA = .05; SRMR = .05), bleek de verandering van de  $\chi^2$  waarde in de vergelijking tussen het vrije en het invariance model significant ( $\Delta\chi^2 = 20.97$ ,  $\Delta df = 52$ ,  $p < .001$ ). In de vervolgstappen zijn dan ook voor elke groep apart confirmatieve factoranalyses (CFA’s) uitgevoerd. De Maximum Likelihood methode werd gebruikt en cases met missende data werd listwise verwijderd.

Om te toetsen of de structuur van de motivatie constructen, zoals gespecificeerd in het FIT-Choice model, terug te vinden is in de data van onze verschillende steekproeven, hebben we, per steekproef, de volgende stappen doorlopen. Allereerst hebben we een CFA uitgevoerd waarbij de oorspronkelijke structuur is gespecificeerd. Indien er foutmeldingen ontstonden tijdens de analyse waardoor geen significantie toetsing op de factorladingsmogelijk was, is nagegaan welke items de foutmelding veroorzaakten en zijn deze items, dan wel schalen, verwijderd om toch een model te kunnen genereren<sup>1</sup>. Vervolgens is voor elke schaal de interne consistentie nagegaan middels Cronbach’s alpha (of Split-half in het geval van schalen met slechts 2 items). Indien schalen onbetrouwbaar bleken werd dit opgelost door het verwijderen van een item of, indien dit niet mogelijk was, werd de hele schaal verwijderd. Vervolgens werd een nieuwe CFA uitgevoerd om te toetsen in hoeverre de factorstructuur met de aanpassingen terug te vinden was in de data. Ten



Tabel 3  
Fit-indices CFA motieven

Aanstaande leraren VO			
	FIT-Choice model	Uiteindelijk model	Richtlijnen
$\chi^2/df/p$	1188.82/ 599 /<.001	888.40/440/<.001	Niet significant
CFI	0.86	0.88	>.90
NNFI	0.83	0.86	>.90
RMSEA	0.07	0.07	<.05
SRMR	0.07	0.07	<.05
Aanstaande leraren PO			
$\chi^2/df/p$	852.78/ 599/<.001	551.76/389/<.001	Niet significant
CFI	0.86	0.90	>.90
NNFI	0.84	0.88	>.90
RMSEA	0.06	0.06	<.05
SRMR	0.09	0.08	<.05
Ervaren leraren PO			
$\chi^2/df/p$	1021.35/599/ <.001	662.84/419/<.001	Niet significant
CFI	0.77	0.84	>.90
NNFI	0.73	0.81	>.90
RMSEA	0.10	0.09	<.05
SRMR	0.10	0.09	<.05

slotte gebruiken we beschrijvende analyses om antwoord te geven op onderzoeksvragen twee en drie.

### 3 Resultaten

In deze sectie zullen we eerst ingaan op de resultaten van de factoranalyses met betrekking tot de motivatie om leraar te worden en vervolgens op de resultaten met betrekking tot de onderwijsconcepties. Ten slotte zullen we de uitkomsten van de beschrijvende analyses weergeven. Voor elk van de resultatensecties zullen eerst de resultaten voor de aanstaande leraren VO gepresenteerd worden, gevolgd door respectievelijk de resultaten voor de aanstaande leraren PO en de ervaren leraren PO.

#### 3.1. CFA van de motivatie constructen

De eerste CFA waarbij we de 12 schalen zoals in het FIT-Choice model pasten op

de data van 246 aanstaande leraren VO, resulteerde in matige indices (zie Tabel 3):  $\chi^2 = 1188.82$ ,  $df = 599$ ,  $p < .001$ ; CFI = .86; NNFI = .83; RMSEA = .07; SRMR = .07. Berekening van de interne consistentie van elk van de schalen resulteerde in het verwijderen van item B07 uit de originele schaal *intrinsieke waarde*, B11 uit de originele schaal *terugval carrière* en in het verwijderen van de volledige originele schaal *baan transferbaarheid* (items B08, B22, en B45). Na verwijdering van deze items resulteerde een nieuwe CFA in een lichte verbetering van het model:  $\chi^2 = 888.40$ ,  $df = 440$ ,  $p < .001$ ; CFI .88; NNFI = .86; RMSEA = .07; SRMR = .07. Tabellen 4a, 4b en 4c geven de ladingen van de items op de schalen weer alsook de betrouwbaarheid van en de gemiddelde score op de schalen.

Net als in het geval van de aanstaande leraren VO resulteerde de eerste CFA met de data van 146 aanstaande leraren PO in matige

Tabel 4A

Gestandaardiseerde coëfficiënten en betrouwbaarheden motieven. Aanstaaende leraren VO

Schaal	Alpha	Gemiddelde (sd)	Gestandaardiseerde coëfficiënten	
			B05	.80
Verwachtingen van de eigen bekwaamheid	.75	5.03 (.98)	B19	.90
			B43	.50
Intrinsieke waarde	.71*	5.68 (.93)	B01	.58
			B12	.95
			B14	.81
Baanzekerheid	.87	4.25 (1.37)	B27	.81
			B38	.90
			B02	.80
			B04	.43
Tijd voor familie	.82	2.98 (1.31)	B16	.87
			B18	.50
			B29	.85
			B09	.74
Toekomst van kinderen/adolescenten vormen	.81	4.65 (1.21)	B23	.74
			B53	.83
			B36	.81
Vergroten van sociale gelijkheid	.85	3.07 (1.33)	B49	.83
			B54	.80
			B06	.75
Een sociale bijdrage leveren	.82	4.68 (1.34)	B20	.79
			B31	.79
			B13	.87
Werken met kinderen/adolescenten	.85	4.83 (1.21)	B26	.78
			B37	.80
			B35	.42
Terugval carrière	.61*	1.77 (1.17)	B48	.96
			B17	.91
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	.85	3.99 (1.46)	B30	.92
			B39	.60
			B03	.80
Sociale invloeden	.87	2.56 (1.42)	B24	.87
			B40	.85

\*Spearman-Brown split half

indices (zie Tabel 3):  $\chi^2 = 852.777$ ,  $df = 599$ ,  $p < .001$ ; CFI = .86; NNFI = .84; RMSEA = .06; SRMR = .09. Na bestudering van de interne consistentie van de schalen verwijderden we item B07 uit de originele *intrinsieke waarde* schaal en de gehele schalen *terugval*

*carrière* en *baan transferbaarheid*. Een nieuwe CFA liet een lichte verbetering in de indices zien, (zie ook Tabel 3):  $\chi^2 = 551.76$ ,  $df = 389$ ,  $p < .001$ ; CFI = .90; NNFI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .08.

De CFA met de data van de 84 ervaren

Tabel 4B

Gestandaardiseerde coëfficiënten en betrouwbaarheden motieven. Aanstaaende leraren PO

Schaal	Alpha	Gemiddelde (sd)	Gestandaardiseerde coëfficiënten	
			B05	.82
Verwachtingen van de eigen bekwaamheid	.72	5.14 (.84)	B19	.86
			B43	.53
Intrinsieke waarde	.72*	5.99 (.90)	B01	.76
			B12	.76
			B14	.71
Baanzekerheid	.82	4.06 (1.24)	B27	.73
			B38	.85
			B02	.76
			B04	.51
Tijd voor familie	.83	3.07 (1.14)	B16	.79
			B18	.57
			B29	.88
			B09	.66
Toekomst van kinderen/adolescenten vormen	.73	5.20 (.98)	B23	.83
			B53	.65
			B36	.80
Vergroten van sociale gelijkheid	.80	4.58 (1.15)	B49	.71
			B54	.77
			B06	.84
Een sociale bijdrage leveren	.69	4.95 (1.08)	B20	.57
			B31	.70
			B13	.67
Werken met kinderen/adolescenten	.78	5.91 (.81)	B26	.81
			B37	.84
			B17	.78
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	.85	4.42 (1.47)	B30	.99
			B39	.70
			B03	.80
Sociale invloeden	.80	2.71 (1.39)	B24	.83
			B40	.65

\*Spearman-Brown split half

leraren PO gaf de volgende indices (zie Tabel 3):  $\chi^2=1021.35$ ,  $df=599$ ,  $p < .001$ ; CFI= .77; NNFI= .73; RMSEA= .10; SRMR= .10. Nadere inspectie van de betrouwbaarheid van de schalen resulteerde in het verwijderen van item B11 uit de originele *terugval carrière* schaal, en wederom de hele originele *baantransferbaarheid schaal* (B08, B22 en B45).

Uit de nieuwe CFA bleek dat een model verkregen kon worden, echter werden daarin negatieve varianties geschat. Na verwijdering van de overgebleven items van de schaal originele schaal *terugval carrière*, B35 en B48, resulteerde de CFA in de volgende maten (zie Tabel 3):  $\chi^2=662.84$ ,  $df=419$ ,  $p < .001$ ; CFI=.84; NNFI=.81; RMSEA= .09;

Tabel 4C

Gestandaardiseerde coëfficiënten en betrouwbaarheden motieven. Ervaren leraren PO

Schaal	Alpha	Gemiddelde (sd)	Gestandaardiseerde coëfficiënten	
			B05	.80
Verwachtingen van de eigen bekwaamheid	.76	5.03 (1.21)	B19	.72
			B43	.70
			B01	.87
Intrinsieke waarde	.82	5.36 (1.28)	B07	.70
			B12	.87
			B14	.72
Baanzekerheid	.79	3.24 (1.38)	B27	.70
			B38	.80
			B02	.64
			B04	.55
Tijd voor familie	.78	2.17 (1.11)	B16	.87
			B18	.45
			B29	.74
			B09	.82
Toekomst van kinderen/adolescenten vormen	.78	4.77 (1.23)	B23	.53
			B53	.80
			B36	.81
Vergroten van sociale gelijkheid	.85	3.85 (1.46)	B49	.81
			B54	.84
			B06	.86
Een sociale bijdrage leveren	.80	4.41 (1.38)	B20	.71
			B31	.74
			B13	.88
Werken met kinderen/adolescenten	.89	5.47 (1.15)	B26	.81
			B37	.88
			B17	.79
Eerdere leer- en lesgeefervaringen	.86	3.50 (1.43)	B30	.91
			B39	.79
			B03	.86
Sociale invloeden	.83	1.76 (1.14)	B24	.77
			B40	.88

\*Spearman-Brown split half

SRMR=.09. De structuur heeft een matige model fit. De tabellen 4a, 4b, 4c tonen de ladingen van de items op de schalen en de interne consistentie van elke schaal.

Wanneer we bovenstaande resultaten beschouwen lijkt de structuur van de motieven, zoals gespecificeerd in het FIT-Choice model, deels gerepliceerd te kunnen worden

in de data van onze steekproeven. Hoewel bij de aanstaande leraren VO en PO de structuur terug gevonden wordt bij een eerste CFA, is een aantal schalen niet betrouwbaar. Bovendien leveren kleine aanpassingen aan het model een betere model fit op. Bij de ervaren leraren PO wordt na een aanpassing uiteindelijk een matige model fit gevonden. In

Tabel 5  
Fit indices CFA concepties

	Aanstaande leraren VO		richtlijnen
	FIT-Choice model	Uiteindelijk model	
$\chi^2/df/p$	123.07/89/.010	123.07/89/.010	Niet significant
CFI	0.98	0.98	>.90
NNFI	0.97	0.97	>.90
RMSEA	0.04	0.04	<.05
SRMR	0.04	0.04	<.05
Aanstaande leraren PO			
$\chi^2/df/p$	121.82/89/.012	121.82/89/.012	Niet significant
CFI	0.96	0.96	>.90
NNFI	0.95	0.95	>.90
RMSEA	0.05	0.05	<.05
SRMR	0.06	0.06	<.05
Ervaren leraren PO			
$\chi^2/df/p$	125.09/89/.007	26.25/24/.341	Niet significant
CFI	0.95	1.00	>.90
NNFI	0.93	0.99	>.90
RMSEA	0.07	0.03	<.05
SRMR	0.06	0.04	<.05

alle drie de steekproeven blijken de schalen *terugval carrière* en *baantransferbaarheid* onbetrouwbaar te zijn, dan wel het kunnen passen van een model te verhinderen. Voor de aanstaande leraren in zowel VO als PO blijkt item B7 “Ik heb altijd al leraar willen worden” de interne consistentie van de schaal “intrinsieke waarde” negatief te beïnvloeden en dus niet te passen bij deze groepen. Kortom, hoewel het wel mogelijk lijkt de oorspronkelijke structuur van het FIT-Choice model terug te vinden, blijkt eveneens dat in een dergelijk geval een aantal schalen in de oorspronkelijke vorm onbetrouwbaar is. De oorspronkelijke structuur van de motieven zoals gespecificeerd in het FIT-Choice model lijkt dus niet gerepliceerd te kunnen worden met onze Nederlandse data.

### 3.2. CFA van de concepties over het onderwijs constructen

De CFA waarbij de 6 factorstructuur getoetst werd tegen de data van de 246 aanstaande

leraren VO liet direct goede passingsmaten zien (zie ook Tabel 5):  $\chi^2 = 123.07$ ,  $df = 89$ ,  $p = .010$ ; CFI = .98; NNFI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .04. Een nadere bestudering van de interne consistentie van de schalen liet zien dat alle schalen voldoende betrouwbaar waren. Tabel 6 toont de factorladingen en de betrouwbaarheden per schaal.

De 6 factor structuur werd ook in de data van de aanstaande leraren PO teruggevonden. De indices lieten zien dat de structuur redelijk tot goed paste gegeven de data (zie Tabel 5,  $\chi^2 = 121.82$ ,  $df = 89$ ,  $p = .012$ ; CFI = .96; NNFI = .95; RMSEA = .05; SRMR = .06. De interne consistentie van de 6 schalen was redelijk tot goed (alpha = .65 voor de schaal *social ontrading* – Spearman Brown = .94 voor de schaal *salaris*). Tabel 6 toont de factorladingen en de betrouwbaarheden per schaal.

De eerste CFA voor de concepties van de 84 ervaren leraren PO resulteerde in de

Tabel 6

## Gestandaardiseerde coëfficiënten en betrouwbaarheden concepties

Schaal	Alpha	Gemiddelde (sd)	Gestandaardiseerde coëfficiënten	
<i>Aanstaande leraren VO</i>				
Sociale status	.80	3.33 (1.07)	C04	.66
			C08	.81
			C09	.81
Salaris	.93*	3.37 (1.26)	C01	.94
			C03	.94
			C10	.84
Expert carrière	.78	4.77 (1.09)	C14	.57
			C15	.79
			C02	.71
Hoge eisen	.73	5.77 (.75)	C07	.53
			C11	.82
			D03	.99
Tevredenheid met keuze	.93*	5.15 (1.32)	D05	.87
			D02	.70
			D04	.44
Sociale ontrading	.66	3.34 (1.39)	D06	.77
<i>Aanstaande leraren PO</i>				
Sociale status	.72	3.99 (.99)	C04	.68
			C08	.75
			C09	.65
Salaris	.94*	3.85 (1.04)	C01	.93
			C03	.96
			C10	.70
Expert carrière	.74	4.71 (.94)	C14	.62
			C15	.71
			C02	.77
Hoge eisen	.84	5.38 (.87)	C07	.72
			C11	.88
			D03	.89
Tevredenheid met keuze	.92*	5.87 (1.02)	D05	.95
			D02	.56
			D04	.35
Sociale ontrading	.65	2.88 (1.40)	D06	1.00
<i>Ervaren leraren PO</i>				
Sociale status	.86	3.42 (1.12)	C04	.87
			C08	.79
			C09	.80
Expert carrière	.78	4.76 (1.10)	C10	.82
			C14	.56
			C15	.84
Hoge eisen	.92	5.78 (1.06)	C02	.92
			C07	.89
			C11	.88

\* Spearman-Brown split half

volgende indices voor de oorspronkelijke structuur (zie ook Tabel 5,  $\chi^2 = 125.09$ ,  $df = 89$ ,  $p = .007$ ; CFI = .95; NNFI = .93; RMSEA = .07; SRMR = .06). In dit model werden echter negatieve varianties geschat. Stap voor stap verwijderen van items per schaal en opnieuw uitvoeren van een CFA toonde aan dat dit probleem lag in de schalen *salaris* en *tevredenheid*. Na verwijdering van deze schalen geven de vervolgens in de nieuwe CFA verkregen indices aan dat de structuur van de vier overgebleven schalen redelijk past gegeven de data van deze leraren:  $\chi^2 = 60.64$ ,  $df = 48$ ,  $p = .10$ ; CFI = .97; NNFI = .96; RMSEA = .06; SRMR = .06. De interne samenhang van de vier schalen was voldoende, met uitzondering van de schaal *sociale ontrading*, welke met  $\alpha = .60$  grenst aan onvoldoende interne samenhang van de items. We verwijderden item D4 om de betrouwbaarheid te verhogen. Een nieuwe CFA leidde echter opnieuw tot het schatten van negatieve varianties, wat uiteindelijk resulteerde in onze keus om de *social dissuasion* schaal in zijn geheel te verwijderen. De structuur van de drie overgebleven schalen paste goed gegeven de data van deze groep leraren  $\chi^2 = 26.25$ ,  $df = 24$ ,  $p = .34$ ; CFI = 1.00; NNFI = .99; RMSEA=.03; SRMR=.04.

Samengevat past de 6 factor structuur van de concepties, zoals beschreven in het FIT-Choice model goed voor de data van aanstaande leraren voor het VO en PO. De structuur voor ervaren leraren PO is dusdanig problematisch dat slechts drie schalen betrouwbaar gemeten konden worden. We kunnen dus stellen dat de oorspronkelijke 6 schalen structuur van het FIT-Choice model enkel toepasbaar lijkt te zijn op data van aanstaande leraren VO en PO.

### 3.3. Welke motieven en welke concepties hebben aanstaande en ervaren leraren VO en PO?

Om antwoord te geven op onderzoeksvraag 2 en 3 beschrijven we hier de motieven en de concepties van de aanstaande leraren VO en PO. Tevens beschrijven we de motieven van de ervaren leraren PO. Omdat de structuur van de concepties van de ervaren leraren PO niet voldoende betrouwbaar teruggevonden

is, zijn deze data niet meegenomen in deze resultaten sectie. De gemiddelde schaalesscores en standaarddeviaties zijn vermeld in Tabel 4 voor de motieven en Tabel 6 voor de concepties.

#### Motieven

Met betrekking tot de motieven om voor het leraarschap te kiezen blijkt dat aanstaande leraren VO voornamelijk voor het beroep hebben gekozen vanuit een intrinsieke waarde, de verwachtingen van hun eigen kunnen en het willen werken met kinderen en adolescenten (respectievelijk  $M = 5.68$ ,  $sd = .93$ ;  $M = 5.03$ ,  $sd = .98$ ;  $M = 4.83$ ,  $sd = 1.21$ ). Het minst van invloed op deze keuze zijn de motieven *terugval carrière* ( $M = 1.77$ ,  $sd = 1.17$ ) en *sociale invloeden* ( $M = 2.56$ ,  $sd = 1.42$ ). De aanstaande leraren VO kiezen dus vrijwel niet voor het beroep omdat zij niet geaccepteerd zijn voor het beroep van hun eerste keuze, of omdat hun familie vindt dat zij leraar moeten worden.

De aanstaande leraren PO kiezen hoofdzakelijk voor het leraarschap vanuit een intrinsieke waarde, omdat zij met kinderen en adolescenten willen werken en om de toekomst van deze kinderen en adolescenten te vormen (respectievelijk  $M = 5.99$ ,  $sd = .90$ ;  $M = 5.91$ ,  $sd = .81$ ;  $M = 5.20$ ,  $sd = .98$ ). De motieven *sociale invloeden* ( $M = 2.71$ ,  $sd = 1.39$ ) en *tijd voor familie* ( $M = 3.07$ ,  $sd = 1.14$ ) zijn het minst van invloed op de keuze van deze aanstaande leraren voor het beroep. Aanstaande leraren PO kiezen dus niet of in mindere mate voor het leraarschap omdat mensen waarmee zij gewerkt hebben vinden dat zij leraar moeten worden, of omdat schoolvakanties zullen passen bij gezinsverplichtingen.

De motieven die voor ervaren leraren PO, ten slotte, het belangrijkste zijn geweest zijn vergelijkbaar met de motieven van de aanstaande leraren PO. Zij hebben voornamelijk voor het leraarschap gekozen vanwege het kunnen werken met kinderen en adolescenten, vanuit intrinsieke waarde en het vertrouwen in hun eigen bekwaamheid (respectievelijk  $M = 5.47$ ,  $sd = 1.15$ ;  $M = 5.36$ ,  $sd = 1.28$ ;  $M = 5.03$ ,  $sd = 1.21$ ). De ervaren leraren PO geven aan dat sociale invloeden ( $M = 1.76$ ,  $sd = 1.14$ ) en het hebben van tijd voor

hun familie ( $M = 2.17$ ,  $sd = 1.11$ ) de minste invloed op hun keus hebben gehad om leraar te worden, wat vergelijkbaar is met de motieven van de aanstaande leraren PO.

### *Concepties*

Met betrekking tot de concepties over het lesgeven geven alle drie de groepen in dit onderzoek aan dat de hoge eisen die gesteld worden aan leraren een belangrijke rol speelt in de keuze voor het beroep (aanstaande leraren VO:  $M = 5.77$ ,  $sd = .75$ ; aanstaande leraren PO:  $M = 5.38$ ,  $sd = .87$ ; ervaren leraren PO:  $M = 5.78$ ,  $sd = 1.06$ ). Zij denken dat lesgeven hard werken en emotioneel veeleisend is en dat leraren een hoge werkdruk hebben. Desalniettemin zijn de aanstaande leraren VO en PO tevreden met hun keus voor het leraarschap (respectievelijk  $M = 5.15$ ,  $sd = 1.32$ ;  $M = 5.87$ ,  $sd = 1.02$ ). Van de aanstaande leraren geven de PO leraren het minst aan dat hen werd afgeraden om aan het leraarschap te beginnen ( $M = 2.88$ ,  $sd = 1.40$ ). Voor de aanstaande leraren VO is de status van het beroep het minst belangrijk geweest bij de keuze voor het beroep ( $M = 3.33$ ,  $sd = 1.07$ ). Zij denken in mindere mate dat leraren als professionals worden beschouwd en dat leraren zich gewaardeerd voelen door de maatschappij. De drie groepen leraren in dit onderzoek geven aan dat de expertise die nodig is voor het beroep een belangrijke rol heeft gespeeld bij de keuze voor het beroep (aanstaande leraren VO:  $M = 4.77$ ,  $sd = 1.26$ ; aanstaande leraren PO:  $M = 4.71$ ,  $sd = .94$ ; ervaren leraren PO:  $M = 4.76$ ,  $sd = 1.10$ ).

## 4 Discussie en conclusie

De motivatie om leraar te worden is een belangrijke factor bij volharden tijdens de studie en het later uitvoeren van het beroep (zie bv. Fokkens-Bruinsma & Carrinus, 2012b; Roness & Smith, 2010; Watt & Richardson, 2007). Om gefundeerde uitspraken te kunnen doen over deze motieven, en het belang dan wel de prioritering van deze motieven, is het belangrijk om een gevalideerd meetinstrument te hebben. Hoewel er al redelijk wat onderzoek is gedaan naar de motieven

om leraar te worden, ontbrak een eenduidig theoretisch kader om onderzoeksresultaten te kunnen vergelijken. Daarom ontwikkelden Watt en Richardson (2007) het FIT-Choice model en bijpassende instrument, de FIT-Choice Scale. Onze studie richtte zich op de structuur van het FIT-Choice instrument voor de Nederlandse context. Daarnaast hebben we onderzocht wat de belangrijkste motieven waren om leraar te worden en welke concepties over het onderwijs Nederlandse aanstaande en ervaren leraren hebben.

### 4.1. Validiteit van de FIT-Choice Scale

Met onze studie zijn we nagegaan in hoeverre de structuur van het door Watt en Richardson (2007) ontwikkelde FIT-Choice model, gericht op de motieven om leraar te worden en concepties over het onderwijs, teruggevonden kon worden in data van Nederlandse aanstaande en reeds werkende leraren in het PO en VO. Allereerst bleek dat waar andere onderzoekers data uit het PO en VO samen analyseerden in 1 model (bv. Eren & Tezel, 2010), dit niet geschikt bleek voor onze studie. Een multi-groep confirmatieve factor analyse resulteerde in een matig passend model en uit de vergelijking tussen een invariance en een vrij model bleken de groepen niet als gelijk beschouwd te kunnen worden. We hebben vervolgens confirmatieve factor analyses uitgevoerd om de structuur in de drie groepen afzonderlijk te repliceren. De oorspronkelijke structuur van de motieven om leraar te worden werd deels gerepliceerd met de data van aanstaande leraren VO en PO. Daarbij bleek echter dat een aantal schalen niet betrouwbaar was. Wanneer we de uiteindelijke structuur vergelijken met die van Watt en Richardson, zien we dat de schaal *terugval carrière* alleen voor de aanstaande leraren VO terug komt in de factorstructuur. Verder komen de betrouwbaarheden van de uiteindelijke structuur overeen met die gespecificeerd door Watt en Richardson (2007). Alleen voor de schaal *intrinsieke waarde* vinden we uiteindelijke hogere betrouwbaarheden dan in de oorspronkelijke studie, dit komt omdat wij het item “ik heb altijd al leraar willen worden” niet meegenomen hebben in de analyses. Met betrekking tot de structuur van de



concepties over het onderwijs blijkt dat deze gerepliceerd kan worden met data van aanstaande leraren VO en PO. Ook voor deze twee groepen geldt dat de betrouwbaarheden van de uiteindelijke schalen overeen komen met de oorspronkelijke schalen. Dit geldt echter niet voor de data van de ervaren leraren PO. Voor deze groep blijven uiteindelijke 3 van de 6 schalen over. Dat de schalen *salaris*, *hoge eisen*, en *tevredenheid met keuze* er voor zorgden dat het gehele model slechts passend was met negatieve varianties kan te maken hebben met het feit dat het oorspronkelijke instrument ontwikkeld is voor aanstaande leraren, en pas later gevalideerd voor andere groepen leraren (beginnende en ervaren leraren). Ervaren leraren hebben al langere tijd ervaring met de werkelijke eisen die aan hen gesteld worden als leraar en hebben een idee ontwikkeld over hoe het salaris zich naar hun idee verhoudt tot hun werkzaamheden. Verder kan de tevredenheid met de keuze bij ervaren leraren beïnvloed zijn door het willen opheffen van mogelijke cognitieve dissonantie (Festinger, 1962). Het niet tevreden zijn met de keus is immers niet volledig congruent met het feitelijk werkzaam zijn als leraar. Tenslotte kan dit te maken hebben gehad met het feit dat de ervaren leraren de vragenlijst retrospectief hebben moeten invullen.

Dat de oorspronkelijke structuur van het FIT-Choice model niet volledig teruggevonden wordt in data van aanstaande leraren voor het PO komt niet geheel overeen met wat andere onderzoekers in andere landen vonden. Zo repliceerden Jugović, Marušić, Pavin Ivanec, & Vizek Vidović. (2012) de structuur van het model in een Kroatische dataset met enkel aanstaande PO leraren. Echter, in een gemengde dataset, maar hoofdzakelijk bestaand uit aanstaande leraren PO, vond Akar (2012) een redelijk passend model voor de motieven, maar met drie schalen met een betrouwbaarheid  $<.65$ . Tevens bleek Akar (2012) de structuur van de concepties over het onderwijs niet te kunnen reproduceren.

Over het algemeen kunnen we dus een negatief antwoord geven op onze eerste onderzoeksvraag. Slechts voor een beperkt deel van het instrument en voor een beperkt deel van onze steekproeven kunnen we de

originele structuur weer terug vinden. Voor de aanstaande leraren VO en PO vinden we de oorspronkelijke structuur van concepties terug. Voor de andere steekproeven hebben we enkele aanpassingen moeten doen om een passend model te krijgen. Opvallend genoeg vinden we ten aanzien van de structuur van de motieven voor alle steekproeven dat de schalen *terugval carrière* en *baantransferbaarheid* problematisch zijn. Dit zijn schalen waarvan de betrouwbaarheid verhoogd kan worden bijvoorbeeld door het toevoegen van extra items. Dit resultaat komt overeen met resultaten in andere studies waar ook lage betrouwbaarheden werden gevonden of deze schalen niet in de uiteindelijke factor structuur zijn opgenomen (bv. Jugović e.a., 2012; Kiliñ, Watt, & Richardson, 2012; Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui., 2012).

In dit onderzoek werd hoog gescoord op de factor *intrinsieke waarden* door alle leraren (PO en VO, aanstaand en ervaren). Dat wil zeggen dat dit motief belangrijk werd gevonden voor de keuze voor het lerarenberoep. Dit resultaat komt overeen met eerder onderzoek (Berger & D'Ascoli, 2012; Kiliñ e.a., 2012; Lin e.a., 2012; Watt & Richardson, 2007; Watt & Richardson, 2012) en biedt aanknopingspunten voor het aantrekken van studenten voor het beroep. Zo kan bij voorlichting over het leraarsberoep het belang van het kiezen vanuit intrinsieke waarde benadrukt worden. Uit eerder onderzoek blijkt bijvoorbeeld ook dat dit type motivatie positief gerelateerd is aan uitkomsten zoals betrokkenheid en self-efficacy (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012b). Daarmee biedt het focussen op dit motief perspectieven voor selectie: het focussen op intrinsieke waarde kan een onderdeel worden van een selectie-instrument.

Eveneens vergelijkbaar met eerder onderzoek kwam uit dit onderzoek naar voren dat sociale invloeden minder belangrijk zijn voor de keuze om leraar te worden (zie bv. Berger & D'Ascoli, 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a). Dat wil zeggen dat de aanstaande, en ervaren leraren zich bij hun keuze voor het beroep minder hebben laten leiden door familie, vrienden en/of mensen waarmee ze gewerkt hebben. Verder bleek

uit het onderzoek dat de sociale status van het beroep en het salaris minder belangrijke factoren waren om te kiezen voor het beroep. Het ministerie zet echter wel in op het verbeteren van de status en het inzetten van prestatiebeloning als maatregelen om de instroom in de lerarenopleidingen en de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2011). Mogelijkerwijs resulteert deze inzet van het ministerie er in dat deze motieven in de toekomst belangrijker zullen zijn voor aanstaande leraren. Bij het aantrekken van studenten voor het beroep zou daarentegen ook gedacht kunnen worden aan de concepties die belangrijk waren voor de aanstaande, en ervaren leraren in onze steekproef zoals de concepties over de eisen van het beroep en de tevredenheid over keuze voor het beroep. In voorlichting over het beroep zou bijvoorbeeld aandacht besteed kunnen worden aan het belang van realistische verwachtingen over de eisen van het lerarenberoep.

#### 4.2. Beperkingen en vervolgonderzoek

Onze bevindingen geven een indruk in hoeverre de FIT-Choice factor structuur past bij onze Nederlandse data en welke motieven en concepties over het onderwijs Nederlandse aanstaande en ervaren leraren hebben. Deze bevindingen dienen echter in het licht van een aantal beperkingen beschouwd te worden. De oorspronkelijke FIT-choice theorie gaat er van uit dat het model en de structuur gelden voor alle leerkrachten. Uit dit onderzoek, en ook uit ons eerder onderzoek is gebleken dat dat niet zo is. In dit onderzoek hebben we drie verschillende datasets gebruikt, waarmee we een begin hebben gemaakt met het in kaart brengen van de externe validiteit voor verschillende contexten. Tegelijkertijd zou het mooi zijn om verder onderzoek te doen onder verschillende steekproeven zoals in het hier gepresenteerde onderzoek, bijvoorbeeld met een aangepaste versie van de vragenlijst. Daarnaast is het belangrijk om in vervolgonderzoek eveneens te overwegen om analyses van de verschillende groepen apart uit te voeren. Daarbij kan overwogen worden om bestaande datasets nader te bestuderen aangezien eerder niet middels het toetsen van

invariance modellen tegen vrije modellen nagegaan is of werkelijk data van aanstaande leraren PO en VO tezamen genomen kon worden in de uitgevoerde analyses. Een dergelijke toetsing zou eventuele nuances in het FIT-Choice model tussen beide groepen aanstaande leraren aan het licht kunnen brengen.

Verder hebben we gebruik gemaakt van een vertaalde versie van het FIT-Choice instrument. Uit eerder onderzoek waar hetzelfde instrument gebruikt is, bleek dat er enige nuanceverschillen bestaan in de Engelse taal, die in het Nederlands niet teruggevonden worden (zie Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012a). Daarnaast is de lage betrouwbaarheid van de factor *sociale ont-rading*,  $\alpha = .66$  (aanstaande leraren VO) en  $\alpha = .65$  (aanstaande leraren PO) een punt van aandacht bij het trekken van conclusies over deze constructen. Om een valide beeld te krijgen van deze factoren zou bij toekomstig gebruik van dit instrument de items herzien en eventueel aangevuld moeten worden met andere items. Gezien onze bevinding dat de relevantie van deze schaal laag is, kan eveneens overwogen worden deze schaal in zijn geheel uit het model voor de Nederlandse (aanstaande) leraren te laten.

Voor het optimaal in kaart brengen van de validiteit van dit instrument is het belangrijk dat dit onderzoek gerepliceerd wordt. Idealiter worden daarbij tevens gegevens verzameld van leraren in het hoger en voortgezet onderwijs in Nederland. Op deze manier kunnen we nog beter ingaan op de vraag of het oorspronkelijke model voor “alle” leerkrachten geldt of dat een aangepast model (bijvoorbeeld de modellen die we in dit onderzoek hebben gevonden) beter weergeeft hoe de motieven en concepties van aanstaande leraren gestructureerd zijn.

Daarnaast is het belangrijk om de motieven en concepties van aanstaande en ervaren leraren over de tijd in kaart te brengen. In ons onderzoek hebben we gevonden dat de oorspronkelijke structuur slechts ten dele teruggevonden wordt bij verschillende steekproeven. Het is dan maar de vraag hoe stabiel deze structuur is, analyses over longitudinale data zijn daarom belangrijk. Longitudinaal onderzoek, waarin leraren gedurende een

aantal jaren gevolgd worden zijn daarnaast belangrijk, omdat de initiële motieven om te kiezen voor het lerarenberoep veranderd kunnen zijn (zie bijvoorbeeld Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2014; Sinclair, 2008), evenals het belang van bepaalde motieven (bv. baanzekerheid). Roness en Smith (2010) bijvoorbeeld gaven in hun onderzoek aan dat het type motieven van aanstaande leraren niet veranderde gedurende de periode tijdens de opleiding, maar dat het belang van de motieven wel veranderde. Zo bleken aanstaande leraren het genieten van lesgeven en het werken met kinderen aan het einde van de opleiding veel belangrijker te vinden, dan aan het begin van de opleiding. Een longitudinaal onderzoek, waarbij op verschillende momenten tijdens de studie en de loopbaan van leraren het FIT-Choice instrument wordt afgenomen, zou belangrijke inzichten kunnen geven in de potentiële ontwikkelingen rondom motieven en concepties en op deze manier kunnen bijdragen aan inzicht in de stabiliteit van de structuur van het FIT-Choice model over de tijd.

Met dit onderzoek dragen we bij aan de verdere ontwikkeling van een internationaal gevalideerd instrument om de motivatie om leraar te worden in kaart te kunnen brengen. Hoewel het oorspronkelijke model niet volledig teruggevonden kon worden in onze data, hebben we wel aangegeven dat met enige aanpassing het FIT-Choice instrument gebruikt kan worden voor het in kaart brengen van de motieven en concepties van (aanstaande) leraren. Met een dergelijk instrument kunnen op een objectieve manier vergelijkingen gemaakt worden tussen diverse internationale onderzoeksbevindingen. Tevens hebben we met dit onderzoek de primaire motieven van (aanstaande) leraren om leraar te worden aangegeven. Gezien de relatie tussen de motivatie van (aanstaande) leraren en hun betrokkenheid bij hun studie dan wel beroep, zouden deze bevindingen gebruikt kunnen worden voor het identificeren van groepen beginnende leraren die extra ondersteuning nodig hebben tijdens de opleiding. Tenslotte kunnen de uitkomsten over motieven en concepties van leraren in het Noorden van Nederland, gebruikt worden in

het voorlichtingsbeleid van lerarenopleidingen. Door aanstaande leraren een realistisch beeld van het leraarschap te bieden, kunnen ze een weloverwogen keuze maken voor het lerarenberoep. Naast deze vorm van zelfselectie, zouden lerarenopleidingen er voor kunnen kiezen om intrinsieke motivatie, een onderdeel waarop hoog wordt gescoord door leraren in onze steekproef, en wat gerelateerd blijkt te zijn aan belangrijke docentuitkomsten (Malmberg, 2006), een onderdeel te laten worden van een selectieprocedure voor de lerarenopleiding. Het zou interessant zijn om onderzoek te initiëren, waarin intrinsieke motivatie wordt meegenomen als onderdeel van een selectie procedure, bijvoorbeeld naar aanleiding van de call van het NRO over selectie en intake van aankomende studenten bij lerarenopleidingen (NRO, n.d).

## Noot

<sup>1</sup> In principe geeft het niet kunnen toetsen van de structuur als gevolg van foutmeldingen al antwoord op onze onderzoeksvraag. Wij hebben er echter voor gekozen om door te gaan met de analyse totdat een passend en betrouwbaar model gevonden kon worden. Daarbij hebben we ons beperkt tot enkel het verwijderen van items en geen andere wijzigingen aan te brengen in het model om zo dicht mogelijk bij het door Watt en Richardson (2007) gespecificeerde model te blijven.

## Literatuur

- Akar, E. O. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australia Journal of Teacher Education*, 37, 67-84.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Berger, J. -L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 319-343.

- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- 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, 262-278.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, California: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 20(4), 93-107.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012a). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249-269.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012b). Adaptive and maladaptive motives to become a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38, 3-19.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (in press). Motivation and achievement in a university-based teacher training programme. *Teaching Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2015.1034682>
- Gao, X., & Trent, J. (2009). Understanding mainland Chinese student teachers' motivations for choosing a teacher education programme in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35, 145-159.
- Hellsten, L., & Prytula, M. P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-19.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73, 29-35.
- Jugovi, I., Maruši, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidovi, V. (2012). Motivation and personality of pre-service teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 271-287.
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40, 173-185.
- Kiliç, A., Watt, H., & Richardson, P. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 199-226.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27, 579-588.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press
- Lawver, R. G., & Torres, R. M. (2011). Determinants of pre-service students' choice to teach secondary agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 52, 61-71.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 227-248.
- Malmberg, L-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.
- Mansfield, C., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). Actieplan leraar 2020: Leraar 2020- een krachtig beroep. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag.
- NRO (n.d.). Selectie voor lerarenopleidingen is effectiefst met mix van selectievariabelen. Verkregen via: <http://www.nro.nl/selectie-lerarenopleidingen-effectiefst-met-mix-van-selectievariabelen/>

- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. R foundation for statistical computing: Vienna, Austria.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation. Theory and practice*. New York: Routledge.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 475-489.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching 36*, 169-185.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*, 1-36.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*, 79-104.
- Smith, S. J., & Pantana, J. J. (2010). *Preservice second-career teachers in a blended online-residential preparation program: Profiling characteristics and motivations (TEJ)*. Faculty Publications and Presentations. Paper 143. Retrieved from [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/143](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/143)
- Van der Rijst, R., Tigelaar, D., Van Driel, J., Snoek, M., & Van Verseveld, M. (2015). *Effecten van selectie ten behoeve van de lerarenopleidingen. Een literatuurreview in opdracht van NRO*. Lieden/Amsterdam: ICLON, Universiteit Leiden/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education, 75*, 167-202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. G. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*, 791-805.

## Gegevens over de auteurs

**Marjon Fokkens-Bruinsma** werkt als onderzoeker en docent bij de Lerarenopleiding

van de Rijksuniversiteit Groningen. **Esther Canrinus** werkt als postdoc bij de afdeling lerarenopleiding en schoolonderzoek van de Universiteit van Oslo. **Hanke Korpershoek** werkt als universitair docent bij het GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen. **Simone Doolaard** werkt als universitair docent bij het GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, en is programma coördinator van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs.  
*Correspondentieadres:* Marjon Fokkens-Bruinsma, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS Groningen, [marjon.bruinsma@rug.nl](mailto:marjon.bruinsma@rug.nl)

## Abstract

### Motivation for becoming a teacher. Validation of the FIT-Choice Scale for the Dutch context.

This study investigated the Factors Influencing Teaching (FIT) Choice Scale, an instrument to measure the factors influencing the motivation for becoming a teacher. The scale, based on the FIT-Choice theory developed by Watt and Richardson, consists of items measuring both the motivation for becoming a teacher and conceptions of teaching. The goal of this study was to examine the scale's factor structure for the Dutch context. Both motivation and conceptions of pre-service and in-service teachers were included in the study. Data was collected from 3 groups of pre-service and in-service teachers in primary and secondary education ( $N_{\text{total}} = 476$ ). Separate factor analyses for the motivation and conceptions constructs indicated an in-part reproduction of the motivation factor structure and an almost full reproduction of the conceptions factor structure. Our study showed that with slight modifications the FIT-Choice Scale can be used to gain insight in the motives and conceptions of preservice teachers. Working with children/adolescents and intrinsic values were important motives for becoming a teacher. Ideas on the demands of the teaching profession were important to the choice for the teaching profession.

Keywords: motivation for becoming a teacher, conceptions about teaching, FIT-Choice Scale, CFA