

# **Motieven voor het Lerarenberoep en de Relatie met de Ontwikkeling van de Professionele Identiteit**

**Een vergelijking tussen eerstejaarsstudenten van Opleiden in School  
en de Reguliere Onderwijsvariant**

**Annemieke N.C. van der Meer**

**(3800490)**

**Universiteit Utrecht**

**Auteursnoot:**

**Masterthesis Onderwijskunde (200700224)**

**Universiteit Utrecht, faculteit Sociale Wetenschappen**

**1<sup>e</sup> beoordelaar: Marieke van der Schaaf**

**2<sup>de</sup> beoordelaar: Marloes Hoencamp**

**Datum: 24 september 2014**

### **Samenvatting**

Internationaal groeit de aandacht voor Opleiden in School. De authenticiteit van de werkplekleeromgeving laat aankomende leerkrachten de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de beroepspraktijk ervaren. In de werkplekleeromgeving, ontwikkelen de studenten naast praktische kennis en vaardigheden hun professionele identiteit. De professionele identiteit wordt ontwikkeld door de interactie tussen de professionele dimensie en de persoonlijke dimensie en is geoperationaliseerd in de concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie. De motivatie om te kiezen voor het lerarenberoep is het kernonderdeel van de persoonlijke dimensie. In dit onderzoek werd door middel van interviews antwoord gezocht op de vraag of de motivatie een relatie heeft met de manier waarop de professionele identiteit ontwikkeld wordt. Door middel van vragenlijsten bij 108 studenten zijn de motieven van eerstejaarsstudenten aan lerarenopleiding X in kaart gebracht en door middel van zeven interviews inzicht gekregen in de manier waarop de studenten hun professionele identiteit ontwikkelen, waarbij Opleiden in School studenten en Reguliere studenten worden vergeleken. De (beschrijvende) resultaten tonen dat OiS-studenten ( $n = 31$ ) intrinsiek vanuit pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven kiezen voor het lerarenberoep en Reg-studenten ( $n = 77$ ) statistisch significant meer kiezen vanuit extrinsieke hedonistische en pragmatische motieven. Daarnaast ontwikkelen OiS-studenten ( $n = 4$ ) via agency en betekenisgeving actiever hun professionele identiteit dan Reg-studenten ( $n = 3$ ). Een relatie tussen de motieven en het ontwikkelen van de professionele identiteit is niet gevonden. Deze resultaten laten zien dat Opleiden in School studenten op deze concepten “persoonlijk meester” zijn in het beroep als leraar.

*Trefwoorden:* Opleiden in School, Motieven, Professionele identiteit, Agency, Betekenisgeving, Zelf-evaluatie.

## Introductie

Internationaal groeit de aandacht voor *Opleiden in School* (OiS), waarbij lerarenopleidingen een intensief samenwerkingsverband aangaan met basisscholen om een werkplekleeromgeving te creëren die aankomende leerkrachten leermogelijkheden biedt vanuit de onderwijspraktijk (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Maandag, Deinum, Hofman, & Buitink, 2007). De authenticiteit van de werkplekleeromgeving laat aankomende leerkrachten de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de beroepspraktijk (Latham & Vogt, 2007; Maandag et al., 2007; Spooner, Flowers, Lambert, & Algozzine, 2008).

Uit onderzoek blijkt dat studenten in de onderwijsvariant OiS hun tijd op de werkplekleeromgeving als nuttig ervaren en dat ze kennis over het schoolbeleid en procedures ontwikkelen (Spooner et al., 2008). Hierdoor voelen de aankomende leerkrachten zich goed voorbereid op de praktijk, waardoor ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen; ze weten immers wat hen te wachten staat (Darling-Hammond et al., 2002). Daarnaast hebben OiS-studenten door hun rijke praktijkervaring aan het eind van de opleiding een beter ontwikkelde professionele identiteit dan reguliere studenten (Reg-studenten) met minder praktijkervaring (Walling & Lewis, 2000). Dit sluit aan bij Beijaard (2009), die zegt: “Een echte professional word je bij wijze van spreken ‘al werkende weg’.” (p. 5).

Vanuit het Center van Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) is de vraag gekomen op welke manier OiS-studenten hun professionele identiteit ontwikkelen en of deze manier een relatie heeft met de persoonlijke motieven van studenten om te kiezen voor het lerarenberoep. Betrokkenheid en motivatie zijn in combinatie met de bekwaamheidseisen van het lerarenberoep cruciaal voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren (Beijaard, 2009).

## **Doel van Onderzoek**

Het doel van huidig onderzoek is de relatie tussen de motieven voor het lerarenberoep en de manier waarop de professionele identiteit ontwikkeld wordt te verkennen. Om dit doel te bereiken worden de motieven en de manier waarop OiS-studenten en Reg-studenten hun professionele identiteit ontwikkelen in kaart gebracht en met elkaar vergeleken.

## **Context van Onderzoek**

Het huidige onderzoek wordt uitgevoerd in samenwerking met lerarenopleiding X binnen de onderwijsvariant OiS en Reg. De samenwerking tussen lerarenopleiding X en basisscholen bij de OiS-onderwijsvariant valt onder het *partnermodel*. Er is sprake van nauwe samenwerking tussen de opleidingsschool (de basisschool), lerarenopleiding en student. De opleidingsschool is verantwoordelijk voor de ondersteuning van ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten, de lerarenopleiding voor onderwijs in vakdidactische en conceptuele thema's en de student voor de sturing van het eigen leerproces (Maandag et al. 2007; Onderwijsraad, 2005; Popeijus & Geldens, 2009). OiS-studenten lopen een jaar lang twee dagen per week stage op eenzelfde opleidingsschool in vier verschillende groepen en zijn twee dagen per week op de lerarenopleiding. Een vijfde dag wordt ingevuld door zelfstudie.

De samenwerking tussen lerarenopleiding X en basisscholen bij de Reg-onderwijsvariant valt onder het *stageschoolmodel*. Er is sprake van een geringe samenwerking tussen opleidingsschool, lerarenopleiding en student. De verantwoordelijkheid voor het curriculum van de opleiding en de begeleiding van de student in hun professionele ontwikkeling liggen bij de lerarenopleiding (Maandag et al. 2007; Onderwijsraad, 2005; Popeijus & Geldens, 2009). Reg-studenten lopen stage volgens het blokmodel bij eenzelfde basisschool (Jansen & Bruinsma, 2007): vier periodes van zes theoretische lesweken, twee

stageweken en aansluitend één of twee tentamenweken. De studenten lopen elke periode stage in een andere groep.

### **Relevantie**

Er is nog niet veel bekend over de Ois-studenten, waardoor de resultaten van het onderzoek een aanvulling zullen zijn op de aanwezige kennis aan over de Ois-onderwijsvariant (Geerdink & Van Uum, 2008; Latham & Vogt, 2007; Onderwijsraad, 2005). De resultaten bieden inzicht in de motieven van Ois-studenten voor het kiezen van het lerarenberoep en de manier waarop Ois-studenten hun professionele identiteit ontwikkelen. Eveneens wordt door de resultaten inzicht verkregen in de relatie tussen de motieven voor het lerarenberoep en de manier waarop Ois-studenten hun professionele identiteit ontwikkelen. Deze resultaten bieden het CEPM (2013) inzicht in welke studenten “persoonlijk meester” zijn in het beroep als leraar.

Praktisch kunnen de resultaten relevant zijn voor lerarenopleiding X om te bepalen of de huidige voorlichting en het opleidingstraject aansluiten bij de motieven en de manier waarop de Ois-studenten en de Reg-studenten hun professionele identiteit ontwikkelen (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011; Van der Wal-Maris et al., 2012). Mochten de voorlichting en het opleidingstraject niet aansluiten, zullen studenten het leerpotentieel van de werkplekleromgeving niet optimaal gebruiken en kunnen studenten weinig betrokkenheid tonen en zelfvertrouwen tonen. Aanpassing van de voorlichting en het opleidingstraject voor een betere aansluiting, kan betrokkenheid, zelfvertrouwen en gebruik van het leerpotentieel vergroten (Darling-Hammond et al., 2002; Geerdink & Van Uum, 2008).

### **Belang van Motieven voor Ontwikkeling Professionele Identiteit**

Studenten ontwikkelen in een opleidingsschool, naast praktische kennis en vaardigheden, hun *professionele identiteit* (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Van Der Wal-Maris, Geldens, & Beijaard, 2012). Beijaard (2009) definieert professionele identiteit als

“een resultaat van de interactie tussen de *persoonlijke* en *professionele dimensie* in de beroepsuitoefening” (p.9). Tot de persoonlijke dimensie behoren de motieven van de student om betrokken te willen zijn bij het lerarenberoep, als ook de persoonlijke overtuigingen en de persoonlijke identiteit (hoe de student zichzelf ziet in het werk). De persoonlijke dimensie bepaalt waar de persoon competent in wilt worden; het is de start van een mogelijke gedragsverandering (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Korthagen & Vasalos, 2007; Sinclair et al., 2006). Tot de professionele dimensie behoren de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten, welke in zeven competenties beschreven worden. Deze competenties zijn de kennis, vaardigheden en houdingen die bepalen waarin de (beginnende) leerkracht bekwaam moet zijn wil hij (start)bekwaam zijn om adequaat te kunnen handelen in beroepssituaties (Korthagen, 2004; Ministerie van OCW, 2005).

Als de bekwaamheidseisen van het beroep (de professionele dimensie) tegenstrijdig zijn met de motivatie waarvoor de student kiest voor het beroep (de persoonlijke dimensie), dan kan dit de interactie tussen beide dimensies bemoeilijken en daarmee de ontwikkeling van de professionele identiteit belemmeren (Beijaard, 2009; Beijaard et al., 2004; Korthagen & Vasalos, 2007). Als de professionele dimensie wel aansluit bij de persoonlijke dimensie, dan zullen studenten hun professionele identiteit optimaal ontwikkelen door zelf leersituaties te creëren (*agency*), hun handelen binnen de situatie te evalueren naar de competenties (*zelf-evaluatie*) en de leerresultaten te koppelen aan hun eigen kennis, vaardigheden en houdingen om betekenis te kunnen geven aan de leerervaring (*betekenisgeving*) (Beijaard, 2009; Korthagen & Vasalos, 2007; Onderwijsraad, 2005).

### **Ontwikkeling van Professionele Identiteit**

Op het moment dat de persoonlijke dimensie in interactie is met de professionele dimensie wordt de professionele identiteit ontwikkeld (Beijaard et al., 2004; Beijaard, 2009).

De interactie is in huidig onderzoek geoperationaliseerd in de concepten *agency*, *betekenisgeving* en *zelf-evaluatie* (Ketelaar et al., 2011).

**Agency.** Agency gaat over controle hebben over de eigen ontwikkeling en de doelen die nagestreefd worden. De mate van agency is terug te zien in het actief sturing geven aan het eigen leerproces en het zelfstandig zoeken naar bronnen die de beeldvorming omtrent goed onderwijs vanuit diverse perspectieven kunnen belichten (Beijaard, 2009; Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2011). Agency speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van de professionele identiteit van de studenten (Beijaard, 2009); hoe meer agency getoond wordt, hoe actiever sturing gegeven wordt aan het leerproces, hoe actiever op zoek gegaan wordt naar “wat voor soort docent wil ik worden” (Beijaard, 2009, p. 16), hoe actiever de professionele identiteit ontwikkeld wordt.

Als studenten agency ervaren, kunnen ze beter omgaan met de druk die het werk met zich meebrengt en wijzen ze succes en falen toe aan zichzelf; ze hebben er tenslotte zelf controle over (Day et al., 2007). Daarnaast passen studenten die agency ervaren spontane leerervaringen aan, zodat ze bijdragen aan het bereiken van hun eigen leerdoelen (Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2013). Als studenten minder agency ervaren, wijzen ze successen en falen juist toe aan externe factoren (Marshall & Drummond, 2006).

**Betekenisgeving.** Betekenisgeving is een dynamisch, cognitief en emotioneel informatieverwerkingsproces om betekenis te kunnen verlenen aan ervaringen (Pirolli & Russell, 2011). Betekenisgeving komt tot uiting in het houden van gesprekken met anderen over (leer)ervaringen en het via *assimilatie* of *accommodatie* integreren van het geleerde in het eigen referentiekader en het toepassen van het nieuwe geleerde in de praktijk (Ketelaar et al., 2011; Luttenberg, Van Veen, & Imants, 2011). Door assimilatie wordt de leerervaring aan het eigen referentiekader aangepast, terwijl bij accommodatie het eigen referentiekader aangepast wordt aan de leerervaring. De student gaat continu na of de leerervaring past bij

wie hij is als leerkracht en de leerkracht die hij zou willen zijn en ontwikkelt door de interactie tussen de leerervaring en referentiekader op een actieve manier zijn professionele identiteit (Beijaard, 2009).

Wanneer een leerervaring niet bij het eigen referentiekader past, kan de student de leerervaring *tolereren* of zich *distantiëren* van de leerervaring, waarbij het eigen referentiekader onveranderd blijft. Bij *tolereren* wordt de leerervaring naast het eigen referentiekader behouden; bij *distantiëren* wordt de leerervaring volledig verworpen (Ketelaar et al., 2011; Luttenberg et al., 2011). De interactie tussen de leerervaring en referentiekader bij *tolereren* en *distantiëren* kan vergeleken worden met de professionele dimensie die niet bij de persoonlijke dimensie past, waardoor de ontwikkeling van de professionele identiteit belemmerd wordt (Beijaard, 2009; Beijaard et al., 2004; Korthagen & Vasalos, 2007).

**Zelf-evaluatie.** Onder zelf-evaluatie wordt het evalueren van het “zelf” (de persoonlijke dimensie) ten opzichte van objectieve criteria en standaarden (de professionele dimensie) verstaan, waardoor studenten hun professionele identiteit ontwikkelen (Beijaard, 2009). Het vragen om peer feedback is een goede aanvulling om de zelf-evaluatie te verifiëren (Ross & Bruce, 2007).

Studenten die zich verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces, zullen hun eigen kennis, vaardigheden en houdingen ten aanzien van opgestelde bekwaamheidseisen met de betreffende competenties evalueren en leerdoelen halen uit het verschil tussen de huidige en de gewenste competenties. Belang is wederom dat de criteria passen bij de persoonlijke dimensie (Beijaard, 2009; Beijaard et al., 2004; Korthagen & Vasalos, 2007).

### **Motieven voor Lerarenberoep**

Uit divers onderzoek blijkt dat studenten voornamelijk kiezen voor het lerarenberoep uit a) pedagogische overwegingen; het willen werken met jongeren en kinderen, b) didactische overwegingen; het willen overdragen van kennis en c) vakinhoudelijke



overwegingen; het prettig vinden van veelzijdigheid van het lerarenberoep (Jansen & Bruinsma, 2007; Sinclair et al., 2006, Van der Aa, De Bruin, Van Hulst, & Vermeulen-Kersten, 2008). Het betreft motieven gerelateerd aan de inhoud van het beroep wat de student van binnenuit aantrekt; *intrinsieke motieven* (Ryan & Deci, 2000). Intrinsiek gemotiveerde studenten zijn positiever over de kwaliteit en het leerrendement van de stageperiode. Ze ervaren meer geleerd te hebben hoe in te spelen op klassensituaties en ervaren meer vertrouwen in hun eigen onderwijsvaardigheden (Bruinsma & Jansen, 2010; Jansen & Bruinsma, 2007). Daarnaast stellen intrinsiek gemotiveerde studenten zich identiteitsvragen als “Wie ben ik als persoon?” en “Welke persoon zou ik willen worden?”. Deze vragen zetten hen tot nadenken of de opleiding en het beroep bij hun persoonlijke dimensie past (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004; Korthagen & Vasalos, 2007; Van Der Wal-Maris et al., 2012). Tevens zijn studenten duurzamer gemotiveerd en dieper betrokken tijdens hun opleiding en stage, omdat de praktijk beter aansluit bij hun intrinsieke, oprechte motivatie voor de inhoud van het beroep (Fokkens-Bruinsma & Carrinus, 2010, 2012; Sinclair, Dowson, & McInerney, 2006). In het vervolg van het onderzoek wordt gesproken over *pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven* (MPDV).

Daarnaast kiezen studenten het lerarenberoep vanuit pragmatische motieven, die gerelateerd zijn aan het werk als leraar, bijvoorbeeld omdat ze een grote kans op een baan verwachten (Rauin, 2007). Dit motief is niet gerelateerd aan de inhoud van het werk, maar motiveren de studenten van buitenaf, *extrinsiek* (Ryan & Deci, 2000). Studenten kunnen tevens extrinsiek gemotiveerd zijn door hedonistische factoren die het gemak van de opleiding betreffen, bijvoorbeeld omdat hun vrienden de opleiding ook doen (Rauin, 2007; Van der Aa et al., 2008). De extrinsieke motieven dragen bij aan oppervlakkige betrokkenheid bij de opleiding en praktijk en studenten kunnen door de complexiteit van de praktijk als leraar gedemotiveerd raken en stoppen met de studie (Bruinsma & Jansen, 2010; Sinclair et

al., 2006). In het vervolg van het onderzoek wordt gesproken over *hedonistische* en *pragmatische motieven* (MHP).

Tenslotte kiezen studenten aan de academische lerarenopleiding voor basisonderwijs voor het lerarenberoep, omdat ze willen bijdragen aan de ontwikkeling van scholen en het onderwijs (Van der Wal-Maris et al., 2012). Als studenten vanuit innovatiegerichte motieven kiezen voor het lerarenberoep, draagt dit als intrinsiek motief bij aan de betrokkenheid binnen de opleiding; studenten willen van binnenuit bijdragen aan ontwikkelingen om het onderwijs te verbeteren (Sinclair et al., 2006; Van der Wal-Maris et al., 2012). In het vervolg van het onderzoek wordt gesproken over *innovatiegerichte motieven* (MI).

### **Onderzoeksvragen**

In het huidige onderzoek luidt de onderzoeksvraag: *Wat is de relatie tussen de motivatie van eerstejaarsstudenten voor het lerarenberoep in het basisonderwijs en de manier waarop zij hun professionele identiteit ontwikkelen, geoperationaliseerd in de concepten: agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie?*

De verwachting is dat intrinsiek gemotiveerde studenten, die kiezen vanuit MPDV en MI, op een actievere manier hun professionele identiteit ontwikkelen door een hoge mate van agency te tonen, via assimilatie en accommodatie betekenis te verlenen aan leerervaringen en zichzelf regelmatig te evalueren ten opzichte van opgestelde criteria. (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al. 2004; Korthagen & Vasalos, 2007; Van Der Wal-Maris et al., 2012).

Een eerste deelvraag, waarop antwoord is gezocht: *In hoeverre verschillen de motieven van eerstejaarsstudenten van Opleiden in School om te kiezen voor het lerarenberoep van de motieven van eerstejaarsstudenten van de reguliere onderwijsvariant?*

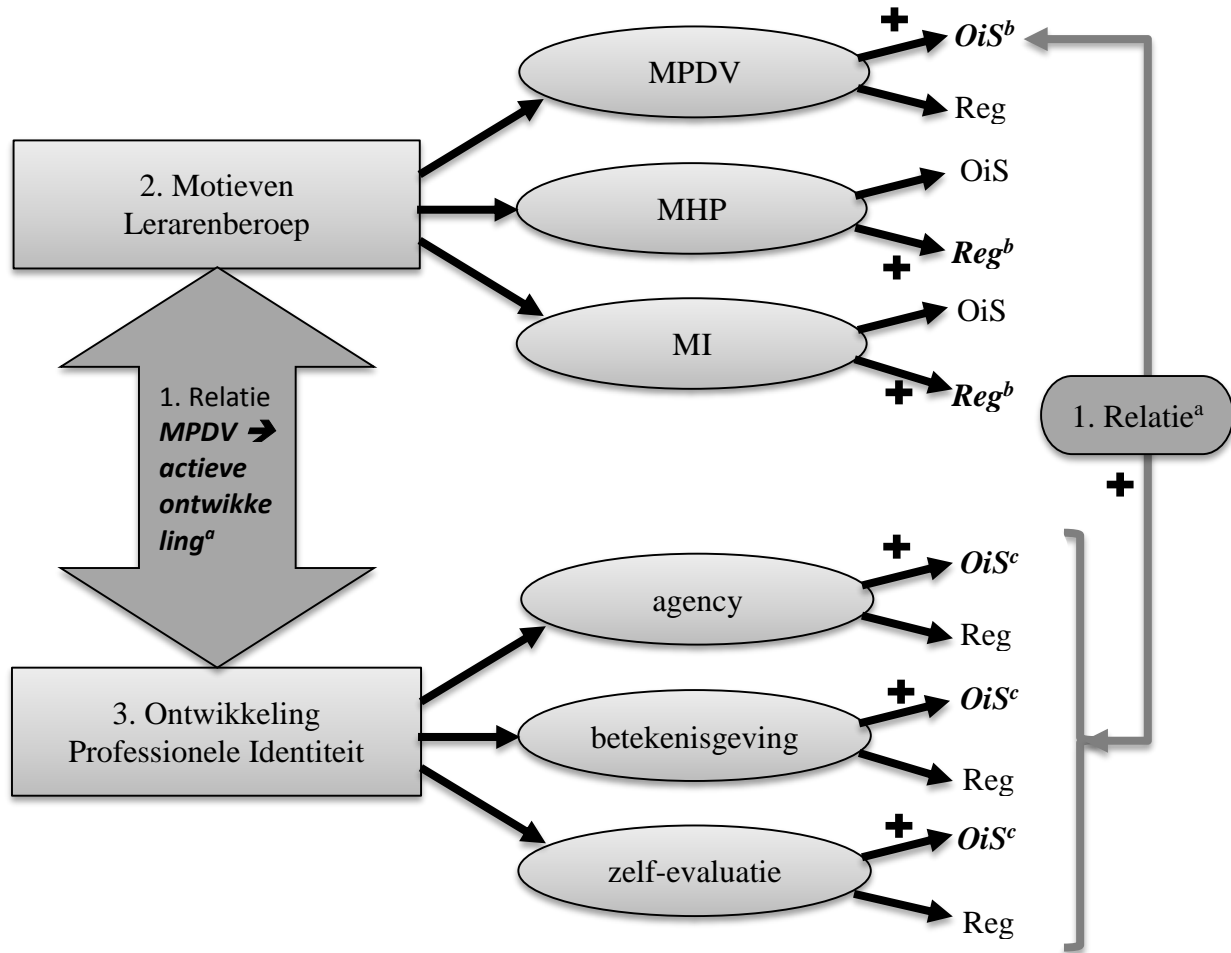
OiS-studenten kiezen voor een studierichting, waarin ze direct de complexe onderwijspraktijk ervaren (Latham & Vogt, 2007; Maandag et al., 2007). In deze onderwijspraktijk ervaren ze direct het werken met kinderen en kennisoverdracht, het werk

wat hen motiveerde om de opleiding te volgen. De verwachting is dat zij om MPDV het beroep kiezen (Ryan & Deci; 2000; Jansen & Bruinsma, 2007; Sinclair et al., 2006; Van der Aa et al., 2008). De verwachting is dat Reg-studenten meer uit MHP kiezen voor het beroep als leraar, omdat zij de complexe onderwijspraktijk uit de weg gaan (Latham & Vogt, 2007; Maandag et al., 2007; Spooner et al. 2008). Daarnaast zouden studenten meer uit MI kunnen kiezen, omdat ze de voorkeur hebben theoretisch kennis te vergaren om een gedegen bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs (Van der Wal-Maris et al., 2012).

Een tweede deelvraag, waarop antwoord is gezocht: *In hoeverre verschillen de eerstejaarsstudenten van Opleiden in School in agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie als concepten van de ontwikkeling van professionele identiteit van de eerstejaarsstudenten van de reguliere onderwijsvariant?*

De verwachting is dat OiS-studenten door de uitgebreide praktijkervaring een beter ontwikkeld professionele identiteit hebben dan Reg-studenten (Walling & Lewis, 2000). Van OiS-studenten wordt verwacht meer *agency* te tonen in het creëren van leersituaties in vergelijking met Reg-studenten, omdat ze meer verantwoordelijkheid dragen voor het leren op de opleidingsschool (Beijaard, 2009; Onderwijsraad, 2005). Daarnaast is de verwachting dat OiS-studenten op een actievere manier bereid zijn om tijd te investeren in het reflecteren en *betekenis te verlenen* aan leerervaringen door in gesprek te gaan met professionals binnen de opleidingsschool dan Reg-studenten (Latham & Vogt, 2007). Tot slot is de verwachting dat OiS-studenten zelfstandiger hun handelen ten opzichte van de benodigde competenties evalueren (*zelf-evaluatie*) in vergelijking met Reg-studenten.

Schematisch zijn de onderzoeksvragen en de verwachtingen weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Schematische weergave van de onderzoeksvragen en de verwachtingen op de onderzoeksvraag (a), deelvraag 1 (b) en deelvraag 2 (c). De + geeft de verwachte relatie weer tussen de concepten.

## Methodie

### Onderzoeksopzet

Een mixed-method design is gehanteerd. De motieven zijn kwantitatief onderzocht, aan de hand van vragenlijsten. De concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie zijn kwalitatief, middels half gestructureerde interviews, verkennend geanalyseerd.

### Deelnemers

De vragenlijst is door 34 OiS-studenten (leeftijd:  $M = 18.53$ ,  $SD = 1.862$ ) en 83 Reg-studenten (leeftijd:  $M = 18.04$ ,  $SD = .876$ ) van lerarenopleiding X ingevuld. 88,2 % van de OiS-studenten en 78,3% van de Reg-studenten is vrouw. Minstens driekwart van beide studentgroepen heeft als vooropleiding de HAVO afgerond.

47,1% van de OiS-studenten gaf aan deel te willen nemen aan het interview, in tegenstelling tot 24,1% van de Reg-studenten. Van de zes via e-mail benaderde studenten wees één Reg-student wegens tijdsgebrek af en reageerde één OiS-student niet, waarop twee nieuwe studenten zijn benaderd. Uiteindelijk reageerde de OiS-student alsnog positief en zijn zeven studenten geïnterviewd. Zes van de zeven zijn 18 jaar, de zevende is 17 jaar. Alle studenten kozen primair vanuit MPDV voor het lerarenberoep en hebben als vooropleiding de HAVO afgerond.

Van de zes per e-mail benaderde docenten die aan beide studentengroepen lesgeven, wezen drie docenten het verzoek wegens tijdgebrek af. De drie overige docenten namen op vrijwillige basis deel aan de interviews. De docenten gaven gemiddeld 3.17 jaar ( $SD = 1.04$ ) les aan OiS-studenten en 18.67 jaar ( $SD = 15.18$ ) aan Reg-studenten. Docent A (55 jaar) geeft muzikles, Docent B (32 jaar) Nederlands en Docent C (64 jaar) beeldende vorming.

### **Instrumenten**

**Motieven voor de keuze van het lerarenberoep.** Een vragenlijst opgesteld door Van der Wal-Maris et al. (2012) is afgenomen bij de studenten. De 27 items worden gescoord op een 5-puntschaal, waarbij 1 = *helemaal mee oneens* betekent en 5 = *helemaal mee eens*. Op de data van de ingevulde vragenlijsten ( $n = 117$ ) is een varimax geroteerde principale componentenanalyse uitgevoerd. De Kaiser-Meyer-Olkin test toonde dat de data geschikt was voor een factoranalyse,  $KMO = .706$ , welke boven de voldoende waarde van .6 uitkomt. Uit de statistische analyse is gebleken dat de 27 items, na verwijderen van items 1, 3, 16 en 19, laden op drie factoren, die gezamenlijk 41,24% van de variantie verklaren (Tabel 1). De betrouwbaarheid voor de factoren is voldoende. De Cronbach's Alpha voor de afzonderlijke schalen is .80 (MPDV), .73 (MHP) en .71 (MI).

Tabel 1

*Varimax Geroteerde Factorladingen van de Items (n = 23) op de drie Primaire Motieven*

Items	Factorlading			
	MPDV <sup>a</sup>	MHP <sup>b</sup>	MI <sup>c</sup>	
24. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen een fijne leeromgeving wil bieden	.721			
22. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen wil laten ervaren dat ze belangrijk zijn	.712			
9. Ik wil leraar worden omdat ik wil bijdragen aan brede algemene kennis van kinderen	.708			
5. Ik volg de opleiding omdat ik het boeiend vind aan de ontwikkeling van kinderen bij te dragen.	.694			
17. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen wil helpen het beste uit zichzelf te halen	.667			
14. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen graag iets uitleg	.577			
6. Ik volg de opleiding omdat het een veelzijdige opleiding is.	.541			
25. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen wil leren hoe ze kunnen leren	.518			
27. Ik wil leraar basisonderwijs worden omdat het me aanspreekt verschillende vakken te onderwijzen	.478			
2. Ik wil leraar worden omdat ik graag met kinderen werk.	.429			
21. Ik volg de opleiding omdat het een praktische opleiding is	.347			
18. Ik wil leraar worden omdat ik als leraar een goed salaris heb		.684		
4. Ik volg de opleiding omdat ik vrienden heb die deze opleiding ook doen.		.618		
7. Ik wil leraar worden omdat ik verwacht een baan dicht bij huis te kunnen vinden		.605		
26. Ik volg de opleiding omdat het een makkelijke hbo-opleiding is		.577		
12. Ik wil leraar worden omdat ik in de klas eigen baas kan zijn		.576		
23. Ik wil leraar worden omdat ik als leraar makkelijk parttime kan werken		.533		
8. Ik wil leraar worden omdat ik kinderen wil leren kritische denkers te worden		.475		
11. Ik wil leraar worden omdat ik als leraar veel vakantie heb		.438		
20. Ik volg de opleiding omdat ik een bijdrage wil leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs	.349		.699	
13. Ik volg de opleiding omdat ik mee wil werken aan de vernieuwing van het onderwijs			.693	
15. Ik volg de opleiding omdat ik graag onderzoek wil doen naar praktische onderwijsvraagstukken			.675	
10. Ik volg de opleiding omdat ik graag wil experimenteren met nieuwe manieren van lesgeven			.648	
	Percentage verklaarde variantie:	19.6%	13.73%	7.91%

<sup>a</sup>n = 11. <sup>b</sup>n = 8. <sup>c</sup>n = 4.

**Professionele Identiteit: Agency, Betekenisgeving, Zelf-evaluatie.** Tien half

gestructureerde interviews zijn afgenomen, waarbij aan de hand van uit de theorie gehaalde indicatoren vragen gesteld zijn om de concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie van de studenten in kaart te brengen (Tabel 2). De volledige vragenlijst voor studenten is opgenomen in Appendix A. De docenten zijn, aan de hand van dezelfde indicatoren, gevraagd in welke mate zij agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie observeren bij de OiS-studenten en de Reg-studenten en of zij verschil ervaren tussen de studentengroepen. De vragenlijst voor docenten is opgenomen in Appendix B.

Tabel 2

*Indicatoren van de Concepten Agency, Betekenisgeving en Zelfevaluatie*

Concepten	Indicatoren
Agency	Controle ervaren over het eigen leerproces en ontwikkeling Het creëren van eigen leersituaties om de doelen te bereiken De mate van zelfstandigheid om te zoeken naar informatie om de eigen ontwikkeling te stimuleren Vanuit diverse perspectieven willen kijken naar leersituaties De mate van omgaan met druk op het werk Toekennen van succes en falen: interne of externe factoren
Betekenisgeving	Gesprekken met anderen over leerervaringen Mate van transfer/ toepassen van geleerde Actief reflecteren van het geleerde met betrekking tot de eigen persoon en de persoon die je wilt zijn Dominantie leerervaring / eigen referentiekader Mate van overeenstemming van leerervaring met eigen referentiekader
Zelf-evaluatie	Het continu evalueren van het <i>zelf</i> Bekendheid met objectieve criteria Kennis van verschil tussen objectieve criteria en eigen kennis, vaardigheden en houdingen Vragen om peerfeedback

## **Procedure**

**Vragenlijst over motieven.** Allereerst is de vragenlijst afgenomen bij een pilot van een vijftal studenten. Op basis van deze pilot is de instructie voor de dataverzameling aangepast door specifiekere aan te geven dat het gaat om het meest belangrijke motief.

Voor de dataverzameling is de vragenlijst tijdens een klassenmoment geïntroduceerd en ingevuld. De studenten werden geïnstrueerd om zo eerlijk mogelijk antwoord te geven op de vragen naar de motieven die het meeste meewogen in hun keuze voor het lerarenberoep en medegedeeld dat de resultaten anoniem verwerkt werden. Studenten die mee wilden werken aan de aanvullende interviews over het ontwikkelen van de professionele identiteit werden gevraagd hun e-mailadres in te vullen.

**Analyse motieven.** Op de verkregen data is een non-parametrische Mann-Whitney *U* test uitgevoerd om te analyseren of er significante verschillen in hoofdmotieven zijn tussen de OIS-studenten en Reg-studenten. Een non-parametric test is gebruikt omdat steekproefgrootte tussen de groepen ongelijk was.

**Interviews naar Professionele Identiteit.** Voor het afnemen van de interviews is een topiclijst aan de hand van de indicatoren uit de literatuur opgesteld. Op basis van een pilot interview zijn de vragen aangescherpt en van voorbeelden voorzien om zo dicht mogelijk bij de literatuur te blijven en de resultaten te kunnen herleiden naar de literatuur. Tijdens het proces van afnemen van interviews, uitwerken en coderen van interviews zijn vragen indien nodig aangepast om beter aan te sluiten bij de geïnterviewde en/of de theorie.

Allereerst zijn de docenten geïnterviewd. De resultaten van deze interviews werden gebruikt om de mate van overeenstemming met de resultaten van de studenteninterviews te bepalen. Is er veel overeenstemming, dan kunnen de resultaten als valide en betrouwbaar beschouwd worden (Baarda, Van Der Hulst, & De Goede, 2012).



De OiS-studenten en Reg-studenten die deelnamen aan de interviews zijn geselecteerd omdat ze overwegend vanuit MPDV kiezen voor het lerarenberoep; alle studenten hebben de hoogste positieve waarde bij dit motief (Tabel 3). De negatieve waardes geven aan dat het betreffende motief weinig tot niet meespeelt in hun keuze. Door deze selectie kon onderzocht worden of de concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie een mogelijke relatie hebben met de onderwijsvariant welke de betreffende studenten volgen.

Tabel 3

*Gemiddelde Waardes op de Motieven van de Geïnterviewde Studenten (n=7)*

Motieven	Opleiden in School (n=4)				Regulier (n=3)		
	OiS-1	OiS-2	OiS-3	OiS-4	Reg-1	Reg-2	Reg-3
Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	0.62	0.84	0.71	1.06	0.72	0.50	0.58
Hedonistische, pragmatische motieven	-0.73	0.27	0.16	-0.20	-1.02	-0.12	0.57
Innovatiegerichte motieven	-0.41	-0.89	-0.58	-0.56	-0.37	0.12	-0.92

*Noot.* Schuingedrukte waardes behoren bij primair motief

**Analyse Interviews.** De resultaten zijn aan de hand van de geluidsopnames in hoofdlijnen uitgeschreven en in een conceptueel georiënteerde matrix geplaatst (Miles & Huberman, 1994). In de rijen zijn agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie met onderliggende indicatoren genoteerd. In de kolommen zijn de uitspraken van de geïnterviewde genoteerd, behorende bij de betreffende indicator van het aspect. De uitspraken binnen de antwoorden zijn gefragmenteerd op basis van termen die bij elkaar horen. De fragmenten zijn daarna per indicator gecodeerd. Een tweede beoordelaar heeft 30% van de interviews beoordeeld (één docent, één OiS-student en één Reg-student), waarbij na een overlegmoment en hercodering, een excellente overeenstemming is bereikt met respectievelijk een Cohen's Kappa van .87, .82 en .90.

De resultaten in de matrix zijn allereerst gebruikt om een profiel te schetsen van de getoonde agency, manier van betekenisgeving en zelf-evaluatie van de geïnterviewde (within-

case). In het profiel kwamen terug wat de gemiddelde waarden op de motieven van de betreffende student waren, in welke mate de student agency toont over zijn eigen leerproces, op welke manier de student betekenis geeft aan de leerervaringen en hoe deze student zichzelf evalueert. Op deze manier werd een overzicht gecreëerd van de manier waarop de student zijn professionele identiteit ontwikkelt en werd het mogelijk om de profielen met elkaar te vergelijken.

De profielen werden aansluitend geordend per onderwijsvariant (Tabel 3) en per concept (agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie) geanalyseerd in hoeverre de studenten verschillen in de manier waarop zij hun professionele identiteit ontwikkelen (cross-case). De samenvatting van de vergelijking creëert een overzicht van verschillen en overeenkomsten tussen OiS-studenten en Reg-studenten in de manier waarop zij hun professionele identiteit ontwikkelen.

Gezien de geïnterviewde studenten ook op secundaire motieven positieve gemiddelde waarden hadden zijn de studenten vervolgens geordend naar secundair motief en nogmaals per concept vergeleken in hoeverre de invloed van het secundaire motief meespeelt bij de manier waarop de professionele identiteit ontwikkeld wordt (Tabel 4). Het resultaat van deze analyse creëert een overzicht van de relatie tussen de motieven (MPDV, MHP, MI) en de manier waarop studenten hun professionele identiteit ontwikkelen.

Tabel 4

*Indeling Geïnterviewde Studenten naar Secundair Motief op basis van Gemiddelde Waarden (n=7)*

Schalen	MPDV <sup>a</sup>			MHP <sup>b</sup>		MI <sup>c</sup>	
	OiS-1	OiS-4	Reg-1	OiS-2	OiS-3	Reg-3	Reg-2
Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	0.62	1.06	0.72	0.84	0.71	0.58	0.50
Hedonistische, pragmatische motieven	-0.73	-0.20	-1.02	0.27	0.16	0.57	-0.12
Innovatiegerichte motieven	-0.41	-0.56	-0.37	-0.89	-0.58	-0.92	0.12

*Noot.* Schuingedrukte waarden horen bij secundair motief

<sup>a</sup>n = 3. <sup>b</sup>n = 3. <sup>c</sup>n = 1.

## Resultaten

### Motieven voor Lerarenberoep

De beschrijvende statistieken (Tabel 5) tonen aan dat OiS-studenten ( $M = .17$ ,  $SD = .85$ ) een positieve waarde hebben bij MPDV en negatieve waarden bij MHP en MI. Dit betekent dat OiS-studenten kiezen vanuit MPDV voor het lerarenberoep en MHP en MI nauwelijks meespelen in hun keuze. Reg-studenten hebben een negatieve waarde ( $M = -.07$ ,  $SD = 1.05$ ) bij MPDV en positieve waarden bij MHP en MI. Dit betekent dat Reg-studenten meer kiezen vanuit MHP en MI dan vanuit MPDV. Echter zijn de verschillen in de gemiddelde waarden bij de motieven van Reg-studenten klein.

De Mann-Whitney  $U$  test toont dat OiS- studenten ( $Mean-Rank = 58.52$ ,  $n = 31$ ) niet significant meer vanuit MDPV dan de Reg-studenten ( $Mean-Rank = 52.88$ ,  $n = 77$ ),  $U = 1069.00$ ,  $z = -.85$ ,  $p = .40$ , two-tailed. Het effect is nihil ( $r = -.08$ ). Met betrekking tot MHP toont de Mann-Whitney  $U$  test dat Reg-studenten ( $Mean-Rank = 59.75$ ,  $n = 77$ ) significant meer vanuit MHP voor het lerarenberoep kiezen dan OiS-studenten ( $Mean-Rank = 41.45$ ,  $n = 31$ ),  $U = 789.00$ ,  $z = -2.74$ ,  $p = .006$ , two-tailed. Het effect is matig tot gemiddeld ( $r = .26$ ). De Mann-Whitney  $U$  test toont een klein, niet significant effect ( $r = .15$ ) bij MI; Reg-studenten ( $Mean-Rank = 57.40$ ,  $n = 77$ ) kiezen iets meer vanuit MI dan OiS-studenten ( $Mean-Rank = 47.29$ ,  $n = 31$ ),  $U = 970.00$ ,  $z = -1.52$ ,  $p = .13$ , two-tailed.

Tabel 5

*Gemiddelde waarden van Primair Motief ingedeeld naar Onderwijsvariant (n=108)*

Schalen	Opleiden in School <sup>a</sup>		Regulier <sup>b</sup>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven	.17	.85	-.07	1.05
Hedonistische, pragmatische motieven	-.43	.75	.17	1.04
Innovatiegerichte motieven	-.21	.83	.08	1.05

<sup>a</sup> $n = 31$ . <sup>b</sup> $n = 77$

## **Professionele Identiteit**

Om een vergelijking te kunnen maken tussen OiS-studenten en Reg-studenten en de manier waarop ze hun professionele identiteit ontwikkelen volgen de resultaten van de interviews naar de concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie geordend op onderwijsvariant.

### **Agency**

**OiS-studenten.** De OiS-studenten geven aan een hoge mate van controle (4) te ervaren over hun leerproces. OiS-1, OiS-2 en OiS-3 stellen leerdoelen uit doelgerichte overwegingen op uit praktijkervaringen waar ze tegenaan lopen. OiS-4 haalt haar leerdoelen uit een document van de opleiding, maar past de leerdoelen aan op zichzelf. De OiS-studenten zetten zelf activiteiten uit om hun leerdoelen te bereiken en mochten ze hulp daarbij nodig hebben, proberen OiS-1, OiS-2, OiS-4 het eerst zelf op te lossen en stapt OiS-3 als eerste naar de docent toe. Alle OiS-studenten ontwikkelen hun visie op goed onderwijs door te kijken vanuit verschillende perspectieven: de stage, de opleiding en de leerervaringen en wijten falen en succes vooral aan zichzelf. OiS-1, Oi-S-2 en OiS-3 ervaren weinig (2) stress op de stage en gemiddelde stress (3) op de opleiding door de hoeveelheid opdrachten. OiS-4 ervaart een hoge mate van stress (4) op zowel stage als opleiding, vooral door de grote hoeveelheid opdrachten voor zowel de stage als de opleiding. De mate van agency die studenten ervaren, komt overeen met het perspectief van de docenten.

**Reg-studenten.** Reg-studenten geven aan een hoge mate van controle (4) te ervaren over hun leerproces. Reg-2 geeft aan dat de mate van controle afhangt van haar interesse. Docenten observeren een afwachtende houding, waarbij de controle eveneens afhangt van interesse. Reg-studenten halen hun leerdoelen uit een document van de opleiding om doelgericht en bewust met hun ontwikkeling bezig te zijn. Reg-1 en Reg-2 benoemen de verplichting van het opstellen van leerdoelen. Reg-studenten zetten zelf activiteiten uit om

hun leerdoelen te bereiken, tevens dragen activiteiten vanuit anderen uitgezet en ongeplande situaties bij aan het bereiken van de leerdoelen. Reg-1 en Reg-2 stappen naar een docent als ze niet weten hoe ze een leerdoel moeten bereiken. Reg-3 neemt dan een ander leerdoel of stapt naar familie of medestudenten. Dit komt overeen met het perspectief van de docenten. Reg-1 en Reg-2 ontwikkelen hun visie op goed onderwijs door te kijken vanuit het perspectief van de opleiding en de eigen leerervaring. Reg-3 voegt daar haar eigen redenering nog aan toe. Docenten ervaren dat de stage minder meeweegt in het ontwikkelen van de visie. Alle Reg-studenten wijten falen en succes aan een combinatie van zichzelf en de omgeving en ervaren vooral door de voorbereidingen een hoge mate van stress (4) op de stage. Reg-1 en Reg-3 ervaren minder stress (3/2) op de opleiding, Reg-2 ervaart een evenzo hoge stress (4) op de opleiding. Zij geeft aan de ziekte van Pfeiffer te hebben. Docenten observeren eveneens meer stress op stage en minder op de opleiding.

### **Betekenisgeving**

***OiS-studenten.*** OiS-1 en OiS-3 verlenen door middel van assimilatie betekenis aan leerervaringen, OiS-2 en OiS-4 door middel van accommodatie. Docenten ervaren daarentegen dat OiS-studenten voornamelijk door accommodatie betekenis verlenen aan de leerervaring. OiS-1, OiS-2, OiS-4 passen het geleerde toe in activiteiten zowel binnen als buiten de opleiding. OiS-3 spreekt niet over activiteiten buiten de opleiding. Docenten spreken van de mogelijkheid om het geleerde direct toe te passen in de stage. Als door reflectie blijkt dat leerervaringen passen bij de persoon die ze willen zijn en nemen ze de leerervaringen mee. OiS-1, OiS-2, OiS-3 nemen niet-passende leerervaringen niet mee (distantiëren). OiS-3 accepteert soms een niet-passende leerervaring omwille van de mentor (tolereren). OiS-4 geeft aan een niet-passende leerervaring om te buigen, zodat het wel bij haar past. OiS-studenten praten wekelijks (OiS-1, OiS-4) of dagelijks (OiS-2, OiS-3) vanuit wisselend initiatief over leerervaring. De docenten ervaren dat OiS-studenten meer initiatief

nemen voor een gesprek over leerervaringen. De gesprekken vinden ongepland plaats en ervaren de OiS-studenten als leerzaam.

**Reg-studenten.** Reg-1 verleent door middel van accommodatie betekenis aan leerervaringen, Reg-2 en Reg-3 door middel van assimilatie. Docenten ervaren daarentegen dat Reg-studenten voornamelijk door assimilatie betekenis verlenen aan de leerervaring. Reg-studenten passen het geleerde toe in activiteiten zowel binnen als buiten de opleiding. Docenten spreken hier over uitgestelde toepassingsmogelijkheden, waardoor leerervaringen wellicht vergeten kunnen worden. Als door reflectie blijkt dat leerervaringen passen bij de persoon die Reg-studenten willen zijn, nemen ze de leerervaring mee. Niet-passende leerervaring worden door Reg-studenten geprobeerd en/of aangepast (assimileren). Reg-studenten praten wekelijks (Reg-1, Reg-3) of dagelijks (Reg-2) vanuit wisselend initiatief over leerervaringen. Docenten ervaren dat docenten meer het initiatief moeten nemen voor de gesprekken. De gesprekken vinden ongepland plaats en ervaren de Reg-studenten als leerzaam.

### **Zelf-evaluatie**

**OiS-studenten.** OiS-studenten evalueren zichzelf mondeling en schriftelijk. OiS-1, OiS-2 en OiS-4 spreken over zelfreflectie. OiS-1, OiS-2, en OiS-3 evalueren zichzelf om zicht te krijgen op hun leerproces. OiS-1 geeft aan dat het verplicht is, maar ook vanzelf gaat. OiS-4 evalueert zichzelf om te kunnen verbeteren. OiS-1 en OiS-2 evalueren zichzelf regelmatig op informele wijze. OiS-2, OiS-3 en OiS-4 evalueren zich dagelijks na een stagedag of periode op formele wijze. OiS-3 geeft daarbij expliciet aan dat ze zich “*voor de rest niet evalueert*”. OiS-1, OiS-2 en OiS-3 zien de mening van anderen als bekwaamheidseisen. OiS-4 geeft hier de opleidingsdoelen aan, welke OiS-1 en OiS-2 wel benoemen. Alle OiS-studenten vragen peer feedback op momenten dat de opleiding dit verwacht. OiS-2 vraagt feedback om daadwerkelijk beter te worden, OiS-4 om een goede sfeer te houden, OiS-1 om haar sociale

functioneren te verbeteren en ondanks dat OiS-3 het weinig vraagt, ziet ze wel de meerwaarde van het vragen om peerfeedback. Docenten observeren zelf-evaluatie bij OiS-studenten op eenzelfde manier.

**Reg-studenten.** Reg-studenten evalueren zichzelf mondeling en schriftelijk. Reg-3 spreekt over zelfreflectie. De Reg-studenten evalueren zichzelf omdat het moet (Reg-2), maar vooral om beter te worden. Dagelijks (Reg-2, Reg-3) of wekelijks (Reg-1) evalueren de studenten op informele wijze. Reg-2 benoemt tevens formele evaluaties na een stagedag. Reg-studenten benoemen opleidingsdocumenten waarin criteria staan van bekwaamheidseisen. Reg-1 vult daar de zelfreflectie aan toe, Reg-2 een beeld van een “ideaalleerling” die ze heeft en Reg-3 gaat op haar eigen gevoel af en van wat anderen zeggen dat goed is. Peer feedback wordt, afgezien van Reg-1, alleen ingezet tijdens opdrachten vanuit de opleiding, om het functioneren te evalueren. Reg-1 vraagt regelmatig feedback aan haar DUO-stagiaire. Docenten observeren zelf-evaluatie bij Reg-studenten meer vanuit opleiding gestimuleerd, terwijl Reg-studenten zelf meer op “gevoel” evalueren.

### **Relatie Motieven en Professionele Identiteit**

Hierna volgen de resultaten van de concepten agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie, geordend naar secundair motief om de relatie tussen de motieven en concepten te kunnen analyseren.

#### **Agency**

**MPDV.** OiS-1, OiS-4 en Reg-1 tonen een hoge mate van controle (4), maar verschillen in hun toelichting daarop: OiS-1 voelt zichzelf verantwoordelijk, Reg-1 kiest de doelen uit de beginsituatie en OiS-4 is afhankelijk van haar interesse. Alle drie geven aan actief bezig te zijn met het opstellen en bereiken van leerdoelen, het zelf uitzetten van activiteiten, waaraan anderen weinig bijdragen. Ze zien ongeplande situaties die bijdragen aan het bereiken van de doelen. De doelen komen uit opleidingsdocumenten,

waar ze zelf bewust aan willen werken. De mate van zelfstandigheid binnen deze studentengroep verschilt per onderwijsvariant: OiS-studenten zoeken het eerst zelf uit, Reg-1 stapt sneller naar docent. Ze kijken naar de opleiding, praktijk en eigen leerervaring om hun visie op goed onderwijs te ontwikkelen. De studenten verschillen in het toewijzen van succes en falen; Reg-1 en OiS-1 nemen ook de omgeving mee, terwijl OiS-4 haar eigen gedrag aangeeft als oorzaak. De mate van agency verschilt per student met betrekking tot het ervaren van druk op de stage, de mate van agency met betrekking tot het ervaren van de druk op de stage is hetzelfde; De hoeveelheid opdrachten en de inlevermomenten zijn de stressmomenten.

**MHP.** Reg-1, Reg-2 en OiS-3 ervaren een hoge mate van agency (4). De mate van controle hangt van een aantal voorwaardes af. Op de stage tonen zij een hogere mate van agency dat op de opleiding. Ze gebruiken opleidingsdocumenten om hun leerdoelen uit te halen, welke ze eventueel aanpassen. Reg-1, Reg-2 en OiS-3 zetten zelf activiteiten uit en ongeplande activiteiten komen weinig voor. De drie studenten zijn niet eenduidig in de mate van zelfstandigheid. De visie van leerlinggeoriënteerd onderwijs komt vanuit het perspectief van de opleiding, stage en leergeschiedenis. Reg-1 en OiS-2 voegen hun eigen redentie daaraan toe. Reg-1 en OiS-2 benoemen naast zichzelf de omgeving in hun antwoord als bijdragende oorzaak voor het falen en succes van een les. Reg-1 ervaart veel stress op de stage (4), OiS-2 en OiS-3 ervaren minder stress (2). De opleidingsstress wordt daarentegen door de drie studenten hetzelfde ervaren: geringe stress met als toelichting: “het is tot nu toe altijd wel goed gegaan”.

**MI.** Reg-2 toont een gemiddeld (3) tot hoge mate (4/5) agency. De mate van controle hangt wel af van haar interesse en of het ‘moet’. Op de stage toont zij een hogere mate van agency dan op de opleiding, terwijl de leerdoelen voor stage ook voorgeschreven zijn. Doelen stellen is verplicht, maar ervaart Reg-2 tevens



richtinggevend. Ze is actief met het uitzetten van activiteiten en ziet haar leerdoelen terug in ongeplande situaties. Ze stapt snel naar anderen toe om informatie te zoeken om haar leerdoelen te bereiken. Haar visie komt uit de opleiding en de eigen leergeschiedenis. Reg-2 kent het falen deels aan de omgeving toe, het succes aan zichzelf. Ze ervaart een hoge mate van stress zowel op de stage als de opleiding, dit komt vermoedelijk door gezondheidsredenen.

### **Betekenisgeving**

**MPDV.** OiS-1 verleent via assimilatie betekenis aan de leerervaring en OiS-4 en Reg-1 via accommodatie. Zowel binnen als buiten de stage vindt transfer plaats. OiS-1, OiS-4 en Reg-1 reflecteren of de leerervaring bij hen als persoon past of niet. OiS-4 en Reg-1 passen de niet-passende leerervaring aan of proberen het geleerde toe te passen (assimilatie), in tegenstelling tot OiS-1 die afstand neemt van de leerervaring (distantiëren). Alle studenten houden wekelijks gesprekken met anderen over leerervaringen vanuit wisselend perspectief. Geplande gesprekken komen meer vanuit initiatief docent (OiS-4 en Reg-1). De gesprekken worden door de studenten positief en leerzaam ervaren.

**MHP.** OiS-2 verleent via assimilatie betekenis aan de leerervaring en OiS-3 en Reg-3 via accommodatie. OiS-2 geeft aan dat er transfer plaatsvindt zowel binnen als buiten de stage. De overige twee studenten spreken weinig over transfer buiten de opleiding. OiS-2 reflecteert “heel vaak”, OiS-3 “denkt er wel over na”, terwijl Reg-3 gestimuleerd moet worden om te reflecteren. OiS-3 en Reg-3 spreken uit dat ze een niet-passende leerervaring tolereren, ter willen van het tegemoet komen van mentoren. Gesprekken met anderen over leerervaringen worden dagelijks dan wel wekelijks gehouden, vanuit wisselend perspectief.

**MI.** Reg-2 distantieert zich van niet-passende leerervaringen of buigt de leerervaring om, zodat het bij haar past (assimilatie). Ze praat vanuit wisselend initiatief ongepland met medestudenten over leerervaringen. De geplande gesprekken met initiatief vanuit docent ervaart ze een verplichting.

### **Zelf-Evaluatie**

**MPDV.** OiS-1, OiS-4 en Reg-1 evalueren hun zelf schriftelijke en mondeling, maar ook via zelfreflectie (OiS-1, OiS-4). Door te evalueren krijgen de studenten zicht op het leerproces en kunnen zichzelf verbeteren. OiS-1 geeft de verplichting aan, maar tevens dat het vanzelf gaat. OiS-1 en OiS-4 evalueren dagelijks op informele wijze via zelfreflectie. Reg-1 evalueert wekelijks op informele wijze tijdens gesprek met anderen. OiS-4 spreekt over de formele wijze tijdens de lessen. OiS-1 en Reg-1 evalueren ten opzichte van eigen opgestelde doelen en naar wat anderen zeggen wat goed is. Daarnaast geven OiS-1, OiS-4 en Reg-1 aan dat de criteria in opleidingsdocumenten te vinden zijn. OiS-1 en OiS-4 vragen peerfeedback, omdat de opleiding daarvoor mogelijkheden creëert. Zij vragen peerfeedback om de goede sfeer te creëren onder de studenten (OiS-4) of om te weten of anderen haar sociaal vinden functioneren (OiS-1). Reg-1 vraagt regelmatig peerfeedback vanuit een hulpvraag die ze heeft en doordat ze in DUO stage loopt, vraagt ze snel aan haar hoe zij de les vond.

**MHP.** Deze studenten evalueren hun zelf schriftelijk en mondeling, maar ook via zelfreflectie (OiS-2, Reg-3). Door te evalueren krijgen de studenten zicht op hun leerproces en kunnen zich ontwikkelen. OiS-2 evalueert op formele en informele wijze na een stagedag of periode, OiS-3 alleen op formele wijze na een stagedag of periode en Reg-3 dagelijks op informele wijze. OiS-2, OiS-3 en Reg-3 nemen hun gevoel en wat anderen zeggen als criteria. OiS-2 geeft aan dat ook de mentor en de opleiding voor de eisen zorgt. OiS-2, OiS-3 en Reg-3 vragen peerfeedback op momenten die door de

opleiding gecreëerd zijn. OiS-3 en Reg-3 vinden het vragen om peerfeedback weinig functioneel, ondanks dat OiS-3 aansluit bij OiS-2 dat peerfeedback belangrijk is om vanuit meerdere visies naar jezelf te kijken.

*MI.* Reg-2 evalueert als het moet in colleges, schriftelijk en mondeling. Het evalueren ervaart Reg-2 als verplichting, maar ziet het tevens als ontwikkeling. Reg-2 evalueert formeel na de stagedag of stageperiode. Tevens evalueert zij op informele wijze, waarbij ze haar gevoel als criteria neemt. De opleidingsdocumenten benoemt ze als plaats waar criteria in staan. Reg-2 vraagt peerfeedback op moment die door de opleiding gecreëerd zijn. Het belang van feedback ervaart zij als van elkaar leren.

### **Conclusie**

#### **Motivatie voor Lerarenberoep**

De verwachting op de eerste deelvraag dat OiS-studenten meer vanuit de intrinsieke pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven kiezen voor het lerarenberoep, is bevestigd. OiS-studenten kiezen het lerarenberoep voor de inhoud van het werk zelf, het werken met kinderen en het overbrengen van kennis op kinderen, in navolging van de literatuur (Jansen & Bruinsma, 2007; Sinclair et al., 2006, Van der Aa, De Bruin, Van Hulst, & Vermeulen-Kersten, 2008). Vandaar dat ze wellicht voor de onderwijsvariant Opleiden in School kiezen, omdat ze direct de onderwijspraktijk ervaren; de onderwijspraktijk waarvoor ze de opleiding volgen. Echter, kiezen OiS-studenten niet significant meer vanuit MPDV dan Reg-studenten.

De verwachting dat Reg-studenten kiezen vanuit extrinsieke, pragmatische en hedonistische motieven is bevestigd met een significant verschil. In de reguliere onderwijsvariant hoeven ze de complexiteit en onvoorspelbaarheid van de praktijk niet wekelijks te ervaren en kunnen zich volledig richten op of de theorie of de praktijk (Latham & Vogt, 2007; Maandag et al., 2007; Spooner et al. 2008). Tevens is de

verwachting bevestigd dat Reg-studenten meer, weliswaar niet significant, vanuit intrinsieke innovatiegerichte motieven kiezen voor het lerarenberoep. Dit kan wellicht verklaren waarom ze voor de meer theoretische reguliere onderwijsvariant kiezen; eerst de kennis verwerven om een goede leerkracht te worden, die het onderwijs kan verbeteren, net zoals de academische studenten in het onderzoek van Van Der Wal-Maris et al. (2012).

### **Professionele identiteit**

De verwachting van de tweede deelvraag dat OiS-studenten actiever hun professionele identiteit ontwikkelen is deels bevestigd. Uit de analyse is naar voren gekomen dat OiS-studenten in overeenstemming met de literatuur meer agency tonen dan Reg-studenten en ontwikkelen hun professionele identiteit via dit concept actiever (Beijaard, 2009; Onderwijsraad, 2005). OiS-studenten kunnen beter omgaan met druk op de stage en wijzen succes en falen aan zichzelf toe (Day et al., 2007). Daarentegen tonen OiS-studenten minder agency op het ervaren van stress op de opleiding; ze ervaren juist meer stress dan Reg-studenten. De redenatie van docenten is plausibel; OiS-studenten hebben een korte tijd op de lerarenopleiding en moeten dan veel opdrachten uitvoeren. Dat Reg-studenten minder agency tonen, gezien zij falen ook aan externe factoren toewijzen, sluit aan bij het onderzoek van Marshall en Drummond (2006).

In tegenstelling tot Latham & Vogt (2007) aangaven, verlenen zowel OiS-studenten als Reg-studenten via assimilatie en accommodatie betekenis aan leerervaringen, passend bij hun eigen referentiekader. Daarentegen tolereren en distantiëren OiS-studenten zich van leerervaringen die niet bij hun referentiekader passen, terwijl Reg-studenten een niet-passende leerervaring assimileren of tolereren. Dit zou kunnen betekenen dat OiS-studenten beter zicht hebben op hun persoonlijke identiteit en kritisch tegenover leerervaringen binnen de professionele dimensie staan; er is meer interactie tussen beide dimensies, wat staat voor het

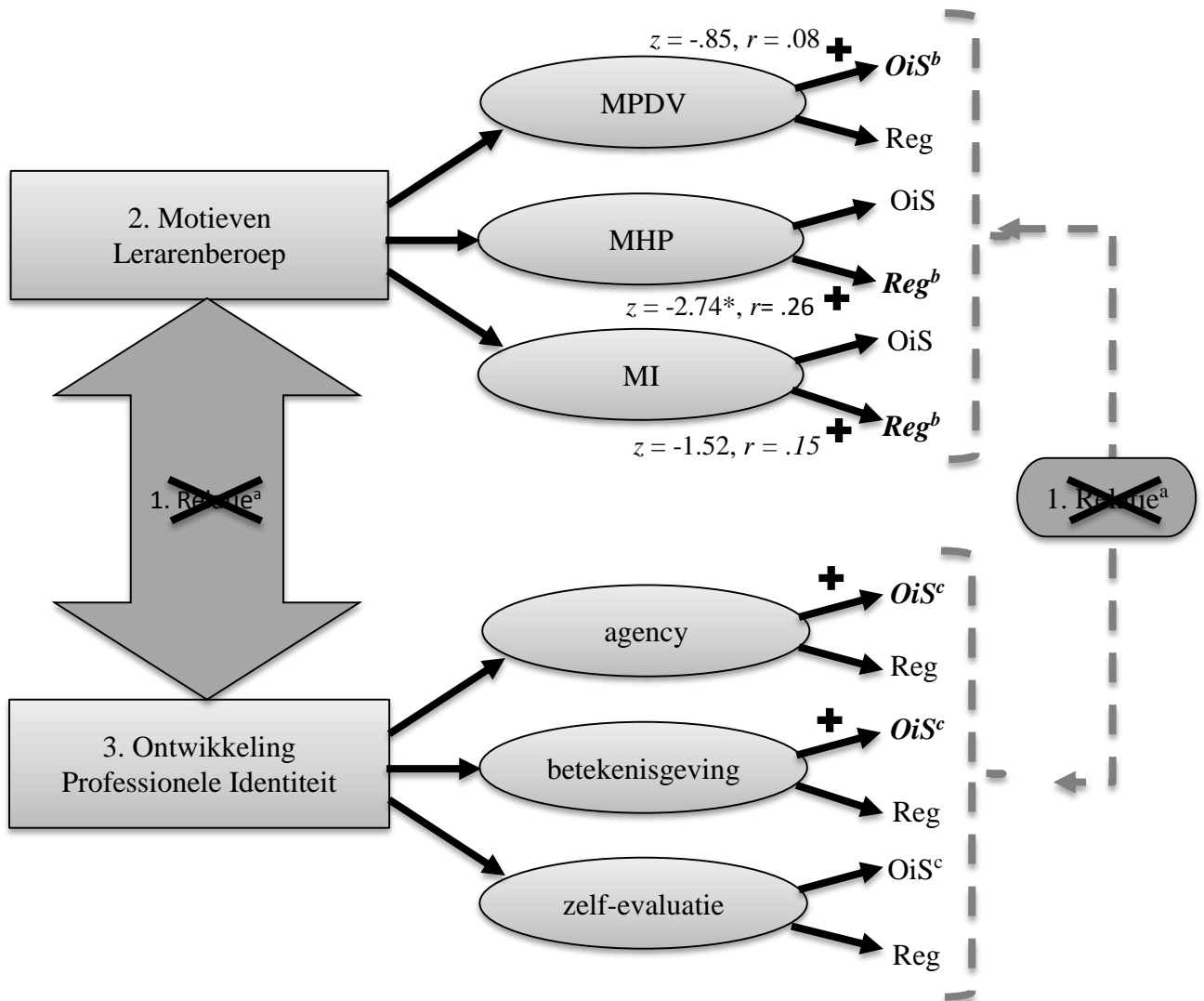
actieve ontwikkeling van de professionele identiteit (Beijaard, 2009; Korthagen & Vasalos, 2007).

Er is geen eenduidig verschil in het ontwikkelen van de professionele identiteit via het concept zelf-evaluatie. OiS-studenten geven aan niet meer of anders te evalueren dan Reg-studenten. Ze lijken minder bekend te zijn met de bekwaamheidseisen dan Reg-studenten. OiS-studenten geven aan meer de mening van anderen te gebruiken als criteria. Reg-studenten zijn wel bekend met de bekwaamheidseisen, maar evalueren meer op gevoel. In tegenstelling tot Ross en Bruce (2007) aandragen, wordt peer feedback nauwelijks gebruikt als aanvulling op de zelf-evaluatie, alhoewel OiS-studenten de meerdere visies van peer feedback wel interessant vinden. OiS-studenten proberen de feedback toe te passen, in tegenstelling tot Reg-studenten.

### **Relatie Motieven en Professionele Identiteit**

De verwachting dat intrinsiek gemotiveerde studenten die vanuit pedagogische, didactische en vakinhoudelijke motieven kiezen voor het lerarenberoep op een actievere manier hun professionele identiteit ontwikkelen kan niet bevestigd worden. De resultaten geordend op secundair motief tonen nauwelijks overeenkomsten bij studenten binnen de motieven.

Samenvattend geven de (beschrijvende) resultaten aan dat OiS-studenten intrinsiek vanuit MPDV kiezen voor het lerarenberoep en Reg-studenten statistisch significant meer kiezen vanuit extrinsieke MHP motieven. Daarnaast ontwikkelen OiS-studenten via agency en betekenisgeving actiever hun professionele identiteit dan Reg-studenten. OiS-studenten op de concepten agency en betekenisgeving “persoonlijk meester” in het beroep als leraar (CEPM, 2013). Figuur 2 geeft een schematische weergave dat de conclusie op basis van de resultaten van het onderzoek.



Figuur 2. Schematische weergave van de resultaten op de onderzoeksvraag (a), deelvraag 1 (b) en deelvraag 2 (c). De + geeft een relatie weer tussen de twee concepten.

\* $p < .01$

### Discussie

De resultaten van huidig onderzoek geven verschillen aan in motieven om te kiezen voor het lerarenberoep en verschillen in het ontwikkelen van de professionele identiteit tussen *OiS*-studenten en *Reg*-studenten. Er is echter geen relatie gevonden tussen de motieven en het ontwikkelen van de professionele identiteit, los van de verschillen tussen de onderwijsvarianten. In huidig onderzoek lag de nadruk op het onderzoeken van verschillen tussen de onderwijsvarianten en zijn studenten geselecteerd op eenzelfde primair motief. Hierdoor zijn verschillen tussen de onderwijsvarianten wel gevonden, maar verschillen tussen de motieven niet. Een vervolgonderzoek zou juist studenten binnen eenzelfde

onderwijsvariant kunnen onderzoeken, maar met verschillende primaire motieven, zodat de relatie tussen de motieven en het ontwikkelen van de professionele identiteit prioriteit krijgt.

Er zijn verschillen gevonden bij de eerstejaarsstudenten, maar volgens de docenten zijn die verschillen groter bij studenten in het derde of laatste jaar. Het verschil in stage-ervaring wordt steeds groter tussen de OiS-studenten en Reg-studenten. Dit sluit aan bij de conclusie van Walling en Lewis (2000) in hun artikel dat OiS-studenten aan het eind van de opleiding een beter ontwikkelde professionele identiteit hebben dan studenten van de reguliere onderwijsvariant met minder praktijkervaring. Interessant is om de motieven en de professionele identiteit te onderzoeken bij studenten in het derde en vierde jaar en de resultaten van beide onderzoeken te vergelijken.

Een beperking van huidig onderzoek is een beperkt aantal studenten ( $n = 7$ ) en docenten ( $n = 3$ ) geïnterviewd om het ontwikkelen naar de professionele identiteit in kaart te brengen. Daarnaast gaven de docenten aan weinig te zien van het ontwikkelen van de professionele identiteit en dat stagedocenten meer inzicht hebben hierin. Tevens staat de stagementor, de begeleider op de opleidingsschool, nog dichterbij de student. Een vervolgonderzoek zou stagedocenten, stagementoren en meer studenten kunnen meenemen in het onderzoek naar het ontwikkelen van de professionele identiteit.

De resultaten van dit onderzoek vullen de theorie omtrent OiS aan met het resultaat dat OiS-studenten actiever hun professionele identiteit ontwikkeling met betrekking tot de concepten agency en betekenisgeving. Dit sluit aan bij het onderzoek van Geerdink & van Uum (2009), waarbij OiS-studenten meer zelf hun studie willen sturen en Reg-studenten meer sturing, structuur en veiligheid nodig hebben. Voorzichtigheid is geboden bij het generaliseren van de resultaten, gezien het onderzoek is uitgevoerd binnen één specifieke lerarenopleiding. De opzet van Opleiden in School is voor alle lerarenopleidingen wellicht hetzelfde, terwijl de uitvoering per lerarenopleiding kan verschillen. Interessant is om een

vervolgonderzoek uit te voeren bij een bredere doelgroep en meerdere lerarenopleidingen met elkaar te vergelijken. Is er een verschil in het ontwikkelen van de professionele identiteit bij studenten tussen verschillende uitvoeringen van Opleiden in School?

De resultaten bieden het CEPM inzicht dat OiS-studenten meer “persoonlijk meester” zijn dan de Reg-studenten. De vraag blijft waardoor er verschillen zijn in motivatie en manier van ontwikkelen van de professionele identiteit tussen beide onderwijsvarianten? Hebben OiS-studenten specifieke persoonskenmerken, waardoor ze hun professionele identiteit actiever ontwikkelen? Alle geïnterviewde studenten kozen primair vanuit intrinsieke MPDV voor het lerarenberoep en toch ontwikkelen ze hun professionele identiteit per onderwijsvariant anders. Zijn OiS-studenten wellicht intelligenter? Onderzoek naar specifieke persoonskenmerken van OiS-studenten en Reg-studenten zou antwoord kunnen geven op deze vragen.

Lerarenopleiding X weet in ieder geval dat OiS-studenten kiezen vanuit MPDV voor het lerarenberoep en actief zijn in het ontwikkelen van hun professionele identiteit via agency en betekenisgeving. Daarnaast weet lerarenopleiding X dat de Reg-studenten meer kiezen vanuit MHP. Met deze wetenschap kan de lerarenopleiding de voorlichting en het opleidingstraject laten aansluiten op de studenten, waardoor studenten het leerpotentieel van de werkplekleromgeving optimaal gebruiken en een grotere betrokkenheid en meer zelfvertrouwen tonen (Darling-Hammond et al., 2002; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2011; Geerdink & Van Uum, 2008; Van der Wal-Maris et al., 2012).



### Referentielijst

- Akkerman, S.F., Meijer, P.C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.  
doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Baarda, B., Van Der Hulst, M., De Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Beijaard, D., (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Intreerede. Technische Universiteit Eindhoven.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bruinsma, M., & Jansen, E.P.W.A. (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. doi:10.1080/02619760903512927
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, H., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity, *Educational Studies*, 37(5), 593-608.  
doi:10.1080/03055698.2010.539857
- CEPM (2013). *Persoonlijk Meesterschap: Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht.

- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi:10.1080/01411920600775316
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. doi:10.1177/0022487102053004002
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2011). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studieën*, 88, 41-56.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 3-19. doi:10.1080/02607476.2012.643652
- Geerdink, G., & Van Uum, M. (2008). Doen jongens en vwo-ers het beter op een opleidingsschool? Een onderzoek naar de ervaringen van verschillende pabostudenten op een opleidingsschool in ontwikkeling. *Paper, gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen*. Eindhoven.
- Geerdink, G., & Van Uum, M. (2009). Wel of niet kiezen voor opleiden in de school door pabostudenten. *Velon; Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(4), 41-50.
- Geldens, J., & Popeijus, H.L. (2009). Leveranciers van stageplaatsen, mede-opleiders of partners in leren? *Velon; Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(3), 36-43.
- Jansen, E., & Bruinsma, M. (2007). Duale trajecten en zijinstroom: Studiemotieven en ervaringen van studenten van de lerarenopleiding in hun praktijkperiode. *Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid Onderwijs*. In opdracht van Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschap: Groningen.

- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H.P.A., Den Brok, P.J. (2011), Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making, and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273-282. doi:10.1016/j.tate.2011.10.004
- Ketelaar, E, Koopman, M., Den Brok, P.J., Beijaard, D., & Boshuizen, H.P.A., (2013). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1-24.  
doi:10.1080/13540602.2013.848523
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, (25)11, 13-23.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(11), 17-23.
- Latham, N.L. & Vogt., W.P. (2007). Do professional development schools reduce teacher attrition? Evidence from a longitudinal study of 1000 graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 153-167.
- Luttenberg, J., Van Veen, K. & Imants, J. (2011). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308. doi:10.1080/02671522.2011.630746
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, W.H.A, & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173. doi:101080/02619760701275552
- Marshall, B., & Drummond, M.J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.  
doi:10.1080/02671520600615638
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expandend sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 460, 1-51.
- Onderwijsraad (2005). *Aspecten van opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pirolli, P., & Russell, D.M. (2011). Introduction to this special issue on sensemaking. *Human-Computer Interaction*, 26(1-2), 1-8. doi:10.1080/07370024.2011.556557
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert:  
Studierverhalten und Karrieren im Lehrersberuf – kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?
- Ross, J.A., Bruce, C.D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159. doi:10.1016/j.tate.2006.04.035
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D.M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x
- Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R., & Algozzine, B. (2008). Is more really better? Examining Perceived benefits of an extended student teaching experience. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategy, Issues and Ideas*, 81(6). 263-270. doi:10.3200 /TCHS.81.6.263-270
- Van Der Aa, R., De Bruin, G., Van Hulst, B., & Vermeulen-Kerstens, L. (2008). Loopbanen van leraren door de tijd heen. Onderzoek naar de loopbaanontwikkeling van afgestudeerden van de lerarenopleiding basisonderwijs en voortgezet onderwijs 1970-2007. In opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Rotterdam.
- Van der Wal-Maris, S.J., Geldens, J.M., & Beijaard, D. (2012). Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan

lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. *Pedagogische Studieën*, 89, 255-271.

Walling B., & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among Professional Development Schools preservice teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22(2a), 65-72. doi:10.1080/01626620.2000.10463040

## **Appendix A**

### **Vragenlijst voor Studenteninterviews over Ontwikkelen van Professionele Identiteit**

*Toelichting bij dit interview: Het is een half-gestructureerd interview. In dit interview wordt de visie van Baarda, de Goede, & Teunissen (2009) gevolgd die stellen dat in een half-gestructureerd interview de vragen en de volgorde van de vragen van te voren al wel vast kunnen liggen, maar de antwoorden nog niet. De doorvragen liggen echter niet vast (p. 235). Gedurende de interviews zullen er verschillende doorvragen gesteld worden (welke dit zijn hangt af van het antwoord van de participanten), met als belangrijkste doel het verhelderen van het antwoord van de participanten. Ook zal gedurende het interview aan de participanten gevraagd worden hun antwoorden toe te lichten met voorbeelden.*

### **Introductie**

Hartelijk bedankt voor je deelname aan dit interview. Ik ben Annemieke Burlage, student onderwijskunde en leerkracht in het basisonderwijs. Het interview is een onderdeel van een onderzoek naar de manier waarop studenten van de reguliere onderwijsvariant en de onderwijsvariant Samen Opleiden hun professionele identiteit ontwikkelen. Het doel van het interview is de mate van getoonde agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie als onderdelen van de professionele identiteit van de studenten in kaart te brengen en studenten van de twee onderwijsvarianten met elkaar te vergelijken. De antwoorden op de vragen die ik zo ga stellen in het interview worden gebruikt als data voor het onderzoek en worden anoniem en vertrouwelijk behandeld.

Van het gesprek worden geluidsopnames gemaakt, heb je daar bezwaar tegen? Tevens zal ik tijdens het interview wat notities maken. Het interview bestaat uit drie onderdelen. Allereerst vraag ik nog even je motief om te kiezen voor de lerarenopleiding, daarna zijn de vragen geordend in het kader van de drie ontwikkelaspecten van de professionele identiteit: *Agency, betekenisgeving* en *zelf-evaluatie*. Het interview duurt 45 tot 60 minuten en bevat 25 diverse vragen met a) en b) – vragen.

Heb je op dit moment nog vragen? We starten eerst met vragen omtrent persoonlijke gegevens.

**Persoonlijke gegevens**

1. Welke studierichting volg je?	<input type="checkbox"/> Samen Opleiden <input type="checkbox"/> Reguliere studierichting
2. Wat is je geslacht? (deze hoeft niet gesteld te worden, maar wel aankruisen)	<input type="checkbox"/> Man <input type="checkbox"/> Vrouw
3. Wat is je leeftijd?	_____ jaar
4. Wat is je geloofsovertuiging?	<input type="checkbox"/> Rooms-Katholiek <input type="checkbox"/> Protestants-Christelijk <input type="checkbox"/> Geen <input type="checkbox"/> Anders, nl. _____
5. Welk schoolniveau heb je hiervoor afgerond met een diploma?	<input type="checkbox"/> Havo <input type="checkbox"/> VWO <input type="checkbox"/> MBO <input type="checkbox"/> Anders: _____
6. Wat is jouw belangrijkste motief geweest om te kiezen voor de lerarenopleiding?	

**Algemene doorvragen:**

- Kun je daar iets meer over vertellen?
- Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Je zegt ....., wat bedoel je daar precies mee?
- .....

### Agency

Agency gaat over controle hebben over de eigen ontwikkeling en de doelen die nagestreefd worden. De mate van agency is terug te zien in het actief sturing geven aan het eigen leerproces.

#### ***De volgende vragen gaan over agency in het algemeen***

- 1) In hoeverre heb je zelf controle over hetgeen je wilt leren op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='geen controle' betekent en 5='veel controle'?

Geen controle			Veel controle	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- a. Kun je dit toelichten?

- 2) In hoeverre ben je actief bezig met het bereiken van je leerdoelen op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='niet actief' betekent en 5='zeer actief'?

Niet actief			Zeer actief	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- a) Kun je dit toelichten?

#### ***De volgende vragen gaan over het opstellen van leerdoelen***

- 3) Op welke manier kom je aan je leerdoelen? (denk aan competenties, leerkrachten, leerervaringen, ergens tegenaanlopen, ...)
- Zijn er nog meer manieren waarop je leerdoelen opstelt?
  - Welke manier komt het vaakst voor?
- 4) Wie heeft er invloed op het formuleren van de leerdoelen?
- Wie heeft het meeste invloed?
- 5) Wat zijn voor jou redenen om leerdoelen op te stellen?
- Welke reden is voor jou de belangrijkste reden om leerdoelen op te stellen?

#### ***De volgende vragen gaan over het bereiken van leerdoelen***

- 6) Op welke manier werk je aan het bereiken van de leerdoelen? Welke activiteiten zet je daarvoor uit? (eventueel voorbeeld geven: door bewust te activiteiten uit te zetten om de leerdoelen te bereiken, door literatuur te lezen of juist door tijdens alles wat je doet na te denken wat je eruit kunt halen om bij te dragen aan het bereiken van je leerdoelen).



- a) Zijn er ook activiteiten die door anderen worden uitgezet?
  - b) Zijn er ook situaties die ongepland bijdragen aan het bereiken van je leerdoelen? (voorbeeld geven de commerciële leerdoel)
- 7) Als je niet direct weet hoe je je leerdoelen kunt bereiken, welke hulpbronnen spreek je dan aan om erachter te komen? (Denk aan boeken, mentor, vriendinnen, internet.)

***De volgende vragen gaan over aspecten van de stage en opleiding***

- 8) Wat vind jij goed onderwijs?
- a) Hoe ben je hierachter gekomen? (Denk aan observeren leerkrachten, vergelijken leerkrachten, literatuur lezen, eigen ervaringen)
- 9) Welke van de volgende twee stellingen is het vaakst in je gedachten?
- Als de lessituatie anders loopt dan ik gepland had, dan ligt dat aan mijn voorbereiding.
  - Als de lessituatie anders loopt dan ik gepland had, dan ligt dat aan de klas die onrustig is.
- a) Wat kunnen nog meer redenen zijn?
- 10) Welke van de volgende twee stellingen is het vaakst in je gedachten?
- Als een les goed verloopt en de leerlingen hebben de lesdoelen bereikt, dan ligt dat aan mijn voorbereiding.
  - Als een les goed verloopt en de leerlingen hebben de lesdoelen bereikt, dat ligt dat aan de groep die rustig was, omdat mijn begeleider in de klas aanwezig was.
- a) Wat kunnen nog meer redenen zijn?
- 11) In welke mate ervaar je “stress” op de stage op een schaal van 1= ‘geen stress’ tot 5= ‘veel stress’?

Geen stress		Veel stress		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- a) Wat veroorzaakt stress op je stage? (Denk aan groepsafhankelijk, sfeer afhankelijk, persoonlijke omstandigheden)
- b) Licht je antwoord toe.

12) In welke mate ervaar je “stress” op de opleiding op een schaal van 1= ‘geen stress’ tot 5= ‘veel stress’??

Geen		Veel		
Stress		stress		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- a) Wat veroorzaakt stress op je opleiding?
- b) Licht je antwoord toe.

### Betekenisgeving

Betekenisgeving is een dynamisch, actief en cognitief informatieverwerkingsproces om betekenis te kunnen verlenen aan ervaringen. Het gaat om de manier waarop informatie uit leersituaties (bijvoorbeeld theorie vanuit de opleiding) omgezet wordt in eigen kennis en vaardigheden.

#### *De volgende vragen gaan over het aansluiten van de theorie bij je eigen denkwijze*

13) Welke van de volgende twee gedachtes past het beste bij jou:

- I. Als een leerervaring anders is dan mijn eigen referentiekader, pas ik de leerervaring zo aan, dat het binnen mijn referentiekader past.
- II. Als een leerervaring anders is dan mijn eigen referentiekader, pas ik mijn eigen referentiekader aan, door het geleerde uit de leerervaring.

14) En welke van de volgende twee?

- I. Leerervaringen sluiten meestal aan bij mijn eigen referentiekader.
- II. Leerervaringen sluiten nauwelijks aan bij mijn eigen referentiekader.
  - a) Kun je voorbeelden geven?

15) Als ik in de klas zou observeren, hoe zou ik jouw leerervaringen dan terug kunnen zien?

- a) Op wat voor momenten pas je hetgeen je leert nog meer toe?

16) Als je terugdenkt aan leermomenten in het afgelopen half jaar, heb je daar wel eens bij nagedacht of dit bij jou als persoon past en de persoon die je wilt zijn?

- a) Kun je een voorbeeld geven van een leermoment wat wel paste bij jou als persoon? (Denk aan een leermoment, die je gelijk overnam, waar je echt wat aan had.)
  - i) Wat heb je toen gedaan met de leerervaring uit dat moment?

- b) Kun je een voorbeeld geven van een leermoment wat niet paste bij jou als persoon?  
(Denk aan een leermoment, die je moeilijk vond te combineren met je eigen normen en waarden, waar je moeite mee had om te verwerken.)
  - i) Wat heb je toen gedaan met de leerervaring uit dat moment?

***De volgende vragen gaan over het in gesprek gaan met anderen over leerervaringen***

- 17) Hoe vaak praat je gemiddeld per week met anderen over leerervaringen?
  - a) Wie neemt meestal het initiatief voor een gesprek over jouw leerervaringen?
  - b) Wat levert een gesprek over leerervaringen concreet op?
- 18) Hoe ervaar je de gesprekken met anderen over leerervaringen? (positief, negatief, leerzaam, nutteloos)

**Zelf-evaluatie**

Onder zelf-evaluatie wordt het evalueren van het “zelf”/je eigen kennis, vaardigheden en houding, ten opzichte van objectieve criteria en standaarden verstaan. Het gaat dan om de vragen die jezelf stelt in hoeverre je aan de criteria voldoet en welke leerpunten je daar nog uit kunt halen (Beijaard, 2009).

***De volgende vragen gaan over zelf-evaluatie in het algemeen***

- 19) Op welke manier evalueer je/reflecteer je op je eigen functioneren?
  - a) Wat is de reden dat je je eigen functioneren evalueert?
- 20) Hoe vaak evalueer je je eigen functioneren? (Dagelijks, wekelijks, ...)
  - a) Op welke momenten evalueer je je eigen functioneren?

***De volgende vragen gaan over de bekendheid met de normen die je gebruikt om je functioneren te evalueren***

- 21) Welke maatstaven gebruik je voor het evalueren van je eigen functioneren? (denk aan competenties, eigen normen en waarden, ...)
- 22) Hoe weet je waar een les die je geeft aan moet voldoen? (denk hierbij aan bijvoorbeeld aan competenties, leerdoelen, mentor, ...)
- 23) Hoe weet je of je les de doelen bereikt hebt, die je hebt opgesteld?

***De volgende vragen gaan over het vragen om peerfeedback (feedback vragen bij medestudenten) bij het evalueren, dit zijn tevens de laatste vragen van het interview***

- 24) Op wat voor momenten vraag je medestudenten om feedback over jouw functioneren?
  - a) Hoe vaak per week vraag je gemiddeld om peerfeedback?
  - b) Wat zijn de redenen om peerfeedback te vragen?
- 25) Op welke manier is de peerfeedback terug te zien in je functioneren?

### **Afsluiting**

Dan zijn we nu aan het einde gekomen van de vragen. Zijn er onderwerpen die onbesproken zijn omtrent het ontwikkelen van jezelf als leerkracht, die je nog aan wilt vullen ten behoeve van het onderzoek? Wil je graag op de hoogte gehouden worden van het onderzoek? Zodra het onderzoek afgerond is, wordt het artikel naar je gestuurd.

Dan rest mij nog je hartelijk te bedanken voor je medewerking aan dit interview naar het ontwikkelen van de professionele identiteit. Deze gegevens gebruik ik om erachter te komen of er verschillen zijn tussen reguliere studenten en studenten Samen Opleiden en de manier waarop zij hun professionele identiteit ontwikkelen en of dit een relatie heeft met de motieven die zij hebben voor de lerarenopleiding.

## **Appendix B.**

### **Vragenlijst voor Docenteninterviews over Ontwikkelen van Professionele Identiteit van OIS-studenten en Reg-studenten.**

*Toelichting bij dit interview: Het is een half-gestructureerd interview. In dit interview wordt de visie van Baarda, de Goede, & Teunissen (2009) gevolgd die stellen dat in een half-gestructureerd interview de vragen en de volgorde van de vragen van te voren al wel vast kunnen liggen, maar de antwoorden nog niet. Gedurende de interviews zullen er verschillende doorvragen gesteld worden (welke dit zijn hangt af van het antwoord van de participanten), met als belangrijkste doel het verhelderen van het antwoord van de participanten. Ook zal gedurende het interview aan de participanten gevraagd worden hun antwoorden toe te lichten met voorbeelden.*

#### **Introductie**

Hartelijk bedankt voor uw deelname aan dit interview. Ik ben Annemieke Burlage, student onderwijskunde en leerkracht in het basisonderwijs. Het interview is een onderdeel van een onderzoek naar de manier waarop eerstejaarsstudenten van de reguliere studierichting en de studierichting Samen Opleiden hun professionele identiteit ontwikkelen.

Het doel van het interview is de manier waarop de professionele identiteit van de studenten wordt ontwikkeld door het tonen van agency, betekenisgeving en zelf-evaluatie en mogelijke overeenkomsten en verschillen tussen de studenten van de twee studierichtingen in kaart te brengen, vanuit het perspectief van u als docent. Elke vraag stellen we in principe twee keer; één keer voor de studenten van de reguliere studierichting en één keer voor de studenten van Samen Opleiden. Neem bij het beantwoorden van de vragen een klas in uw gedachten, waarbij u als antwoord een “gemiddelde” neemt van die klas.

De antwoorden op de vragen die ik zo ga stellen worden gebruikt als data om te onderzoeken of uw beeld in overeenstemming is met het beeld dat studenten zelf hebben omtrent de manier waarop ze hun professionele identiteit ontwikkelen. De resultaten worden anoniem en vertrouwelijk behandeld. Tevens wordt geanalyseerd welke overeenkomsten en verschillen u observeert tussen de beide studentengroepen.

Van het gesprek worden geluidsopnames gemaakt, heeft u/ heb je daar bezwaar tegen? Tevens zal ik tijdens het interview wat notities maken. Het interview bestaat uit vier onderdelen. Allereerst wat vragen met betrekking tot persoonsgegevens, daarna vragen geordend in het kader van de drie ontwikkelaspecten van de professionele identiteit: *Agency*, *betekenisgeving* en *zelf-evaluatie*. Het interview duurt ongeveer 60 minuten.

Heeft u/ Heb je op dit moment nog vragen? We starten eerst met vragen omtrent persoonlijke gegevens.

**Persoonlijke gegevens**

1. Wat is uw geslacht? (deze hoeft niet gesteld te worden, maar wel aankruisen)	<input type="checkbox"/> Man <input type="checkbox"/> Vrouw
2. Wat is uw leeftijd?	_____ jaar
3. Hoeveel jaar geeft u al les aan studenten van de reguliere studierichting van de lerarenopleiding?	_____jaar
4. Hoeveel jaar geeft u al les aan studenten van de studierichting Samen Opleiden?	_____jaar
5. Wat is uw geloofsovertuiging?	<input type="checkbox"/> Rooms-Katholiek <input type="checkbox"/> Protestants-Christelijk <input type="checkbox"/> Geen <input type="checkbox"/> Anders, nl. _____
6. Welk vakgebied geeft u les?	_____ _____

**Algemene doorvragen:**

- Kun je daar iets meer over vertellen?
- Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Je zegt ....., wat bedoel je daar precies mee?
- .....

## Agency

Agency gaat over controle hebben over de eigen ontwikkeling en de doelen die nagestreefd worden. De mate van agency is terug te zien in het actief sturing geven aan het eigen leerproces.

### *De volgende vragen gaan over agency in het algemeen*

2) Kunt u voor elke studentengroep aangeven in welke mate ze controle nemen over hetgeen zij willen leren op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='geen controle' betekent en 5='veel controle'?

a) Kunt u dit toelichten met voorbeelden?

Studenten groep	Geen Controle				Veel controle
Samen Opleiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reguliere studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Kunt u voor elke studentengroep aangeven in welke mate ze actief bezig zijn met het bereiken van hun leerdoelen op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='niet actief' betekent en 5='zeer actief'?

a) Kunt u dit toelichten met voorbeelden?

Studenten groep	Niet Actief				Zeer actief
Samen Opleiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reguliere studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### *De volgende vragen gaan over het opstellen van leerdoelen*

4) Op welke manier komen de leerdoelen van studenten Samen Opleiden tot stand? (denk aan competenties, leerkrachten, leerervaringen, ergens tegenaanlopen, ...)

a) Zijn er nog meer manieren waarop ze hun leerdoelen opstellen?

5) Wie heeft er invloed op het formuleren van de leerdoelen van de Samen Opleiden?

a) Wie heeft er invloed op het formuleren van de leerdoelen van de reguliere studenten?

6) Wat zijn voor de studenten Samen Opleiden redenen om leerdoelen op te stellen?

a) Welke reden telt voor hen het zwaarst?

b) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vragen gaan over het bereiken van leerdoelen***

- 7) Op welke manier werken studenten Samen Opleiden aan het bereiken van de leerdoelen?
- Welk activiteiten zetten reguliere studenten uit om hun leerdoelen te bereiken?
  - Zijn er ook activiteiten die door anderen worden uitgezet?
  - Zijn er ook situaties die ongepland bijdragen aan het bereiken van de leerdoelen?
  - Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?
- 8) Als de studenten van Samen Opleiden niet direct weten hoe ze hun leerdoelen kunnen bereiken, welke hulpbronnen spreken zij dan aan om erachter te komen? (Denk aan boeken, mentor, vriendinnen, internet.)
- Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vragen gaan over aspecten van de stage en opleiding***

- 9) Wat vinden studenten Samen Opleiden goed onderwijs?
- Hoe komen studenten Samen Opleiden tot het standpunt van goed onderwijs? (Denk aan observeren leerkrachten, vergelijken leerkrachten, literatuur lezen, eigen ervaringen)
  - Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?
- 10) Als de lessituatie anders loopt dan de studenten Samen Opleiden gepland hadden, wat zijn volgens hen dan redenen daarvoor? (Ligt het aan jezelf, ligt het aan anderen?)
- Zijn het altijd dezelfde redenen? Wat kunnen nog meer redenen zijn?
  - Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?
- 11) Als een les goed verloopt en de leerlingen hebben de lesdoelen bereikt, wat zijn volgens de reguliere studenten dan de redenen daarvoor? (Ligt het aan jezelf, ligt het anderen?)
- Zijn het altijd dezelfde redenen? Wat kunnen nog meer redenen zijn?
  - Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de studenten van Samen Opleiden?
- 12) Kunt u voor elke studentengroep aangeven in welke mate ze stress ervaren op hun stage op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='geen stress' betekent en 5='veel stress'?

Studenten groep	Geen Stress					Veel stress
Samen Opleiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Reguliere studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

- Wat veroorzaakt de stress bij de studenten Samen Opleiden? (Denk aan groepsafhankelijk, sfeer afhankelijk, persoonlijke omstandigheden)
- Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere?



- 2) Kunt u voor elke studentengroep aangeven in welke mate ze stress ervaren op de opleiding op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1='geen stress' betekent en 5='veel stress'?

Studenten groep	Geen Stress				Veel stress
Samen Opleiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reguliere studenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- a) Wat veroorzaakt de stress bij studenten Samen opleiden?  
 b) Hoe luidt de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?

### Betekenisgeving

Betekenisgeving is een dynamisch, actief en cognitief informatieverwerkingsproces om betekenis te kunnen verlenen aan ervaringen. Het gaat om de manier waarop informatie uit leersituaties (bijvoorbeeld theorie vanuit de opleiding) omgezet wordt in eigen kennis en vaardigheden.

#### *De volgende vragen gaan over het aansluiten van de theorie bij je eigen denkwijze*

- 1) In hoeverre past de theorie aangeboden in de opleiding bij de eigen denkwijze van de studenten Samen Opleiden, ook wel referentiekader?
  - a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?
- 2) Als u in de klas zou observeren, hoe ziet u de geleerde theorie dan terug in het gedrag van de studenten Samen Opleiden?
  - a) Op wat voor momenten passen de studenten Samen Opleiden de geleerde theorie nog meer toe?
  - b) Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?
- 3) Heeft u met studenten wel eens gesproken over leermomenten en of die passen bij de student Samen Opleiden als persoon en de persoon die ze willen zijn?
  - a) Kunt u een voorbeeld geven van een gesprek waarin het geleerde paste bij de student als persoon?
  - b) Wat heeft de student meegenomen uit het gesprek?
  - c) Kunt u een voorbeeld geven van een gesprek waarin het geleerde niet paste bij de student als persoon?
  - d) Wat heeft de student toen meegenomen uit het gesprek?
  - e) Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vraag gaan over het belang van de informatie uit de leerervaring***

4) Welke van de volgende twee gedachtes komen het meeste terug bij studenten Samen

Opleiden:

II> Als een leerervaring anders is dan mijn eigen referentiekader, pas ik de leerervaring zo aan, dat het binnen mijn referentiekader past.

III> Als een leerervaring anders is dan mijn eigen referentiekader, pas ik mijn eigen referentiekader aan, door het geleerde uit de leerervaring.

5) En welke van de volgende twee?

IV> Leerervaringen sluiten meestal aan bij mijn eigen referentiekader.

V> Leerervaringen sluiten nauwelijks aan bij mijn eigen referentiekader.

a) Kunt u voorbeelden geven?

b) Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vragen gaan over het in gesprek gaan met anderen over leerervaringen***

6) Hoe vaak praat u gemiddeld per week met de studenten Samen Opleiden over hun leerervaringen?

a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de studenten van reguliere studenten?

b) Wie neemt meestal het initiatief voor een gesprek over leerervaringen van studenten Samen Opleiden?

c) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

7) Kunt u vertellen waar een recent gesprek over ging?

a) Wat levert een gesprek met studenten Samen Opleiden over leerervaringen op?

i) Kunt u een concreet voorbeeld geven?

b) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

8) Hoe ervaart u de gesprekken met de studenten Samen Opleiden over leerervaringen?

(positief, negatief, leerzaam, nutteloos)

a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

**Zelf-evaluatie**

Onder zelf-evaluatie wordt het evalueren van het “zelf”/je eigen kennis, vaardigheden en houding, ten opzichte van objectieve criteria en standaarden verstaan. Het gaat dan om de vragen die jezelf stelt in hoeverre je aan de criteria voldoet en welke leerpunten je daar nog uit kunt halen.

***De volgende vragen gaan over zelf-evaluatie in het algemeen***

- 1) Op welke manier evalueren studenten Samen Opleiden hun eigen functioneren?
  - a) Wat is de reden van studenten Samen Opleiden dat ze hun eigen functioneren?
  - b) Kunt u aangeven op welk moment studenten Samen Opleiden hun eigen functioneren evalueren?
  - c) Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?
- 2) Op welke manier zijn de resultaten van de zelf-evaluatie terug te zien in het functioneren?
  - a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?
  - b) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de studenten van Samen Opleiden?
- 3) Kunt u aangeven hoe vaak studenten Samen Opleiden hun eigen functioneren evalueren? (Dagelijks, wekelijks,...)
  - a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vragen gaan over de bekendheid met de normen die de studenten gebruiken om hun functioneren te evalueren***

- 4) Hoe weten studenten Samen Opleiden waar een les die ze hebben gegeven aan moet voldoen? (denk hierbij aan bijvoorbeeld aan competenties, leerdoelen, mentor, ...)
  - a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?
- 5) Welke maatstaven gebruiken studenten Samen Opleiden voor het evalueren van hun eigen functioneren? (denk aan competenties, eigen normen en waarden, ...)
  - a) Waar komen de maatstaven vandaan?
  - b) Hoe luiden de antwoorden als u denkt aan de reguliere studenten?

***De volgende vragen gaan over het vragen om peerfeedback bij het evalueren, dit zijn tevens de laatste vragen van het interview***

- 6) Op wat voor momenten vragen studenten Samen Opleiden hun medestudenten om feedback over hun functioneren?
  - a) Wat zijn de beweegredenen voor studenten Samen Opleiden om peerfeedback te vragen?
  - b) Hoe vaak per week vragen studenten Samen Opleiden gemiddeld om feedback?
  - c) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?
- 7) Op welke manier is de feedback bij studenten Samen Opleiden terug te zien in hun functioneren?
  - a) Hoe luidt het antwoord als u denkt aan de reguliere studenten?

### **Afsluiting**

Dan zijn we nu aan het einde gekomen van de vragen. Zijn er onderwerpen die onbesproken zijn omtrent het ontwikkelen van de professionele identiteit van de studenten en hun verschillen daarin, die u nog aan wilt vullen ten behoeve van het onderzoek? Wilt u graag op de hoogte gehouden worden van het onderzoek? Zodra het onderzoek afgerond is, wordt het artikel naar u gestuurd.

Mag ik nog vragen hoe u het interview op zichzelf vond?

Dan rest mij nog u hartelijk te bedanken voor je medewerking aan dit interview naar het ontwikkelen van de professionele identiteit. Deze gegevens gebruik ik om erachter te komen of er verschillen zijn tussen reguliere studenten en studenten Samen Opleiden en de manier waarop zij hun professionele identiteit ontwikkelen en of dit een relatie heeft met de motieven die zij hebben voor de lerarenopleiding.