



**rijksuniversiteit
groningen**

**Tussen uitdaging en voldoening: Een perspectief van de dagelijkse praktijk vanuit
startende leraren**

Een longitudinaal dagboekonderzoek naar de job demands, resources en stress onder
startende leraren in het primair- en voorgezet onderwijs

Yula Schreuder

S3410234

Master thesis Onderwijsinnovatie

PAMAOW05

Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar: Dr. Elisa Kupers

Tweede beoordelaar: Dr. Marij Veldman

03 juni 2023

Abstract

This study examined daily job demands and resources of 24 novice teachers in primary and secondary education using diary questionnaires and analysed whether these factors predicted stress. The study conducted a longitudinal investigation by following the participants for a period of 10 weeks. The investigation of job demands and resources involved a two-fold coding approach (bottom-up and a top-down coding) of open-ended questions about daily experiences. The results revealed that novice teachers in both sectors generally experienced significant levels of job demands and resources in their daily work. A wide array of 20 job demands and 16 job resources were identified through this approach. These subcategories were further categorized into pedagogical, organizational, psychological and social job demands and resources. Both educational sectors were found to face similar job demands. Yet, they differed significantly in terms of job resources, particularly in the areas of pedagogical and social resources. The identification of these job demands and resources align with existing literature. However, due to the nature of the used design this study has yielded also different insights. The novice teachers reported some degree of stress, not as high as expected. Nevertheless, job demands and resources were found to be significant predictors of stress. Furthermore, there were considerable variations in scores, confirming that each teacher had different experiences as a novice teacher. By employing an intensive longitudinal design with repeated measurements, this study provided in-depth insights into the daily experiences and variations among novice teachers. The findings underscore the importance of addressing the specific needs of novice teachers in different educational sectors, through managing specific job demands and enhancing specific job resources to promote effectiveness, well-being and educational quality. The results confirm that the practical experiences of novice teachers constitute a dynamic interplay between challenges and fulfilment.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	5
Het Job Demands – Resources Model	6
Job demands in het (startende) leraarschap.....	8
Job resources in het (startende) leraarschap.....	10
Individuele werkervaringen	12
Belang van longitudinaal onderzoek naar werkaspecten	12
Huidig onderzoek	13
Methode.....	14
Onderzoeksdesign	14
Populatie en steekproef	14
Procedure en dataverzameling	15
Meetinstrumenten en variabelen	17
Data-analyse	18
Resultaten.....	20
Beschrijvende statistieken.....	20
Welke job demands ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden? 22	
Welke job resources ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden?26	
Hoe verschillen de ervaren job demands en resources van startende leraren in het basonderwijs en het voorgezet onderwijs?.....	30
Job demands	30

Job resources	31
In hoeverre hangen de ervaren job demands en resources van startende leraren samen met de mate van stress die zij ervaren in hun dagelijkse werkzaamheden?	33
Discussie	34
Job demands	34
Job resources	36
Stress	38
Sterke punten en beperkingen van huidig onderzoek	38
Suggesties voor vervolgonderzoek	40
Praktische implicaties.....	40
Literatuurlijst.....	43
Bijlagen	52
Bijlage 1 - Dagboekvragenlijst.....	52
Bijlage 2 – Toewijzing coderingen	53
Bijlage 3 – Assumpties meervoudige regressieanalyse	58

Inleiding

Het Nederlandse onderwijs kenmerkt zich sinds de jaren vijftig van een terugkerend lerarentekort (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2020). In het basisonderwijs ontbreekt momenteel bij 1 op de 10 klassen een leraar (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2022b). Deze cijfers voor het voortgezet onderwijs zijn afhankelijk van het aantal leerlingen per klas, de vakspecialisatie van de leraren en de regio. De meeste schattingen liggen rond de 2000fte aan tekorten (Ministerie van OCW, 2022a). In een kamerbrief wordt een reflectie gegeven op de belangrijkste oorzaken van het huidige lerarentekort (Wiersma & Dijkgraaf, 2022). De eerste oorzaak is de vergrijzing van de leraren. Deze vergrijzing blijft de komende jaren aanhouden (zie ook Van Miltenburg et al., 2022). Ten tweede is de instroom vanuit de lerarenopleidingen niet groot genoeg om het tekort aan te vullen (zie ook Voion, 2022). Tot slot worden ook redenen genoemd die het beroep van leraren onaantrekkelijk maken, zoals de lage salarissen, het gebrek aan ondersteuning en doorgroeimogelijkheden en de hoge werkdruk (zie ook Hummel et al., 2019).

Vanwege de urgentie van het groeiende lerarentekort en de hoge werkdruk, is er behoefte aan nieuwe startende leraren. Echter, is er zowel internationaal (Perryman & Calvert, 2019) als binnen Nederland (Meng, 2018) sprake van een uitstroom van startende leraren. Helms-Lorenz et al. (2015) hebben gedurende drie jaar 338 startende leraren gevolgd. Uit hun onderzoek bleek 29% van deze groep startende leraren na drie jaar hun loopbaan in het onderwijs niet te hebben voortgezet. Een overzichtsstudie van de Nederlandse onderwijspraktijk geeft schattingen van 10-30% uitval (Den Brok et al., 2017). Fontein et al. (2016) rapporteren een uitvalpercentage van 12% uitval in het basisonderwijs en 13% in het voortgezet onderwijs na vijf jaar. Kortom, een aanzienlijk percentage startende leraren stroomt of valt uit in de eerste jaren van hun loopbaan.

Het ervaren van hoge werkdruk kan leiden tot werkstress, wat verwijst naar de fysieke en psychologische reacties op verschillende stressoren op het werk. Werkstress ontstaat volgens de definitie van Wiezer et al. (2012, p 3) wanneer er een disbalans is tussen de eisen van het werk en de context van het werk en de mogelijkheden van de werknemer om het werk goed uit te voeren. Een werknemer kan zich door de werkdruk overbelast (Bakker & Demerouti, 2007), gefrustreerd of hulpeloos voelen (Liang et al., 2022). Op lange termijn kan dit negatieve gevolgen hebben voor de werkkwaliteit en de betrokkenheid bij het werk. Het geven van onderwijs wordt zowel nationaal als internationaal erkend als een stressvol beroep. Admiraal (2021) vond negatieve relaties tussen stress in het lesgeven, stress in het klasmanagement en stress in activiteiten buiten de klas en de beroepstevredenheid van Nederlandse en Vlaamse leraren. Collie et al. (2012) brachten stress gerelateerd aan gedrag en disciplineren van leerlingen evenals stress gerelateerd aan werkdruk in verband met burn-out, een verminderd gevoel van self-efficacy (geloof in eigen bekwaamheid) en verminderde werktevredenheid. Skaalvik & Skaalvik (2018) concluderen dat langdurige “leraarstress” leidt tot verminderde zelfredzaamheid, verminderd welzijn, verminderd werkplezier en verminderde betrokkenheid bij het werk. Samengevat, onderzoek toont aan dat stressoren de betrokkenheid van leraren kunnen beïnvloeden en langdurige werkstress kan leiden tot het verlaten van het onderwijs.

Het Job Demands – Resources Model

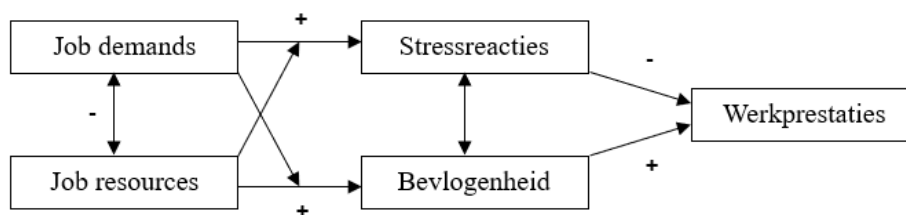
Het Job Demands-Resources model (JD-R model) is een veelgebruikt model in de organisatiepsychologie (Schaufeli & Taris, 2013), omdat het model vanuit twee processen verklaart hoe welzijn en stress op het werk kunnen ontstaan (Bakker & Demerouti, 2007). Het ‘energetische proces’ verklaart hoe job demands (ook wel taakeisen) kunnen leiden tot werkstress. Job demands worden omschreven als de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische werkaspecten die vragen om langdurige fysieke of mentale inspanningen

(Demerouti et al., 2001). Langdurige en consistente blootstelling aan hoge job demands kan leiden tot verminderde werkprestaties, verzuim en een burn-out en kan daarmee schadelijk zijn voor het welzijn van een individu. Demerouti et al. (2001) noemen bijvoorbeeld tijdsdruk, veeleisend contact met klanten/ diensten en de fysieke werkomgeving als algehele job demands. Parallel aan dit energetische proces loopt het ‘motivatieproces’. Dit component verklaart hoe job resources (ook wel energiewerkbronnen) bijdragen aan werkbevoegenheid. Demerouti et al. (2001) beschrijven job resources als de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische werkaspecten die helpen om doelen te bereiken, de job demands of de gevolgen ervan te verminderen en persoonlijke ontwikkeling te stimuleren. Op lange termijn resulteert dit in arbeidstevredenheid en hoge werkprestaties. Demerouti et al. (2001) noemen bijvoorbeeld prestatiefeedback, steun van de leidinggevende en baancontrole als algehele job resources. Het ervaren van job resources fungeert als buffer op het ervaren van zware job demands. Naast het parallelle verloop, werken de processen ook op elkaar in. Het ervaren van hoge job demands hoeft noodzakelijkerwijs niet te leiden tot stress als er waardevolle job resources zijn. Evenzo leidt het ervaren van job resources niet noodzakelijkerwijs tot werkbevoegenheid als er stressvolle job demands aanwezig zijn (Bakker & Demerouti, 2007).

Het JD-R model benadrukt dat het onderscheid tussen job demands en resources als werkkenmerken van toepassing is op alle beroepen (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Het JD-R model richt zich op de dynamische interactie tussen job demands en resources, zonder zich te beperken tot vaste segmenten. Het model erkent dat de effecten van job demands en resources individueel kunnen variëren. Het benadrukt de onafhankelijke, maar adaptieve hoofdeffecten (Gonzalez-Mulé et al., 2020). In Figuur 1 wordt de visualisatie van de twee parallelle en onderling beïnvloedende processen weergegeven.

Figuur 1

De Processen in het Job Demands – Resources Model



Job demands in het (startende) leraarschap

Van Grinsven et al. (2012) onderzochten acht werkdrukaspecten onder basis- en voortgezet onderwijs leraren. Basisonderwijs leraren ervaarden als werkdrukaspecten de niet-lesgevende taken, de beperkte mogelijkheid om eigen werkzaamheden te plannen en vorm te geven en de wijze van leidinggeven op de school. De voortgezet onderwijs leraren ervaarden in plaats van de wijze van leidinggeven op de school meer fysieke, emotionele en mentale belasting van het werk. In een later onderzoek (alleen onder basisonderwijs leraren) werden aspecten als het omgaan met speciale onderwijsbehoeften, de administratieve taken, de druk van de Inspectie en ongemotiveerde leerlingen genoemd (van Grinsven & van der Woud, 2016). Hummel et al. (2019) hebben ook onderzoek gedaan naar de werkdruk in drie onderwijssectoren (basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs) aan de hand van het Werkdrukmodel (Wiezer et al., 2012). Leraren in het primair onderwijs ervaarden vergeleken met de andere sectoren relatief hoge taakeisen en relatief lage regelmogelijkheden. Daarnaast ervaren ze vaak niet te kunnen voldoen aan de psychische eisen van het werk. Leraren in het voortgezet onderwijs rapporteren vaker ten opzichte van andere sectoren emotioneel zwaar werk en ongewenst gedrag van leerlingen, ouders, collega's en leidinggevendenden. Ook het gevoel van autonomie en het ervaren van sociale steun is lager.

Skaalvik & Skaalvik (2018) identificeren verschillende job demands die verband houden met het leraarschap. Deze omvatten tijdsdruk of werkbelasting, disciplineproblemen of

wangedrag van leerlingen, lage motivatie van leerlingen, grote diversiteit van studenten, conflicten met collega's, gebrek aan administratieve ondersteuning en rol-ambigüiteit. Hakanen et al. (2006) benadrukken storend gedrag van leerlingen, overbelasting van het werk en een slechte fysieke werkomgeving als de belangrijke job demands onder leerkrachten. Rieg et al. (2007) onderzochten job demands (aangeduid als stressoren) die werden ervaren door leraren-in-opleiding en startende leraren met één of twee jaar werkervaring. De leraren-in-opleiding ervaren job demands zoals moeite met het differentiëren (aanpassen van instructie en lesmateriaal aan individuele leerlingen), het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen, het niet voldoen aan collegiale verwachtingen, het gebrek aan vakinhoudelijke en didactische kennis en vaardigheden, een beperkte ouderbetrokkenheid en steun en moeilijkheden bij het toepassen van opleidingskennis in de praktijk (bijvoorbeeld omdat collega's niet op die manier werken). Hummel et al. (2019) ondervonden ook dat leraren extra druk ervaren door de wet Passend Onderwijs, leraren geven aan niet te beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden. De startende leraren rapporteerden daarnaast ook het omgaan met ouders, de druk van gestandaardiseerde testen, prestatiedruk ten opzichte van andere scholen, de tijdsdruk door lesvoorbereidingen, vergaderingen, lesobservaties en het omgaan met klasmanagement (Rieg et al., 2007). Voor de starters is niet per onderwijssector onderzocht welke factoren de werkdruk bepalen door Hummel et al. (2019). Starters ervaren over het algemeen vaker hogere hoeveelheden werk, emotioneel belastend werk, een laag gevoel van autonomie en vaker baanonzekerheid.

Ondanks het bestaande onderzoek naar verschillende categorieën van job demands, zoals fysieke, psychologische, sociale en organisatorische werkaspecten volgens de definitie van Demerouti et al. (2001), blijft het belangrijk om de categorie pedagogische job demands ook te benadrukken, gezien de unieke aard en impact op het werk van leraren. Het werk van leraren brengt specifieke uitdagingen met zich mee die niet volledig worden gedekt door

algemene categorieën job demands. Binnen elke categorie kunnen specifieke uitdagingen voorkomen die van invloed zijn op het werk van leraren. Pedagogische demands verwijzen naar de inhoudelijke en educatieve aspecten van het leraarschap. Pedagogische demands richten zich frequent op de uitdagingen met betrekking tot het omgaan met storend gedrag van leerlingen en individuele onderwijsbehoeften (Hummel et al., 2019; Rieg et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2018; van Grinsven & van der Woud, 2016). Organisatorische demands richten zich op de taken en verantwoordelijkheden met betrekking tot de organisatie van het werk van de leraar. Binnen de organisatorische context komen werkbelasting, tijdsdruk en niet-lesgevende taken naar voren als veelvoorkomende job demands (Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018; van Grinsven et al., 2012). Psychologische demands hebben betrekking op de emotionele en mentale belasting (Hummel et al., 2019; van Grinsven et al., 2012). Sociale demands verwijzen naar de interacties met actoren in het werkveld. Veelvoorkomende sociale demands omvatten de relaties en conflicten met derden, zoals collega's en ouders. Deze specifieke job demands binnen bepaalde categorieën spelen een rol in het begrijpen van de uitdagingen waar (startende) leraren dagelijks mee te maken krijgen.

Job resources in het (startende) leraarschap

Ook is er eerder onderzoek gedaan naar job resources in het leraarschap. Zo noemen Skaalvik & Skaalvik (2018) job resources zoals het gevoel van autonomie, het hebben van positieve en ondersteunende relaties met collega's, het schoolbestuur en ouders, mogelijkheden tot professionele groei, een collectieve cultuur en waardenafstemming. Hakanen et al. (2006) identificeren baancontrole (gevoel van autonomie), toegang tot informatie, een toezichthoudende ondersteuning, een innovatief en sociaal schoolklimaat als belangrijke job resources onder leraren. Collie et al. (2012) vonden een significant positief effect van competentie op bevlogenheid bij leraren. Basisonderwijs leraren ervaren meer sociale steun van collega's en leidinggevende en doorgroeimogelijkheden in vergelijking met de andere

sectoren. Voortgezet onderwijs leraren gaven aan het vermogen van hun leidinggevende om feedback vanuit de Onderwijsinspectie op te volgen en het geven van prioriteit aan behalen van doelstellingen te waarderen (Hummel et al., 2019).

Björk et al. (2019) identificeerde vier typische werksituaties voor startende leraren, waarin verschillende job demands en resources van invloed waren op werktevredenheid, zelfredzaamheid en bereidheid om te blijven. De job resources in deze context omvatten beslissingsbevoegdheid, sociale steun van collega's en leidinggevende, duidelijke rol- en verwachtingen, inspirerend leiderschap en erkenning door leerlingen en ouders. Hummel et al. (2019) vonden dat starters beter om kunnen gaan met onderwijsvernieuwingen en methodieken en hen dat minder werkdruk oplevert dan ervaren collega's.

Ook de job resources kunnen worden onderverdeeld in verschillende categorieën. Pedagogische resources hebben betrekking op de beschikbare middelen en strategieën die leraren helpen bij het bevorderen van ontwikkeling en welzijn van hun leerlingen. Pedagogische resources richten zich frequent op het gevoel van competentie en autonomie (Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Organisatorische resources verwijzen naar de beschikbare middelen en structuren die leraren effectief helpen in uitvoeren van taken. Psychologische resources verwijzen naar de mentale en emotionele capaciteiten die leraren veerkracht en motivatie bieden. Sociale resources verwijzen naar de sociale ondersteuning, relaties en interacties die leraren ontvangen en ervaren in hun werk. Binnen de sociale context komen sociale steun en erkenning van actoren als veelvoorkomende job resources naar voren (Björk et al 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Door het identificeren en benutten van verschillende job resources, kunnen leraren beter in staat zijn om met job demands en stress om te gaan en hun bevoegdheid in het werk te bevorderen.

Individuele werkervaringen

Op basis van voorgaande bevindingen zijn individuele werkervaringen dus afhankelijk van de (onderwijs)sector en de werkervaring. Daarnaast kunnen werkervaringen ook veranderen over de tijd. Bakker et al. (2014) hebben longitudinaal onderzoek gedaan naar veranderingen in perceptie van job demands en resources onder Spaanse leraren. Ze ondervonden dat sommige leraren de toename van job demands als een negatieve belasting ervaarden, terwijl andere het zagen als een uitdaging die haalbaar was. De toename van resources droeg bij aan positievere werkuitskomsten.

Belang van longitudinaal onderzoek naar werkaspecten

Als het startende leraarschap wordt ervaren als een uitdagende fase, kan dit de ontwikkeling van deze leraren belemmeren. Deze leraren zijn juist het hardst nodig in het huidige lerarentekort. Het lerarentekort vormt een aanzienlijk risico voor de onderwijskwaliteit, vooral gezien de afnemende leerprestaties op het gebied van taal, rekenen en burgerschap (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Wiersma & Dijkgraaf (2022) waarschuwen voor een crisis waar het onderwijsfundament onder druk staat. Het is noodzaak startende leraren te behouden.

Het onderzoek naar sectorspecifieke demands en resources is voornamelijk cross-sectioneel uitgevoerd, waarbij eenmalig wordt gevraagd naar factoren middels een vragenlijst (Collie et al., 2012; Hakanen et al., 2006). Dit is echter niet voldoende om de perceptie van leraren over een langere periode te begrijpen. Door gebruik te maken van Ecological Momentary Assessment, een intensieve dataverzamelingstechniek waarbij respondenten op meerdere momenten gedurende meerdere dagen een zelfde vragenlijst beantwoorden, kunnen relevante ervaringen worden beoordeeld in de context van het dagelijks leven (Shiffman et al., 2008). Door herhaaldelijk meten van ervaringen, kan er meer inzicht worden verkregen in individuele verschillen, fluctuaties over de tijd en wordt recall bias geminimaliseerd (Oleson

et al., 2022; Shiffman et al., 2008). Simbula (2010) heeft bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar de fluctuaties in lerarenwelzijn met behulp van de dagboekmethode in het kader van het JD-R model.

Huidig onderzoek

Huidig onderzoek heeft een tweeledig doel. Ten eerste wordt beoogd inzicht te verkrijgen in de dagelijkse job demands en resources van startende leraren in het basisonderwijs en het voorgezet onderwijs. Daarnaast richt het zich op het onderzoeken van de relatie tussen deze werkfactoren en de ervaren stressniveaus. Het gebruik van de dagboekmethode vormt de basis voor deze analyse, waardoor specifieke werkfactoren in het JD-R model geïdentificeerd kunnen worden die van invloed zijn op het behoud van startende leraren. Om deze overkoepelende doelen te bereiken, worden de volgende deelvragen onderzocht:

- 1. Welke job demands ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden?*
- 2. Welke job resources ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden?*
- 3. Hoe verschillen de ervaren job demands en resources van startende leraren in het basisonderwijs en het voorgezet onderwijs?*
- 4. In hoeverre hangen de ervaren job demands en resources van startende leraren samen met de mate van stress die zij ervaren in hun dagelijkse werkzaamheden?*

Methode

Onderzoeksdesign

Huidig onderzoek volgde een intensief longitudinaal design als onderdeel van een bredere studie naar het welzijn van startende leraren. De dagboekmethode is gebruikt om dagelijkse werkervaringen en werkstresservaringen van startende leraren in het basis- en voorgezet onderwijs vast te leggen.

Populatie en steekproef

De doelpopulatie van dit onderzoek omvat startende leraren in het onderwijs, met de focus op leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Om als startende leraar te mogen deelnemen zijn de volgende inclusiecriteria gehanteerd: laatstejaars studenten van de lerarenopleiding (LIO's) en afgestudeerde leraren met minder dan vijf jaar onderwijservaring in het basis- of voorgezet onderwijs. Er is gekozen voor een maximum van vijf jaar werkervaring, omdat dit een kritieke periode is waarin leraren beslissen om in het onderwijs werkzaam te blijven of niet (den Brok et al., 2017; Hammerness, 2008). LIO's of leraren met meer dan vijf jaar werkervaring in het speciaal onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs of het hoger onderwijs zijn uitgesloten voor deelname aan dit onderzoek. Deelnemende respondenten zijn geworven middels een gemakssteekproef uit het eigen netwerk.

In totaal zijn er 27 startende leraren geworven in de periode januari-februari 2023, waarvan 24 leraren voldeden aan de inclusiecriteria. Van deze leraren werken er 16 in het basisonderwijs en 8 in het voorgezet onderwijs. Vier leraren zijn LIO's (16,67%), 8 leraren (33,33%) hadden één jaar werkervaring, 9 leraren (37,5%) hadden twee jaar werkervaring, één leraar (4,17%) had drie jaar werkervaring en twee leraren (8,33%) hadden vier jaar werkervaring. 15 leraren (62,5%) werken in de provincie Groningen. Uit de provincies Friesland, Drenthe en Overijssel komen elk 3 leraren. In de steekproef is het basisonderwijs en zijn de vrouwelijke respondenten meer vertegenwoordigd. Wat betreft de leeftijd, de

praktijkervaring en het aantal werkdagen waren de gemiddelden vergelijkbaar tussen de sectoren. Tabel 1 geeft een overzicht van de descriptieve statistieken per onderwijssector.

Tabel 1

Descriptieve Statistieken Steekproef per Onderwijssector

	PO	VO	Totaal
Geslacht	M = 2, V = 14	M = 5, V = 3	M = 7, V = 17
Gemiddelde leeftijd	24.12 (<i>SD</i> = 1.73)	25.88 (<i>SD</i> = 2.75)	24.68 (<i>SD</i> = 2.21)
Gemiddeld aantal jaren praktijkervaring	1.53 (<i>SD</i> = 1.01)	1.63 (<i>SD</i> = 1.30)	1.56 (<i>SD</i> = 1.08)
Gemiddeld aantal werkdagen	3.82 (<i>SD</i> = 1.13)	3.63 (<i>SD</i> = 0.74)	3.76 (<i>SD</i> = 1.01)

Procedure en dataverzameling

Op 14 februari 2022 werd toestemming verkregen van de Ethische Commissie van Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Verzoeken tot deelname zijn gedeeld via LinkedIn. Daarnaast zijn leraren geworven via warme acquisitie. Leraren die interesse hadden voor deelname ontvingen een mail met informatie over het doel en de procedure van het onderzoek. Deelname was geheel vrijwillig, stoppen was ten alle tijden mogelijk en vertrouwelijkheid van gegevens werd gegarandeerd. Wegens het intensieve longitudinale onderzoeksdesign zijn lage responspercentages typerend (Cook et al., 2000), daarom was de intrinsieke motivatie van startende leraren van belang. In de intakevragenlijst in Qualtrics zijn alle leraren akkoord gegaan met de informed consent voor deelname en de verwerking van persoonsgegevens. Namen van de respondenten zijn vervangen door niet identificeerbare codes.

Er is gekozen voor een online dagboekvragenlijst, omdat deze een hogere acceptatie kent, betrouwbaarder, nauwkeuriger en gebruiksvriendelijker is dan de papierenvariant (Bolger et al., 2003; Piasecki et al., 2007). Voor de start van de dataverzameling werd de dagboekvragenlijst gepilot. Op basis hiervan is de vragenlijst zo ingesteld dat elke respondent bij elk item een antwoord dient in te vullen. Ook zijn de schaalvragen gemaximaliseerd (0 tot 100), waardoor extreme waardes zijn uitgesloten. De dagboekvragenlijst heeft twee versies (A en B) en respondenten ontvingen tweemaal per week een link naar de dagboekvragenlijst op de mail, afwisselend versie A of B. De helft van de respondenten ontving de eerste dagen van de werkweek versie A en later B, de andere helft ontving de versies andersom. De reden dat de respondenten de dagboekvragenlijsten afwisselend ontvingen, was om eventuele vertekeningen of biases te minimaliseren en een meer betrouwbare meting te krijgen van de dagelijkse werkervaringen. Het afwisselend aanbieden van de twee versies was bedoeld om mogelijke variabiliteit in stressniveaus gedurende de week op te vangen. Hiermee werd rekening gehouden met het idee dat de ervaringen van leraren aan het begin van de week anders kunnen zijn dan aan het einde van de week.

Tijdens de dataverzameling is bijgehouden welke respondent die week welke versie wel of niet had ingevuld aan de hand van de niet identificeerbare code. Om een hoge respons te bereiken ontvingen de respondenten na twee dagen een eenmalige reminder. Het versturen van reminders is in het belang van het onderzoeksdoel, namelijk het herhaaldelijk meten van ervaringen. De leraren vulde vaak na het sturen van de reminders alsnog de dagboekvragenlijst in. Bij geen respons na de eenmalige reminder werd het meetmoment genoteerd als missing.

De dataverzameling duurde tien weken vanaf halverwege februari tot halverwege mei (exclusief vakanties), zodat er genoeg tijd was om de these in juni 2023 af te ronden. Afhankelijk van de startdatum van de leraar varieerde de duur van de metingen per respondent (een enkele leraar is acht weken gevolgd). Omdat er sprake is van een intensief longitudinaal

dataverzamelingstechniek ontvingen de respondenten ter compensatie aan het einde van het onderzoek een persoonlijke terugkoppeling van de hoofdresultaten.

Meetinstrumenten en variabelen

De online dagboekvragenlijst startte met de vraag naar de persoonlijke code van de respondent, hierop volgde 15 schaalvragen (naar onder andere self-efficacy, commitment en stress) op basis van de afgelopen twee werkdagen, gevolgd door een open vraag naar een specifieke ervaring de afgelopen week en tot slot drie schaalvragen over de gevoelens bij deze specifieke ervaring. Elke schaalvraag is beantwoord met een slider van helemaal niet (0 punten) tot heel erg (100 punten). De open vraag naar de specifieke werkervaring van de afgelopen week verschilt in de versies, wat maakt dat er twee versies van de dagboekvragenlijst zijn. In versie A is gevraagd naar een beschrijving van een ervaring die de respondent energie kostte, waar versie B vraagt naar een ervaring die energie gaf. De dagboekvragenlijst is opgenomen in Bijlage 1.

In Tabel 2 is een overzicht weergegeven van de relevante items voor huidig onderzoek. Job demands en resources worden zowel kwantitatief (schaalvragen) als kwalitatief gemeten (open vragen). Stress is aan de hand van twee kwantitatieve items gemeten (zie Tabel 2). De items voor stress zijn gebaseerd op *The General Work Stress Questionnaire* (De Bruin & Taylor, 2005). De Cronbach's alpha is .745. Stress wordt voortaan weergegeven als gemiddelde waarde van deze twee items.

Tabel 2*Items Dagboekvragenlijst*

Variabele	Niveau	Item(s)
Job demands	Afgelopen dagen (continue schaal)	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie kostten op mijn werk.
	Specifieke ervaring (open vraag)	Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week, gerelateerd aan je werk, die je energie kostte.
Job resources	Afgelopen dagen (continue schaal)	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie gaven op mijn werk.
	Specifieke ervaring (open vraag)	Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week, gerelateerd aan je werk, die je energie gaf.
Stress	Afgelopen dagen (continue schaal)	a. Afgelopen dagen voelde ik me zo gestresst, dat ik zou willen dat ik een andere baan had.
		b. Afgelopen dagen maakte in me veel zorgen over mijn werk.

Data-analyse

Voor de eerste twee deelvragen is een tweeledige coderingsbenadering toegepast op de kwalitatieve data uit de open vragen naar job demands en resources. Bij bottom-up codering is de data geanalyseerd zonder vooraf vastgestelde categorieën. De open vraag naar de specifieke werkervaring is middels open coderen gecodeerd tot subcategorieën. Er is gekozen voor een inhoudsanalyse van openvragen, omdat openvragen kunnen leiden tot een verscheidenheid aan factoren en daarmee de meeste informatie verschaffen in de dagelijkse werkervaringen van startende leraren (Emans, 2002). Daarnaast wordt er ook gebruikt van een top-down codering, waarbij de subcategorieën op basis van bekende kennis en literatuur zijn onderverdeeld naar

de vier hoofdthema's: pedagogisch, organisatorisch, psychologisch en sociaal. Wanneer een subcategorie aan een tekstfragment wordt gekoppeld, is opgenomen in Bijlage 2. Deze tweeledige benadering combineert het verkennen van nieuwe inzichten onder startende leraren met het gebruik van bestaande kennis.

Ter beoordeling van de betrouwbaarheid van de gecodeerde subcategorieën is een steekproef genomen van 15% van de tekstfragmenten (van beide versies). De Cohen's kappa-waarde voor zowel versie A ($\kappa = 0.766$; $p < .001$) als versie B ($\kappa = 0.741$; $p < .001$) geeft een goede tot zeer goede overeenstemming tussen de beoordelaars (Landis & Koch, 1977).

Per onderwijssector zijn de frequenties van de subcategorieën gesorteerd op meest genoemd per hoofdthema. Ter illustratie van de meest genoemde coderingen zijn quotes van leraren toegevoegd.

Voor de derde onderzoeksvraag is aan de hand van de Chi-kwadraattoets getoetst of er een verschil bestaat tussen de onderwijssectoren wat betreft de ervaren job demands en resources. De laatste deelvraag onderzocht middels een meervoudige regressieanalyse of er sprake is van een voorspellend verband tussen ervaren job demands en resources (schaalvraag) en de mate van stress die leraren ervaarden. Er werd verwacht dat ervaren job demands een positieve invloed hebben op stress, waar de ervaren job resources een negatieve invloed hebben op stress.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Niet elke leraar is 10 weken gevolgd in verband met een later startmoment. Ook niet elke leraar heeft tweemaal in de week de vragenlijst ingevuld. Non-respons is kenmerkend voor het onderzoeksdesign. Van de metingen onder de basisonderwijs leraren mist 18,3% ($N = 47$) en voor het voortgezet onderwijs mist 47,7% ($N = 42$). In Tabel 3 is een overzicht gegeven van het aantal meetmomenten rekening houdend met de missende meetmomenten.

In totaal zijn er 345 metingen geweest. Door de 16 basisonderwijs leraren is versie A 128 keer ingevuld en versie B 129 keer. Door de 8 voortgezet onderwijs leraren is versie A 45 keer ingevuld en versie B 43 keer. Wat leidt tot een totaal van 173 metingen voor versie A en 172 metingen voor versie B.

Tabel 3

Totaal Aantal Meetmomenten per Onderwijssector

	PO	VO	Totaal
	($N = 16$)	($N = 8$)	($N = 24$)
Verwacht aantal metingen ¹	320	160	480
Later gestart ²	-2	-16	-18
Eerder gestopt ³	-14	-14	-28
Missende waarden tussendoor ⁴	-47	-42	-89
Totaal	257	88	345

¹ Het totaal aantal verwachte metingen is het aantal leraren keer het totaal aantal weken (10) keer twee meetmomenten in de week.

² Voor het PO is één leraar één week later gestart. Voor het VO zijn vier leraren twee weken later gestart.

³ Voor het PO is één leraar gestopt na drie weken. Voor het VO is één leraar na vier weken gestopt en één leraar na negen weken.

⁴ Het aantal missende waarden tussendoor houdt in dat versie A of B niet is ingevuld.

In Tabel 4 zijn de beschrijvende statistieken van alle variabelen per onderwijssector weergegeven. Startende leraren ervaren gemiddeld genomen aanzienlijke niveaus job demands en resources. De gemiddelden zijn vergelijkbaar per sector. De leraren vertonen veel variantie in hun scores met betrekking tot alle variabelen. Zowel in het basisonderwijs als voortgezet onderwijs ervaren de leraren enigszins stress. De leraren in het basisonderwijs ervaren gemiddeld genomen meer stress. Ook wat betreft stress is er veel spreiding onder de startende leraren.

Tabel 4

Beschrijvende Statistieken per Onderwijssector

Basisonderwijs	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Job demands	257	0.00	100.00	59.75	22.30
Job resources	257	17.00	100.00	68.77	16.46
Stress	257	0.00	100.00	31.88	23.62
Voortgezet onderwijs	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Job demands	88	0.00	100.00	58.28	29.24
Job resources	88	1.00	100.00	68.68	21.50
Stress totaal	88	0.00	77.00	23.52	23.70

Welke job demands ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden?

De open vraag naar een specifieke job demand (versie A) is 173 keer ingevuld. Omdat er verschillende subcategorieën aan één antwoord kunnen worden gekoppeld, heeft dit geleid tot het toekennen van 270 coderingen aan 173 tekstfragmenten. In Tabel 5 wordt de frequentieverdeling van de job demands per hoofdthema per onderwijssector weergegeven.

Tabel 5

Frequentieverdeling Job Demands

	Organisatorisch	Pedagogisch	Psychologisch	Sociaal
PO	86 (42,57%)	58 (28,71%)	25 (12,38%)	19 (9,41%)
VO	38 (55,88%)	16 (23,53%)	4 (5,88%)	7 (10,29%)

De meest gerapporteerde job demands zijn gerelateerd aan de organisatorische aspecten van het beroepenveld, zoals ‘administratieve taken’, ‘werkbelasting door tijdsdruk en/of vermoeidheid’ en ‘overige onderwijstaken’. Een lerares (PO) gaf in dit verband een treffende quote weer:

“Het kost me energie dat ik de rapporten moet afschrijven voor aankomende vrijdag, en daarnaast veel lessen uit de methode anders moet geven, zodat het bij mijn groep past. Daardoor heb ik veel tijd nodig voor het voorbereiden van lessen en de rapporten schrijven. Ik moet hierdoor 's avonds ook wel aan de slag. Dan nog heb ik het gevoel dat ik het niet allemaal af heb.”

Een leraar (VO) deelde ook zijn ervaringen. Zijn ervaring raakte aan drie organisatorische demands namelijk ‘administratieve taken’, ‘werkbelasting door uitval collega’s’ en ‘les- en toets voorbereiding’. Hij merkte op: *“Het is toetsweek dus veel nakijken.*

Daarnaast bezig met voorbereiden laatste periode, werkschema's maken. Collega is ziek dus neem veel klassen over en betekent op andere vlakken ook veel extra werk.”

Na de organisatorische job demands volgen de pedagogische aspecten, waarbij ‘klasmanagement & (storend) leerlingedrag’ en ‘oudergesprekken’ naar voren kwamen. De volgende quote benadrukt de uitdaging die de PO lerares ervaarde bij het omgaan met haar leerlingen:

“Twee kinderen die me constant aan het uittesten waren. Ik voelde me meer politieagent dan juf deze week en vond het gewoon helemaal niet meer leuk. Ik wist niet hoe ik meer moest reageren op situaties en had alles al geprobeerd wat ik kon doen.”

Hierop volgde de psychologische aspecten in het werk, waaronder ‘weerbaarheid onder druk’ en het ervaren van ‘onzekere carrièreperspectieven’. *“Een hele middag 10-minuten gesprekken voeren, met een aantal wat moeilijkere gesprekken er tussen. Als starter vind ik dit wel spannend: zeg ik het goede?”* (lerares PO) en *“Ik had bergen administratie. Het voelde alsof ik hier helemaal alleen in stond.”* (leraar PO) tonen het gevoel van onzekerheid en het gevoel van machteloosheid aan die stratende leraren ervaren. Ook komt er onzekerheid voor met betrekking tot de carrièreperspectieven, zoals in het volgende geval: *“Ik heb te horen gekregen dat er volgend jaar geen ruimte is voor mij om te blijven op de school.”* (leraar VO).

Tot slot volgde de sociale aspecten in het werk, waarin ‘beperkte intercollegiale ondersteuning & samenwerking’ als de ‘verantwoordelijkheid voor het begeleiden van collega’s’ het meest werd aangehaald. Een lerares (PO) gaf aan:

“Vanmiddag volgen we met de hele school een webinar over ons mogelijk nieuwe volgsysteem. De reacties hierop om hieraan deel te nemen zijn heel negatief, klagerig en zeurend. Ik merk dat ik dit bijzonder vervelend vind, omdat het overstappen op een nieuwe volgsysteem een weloverwogen keuze moet zijn in mijn ogen. Ik stoor me er erg aan dat er zo

luchtig en grappend over wordt gedaan en merkt dat dit mijn energie ook niet per se ten goede komt.”

Dezelfde lerares gaf ook aan:

“Deze week is er een snuffelstagiaire bij mij in de klas, had ik mijn vaste stagiaire op dinsdag én was de stagiaire van donderdag en vrijdag extra op dinsdag. Dit betekende dat ik drie stagiaires in de klas had op één dag. Dit vond ik heel erg pittig om hen goed te begeleiden en toch ook wel 'in toom' te houden. Drie leeftijdsgenoten achterin de klas zorgt toch voor veel ruis ook.”

In totaal zijn er 20 subcategorieën job demands geïdentificeerd. Tabel 6 geeft het aantal frequenties per subcategorie weer, uitgesplitst naar onderwijssector en hoofdthema. De frequenties zijn aflopend en gebaseerd op de totalen.

Tabel 6*Frequentietabel Job Demands per Onderwijssector*

Hoofdthema	Subcategorieën	PO		VO		Totaal	
Organisatorisch	Administratieve taken	19	9,41%	12	17,65%	31	11,48%
	Werkbelasting door tijdsdruk en/ of vermoeidheid	20	9,90%	7	10,29%	27	10%
	Overige onderwijstaken	19	9,41%	7	10,29%	26	9,63%
	Planning & roostering	9	4,46%	6	8,82%	15	5,56%
	Werkbelasting door uitval collega's	11	5,45%	3	4,41%	14	5,19%
	Les- & toets voorbereiding	8	3,96%	3	4,41%	11	4,07%
	Totaal		86	42,57%	38	55,88%	124
Pedagogisch	Klas management & (storend) leerlinggedrag	32	15,84%	7	10,29%	39	14,44%
	Oudergesprekken	15	7,43%	1	1,47%	16	5,93%
	Omgaan met individuele onderwijsbehoeften van leerlingen	3	1,49%	5	7,35%	8	2,96%
	Professionalisering & onderwijsvernieuwing	6	2,97%	2	2,94%	8	2,96%
	Klasbezoek & lesobservatie	2	0,99%	1	1,47%	3	1,11%
	Totaal		58	28,71%	16	23,53%	74
Psychologisch	Weerbaarheid onder druk	22	10,89%	0	0%	22	8,15%
	Onzekere carrièreperspectieven	1	0,50%	3	4,41%	4	1,48%
	Persoonlijke omstandigheden	2	0,99%	1	1,47%	3	1,11%
Totaal		25	12,38%	4	5,88%	29	10,74%
Sociaal	Beperkte intercollegiale ondersteuning & samenwerking	7	3,47%	1	1,47%	8	2,96%
	Verantwoordelijkheid voor het begeleiden van collega's	4	1,98%	2	2,94%	6	2,22%

Ouderparticipatie	2	0,99%	3	4,41%	5	1,85%
Beperkte ondersteuning & samenwerking vanuit leidinggevende	4	1,98%	1	1,47%	5	1,85%
Gebrek aan sociale verbinding met collega's	2	0,99%	0	0%	2	0,74%
Totaal	19	9,41%	7	10,29%	26	9,63%
N.v.t.	14	6,93%	3	4,41%	17	6,30%
Totaal	202	100%	68	100%	270	100%

Welke job resources ervaren startende leraren in hun dagelijkse werkzaamheden?

De open vraag naar een specifieke job resource (versie B) is 172 keer ingevuld. Omdat er verschillende subcategorieën aan één antwoord kunnen worden gekoppeld, heeft dit geleid tot het toekennen van 229 coderingen aan 172 tekstfragmenten. In Tabel 7 wordt de frequentieverdeling van de job resources per hoofdthema per onderwijssector weergegeven.

Tabel 7

Frequentieverdeling Job Resources

	Pedagogisch	Sociaal	Psychologisch	Organisatorisch
PO	113 (64,21%)	22 (12,51%)	18 (10,23%)	14 (7,95%)
VO	23 (43,39%)	17 (32,07%)	10 (18,87%)	2 (3,78%)

We zien hier een verschil in volgorde van meest genoemd ten opzichte van de job demands. De meest gerapporteerde job resources waren gerelateerd aan de pedagogische aspecten van het werk. Onder andere 'pedagogisch meesterschap' en 'leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijsactiviteit(en)' werden aangehaald. Deze job resources benadrukken het belang van gevoel van competentie van de leraren. Ze bieden voldoening en vertrouwen, wat

van positieve invloed is op de ervaringen van leraren. De volgende citaten illustreren de ervaringen.

Pedagogisch meesterschap. *“De rekenles ging echt SUPER. Ik had het heel goed voorbereid en had gehoopt dat de leerlingen meteen mijn uitleg begrepen, dat was het geval. Verder had ik mijn klassenmanagement heel goed onder controle, dat maakte een wereld van verschil!”* – Lerares PO

“Oefenexamens die ik voor de vakantie goed had voorbereid, waar ik nu voordeel van had. Ik kon vragen van leerlingen goed beantwoorden en organisatorisch was het ook goed voor elkaar.” – Leraar VO

Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en). *“Vrijdag heb ik de Nieuwsbegrip les anders aangepakt dan 'standaard'. De leerlingen hebben geleerd hoe je een woordweb maakt bij een stukje tekst en hebben dit daarna in tweetallen zelf gedaan bij een ander stukje tekst. De les liep heerlijk, de kinderen vonden het leuk en je zág gewoon dat ze veel leerden. Fantastisch!”* – Lerares PO

“Leerlingen die actief vragen stelden tijdens een schrijfopdracht. Niet enkel over het vertalen van woorden, maar ook vragen waar bewust werd nagedacht over de formulering van een zin en wat voor effect dat had op de rest van de tekst.” – Lerares VO

Op de pedagogische aspecten volgde de sociale aspecten als vaakst gerapporteerd, waaronder ‘teamcohesie’ en ‘positieve interacties met leerlingen’ vooral naar voren kwamen. Wat betreft ‘teamcohesie’ volgt een treffend citaat van een VO lerares: *“Leuk contact en complimenten van collega’s over de aanpak en organisatie van een paar projecten in de klas.”* Dit benadrukt de teamdynamiek die kan bijdragen aan een positieve en stimulerende werkomgeving. Een leraar (VO) deelde de ervaring omtrent ‘interacties met leerlingen’, die de waarde toont van het opbouwen van een band met leerlingen:

“Een leerling had verteld dat ze op Valentijnsdag een smartwatch voor haar vriendje wilde kopen. Ze had van tevoren aan mij gevraagd of hij dat een leuk cadeau zou vinden ('want mannen zijn zo moeilijk om iets voor te kopen'). Ze vertelde me dat het cadeautje was bevallen.”

Hierop volgde de psychologische aspecten van het beroepenveld. De gedeelde ervaringen waren allemaal in te delen in de subcategorie ‘erkenning & waardering’, zoals *“Goed functioneringsgesprek, veel lovende woorden!”* (lerares PO), *“Een leerlingenenquête over mijn functioneren als docent die erg positief werd ingevuld”* (leraar VO) en *“Tijdens ouder-docent gesprekken werd bij alle drie door de ouders aangegeven dat de leerlingen zelf docenten mochten kiezen van een leuk vak/leuke docent, dat gaf me een gevoel van waardering.”* (leraar VO). De citaten tonen aan hoe belangrijk het is voor startende leraren om erkenning en waardering te ontvangen voor hun werk en inzet.

Tot slot volgde de organisatorische aspecten bestaande uit twee subcategorieën: ‘extra curriculaire activiteit(en)’ en ‘inspraak in besluitvorming’. Een lerares (PO) gaf aan: *“ Ik heb een gesprek gehad over het beredeneerd aanbod voor HB-leerlingen in mijn klas. De ideeën die ik tijdens het gesprek aandroeg, werden goed ontvangen. Dit gaf mij energie.”*

In totaal zijn er 16 subcategorieën job resources geïdentificeerd. Tabel 8 geeft het aantal frequenties per subcategorie, uitgesplitst naar onderwijssector en hoofdthema. De frequenties zijn aflopend en gebaseerd op de totalen.

Tabel 8*Frequentietabel Job Resources per Onderwijssector*

Hoofdthema	Subcategorieën	PO		VO		Totaal	
Pedagogisch	Pedagogisch	41	23,30%	11	20,75%	52	22,71%
	meesterschap						
	Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en)	26	14,77%	5	9,43%	31	13,54%
	Pedagogische professionalisering	12	6,82%	4	7,55%	16	6,99%
	Leerling-prestaties	12	6,82%	2	3,77%	14	6,11%
	Leerling-betrokkenheid bij niet-reguliere onderwijs activiteit(en)	12	6,82%	1	1,89%	13	5,68%
	Klasklimaat	10	5,68%	0	0%	10	4,37%
Totaal		113	64,21%	23	43,39%	136	59,40%
Sociaal	Teamcohesie	13	7,39%	5	9,43%	18	7,86%
	Positieve interacties met leerling(en)	7	3,98%	10	18,87%	17	7,42%
	Ouderbetrokkenheid	2	1,14%	2	3,77%	4	1,75%
Totaal		22	12,51%	17	32,07%	39	17,03%
Psychologisch	Erkenning & waardering door collega's	7	3,98%	4	7,55%	11	4,80%
	Erkenning & waardering door ouders	6	3,41%	1	1,89%	7	3,06%
	Erkenning & waardering door leidinggevende	3	1,70%	2	3,77%	5	2,18%
	Erkenning & waardering door leerlingen	2	1,14%	3	5,66%	5	2,18%
	Totaal		18	10,23%	10	18,87%	28
Organisatorisch	Extra curriculaire activiteit(en)	9	5,11%	1	1,89%	10	4,37%
	Inspraak in besluitvorming	5	2,84%	1	1,89%	6	2,62%
Totaal		14	7,95%	2	3,78%	16	6,99%

N.v.t.	9	5,11%	1	1,89%	10	4,37%
Totaal	176	100%	53	100%	229	100%

Hoe verschillen de ervaren job demands en resources van startende leraren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs?

Job demands

Op basis van Tabel 5 worden beide onderwijssectoren in verschillende mate geconfronteerd met vergelijkbare job demands. Tabel 9 geeft de top 5 weer per onderwijssector. ‘Klasmanagement & (storend) leerlinggedrag’ wordt in beide sectoren als job demand ervaren, waarbij dit door de basisonderwijs leraren (15,84%) vaker is aangegeven in vergelijking tot de voortgezet onderwijs leraren (10,29%). Ook ‘werkbelasting door tijdsdruk en/ of vermoeidheid’, ‘administratieve taken’ en ‘overige onderwijstaken’ zijn voor beide sectoren vaak genoemde job demands. De job demand ‘administratieve taken’ kent een groot verschil in voorkomen. De voortgezet onderwijs leraren (17,65%) noemen dit vaker ten opzichte van de basisonderwijs leraren (9,41%). ‘Weerbaarheid onder druk’ is ook veel vaker genoemd in het basisonderwijs (10,89%), terwijl het voortgezet onderwijs dit niet heeft genoteerd als specifieke job demand. Een job demand die echter voor het voortgezet onderwijs vaker wordt genoemd is ‘planning & roostering’ (8,82%), waar startende leraren in het basisonderwijs (4,46%) dit minder vermelden.

Een Chi-kwadraattoets is uitgevoerd om te analyseren of het verschil wat betreft de ervaren job demands tussen basis- en voortgezet onderwijs statistisch significant is. Aan de assumpties (gegevens zijn gemeten op nominaal niveau, observaties zijn onafhankelijk en de verwachte frequenties voor elke cel is tenminste vijf) voor het toepassen van de Chi-kwadraattoets is voldaan. Echter, is er geen significant verschil tussen basis- en voortgezet onderwijs leraren in de ervaren job demands ($X^2(3, N = 253) = 4.41, p = .221$).

Job resources

Beide onderwijssectoren ervaren ook vergelijkbare job resources, zij het in verschillende mate (zie Tabel 7). Tabel 9 geeft de top 5 weer per onderwijssector. Pedagogisch meesterschap is door beide sectoren het meest beschreven. De aantallen komen overeen tussen basisonderwijs (23,30%) en voortgezet onderwijs (20,75%). ‘Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en)’, ‘teamcohesie’ en ‘pedagogische professionalisering’ zijn ook vaak genoemde job resources in beide sectoren. De job resource ‘leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en)’ kent een groot verschil in voorkomen. De basisonderwijsleraren (14,77%) noemen dit vaker ten opzichte van de voortgezet onderwijs leraren (9,43%). ‘Leerling-prestaties’ is ook een vaker genoemde resource in het basisonderwijs (6,82%), waar het voortgezet onderwijs (3,77%) dit minder vaak heeft genoemd. De voortgezet onderwijs leraren hebben vaker de resources ‘positieve interacties met leerling(en)’ (18,87% ten opzichte van 3,98% voor basisonderwijs) en ‘erkenning & waardering door collega’s’ (7,55% ten opzichte van 3,98% voor basisonderwijs) benoemd.

Ook voor de job resources is een Chi-kwadraattoets uitgevoerd om te analyseren of het verschil wat betreft de job resources tussen basis- en voortgezet onderwijs statistisch significant is. Hier wordt wel een significant verschil tussen basis- en voortgezet onderwijs leraren gevonden ($X^2(3, N = 219) = 15.32, p = .002$). De leraren verschillen voornamelijk in de ervaren pedagogische en sociale resources (zie Tabel 7).

Tabel 9*Top 5 Demands en Resources per Onderwijssector*

Basisonderwijs		Voortgezet onderwijs	
Demands			
1.	Klasmanagement & (storend) leerlinggedrag	Pedagogisch	Administratieve taken Organisatorisch
2.	Weerbaarheid onder druk	Psychologisch	Klasmanagement & (storend) leerlinggedrag Pedagogisch
3.	Werkbelasting door tijdsdruk en/of vermoeidheid	Organisatorisch	Werkbelasting door tijdsdruk en/of vermoeidheid Organisatorisch
4.	Administratieve taken	Organisatorisch	Overige onderwijstaken Organisatorisch
5.	Overige onderwijstaken	Organisatorisch	Planning & roostering Organisatorisch
Resources			
1.	Pedagogisch meesterschap	Pedagogisch	Pedagogisch meesterschap Pedagogisch
2.	Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en)	Pedagogisch	Positieve interacties met leerlingen Sociaal
3.	Teamcohesie	Sociaal	Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en) Pedagogisch
4.	Leerling-prestaties	Pedagogisch	Teamcohesie Sociaal
5.	a. Pedagogische professionalisering	Pedagogisch	a. Pedagogische professionalisering Pedagogisch
	b. Leerling-betrokkenheid bij niet reguliere onderwijs activiteit(en)	Pedagogisch	b. Erkenning & waardering door collega's Psychologisch

In hoeverre hangen de ervaren job demands en resources van startende leraren samen met de mate van stress die zij ervaren in hun dagelijkse werkzaamheden?

Voor de startende leraren werd een significante, maar lage positieve correlatie waargenomen tussen job demands en stress ($r(345) = .47, p < .001$). Dit suggereert dat naarmate de job demands toenemen, de ervaren stress onder de leraren eveneens toeneemt. Daarnaast werd een significante, maar lage negatieve correlatie gevonden tussen job resources en stress ($r(345) = -.45, p < .001$). Dit impliceert dat naarmate er meer job resources worden ervaren, de stressniveaus onder de leraren juist afnemen. Tot slot bleek er ook een significante, maar lage negatieve correlatie te zijn tussen job demands en job resources ($r(345) = -.36, p < .001$). Deze bevinding suggereert dat naarmate de job demands toenemen, de beschikbare job resources afnemen.

Voor het uitvoeren van de meervoudige regressieanalyse, zijn de assumpties van normaliteit van residuen, homoscedasticiteit en multicollineariteit gecontroleerd. Aan de assumpties is voldaan, zie Bijlage 3. De resultaten van de meervoudige regressieanalyse toonden aan dat het model een significante voorspellende waarde had voor stress ($F(2,342) = 76.95; p < .001$), waarbij 30,6% van de variantie in stress werd verklaard. De individuele voorspellende variabelen, job demands en resources, toonden ook significante relaties met stress. Job demands had een positieve significante invloed op stress ($\beta = .347; t(342) = 7.20; p < .001$), wat aangeeft dat een toename in job demands gepaard gaat met een verhoogde ervaren stress. Daarentegen had job resources een negatieve significante invloed op stress ($\beta = -.439; t(342) = -6.81; p < .001$), wat suggereert dat een toename in job resources gepaard gaat met een vermindering van stress.

Discussie

Huidig onderzoek heeft aan de hand van dagboekvragenlijsten de dagelijkse job demands en resources van 24 startende leraren in het basis- en voortgezet onderwijs onderzocht. Daarnaast is geanalyseerd of deze specifieke werkaspecten voorspellend zijn voor de stresservaringen van deze startende leraren.

Job demands

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is gebleken dat de startende leraren uit beide sectoren aanzienlijke niveaus van job demands ervaren. Een brede waaier aan job demands is geïdentificeerd uit de dagelijkse werkzaamheden. De job demands zijn verdeeld over de vier hoofdthema's, waar pedagogische en organisatorische demands het vaakst werden aangehaald door beide sectoren. In het kader van de derde onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat er geen verschil is tussen de onderwijssectoren wat betreft de soorten job demands. Beide sectoren worden geconfronteerd met vergelijkbare job demands. Dit wijst mogelijk op dat bepaalde uitdagingen en eisen inherent zijn aan het in het startende leraarschap. De eerste jaren van hun loopbaan ervaren leraren veel stress als het gevolg van de complexiteit van het beroep, waarbij ze vanaf dag één dezelfde verantwoordelijkheden hebben als ervaren leraren, zoals het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs, het creëren van een veilige leeromgeving, het kunnen inspelen op behoeften van verschillende leerlingen, hun voortgang bijhouden en ook vervolgstappen kunnen maken (Roorda & Koomen, 2017).

De respondenten worden geconfronteerd met diverse job demands die overeenkomen met eerdere literatuur. Administratieve taken en de voortvloeiende werkbelasting als gevolg van tijdsdruk worden bevestigd door eerdere studies, zoals Hakanen et al. (2006), Skaalvik & Skaalvik (2018) en Van Grinsven et al. (2012). Ook de andere veelvoorkomende job demand klasmanagement en storend leerlinggedrag vind overeenstemming met eerdere studies zoals Rieg et al. (2007). De basisonderwijs leraren kaarten dit vaker aan. Mogelijk kan dit verschil

worden verklaard doordat oudere leerlingen in het voortgezet onderwijs meer zelfregulerend vermogen hebben en meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen gedrag (Huizinga & Smidts, 2010). Ook de groepsgrootte kan hier van invloed zijn, mogelijk zijn de klassen in het primair onderwijs voller (Jespen & Rivkin, 2009). Startende leraren kunnen het lastiger vinden om gedragsproblemen te identificeren, aan te pakken en tegelijkertijd een ondersteunende en positieve leeromgeving te creëren.

Een opmerkelijk verschil wat betreft de rapportage van de job demand het omgaan met individuele onderwijsbehoeften door de voortgezet onderwijs leraren. Mogelijk ervaren de leraren in huidige steekproef hier meer moeite mee. Mogelijk is dit te verklaren vanuit de veranderingen in het onderwijsbeleid die een grotere nadruk leggen op differentiatie (Onderwijsraad, 2019). Anthonissen et al. (2015) voerde interviews uit om uit te zoeken hoe differentiatie in het voortgezet onderwijs in praktijk vorm krijgt, hieruit bleek dat er vaak geen tijd is voor differentiëren wegens beperkte tijd, middelen en overvolle lessen. Op het gebied van psychologische werkaspecten ervaren startende leraren in het basisonderwijs aanzienlijke uitdagingen. De overgang naar een complexe en dynamische realiteit van lesgeven kan voor deze steekproef erg overweldigend zijn, ook wel de praktijkshock zoals Helms-Lorens et al. (2020) het omschrijven.

Diverse opmerkelijke resultaten zijn naar voren gekomen bij huidig onderzoek. Hiervan zal ik twee toelichten. Ten eerste ervaren de startende leraren verhoogde werkbelasting als gevolg van uitval van collega's. De leraren nemen extra taken en verantwoordelijkheden op zich wanneer collega's afwezig zijn. Dit kan resulteren in verhoogde werkdruk en stress voor de startende leraren. Het benadrukt dat het lerarentekort kan leiden tot een situatie waarin startende leraren al vroeg in loopbaan worden geconfronteerd met extra verantwoordelijkheden. Ten tweede zijn een aantal leraren in de steekproef verantwoordelijk voor begeleiden van collega's of stagiaires. Dit duidt op een verschuiving van de rol en

verwachtingen van het onderwijs. Naast ervaren leraren worden ook startende leraren belast met deze taak. Het betrekken van deze leraren biedt hen de mogelijkheid om kennis en vaardigheden te delen, zich persoonlijk en professioneel te ontwikkelen en geeft hen een gevoel van voldoening door anderen te helpen. Maar de bevindingen geven aan dat dit ook druk en extra verantwoordelijkheden met zich mee brengt, waardoor het als job demand wordt ervaren door sommige leraren.

In tegenstelling tot eerdere onderzoeken vindt huidig onderzoek geen bewijs voor het ervaren van een slechte fysieke werkomgeving, rol-ambigüiteit en de prestatiedruk om beter te presteren dan andere scholen. Dit kan mogelijk worden toegeschreven aan contextuele verschillen tussen landen en hun onderwijssystemen. Factoren als kwaliteit van schoolgebouwen, de beschikbaarheid van faciliteiten en algemene werkomstandigheden verschillen per context. Verschillen in curriculumvereisten, methoden en organisatiestructuren kunnen van invloed zijn op de mate van rol-ambigüiteit. In de Verenigde staten worden gestandaardiseerde testen zoals de SAT gebruikt om de academische prestaties van leerlingen te meten. Scholen worden beoordeeld op basis van deze resultaten en dit leidt tot concurrentie tussen de scholen (Onderwijsinstellingen En Opleidingen | Nuffic, z.d.).

Samenvattend tonen de bevindingen aan dat startende leraren te maken hebben met een breed scala aan job demands. Dit benadrukt de complexiteit en uitdagingen waar startende leraren mee te maken krijgen en werpt een licht op de impact op hun welzijn en ontwikkeling.

Job resources

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag is gebleken dat de startende leraren uit beide sectoren aanzienlijke niveaus van job resources ervaren, nog hoger dan de job demands. Ook een breed scala aan job resources is geïdentificeerd, waar pedagogische en sociale werkaspecten het vaakst werden genoemd. Het belang van pedagogisch meesterschap suggereert dat de startende leraren waarde hechten aan hun gevoel van autonomie, competentie,

pedagogische kennis en vaardigheden, wat bijdraagt aan hun werkplezier. Dit komt overeen met studies als Collie et al. (2012), Hakanen et al. (2006) en Skaalvik & skaalvik (2018). Met name teamcohesie is van groot belang voor de startende leraren. De samenwerking en de ondersteuning van collega's kan hen helpen zich onderdeel te voelen van een gemeenschap. Deze bevindingen zijn consistent met eerdere onderzoeken van Hakanen et al. (2006), Skaalvik & Skaalvik (2018) en Björk et al. (2019).

Wat betreft de derde onderzoeksvraag, is er een significant verschil gevonden tussen beide sectoren, wat inhoudt dat beide sectoren worden geconfronteerd met andere resources. Deze verschillen zitten voornamelijk ook in de meest genoemde pedagogische en sociale job resources. Een opmerkelijk verschil is de rapportage van basisonderwijs leraren over de betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Mogelijk kan dit worden toegeschreven aan de nadruk op de holistische ontwikkeling van de leerling in het basisonderwijs, waar het voortgezet onderwijs meer gericht is op kennisoverdracht en examenvorbereiding. Daarnaast kan het verschil worden verklaard door de onderwijscontexten, waar basisonderwijs leraren vaak een meer directe en constante interactie heeft met dezelfde groep leerlingen, waardoor leerling-betrokkenheid en prestaties mogelijk prominenter aanwezig zijn (Vreugdenhil-Tolsma et al., 2011). Een ander opmerkelijk verschil is de rapportage over de interacties met leerlingen, waar voortgezet onderwijs leraren veel waarde aan hechten. Mogelijk ervaren de leraren meer ruimte om diepere banden met leerlingen op te bouwen door de adolescentiefase waarin de leerlingen zich bevinden (Roorda et al., 2011; Wilkins, 2014).

Een opvallend resultaat is het ervaren van erkenning en waardering vanuit verschillende actoren als job resource. Erkenning en waardering speelt een belangrijke rol in het versterken van de eigenwaarde, de motivatie en de betrokkenheid bij hun werk. Dit heeft positieve gevolgen voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling, hun welzijn en de kwaliteit van het onderwijs dat ze bieden. Wat in de huidige resultaten niet wordt gevonden is het ervaren

van inspirerend leiderschap en het ervaren van een duidelijke rol, zoals Björk et al. (2019) die wel vonden. Een mogelijke verklaring is dat de steekproef verschillend is en er gebruik is gemaakt van een kleine steekproef met individuele ervaringen.

In conclusie tonen de bevindingen aan dat startende leraren een verschillende resources ervaren. Deze bevindingen werpen een waardenvol inzicht op de effecten van job resources op het welzijn en de ontwikkeling van startende leraren. De effecten zijn van belang voor hun persoonlijke als professionele ontwikkeling, wat op zijn beurt een positieve invloed kan hebben op de kwaliteit van onderwijs die zij bieden.

Stress

Tot slot de laatste onderzoeksvraag. De leraren ervaren enige mate van stress. Significante maar lage correlaties werden gevonden met job demands en resources. Er is gebleken dat job demands en resources significante voorspellers zijn van stress. Het verminderen van stress gevende job demands en versterken van job resources kan bijdragen aan vermindering van stress.

Sterke punten en beperkingen van huidig onderzoek

Huidig onderzoek levert een brede waaier aan job demands en resources in de dagelijkse werkzaamheden van startende leraren uit de twee onderwijssectoren. De geïdentificeerde demands en resources komen uit een groot aantal metingen en stemmen overeen met voorgaande onderzoeken. De bevindingen bieden ook nieuwe inzichten die voortvloeien uit het coderen van ervaringen die zijn verzameld middels Ecological Momentary Assessment. De bevindingen zijn gebaseerd op zelf gerapporteerde ervaringen van startende leraren, wat waardevolle informatie oplevert vanuit hun dagelijkse werkzaamheden met betrekking tot specifieke uitdagingen en behoeften. De gegevens benadrukken de diversiteit van ervaringen binnen de startende lerarenpopulatie. Het onderzoek heeft gebruik gemaakt van een consistent

meetinstrument: ongeacht de verschillende versies zijn de gemiddelde op alle schalen vergelijkbaar. Ook was er sprake van een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Het onderzoek kent ook enkele beperkingen die zullen worden uitgelicht. Allereerst kenmerkt het onderzoek zich van een aanzienlijk percentage missende metingen door het uitvallen van drie respondenten en niet ingevulde vragenlijsten. De ontbrekende metingen kunnen worden beschouwd als missing not at random, aangezien de gestopte leraren aangaven geen tijd te hebben om de vragenlijsten in te vullen terwijl zij wel intrinsiek gemotiveerd waren om deel te nemen aan het onderzoek. Dit kan de representativiteit van de steekproef beïnvloeden, aangezien juist deze leraren van belang zijn om een realistisch beeld te verkrijgen van de dagelijkse praktijk. Het vergroten van de steekproef kan helpen om de impact van het verlies van een paar deelnemers te verminderen. De afhankelijkheid van individuele deelnemers wordt minder, waardoor de invloed van ontbrekende gegevens op de resultaten wordt verminderd. Dit kan leiden tot betrouwbare en representatieve gegevens. Bovendien kan nadruk worden gelegd op het belang van de bijdrage aan het verbeteren van kennis in het vakgebied, bijvoorbeeld door het delen van tussentijdse resultaten en het benadrukken van hun inbreng. Ten tweede is generalisatie van de bevindingen beperkt vanwege een te kleine en scheve steekproefverdeling tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Ook hier is het aan te bevelen om gebruik te maken van een grotere representatieve steekproef om de generaliseerbaarheid te vergroten en een breder inzicht te krijgen in dagelijkse praktijken. Tot slot moet er rekening worden gehouden met seizoensgebonden patronen die van invloed waren op de uitkomsten. Aangezien het onderzoek de startende leraren gedurende een specifieke tijdperiode heeft gevolgd, is het mogelijk dat patronen optraden die samenhangen met periodes waarin bepaalde job demands alleen worden ervaren, zoals examen en rapportperiodes. Het verlengen van de onderzoeksperiode kan helpen dit te omvatten. Voor toekomstig onderzoek

kan het vergelijken van verschillende cohorten inzicht bieden in de variabiliteit van deze patronen.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Naast het uitvoeren van het onderzoek onder een grotere en representatieve steekproef zijn er ook andere suggesties mogelijk. In vervolgonderzoek kan rekening worden gehouden met individuele kenmerken van startende leraren zoals de leeftijd, het geslacht, de opleidingsachtergrond en de motivatie. Door deze factoren mee te nemen in de analyse kan diepgaand inzicht worden verkregen in de complexe praktijk. Bovendien kan toekomstig onderzoek zich richten op de identificatie van job demands en resources tussen specifieke subgroepen van leraren, zoals leraren in verschillende onderwijsniveaus (onderbouw/bovenbouw) of leraren in verschillende vakgebieden. Hierdoor kan meer gerichte ondersteuning worden geboden aan specifieke onderwijssituaties. Tot slot kan worden onderzocht of er interactie-effecten bestaan tussen job demands, resources en individuele kenmerken. Dit kan helpen begrijpen of bepaalde job resources een beschermende rol spelen tegen job demands voor bepaalde groepen leraren, zoals leraren met een hoger opleidingsniveau of hogere leeftijd.

Implicaties

Op basis van de bevindingen kan worden aanbevolen om de werkbelasting van startende leraren te verminderen om hen meer te laten concentreren op het creëren van een effectieve leeromgeving met kwalitatief goed onderwijs. Dit sluit aan bij het artikel van Darling-Hammond en Cook-Harvey (2018), waarin werd onderzocht hoe scholen effectieve werkwijzen kunnen gebruiken om zowel in het klaslokaal als in de gehele school omgevingen te creëren die gericht zijn op de gezonde groei en ontwikkeling van leerlingen. Leraren kunnen timemanagementvaardigheden ontwikkelen en gebruik maken van digitale tools die organisatorische demands verlagen. Leidinggevende kunnen hierop inspelen door het inzetten

van workshops over timemanagement en werklastbeheer. Aansluitend hierbij is het verminderen van de administratieve druk door het herzien van de procedures. Bijvoorbeeld het verminderen van de hoeveelheid, het implementeren van efficiëntere systemen en het bieden van ondersteuning bij administratieve lasten. Om leraren te ondersteunen in het klasmanagement en het omgaan met gedragsproblemen, kunnen gerichte interventies worden ingezet waarin de leraren worden getraind in effectieve technieken, zoals omschreven door Marzano (2008) en Simonsen et al. (2008). Daarnaast kan ook worden ingezet op interventies gericht op het verbeteren van de werkhouding en betrokkenheid in de klas, zoals omschreven in Hattie (2008), aangezien die een belangrijke job resources is van de startende leraren.

Ook dient er te worden ingezet op een effectief en gericht psychosociaal welzijnsbeleid dat rekening houdt met de specifieke psychosociale aspecten van het werk. Zo hebben Moens et al. (2022) onderzoek uitgevoerd naar de theoretische inzichten en praktische instrumenten die gebruikt kunnen worden om dit te ontwikkelen, vanuit de noodzaak om problemen als werkstress in het Vlaamse onderwijs aan te pakken. De instrumenten zijn getoetst aan theoretische uitgangspunten en vertaald naar de onderwijscontext. Bovendien kan er worden ingezet op het versterken van de job resources en leraren te empoweren in hun professionele ontwikkeling, door in te zetten op het versterken van pedagogisch meesterschap naar de behoeften van de startende leraren. Het vergroten van autonomie en competentie door het vergroten van pedagogische en didactische vaardigheden leidt tot het meer grip hebben op hun werk en de uitdagingen die daarbij komen kijken. Door ruimte te creëren voor doorgroeimogelijkheden wordt het beroep aantrekkelijker, kan het lerarentekort worden bestreden, kan de kwaliteit van het onderwijs worden verbeterd (Onderwijsraad, 2018) en sluit het aan bij de behoefte van leraren (Vermeulen & van der Aa, 2008). Tot slot kan er aandacht worden gegeven aan het creëren van een ondersteunende samenwerkingsgerichte werkcultuur. Merchie et al. (2018) analyseren binnen het ondersteuningsnetwerk de samenwerkingscultuur

met als doel inzicht te krijgen in de factoren die bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leraren. Hierbij is het model van Desimone (2009) als theoretisch raamwerk gebruikt. Het bevorderen van samenwerking en communicatie is nodig, aangezien dit door de startende leraren wordt ervaren als gebrekkig. Ook kan er worden ingezet op meer teambuilding, aangezien teamcohesie wordt ervaren als belangrijke job resource. Verder kan er worden ingezet op het benadrukken van erkenning en waardering aangezien ook dit regelmatig wordt aangekaart als job resource. De schoolleiding kan hierin een grote rol hebben door dit aan te moedigen en een omgeving te creëren waarin leraren hun behoeften en uitdagingen kunnen bespreken en dat leraren zich hierin ondersteund voelen (Robinson & Gray, 2019). Door het investeren in een sterk team en goede samenwerking kunnen startende leraren ook beter worden ondersteund in tijden van uitval van andere collega's.

In conclusie is het essentieel om aandacht te besteden aan de specifieke behoeften van startende leraren in de verschillende onderwijssectoren. Door gerichte ondersteuning te bieden die rekening houdt met de unieke job demands en resources die in de sectoren naar voren komen, kunnen we de effectiviteit en het welzijn van de startende leraren vergoten. De ontwikkeling van innovatieve benaderingen is noodzakelijk om duurzame oplossingen te vinden die de demands in het leraarschap kunnen aanpakken en de algehele kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren. Hierbij kunnen sector gerelateerde verschillen in job resources in overweging worden genomen bij het ontwikkelen van duurzame oplossingen. Terugkijkend op de bevindingen is het perspectief van de startende leraren over de dagelijkse praktijk van groot belang. De ervaringen hebben aanzienlijke invloed op hun werkbeleving. De bevindingen bevestigen dat de praktijkervaringen van de startende leraren een dynamisch samenspel vormen tussen uitdagingen en voldoening.

Literatuurlijst

- Admiraal, W. F. (2021). Beroepseisen, energiebronnen en beroepstevredenheid van leraren: Secundaire analyses van TALIS 2018 data van Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische studiën*, 98(5), 350–368.
<https://platform.openjournals.nl/pedagogischestudien/article/download/13720/15263>
- Anthonissen, L., Goosen, K., Lenaerts, S., Schittecat, P., Smits, T. F. H., & Tanghe, E. (2015). Binnenklasdifferentiatie in het curriculum van de lerarenopleiding : hardnekkige misvattingen wegwerken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3), 17–27. <https://biblio.ugent.be/publication/8687465>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 1(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E., & Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching*, 25(8), 955–971.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579–616.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2020, 10 februari). Lerarentekort, ook al in de jaren vijftig. *Centraal Bureau voor de Statistiek*. Geraadpleegd op 1 februari 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2020/07/lerarentekort-ook-al-in-de-jaren-vijftig>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cook, C., Heath, F. M., & Thompson, R. L. (2000). A Meta-Analysis of Response Rates in Web- or Internet-Based Surveys. *Educational and Psychological Measurement, 60*(6), 821–836. <https://doi.org/10.1177/00131640021970934>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. <https://doi.org/10.54300/145.655>
- De Bruin, G. P., & Taylor, N. (2005). Development of the Sources of Work Stress Inventory. *South African Journal of Psychology, 35*(4), 748–765. <https://doi.org/10.1177/008124630503500408>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching, 23*(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Emans, B. (2002). *Interviewen: theorie, techniek en training* (4de editie). Noordhoff.
- Fontein, P., Kieruj, N., den Uijl, M., de Vos, K., van der Boom, E. & Vrielink, S. (2016). *Loopbaanmonitor onderwijs*. CentERdata. <https://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/201610-ICL->

16-108-Centerdata-2016-Loopbaanmonitoronderwijs-Bijlage-bij-3e-voortgangsrapportage-lerarenagenda.compressed.pdf

Gonzalez-Mulé, E., Kim, M., & Ryu, J. W. (2020). A meta-analytic test of multiplicative and additive models of job demands, resources, and stress. *Journal of Applied Psychology*, *106*(9), 1391–1411. <https://doi.org/10.1037/apl0000840>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hammerness, K. (2008). “If You Don’t Know Where You Are Going, Any Path Will Do”: The Role of Teachers’ Visions in Teachers’ Career Paths. *The New Educator*, *4*(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/15476880701829184>

Hattie, J. (2008). Visible Learning. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(2), 178–204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>

Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., van der Lans, R. & Maulana, H. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. https://www.rug.nl/gmw/lerarenopleiding/docs/eindrapport-2020_bsl.pdf

Huizinga, M., & Smidts, D. P. (2010). Age-Related Changes in Executive Function: A Normative Study with the Dutch Version of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). *Child Neuropsychology*, *17*(1), 51–66. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.509715>

- Hummel, L., Hooftman, W. & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs* (TNO 2019 R10679). TNO. <https://repository.tno.nl/islandora/object/uuid%3A2460164b-53cb-4c82-8a87-31b93bfe5840>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Geraadpleegd op 1 februari 2023, van https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022/IvhO_Staat+vh+Onderwijs+2022_BOEK_def.pdf
- Jepsen, C., & Rivkin, S. G. (2009). Class Size Reduction and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 44(1), 223–250. <https://doi.org/10.3368/jhr.44.1.223>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Liang, H., Wang, W., Sun, Y., & Wang, H. (2022). The impact of job-related stress on township teachers' professional well-being: A moderated mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000441>
- Marzano, R. J. (2008). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. <http://elrose.org/?Classroom-Management-That-Works--Research-Based-Strategies-for-Every-Teacher.pdf>
- Meng, C. (2018). Uitval zonder diploma: Aanleiding, Kansen en Toekomstintenties. *ROA Fact Sheets*, 007. <https://doi.org/10.26481/umarof.2018018>
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022a, december 9). *Prognoses arbeidsmarkt vo*. Voortgezet Onderwijs | OCW in cijfers.
<https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/personeel/prognoses-arbeidsmarkt-vo>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022b). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2022* (Nr. 29858932). Geraadpleegd op 1 februari 2023, van <https://open.overheid.nl/repository/ronl-18202bb854ec7f706ee1e63087fc2b3158a173cc/1/pdf/trendrapportage-onderwijsarbeidsmarkt-2022.pdf>
- Moens, M., Depoorter, A., Vandaele, F., Devos, G., Vanblaere, B., & Tuytens, M. (2022). *Psychosociaal welzijnsbeleid als onderdeel van strategisch personeelsbeleid in scholen*. Universiteit Gent. Geraadpleegd op 3 juni 2023, van <https://ahscdn.be/sites/default/files/2022-12/RAPPOR~1.PDF>
- Oleson, J. J., Jones, M. A., Jorgensen, E. J., & Wu, Y. H. (2022). Statistical Considerations for Analyzing Ecological Momentary Assessment Data. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(1), 344–360. https://doi.org/10.1044/2021_jslhr-21-00081
- Onderwijsinstellingen en opleidingen | Nuffic*. (n.d.).
<https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/verenigde-staten/onderwijsinstellingen-en-opleidingen#voortgezet-onderwijs-vakken-en-examens>
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren: Een nieuw perspectief op het leraarschap* (Nr. 978-946121-065–4). Geraadpleegd op 3 juni 2023, van <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2018/11/07/ruim-baan/Ruim-baan-voor-leraren.pdf>
- Onderwijsraad. (2019). *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel : Staat van educatief Nederland 2019* (Nr. 987-946121-067–8). De Onderwijsraad. Geraadpleegd

op 2 juni 2023, van

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/02/22/doorgeschoten-differentiatie-onderwijs>

Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>

Piasecki, T. M., Hufford, M. R., Solhan, M. & Trull, T. J. (2007). Assessing clients in their natural environments with electronic diaries: Rationale, benefits, limitations, and barriers. *Psychological Assessment*, 19(1), 25–43. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.19.1.25>

Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education 3-13*, 128(2), 211–226. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816851>

Robinson, V. M. J., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of The Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>

Roorda, D., & Koomen, H. (2017). *Stress en bevlogenheid bij startende leraren in het voortgezet onderwijs 2014-2017 : Eindrapportage augustus 2017*. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op 1 juni 2023, van <https://www.begeleidingstartenderen.nl/wp-content/uploads/2018/02/20171001-Eindrapportage-stress-en-bevlogenheid-bij-startende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement.

Review of Educational Research, 81(4), 493–529.

<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2).

<https://doi.org/10.5117/2013.026.002.182>

Shiffman, S., Stone, A. A., & Hufford, M. R. (2008). Ecological Momentary Assessment.

Annual Review of Clinical Psychology, 4(1), 1–32.

<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091415>

Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: a diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 563–584.

<https://doi.org/10.1080/10615801003728273>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A. M., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice.

Education and Treatment of Children, 31(1), 351–380.

<https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–

1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

van Grinsven, V., Elphick, E. & van der Woud, L. (2012). Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs. In *DUO onderzoek*. DUO Onderwijsonderzoek.

Geraadpleegd op 27 november 2022, van <https://adoc.pub/queue/werkdruk-in-het-onderwijs.html>

van Grinsven, V. & van der Woud, L. (2016). Onderzoek passend onderwijs. In *DUO*

onderwijsonderzoek. DUO Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 27 november 2022,

Wilkins, J. (2014). Good Teacher-Student Relationships: Perspectives of Teachers in Urban High Schools. *American Secondary Education*, 43(1), 52–68.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1047050>

Bijlagen

Bijlage 1 - Dagboekvragenlijst

Vul hier je persoonlijke code in. Je persoonlijke code bestaat uit de eerste twee letters van de voornaam van je moeder, de eerste twee letters van de voornaam van je vader, en de dag in de maand waarop je jarig bent. Dus heet je moeder Anita, je vader Piet, en je bent jarig op 3 februari dan is je code: anpi03

Vul hier je persoonlijke code nogmaals in:

Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie kostten op mijn werk.

Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie gaven op mijn werk.

Tijdens de afgelopen 2 dagen...

- Voelde ik me tevreden op mijn werk
- Voelde ik me energiek op mijn werk
- Was ik enthousiast over mijn werk
- Zette ik door in mijn werk, ook als het lastig was
- Voelde ik me zo gestresst, dat ik zou willen dat ik een andere baan had
- Maakte ik me veel zorgen over mijn werk
- Voelde ik me thuis op deze school
- Had ik het gevoel dat ik liever op een andere school zou willen werken
- Identificeerde ik me als docent
- Stond ik achter mijn keuze op docent te worden
- Voelde ik me vrij om zelf keuzes te maken
- Voelde ik me competent
- Voelde ik me verbonden met collega's en/ of leerlingen

(Versie A) Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week gerelateerd aan je werk, die je energie kostte.

(Versie B) Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week gerelateerd aan je werk, die je energie gaf.

De volgende vragen gaan over de beschreven ervaring uit de vorige vraag.

- Was deze ervaring belangrijk voor je?
- Heb je positieve gevoelens over deze ervaring?
- Heb je negatieve gevoelens over deze ervaring?

Bijlage 2 – Toewijzing coderingen

Tabel 10

Omschrijvingen Subcategorieën Job Demands - Versie A

Categorie	Code	Omschrijving
Les- & toets voorbereiding	1	<p>Verwijst naar aspecten die komen kijken bij het voorbereiden van lessen, toetsen en gehele onderwijsperiodes (inhoud). Ook kan deze code worden gebruikt als de leraar aangeeft geen voorbereidingen te hebben kunnen getroffen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecteren van lesmateriaal of werkvormen; • Bedenken effectieve lesstrategieën; • Bepalen van leerdoelen; • Lessen uit de voorgeschreven methode aanpassen; • Lessen voorbereiden die de docent normaliter niet geeft wegens bijvoorbeeld invalwerk of uitval collega's. <p><i>Het maken van groepsplannen en nakijkwerk valt onder 'Administratieve taken (2)'. Het voorbereiden en organiseren van extra curriculaire activiteiten valt onder 'Overige onderwijstaken (3)'; Wanneer het gaat om verschuiving in lesplannen (dus geen inhoud) valt het onder 'Planning & roostering (4)';</i></p>
Administratieve taken	2	<p>Verwijst naar de verschillende administratieve verantwoordelijkheden die de leraar uitvoert om de administratie en organisatie van de klas bij te houden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het maken en invoeren van rapporten of cijfers; • Het maken en analyseren van handelingsplannen/groepsplannen; • Het bijhouden van bel en mailverkeer; • Het bijhouden van absentie of administratie.
Overige onderwijstaken	3	<p>Verwijst naar niet-lesgerelateerde taken, die wel belangrijk zijn in het functioneren van de school:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergaderingen; • Toezichhoudende taken (surveilleren schoolplein of tijdens examen); • Onderhoud taken (opruimen klas). <p>Verwijst naar voorbereiden en organiseren extra curriculaire activiteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excursies, sportdagen, feestdagen, etc.
Planning & roostering	4	<p>Verwijst naar situaties en problemen die verband houden met wijzigingen in het rooster en de planning.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roosterwijzigingen en lesuitval; • Schuiven in lesplanning / toetsen; • Overvolle programma's / niet aan alles toekomen; • Minder tot geen pauze momenten.
Omgaan met individuele onderwijsbehoefte(n) van leerling(en)	5	<p>Verwijst naar de manier waarop de leraar diverse leerbehoeften van leerlingen herkent, begrijpt en op kan inspelen en of de leraar hier wel of niet toe instaat is.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differentiëren naar niveau leerlingen; • Het bieden van begeleiding aan leerlingen die moeite hebben (geven van verlengde instructie); • Zorgen over leerlingen.

		<i>Het inzetten van acties om gedrag van leerlingen te beheersen valt onder een andere categorie: 'Klasmanagement & (storend) leerlinggedrag (6)'</i> .
Klasmanagement & (storend) leerlinggedrag	6	<p>Verwijst naar de uitdagingen en aspecten van het managen van de klas en het omgaan met storend gedrag van leerlingen. Het gaat ook om de handhaving van regels en leveren van inspanning voor het bevorderen klasmanagement die niet werken.</p> <p>Het kan gaan om gedrag van één of meerdere leerlingen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lichte verstoringen (drukke leerlingen, praten door de les, bewegen door de les); • Ernstige verstoringen (agressief gedrag, pesten, vandalisme); • Slechte werkhouding van leerlingen en ze niet tot werken krijgen (niet luisteren, demotivatatie, te dromen)
Klasbezoek & lesobservatie	7	<p>Verwijst naar activiteiten die worden uitgevoerd door collega's, leidinggevende of externen (bijvoorbeeld Onderwijsinspectie en ouders) om de kwaliteit van de lespraktijk te beoordelen en feedback te geven aan de betreffende leraar. Ook de voorbereidingen die zijn getroffen voor bezoek of een observatie vallen onder deze categorie.</p> <p>Ook de bezoeken die niet ter beoordeling van de kwaliteit zijn vallen onder deze categorie (bijvoorbeeld een inloopochtend).</p>
Oudergesprekken	8	<p>Verwijst naar gesprekken die leraren voeren met ouders of verzorgers van leerlingen om de voortgang en het welzijn van de leerling te bespreken. Ook de voorbereiding voor deze gesprekken vallen onder deze categorie.</p> <p>Andere woorden die ook gelden als oudergesprekken: adviesgesprekken, 10-minuten gesprekken, rapportgesprekken.</p>
Ouderparticipatie	9	<p>Verwijst naar verschillende aspecten en problemen die komen kijken bij de mate waarin ouders betrokken zijn en worden bij het onderwijs van hun kinderen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slechte communicatie en samenwerking met ouders; • Geen begrip vanuit ouders; • Over-bezorgdheid van ouders
Professionalisering & onderwijsvernieuwing	10	<p>Verwijst naar moeilijkheden of geen mogelijkheden of werkbelasting door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling nieuwe methoden, technologieën, programma's om onderwijs aan te passen en effectiever te maken voor huidige tijd; • Ontwikkeling van vaardigheden, kennis en competenties om effectiever te zijn in hun rol en kwaliteit te verbeteren (door trainingen, cursussen, workshops, studiedagen, Webinars, etc.)
Onzekere carrièreperspectieven	11	<p>Verwijst naar een gevoel van onzekerheid of instabiliteit over toekomstige kansen en mogelijkheden op het gebied van werk en carrière.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formatiegesprekken & reorganisaties; • Veranderingen in de arbeidsmarkt; • Gebrek aan (door)groeimogelijkheden.
Verantwoordelijkheid voor begeleiding van collega's	12	<p>Verwijst naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht voor het begeleiden, aansturen of bieden van ondersteuning aan collega's of stagiaires.</p>

Werkbelasting door tijdsdruk en/of vermoeidheid	13	<p>Verwijst naar de situaties waarin de leraar aangeeft werkdruk/werkbelasting te ervaren door de hoeveelheid werk die nog moet worden gedaan binnen beschikbare tijd, maar ook de vermoeidheid of lage energielevels als gevolg van lange en volle werkdagen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meerdere/ verschillende werkzaamheden die veel tijd of moeite kosten; • Niet toe komen aan werkzaamheden door meerdere/ verschillende werkzaamheden; • Overwerk / vermoeidheid door lange dagen. <p><i>Als een leerkracht werkbelasting ervaart, noteer de categorie werkbelasting (12) maar ook de categorieën waardoor de werkbelasting ontstaat (zoals bijvoorbeeld administratieve taken of gedrag van leerlingen).</i></p>
Werkbelasting door uitval collega's	14	<p>Verwijst naar het effect van extra werklast door de uitval of afwezigheid van collega's.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herverdelen / overnemen van taken of klassen; • Invallen in andere klas.
Beperkte intercollegiale ondersteuning & samenwerking	15	<p>Verwijst naar situaties waarin de leraar aangeeft weinig tot geen ondersteuning, waardering of soepele samenwerking ervaart van en met collega's bij het uitvoeren van werkzaamheden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geen hulp ontvangen bij ervaren problemen; • Geen steun, feedback of advies (bijvoorbeeld in een vergadering); • Geen erkenning en waardering; • Verschillende waarden, overtuigingen en perspectieven (conflicten); • Miscommunicatie, slechte afstemming of niet naleven van verwachtingen en afspraken (bijvoorbeeld gezamenlijk de verantwoordelijkheid van één klas dragen).
Beperkte ondersteuning & samenwerking vanuit leidinggevende	16	<p>Voor deze categorie geldt dezelfde omschrijving als 'Beperkte intercollegiale ondersteuning & samenwerking (16)', maar dan gerelateerd aan de leidinggevende.</p>
Gebrek aan sociale verbinding met collega's	17	<p>Verwijst naar een situatie waarin de leraar zich geïsoleerd of buitengesloten voelt van of geen interactie ervaart met het sociale netwerk binnen een werkomgeving.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bijvoorbeeld in een vergadering, project of uitje.
Persoonlijke omstandigheden	18	<p>Verwijst naar gebeurtenissen, situaties of problemen in iemands persoonlijke leven die van invloed kunnen zijn op het functioneren op het werk.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gezondheidsproblemen; • Familieproblemen; • Werk-studie combinatie.
Professionele weerbaarheid onder druk	19	<p>Verwijst naar de uitdagingen en belastingen die de weerbaarheid van de leraar beïnvloeden door:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onzekerheid en twijfels; • Frustraties; • Gevoel van machteloosheid;
Niet van toepassing	20	<p>Dit is een categorie die gebruikt bij onderstaande situaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Als een antwoord ontbreekt; • Als er geen energie-kostende zaken zijn geweest; • Als er een resource is genoemd door verwarring van de versie; • Als er iets wordt genoemd wat niet valt onder een van de overige categorieën.

Tabel 11*Omschrijvingen Subcategorieën Job Resources - Versie A*

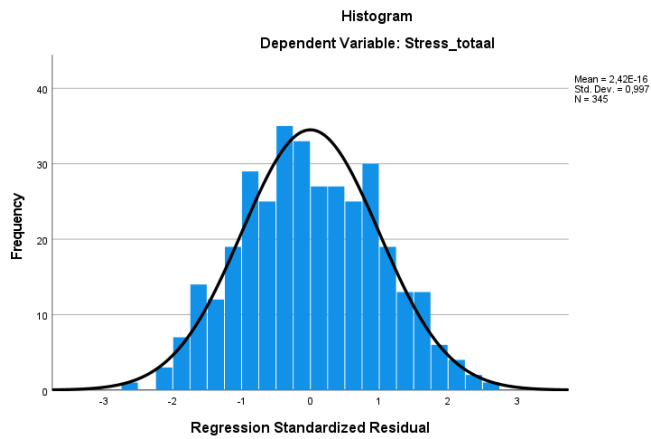
Categorie	Code	Omschrijving
Leerling-prestaties	1	Verwijst naar de verschillende manieren waarop leerlingen zich ontwikkelen, groeien en successen behalen in hun leerproces. <ul style="list-style-type: none"> • Kennis, vaardigheden en persoonlijke groei; • Goede resultaten of beoordelingen.
Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en)	2	Verwijst naar de mate waarin leerlingen actief, geïnteresseerd en gemotiveerd deelnemen aan het leerproces. Het omvat hun enthousiasme, inzet en betrokkenheid bij verschillende reguliere onderwijs activiteiten. Deze activiteiten vinden voornamelijk plaats in het lokaal, maar is geen regel. <ul style="list-style-type: none"> • Positieve en actieve werkhouding; <p>Academische activiteiten: reguliere lessen en activiteiten die zijn gericht op behalen van leerdoelen en ontwikkelen van kennis en vaardigheden.</p>
Leerling-betrokkenheid bij niet-reguliere onderwijs activiteit(en)	3	Voor deze categorie geldt dezelfde omschrijving als ‘Leerling-betrokkenheid bij reguliere onderwijs activiteit(en) (2)’, maar dan omvat het enthousiasme, inzet en betrokkenheid bij verschillende niet-reguliere onderwijs activiteiten . Deze activiteiten vinden voornamelijk plaats buiten het lokaal, maar is geen regel. <p>Niet-academische activiteiten: sportdagen, excursies, culturele evenementen, optredens, gastlessen, andere extra curriculaire activiteiten, etc. die zijn gericht op sociale interactie, samenwerking, fysieke activiteit.</p>
Klasklimaat	4	Verwijst naar de algemene sfeer en omgeving die in een klaslokaal is: <ul style="list-style-type: none"> • Veilige en ondersteunende omgeving; • Sfeer (vrolijke, leuke, enthousiaste leerlingen); • Positieve onderlinge leerling interacties. <p><i>Als er betrokkenheid van leerlingen door een activiteit wordt beschreven, gebruik dan één van de ‘Leerling-betrokkenheid’ categorieën.</i></p>
Positieve interacties met leerling(en)	5	Verwijst naar de verschillende situaties en momenten waarin er een positieve uitwisseling en verbinding is tussen de leraar en de leerling(en). <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk contact; • Vriendschappelijke interacties; • Opbouwen van een band.
Pedagogisch meesterschap	6	Verwijst naar het gevoel van competentie en (tijds)autonomie, waarbij de leraar aangeeft positief te zijn over zijn eigen capaciteiten om het werk effectief uit te voeren. Het benadrukt de bekwaamheid om effectieve lessen te ontwerpen/aanpassen en te geven met aandacht voor leerling behoeften. Daarnaast verwijst het ook naar het creëren van effectief klasmanagement en een positieve leeromgeving.
Pedagogisch professionalisering	7	Verwijst naar het proces van voortdurend leren en groeien in de kunst van het lesgeven als de brede professionele ontwikkeling van een leraar. <ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkeling pedagogische kennis, vaardigheden en attitudes door volgen van cursussen, workshops, trainingen, etc. en deze ontwikkelingen toepassen als innovaties.

		<ul style="list-style-type: none"> • Het ontvangen van feedback en daar mee aan de slag gaan; • Carrièreperspectieven binnen of buiten de organisatie.
Erkenning & waardering door collega's	8	<p>Verwijst naar de mate waarin de leerkracht wordt erkend en gewaardeerd voor zijn/haar werk.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complimenten; • Vragen aan de leraar voor persoonlijke hulp of begeleiding vanuit de collega
Erkenning & waardering door leidinggevende	9	Voor deze categorie geldt dezelfde omschrijving als 'Erkenning en waardering van collega's (7)', maar dan gegeven vanuit de leidinggevende .
Erkenning & waardering door leerlingen	10	Voor deze categorie geldt dezelfde omschrijving als 'Erkenning en waardering van collega's (7)', maar dan gegeven vanuit de leerlingen .
Erkenning & waardering door ouders	11	Voor deze categorie geldt dezelfde omschrijving als 'Erkenning en waardering van collega's (7)', maar dan gegeven vanuit de ouders van de leerlingen .
Ouderbetrokkenheid	12	<p>Verwijst naar de mate waarin ouders positief betrokken zijn bij het onderwijsproces van hun kinderen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communicatie; • Gehoor geven aan ouders.
Teamcohesie	13	<p>Verwijst naar situaties waarin de leraar aangeeft goede samenwerking te ervaren bij het uitvoeren van werkzaamheden. Er is geen sprake van conflicten. Ook gaat het om goede sociale relaties met collega's.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leraar ontvangt ondersteuning bij problemen of persoonlijke kwesties; • Band collega's; • Gevoel van verbondenheid en gemeenschap; • Communicatie verloopt soepel, goede afstemmingen en afspraken worden nageleefd.
Inspraak in besluitvorming	14	<p>Verwijst naar de mate waarin leraren bij het onderwijsproces de mogelijkheid hebben om deel te nemen en inspraak hebben tot besluit of het organiseren van onderwijsactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergaderingen; • Opstellen beleidsdocumenten; • Belangrijke beslissingen tot onderwijsproces/activiteiten.
Extra curriculaire activiteiten	15	<p>Verwijst naar alle activiteiten binnen en buiten het reguliere curriculum waar de activiteit op zich wordt genoemd en het niet gaat om de participatie of werkhouding van de leerlingen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sportevenementen; • Culturele en andere buitenschoolse activiteiten; • Buitenspelen/pauzes/films kijken
Niet van toepassing	16	<p>Dit is een categorie die gebruikt bij onderstaande situaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Als een antwoord ontbreekt; • Als er geen energie-gevende zaken zijn geweest; • Als er een demand is genoemd door verwarring van de versie; • Als er iets wordt genoemd wat niet valt onder een van de overige categorieën.

Bijlage 3 – Assumpties meervoudige regressieanalyse

Figuur 2

Normaliteit van Residuen



Figuur 3

Normaliteit van Residuen

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Unstandardize d Residual	
N		345	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	,0000000	
	Std. Deviation	19,53596984	
Most Extreme Differences	Absolute	,042	
	Positive	,042	
	Negative	-,034	
Test Statistic		,042	
Asymp. Sig. (2-tailed) ^c		,200 ^d	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) ^e	Sig.	,138	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,129
		Upper Bound	,147

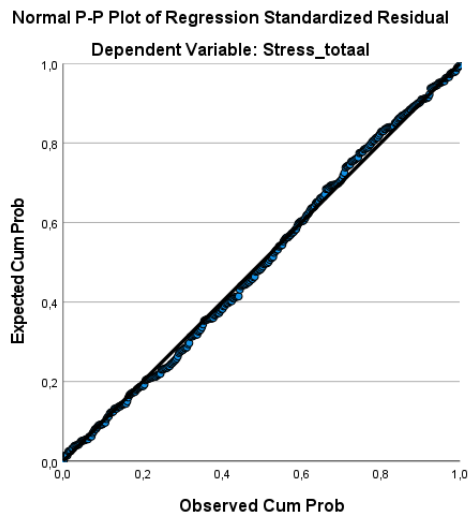
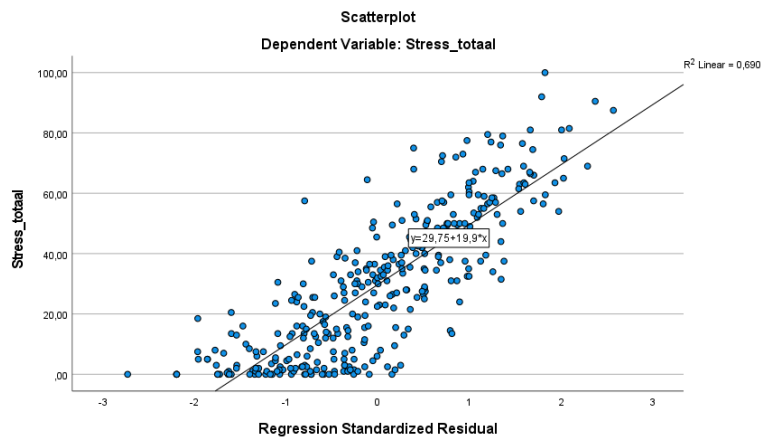
a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

e. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 299883525.

Figuur 4*Homoscedasticiteit***Figuur 5***Homoscedasticiteit*

Figuur 6

Multicollineariteit

		Coefficients^a							
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF	
1	(Constant)	39,634	6,151		6,443	<,001			
	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie kostten op mijn werk	,342	,048	,347	7,198	<,001	,869	1,151	
	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken, die me energie gaven op mijn werk	-,439	,065	-,328	-6,808	<,001	,869	1,151	

a. Dependent Variable: Stress_totaal