



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijs Innovatie

De relatie tussen competentiebeleving en commitment van startende leraren

Marleen ten Brinke (s3424278)

PAMAOW04

Eerste beoordelaar: dr. W.E. Kupers

Tweede beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Datum: 31-5-2023

Afdeling pedagogiek- en onderwijswetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

Over the past 20 years, the Netherlands have come to deal with a teacher shortage. Especially the drop out of beginning teachers contributes to this shortage. Approximately 40% of teachers with less than 5 years of experience are leaving this profession. Stress is the most common cause of teacher drop out. The aim of this current study is to gather information about the daily experiences of beginning teachers that might be the cause of stress or drop out. The Job Demands-Resources model and self-efficacy theories are used to explore these possible causes of stress and early drop out. Job demands, job resources, teacher self-efficacy and commitment were the focus of this study.

To investigate the problem, a diary study was conducted. A group of 48 teachers answered a short questionnaire twice a week, for a period of nine to fifteen weeks. Descriptive analysis and visual inspection of the time series gave insight in development and fluctuation of self-efficacy over time. In addition, multiple regression analysis investigated the relationship between the main variables.

The results show that teacher self-efficacy as well as commitment scores differ substantially from day to day. This means that daily experiences might have a great impact on the feeling of competency and the feeling of being committed to the organization and the profession. Furthermore, the analysis showed connections between job demands, job resources and teacher self-efficacy. Also, a connection between teacher self-efficacy and commitment is found.

On the basis of this study it is important to realize the impact of day to day experiences on the wellbeing of beginning teachers. Job demands must remain within its limits whereas the presence of job resources is important especially in the early years of teaching.

Inhoud

Inleiding	4
Methode	11
Onderzoeksdesign en procedure	11
Populatie en steekproef	11
Meetinstrument en variabelen	12
Data analyse	13
Resultaten	16
Beschrijvende statistiek.....	16
Fluctuatie competentiebeleving en commitment.....	17
Verband taakeisen, energiebronnen en competentiebeleving	21
Verband competentiebeleving en commitment.....	22
Conclusie	23
Discussie	26
Beperkingen	26
Suggesties vervolgonderzoek	28
Aanbevelingen voor de praktijk	29
Referenties	31
Bijlagen	35
Bijlage A.....	35
Volledige vragenlijst	35
Bijlage B	37
Deelvraag 1: fluctuatie	37
Bijlage C	39
Assumpties deelvraag 2 en 3.....	39
Bijlage D.....	40
Assumpties deelvraag 4.....	40

Inleiding

Het lerarentekort is een urgent probleem. Tussen 2005 en 2008 was het al een belangrijk punt op de beleidsagenda. Destijds was er alleen nog sprake van een dreiging van een lerarentekort (Ministerie van OCW, 2008). Inmiddels is in veel artikelen te lezen dat het geen dreiging meer is, maar een actueel probleem. Dit probleem zal de komende jaren blijven toenemen doordat het leerlingenaantal blijft groeien en de uitstroom van leraren groot blijft. De uitstroom bestaat uit pensionerende leraren (Ministerie van OCW, 2021b; PO Raad, & DUO, 2020–2021), maar ook voor een groot deel uit startende leraren. Onderzoek van DUO laat zien dat in 2019 8% van de startende leraren binnen een jaar uitvalt (Ministerie van OCW, 2021). Eerder onderzoek uit Amerika toonde al aan dat 25% van de startende leraren in de eerste 3 jaar van lesgeven uitvalt en dit percentage oploopt naar wel 40% wanneer er naar de eerste 5 jaar van lesgeven gekeken wordt (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

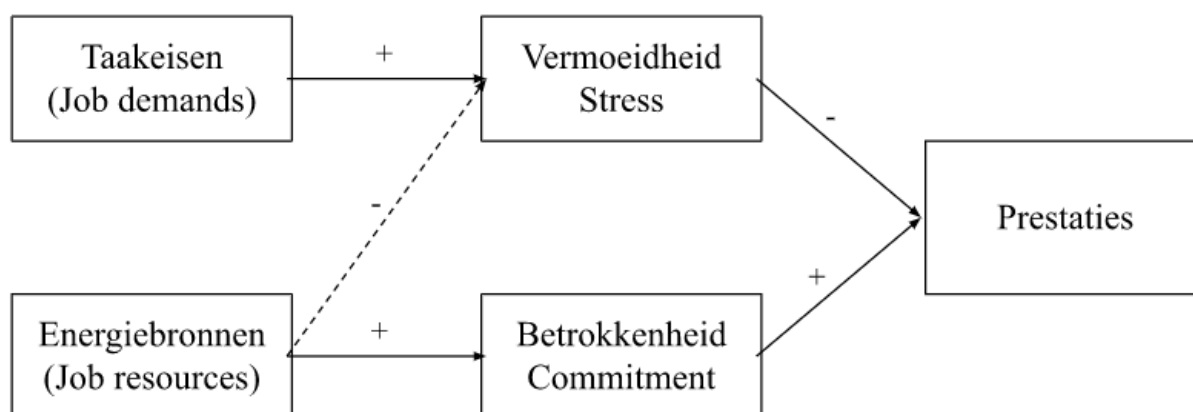
Werkdruk en stress worden vaak als oorzaak van uitval onder leraren aangewezen. Stress wordt wereldwijd veel ervaren in het onderwijs (Zee et al., 2016). Ferguson et al. (2012) stellen dat stress in zekere mate motiverend kan werken en de werkprestaties kan verbeteren. Echter geldt dat wanneer de stress te veel wordt, het een negatieve invloed heeft op zowel persoonlijk als werk gerelateerd vlak. Stress onder leraren kan verschillende oorzaken hebben. In onderzoek komen de volgende stressoren aan het licht: storend gedrag van leerlingen, werkdruk, slechte werkomstandigheden, maar ook mindere mate van controle in de baan en weinig steun van de werkgever. Voor startende leraren komt daarbij dat ze de eerste jaren kunnen ervaren als een sprong in het diepe. Ze krijgen ineens de (volledige) verantwoordelijkheid voor een klas, of in het voortgezet onderwijs verantwoordelijkheid voor meerdere klassen (Klassen et al., 2012; Kutsyuruba et al., 2018). Deze stressoren kunnen tot dusdanig veel stress zorgen, dat het kan leiden tot een burn-out of de keuze om het werkveld

te verlaten (Hakanen et al., 2006; Ferguson et al. 2012). Het is daarom belangrijk dat leraren in deze eerste jaren voldoende ondersteuning krijgen.

Deze stressoren en andere oorzaken van het mogelijke uitvallen bij (startende) leraren kunnen inzichtelijk gemaakt worden met behulp van het Job Demands-Resource model, het JD-R model, weergegeven in figuur 1 (Bakker et al., 2007). Dit model verdeelt de aspecten van het werk van de leraar over twee categorieën: aspecten die energie kosten en aspecten waar de leraar energie van krijgt. Job demands (taakeisen) omvatten de aspecten van het werk die, zowel fysiek als psychologisch, energie kosten. Taakeisen zijn niet per definitie negatief, maar kunnen een negatief gevolg hebben wanneer deze overmatig aanwezig zijn. Voorbeelden van taakeisen voor leraren zijn werkdruk of problemen omtrent het gedrag van leerlingen. Job resources (energiebronnen) omvatten alle aspecten waar de leraar juist energie van krijgt. Deze energiebronnen spelen een grote rol in het behalen van doelen, stimuleren persoonlijke groei en zorgen voor het verlagen van de impact van taakeisen. Voorbeelden van energiebronnen zijn: steun van collega's, een positief schoolklimaat en autonomie. Het JD-R model gaat uit van een wisselwerking tussen energiebronnen en taakeisen. Hoge taakeisen hoeven niet op uitval uit te lopen wanneer ook de energiebronnen hoog genoeg zijn. De energiebronnen dienen dan als een buffer.

Figuur 1

Job Demands – Resources model (Bakker et al., 2007)



Competentiebeleving, ofwel self-efficacy (SE), wordt niet expliciet genoemd in het Job Demands-Resources model. Toch is dit een belangrijke term in onderzoek naar stress van leraren. Self-efficacy (SE) wordt gedefinieerd als het oordeel van iemand over zijn eigen vaardigheid om gedragingen te organiseren die nodig zijn om doelen te behalen (Bandura, 1977). Iemand met een positieve competentiebeleving weet in stressvolle situaties te vertrouwen op zijn/haar eigen vaardigheden (Friedman et al., 2003). Na Bandura volgden meer onderzoeken naar SE, in verschillende situaties en beroepsgroepen. Ook in onderzoek binnen het onderwijs is de term aan het licht gekomen en wordt het Teacher Self-Efficacy (TSE) genoemd (Tschannen-Moran et al., 2001). TSE is het oordeel van de leraar over zijn eigen vaardigheid om het gedrag en de academische competentie van kinderen positief te beïnvloeden (Friedman et al., 2003). De competentiebeleving van een leraar is niet hetzelfde als de daadwerkelijke competentie. Competentiebeleving is samen met kennis, normen en waarden en zelfregulatievaardigheden onderdeel van de daadwerkelijke competentie van de leraar (Baumert & Kunter, 2006).

De aanwezigheid van taakeisen en energiebronnen kan in relatie gebracht worden met de competentiebeleving van leraren (Figuur 2). Leraren die vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden en het onderwijs goed kunnen plannen en organiseren, zijn over het algemeen enthousiaster over het lesgeven. Dit heeft als resultaat dat ze zich meer zullen inzetten voor hun beroep (Tschannen-Moran et al., 2001). Wanneer een leraar dus veel energiebronnen ervaart is het een logisch gevolg dat de competentiebeleving van leraren omhoog gaat. Zee et al. (2016) stellen dat leraren met een lage competentiebeleving juist veel stress en emotionele uitputting zullen ervaren. Deze leraren hebben vaker het gevoel van falen (Schunk, 1989). Een lage competentiebeleving zorgt voor meer stress bij leraren wat vervolgens kan resulteren in een burn-out. Dit effect komt voor bij leraren van alle leeftijden, maar was sterker voor

jonge leraren (Lauermann et al., 2016). Wanneer een leraar dus veel taakeisen ervaart, resulteert dit in een gevoel van falen. Dit kan als gevolg hebben dat de competentiebeleving lager is. Eerder onderzoek suggereert dat leraren die het onderwijs verlaten een lagere competentiebeleving hebben dan leraren die voor de klas blijven staan (Tschannen-Moran et al., 2001). Een lage competentiebeleving is dus een gevaar voor het lerarentekort.

Om het lerarentekort tegen te gaan, moet de uitstroom van leraren worden verminderd. De commitment van de leraar is hierin een belangrijke factor. Leraren waarvan de commitment hoog is, zullen minder snel de organisatie verlaten (Somers, 2008). Commitment bestaat uit twee componenten: commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Commitment aan de organisatie beschrijft de relatie die een werknemer voelt ten opzichte van de organisatie en de bereidheid verbonden te blijven aan deze organisatie. Commitment aan het beroep wordt gedefinieerd als het verlangen en de verantwoordelijkheid die gevoeld wordt om werkzaam te blijven in de gekozen beroepsgroep (Jafaraghaee et al., 2017).

Het is dus belangrijk dat de zowel competentiebeleving als de commitment van leraren hoog is. Echter, uit onderzoek is gebleken dat zowel competentiebeleving als commitment geen vaste waarde hebben (Bandura, 1997; Helms-Lorenz et al., 2012; Zee et al., 2016). Zowel competentiebeleving als commitment kunnen in de loop der jaren toenemen of juist afnemen. Collie et al. (2011) stellen dat de commitment van leraren toeneemt naarmate de leraar meer ervaring krijgt. In dit geval wordt er verwacht dat de commitment van een startende leraar lager is dan de commitment van een ervaren leraar. Positieve ervaringen, ofwel succeservaringen, zijn van belang. Dat geldt ook voor competentiebeleving. De mate van competentiebeleving zal hoger zijn naarmate er meer succeservaringen zijn opgedaan (Schunk, 1989). Deze ervaringen komen voort uit daadwerkelijke onderwijservaringen en successen die leraren bereiken met leerlingen. Tschannen-Moran et al. (2001) beschreven dat

ervaren leraren hoger scoorden op competentiebeleving dan startende leraren, omdat zij meer kansen op succeservaringen hebben gehad.

Friedman et al. (2003) stellen juist dat leraren het werkveld ingaan met een idealistisch beeld en hoge commitment, maar dat deze afnemen wanneer de leraar in meerdere stressvolle situaties terecht is gekomen. Dit heeft dus ook te maken met de ervaring van de leraar, echter gaat Friedman et al. (2003) uit van de negatieve ervaringen in de praktijk in plaats van de succeservaringen. Leraren die in hun jaren voor de klas juist veel negatieve ervaringen hebben opgedaan zullen zich door de weinige succeservaringen ook minder competent voelen (Bandura, 1997).

Het is dus belangrijk om meer onderzoek te doen naar de dagelijkse ervaringen van startende leraren. Als we meer inzicht krijgen in de onderliggende mechanismen met betrekking tot commitment en competentiebeleving, kan dit op lange termijn helpen om meer docenten te behouden voor het vak. Het is bekend dat succeservaringen of het gevoel van falen invloed heeft op de competentiebeleving van een leraar. De competentiebeleving kan in de loop der jaren toenemen of juist afnemen. Echter liggen succes en falen in het onderwijs dicht bij elkaar. Waar een dag goed en positief kan verlopen, kan het de volgende dag ook omslaan. Wat is de invloed van deze dagelijkse ervaringen op de competentiebeleving? Fluctueert de competentie van dag tot dag, of neemt deze pas na verloop van tijd toe of af? Daarnaast is bekend dat zowel competentiebeleving en commitment kunnen fluctueren door ervaringen in de lespraktijk. Dit zet aan tot de vraag of er een relatie is tussen competentiebeleving en commitment.

Het belang van dit onderzoek is dus om de stressoren van startende leraren beter in beeld te brengen, door in te zoomen op hun dagelijkse ervaringen als ze net voor de klas staan. Zo kunnen duidelijkere aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd worden, waardoor

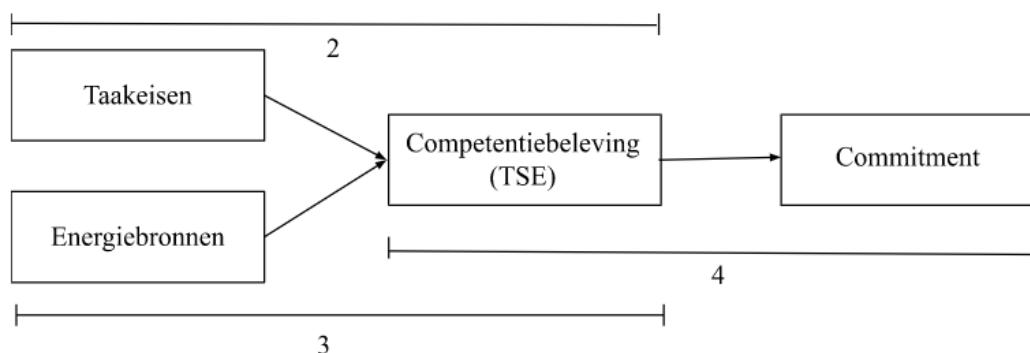
de startende leraren zich competentier zullen voelen en ze langer verbonden blijven aan het lerarenberoep.

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal (visueel weergegeven in figuur 2):

- In hoeverre fluctueert de competentiebeleving en commitment bij startende leraren van dag tot dag?
- In hoeverre is er een verband tussen de taakeisen van startende leraren en de competentiebeleving?
- In hoeverre is er een verband tussen de energiebronnen van startende leraren en de competentiebeleving?
- In welke mate is er een verband tussen competentiebeleving en commitment van startende leraren?

Figuur 2

Conceptueel model onderzoeksvragen



Op basis van de literatuur wordt het volgende verwacht:

Dagelijkse ervaringen hebben mogelijk invloed op de competentiebeleving en commitment van leraren. Succeservaringen of juist het gevoel van falen kunnen de competentiebeleving en commitment van de leraar beïnvloeden (Bandura, 1997; Helms-Lorenz et al., 2012; Zee et al., 2016). Hierdoor wordt er een fluctuatie over de metingen van de competentiebeleving en commitment van leraren verwacht.

Verder wordt verwacht dat hoge taakeisen zullen zorgen voor een lage competentiebeleving (Zee et al., 2016) en hoge energiebronnen zullen juist voor een hoge competentiebeleving zorgen (Tschannen-Moran et al., 2001). Zoals eerder gesteld is, is de kans groter dat leraren met een lagere competentiebeleving het werkveld verlaten. Naar verwachting hebben deze leraren een lagere commitment. Leraren met een hoge competentiebeleving hebben vaker een positievere houding. Hierbij kan er dus verwacht worden dat de commitment van deze leraren hoger is.

Methode

Onderzoeksdesign en procedure

Middels kwantitatief intensief longitudinaal onderzoek is naar een antwoord gezocht op de onderzoeksvragen. Startende leraren in het (speciaal) primair en voortgezet onderwijs zijn gedurende een periode van 15 weken, 2 keer per week, gevraagd naar hun taakeisen, energiebronnen, commitment en competentiebeleving. Vooraf ontvingen de respondenten een brief waarin ze de volledige informatie over de onderzoeken konden lezen. De leraren konden vervolgens zelf aangeven mee te willen werken aan het onderzoek en konden op elk moment aangeven te willen stoppen. De vragenlijsten waren gevormd als dagboekvragenlijst. Respondenten kregen korte digitale vragenlijsten, via het online programma Qualtrics, welke telkens in minder dan 3 minuten te beantwoorden was. Ze vulden deze vragenlijsten in naar de specifieke ervaringen op die dag. Op deze manier werd de fluctuatie in competentiebeleving en commitment goed zichtbaar. De gegevens van de leraren zijn anoniem verwerkt en zijn dus niet meer herleidbaar naar de persoon. De onderzoeksprocedure is voorafgaand aan het onderzoek voorgelegd aan en goedgekeurd door de Ethische Commissie Pedagogiek en Onderwijswetenschappen.

Populatie en steekproef

Doel van dit onderzoek was om informatie te vergaren over de populatie startende leraren in het (speciale) basis- en voortgezette onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat de meeste uitval van startende leraren in de eerste 5 jaar van lesgeven plaatsvindt (Den Brok, et al., 2017). De onderzoekspopulatie bestond dus uit leraren die tot 5 jaar aan ervaring hebben voor de klas.

Respondenten zijn benaderd middels een gemaks-steekproef en warme acquisitie. Daarnaast werd via een bericht op het platform LinkedIn leraren geworven. De dagboekvragenlijsten zijn in 2021/2022 ook afgenomen, cohort 1. Cohort 1 bestond uit 25 leraren uit verschillende onderwijssectoren. Cohort 2 startte in Februari 2023 en bestond uit

een groep van 23 leraren. Door de gezamenlijke doelgroep en de gedeelde vragenlijst konden de gegevens uit cohort 1 en cohort 2 samengevoegd worden. De samengestelde groep bestond uit 48 leraren. De eigenschappen van deze respondenten zijn weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Eigenschappen respondenten

	PO	VO	SBO	VSO	Totaal
Sector	54,2% (N=26)	27,1% (N=13)	10,4% (N=5)	8,3% (N=4)	(N=48)
Geslacht	Man	Vrouw			
	27,08%	72,92%			
Ervaring	0 jaar (LIO)	1 jaar	2 jaar	3 jaar	4 jaar
	8	18	16	2	4

Meetinstrument en variabelen

Zoals eerder benoemd is, is gewerkt met een dagboek-vragenlijst. Door middel van deze vragenlijst werden verschillende variabelen gescoord op een schaal van 0-100. De variabelen kwamen voort uit het conceptueel model. In tabel 2 zijn de variabelen, relevant voor dit onderzoek, weergegeven met de daarbij horende vragen. De volledige vragenlijst is te vinden in bijlage A. Een aantal items zijn gebaseerd op eerder onderzoek van Van der Gaag (2017) en Kunnen (2021), waaruit deze items valide blijken. Commitment wordt gemeten in twee categorieën. Deze twee vormen van commitment zijn eerst onderzocht middels het berekenen van Cronbachs alfa. Wanneer $\alpha > 80$, is er genoeg samenhang tussen de twee soorten commitment en konden deze samengevoegd tot één variabele: commitment. Dit was niet het geval (zie tabel 2). Commitment bleef in dit onderzoek uit twee losse variabelen bestaan.

Tabel 2*Meetinstrument taakeisen, energiebronnen en commitment*

Schaal	Type	Aantal items	Voorbeeldvraag	Eerder onderzoek	Cronbachs alfa
Energiebronnen		1	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken die me energie gaven op mijn werk.		
Taakeisen		1	Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken die me energie kostten op mijn werk.		
Competentiebeleving		1	Vandaag voelde ik me competent.		
Commitment	Organisatie	1	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me thuis op deze school.	Kunnen, 2021	$\alpha = 0,626$
	Beroeps	1	Tijdens de afgelopen twee stond ik achter mijn keuze om docent te worden.	Van der Gaag, 2017; Kunnen, 2021	

Data analyse

Voor de verwerking van de resultaten is gewerkt met SPSS Statistics 26. De resultaten van de gesloten vragen konden vanuit qualtrics worden overgenomen in het programma. Omdat voor Cohort 1 meer resultaten beschikbaar waren, is ervoor gekozen om met een vast aantal meetmomenten te rekenen. Zo wegen de resultaten uit cohort 1 en 2 even zwaar. Er is gerekend met een maximaal aantal van 18 meetmomenten per individu. Door deze herhaalde meetmomenten is er sprake van geneste data. Omwille van de haalbaarheid van dit onderzoek is ervoor gekozen dit niet mee te nemen in het huidige onderzoek.

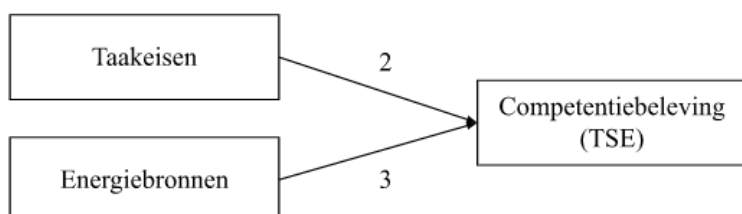
Allereerst zijn de beschrijvende statistiek en de correlaties geanalyseerd. Hieronder vallen de relationele verbanden tussen de variabelen taakeisen, energiebronnen, competentiebeleving en commitment. De correlatie is onderzocht middels een Pearson's r test.

De eerste deelvraag schetst een beeld van de competentiebeleving en commitment van een leraar. Doormiddel van inspectie van de scores per leraar over tijd en het berekenen van verschilcores tussen meetmomenten kunnen de fluctuaties over tijd per leraar beschreven worden. De gegevens zijn per individuele leraar weergegeven in een lijngrafiek, waarbij competentiebeleving langs de y-as staat en het aantal meetmomenten op chronologische volgorde op de x-as. Vervolgens is per individuele leraar gekeken naar de absolute verschillen tussen de opeenvolgende scores op competentiebeleving en commitment over de gehele periode. Door gemiddeldes van deze verschilcores met elkaar te vergelijken konden uitspraken worden gedaan over de mate van fluctuatie.

Voor antwoord op de tweede en derde onderzoeksvraag (Figuur 3) is vervolgens een meervoudige lineaire regressie analyse uitgevoerd. Middels deze analyse is gekeken naar de verbanden tussen taakeisen en energiebronnen enerzijds en competentiebeleving anderzijds.

Figuur 3

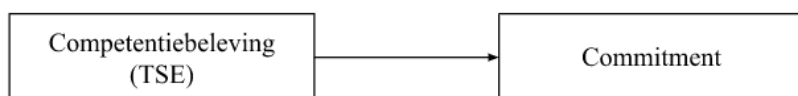
Verbanden onderzocht in onderzoeksvraag 2 en 3



Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden is middels enkelvoudige regressie gekeken naar het verband tussen competentiebeleving en commitment (Figuur 4).

Figuur 4

Verband onderzocht in onderzoeksvraag 4



Resultaten

Beschrijvende statistiek

In dit onderzoek worden de resultaten van 48 leraren geanalyseerd. In totaal hebben deze leraren 736 vragenlijsten ingevuld. Gemiddeld zijn 15,34 vragenlijsten per leraar ingevuld (min: 4, max: 18). In tabel 3 zijn de algemene waardes van de onderzochte variabelen (competentiebeleving, taakeisen, energiebronnen, commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep) weergegeven. Gemiddeld werden meer energiebronnen dan taakeisen ervaren. Daarnaast is een klein verschil in commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep te zien, waarbij commitment aan de organisatie iets hoger scoort. De competentiebeleving van leraren is gemiddeld relatief hoog.

Daarnaast is in tabel 3 de correlatie tussen de verschillende variabelen weergegeven. De variabele “taakeisen” is significant negatief gecorreleerd met energiebronnen ($r = -.32$, $p < .01$), competentiebeleving ($r = -.35$, $p < .01$), commitment aan de organisatie ($r = -.20$, $p < .01$) en commitment aan het beroep ($r = -.17$, $p < .01$). Bovendien is er sprake van een positief significant correlatieel verband tussen de variabelen energiebronnen en competentiebeleving ($r = .46$, $p < .01$), commitment aan de organisatie ($r = .38$, $p < .01$) en commitment aan het beroep ($r = .42$, $p < .01$). Ook de correlatie tussen competentiebeleving en commitment aan de organisatie ($r = .41$, $p < .01$) en commitment aan het beroep ($r = .54$, $p < .01$) is significant positief. Tot slot is ook sprake van een significant positief verband tussen de beide vormen van commitment ($r = .46$, $p < .01$).

Tabel 3

Beschrijvende statistiek hoofdvariabelen en Pearson correlatie

	Gemiddelde (SD)	1.	2.	3.	4.
1. Taakeisen	54,19 (24,54)				
2. Energiebronnen	69,41 (17,92)	-.317**			
3. Competentiebeleving	73,88 (18,40)	-.350**	.459**		
4. Commitment organisatie	83,43 (16,71)	-.197**	.376**	.407**	
5. Commitment beroep	79,16 (19,39)	-.171**	.421**	.543**	.461**

*Noot. Effect is significant wanneer ** $p < .01$*

Fluctuatie competentiebeleving en commitment

De resultaten op competentiebeleving en commitment aan het beroep scoorden tussen de 1 en 100, commitment aan de organisatie scoorde tussen de 3 en 100. Voor een overzichtelijke analyse is de respondentengroep verdeeld per sector: primair onderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal basisonderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. De gegevens zijn te vinden in tabel 4, bijbehorende lijngrafieken van competentiebeleving zijn te vinden in bijlage B.1 tot B.4.

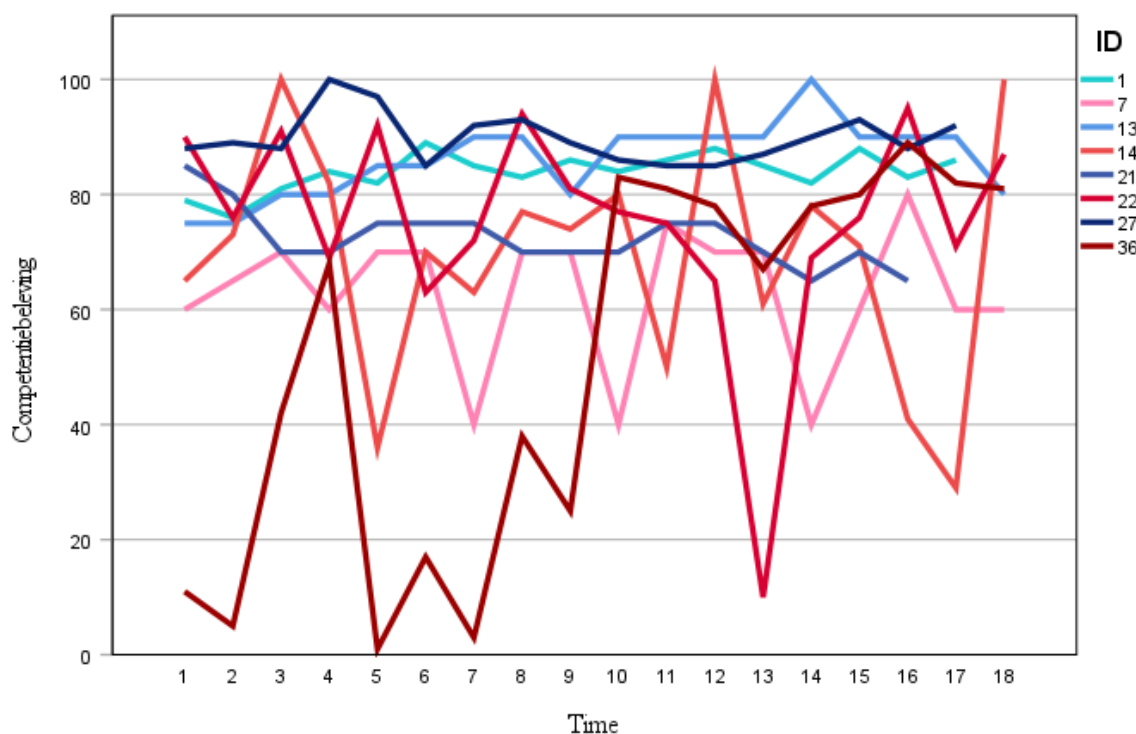
Tabel 4
Fluctuatie per sector

		PO	VO	SBO	VSO	Totaal
Competentiebeleving	Range	1-100	5-100	50-100	10-100	1-100
	Gemiddelde (SD)	74,96 (17,49)	70,10 (21,97)	79,91 (10,38)	70,89 (17,00)	73,88 (18,39)
	Gemiddeld absoluut verschil (SD)	10,56 (10,55)	10,28 (11,08)	9,16 (8,30)	16,49 (16,31)	10,80 (11,17)
Commitment organisatie	Range	3-100	16-100	48-100	18-100	3-100
	Gemiddelde (SD)	82,06 (17,10)	83,08 (16,91)	92,37 (11,18)	76,86 (16,88)	83,43 (16,71)
	Gemiddeld absoluut verschil (SD)	8,00 (10,42)	11,08 (12,61)	4,36 (8,63)	14,43 (15,86)	8,96 (11,69)
Commitment beroep	Range	0-100	0-100	30-100	40-100	0-100
	Gemiddelde (SD)	79,31 (18,84)	70,96 (25,27)	87,96 (12,92)	80,95 (14,35)	79,16 (19,39)
	Gemiddeld absoluut verschil (SD)	8,26 (10,27)	8,66 (11,04)	6,34 (9,26)	8,77 (8,58)	8,05 (10,13)

In figuur 5 zijn de meest opvallende waarden van competentiebeleving weergegeven. De respondenten met de hoogste fluctuatie zijn weergegeven met roodtinten, de respondenten met de laagste fluctuatie zijn te herkennen aan de blauwe kleuren. Opvallend is dat bijvoorbeeld respondent 36 hoge pieken, maar ook diepe dalen laat zien. Deze respondent geeft zelfs drie keer een score dichtbij 0, waarmee hij/zij dus aangeeft zich deze dagen niet competent te voelen. De meeste blauwe lijnen blijven redelijk constant met een maximaal verschil van 10 punten.

Figuur 5

Opvallende fluctuaties competentiebeleving

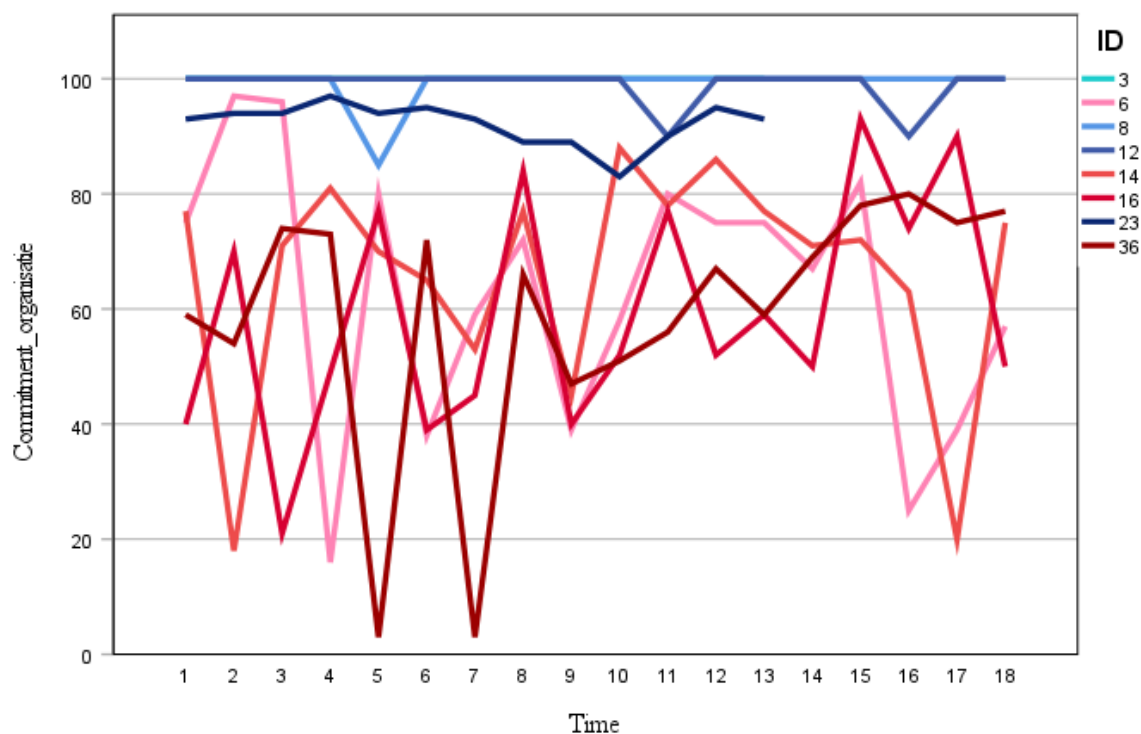


In figuur 6 is hetzelfde gedaan voor de meest opvallende waarden van commitment aan de organisatie. De respondenten met de hoogste fluctuatie zijn weer weergegeven met roodtinten, de respondenten met de laagste fluctuatie zijn te herkennen aan de blauwe kleuren. De respondenten met een gemiddeld een laag verschil lijken nog constanter te scoren en

scoren vaak dichtbij de 100. Opvallend in dit figuur is bijvoorbeeld respondent 6, wie op meting drie erg dichtbij 100 scoort, maar de meting erna helemaal terugzakt onder de 20.

Figuur 6

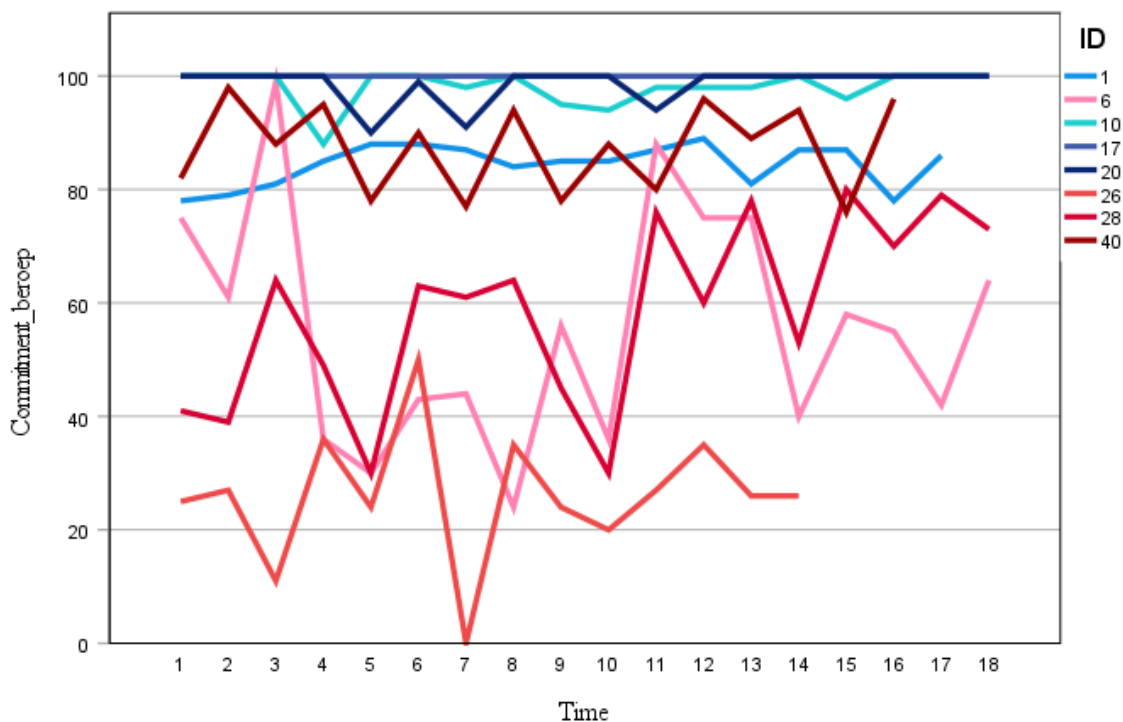
Opvallende fluctuaties commitment aan de organisatie



In figuur 7 zijn de meest opvallende waarden van commitment aan het beroep weergegeven. Ook hier geldt weer dat de respondenten met de hoogste fluctuatie zijn weergegeven met roodtinten en de respondenten met de laagste fluctuatie zijn weergegeven met blauwe kleuren. Net als bij commitment aan het beroep lijken de respondenten met een laag gemiddeld verschil redelijk constant en dicht bij de 100 te scoren. De respondenten met een hoog gemiddeld verschil laten veel pieken en dalen zien. Opvallend is ook dat ze veel lager scoren dan de respondenten waarbij weinig fluctuatie te zien is.

Figuur 7

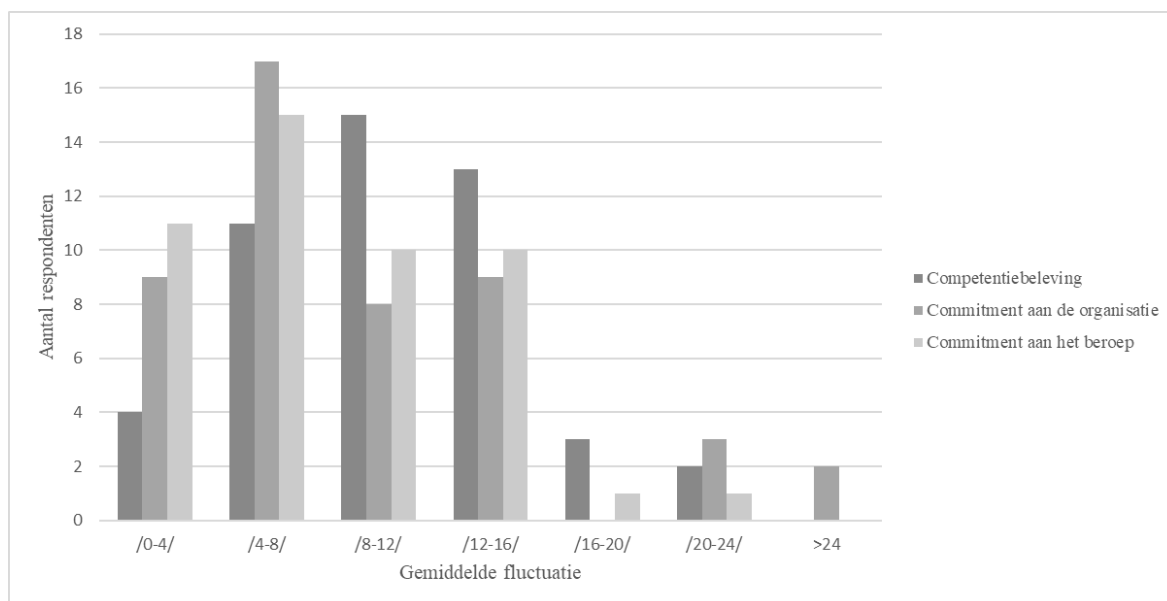
Opvallende fluctuaties commitment aan het beroep



Voor meer inzicht in deze fluctuaties zijn de absolute verschillen tussen de meetmomenten van de individuele leraren onderzocht (zie tabel 4 en figuur 8). Hieruit blijkt dat het absolute verschil tussen de meetmomenten gemiddeld 10,80 (SD = 11,17) is. De meeste respondenten laten voor competentiebeleving een fluctuatie tussen de 8 en 12 punten zien. Een kleine groep leraren scoort een gemiddelde fluctuatie van minder dan 4 punten of meer dan 16 punten. Het absolute verschil tussen de scores op commitment aan de organisatie is gemiddeld 8,96 (SD=11,69). De meeste respondenten laten gemiddeld een fluctuatie tussen de 4 en 8 punten zien. Ook een grote groep leraren scoort een gemiddelde fluctuatie tussen de 12 en 16. De gemiddelde fluctuaties voor de variabele commitment aan het beroep lijken gelijkverdeel te zijn. Voor de gehele groep geldt een gemiddelde fluctuatie van 8,05 (SD=10,13). Deze groep telt slechts 2 respondenten die een gemiddelde fluctuatie van 16 of hoger scoorden.

Figuur 8

Gemiddelde fluctuatie competentiebeleving, commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep



Verband taakeisen, energiebronnen en competentiebeleving

De correlatie tussen taakeisen, energiebronnen en competentiebeleving is reeds vastgesteld. Deelvraag 2 en 3 worden samengenomen middels een multiële regressieanalyse. De assumpties voor een multiële regressieanalyse zijn gecheckt (zie bijlage C). De residuen zijn enigszins normaal verdeeld (Figuur C.1) en het P-P plot laat zien dat de residuen dicht bij de lijn liggen (Figuur C.2.). Ook aan de assumptie van homoscedasticiteit is dus voldaan. De collineariteit, VIF score, is 1.112 (Tabel C.3). Dit is een score onder 4 wat betekent dat er geen sprake is van multicollineariteit. Taakeisen en energiebronnen verschillen dus genoeg van elkaar om als afzonderlijke variabele te reageren in de vergelijking. Met behulp van de multiële regressieanalyse werd de relatie tussen de afhankelijke variabele ‘competentiebeleving’ en onafhankelijke variabelen ‘taakeisen’ en ‘energiebronnen’ onderzocht. Deze variabelen bleken een significante voorspeller, $F(2,733) = 126,840, p < .005$, $R^2 = .257$, zie tabel 5.

Tabel 5

Regressieanalyse taakeisen, energiebronnen en commitment

	Adjusted R Square	F	Unstandardized B	Coefficients Std. Error	Sig.
Model	,255	126,840			<,001
Taakeisen			-,170	,025	<,001
Energiebronnen			,397	,034	<,001

Verband competentiebeleving en commitment

Deelvraag 4 beschrijft het verband tussen competentiebeleving en commitment. Eerder is genoemd dat commitment gemeten wordt over twee aparte variabelen: commitment aan de organisatie en commitment aan het beroep. Voorafgaand aan de regressieanalyses zijn de assumpties gecheckt, zie bijlage D. Een enkelvoudige regressieanalyse met de afhankelijke variabele ‘commitment aan de organisatie’ en de onafhankelijke variabele ‘competentiebeleving’ laat een significant verband zien, $F(1,734) = 146,102$, $p < .01$, $R^2 = .166$.

Ook voor de tweede soort commitment is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. Daaruit blijkt dat competentiebeleving ook een significante voorspeller is van de afhankelijke variabele ‘commitment aan het beroep’, $F(1,734) = 306,377$, $p < .0$, $R^2 = .294$.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om door middel van dagelijkse ervaringen, informatie te vergaren over de populatie startende leraren in het (speciale) basis- en voortgezette onderwijs. Hiermee werd getracht de stressoren en gevoelens van startende leraren beter in beeld te brengen. Taakeisen, energiebronnen, competentiebeleving en commitment stonden centraal. Er is gekeken naar de fluctuatie van een deel van deze variabelen en ook de relatie tussen de variabelen is geanalyseerd.

“In hoeverre fluctueert de competentiebeleving en commitment bij startende leraren van dag tot dag?” was de eerste vraag. Doordat bekend was dat de competentiebeleving en commitment worden beïnvloed door ervaringen in de lespraktijk, werd verwacht dat een zekere mate van fluctuatie waargenomen zou worden (Bandura, 1997; Helms-Lorenz et al., 2012; Zee et al., 2016). Dat competentiebeleving en commitment over een tijdspanne van jaren kan afnemen (Friedman et al., 2003) of juist toenemen (Collie et al., 2011; Tschannen-Moran et al., 2001) was al bekend uit de literatuur, maar de schommelingen van dag tot dag zijn nog niet of nauwelijks onderzocht. De resultaten uit dit onderzoek tonen aan dat een aantal leraren redelijk constant scoren op de onderzochte variabelen, de meeste leraren laten echter grote verschillen tussen de dagen zien. Er kan geconcludeerd worden dat de competentiebeleving en commitment van leraren per dag sterk verschilt. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat de leraren die grotere verschillen van dag tot dag laten zien, gemiddeld een lagere score geven aan de variabelen. Dit is bijvoorbeeld te zien in figuur 7. De lijnen van de leraren die een grotere fluctuatie laten zien liggen bijna allemaal onder de scores van de leraren die constanter scoren. Dit is echter niet verder onderzocht en hier kunnen dus geen conclusies uit getrokken worden.

De verschillen tussen de onderwijssectoren, wat betreft de fluctuatiescores, is klein. In het VSO zijn gemiddeld relatief grotere verschillen te zien op competentiebeleving en commitment aan de organisatie. Echter is dit maar een kleine groep leraren ten opzichte van

bijvoorbeeld het PO of het VO. Resultaten kunnen een vertekend beeld geven. De score van commitment aan het beroep is voor alle sectoren redelijk gelijk.

Het gemiddelde van commitment aan de organisatie lag iets hoger dan commitment aan het beroep. Toch zijn ook hier grote verschillen tussen de dagen waargenomen. Commitment aan de organisatie verschilde het meest. Opvallend is dat 5 leraren een erg grote fluctuatie laten zien. Dit betekent dat het gevoel ten opzichte van, en de verbondenheid aan de organisatie veel verschilde voor deze leraren (Jafaraghaee et al., 2017). De dagelijkse ervaringen zijn voor hen dus van grote invloed. Voor commitment aan het beroep lagen de verschillen wat dichter bij elkaar. Het gevoel van leraren ten opzichte van het gekozen beroep verschilt dus wel, maar lijkt redelijk stabiel over de gemeten tijd.

Wat deze fluctuatiescores laten zien, is dat dagelijkse ervaringen van leraren veel invloed hebben op het gevoel van de leraar. Het gevoel van competentie, het gevoel ten opzichte van de organisatie en het gevoel ten opzichte van het beroep liggen gemiddeld relatief hoog. Echter maakt het uit wanneer je een leraar naar deze gevoelens vraagt, aangezien ook de verschillen groot zijn. Dat laten de absolute verschillen niet alleen zien, ook de range van 1-100 geeft aan dat leraren erg verschillende gevoelens ervaren. Er kan dus vanuit gegaan worden dat dagelijkse ervaringen wel degelijk directe invloed hebben op de competentiebeleving en commitment van de leraren. Door dit te onderzoeken met dagboekvragenlijsten is deze variabiliteit duidelijk geworden. Deze methode laat de leraar op dat moment naar het gevoel en de gedachten kijken en aan de hand daarvan de vragenlijsten invullen. Door herhaalde metingen komt de veranderlijke karakter van, in dit geval competentiebeleving en commitment, goed naar voren (Fisher et al., 2012; Larson et al., 2014).

De dagelijkse ervaringen kunnen onderverdeeld worden in de taakeisen en energiebronnen. Deze relatie is onderzocht met de volgende onderzoeksvragen: *“In hoeverre*

is er een verband tussen de taakeisen van startende leraren en de competentiebeleving?” en *“In hoeverre is er een verband tussen de energiebronnen van startende leraren en de competentiebeleving?”*. Verwacht werd dat hoge taakeisen samen zouden hangen met lage competentiebeleving (Zee et al., 2016) en dat hoge energiebronnen juist een hoge competentiebeleving als gevolg zou hebben (Tschannen-Moran et al., 2001). Na analyses blijkt sprake te zijn van een zwak significant verband tussen taakeisen, energiebronnen en competentiebeleving. Slechts een kwart van de competentiebeleving kan voorspeld worden aan de hand van de taakeisen en energiebronnen. Dit betekent dat de taakeisen en energiebronnen een klein aandeel hebben in de competentiebeleving van de leraar. Er zijn andere invloeden die meer effect op competentiebeleving hebben. Een factor die bijvoorbeeld ook van invloed kan zijn is kennis. Shulman (2013) sprak van een positieve correlatie tussen vakkennis, pedagogische kennis en competentiebeleving. De kennis van een leraar is niet in taakeisen of energiebronnen te meten en is daardoor niet in dit onderzoek terug te zien. De algemene pedagogische kennis van een leraar omvat onder andere de kennis over instructieprocessen, klassenmanagement en differentiëren. Deze kennis is de kern van de competentie van een leraar en blijkt een negatieve voorspeller van burn-out (Lauermann et al., 2016). Door verschillende vooropleidingen, stages en mogelijkheden wat betreft begeleiding tijdens de eerste jaren in het werkveld kan deze kennis en dus ook de competentie van leraren verschillen (Lauermann et al., 2016). Daarnaast is het voor startende leraren belangrijk om ervaren leraren te observeren. Door de les van een ervaren leraar te vergelijken met de eigen prestaties kan de competentiebeleving van de startende leraar ook beïnvloed worden (Waltz, 2019).

Tot slot is naar een verband tussen competentiebeleving en commitment gezocht. Omdat leraren die het werkveld verlaten vaak een lage competentiebeleving hebben en een positieve houding van een leraar beter aansluit bij een hoge competentiebeleving (Zee et al.,

2016), werd een verband verwacht. Toch bleek de voorspellende waarde van competentiebeleving maar zeer zwak. Slechts 16% van de commitment aan de organisatie werd voorspelt door competentiebeleving. Voor commitment aan het beroep werd een iets sterker verband gevonden. Hiervoor gold dat competentiebeleving 29% van de commitment aan het beroep voorspelt. Dit betekent dat wanneer de competentiebeleving hoog is de verbondenheid aan het beroep sterker is dan de verbondenheid aan de organisatie. Dit zou kunnen betekenen dat wanneer een leraar met een hoge competentiebeleving zich niet thuis voelt in de organisatie, het nog niet betekent dat deze leraar het werkveld wil verlaten, maar nog toekomst ziet op bijvoorbeeld een andere school. Werk omgeving en steun van collega's zijn voorbeelden van belangrijke energiebronnen en hebben volgens het Job Demands-Resources model dus ook effect op de commitment van de leraar (Bakker et al., 2007). Wanneer een leraar zich niet thuis voelt op een school, zal de commitment aan de organisatie omlaag gaan. Een andere school geeft andere collega's en een ander schoolklimaat. Wanneer een leraar hier bewust van is, blijft de commitment aan het beroep hoog. De mogelijkheid dat de commitment aan de organisatie in een omgeving waar de leraar zich wel thuis voelt stijgt, is aannemelijk.

Discussie

Beperkingen

Wat dit onderzoek sterk maakt is de longitudinale onderzoeksmethode. Voorgaande onderzoeken gebruiken vaak een cross-sectionele onderzoeksmethode. Hierbij wordt de vragenlijst eenmalig door leraren ingevuld. De resultaten op deze onderzoeken zijn gebaseerd op momentopnames. Het huidige onderzoek laat zien dat hiermee tekort wordt gedaan aan de complexe gevoelens van een (startende) leraar. Door middel van experience sampling, ofwel de dagboekmethode, werd duidelijk dat de onderzochte variabelen niet alleen over een grotere tijdsperiode, maar ook van dag tot dag erg kunnen verschillen (Fisher et al., 2012; Larson et

al., 2014). De leraren werden meerdere keren per week voor een langere periode gevraagd naar ervaringen, gevoelens en gedrag op dat moment. Deze inzichten waren niet verkregen met een eenmalige vragenlijst.

Toch kent dit onderzoek een aantal beperkingen. Deze beperkingen hebben als gevolg dat de getrokken conclusies enige voorzichtigheid vereist. Een belangrijke beperking is dat geen rekening gehouden is met de geneste structuur van de data. De leraren hebben herhaaldelijk dezelfde vragenlijst ingevuld. Door deze geneste structuur kan niet worden voldaan aan de assumptie van onafhankelijke observaties. Deze assumptie is een eis voor bijvoorbeeld regressie analyses (Peugh, 2010). Door deze assumptie achterwege te laten, bestaat een kans op een Type I-fout. In de resultaten wordt geconcludeerd dat de resultaten significant zijn. Echter kan dit een onjuiste conclusie zijn door de mogelijkheid op een Type I-fout. In onderzoek waarbij sprake is van geneste data is het bevorderlijk om gebruik te maken van multilevel analyses (Aarts et al., 2014). Hier is voor dit onderzoek niet voor gekozen omwille van de haalbaarheid van het onderzoek, echter in vervolgonderzoek is deze methode aan te raden.

Ten tweede is het onderzoek gedaan met twee cohorten. Cohort 1 bevatte meetmomenten tot aan juni, cohort 2 bevatte alleen meetmomenten tot aan mei. De externe invloeden op de te meten variabelen zijn niet meegenomen in de conclusies. Zo kan een vakantie bijvoorbeeld een positieve invloed hebben op het welzijn van de leraar en een toetsperiode juist een negatieve invloed. Wanneer meetmomenten niet gelijk lopen, kunnen de resultaten dus verschillen.

Daarnaast zijn de vragenlijsten niet altijd door de leraren ingevuld. Dit zorgde voor missende data, een veelvoorkomende beperking in longitudinaal onderzoek (Tseng et al., 2019). De missing data kan onderverdeeld worden in missing at random (MAR) en missing not at random (MNAR). Drukke of stress op het werk kunnen ervoor zorgen dat leraren het

vergeten zijn. Ook kunnen leraren er in die situatie bewust voor kiezen om de vragenlijst niet in te vullen. In dit geval is sprake van MNAR (Tseng et al., 2019). Dit is beperkend voor dit onderzoek, omdat juist deze momenten van belang zijn in dit onderzoek. Zowel in cohort 1 als in cohort 2 zijn leraren na een aantal weken gestopt, omdat ze geen tijd konden vinden voor het invullen van de vragenlijsten. Juist de informatie van deze leraren was waardevol geweest in dit onderzoek naar stressoren van startende leraren. De missende data voor nog een beperking. De vragenlijsten zijn in de verwerking als meetmomenten op chronologische volgorde gezet. Wanneer een vragenlijst niet ingevuld was, is dit niet als meetmoment meegenomen. Zo kan het zijn dat er soms 2 dagen tussen de resultaten zit en in andere gevallen kan er wel 3 weken tussen zitten. Dit heeft met name invloed op de conclusies die getrokken zijn met betrekking tot fluctuatie.

Tot slot bestond de respondentengroep uit leraren uit verschillende sectoren. Deze verdeling is echter scheef. Ongeveer de helft van de leraren was werkzaam in het primair onderwijs. Ongeveer een kwart is werkzaam in het voortgezet onderwijs en de overige leraren komen uit het speciaal basis onderwijs of het voortgezet speciaal onderwijs. Er is enige overlap in taakeisen en energiebronnen binnen de verschillende vormen van onderwijs, maar er zijn ook een aantal verschillen te benoemen. Zo ervaren werknemers in het PO meer sociale steun van de leidinggevende, dan werknemers in het VO. Dit is een belangrijke energiebron. Ook geven meer leraren uit het PO aan last te hebben van hoge kwantitatieve taakeisen in vergelijking met het VO (Hummel, 2019). Voor conclusies over de gehele populatie leraren is op basis van dit onderzoek enige voorzichtigheid vereist.

Suggesties vervolgonderzoek

De opzet van het onderzoek zorgde voor een aantal beperkingen, die in vervolgonderzoek anders aangepakt moeten worden. Zo is een betere verdeling van sectoren wenselijk. Op die manier is er geen sector oververtegenwoordigd en sluiten de resultaten beter aan bij de gehele

populatie leraren. Een andere mogelijkheid is om de sectoren apart te onderzoeken. Zo kunnen er uitspraken over de afzonderlijke sectoren gedaan worden.

Daarnaast moeten de meetmomenten goed op elkaar aansluiten. Dit gaat om de meetmomenten uit de verschillende cohorten, maar ook met de tijd tussen de meetmomenten moet rekening gehouden worden. De invloed van externe factoren worden op die manier het beste beperkt.

Ten derde vielen de resultaten van het effect van competentiebeleving op commitment aan zowel de organisatie als het beroep erg laag uit. Naar aanleiding van eerdere onderzoeken van bijvoorbeeld Tschannen-Moran et al. (2001) en Zee et al. (2016) werd een duidelijker verband verwacht. Dit roept de vraag op welke factoren wel invloed hebben op de commitment van een leraar. Wellicht geeft een onderzoek naar competentiebeleving met leraren die het werkveld verlaten, en dus niet meer committed zijn, een beter beeld. De meeste leraren in het huidige onderzoek lieten een hoge commitment zien. Er waren slechts een aantal leraren waarbij de commitment erg laag was. Dit inzicht mistte dus. Door bijvoorbeeld interviews met deze leraren kunnen de factoren die een rol spelen bij het lage gevoel van verbondenheid met de organisatie of het beroep, beter in beeld gebracht worden.

Aanbevelingen voor de praktijk

Wat uit het huidige onderzoek sterk naar voren kwam, is dat zowel de competentiebeleving als de commitment van een startende leraar sterk kan verschillen tussen dagen. Dagelijkse ervaringen zijn van grote invloed op deze gevoelens. Het is daarom belangrijk dat leraren, leidinggevend en ander onderwijsondersteunend personeel hier bewust van zijn.

In de strijd tegen de uitstroom van startende leraren zijn de dagelijkse ervaringen van leraren van groot belang. De taakeisen en energiebronnen spelen hier een rol in. Het is belangrijk dat de taakeisen van de startende leraar binnen de perken blijft. De taakeisen volledig wegnemen is onmogelijk en ook niet nodig, zolang er maar genoeg energiebronnen

in het werk aanwezig zijn. Collega's en leidinggevenden kunnen bijdragen aan de energiebronnen door bijvoorbeeld de startende leraar te ondersteunen in de eerste jaren van lesgeven en door een positief school-, team-, en klassenklimaat te realiseren.

De hoge energiebronnen zullen zorgen voor meer succeservaringen. Deze ervaringen zijn in het bijzonder van belang voor startende leraren. Succeservaringen zullen de competentiebeleving van startende leraren laten groeien. Een hoge competentiebeleving zorgt op haar beurt weer voor dat de leraren zich verbonden blijven voelen met de organisatie en/of het beroep.

Referenties

- Aarts, E., Verhage, M., Veenvliet, J. V., Dolan, C. V., & van der Sluis, S. (2014). A solution to dependency: using multilevel analysis to accommodate nested data. *Nature Neuroscience*, *17*(4), 491–6. <https://doi.org/10.1038/nn.3648>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the schools*, *48*(10), 1034/1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- 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>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, *8* (1), 27-42
- Fisher, C. D., & To, M. L. (2012). Using experience sampling methodology in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(7), 865–877. <https://doi.org/10.1002/job.1803>
- Hakanen, Bakker, & Schaufeli (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* *43*(6), 495 – 513
- Helms-lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., Canrinus, E. T., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, *38*(2). <http://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>
- Hummel, L. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. TNO Publications. <http://resolver.tudelft.nl/uuid:2460164b-53cb-4c82-8a87-31b93bfe5840>
- Jafaraghaee, F., Ebadi, A., Negarandeh, R., & Mehrdad, N. (2017). A professional commitment scale for clinical nurses: A study protocol. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, *31*(1), 817–822. <https://doi.org/10.14196/mjiri.31.123>

- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students : An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <http://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kunnen, E. S. (2021). The Relation between Vocational Commitment and Need Fulfillment in Real Time Experiences in Clinical Internships. *Identity*, 22(1), 6–16. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1932899>
- Kutsyruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M., & Stasel, R. S. (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. *In Education*, 24(1), 43–71
- Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Experience Sampling Method. *In Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihalyi Csikszentmihalyi* (pp. 21–34). Springer.
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008, april 16). *Monitor Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008*. Publicatie | Inspectie van het onderwijs. Geraadpleegd op 7 februari 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2008/04/16/monitor-beleidsagenda-lerarenopleidingen-2005-2008>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021b, augustus 11). *Prognoses arbeidsmarkt po*. Primair Onderwijs | OCW in cijfers. Geraadpleegd op 20 november 2021, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/prognoses-arbeidsmarkt-po>
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2021,13 oktober). *Uitval startende leraren primair onderwijs*. Dienst uitvoering onderwijs. Geraadpleegd op 18 oktober 2021, van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/uitval-startende-leraren-primair-onderwijs/>
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap (2021, 9 december). *Tendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021*. Dienst uitvoering onderwijs. Geraadpleegd op 21 november, van <https://open.overheid.nl/repository/ronl-580c98e3-5765-4d4a-a511-62dd568ee0f4/1/pdf/tendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2021.pdf>

- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *Asia Pacific Journal of Education*, 21(2), 414–421. Geraadpleegd van: https://www.researchgate.net/publication/268978615_The_teacher_efficacy_scale_A_reliability_and_validity_study
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 48(1), 85–112. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.002>
- PO Raad, & Dienst Uitvoering Onderwijs. (2020–2021). *Personeel (omvang en samenstelling)*. Geraadpleegd op 9 november 2021, van <https://www.primaironderwijsincijfers.nl/dashboard/sectorinformatie/personeel--omvang-en-samenstelling-/>
- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Somers, M. J. (2009). The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.006>
- Tseng, C.-hong, & Chen, Y.-H. (2019). Regularized approach for data missing not at random. *Statistical Methods in Medical Research*, 28(1), 134–150. <https://doi.org/10.1177/0962280217717760>
- Raudenbush, S. W. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–67.
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029–1038.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944e956.
- Van der Gaag, M. A. E. (2017). Understanding processes of identity development and career transitions: A person-centered, micro-level approach. Rijksuniversiteit Groningen.
- Waltz, S. B. (2019). Tutor training for service learning: impact on self-efficacy beliefs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 26–43.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015

Bijlagen

Bijlage A

Volledige vragenlijst

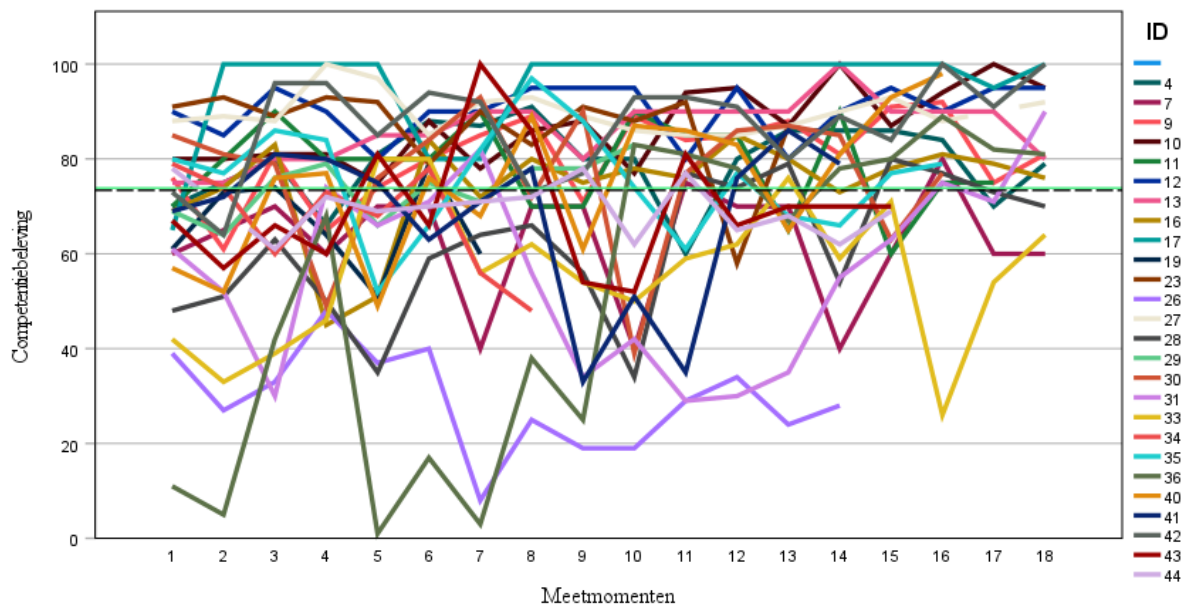
Schaal	Type	Item	Eerder onderzoek
Energiebronnen		Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken die me energie gaven op mijn werk.	
Taakeisen		Er waren de afgelopen twee dagen veel zaken die me energie kostten op mijn werk.	
Welzijn		-Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me tevreden op mijn werk -Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me energiek op mijn werk	
Work-engagement		-Tijdens de afgelopen twee dagen was ik enthousiast over mijn werk -Tijdens de afgelopen twee dagen zette ik door in mijn werk, ook als het lastig was	
Stress		-Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me zo gestresst, dat ik zou willen dat ik een andere baan had -Tijdens de afgelopen twee dagen maakte ik me veel zorgen over mijn werk	
Commitment	Organisatie	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me thuis op deze school.	Kunnen, 2021

Beroeps	Tijdens de afgelopen twee dagen stond ik achter mijn keuze om docent te worden.	Van der Gaag, 2017; Kunnen, 2021
Autonomie	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me vrij om zelf keuzes te maken	
Competentie	Tijdens de afgelopen twee dagen voelde ik me competent	
Verbondenheid	Voelde ik me verbonden met collega's en/of leerlingen	
Taakeisen ^a	Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week, gerelateerd aan je werk, die je energie kostte	
Energiebronnen ^a	Beschrijf kort een ervaring in de afgelopen week, gerelateerd aan je werk, die je energie gaf	
Ervaring ^b	<ul style="list-style-type: none"> -Was deze ervaring belangrijk voor je? -Heb je positieve gevoelens over deze ervaring -Heb je negatieve gevoelens over deze ervaring? 	

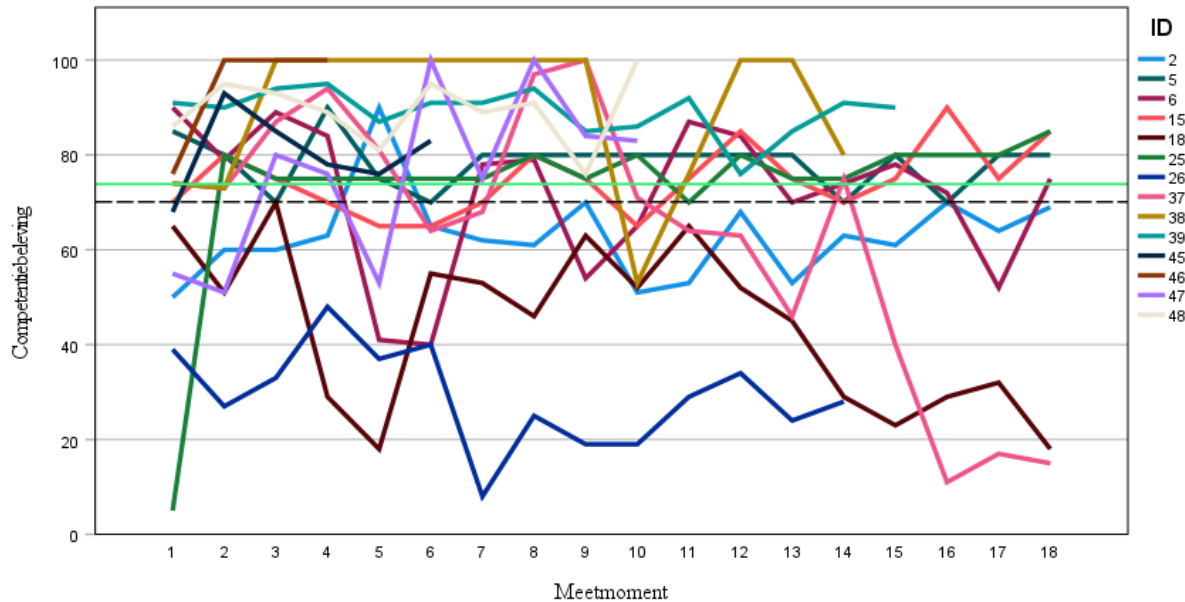
Noot. ^aDit zijn openvragen over taakeisen en energiebronnen. ^bvragen over eerder genoemde open vragen.

Bijlage B

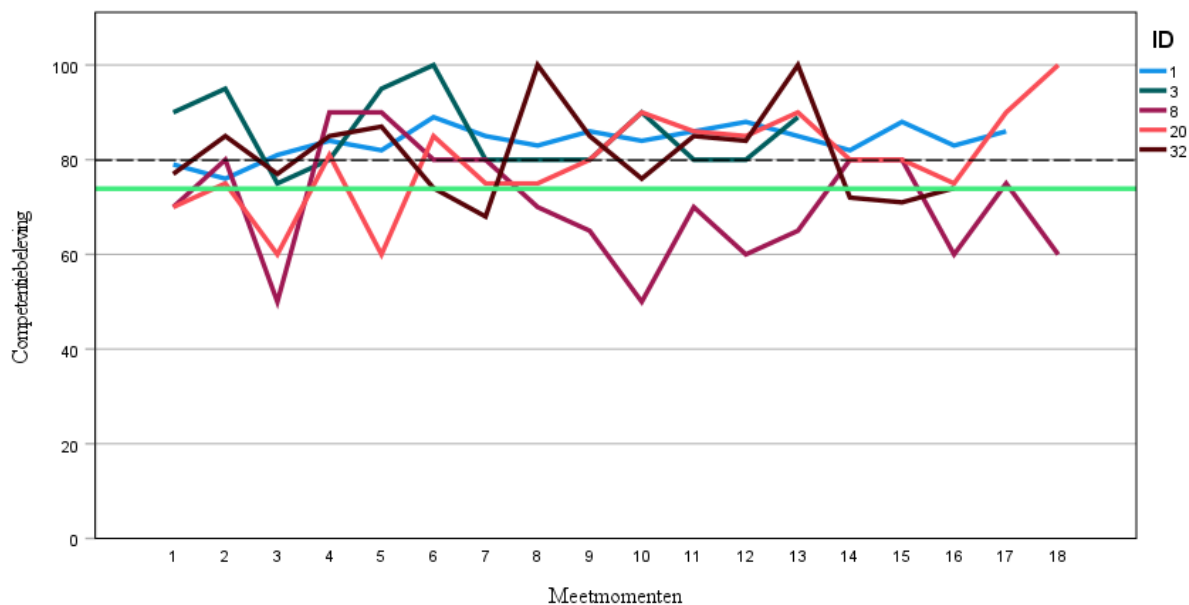
Deelvraag 1: fluctuatie



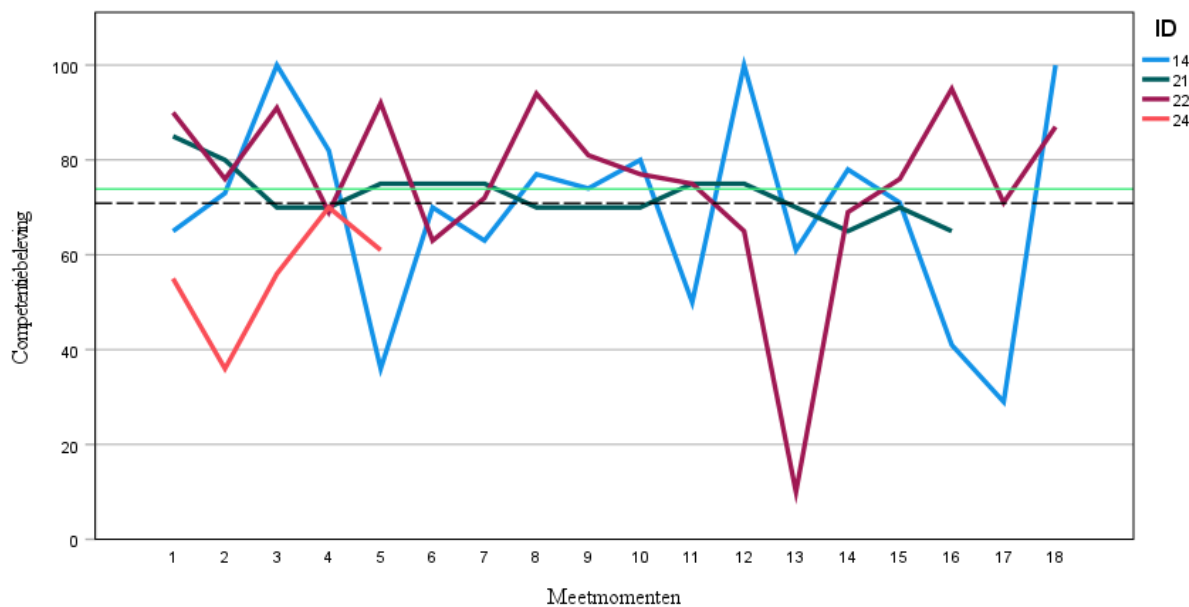
Figuur B.1. Competentiebeleving van individuele leraren uit het primair onderwijs
 Horizontale stippellijn: groepsgemiddelde PO, Horizontale groene lijn: gehele groepsgemiddelde



Figuur B.2. Competentiebeleving van individuele leraren uit het voortgezet onderwijs
 Horizontale stippellijn: groepsgemiddelde VO, Horizontale groene lijn: gehele groepsgemiddelde



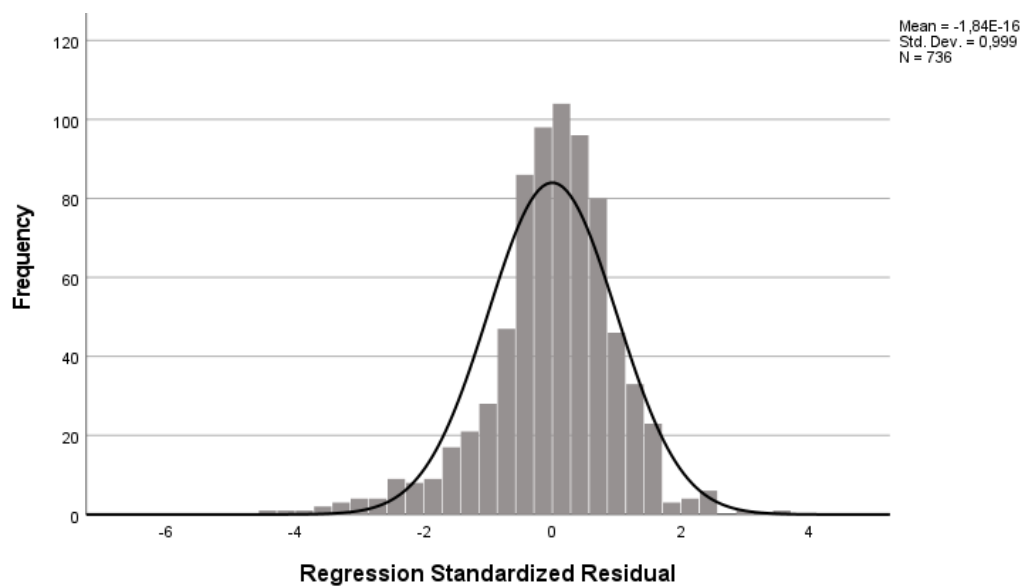
Figuur B.3. Competentiebeleving van individuele leraren uit het speciaal basisonderwijs
 Horizontale stippellijn: groepsgemiddelde SBO, Horizontale groene lijn: gehele groepsgemiddelde



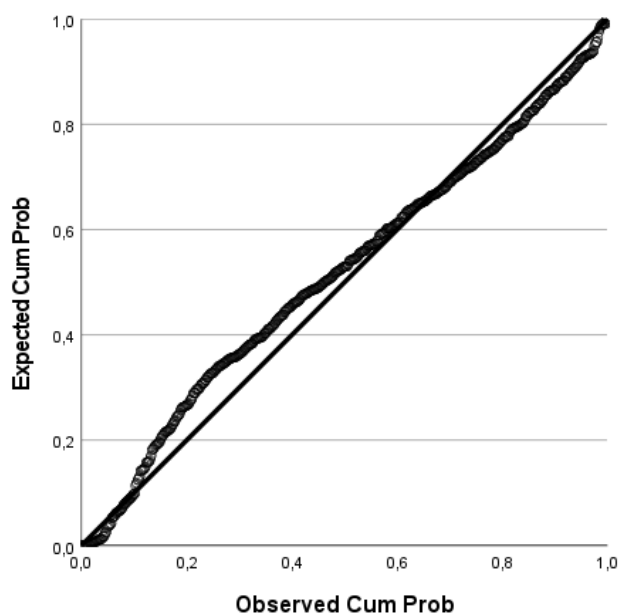
Figuur B.4. Competentiebeleving van individuele leraren uit het voortgezet speciaal onderwijs
 Horizontale stippellijn: groepsgemiddelde VSO, Horizontale groene lijn: gehele groepsgemiddelde

Bijlage C

Assumpties deelvraag 2 en 3



Figuur C.1. Normaliteit van de residuen competentiebevleing



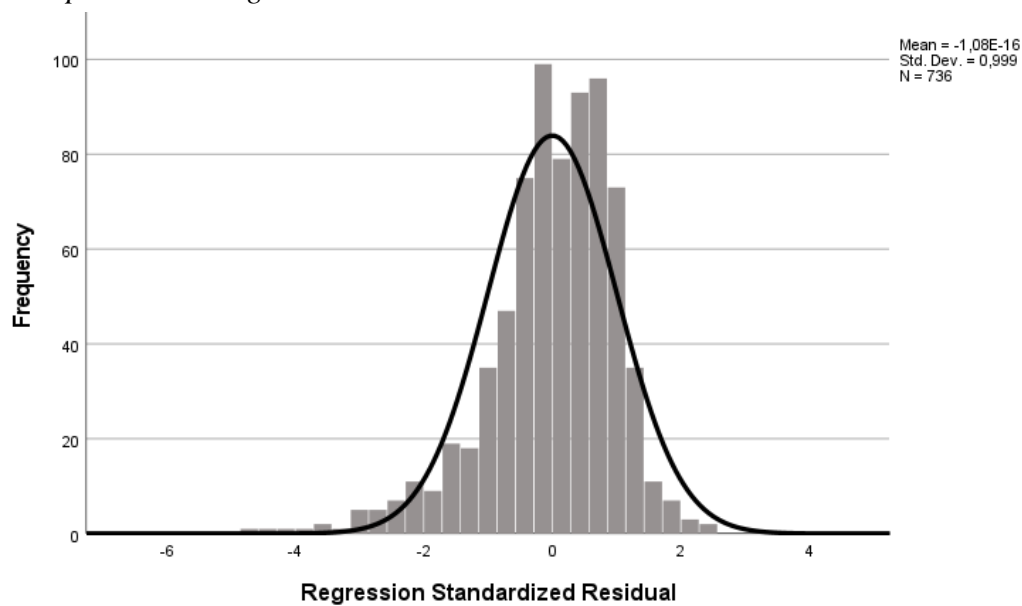
Figuur C.2. P-P plot van de residuen competentiebevleing

Tabel C.3

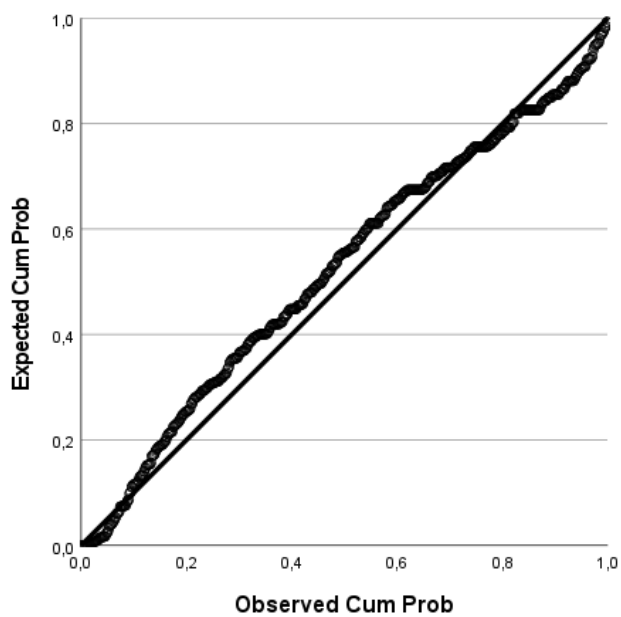
Multicollineariteit voor competentiebevleing

	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	Collinearity statistics VIF
Taakeisen	-.227	-6.760	<.001	1.112
Energiebronnen	.387	11.533	<.001	1.112

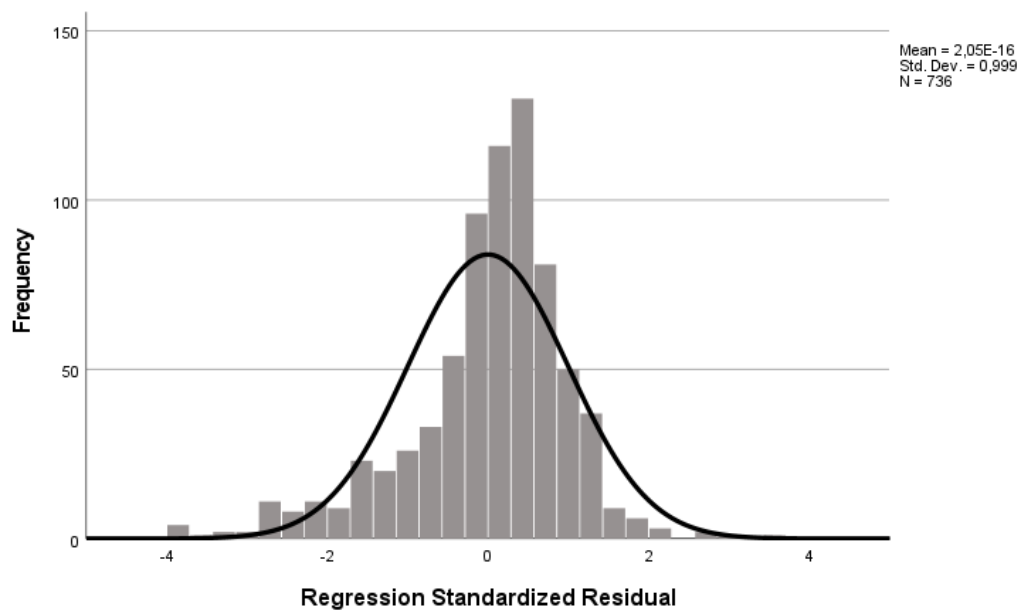
Note. Multicollineariteit als VIF>4

Bijlage D*Assumpties deelvraag 4*

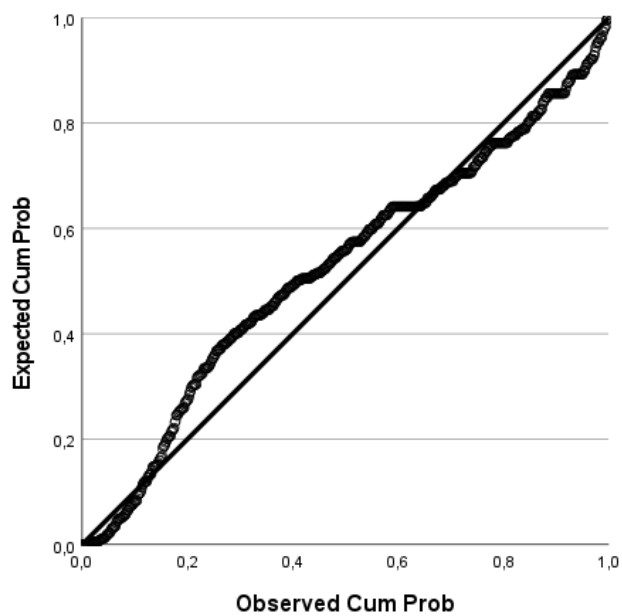
Figuur D.1. Normaliteit van de residuen van commitment aan de organisatie



Figuur D.2. P-P plot residuen commitment aan de organisatie



Figuur D.3. Normaliteit van de residuen van commitment aan het beroep



Figuur D.4. P-P plot residuen commitment aan het beroep