

Beschouwing

Hoe voel je je nu echt? Welzijn van startende leraren als gezamenlijke verantwoordelijkheid

Harmen Schaap, Jorn ten Brink, Jeroen de Jong, Marijke Veugen en Paulien Meijer (Radboud Universiteit Nijmegen)

Samenvatting

Deze beschouwing laat zien dat startende leraren structureel een risicogroep vormen als het gaat om welzijn. Om het welzijn van startende leraren beter te begrijpen, kiezen we voor een holistische benadering, bestaande uit drie perspectieven: positief/ontwikkelingsgericht, negatief/tekortkoming en professioneel. Vanuit onderzoek naar onder andere professionele identiteitsspanningen en professionele ruimte laten we zien dat welzijn wordt beïnvloed door een wisselwerking tussen elementen uit de onderwijspraktijk, diverse factoren in de schoolorganisatie en vanuit de startende leraar zelf (denk bijvoorbeeld aan de privésituatie). Dat maakt dat welzijn op het individuele niveau van de startende leraar sterk kan verschillen. Het artikel sluit af met een uiteenzetting van dialoogvragen, gericht op het vergroten van positieve emoties, betrokkenheid, relaties, zingevingsvragen en het daadwerkelijk functioneren van startende leraren. Deze dialogische benadering doet recht aan individuele verschillen tussen startende leraren en gaat ervan uit dat het welzijn van startende leraren een doel is waarvoor gezamenlijke verantwoordelijkheid nodig is, die individueel kan worden belegd, maar vooral collectief moet worden gevoeld.

Inleiding

Welzijn van startende leraren¹ doet ertoe. Onderzoek laat niet alleen zien dat ‘gelukkige’ leraren meer gemotiveerd zijn om zich professioneel te ontwikkelen en minder snel geneigd zijn om het beroep te verlaten (Amitai & Van Houtte, 2022), maar ook dat zij positief bijdragen aan het leren en het welzijn van hun leerlingen en collega’s (Pap et al., 2023; Roffey, 2012).

Om het welzijn van leraren beter te begrijpen, dienen we dus ook te kijken naar het welzijn van hun leerlingen. Er zijn daarbij allerlei elementen die het welzijn van starters direct dan wel indirect beïnvloeden, zoals lesgeven aan ‘lastige’ klassen, het welzijn (of het gebrek daaraan) van hun leerlingen en de soms ingrijpende gebeurtenissen die in de klas tot uiting komen. Daarin zien we de afgelopen jaren

¹ In het vervolg ‘starters’ genoemd.

een aantal ontwikkelingen, te weten: prestatiedruk, moeite om met stress om te gaan en hogere verwachtingen (Song et al., 2020). We zien dus dat de relatie tussen het welzijn van leraren en leerlingen wederkerig van aard is. Zorgwekkend is dan ook dat het welzijn van leerlingen onder druk staat en nog steeds een relatief laag niveau laat zien².

Uit bijvoorbeeld de Scholierenmonitor³ blijkt dat Nederlandse scholieren een steeds grotere mate van prestatie- en schooldruk ervaren, en dat zij zich niet goed toegerust vinden om bijvoorbeeld om te gaan met stress, emoties, de digitale wereld en armoede. Hun levenstevredenheid is zeker niet laag (zeker in vergelijking tot andere landen), maar tegelijkertijd ervaren ze hoge verwachtingen en zijn ze op zoek naar zingeving, meer dan voorheen. Het kan niet anders dan dat dergelijke verwachtingen, stress en druk zich in de lespraktijk uiten. Starters zijn vaak zelf nog bezig met het positioneren in de wereld in het algemeen en het onderwijs in het bijzonder en hebben zich daarmee ook te verhouden tot het welzijn van de kinderen waar ze zich zo betrokken bij voelen.

Dat het welzijn van leerlingen onder druk staat, gecombineerd met alle ontwikkelingen en verwachtingen die er op starters afkomen, maakt dat ook het welzijn van starters steeds meer onder druk komt te staan. Het is daarmee urgent en belangrijk om niet alleen duidelijk te zijn in wat we onder het welzijn van starters verstaan, maar ook om te zoeken naar wat bepalend is voor welzijn en hoe welzijn versterkt kan worden (Dreer & Gouasé, 2021). Voor starters is de opgave daarom niet alleen om zich professioneel te blijven ontwikkelen, maar ook om zich bewust te zijn van hun welzijn en om dit goed te blijven monitoren. We nemen daarom de stelling in dat welzijn een gezamenlijke verantwoordelijkheid is van deze starters én van hun professionele omgeving: welzijn kan individueel en formeel belegd worden, maar moet collectief gevoeld worden.

Deze beschouwing bestaat uit drie delen. In het eerste deel van deze beschouwing gaan we in op wat welzijn van starters is en onderzoeken we hoe het zich heeft ontwikkeld, waarbij we bijvoorbeeld ingaan op de impact van de coronacrisis (Van Middelkoop et al., 2024). Hoe is het gesteld met het welzijn van starters, is dit de afgelopen jaren toegenomen of juist afgenomen, en hoe komt dat? In het tweede deel introduceren we de holistische blik op het welzijn van starters, waarbij we drie perspectieven onderscheiden: positief/ontwikkelingsgericht, negatief/tekortkoming

² Zie <https://hbcsnederland.nl/>.

³ Zie <https://cijfers.trimbos.nl/scholierenmonitor/scholierenmonitor/>.

en professioneel. In het derde deel formuleren we dialoogvragen voor onder andere lerarenopleiders, schoolleiders, HR-professionals en andere stakeholders die betrokken zijn bij het versterken van welzijn van starters.

Welzijn van starters nader bekeken

In deze paragraaf geven we antwoord op de vragen: 1) Wat wordt er onder welzijn van starters verstaan? 2) Vanuit welke perspectieven kan er naar welzijn van starters worden gekeken? 3) Hoe is het met welzijn van starters momenteel gesteld?

Wat is welzijn van starters?

Welzijn van leraren wordt in het algemeen opgevat als een tijdelijke en persoonlijke evaluatie van de huidige werksituatie en de mate van zingeving in het werk (Song et al., 2020). Persoonlijke evaluatie verwijst naar leraren die hun eigen welzijn monitoren, bewust of onbewust en impliciet dan wel expliciet en dat afzetten tegen wat ze willen en wenselijk vinden. Een starter heeft bijvoorbeeld bepaalde verwachtingen over wat zijn/haar bijdrage kan zijn aan het leren en aan de ontwikkeling van leerlingen, maar kan er in de praktijk ook achter komen dat het lastig is om aan al deze verwachtingen te voldoen. Dit kan interne oorzaken hebben (bijvoorbeeld gebrek aan ervaring, hoge ambities of een sterke mate van betrokkenheid) of externe oorzaken (overvol programma, werkdruk, onderwijsorganisatie). Die negatieve balans van eigen verwachtingen en actuele ervaringen in het beroep kan leiden tot een (tijdelijke) vermindering van het welzijn. Binnen deze algemene definitie van welzijn wordt er onderscheid gemaakt tussen vijf elementen van welzijn, namelijk cognitief welzijn (eigen vaardigheden en self-efficacy), sociaal welzijn (sociale interactie met leerlingen, ouders, collega's en leidinggeven), fysiek/mentaal welzijn (lichamelijke en geestelijke gezondheid), subjectief welzijn (emotionele staat van mensen, tevredenheid, Viac & Fraser, 2020) en materieel welzijn (beloning en middelen, Borgonovi & Pál, 2016). Binnen de HRM-literatuur wordt vaak een onderscheid gemaakt in drie dimensies van het welzijn van werknemers, welke overeenkomen met deze vijf elementen van welzijn (Van de Voorde et al., 2012; Grant et al., 2007). Werknemers hebben een hoog welzijn wanneer ze gelukkig zijn, fysiek en mentaal gezond zijn en kwalitatief goede relaties hebben met bijvoorbeeld collega's en hun leidinggevende. Ook zingeving is een belangrijk element van welzijn, zeker voor starters in het leraarschap. Het leraarschap wordt vaak geassocieerd met een roeping en de

betekenis van het werk wordt vaak genoemd als de reden om leraar te worden en te blijven (Schilling et al, 2025). Zingeving gaat over zowel het gevoel van 'het juiste doen', als het idee dat je een zinvolle bijdrage levert via je werk (Lysova et al., 2019). De literatuur over zingeving op het werk (ofwel *meaningfulness*) maakt het onderscheid in zingeving van het werk en zingeving op het werk. Zingeving van het werk heeft voor (startende) leraren vooral te maken met de mate van bij kunnen dragen aan het leren en aan de ontwikkeling van leerlingen. Zingeving op het werk heeft te maken met dat je als starter het gevoel hebt gezamenlijk die betekenisvolle bijdrage te kunnen leveren (in een team, met collega's, in de vaksectie).

Dit gezamenlijk op een betekenisvolle manier een bijdrage proberen te leveren werkt ook versterkend voor het gevoel van 'sense of belonging' (het gevoel van erbij te horen). Sense of belonging is, samen met de behoefte aan autonomie, sterk bepalend voor welzijn: te weinig autonomie kan als belemmerend of als te weinig professionele ruimte worden ervaren, terwijl te weinig sense of belonging kan zorgen voor gevoel van eenzaamheid of werkvervreemding (Allen et al., 2021). In deze beschouwing zien we welzijn van starters dus als een tijdelijke staat van werkgeluk, gezondheid, sociale relaties en zingeving van de individuele leraar. We spreken van een hoge of sterke mate van welzijn als deze elementen positief worden geëvalueerd door de starter.

Perspectieven op welzijn van starters

Welzijn van starters wordt in zowel beleid, praktijk en in onderzoek vanuit perspectieven benaderd, namelijk het negatieve of tekortkomingsperspectief (deficiet denken), het positieve of ontwikkelingsgerichte perspectief (waardierend) en het professionele perspectief (Ozturk et al., 2024).

Het deficiet-perspectief gaat ervan uit dat welzijn van starters per definitie onder druk staat, juist ook omdat starters nog moeten leren hoe ze hun professionele grenzen moeten aangeven en hoe ze goed voor zichzelf kunnen blijven zorgen (Roffey, 2012). Er wordt in deze benadering gekeken naar negatieve indicatoren van welzijn, zoals stress en burn-out, maar ook ziekteverzuim of verminderde leskwaliteit. Verder gaat deze benadering ervan uit dat welzijn vergroot kan worden door starters te trainen in het herkennen en voorkomen van hun welzijn, omdat ze hier nog geen voldoende kennis en vaardigheden voor hebben. Het kan ook betekenen dat belemmerende factoren, zoals werkdruk of een gebrek aan begeleiding, in de schoolorganisatie dienen te worden gereduceerd (Molero et al., 2019).

Het positieve- of ontwikkelingsgerichte perspectief is sterk gerelateerd aan het waarderingsperspectief (in het Engels wordt dit een 'resource' perspectief genoemd, zie ook Skytterstad et al., 2025) en gaat ervan uit dat het welzijn van starters zich uit in vitaliteit, positieve emoties als geluk, zingeving, veerkracht, comfortabel en gewaardeerd voelen en gezien worden. In dit perspectief wordt ervan uitgegaan dat het welzijn van starters toeneemt als hun innovatieve professionele potentieel, dat wil zeggen hun frisse blik en actuele kennis, benut wordt in de verdere ontwikkeling van het onderwijs en in de organisatie (Van Leeuwen et al., 2024).

Het professionele perspectief gaat over *werk*gerelateerde elementen die bevorderend, maar vaker belemmerend zijn voor het welzijn van starters. Te denken valt aan leiderschap en leercultuur in scholen, collegiale netwerken en ondersteuning. Steeds meer onderzoek laat zien dat leiderschap in scholen, en dan specifiek wanneer sprake is van wederzijds vertrouwen, een cruciaal element is in het vergroten van het welzijn van starters (Buchan et al., 2021). Sterker nog, schoolleiders kunnen potentiële stressoren voor starters verkleinen of verzachten, en bijvoorbeeld autonomie en ondersteuning vergroten (Ozturk et al., 2024). Specifieke elementen uit inductieprogramma's vanuit dit professionele perspectief zijn bijvoorbeeld werktijdreductie, enculturatie en begeleiding/coaching (Helms-Lorenz et al., 2016).

Veel onderzoeken en benaderingen (zoals interventies in scholen om welzijn van starters te verhogen) zijn geïnitieerd vanuit het professionele perspectief, oftewel gefocust op werkgerelateerde oorzaken en gevolgen van welzijn (o.a. Davis & Park, 2025). Een te grote nadruk op een professioneel perspectief kan risicovol zijn, omdat er dan minder aandacht is voor de persoon van de starter (bijvoorbeeld ervaringen en gebeurtenissen in de privésituatie van starters). Starten in het onderwijs betekent bijvoorbeeld, niet in de laatste plaats, dat starters een transitie doormaken van student naar professional en werknemer en dat ze in een andere levensfase terecht komen (bijvoorbeeld zelfstandig gaan wonen, samenwonen en voor het eerst aangaan van hypothecaire verantwoordelijkheden, – de intentie tot – gezinsstichting, relaties aangaan, zie bijvoorbeeld Hong, 2010). Voor zij-instromers kan dat ook gelden, maar kunnen er bijvoorbeeld ook andere elementen een rol spelen (bijvoorbeeld definitief kiezen voor het leraarsberoep, midlifecrisis, zorgen over de wereld en het onderwijs, kinderen die uit huis gaan, verzorging van de eigen ouders, zie bijvoorbeeld Van Heijst et al., 2024). Uit onderzoek weten we dat dergelijke gebeurtenissen negatieve effecten kunnen hebben op het welzijn van werknemers, maar die effecten kunnen ook sterk individueel verschillen (Pak et al., 2022). Waar de

ene starter beter grenzen kan aangeven, hulp kan zoeken (mits die natuurlijk beschikbaar en bekend is), veerkrachtiger is en voor zichzelf kan zorgen, is dat voor een andere starter een stuk lastiger (zie bijvoorbeeld Oosterheert & Vermunt, 2001). Overigens kunnen privéomstandigheden ook ondersteunend en stimulerend zijn voor het welzijn van starters, te denken valt aan een ondersteunend netwerk van vrienden en familie, die een luisterend oor kunnen bieden, taken in huis uit handen kunnen nemen of een nieuw perspectief kunnen inbrengen (März & Kelchtermans, 2020). Steeds meer onderzoek pleit dan ook voor het expliciet adresseren van de privésituatie van starters om hun welzijn te vergroten (Davis et al., 2024), juist ook omdat de balans tussen werk en privé voor spanningen kan zorgen (Schaap et al., 2021). Ook uit meer algemene modellen en benaderingen blijkt dat er niet meer om de privésituatie heengegaan kan worden, wat bijvoorbeeld blijkt uit het gereviseerde Job-Demands Resource Model waarin de werk-thuis balans expliciet is meegenomen (Bakker et al., 2023).

Ozturk et al. (2024), naast anderen, pleiten daarom voor een holistische benadering waarbij een positieve, deficit- en professionele benadering worden geïntegreerd, waarbij ook de privé-situatie van starters expliciet wordt meegenomen. Die suggestie wordt hier overgenomen, om meer recht te doen aan de complexiteit van welzijn. Deze complexiteit wordt veroorzaakt door de (tijdelijke) samenkomst van verschillende elementen van persoonlijke en professionele aard. Het PERMA-model over welzijn is een bekend en veelgebruikt voorbeeld van een holistische benadering van welzijn (Seligman, 2011). In het derde deel van deze beschouwing wordt dit model verder toegelicht en uitgewerkt.

Daarbij dient opgemerkt te worden dat welzijn zowel een doel/uitkomst/gevolg als een middel/verklaring/oorzaak kan zijn. Of met andere woorden: er zijn factoren op het werk die sterk bepalend zijn voor het welzijn van starters, zoals de band die starters hebben met hun leerlingen en met hun collega's (Amitai & Van Houtte, 2022). Of er wordt geïnvesteerd (bijv. in en door inductieprogramma's) in het versterken van het welzijn van starters. Op deze manieren is welzijn meer een doel dan een middel. Anderzijds is een verminderde mate van welzijn sterk bepalend voor bijvoorbeeld burn-out, (ongewenste en vroegtijdige) uitval en stress (zie bijvoorbeeld Van der Voorde, 2012). Ook zagen we al eerder dat welzijn van (startende) leraren positief samenhangt met het welzijn van leerlingen en met onderwijskwaliteit. Op deze manieren is welzijn eerder een middel dan een doel. In het nadenken over welzijn van startende leraren is dit onderscheid tussen doel en middel belangrijk,

voor een realistische en genuanceerde benadering van het welzijn van starters: hoe kan welzijn worden versterkt, welke impact heeft dat en wat is het doel daarbij?

Welzijn van starters: stand van zaken

De derde vraag die we onszelf stellen, is hoe het met het welzijn van starters gesteld is. Een bruikbare bron hiertoe is de Teacher Well-being Index (2024), ontwikkeld en uitgevoerd in het Verenigd Koninkrijk. De meest belangrijke uitkomsten zijn dat het welzijn van leraren onder druk staat en dat leraren een hoge mate van psychologische stress en kans op depressie hebben in vergelijking tot andere, vergelijkbare beroepen als verpleegkundigen en politieagenten (Saloviita & Pakarinen, 2021). De periode tijdens de coronacrisis laat een lichte daling zien van het welzijn, maar momenteel is het weer op het niveau van vóór de mondiale pandemie. Hetgeen betekent dat het welzijn nog steeds onder druk staat, en dat de coronacrisis een negatieve, maar tijdelijke impact had op het welzijn. Van Middelkoop et al. (2024) lieten in hun reviewstudie zien dat vooral het sociale welzijn minder werd en dat leraren zich moesten aanpassen aan nieuwe manieren van werken. Ook was er een ander opvallend, maar niet onverwacht effect merkbaar: het verminderende welzijn van leerlingen had impact op het algemene, subjectieve welzijn van leraren.

Uitvalpercentages van starters in Nederland laten in het voortgezet onderwijs getallen tussen de 15-20% zien, terwijl percentages in het po en mbo hoger liggen. Hiermee staat Nederland mondiaal gezien in de middenmoot (met andere woorden het is een medium-effect, zie bijvoorbeeld Noordzij & Van der Grift, 2020). Starters vormen dus een risicogroep, maar aan de andere kant is een groot deel van de starters na de inductiefase nog werkzaam in het onderwijs. Verwacht mag worden dat de uitvallers gemiddeld een lager welzijn hadden, maar ook de groep die in het onderwijs blijven kan lager scoren op welzijn. Er zijn vele uiteenlopende redenen om toch in het beroep te blijven, ondanks een laag welzijn (bijvoorbeeld behoud van inkomen, geen stap durven overwegen of geen alternatieven hebben of kennen). De Clercq et al. (2022) vonden vijf profielen van het welzijn van starters: 1) spaarzaamheid (lage mate emotionele uitputting, lage commitment, hoge mate welzijn), 2) vermoeidheid (hoge mate emotionele vermoeidheid, lage mate van welzijn en ambitie), 3) burn-out (hoge mate van ambitie, commitment, oververmoeidheid), 4) ambitieus (hoge mate van ambities en commitment, flexibel)

en 5) goede gezondheid⁴ (gebalanceerd, flexibel, hoge mate welzijn). De onderzoekers lieten zien dat deze profielen relatief stabiel zijn (vooral het profiel van gezondheid en vermoeidheid). Dat wil zeggen: het profiel bij de start in het beroep is leidend, de meeste starters blijven in dat profiel. Ongeveer één-derde van de starters wisselde in dit onderzoek van profiel en ten goede: geen van de starters met een profiel met hoge mate van welzijn verschoof bijvoorbeeld naar het burn-out profiel. Ook gingen veel van die van deze groep van het profiel vermoeidheid naar spaarzaamheid, van burn-out naar ambitieus en van spaarzaamheid naar goede gezondheid. Dit had onder andere te maken met goede begeleiding en een krachtige leercultuur. Tegelijkertijd zijn starters in de profielen vermoeidheid en burn-out sterk kwetsbaar voor (ongewenste) uitval. Deze resultaten wijzen op het belang van een goede start en begeleiding bij aanvang van het werken als leraar, dat ook weer een positief effect heeft op de mentale en fysieke gezondheid van leerlingen (Pap et al., 2023).

Wat is bepalend voor het welzijn van starters?

Het tweede deel van deze beschouwing belicht daarom welke elementen, op zowel persoonlijk niveau (denk aan self-efficacy, motivatie, veerkracht) als op het niveau van de school (denk aan leercultuur, leiderschap, HR), welzijn van starters bevorderen dan wel belemmeren (Vekeman et al., 2024). Langere tijd is er gedacht dat welzijn wordt beïnvloed door een selectief aantal factoren, die goed te isoleren zijn en gericht zijn te beïnvloeden. Echter, dit is vaak een te rooskleurige of simplistische voorstelling. Steeds meer wordt welzijn van starters gezien als een (tijdelijke) uitkomst van een proces waarin verschillende elementen, zowel dus persoonlijk als contextueel, met elkaar interacteren en op het niveau van de individuele starter tot uiting komen. Amitai en Van Houtte (2022) concluderen bijvoorbeeld op basis van hun interviewstudie met recent gestopte starters in de Vlaamse context dat het vooral kenmerken zijn van de schoolcontext die starters ertoe aanzetten om het beroep te verlaten, maar dat er ook elementen in de persoonlijke sfeer kunnen zijn die deze keuze versterken of aanwakkeren (denk aan veel moeten overwerken en minder tijd hebben voor gezin en/of vrienden). Onduidelijkheid over aanstellingen, hoge werkdruk en problemen met klassenmanagement kunnen bijvoorbeeld impact hebben op het zelfvertrouwen of

⁴ Oorspronkelijk: five striving/well-being profiles, namely sparing, worn out, burnout, ambitious, good health (De Clercq et al., 2022).

op het zelfbeeld van starters. Deze impact is echter sterk afhankelijk van hoe starters dit ervaren en hoe ze hiermee omgaan.

Daarmee nemen we aan dat welzijn van starters sterk van persoon tot persoon verschilt, veroorzaakt door een samenspel van zowel individuele als contextuele elementen. Met andere woorden, starters kunnen sterk van elkaar verschillen wat betreft welzijn wanneer ze in dezelfde school en sectie werken en tegelijkertijd kan het welzijn van starters met een soortgelijke achtergrond sterk beïnvloed worden door de school of sectie. Deze stellingname is zeker niet nieuw, maar laat zien hoe complex het welzijn van starters is.

Professionele identiteitsspanningen

De drie perspectieven op welzijn zijn ook toepasbaar op professionele identiteitsspanningen. Dit type spanningen verwijst naar interne fricties die starters ervaren wanneer ze verschillen ervaren tussen de leraar die ze momenteel zijn, de ideale leraar en (externe) verwachtingen (Pillen et al., 2013). Vanuit het deficit-denken ligt bijvoorbeeld de focus op het ontbreken van een coherent en stabiele professionele identiteit. Vanuit het ontwikkelperspectief ligt de focus op de mogelijkheden van identiteitsleren, waarbij de spanningen de aanleiding of motivatie kunnen geven om de professionele identiteit te versterken. En vanuit het professionele perspectief ontstaan identiteitsspanningen altijd in een specifieke werkcontext waarbij de eigen verwachtingen en idealen niet overeenkomen met de externe verwachtingen.

We weten steeds meer over welke spanningen starters ervaren en welke impact dat heeft op hun welzijn. Starters ervaren verschillende spanningen, die lang niet altijd te maken hebben met 'ordeproblemen' en die van grote impact kunnen zijn op hun welzijn (Hanna et al., 2022; Pillen et al., 2013; Van Diepe et al., 2016). Van der Wal et al. (2019) laten zien dat de spanningen hoog kunnen oplopen: veel starters ervaren een hoge mate van impact op bijvoorbeeld stress, twijfel over zichzelf en of ze wel leraar moeten blijven. Deze spanningen hebben te maken met klassenmanagement, maar ook met bijvoorbeeld baanonzekerheid, interactie met collega's en ouders en beperkte mogelijkheden in de school. In een vervolgstudie lieten Schaap et al. (2021) zien dat spanningen zich ook gedurende de inductiefase ontwikkelen: de impact van spanningen neemt toe en de mate waarin starters hulp zoeken neemt af, terwijl de verantwoordelijkheden van starters vaak toenemen (denk aan eindexamenklassen, mentoraat). Ook lieten zij zien dat spanningen zich verschuiven van 'wie ben ik als

docent' in het eerste inductiejaar naar 'hoe vind ik een goede balans tussen werk en privé' in het tweede inductiejaar.

Deze inzichten geven aanleiding om spanningen van startende leraren serieus te nemen en als serieuze bedreiging te zien voor hun welzijn. Spanningen doen namelijk een beroep op zowel de starter (bijvoorbeeld hulp durven en kunnen zoeken, grenzen kunnen stellen) als de context (bijvoorbeeld is er hulp en ondersteuning, belasting van starters, begeleiding en maatwerk). In de verschillende onderzoeken noemden starters bijvoorbeeld begeleiding (in de vorm van een mentor of coach) nauwelijks als bron voor begeleiding (Van der Wal et al., 2019; Schaap et al., 2021). Maar het roept tegelijkertijd ook vragen op. Bijvoorbeeld: is er geen hulp beschikbaar of weten starters die hulp niet te vinden en te benutten? Heerst er in de school een cultuur waarin starters een beeld ontwikkelen waarin hulp zoeken een teken van zwakte is en dat ze het alleen moeten kunnen uitzoeken? Zijn ze bang afgerekend te worden (bijvoorbeeld in jaargesprekken)? Er wordt vanuit de onderzoeken naar professionele identiteitsspanningen daarom ook geadviseerd om spanningen bespreekbaar te maken, goed te begeleiden en om een cultuur te creëren waarin het ervaren en bespreekbaar maken van spanningen 'erbij hoort, normaal is'.

Professionele ruimte

Naast professionele identiteitsspanningen is professionele ruimte een belangrijk kader om het welzijn van starters beter te begrijpen. Professionele ruimte wordt hier opgevat als de door de leraar (of leraren) ervaren zeggenschap, die ontstaat in sociale interactie en vraagt om afstemming, om zowel binnen de eigen lespraktijk als binnen de school het eigen handelen te kunnen sturen (Meijer et al., 2018). Deze ruimte is belangrijk voor leraren in het algemeen en voor starters in het bijzonder, maar de invulling en afstemming daarover zijn geen sinecure. Van der Want et al. (2022) toonden op basis van een longitudinale studie met logboeken en interviews aan dat starters gedurende de inductiefase hun professionele ruimte voornamelijk als positief ervaren, maar dat er tegelijkertijd grote verschillen zijn tussen starters. Dat starters een mate van professionele ruimte ervaren die voldoet aan hun verwachtingen en hen de mogelijkheden biedt om les te geven op een manier die bij hen past, is een positieve uitkomst die ook steeds meer wordt bevestigd door onderzoek (Kelchtermans, 2019). Deze ruimte is dan voornamelijk gericht op de lespraktijk. Oolbekkink et al. (in press) lieten in een longitudinale logboekstudie zien dat starters gedurende de eerste twee jaar van de inductiefase voldoende ruimte

ervaren, zowel in de klas als in de school, maar dat relatief veel starters in het derde jaar van de inductiefase een meer begrensde of belemmerde ruimte ervaren. Dit kan zijn doordat starters complexere taken en meer verantwoordelijkheden krijgen, dat er minder hulp en ondersteuning is en/of dat starters meer grip krijgen op de schoolorganisatie (Kelchtermans, 2019; Oolbekkink & Schaap, 2023).

In een interviewstudie naar het innovatief professioneel potentieel van starters toonden Van Leeuwen et al. (2024) aan dat starters dit potentieel vooral benutten in de school, bijvoorbeeld in de vaksectie of in projectgroepen. Dat heeft ook tot gevolg dat voornamelijk de rol van de schoolleiding en van de vaksectie ertoe doen bij het benutten van het potentieel van starters. Van Leeuwen et al. (in press) laten zien dat het niet goed afstemmen van de ruimte van starters kan leiden tot twijfel, onzekerheid en in sommige gevallen zelfs tot uitval. Onderzoek naar professionele ruimte laat dus zien dat het goed afstemmen van professionele ruimte, zowel in de lespraktijk als in de schoolorganisatie, sterk bepalend is voor het welzijn van starters. Het laat ook zien dat starters in het algemeen voldoende professionele ruimte ervaren, maar dat deze ruimte voor een aantal starters begrensd wordt of afneemt. Oog voor professionele ruimte is extra belangrijk aangezien autonomie in het werk een belangrijke voorspeller is van de mate van betekenisgeving in het werk en de mate van uitdaging op het werk (Parker & Knight, 2024). Meijer et al. (2018) concludeerden in hun onderzoek naar professionele ruimte van ervaren leraren in de context van verschillende professionaliseringsinitiatieven zien dat het voor professionele ruimte ook belangrijk is om actief met de geboden ruimte om te gaan en om eventueel ook ruimte te creëren.

Dialogvragen voor het behouden en bevorderen van welzijn van starters

In dit derde deel van deze beschouwing staat centraal hoe het welzijn van starters besproken kan worden in scholen en in het vormgeven van schoolbeleid en/of krachtige inductieprogramma's (Oolbekkink & Schaap, 2023). De inzichten uit de eerste twee delen van deze beschouwing vertalen we naar dialogvragen voor onder andere lerarenopleiders, schoolleiders, HR-professionals en andere stakeholders die betrokken zijn bij het versterken van welzijn van starters. Hierbij zien we welzijn van starters in eerste instantie als doel: hoe kan je het bestendigen en versterken? Een belangrijk model om naar welzijn en geluk te kijken is het PERMA-model van Seligman (2011). Seligman's model past goed bij een holistische benadering van

welzijn en omvat verschillende elementen die in de laatste decennia eerder los dan in samenhang zijn onderzocht (Ozturk et al., 2024; 2025) en eerder Hascher en Waber (2021).

De vijf pijlers van het PERMA-model zijn: positieve emoties, betrokkenheid, relaties, zingeving en prestaties. Positieve emoties gaan niet alleen over blij zijn of goed in je vel zitten, het gaat ook over veerkracht, dankbaarheid en trots. Betrokkenheid gaat over motivatie en over het gevoel van iets goed kunnen, op basis van bijvoorbeeld eigen interesse en passie (waardoor er ook flow ervaren kan worden). Relaties gaat over het gevoel van verbondenheid, erbij horen en ook over sociale en emotionele vaardigheden om relaties aan te kunnen gaan. Zingeving gaat over van waarde kunnen zijn, bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van kinderen en de school, met andere woorden van betekenis kunnen zijn. En prestaties, ten slotte, gaat over het ervaren van succeservaringen, het ontvangen van waardering en duidelijkheid over verwachtingen.

We delen de dialoogvragen om welzijn van starters bespreekbaar te maken in volgens deze vijf pijlers van het model van Seligman (2011). Hierbij hebben dialoogvragen geformuleerd vanuit de drie beschreven perspectieven (positief/ontwikkelingsgericht, negatief/tekortkoming en professioneel). De vragen vanuit het negatieve/tekortkomingsperspectief zijn zo geformuleerd dat er recht wordt gedaan aan situaties waarin het welzijn van starters onder druk komt te staan.

- Positieve emoties
 - Wisselen starters zowel opbouwende als positieve feedback uit met collega's en de school?
 - Voelen starters zich welkom en gewaardeerd in de school?
 - Krijgen en pakken starters voldoende ruimte om zich te ontwikkelen, zowel in de lespraktijk als in de school?
- Betrokkenheid
 - Worden starters betrokken bij onderwijs- en schoolontwikkeling (wanneer ze dat willen en waar dat kan)?
 - Zijn alle collega's in de school betrokken bij het welzijn van starters?
 - Welke begeleiding en ondersteuning over het welzijn van starters is er op school en is het duidelijk hoe starters daarom kunnen vragen?
 - Wordt de werk- én privésituatie besproken met starters?
- Relaties
 - Worden starters opgenomen in diverse teams en worden ze daarin gezien als volwaardige collega's?

- Worden starters ondersteund in het opbouwen en creëren van een ondersteunend netwerk?
- Krijgen en pakken starters de kans om te leren hoe hulp te zoeken en zijn daar voldoende mogelijkheden voor?
- Worden starters beschermd voor bedreigende en/of onveilige contacten (met bijvoorbeeld leerlingen, ouders, collega's)?
- Zingeving
 - Zijn starters betrokken bij het welzijn van leerlingen? Hoe is die wisselwerking tussen starters en leerlingen wat betreft welzijn?
 - Kunnen en mogen starters lesgeven vanuit hun eigen waarden?
 - Hebben starters ruimte om (samen met collega's) een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke opdracht van de school?
 - In hoeverre wordt het innovatieve professionele potentieel van starters benut?
- Prestaties
 - Krijgen en pakken starters de kans om zowel routines op te bouwen en om te experimenteren? Om te oefenen in een veilige omgeving?
 - Zijn er duidelijke en realistische prestatieafspraken gemaakt?
 - Is er duidelijkheid over de aanstelling van starters en over de verwachtingen daaromtrent?

Juist door de verschillende pijlers bespreekbaar te maken, los en in samenhang, wordt de kans vergroot om recht te doen aan de complexiteit van het welzijn van starters. De bovenstaande dialoogvragen kunnen in willekeurige volgorde worden gehanteerd. Ook kunnen in sommige gesprekken en contexten bepaalde thema's meer of minder benadrukt worden en aandacht krijgen. De vragen kunnen aan starters zelf gesteld worden, maar ook bijvoorbeeld in een team verantwoordelijk voor het inductieprogramma op school.

De dialoogvragen zijn (nog) niet onderzocht op hun werkzaamheid en impact. Dat is een mooie toekomstige uitdaging voor verder (praktijkgericht) onderzoek. We hebben de dialoogvragen bijvoorbeeld benaderd vanuit het idee dat welzijn een doel is. Dat roept vragen op over wat het effect gaat zijn van het versterken van welzijn: gaan starters beter lesgeven? Blijven ze langer in het beroep? Ervaren ze minder identiteitsspanningen?

In de kern is het beroep van leraar zowel uitdagend als belonend⁵ (Ozturk et al., 2025). Leerlingen kunnen bijvoorbeeld voor starters veel waardering geven, het

⁵ In het Engels *challenging and rewarding* genoemd (Davis et al., 2024).

gevoel dat ze kunnen lesgeven en van betekenis kunnen zijn in een cruciale ontwikkelingsperiode. Dit is met andere woorden sterk positief bepalend voor het welzijn. Tegelijkertijd kunnen situaties met leerlingen negatieve impact hebben op het welzijn van starters, door bijvoorbeeld starters niet te accepteren als een gelegitimeerde autoriteit, lage mate van motivatie of door complexe problemen (bijvoorbeeld in de privésfeer) die ze meenemen in de klas. De vraag is dan welke impact deze elementen op het welzijn hebben: hoe gaat een starter hiermee om, hoe wordt de starter hierin ondersteund en begeleid? En deze parallelliteit kan je ook zien in bijvoorbeeld collega's, leidinggevenden en/of ouders: elementen kunnen tegelijkertijd en los van elkaar positief dan wel negatief uitwerken voor welzijn van starters.

Welzijn van starters dient steeds meer gezien te worden als een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Hargreaves et al., 2018). Dus niet alleen van een leidinggevende of een coach of een naaste collega's, maar juist van leidinggevenden en coaches, en collega's, en HR, en mede-starters, andere collega's en natuurlijk starters zelf. Op die manier ontstaat er collectief eigenaarschap voor het welzijn van starters. Een simpele vraag als "hoe voel je je nu echt?" is snel gesteld, maar kan grote positieve impact hebben. Starters voelen zich dan gezien en gehoord en krijgen het gevoel er echt toe te doen.

Auteurs

Harmen Schaap is Universitair Docent bij de Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit in Nijmegen. Hij is lerarenopleider en onderwijswetenschapper. Als lerarenopleider is hij actief in het samen opleiden en verzorgt hij onderwijs in de lerarenopleiding over pedagogisch handelen en professionele identiteitsontwikkeling. Zijn onderzoek richt zich op professionele ontwikkeling van leraren in de context van het werken in een schoolorganisatie.

harmen.schaap@ru.nl

Jorn ten Brink werkt als promovendus bij de Radboud Docenten Academie. In zijn promotieonderzoek focust hij zich op professionele identiteitsspanningen en de impact daarvan op welzijn, stress en burn-out van startende en ervaren leraren in het po, vo en mbo. Daarnaast werkt hij als programmaregisseur bij Radboud Honours Academy waar hij interdisciplinair onderwijs verzorgt in de vorm van denktanks.

Jeroen de Jong is universitair hoofddocent Strategisch Human Resource Management bij de Faculteit Managementwetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij doet onderzoek naar leiderschap, teams en duurzame inzetbaarheid, met speciale interesse voor de impact van (digitale) technologie op werk. Naast zijn werk bij de Faculteit Managementwetenschappen is hij Themaleider Onderwijsinnovatie bij het Centre for Teaching and Learning van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Marijke Veugen is postdoc onderzoeker bij de Radboud Docenten Academie en onderzoekt een nieuw ontworpen programma op gebied van professionele identiteitsontwikkeling en spanningen. Het programma heeft als doel leraren meer werkplezier en een hoger welzijn te laten ervaren door hun professionele identiteit te versterken.

Paulien Meijer is hoogleraar teacher learning and development bij de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Samen met haar onderzoeksteam publiceert zij over lerarenopleidingen en professionele (identiteits)ontwikkeling van leraren en begeleidt promovendi op dit terrein. Zij verzorgt verschillende cursussen in de lerarenopleiding en begeleidt aanstaande leraren in de praktijk.

Referenties

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102.

<https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>

Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession, *Teaching and Teacher Education*, 110.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103540>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>

Borgonovi, F. and J. Pál (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. OECD Education Working Papers, No. 140, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvwb-en>

- Buchan, K., Cannon, P., Howat, C., & Paterson, L. (2021). Understanding primary school teacher wellbeing in Scotland through the lens of Self-Determination Theory. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.53841/bpsepis.2021.21.1.73>
- De Clercq, M., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2022). Profiles of teachers' striving and wellbeing: Evolution and relations with context factors, retention, and professional engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 637–655. <https://doi.org/10.1037/edu0000702>
- Davis, T., & Park, E. (2025). A Systematic Review of Early-Career Teacher Wellbeing, Stress, Burnout and Support Mechanisms During and Post COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 15(8), 996. <https://doi.org/10.3390/educsci15080996>
- Davis, R., Holliman, A., Burrows, M., Waldeck, D., & Holliman, D. (2024). Exploring primary school teacher perspectives on adaptability and its links with classroom management and psychological wellbeing: A qualitative inquiry. *The Qualitative Report*, 29(2), 422-434. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6208>
- Dreer, B., & Gouasé, N. (2021). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587–605.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2022). The development of the relationship between professional identity tensions and teacher identity: A quantitative longitudinal study among Dutch primary student teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101199>
- Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of management perspectives*, 21(3), 51-63. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.26421238>
- Hargreaves, A., Washington, S., & O'Connor, M. T. (2018). Flipping their lids: Teachers' wellbeing in crisis. In *Flip the system Australia* (pp. 93-104). Routledge.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of Research Literature from the Year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teacher. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178- 204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 83–98). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5

Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of vocational behavior*, 110, 374–389. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.004>

März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>

Meijer et al. (2018). Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren. Eindrapportage. NRO-project 405-14-403.

Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., & Valero, G. G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers' wellbeing: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>

Noordzij, T., & Van de Grift, W. J. C. M. (2020). Attrition of certified teachers in secondary education during the induction phase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96–107.

Oolbekkink-Marchand, H. W., & Schaap, H. (2023). Kwesties in het vormgeven van de inductie van starters: aanzet tot een professionele dialoog. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. e-book TvL 2023-4. www.velon.nl

Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Van der Wal, M. (in press). Early career teachers' professional agency during their induction in secondary education. Manuscript submitted for publication.

Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11(2), 133–156.

Ozturk, M., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2024). A conceptual model for teacher wellbeing: towards a holistic understanding. *Cogent Education*, 11(1).

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396156>

Ozturk, M., Wigelsworth, M., & Bagnall, C. (2025). Conceptualising teacher wellbeing: A qualitative investigation with primary school teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 159, Article 104989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104989>

Pap, Z., Maricuțoiu, L., Vîrgă, D. et al. (2023). Happy teacher, healthy class? Linking teachers' subjective well-being to high-school and university students' physical and mental health in a three-level longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 26, 811–831. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09768-0>

Parker, S. K., & Knight, C. (2024). The SMART model of work design: A higher order structure to help see the wood from the trees. *Human Resource Management*, 63(2), 265–291. <https://doi.org/10.1002/hrm.22200>

Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8-17.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

Schaap, H., Van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283.

Schilling, H., Hirschberger, S. & Kauffeld, S. (2025). The role of first-semester career calling and career decidedness in pre-service teachers' intentions to drop out after the first year of higher education: a longitudinal study. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01510-3>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspors, J., Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3–31.
- Teacher Well-being Index (2024). Education Support. Geraadpleegd op 15 juni 2025, van www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/
- Van Diepe, R., Geldens, J., & Wubbels, T. (2016). Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen: is er een verband? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 33-43. www.velon.nl
- Van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2024). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 387–406. <https://doi.org/10.1111/bjep.12652>
- Van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2024). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 50(2), 403–419.
- Van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (in press). Career Considerations for Staying or Leaving: Development of Early-Career Teachers' Innovative Professional Potential in Secondary Schools. Manuscript submitted for publication.
- Van Middelkoop et al. (2024). *De weerslag van de coronapandemie op docentenwelzijn in het hoger onderwijs*. NRO-overzichtstudies. Hogeschool van Amsterdam.
- Van de Voorde, K., Paauwe, J., & Van Veldhoven, M. (2012). Employee wellbeing and the HRM–organizational performance relationship: a review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x>
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., et al. (2022). Change in Early-Career Teachers Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. In: Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age (pp. 89-110). Eds: Gu et al. Lexington Books.

Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2024). Differences in teachers' perception of job demands and resources related to well-being according to schools' strategic human resource management? *Educational Studies*.

<https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2369852>

Viac, C. and P. Fraser (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>