

Onderzoek

Eerste baan of carrièreswitch: hoe staat het met het beroepsmatige welzijn van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs?

Susanne Spiele, Sara van der Linden, Mark Timmer en Susan McKenney (Universiteit Twente)

Samenvatting

Beginnende leraren in het voortgezet onderwijs ervaren druk die kan leiden tot uitval. Dit geldt zowel voor leraren met een eerdere carrière buiten het onderwijs (carrièreswitchers) als zonder (carrièrestarters). Onderwijsregio's staan voor de taak om regionaal samenhangend ondersteuningsaanbod te bieden. Hiervoor moeten ze hun beginnende leraren goed in beeld hebben, inclusief de manier waarop hun beleidskaders worden geïmplementeerd en door de doelgroep worden ervaren. Daarom brengt dit onderzoek het beroepsmatige welzijn en de ervaringen van beginnende leraren in de beleidscontext als casus in beeld in onderwijsregio VOTA (Verenigd Onderwijs Twente Achterhoek) door middel van documentanalyse en een vragenlijst. Uit de ervaringen van 117 carrièreswitchers en -starters in deze casus blijken duidelijke overeenkomsten wat betreft hun welzijn, handelen in de klas en hoe ze worden ondersteund, maar ook enkele verschillen, onder meer over het stellen van grenzen en de oorzaken van werkstress en vertrekoverwegingen. Dit onderzoek kan lerarenopleiders en beleidsmakers binnen onderwijsregio's inzichten bieden over het beroepsmatige welzijn en handelen van beginnende leraren tijdens hun professionele groei in de werkomgeving.

Introductie

Het welzijn van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs staat onder druk (Admiraal et al., 2023), terwijl hun behoud essentieel is in verband met het stijgende lerarentekort (Centerdata, 2024). Hoge werkdruk, isolatie en verkeerde verwachtingen beïnvloeden welzijn en leskwaliteit negatief (Helms-Lorenz et al., 2016), wat kan leiden tot uitval: 12% - 20% van de beginnende leraren valt uit tijdens het eerste jaar voor de klas (Noordzij & Van de Grift, 2020). Met welzijn bedoelen we beroepsmatig welzijn, bestaande uit cognitieve, emotionele, gezondheids- en sociale dimensies (Viac & Fraser, 2020). Beginnende leraren

definiëren we als bevoegde en onbevoegde leraren die maximaal vijf jaar werkzaam zijn in het onderwijs en eventueel daarnaast een opleiding volgen.

Beginnende leraren worden vaak als één groep behandeld (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021), hoewel een groot deel van deze groep al een of meerdere carrières buiten het onderwijs achter de rug heeft (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Hun ervaringen kunnen hun welzijn tijdens de inductieperiode (de eerste jaren voor de klas) beïnvloeden (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Om hier meer inzicht in te krijgen onderscheiden we carrièreswitchers, oftewel leraren die al een of meerdere carrières buiten het onderwijs achter de rug hebben, en carrièrestarters, leraren in hun eerste carrière. In Nederland neemt de groep carrièreswitchers toe (Ministerie van OCW, 2024). Zij zijn gemiddeld ouder dan leraren in hun eerste carrière, hebben verschillende, sterk ontwikkelde intrinsieke motivaties voor het leraarschap, hebben verder ontwikkelde vakspecifieke vaardigheden, kennis en overtuigingen op basis van hun eerdere werk, hebben meer zelfvertrouwen en leren autonomer dan carrièrestarters (Baeten & Meeus, 2016; Hogg et al., 2023; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Dit kan leiden tot een hoog commitment en innovatiepotentieel, maar kan ook hun welzijn tijdens de inductieperiode negatief beïnvloeden door overbelasting en praktijkschok (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Mogelijk wordt het welzijn van carrièreswitchers door andere factoren beïnvloed dan dat van carrièrestarters, waardoor een andere aanpak voor hen nodig zou kunnen zijn om hun welzijn te verhogen. Er is daarom meer onderzoek nodig naar het welzijn van carrièreswitchers en -starters tijdens de inductieperiode.

Passende ondersteuning tijdens de inductieperiode is noodzakelijk om het welzijn van leraren te stimuleren. Het bevordert onderwijsvaardigheden (Helms-Lorenz et al., 2016), evenals het vertrouwen in eigen kunnen, leerlingresultaten en behoud (Keese et al., 2023). Om effectief te zijn dient ondersteuning aan te sluiten bij de leraar, diens ervaringen en context (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021), anders kan het juist leiden tot weerstand, en commitment negatief beïnvloeden (Bauer et al., 2021), wat carrièreswitchers regelmatig ervaren (Kwok & Cain, 2021; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Om aan te kunnen sluiten bij verschillende contexten, zijn in Nederland onderwijsregio's opgezet waarin lerarenopleidingen en schoolbesturen gezamenlijk regionaal samenhangend ondersteuningsaanbod bieden (Paul, 2025)

via regionaal onderwijsbeleid dat scholen nader invullen. Onderwijsregio's moeten hiervoor een overkoepelend beeld hebben van hun beginnende leraren, inclusief de manier waarop beleidskaders worden geïmplementeerd en door de doelgroep worden ervaren.

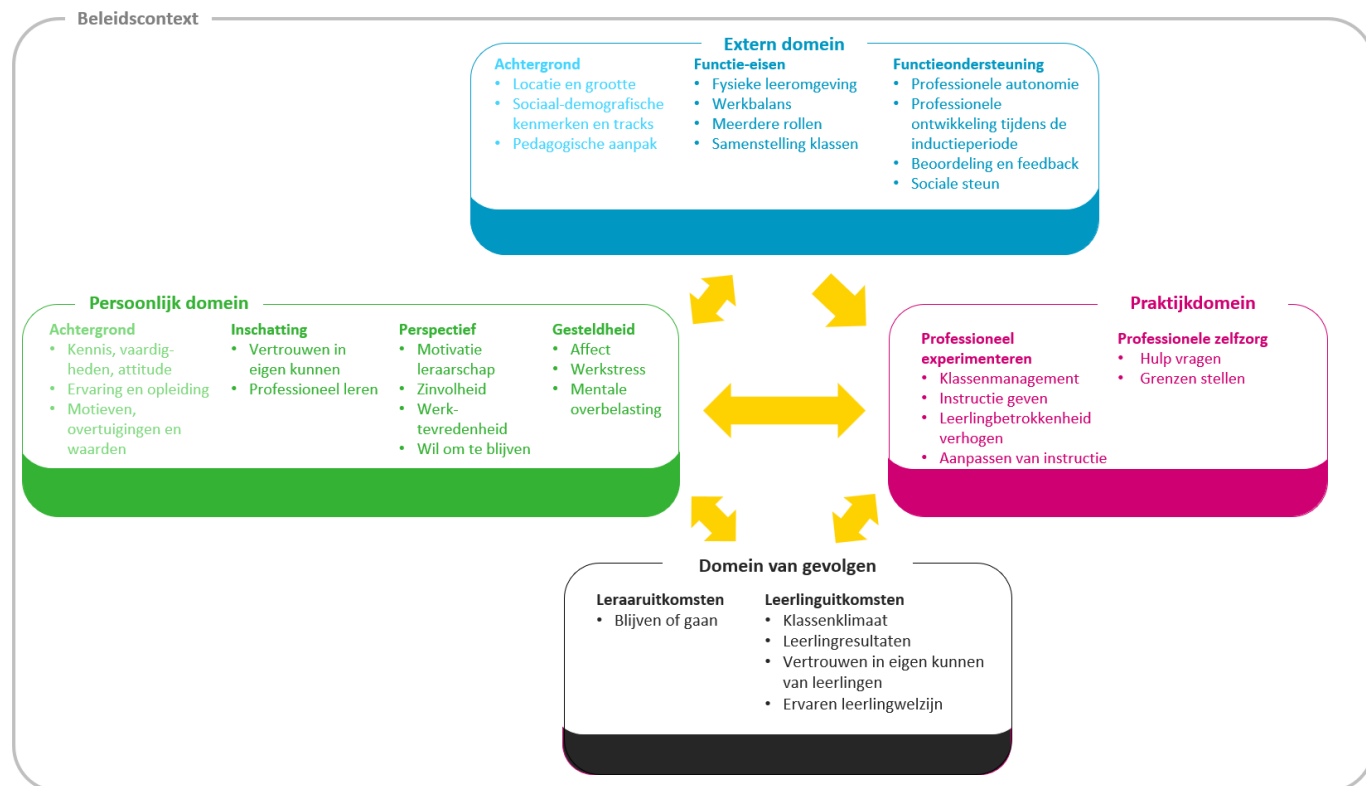
Om een diverse groep beginnende leraren passende, welzijnsverhogende ondersteuning te kunnen bieden, is meer onderzoek nodig naar het beroepsmatige welzijn van beginnende leraren in hun regionale context, en de specifieke ervaringen van carrièreswitchers en -starters in de context van landelijke, regionale en lokale onderwijsbeleidskaders. In dit onderzoek werken we dit als casus uit voor de onderwijsregio VOTA (Twente, Achterhoek, Oost-Salland). In deze regio zal het lerarentekort ondanks leerlingenkrimp de komende jaren stijgen vanwege een dalende instroom van leraren (Centerdata, 2024), wat het belang van het welzijn en behoud van startende leraren vergroot. We schetsen daarom een overkoepelend beeld van de ervaringen en het welzijn van beginnende leraren in deze regio in de context van de relevante beleidskaders door middel van documentanalyse en een vragenlijst. Dit onderzoek kan lerarenopleiders en beleidsmakers binnen onderwijsregio's inzichten bieden over het beroepsmatige welzijn en handelen van beginnende leraren tijdens hun professionele groei in de werkomgeving. Het kan tevens dienen als voorbeeld voor een regionale aanpak om regionale focuspunten te bepalen voor passende ondersteuning op basis van ervaringen en beleid.

Theoretisch kader

Wanneer beginnende leraren positief naar hun werk kijken en daar goed kunnen functioneren, is er sprake van beroepsmatig welzijn (Collie et al., 2015). Een staat van zijn is geen statisch gegeven, maar ontwikkelt zich in wisselwerking met de omgeving. In deze studie vertrekken we vanuit de overtuiging dat het welzijn van leraren evolueert door actie-reflectiecycli, op basis van gevolgen die zij waarnemen binnen en buiten de klas, en op basis van hun werkomgeving. Onderzoek naar het welzijn van leraren laat zien dat persoonlijke, professionele en contextuele componenten gezamenlijk het welzijn van leraren beïnvloeden (Hascher et al., 2021). Voortbouwend hierop beschrijven Viac en Fraser (2020) een conceptueel raamwerk waarin deze componenten nader gespecificeerd zijn voor beroepsmatig welzijn.

Het model van Viac en Fraser (2020) bevat componenten die leraren zelf kunnen waarnemen in relatie tot hun eigen welzijn. Deze componenten kennen veel overeenkomsten met het samenhangende model van professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002), vooral omdat beide modellen aandacht hebben voor de complexe wijze waarop persoonsfactoren verbonden zijn met professioneel handelen, gevolgen, en de omgeving. Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) is echter generiek, terwijl het model van Viac en Fraser (2020) zich specifiek richt op beroepsmatig welzijn. Daarnaast schenken Viac en Fraser (2020) geen expliciete aandacht aan actie-reflectiecycli. Omdat we dit laatste als essentieel beschouwen, nemen we in deze studie het model van Clarke and Hollingsworth als hoofdlijn voor het groeiproces van leraren en specificeren we aspecten daarbinnen in relatie tot beroepsmatig welzijn met behulp van het werk van Viac en Fraser (2020) en andere bronnen over (welzijn van) carrièreswitchers en -starters.

Voortbouwend op het model van Clarke en Hollingsworth (2002) beschrijft ons model (weergegeven in Figuur 1 en hierna uiteengezet) een iteratief veranderingsproces dat plaatsvindt door interactie tussen en binnen vier domeinen: extern (bronnen van buitenaf), persoonlijk (kennis, vaardigheden en attitudes), praktijk (professioneel handelen) en gevolgen (leraar- en leerlinguitkomsten). Deze studie schetst een momentopname van de percepties en ervaringen van beginnende leraren zonder effecten te meten, en beschrijft hieronder daarom de eerste drie domeinen. Voor zover bekend beschrijven we overeenkomsten en verschillen tussen carrièreswitchers en -starters, maar omdat de literatuur over welzijn zich voornamelijk richt op carrièreswitchers beschrijven we bij sommige componenten niets over carrièrestarters.



Figuur 1. Model van welzijn en professionele groei bij beginnende leraren. Aangepast van Clarke & Hollingsworth (2002) en Viac & Fraser (2020).

Extern domein

Het functioneren van leraren wordt beïnvloed door tal van factoren, inclusief hun directe omgeving, die hen bijvoorbeeld kan informeren, ondersteunen of stimuleren (Clarke & Hollingsworth, 2002). Carrièreswitchers en -starters zijn (on)bewust in hun werkomgeving bezig met het balanceren van wat er van hen gevraagd wordt en hoe ze daarbij ondersteund worden, oftewel, van functie-eisen en functieondersteuning (Viac & Fraser, 2020).

Functie-eisen

De *fysieke leeromgeving* beschrijft de fysieke kenmerken van de omgeving van de leraar, zoals het lokaal (Geiger & Pivovarova, 2018). *Werkbalans* is de perceptie van balans tussen de taken en de beschikbare tijd (Wang et al., 2025), en beïnvloedt het welzijn en behoud van carrièreswitchers en -starters (Admiraal et al., 2023; Hogg et al., 2023). Beginnende leraren hebben te maken met *meerdere rollen*: rollen of taken naast het lesgeven waar aanvullende vaardigheden voor nodig zijn

(Rosenblatt, 2001). Ze krijgen regelmatig complexe taken zoals het mentoraat (Runhaar et al., 2022). *Samenstelling klassen* beschrijft de hoeveelheid leerlingen met specifieke eigenschappen zoals een zorgbehoefte, wat relateert aan werktevredenheid (OECD, 2014).

Functieondersteuning

Professionele autonomie is de mate waarin leraren zelfstandig beslissingen mogen nemen over bijvoorbeeld lesmethodes, onderwijsstrategie en -inhoud (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dit is mogelijk van groter belang voor carrièreswitchers omdat zij onafhankelijker functioneren (Baeten & Meeus, 2016; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Er is al veel inzicht in *professionele ontwikkeling tijdens de inductieperiode*: activiteiten zoals inductieprogramma's, lesobservaties en workshops om leraarvaardigheden te stimuleren (OECD, 2014) die formeel worden georganiseerd tijdens de eerste vijf jaar van het leraarschap. Gerichte ondersteuning en zelfinzicht van carrièreswitchers stimuleren effectieve professionalisering (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021), maar als dit ontbreekt wordt professionalisering als irrelevant ervaren (Kwok & Cain, 2021; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). *Beoordeling en feedback*, formele evaluatie van leraren om hun competenties of prestaties te beoordelen en waarmee feedback kan worden verschaft om hun handelen te verbeteren (OECD, 2013), kan ondersteunend zijn voor carrièreswitchers (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). *Sociale steun*, de sociale relatie met collega's en leerlingen (Schwarzer & Leppin, 1991), vormt een belangrijke bron voor het verminderen van stress bij beginnende leraren (Admiraal et al, 2023). Isolatie voorkomen is essentieel voor het behoud van carrièreswitchers (Bauer et al., 2021; Coppe et al., 2023; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Persoonlijk domein

Als staat van zijn hangt beroepsmatig welzijn samen met de kennis, vaardigheden en attitudes van beginnende leraren, die de kern vormen van het persoonlijke domein (Clarke & Hollingsworth, 2002). Momentopnames van dit domein worden vooral versterkt of gefilterd door de inschatting van carrièreswitchers en -starters over zichzelf, hun perspectief op het leraarschap en hoe ze in hun vel zitten (Viac & Fraser, 2020).

Inschatting

Onderzoek naar het *vertrouwen in eigen kunnen als leraar*, het eigen oordeel over het vermogen om bepaalde resultaten te behalen (Bandura, 1977; OECD, 2018), laat verschillen zien tussen verschillende carrièreswitchers (Coppe et al., 2021), maar niet tussen carrièreswitchers en -starters (Troesch & Bauer, 2017). Een hoog vertrouwen in eigen kunnen kan de ontwikkeling van carrièreswitchers zowel stimuleren als afremmen (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Carrièreswitchers hebben mogelijk andere behoeftes voor *professioneel leren*, bijvoorbeeld via deeltaken gericht op de dagelijkse praktijk (Kwok & Cain, 2021).

Perspectief

De *motivatie voor het leraarschap*, redenen om leraar te worden (OECD, 2019), is bij carrièreswitchers vaak gericht op het helpen van jongeren of het leveren van een maatschappelijke bijdrage (Baeten & Meeus, 2016; Kwok & Cain, 2021; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Niet-valide motivaties kunnen hun behoud hinderen (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). *Zinvolheid* is de overtuiging dat het eigen leraarschap betekenisvol is (Viac & Fraser, 2020). Over *werktevredenheid*, de mate waarin leraren tevreden zijn met hun werk en het beroep van leraar (OECD, 2014), is de literatuur inconsistent: carrièreswitchers zouden een hogere werktevredenheid hebben dan carrièrestarters (Troesch & Bauer, 2017), een lagere (Fütterer et al., 2023), of een vergelijkbare (Bar-Tal et al., 2020). De *wil om te blijven*, hoe lang een leraar nog van plan is in het onderwijs te blijven (Viac & Fraser, 2020), kan bij carrièreswitchers positief worden beïnvloed door inductieprogramma's, collegialiteit en leiderschap (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Een kwantitatief onderzoek naar 297 carrièreswitchers en -starters liet geen verschil zien tussen beide groepen (Troesch & Bauer, 2017).

Gesteldheid

Het *affect* van beginnende leraren beschrijft hun specifieke emoties, gevoelens of staat, vaak in relatie tot een specifieke periode (OECD, 2024). *Werkstress*, het gebrek aan balans tussen functie-eisen en ondersteuning (Kyriacou, 2001) dat zich manifesteert in een verstoorde emotionele, sociale of fysieke gezondheid (OECD, 2020), ziet er verschillend uit bij beginnende leraren. Carrièrestarters vinden sommige onderwijstaken uitdagender dan carrièreswitchers (Troesch & Bauer,

2020), zoals omgaan met ouders en leerlingagressiviteit (Bar-Tal et al., 2020). *Mentale overbelasting* is de mate waarin iemand informatie kan opnemen en zich kan concentreren (Van Horn et al., 2004; Sundström et al., 2025).

Praktijkdomein

Beginnende leraren leren lesgeven in de praktijk door te experimenteren met verschillende mogelijkheden (Clarke & Hollingsworth, 2002). Carrièreswitchers en -starters beginnen in de klas met het inzetten van een aantal basale en meer complexe onderwijsvaardigheden (OECD, 2018), terwijl ze daarbuiten strategieën hanteren om zichzelf te ondersteunen (Beltman et al., 2011).

Professioneel experimenteren

Klassenmanagement, het disciplinaire klimaat in de klas (OECD, 2022), wordt door carrièreswitchers en -starters uitdagend gevonden (Admiraal et al., 2023; Baeten & Meeus, 2016; Kwok & Cain, 2021). De werkervaring van carrièreswitchers kan hinderend zijn bij *instructie*, het vermogen om helder uit te leggen, doelen te stellen en relaties te leggen (OECD, 2022), omdat ze als expert in hun vakgebied lastiger kunnen inschatten waar leerlingen moeite mee zullen hebben (Hogg et al., 2023; Van Heijst et al., 2024). Carrièreswitchers en -starters hebben zorgen over *leerlingbetrokkenheid verhogen*, het vermogen om leerlingen te ondersteunen en hun leren te stimuleren (OECD, 2014). Carrièreswitchers kunnen een praktijkschok ervaren door lage leerlingmotivatie (Baeten & Meeus, 2016; Kwok & Cain, 2021), maar ook carrièrestarters worstelen hiermee (Cherubini, 2009). Zowel carrièreswitchers als -starters vinden het *aanpassen van instructie*, aanpassen van lessen aan specifieke behoeften van leerlingen (OECD, 2025), mogelijk om verschillende redenen, complex (Baeten & Meeus, 2016; Dack & Tomlinson, 2025). *Feedback aan leerlingen* is het geven van formatieve en summatieve terugkoppeling over het leerproces (Ainley & Carstens, 2018).

Professionele zelfzorg

Onderzoek naar *hulp vragen*, het vragen om ondersteuning en informatie dat leren kan ondersteunen (Butler, 2007), laat zien dat zowel carrièreswitchers als -starters niet altijd om hulp durven te vragen (Fantilli & McDougall, 2009; Kwok & Cain, 2021), wat een risicofactor is voor uitval (Beltman et al., 2011). *Grenzen stellen*, het

afbakenen van persoonlijke kaders in de professionele setting (Lindqvist et al, 2019), doen beginnende leraren weinig omdat ze verwachten dat dit hun carrièremogelijkheden beïnvloedt (Clandinin et al., 2015).

Doel en onderzoeksvragen

Dit onderzoek beoogt het welzijn van beginnende leraren en specifiek van carrièreswitchers en -starters in het voortgezet onderwijs in onderwijsregio VOTA in kaart te brengen, op basis van hun ervaringen en onderwijsbeleidskaders. Hiertoe hanteren we de volgende onderzoeksvragen, gebaseerd op de drie domeinen uit het beschreven model:

- 1a. Extern: welke richtlijnen bevatten beleidskaders over de werkomgeving van beginnende leraren?
- 1b. Extern: hoe ervaren beginnende leraren hun werkomgeving?
2. Persoonlijk: hoe ervaren beginnende leraren het leraarschap?
3. Praktijk: hoe ervaren beginnende leraren hun professionele praktijk?

Methode

In dit cross-sectionele onderzoek is er data verzameld via een documentanalyse van beleidsdocumenten over het externe domein en een vragenlijst bij beginnende leraren in het voortgezet onderwijs in de onderwijsregio VOTA. De dataset is een subset van een studie in heel Nederland.

Participanten

Dataverzameling vond plaats via de samenwerkende schoolbesturen van onderwijsregio VOTA. De initiële sample bestond uit 149 respondenten. Respondenten werden geëxcludeerd als ze niet, of meer dan vijf jaar in het voortgezet onderwijs werkzaam waren (13 respondenten) of als meer dan 50% van hun antwoorden op een domein ontbrak in de vragenlijst (19 respondenten). De uiteindelijke sample bevatte 117 leraren met een onderwijsaanstelling, van wie 56 carrièreswitchers (met een eerdere carrière), en 61 carrièrestarters (zonder eerdere carrière) van wie in beide groepen nog een deel in opleiding was (zie Tabel 1). Drie leraren hadden geen bevoegdheid en volgden geen lerarenopleiding. De leeftijd van carrièreswitchers en -starters verschilde significant ($t(326) = 14.12, p < .001$).

	Beginnende leraren			Carrièrestarters			Carrièreswitchers		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Leeftijd (in jaren)	116	33.16	11.01	60	26.67	5.57	56	40.11	11.17
Werkervaring onderwijs (in jaren)	117	2.56	1.30	61	2.66	1.25	56	2.46	1.36
% vrouw	61	52,1%	-	36	59,0%	-	25	44,6%	-
% volgt nu lerarenopleiding	61	52,1%	-	28	45,9%	-	33	58,9%	-

Tabel 1. Respondenten vragenlijst.

Instrumenten

Beleidsdocumenten

Om de ervaringen van beginnende leraren te kunnen interpreteren in relatie tot de beleidscontext, zijn landelijke, regionale en lokale beleidskaders verzameld over het externe domein van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs die nu landelijk, regionaal (bij samenwerkingsverbanden van scholen en lerarenopleidingen) of lokaal (bij schoolbesturen) worden gehanteerd.

Vragenlijst

Om de ervaringen en het welzijn van regionale beginnende leraren in kaart te brengen, hebben we een selectie van items gemaakt uit gevalideerde subschalen met een hoge betrouwbaarheid en validiteit van de PISA Teacher Questionnaire 2022 (OECD, 2021) en TALIS Teacher Questionnaire 2018 (OECD, 2018) en deze aangevuld met enkele items (vooral achtergrondkenmerken) om te komen tot een vragenlijst van 15 minuten. Waar nodig is de vraagstelling aangepast voor een betere aansluiting met de Nederlandse context van beginnende leraren. De vragenlijst is via een hardopdenkprotocol gepilot met drie leraren, leidend tot aangescherpte vraagstellingen. De definitieve vragenlijst bestond uit 91 items met alle constructen uit de drie domeinen van het model, en bevatte verschillende vraagtypen om aan te sluiten bij de gemeten constructen (1-4-punts en 1-5-punts Likert-schalen), meerkeuzevragen, ja/nee-vragen en getalvragen).

Extern domein. Dit onderdeel bevatte vier vragen over functie-eisen (bv. *“Hoeveel van je leerlingen hebben een vastgestelde zorgbehoefte?”*) en zes hoofdvragen over functieondersteuning (bv. *“Hoe vaak in de afgelopen 12 maanden vroeg je begeleider hoe het met je ging of waar je behoefte aan had? Was het nuttig?”*). Bij het construct professionele ontwikkeling zijn de frequentie en het ervaren nut van professionaliseringsactiviteiten bevraagd, bij het construct beoordeling en feedback de frequentie en het ervaren nut van acties van leidinggevenden en begeleiders. Sociale steun is bevraagd voor collega’s, begeleiders, leidinggevenden en leerlingen (bv. *“Ik vind de relatie met mijn begeleider(s) op school...”*).

Persoonlijk domein. Dit onderdeel bevatte zes vragen over de eigen inschatting (bv. *“In hoeverre ben je in staat om klassenmanagement toe te passen in je lessen?”*), twaalf over perspectief op leraarschap (bv. *“Hoe tevreden ben je over het algemeen met je baan als leraar?”*) en zes over gesteldheid (bv. *“Hoe voelde je je gemiddeld tijdens de schooldag in de afgelopen twee weken?”*).

Praktijkdomein. Dit domein bevatte vijf vragen over professioneel experimenteren (bv. *“In hoeverre pas je het aanpassen van instructie toe in je lessen?”*) en twee over professionele zelfzorg (bv. *“In hoeverre ben je in staat om nee te zeggen tegen leidinggevenden op school als je iets niet wilt?”*).

Procedure en data-analyse

Beleidsdocumenten

Dataverzameling vond plaats tussen september 2024 en februari 2025. De documenten zijn doelgericht verzameld via een online zoektocht, raadpleging van experts en een uitvraag bij alle scholen in de onderwijsregio. Vier landelijke documenten zijn geïnccludeerd (cao vo 2024-2025, kwaliteitskader SO&P (2021), Besluit Zij-instroom, en de Wet voortgezet onderwijs 2020), en 24 regionale en lokale documenten: inductie-arrangementen en afspraken over begeleiding (10), beschrijvingen van rollen/taken (3), gesprekkencycli (2), strategische plannen (4), praktische informatie (2) en overige documentatie (3). Met het onderzoeksteam is een codeboek opgesteld met definities en voorbeelden van alle componenten uit het externe domein. Na het bereiken van 100% consensus over het codeboek zijn de documenten deductief gecodeerd door de eerste auteur. Vervolgens zijn

twijfelgevallen met het team besproken tot overeenstemming werd bereikt. Tabel 2 beschrijft het corpus in termen van het aantal gecodeerde segmenten voor de subdomeinen functie-eisen en functieondersteuning.

N.B. Aspecten die niet voorkwamen (fysieke leeromgeving, samenstelling klassen en professionele autonomie) worden niet besproken in de resultatensectie.

Aantal documenten		Aantal gecodeerde segmenten functie-eisen				Aantal gecodeerde segmenten functieondersteuning			
		<i>Fysieke leeromg.</i>	<i>Werk-balans</i>	<i>Meer-dere rollen</i>	<i>Samen-stelling klassen</i>	<i>Prof. auto-nomie</i>	<i>Prof. ontw. inductiep.</i>	<i>Beoor-delings/ feedb.</i>	<i>Sociale steun</i>
Landelijk	4	0	4	4	0	0	21	3	1
Regionaal en lokaal	2 4	0	2	1	0	0	31	18	15
Totaal	2 8	0	6	5	0	0	52	21	16

Tabel 2. Corpusbeschrijving documentanalyse

Vragenlijst

Dataverzameling duurde vier weken en vond plaats in oktober en november 2024. Deelname was anoniem. SPSS v.28 is gebruikt om de ervaringen van beginnende leraren te beschrijven met descriptieve analyses. Om op ordinaal niveau de overeenkomsten en verschillen tussen carrièreswitchers en -starters te kunnen toetsen zijn Mann-Whitney U tests gebruikt. Omdat de toetsen op itemniveau hebben plaatsgevonden rapporteren we twee significantieniveaus, $\alpha = .05$ (*) en $\alpha = .01$ (**).

Resultaten

Documentanalyse

Om inzicht te krijgen in huidig onderwijsbeleid over functie-eisen en functieondersteuning voor beginnende leraren en de overeenkomsten en verschillen daarbinnen voor carrièreswitchers en -starters, is er een documentanalyse uitgevoerd. Omdat dit externe bronnen over beginnende leraren zijn, hebben alle gegevens uit het corpus betrekking op het externe domein.

Functie-eisen

Werkbalans is in de cao vo hoofdzakelijk gericht op beginnende leraren. Voor deze doelgroep bestaan er afspraken over lesreductie in het eerste en tweede jaar en over werkdrukvermindering als onderdeel van een inductieprogramma. Voor alle leraren wordt bij taakbeleid een “evenwichtige spreiding van werkzaamheden en werkdruk” benoemd en wordt het basisbudget genoemd als middel voor werkdrukvermindering. Regionaal/lokaal wordt werkbalans alleen indirect benoemd in het kader van het belang van stressreductie in een inductieprogramma.

Meerdere rollen en taken komen in de cao vo voor binnen het taakbeleid voor alle leraren, vanuit het perspectief van werkdrukvermindering en werkbalans. Specifiek voor beginnende leraren wordt bij werkdrukvermindering alleen als voorbeeld gegeven om geen mentoraat te geven in het eerste jaar. Het Kwaliteitskader SO&P (2021) behandelt dit thema juist vanuit een ontwikkelingsperspectief: beginnende leraren “kunnen zich ontwikkelen in verschillende rollen die het beroep omvat” (p.16). In de regionale/lokale documenten komt dit thema in een inductieprogramma voor, bij mentortrainingen voor beginnende leraren.

Functieondersteuning

Binnen het thema *professionele ontwikkeling tijdens de inductieperiode* ligt in de cao vo de nadruk voor beginnende leraren op de driejarige duur van het inductieprogramma en de activiteiten daarbinnen op hoofdlijnen (werkdrukvermindering, enculturatie, professionele ontwikkeling, observatie en begeleiding in de klas en intervisie en gerichte begeleiding). Daarnaast bevat de cao beleid voor alle docenten over de hoeveelheid professionalisering (83 klokuren per jaar). Het Kwaliteitskader SO&P (2021) merkt inductieprogramma’s aan als optioneel en geeft inhoudelijke suggesties. Wetgeving voor Zij-instromers in Beroep (Besluit zij-instroom en WVO 2020) bevat kwaliteitseisen voor de uitvoering en inhoudelijke afstemming van hun ondersteuning. Regionale en lokale documenten beschrijven voor beginnende leraren met name begeleidingsactiviteiten zoals themabijeenkomsten of workshops, lesobservaties, videocoaching, begeleidingsgesprekken, en in sommige gevallen driehoeksgesprekken tussen leraar, begeleider en leidinggevende. Drie documenten beschrijven de aard van

begeleiding (structureel, coachend, proactief). Een lokale beleidsnotitie definieert de gewenste inhoud van begeleiding (vakdidactisch, pedagogisch) en benoemt doelen van de begeleiding zoals stimuleren van reflectie en vormen van een professionele beroepsidentiteit.

Beoordeling en feedback komt nationaal zowel in de cao vo als het Kwaliteitskader voor bij afspraken over de gesprekkencyclus. Op regionaal en lokaal niveau wordt binnen deze gesprekkencyclus het beoordelingstraject beschreven met rollen, taken en specifieke onderdelen, zoals lesbezoeken, feedback en in enkele gevallen ontwikkelgesprekken. Een lokale beleidsnotitie benoemt het belang van heldere beoordelingscriteria, maar deze worden niet beschreven.

Sociale steun komt nationaal alleen indirect voor in de cao vo onder enculturatie (ondersteunen en wegwijs maken in de school). Op regionaal en lokaal niveau worden buddy's en vakcoaches beschreven als rollen met als primaire taak het wegwijs maken en het begeleiden van de beginnende leraar in het vak. Een inductieprogramma benoemt collegiale consultatie (leren van en met collega's).

Ervaringen van beginnende leraren

De ervaringen van beginnende leraren, en daarbinnen specifiek van carrièreswitchers en -starters, zijn in kaart gebracht door middel van bovengenoemde vragenlijst¹.

Extern domein

Functie-eisen. Van carrièreswitchers en -starters wordt in vergelijkbare mate moeite en inzet gevergd, bij beide groepen hoofdzakelijk doordat ze worden ingezet op meerdere rollen. De ruimte waar beginnende leraren in lesgeven (de *fysieke leeromgeving*) is regelmatig passend ($M = 3.39$; $SD = 0.83$). Qua *werkbalans* werken ze gemiddeld 4,3 uur meer dan hun contracturen ($SD = 6.13$). Het hebben van *meerdere rollen* geeft 40,2% onaangenaam veel stress. Gemiddeld zijn *klassen samengesteld* met enkele leerlingen met een vastgestelde zorgbehoefte ($M = 2.21$; $SD = 0.55$).

¹ Likert-schalen zijn in principe vierpunts; vijfpuntsschalen zijn gemarkeerd met ^a.

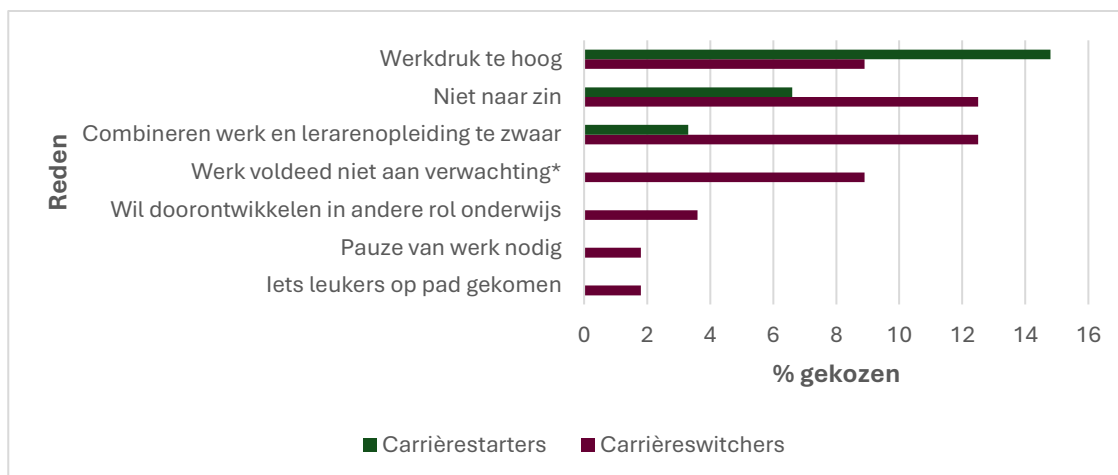
Functieondersteuning. Beginnende leraren in deze regio krijgen in wisselende mate ondersteuning, en vinden slechts een deel daarvan nuttig. Er zijn verschillen tussen carrièreswitchers en -starters gevonden bij professionele ontwikkeling en bij beoordeling en feedback. Van de beginnende leraren ervaart 82,9% precies genoeg *professionele autonomie*; 12,8% vindt het te weinig. Wat betreft *professionele ontwikkeling tijdens de inductieperiode* heeft of had 84,6% van de beginnende leraren een formele begeleider, 12,8% een informele begeleider en heeft 2,6% nooit een begeleider gehad. De beoordelingscriteria voor het functioneren zijn voor 29% onduidelijk. De meest voorkomende professionele ontwikkelingsactiviteiten zijn dialoog met collega's (87,2% doet dit minimaal wekelijks), zelfstudie (44,4% minimaal wekelijks), en begeleiding (22,4% minimaal wekelijks). Het meest nuttig vinden beginnende leraren dialoog met collega's (83,3%), zelfstudie (75,3%) en begeleiding (59,8%); interne scholing wordt het vaakst niet nuttig genoemd (11,7%). Carrièreswitchers krijgen vaker begeleiding ($z = -2.29$; $p = .022^*$) en nemen vaker deel aan professionele leergemeenschappen ($z = -3.15$; $p = .002^{**}$) dan carrièrestarters.

Bij *beoordeling en feedback* zijn beginnende leraren bevraagd over acties van hun leidinggevende en (indien van toepassing) hun begeleider in de afgelopen 12 maanden. Leidinggevenden vragen regelmatig hoe het gaat (58,1% minimaal maandelijks), maar kwamen bij 24,8% van de beginnende leraren nog nooit op lesbezoek, en 23,1% ontving nog nooit feedback van diens leidinggevende. De nuttigste acties van hun leidinggevenden vinden beginnende leraren samen oplossen van problemen in de klas (73,5%), feedback (72,2%) en vragen hoe het gaat (72,1%). Carrièrestarters vinden lesobservaties van leidinggevenden vaker nuttig dan carrièreswitchers ($z = -1.99$; $p = .047^*$); carrièreswitchers ervaren vaker organiserende ondersteuning van hun leidinggevende ($z = -2.59$; $p = .01^{**}$). Ook begeleiders vragen regelmatig hoe het gaat (67,1% minimaal maandelijks) en werken regelmatig samen bij het oplossen van problemen in de klas (57,7% minimaal maandelijks). Begeleiders observeren vaker dan leidinggevenden (33% minimaal maandelijks) maar een groot deel van de beginnende leraren wordt sporadisch geobserveerd (19,8% nooit in de afgelopen 12 maanden, 47,3% 1-2 keer per jaar). Feedback door begeleiders gebeurt bij een deel van de leraren regelmatig

(35,2% minimaal maandelijks), en voor een deel minder vaak (14,3% nog nooit in het afgelopen jaar, 50,5% 1-2 keer). De nuttigste activiteiten van begeleiders vinden beginnende leraren vragen hoe het gaat (85,2%) en feedback (82,1%). *Sociale steun* laat een positief beeld zien: beginnende leraren hebben gemiddeld een goede relatie met hun collega's ($M = 4.46^a$; $SD = 0.68$), begeleiders ($M = 4.34^a$; $SD = 0.73$), leerlingen ($M = 4.32^a$; $SD = 0.67$) en leidinggevenden ($M = 4.09^a$; $SD = 0.86$).

Persoonlijk domein

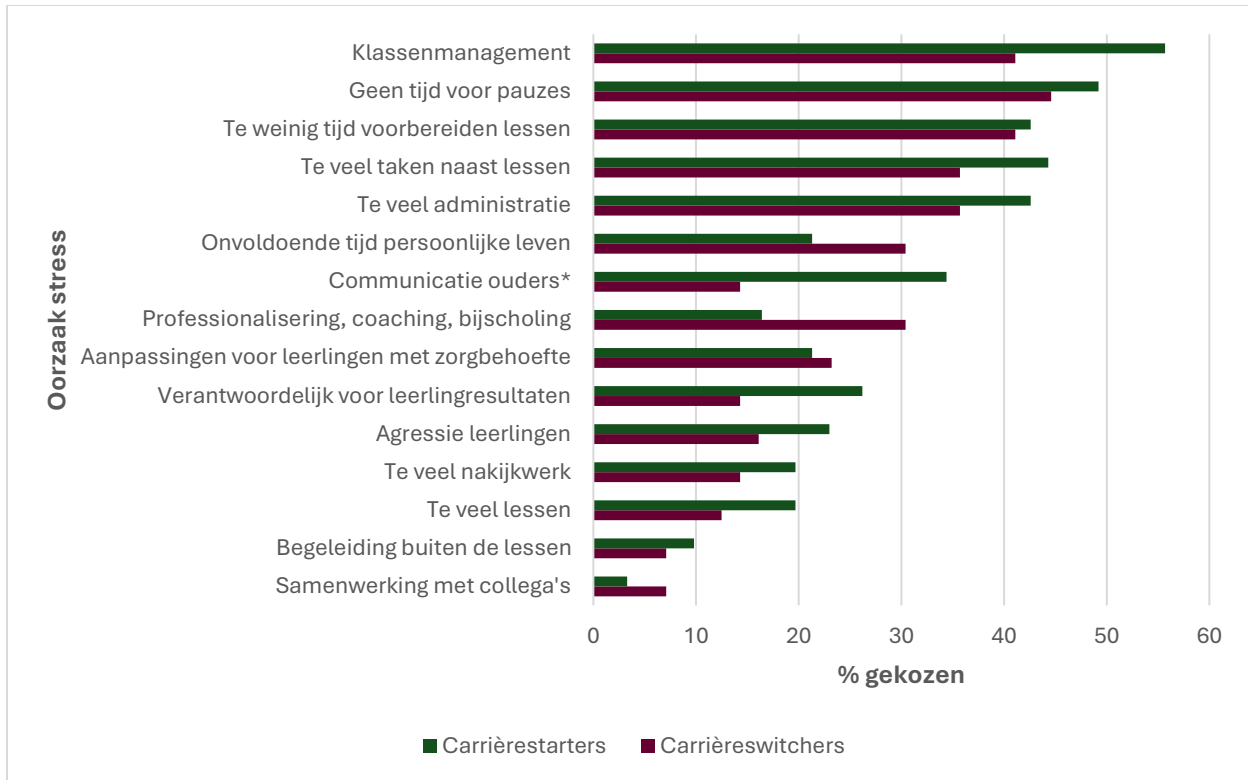
Inschatting. Beginnende leraren schatten hun eigen vaardigheden en vermogens vergelijkbaar in. Tussen carrièreswitchers en -starters is alleen een beperkt verschil gevonden in het vertrouwen in hun eigen kunnen. Beginnende leraren hebben gemiddeld behoorlijk *vertrouwen in hun eigen kunnen* als leraar, vooral over het verhogen van leerlingbetrokkenheid ($M = 2.93$; $SD = 0.65$) en instructie ($M = 2.96$; $SD = 0.56$). Carrièrestarters hebben gemiddeld meer vertrouwen in hun instructie ($M = 3.07$; $SD = 0.54$) dan carrièreswitchers ($M = 2.84$; $SD = 0.57$), $z = -2.18$; $p = .03^*$. Beginnende leraren hebben iets minder vertrouwen in hun vermogen om instructie te kunnen aanpassen aan behoeftes van leerlingen ($M = 2.73$; $SD = 0.76$). Prioriteiten voor *professioneel leren* liggen bij beginnende leraren vooral bij klassenmanagement (62,4%), leerlingbetrokkenheid verhogen (47,9%) en minder vaak bij instructie aanpassen (21,4%). Op dit thema zijn geen significante verschillen gevonden tussen carrièreswitchers en -starters.



Figuur 2. Waarom respondenten overwogen om te stoppen als leraar ($N = 22$).

Perspectief. Carrièreswitchers en -starters in deze regio evalueren het leraarschap allebei overwegend positief, maar verschillen in motivaties, zowel om leraar te worden als om te vertrekken uit het beroep. Beginnende leraren vinden een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van jongeren heel erg belangrijk als *motivatie voor het leraarschap* ($M = 3.70$; $SD = 0.46$). Carrièreswitchers vinden het vaker belangrijk om kansarme jongeren te kunnen ondersteunen ($M = 3.30$; $SD = 0.57$) dan carrièrestarters ($M = 3.05$; $SD = 0.62$), $z = -2.23$; $p = .026^*$. Verder vinden beginnende leraren wat betreft *zinvolheid* dat hun werk ertoe doet ($M = 3.37$; $SD = 0.58$). *Werktevredenheid* geven beginnende leraren gemiddeld een 7,5 ($SD = 1.21$). Er zijn geen significante verschillen tussen de groepen wat betreft de *wil om te blijven*: 85,4% zou het beroep weer kiezen. Wel overwoog in deze regio 18,8% van de beginnende leraren om verschillende redenen serieus om te stoppen (zie Figuur 2; respondenten konden meerdere redenen kiezen). Het werk van carrièreswitchers voldeed vaker niet aan hun verwachting dan bij carrièrestarters ($z = -2.38$; $p = .018^*$).

Gesteldheid. De mentale en fysieke gesteldheid van beginnende leraren is over het algemeen goed. Er zijn kleine verschillen zichtbaar tussen carrièreswitchers en -starters in de oorzaken van werkstress. Wat betreft *affect* voelen beginnende leraren zich gemiddeld goed tijdens de schooldag ($M = 3.80^a$; $SD = 0.69$) en hebben ze soms een slechte dag op school ($M = 1.91$; $SD = 0.73$). Wel ervaren beginnende leraren *werkstress* om verschillende redenen. Figuur 3 laat onder meer zien dat bij carrièrestarters communicatie met ouders vaker tot stress leidt ($z = -2.51$; $p = .012^*$). Gemiddeld heeft hun baan weinig negatieve invloed op hun psychische gesteldheid ($M = 2.04$; $SD = 0.79$). Aangaande *mentale overbelasting* geven beginnende leraren aan zelden moeite hebben om zich te concentreren ($M = 2.12$; $SD = 0.68$).



Figuur 3. Oorzaken van onaangenaam veel stress ($N = 117$).

Praktijkdomein

Professioneel experimenteren. Beginnende leraren in deze regio passen in de klas met name basisvaardigheden toe en in mindere mate ook complexe vaardigheden. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen carrièreswitchers en -starters op dit gebied. Beginnende leraren houden zich in de praktijk vooral bezig met *instructie geven* ($M = 3.37$; $SD = 0.69$), *klassenmanagement* ($M = 3.36$; $SD = 0.71$) en het *verhogen van leerlingbetrokkenheid* ($M = 3.12$; $SD = 0.76$) en wat minder met het *geven van feedback aan leerlingen* ($M = 2.89$; $SD = 0.64$), en het *aanpassen van instructie aan leerlingbehoeften* ($M = 2.75$; $SD = 0.83$).

Professionele zelfzorg. Carrièreswitchers en -starters in deze regio ondersteunen zichzelf met name door om hulp te vragen. Ze stellen ook (in mindere mate) grenzen, maar hierbij zijn verschillen zichtbaar tussen de groepen. *Om hulp vragen* doen beginnende leraren regelmatig ($M = 2.74$; $SD = 0.84$). *Grenzen stellen* ligt complexer: beginnende leraren zeggen soms nee tegen leidinggevenden ($M = 2.28$; $SD = 1.01$), en soms tegen collega's ($M = 2.41$; $SD = 0.94$). Carrièrestarters zeggen

minder vaak nee tegen leidinggevend (M = 2.02; SD = 0.98) dan carrièreswitchers (M = 2.58; SD = 0.97), $z = -2.98$; $p = .003^{**}$.

Conclusie en discussie

Het welzijn van beginnende leraren staat onder druk (Admiraal et al., 2023). Deze groep bestaat uit leraren met een eerdere carrière buiten het onderwijs (carrièreswitchers) en zonder (carrièrestarters). Onderwijsregio's staan voor de taak om regionaal samenhangende ondersteuning te bieden, maar hebben nog onvoldoende inzicht in het beroepsmatige welzijn en de ervaringen van beginnende leraren in hun regionale context en de specifieke ervaringen van carrièreswitchers en -starters in de context van onderwijsbeleidskaders. Daarom hebben we als casus een overkoepelend beeld geschetst van de ervaringen van beginnende leraren in de beleidscontext in onderwijsregio VOTA, door middel van documentanalyse en een vragenlijst.

Onderzoeksvraag 1a: Beleidskaders werkomgeving

De beleidskaders maken vrijwel geen onderscheid naar carrièreswitchers en -starters, behalve in wetgeving gericht op Zij-instroom in Beroep. Beginnende leraren worden in alle documenten als groep onderscheiden, maar niet bij alle componenten. *Functie-eisen* voor beginnende leraren komen in nationale documenten voor vanuit het perspectief van werkdrukvermindering en docentontwikkeling, zonder kaders in uren. Voor taakbeleid bestaan algemene richtlijnen voor alle leraren, niet alleen beginnende. Regionaal en lokaal kwam dit thema zelden voor. Wat betreft *functieondersteuning* bestaan over het thema *professionele ontwikkeling tijdens de inductieperiode* landelijk kaders voor inductieprogramma's over duur en invulling op hoofdlijnen en over professionalisering in uren. Regionaal en lokaal beschrijven documenten voor beginnende leraren met name begeleidingsactiviteiten, met een focus op het type activiteit en niet op doelen, invulling of uitvoering. *Beoordeling en feedback* wordt op regionaal en lokaal niveau beschreven aan de hand van de gesprekkencyclus en de benodigde frequentie van interacties. *Sociale steun* komt in de meeste regionale en lokale documenten voor, in de taakomschrijving van buddy's en vakcoaches.

Onderzoeksvraag 1b: Ervaringen werkomgeving

In deze onderwijsregio ervaren carrièreswitchers en -starters hun *functie-eisen* als vergelijkbaar. Gemiddeld werken ze een halve dag per week over, en 40,2% ervaart onaangenaam veel stress door meerdere rollen naast het lesgeven. Ook binnen de *functieondersteuning* zijn grote overeenkomsten te zien. Beide groepen ervaren gemiddeld voldoende professionele autonomie en hebben positieve relaties en met collega's. Beide groepen vinden dialoog met collega's het meest nuttig; interne scholing wordt het vaakst niet nuttig genoemd. Hun hoeveelheid en type ondersteuning wisselt sterk. Hoewel beide groepen feedback van leidinggevenden en begeleiders heel nuttig vinden, krijgt een deel dit niet regelmatig. Carrièreswitchers krijgen vaker begeleiding en vinden lesobservaties minder nuttig dan carrièrestarters.

Onderzoeksvraag 2: Ervaringen beroepsmatig welzijn

Gemiddeld gaat het goed met beginnende leraren in deze onderwijsregio en zijn er veel overeenkomsten te zien tussen carrièreswitchers en -starters. Beide groepen hebben een behoorlijk vertrouwen in hun eigen kunnen, voelen zich gemiddeld goed en geven hun werktevredenheid gemiddeld een 7,5. De meerderheid zou het beroep nogmaals kiezen. Wel ervaren ze regelmatig onaangenaam veel stress en heeft 18,8% wel eens serieus overwogen om te stoppen, onder meer door te hoge werkdruk en het combineren van werk en studie. Carrièreswitchers zijn sterker gemotiveerd om jongeren te kunnen ondersteunen, en overwegen vaker om te vertrekken omdat het werk niet aan hun verwachtingen voldoet. Carrièrestarters ervaren vaker werkstress door oudercommunicatie, maar hebben wat meer vertrouwen in hun instructievaardigheden.

Onderzoeksvraag 3: Ervaringen praktijk

Carrièreswitchers en -starters zijn vergelijkbaar in de vaardigheden waarmee ze *professioneel experimenteren*. Beide groepen geven aan zich het meest bezig te houden met instructie geven, klassenmanagement en het verhogen van leerlingbetrokkenheid. Aangaande *professionele zelfzorg* vragen beide groepen regelmatig om hulp, maar carrièrestarters geven aan minder vaak grenzen te stellen.

Limitaties

Hoewel dit onderzoek zorgvuldig is uitgevoerd, kent het enkele beperkingen. Door de beknopte opzet van de vragenlijst zijn nuances mogelijk onderbelicht gebleven en hebben de analyses plaatsgevonden op itemniveau. Om deze laatste reden hebben we twee significantieniveaus gerapporteerd. Vanwege de exploratieve aard van dit onderzoek is er gekozen voor beschrijvende en toetsende analyses; vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op correlatieve en causale verbanden om tot verdere inzichten te komen. Ook zou er aandacht kunnen worden besteed aan andere mogelijk beïnvloedende factoren zoals leeftijd, geslacht, bevoegdheid, de hoeveelheid werkervaring of de combinatie van werken en leren. Het responspercentage kon niet worden vastgesteld omdat er geen data beschikbaar was over het aantal beginnende leraren in deze onderwijsregio. Respondenten en documenten waren ongelijk verspreid over scholen binnen de onderwijsregio, wat geleid zou kunnen hebben tot bias.

Discussie en aanbevelingen voor lerarenopleiders

Overeenkomstig met eerder onderzoek (Admiraal et al., 2023; Hogg et al., 2023) blijkt uit de vragenlijst dat de combinatie van tijdrovende taken en toenemende complexiteit (Creagh et al., 2023) werkstress veroorzaakt bij zowel carrièreswitchers als -starters. De resultaten van de vragenlijst laten zien dat een te hoge werkdruk, evenals het combineren van werk en een lerarenopleiding, hun welzijn vermindert en leidt tot overwegen om te stoppen. Uit de documentanalyse blijkt echter dat de beleidskaders naast lesreductie geen concrete handvatten bieden voor werkdrukreductie, en dat er geen specifiek beleid is voor beginnende leraren. Alert zijn op en ondersteunen bij het bewaken van voldoende tijd om te kunnen leren, zeker bij het combineren van werk met een lerarenopleiding, is een rol die lerarenopleiders in instituten en scholen hier kunnen vervullen.

Uit de vragenlijst blijkt dat carrièrestarters terughoudender zijn met het stellen van grenzen dan carrièreswitchers, mogelijk omdat zij gemiddeld jonger zijn en vaak nog weinig ervaring hebben in een professionele context. De documentanalyse laat echter zien dat de beleidskaders over taakbeleid van beginnende leraren beperkt zijn, waardoor het op henzelf aankomt om hier vanuit een kwetsbare onderhandelingspositie vorm aan te geven. Dit blijkt ook uit eerder onderzoek

(Clandinin et al., 2015). Hoewel carrièreswitchers zichzelf beter in staat achten om grenzen te stellen, werken ze gemiddeld evenveel over, mogelijk doordat ze zichzelf kunnen overschatten (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Het is belangrijk dat leraren voldoende worden voorbereid op en ondersteund bij de reikwijdte en inhoud van taken in het beroep. Lerarenopleiders kunnen hierbij ondersteunen door verwachtingsmanagement over wat het leraarschap inhoudt, door beide groepen bewust te maken van de spanningsvelden die bestaan bij het stellen van grenzen en door hen in contact te brengen met peers (bijvoorbeeld in professionele leernetwerken), zodat ze ervaringen kunnen uitwisselen.

Zowel carrièreswitchers als -starters geven in de vragenlijst aan als professionaliseringsactiviteit dialoog met collega's het meest uit te voeren en dit het vaakst nuttig te vinden. Hieruit blijkt voor het welzijn van beide groepen het belang van gerichte professionalisering in combinatie met sociale steun; dit kan stimuleren dat leraren zich thuis voelen (Kelchtermans, 2017). Ook uit de documentanalyse blijkt dit belang, doordat scholen vakcoaches of buddy's regelmatig opnemen in schoolbeleid. Lerarenopleidingen kunnen deze processen versterken door handvatten te bieden voor het voeren van deze dialoog, opleiders in scholen door het stimuleren van een schoolcultuur waarin vragen stellen en tijd voor elkaar nemen vanzelfsprekend is. Met het toenemende aanbod van formeel leren zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op hoe informeel leren, dat vaak just-in-time is, benut kan worden om beide vormen van leren te verstevigen.

Deze studie laat zien dat het best goed gaat met beginnende leraren in deze onderwijsregio. Er zijn voornamelijk overeenkomsten tussen carrièreswitchers en -starters: ze hebben het ondanks regelmatige onaangename werkstress overwegend naar hun zin, hebben vertrouwen in eigen kunnen en vragen om hulp als het nodig is. Toch heeft bijna een vijfde serieus overwogen om te stoppen. Hoewel er een gevarieerd professionaliserings- en begeleidingsaanbod is, zeggen veel beginnende leraren weinig terugkoppeling te krijgen over de (met name basis-) vaardigheden die ze inzetten in de klas. Er zijn ook enkele relevante verschillen, vooral wat betreft het stellen van grenzen en de oorzaken van bovengenoemde stress en vertrekoverwegingen. Deze resultaten bieden richtingen voor lerarenopleiders en beleidsmakers om het beroepsmatige welzijn van beginnende

leraren in het voortgezet onderwijs te stimuleren. Gegeven de relatie tussen welzijn en leskwaliteit is dit geen overbodige luxe. Zeker in een tijd van lerarentekorten dient het beroepsmatige welzijn van beginnende leraren een hoge prioriteit te zijn.

Auteurs

Susanne Spiele is onderzoeker bij ELAN, sectie voor docentontwikkeling aan de Universiteit Twente. Haar onderzoek richt zich op de ondersteuning van startende leraren in het voortgezet onderwijs. In de onderwijsregio VOTA (Verenigd Onderwijs Twente Achterhoek) faciliteert ze professioneel leernetwerk [PLONS](#) (Professioneel Leernetwerk Oost-Nederland Startklaar).

s.spiele@utwente.nl

Sara van der Linden is universitair docent bij ELAN, sectie voor docentontwikkeling aan de Universiteit Twente. Haar onderzoek richt zich op de ontwikkeling van (technologische) ondersteuning voor coaching en reflectie van (startende) leraren. Ze verzorgt onderwijs over docent- en onderwijsontwikkeling bij de UT-Lerarenopleidingen en de Master Educational Science and Technology.

sara.vanderlinden@utwente.nl

Mark Timmer is universitair hoofddocent bij ELAN, sectie voor docentontwikkeling aan de Universiteit Twente. Zijn onderzoek richt zich op het voortgezet onderwijs, variërend van wiskundededidactiek (met een focus op computational thinking) tot behoud van zij-instromers. Hij is tevens opleidingsdirecteur en vakdidacticus wiskunde bij de UT-Lerarenopleidingen.

m.timmer@utwente.nl

Susan McKenney is hoogleraar docentprofessionalisering, schoolontwikkeling en onderwijstechnologie bij ELAN, sectie voor docentontwikkeling aan de Universiteit Twente. Haar onderzoek richt zich op deze thema's in relatie tot curriculumvernieuwing. Ook bestudeert ze synergistische vormen van samenwerking tussen onderzoek en praktijk.

susan.mckenney@utwente.nl

Referenties

- Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K. I., Wiers-Jenssen, J., & Saab, N. (2023). Mind thegap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1759–1787.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660–675.
- Bauer, C., Troesch, L. M., & Aksoy, D. (2021). “So I had to give it up”: The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 464–475.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.
- Centerdata (2024). De arbeidsmarkt voor leraren vo 2023-2028 Oost-Nederland. <https://www.onderwijsregio.nl/wij-zijn-de-onderwijsregios/oost-nederland/documenten/rapporten/2024/10/10/tav---de-arbeidsmarkt-voor-leraren-vo-2023-2028---oost-nederland>.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.

- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Collie, R., Shapa, J. D., Perry, N. E. , & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V., & Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, 116, Article 103766.
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680.
- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2025). Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study. *Journal of Teacher Education*, 76(1), 12–28.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103942.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204.

- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104208.
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A worthwhile endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, Article 100505.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977.
- Kwok, A., & Cain, C. (2023). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction. *Professional Development in Education*, 49(5), 784–796.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019). Boundaries as a coping strategy: Emotional labour and relationship maintenance in distressing teacher education situations. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 634–649.
- Ministerie van OCW (2024). *Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2024*. <https://www.voion.nl/media/khhjrrey/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2024.pdf>
- Noordzij, T., & van der Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96–107.
- OECD (2013). Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire*. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2022). *Mending the education divide: Getting strong teachers to the schools that need them Most*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>

OECD (2024). Measuring subjective well-being across OECD countries. *OECD policy insights on well-being, inclusion and equal opportunity*, No. 16, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f5199579-en>

OECD (2025). *Teacher support for student learning: Insights from PISA*. OECD Education Policy Perspectives, No. 124, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/97b3a899-en>

Paniagua, A. and Sánchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>

Paul, M. (2025). Stand van zaken onderwijsregio's [Kamerbrief]. https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2025Z08472&did=2025D19315

Platform Samen Opleiden & Inductie (2021). *Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie*. <https://www.platformsamenoeliden.nl/wp-content/uploads/2022/01/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-en-Inductie-en-werkwijze-peer-review-2.pdf>

Rosenblatt, Z. (2001). Teachers' multiple roles and skill flexibility: Effects on work attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 684–708.

Ruitenburt, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, Article 100389.

Runhaar, P., Biemans, H., & Gulikers, J. (2022). Start Wijzer! Analyse van startwijzerdata voor het voortgezet onderwijs. <https://www.platformsamenoeliden.nl/wp-content/uploads/2024/05/Onderzoeksrapport-Start-Wijzer.pdf>

Schwarzer, R., & Leppin, A. (1991). Social support and health: A theoretical and empirical overview. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(1), 99–127.

<https://doi.org/10.1177/0265407591081005>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.

Sundström, A. E., Nordin, M., Nordin, S., Neely, A. S., & Gavelin, H. M. (2025). Dimensionality, sensitivity and specificity of different versions of the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire/Measure in clinical and non-clinical populations. *Stress and Health*, 41(1), Article e70001.

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398.

van Heijst, I., Cornelissen, F., & Volman, M. (2024). Tensions experienced by second-career student teachers at the start of their training programme. *European Journal of Teacher Education*. Online voorpublicatie.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2445105>

van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375.

VO-raad (2024). CAO VO 2024-2025. <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/cao-vo>

Viac, C., & Fraser, P. (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>

Wang, H., Sun, Y., Wang, W., & Liang, H. (2025). Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge-hindrance stress, and work engagement: A person-centered approach. *BMC psychology*, 13(1), 1–19.

Wet Besluit zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs (2022).

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0024390/2022-08-01>

Wet voortgezet onderwijs 2020 (2025).

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212/2025-08-01>