

# Beroepseisen, energiebronnen en beroepstevredenheid van leraren: Secundaire analyses van TALIS 2018 data van Nederland en Vlaanderen

W.F. Admiraal

## Samenvatting

Gezien het lerarentekort in Nederland en Vlaanderen is het niet alleen van belang om de in- en uitstroom van studenten van de lerarenopleidingen te vergroten, ook is het zaak de beroepstevredenheid te verhogen van leraren die eenmaal hebben gekozen voor het leraarsberoep. Op basis van secundaire analyses van TALIS 2018-data van leraren primair en voortgezet onderwijs in Nederland en Vlaanderen zijn beroepseisen, energiebronnen die leraren tot hun beschikking hebben en hun beroepstevredenheid in kaart gebracht. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het Job Demands-Resources model. Uit de regressie-analyses komt naar voren dat met name ervaren spanningen in het beroep en ervaren stress in lesgeven en klasmanagement een negatieve relatie vertonen met beroepstevredenheid. Tevens blijkt dat maatschappelijke waardering van het leraarsberoep, een sociale motivatie voor het leraarsvak en een veilig leer- en werkklimaat in school positief samenhangen met beroepstevredenheid van leraren. De resultaten worden bediscussieerd in het licht van resultaten uit ander onderzoek en meer specifiek, onderzoek waarin ook gebruik is gemaakt van TALIS-data.

**Kernwoorden:** TALIS 2018; beroepstevredenheid; leraren; beroepseisen; energiebronnen

leraren die reeds werkzaam zijn in school verlaten het leraarsberoep. Naast de status en imago van het leraarsberoep lijkt voor met name deze groep reeds werkzame leraren ontevredenheid met het leraarschap en met de invulling ervan een belangrijke reden waarom zij het leraarsberoep verlaten (zie bijv. Dupriez et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017; Wyatt & O'Neill, 2021). Het is dus belangrijk inzicht te krijgen in de beroepstevredenheid van leraren en welke eisen van het leraarsberoep en energiebronnen van leraren zijn gerelateerd aan hun beroepstevredenheid. Ondanks dat er onderzoek is gedaan naar werktevredenheid van leraren in Nederland (Admiraal et al., 2016) en Vlaanderen (Struyven & Vanthournout, 2014), ontbreekt een overzicht van de eisen die het beroep aan leraren stelt en de mogelijkheden die zij hebben om hiermee om te gaan en hoe die zijn gerelateerd aan hun beroepstevredenheid. Alleen als we meer inzicht hebben in die factoren, kunnen we beleid ontwikkelen om iets aan de beroepstevredenheid van leraren te doen en daarmee meer leraren voor het beroep te behouden. In het onderhavige onderzoek wordt geprobeerd een bijdrage te leveren aan dit inzicht door TALIS-data uit 2018 voor Nederland en Vlaanderen te heranalyseren.

## 2 Beroepstevredenheid van leraren

Beroepstevredenheid van leraren is al langer onderwerp van onderzoek, als oorzaak van uitval of retentie van leraren in het beroep (Struyven & Vanthournout, 2014) of als resultaat van diverse factoren in de schoolomgeving en van het leraarsberoep alsmede kenmerken van de leraar zelf (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Analyses van data van de Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE; Federičová, 2021) geven

## 1 Inleiding

Het lerarentekort vormt in Nederland en Vlaanderen, evenals in diverse landen in Europa, een groot probleem voor het primair en voortgezet onderwijs. De verwachting is dat dit de komende jaren alleen maar zal toenemen (OECD, 2020). Een aantal problemen ligt ten grondslag aan het lerarentekort. Niet alleen kiezen onvoldoende studenten voor het volgen van een lerarenopleiding, ook veel

aan dat zowel in Nederland als België ongeveer 25% van degene die leraar zijn (geweest), (ooit) zijn gestopt als leraar, waarvan ongeveer de helft aangeeft het leraarsberoep te hebben verlaten en op zoek te zijn naar een andere baan. Hoewel dat vergelijkbare cijfers zijn als in de zorg, kan de uitval van leraren uit het leraarsberoep ook gezien worden als een kwalitatief verlies omdat uitval over het algemeen meer geldt voor academisch opgeleide leraren (Goldhaber et al., 2011) en voor leraren die werkzaam zijn op scholen met relatief veel leerlingen met taal- en leerproblemen, uit lage sociale milieus of uit een culturele minderheidsgroep (Murnane & Steele, 2007). In het onderhavige onderzoek wordt het Job Demands-Resources model (JD-R; Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007) gebruikt om de factoren die van invloed zijn op de beroepstevredenheid van leraren in kaart te brengen. Dit algemene JD-R-model bestaat uit twee hoofdelementen: de eisen vanuit het beroep (*demands*) en de energiebronnen (*resources*). Daarbij kunnen hoge werkeisen leiden tot stressreacties en spanningen, en veel energiebronnen tot een verhoogde motivatie voor het uitoefenen van beroep en productiviteit. Het eerste wordt ook het uitputtingsproces genoemd, het tweede het motivationele proces. Ondanks dat er diverse kritische kanttekeningen geplaatst zijn bij het model (Schaufeli & Tauris, 2013), is het JD-R-model een veel gebruikt kader om werktevredenheid te verklaren. Ook in onderwijsonderzoek is het JD-R-model gebruikt om belangrijke uitkomstmaten als welbevinden (Skaalvik & Skaalvik, 2018) en retentie (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2016) van leraren te verklaren. Daarbij staan beroepseisen voor die aspecten van het beroep en de beroepsuitoefening van leraar die fysieke of mentale inspanning vereisen en verwijzen energiebronnen naar die persoonlijke, sociale en organisatorische aspecten van het beroep en de beroepsuitoefening die de leraren in staat stellen om met die eisen om te gaan en de eventuele negatieve effecten ervan te verminderen.

In eerder onderzoek naar leraren verwijzen beroepseisen van leraren naar onder meer naar werkdruk, wangedrag van leerlingen,

lage motivatie van leerlingen, diversiteit in leerlingpopulatie, conflicten met collega's, gebrek aan administratieve ondersteuning, conflicterende waarden en normen in school, en verschillen in rolopvatting als leraar (zie bijv. Betoret, 2009; Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012, 2013; Hakanen et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; Severiens et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik 2011, 2018; Spilt et al., 2011). Van met name werkdruk en wangedrag van leerlingen is vastgesteld dat deze zijn gerelateerd aan gevoelens van stress, emotionele uitputting, minder commitment met leraarstaken, lagere werktevredenheid, minder *self-efficacy* en een sterkere intentie om het leraarsvak te verlaten.

Ook zijn mogelijke energiebronnen van leraren geïdentificeerd, met name in onderzoek naar commitment en tevredenheid van leraren. Deze hebben betrekking op onder meer in autonomie of professionele ruimte van leraren, goede samenwerkingsrelaties met collega's, goede verstandhouding met het management en ouders, ervaren mogelijkheden om te professionaliseren, ervaren toekomstperspectief, een schoolcultuur waarin kennis en ervaringen worden gedeeld en waarin wordt samengewerkt en eensgezindheid in normen en waarden in school (Admiraal et al., 2021; Collie & Martin, 2017; Fernet et al., 2013; Hakanen et al., 2006; Meirink & Van der Want, 2018; Simbula et al., 2011; Skaalvik and Skaalvik 2011, 2018; Struyven & Vanthournout, 2014). Energiebronnen die in deze studies zijn onderzocht en zijn gerelateerd aan de werkomgeving in school zijn met name goede relaties met collega's en schoolleiding en een ondersteunende cultuur in school, inclusief de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling. Dat onderzoek heeft uitgewezen dat positieve relaties met collega's en schoolleiding positief gerelateerd zijn aan commitment en werktevredenheid van leraren, maar ook aan hun welbevinden, en tevens leiden tot minder gevoelens van stress. Deze studies geven ook aan dat deze energiebronnen een soort buffer tegen stress en spanningen in school kunnen vormen en daarmee de weerbaarheid van leraren kunnen versterken. De ondersteunende schoolcultuur heeft vooral betrekking op een gedeelde visie en

missie van het onderwijs in school en uitwisseling van onderwijsaanpakken (Admiraal et al., 2021; Skaalvik and Skaalvik 2018). Zowel een dergelijke ondersteunende cultuur in school als gedeelde opvattingen over onderwijs en leren en wat school hierin kan betekenen, blijken positieve relaties te hebben met zelfvertrouwen van leraren, hun ervaren mogelijkheden om zich te ontwikkelen, en hun werktevredenheid in algemene zin. Het belang van een gedeeld en veilig leer- en werkklimaat waar leraren en leerlingen oog hebben voor elkaar voor het verklaren van verschillen in werktevredenheid wordt ook benadrukt in een aantal studies die gebruik maken van TALIS 2013- of 2018-data, zoals in de VS (Wang et al, 2020), China (Liu et al, 2020), Engeland (Jerrim & Sims, 2019), en Portugal (Lopes & Oliveira, 2020). Deze studies vinden tevens positieve verbanden tussen *self-efficacy* als persoonlijke energiebron en werktevredenheid, waarbij de auteurs overigens geen onderscheid hebben gemaakt in soorten *self-efficacy*.

Uit bovenbeschreven overzicht blijkt dat verschillende eisen van het leraarsberoep, de uitoefening ervan en energiebronnen van leraren worden onderscheiden in onderzoek naar werktevredenheid, welbevinden en commitment van leraren. Beroepstevredenheid is een belangrijke reden dat leraren (langer) werkzaam zijn in het onderwijs. Daarmee is het ook een goed aangrijpingspunt voor beleid in school en met name op landelijk niveau om leraren langer voor het beroep te behouden. Hiervoor is inzicht nodig in welke eisen het beroep van leraar stelt, welke mogelijkheden leraren hebben om aan deze eisen te voldoen en hoe beide aspecten verschillen verklaren tussen leraren in hun beroepstevredenheid. Het JD-R-model wordt gebruikt om variabelen die gerelateerd zijn met beroepstevredenheid in te delen in beroepseisen en energiebronnen van leraren. Derhalve wordt de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

“Hoe zijn de beroepseisen en energiebronnen van leraren gerelateerd aan hun beroepstevredenheid?”

Deze hoofdvraag zal apart worden beantwoord voor het primair en het voorgezet onderwijs, en voor Nederland en Vlaanderen.

## 3 Methode

### 3.1 Procedure

De procedure van de ontwikkeling en de afname van de vragenlijst TALIS 2018 in Nederland en Vlaanderen is gerapporteerd in een technisch rapport (OECD, 2019). Daarin is tevens beschreven hoe de dataverzameling is gemonitord en welke kwaliteitschecks er zijn uitgevoerd. Voor het primair onderwijs (po) is een steekproef getrokken die heeft geleid tot 200 scholen (zowel Nederland als Vlaanderen); voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo) heeft dit geleid tot 150 scholen (Nederland) en 200 scholen (Vlaanderen). Van de scholen in Nederland voldeden 10 (6 po-scholen en 4 vo-scholen) niet aan de selectie-eisen. Vervolgens is binnen deze scholen de vragenlijst uitgezet bij 20 leraren of alle leraren als er minder dan 20 leraren werkzaam waren in een school. Bij de selectie van scholen is rekening gehouden met het aantal leerlingen, denominatie en mate van verstedelijking. Bij de selectie van leraren binnen de geselecteerde scholen is per school gekeken naar een evenredige verdeling naar vakgebied, leeftijd en geslacht. Data van een school zijn opgenomen in het uiteindelijke databestand als minimaal 50% van de aangeschreven leraren een vragenlijst heeft ingevuld. Het responsepercentage van de scholen is 67% (130/194; po Nederland), 77% (116/146; vo Nederland), 89% (177/200; po Vlaanderen) en 91% (182/100; vo Vlaanderen). Er zijn diverse kwaliteitscontroles uitgevoerd die aangeven dat de uiteindelijk opgenomen data representatief zijn. Alle documenten die relevant zijn voor informatie over TALIS 2018 (de vragenlijst zelf, het technische rapport over de dataverzameling, het analyseplan met daarin de variabelen en mogelijke analyses, en het conceptueel kader dat ten grondslag ligt aan de vragenlijst) zijn toegankelijk via de OECD-website (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

Tabel 1

Achtergrondgegevens deelnemers TALIS 2018 Nederland en Vlaanderen (aantal met percentage tussen haakjes). Tevens is het aantal scholen aangegeven waar de leraren werkzaam zijn

	Nederland		Vlaanderen	
	po 130 scholen	vo 116 scholen	po 177 scholen	vo 182 scholen
<b>Geslacht</b>				
Vrouw	1274 (84,7)	1012 (53,7)	2193 (82,4)	2172 (69,6)
Man	230 (15,3)	872 (46,3)	369 (17,6)	950 (30,4)
<b>Opleidingsniveau</b>				
Onderbouw vo of lager	2 (0,1)	3 (0,2)	0 (0)	0 (0)
Vo	60 (4,0)	40 (2,1)	9 (0,3)	205 (6,6)
Na vo	14 (0,9)	7 (0,4)	1 (0)	6 (0,2)
Associate degree	0 (0)	2 (0,1)	27 (1,0)	32 (1,0)
Bachelor	978 (65,2)	1038 (55,2)	2517 (94,8)	2577 (82,7)
Master	440 (29,8)	779 (41,4)	100 (3,8)	294 (9,4)
Doctoraat	0 (0)	14 (0,7)	0 (0)	2 (0,1)
<b>Aanstelling</b>				
Vast	1375 (92,0)	1604 (85,6)	2179 (82,5)	2542 (82,3)
Tijdelijk meer dan 1 jaar	33 (2,2)	78 (4,2)	127 (4,8)	132 (4,3)
Tijdelijk 1 jaar of minder	86 (5,8)	192 (10,2)	335 (12,7)	414 (13,4)
<b>Aanstellingsomvang</b>				
Full-time (90% of meer)	502 (34,0)	735 (39,3)	1895 (73,8)	2156 (72,0)
Part-time (71-80%)	359 (24,3)	575 (30,8)	425 (16,6)	527 (17,6)
Part-time (50-70%)	465 (31,5)	491 (22,4)	220 (8,6)	277 (9,2)
Part-time (minder dan 50%)	150 (10,2)	140 (7,5)	27 (1,1)	35 (1,2)
<b>Schoolvak</b>				
Moedertaal		234 (12,6)	2191 (83,7)	663 (21,6)
Wiskunde		254 (13,7)	2165 (82,7)	554 (18,1)
Natuurkunde, scheikunde, biologie		279 (15,1)	1001 (38,2)	511 (16,7)
Maatsch.leer, aardrijkskunde, geschiedenis		329 (17,8)	1203 (46,0)	685 (22,4)
Modern-vreemde talen		354 (19,1)	926 (35,4)	586 (19,1)
Grieks/Latijn		45 (2,4)	38 (1,5)	153 (5,0)
Techniek	n.v.t.	81 (4,4)	1336 (51,0)	521 (17,0)
CKV/Kunst/tekenen/handarbeid		186 (10,1)	1996 (76,2)	314 (10,3)
Lichamelijke oefening		179 (9,7)	712 (27,2)	235 (7,7)
Godsdienst, ethiek		52 (2,8)	1322 (50,5)	285 (9,3)
Praktijkvaardigheden		174 (9,4)	853 (32,6)	386 (12,6)
Anders		138 (7,5)	1870 (71,4)	156 (5,1)

### 3.2 Deelnemers

De vragenlijst is ingevuld door 4166 leraren uit het primair onderwijs (1504 Nederland en 2662 Vlaanderen) en 5006 leraren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs (1884 Nederland en 3122 Vlaanderen). In Tabel 1 zijn de achtergrondgegevens van de deelnemers opgenomen.

Ten behoeve van de analyses wordt het opleidingsniveau, aanstelling en aanstellingsomvang omgezet naar een *dummy*-variabele met respectievelijk 0= bachelor of lager en 1= master of hoger, 0= tijdelijk en 1= vast, en 0= part-time en 1= fulltime. In aanvulling op

de vragen in welke schoolvakken de deelnemers onderwijs geven, is ook gevraagd of deze schoolvakken onderdeel waren van hun lerarenopleiding. Uit een vergelijking tussen deze twee typen vragen blijkt dat bijna 90% van de leraren een schoolvak onderwijzen waarin zij ook zijn opgeleid (86% Vlaanderen po, 87% Vlaanderen vo en 89% Nederland vo).

### 3.3 Beroepseisen en energiebronnen van leraren

Factoren die verschillen in werktevredenheid tussen leraren kunnen verklaren, worden

ingedeeld in eisen die het leraarsberoep stelt en de energiebronnen die leraren tot hun beschikking hebben om met deze eisen en eventuele gevolgen van die eisen om te gaan. Deze indeling is gebaseerd op het Job Demands-Resource (JD-R)-model van Demerouti et al. (2001). De keuze voor welke variabelen in het onderzoek als beroepseisen of energiebronnen zijn opgenomen, is gebaseerd op de beschikbare data in TALIS 2018, waarbij de items die het onderwijzen in een bepaalde klas betreffen (35 t/m 43) niet zijn opgenomen. Deze items zijn te specifiek omdat leraren, zeker in het vo, in meer dan een klas lesgeven. Ook de items over Teacher mobility (56 t/m 58) zijn niet opgenomen omdat ze niet relevant worden geacht voor het verklaren van verschillen in beroepstevredenheid. Tevens zijn enkele items niet opgenomen die kleine groepen tot gevolg hadden (zoals de schoolvakken) of waarvoor een meer relevant alternatief beschikbaar was (zoals aantal jaren werkzaam in het beroep in plaats van in school). Hieronder wordt voor de drie hoofdvariabelen (beroepseisen, energiebronnen en werktevredenheid) de totstandkoming van de variabelen beschreven. Indien daarbij gebruik is gemaakt van factoranalyses, zijn deze uitgevoerd met varimaxrotatie en zijn items met een factorlading lager dan 0,30 of met factorladingen hoger dan 0,30 op minstens twee factoren stapsgewijs uit de analyses verwijderd. De factoranalyses zijn eerst uitgevoerd op het Nederlandse databestand vo en daarna herhaald op de andere drie databestanden. Vervolgens is op basis van betrouwbaarheidsanalyses soms nog een item uit een schaal verwijderd. De uiteindelijke schaalsamenstellingen zijn gelijk voor de vier datasets. De betrouwbaarheid van de schalen die de factoranalyses hebben opgeleverd, is opgenomen in Tabel 5.

### *Beroepseisen*

In de TALIS-2018-vragenlijst is een aantal vragen opgenomen die betrekking hebben op de eisen die het leraarsberoep stelt. In Tabel 2 zijn deze variabelen en de beschrijvende statistiek weergegeven, waarbij de itemnummers verwijzen naar de oorspronkelijke TALIS-2018-vragenlijst die op <https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm> kan worden geraadpleegd.

Beroepseisen betreffen het aantal uren dat leraren in totaal werken en besteden aan het geven van onderwijs, taken die extra tijd en energie kunnen kosten (aantal speciaalonderwijsleerlingen in school en aanstelling als mentor), aspecten van professionele ontwikkeling en gevoelens van stress. De items over Behoeftes aan professionele ontwikkeling worden na exploratieve factoranalyses ingedeeld in drie soorten behoeftes: Behoeftes aan professionele ontwikkeling in 1) basistaken (4 items: schoolvak, didactiek, curriculum en klasmanagement, 2) overige onderwijstaken (6 items: leerlingbeoordelingen, ict, gepersonaliseerd leren, extracurriculaire onderwerpen) en 3) onderwijs in een multiculturele setting (onderwijs in een multiculturele setting, communicatie met mensen uit verschillende culturen). De items van Barrières voor professionele ontwikkeling vormen één schaal. Gevoelens van stress wordt gevormd door Spanningen en Bronnen van stress. Spanningen is een verzameling van drie van de vier oorspronkelijke items (stress in werk, negatieve invloed van werk op mentale gezondheid of op fysieke gezondheid). Items met betrekking tot Bronnen van stress zijn na exploratieve factoranalyse ingedeeld in drie soorten stress: lesgeven (3 items: lesvoorbereiding, lesgeven en nakijken) klasmanagement (2 items: discipline in de klas, wangedrag) en activiteiten buiten de klas (5 items: administratie, extra taken door absentie collega, bijhouden nieuwe richtlijnen, contact met ouders, aanpassen onderwijs aan speciaalonderwijsleerlingen).

### *Energiebronnen*

Energiebronnen die leraren tot hun beschikking hebben om aan de beroepseisen te voldoen bestaan uit aspecten van hun vooropleiding, inductieprogramma, werkervaring, professionele ontwikkeling, motivatie voor het beroep, gevoelens van self-efficacy van leraren, feedback die leraren ontvangen, en ervaren cultuur en klimaat in de school waar de leraar werkt (zie Tabel 3).

Lerarenopleiding, inductie en werkervaring betreffen vijf variabelen. Lerarenoplei-

Tabel 2

*Beroepseisen (met tussenhaakjes de verwijzing naar de items uit de oorspronkelijke TALIS-2018-vragenlijst). Schuingedrukt zijn de frequenties (tussenhaakjes); in normaal lettertype zijn het gemiddelde en standaardafwijking (tussen haakjes) weergegeven*

	Nederland		Vlaanderen	
	po	vo	po	vo
<b>Aantal gewerkte uren per week</b>				
In totaal (16)	35,49	36,00	41,02 (13,91)	37,06 (13,25)
Onderwijs geven (17)	(12,64)	(12,74)	22,82 (7,17)	18,35 (6,22)
	19,39 (7,83)	17,25 (6,57)		
<b>Extra taken</b>				
Aantal special needs leerlingen school <sup>1</sup> (14)	2,09 (0,52)	2,19 (0,56)	2,8 (0,38)	2,15 (0,45)
Aangesteld als mentor <sup>2</sup> (21b)	258 (17,8)	371 (20,4)	166 (6,4)	245 (8,0)
<b>Professionele ontwikkeling</b>				
Behoeftte basistaken <sup>3</sup> (27a,b,c,f)	2,31 (0,64)	2,26 (0,64)	1,89 (0,62)	1,95 (0,64)
Behoeftte andere onderwijstaken <sup>3</sup> (27d,e,h,k)	2,53 (0,61)	2,53 (0,66)	2,30 (0,65)	2,22 (0,65)
Behoeftte multiculturele setting <sup>3</sup> (27j,n)	1,81 (0,75)	1,80 (0,73)	1,93 (0,85)	1,82 (0,81)
Barrières <sup>4</sup> (28a,b,c,d,e,f,g)	2,01 (0,50)	2,01 (0,52)	1,97 (0,49)	1,98 (0,49)
<b>Gevoelens van stress</b>				
Spanningen <sup>5</sup> (51a,c,d)	1,89 (0,69)	1,84 (0,69)	2,32 (0,75)	2,30 (0,76)
Stress in lesgeven <sup>5</sup> (52a,b,c)	1,91 (0,68)	1,94 (0,76)	2,09 (0,67)	2,09 (0,69)
Stress in klasmanagement <sup>5</sup> (52g,h)	1,57 (0,64)	1,56 (0,65)	1,92 (0,77)	1,96 (0,82)
Stress activiteiten buiten klas <sup>5</sup> (52d,e,i,j,k)	2,35 (0,63)	1,98 (0,61)	2,61 (0,66)	2,51 (0,64)

<sup>1</sup> 1=geen; 2= enkele; 3= de meeste 4= allemaal

<sup>2</sup> 0= nee; 1= ja

<sup>3</sup> 1= niet aanwezig; 2= weinig; 3= enigszins; 4= veel

<sup>4</sup> 1= sterk mee oneens; 2= mee oneens; 3= mee eens; 4= sterk mee eens

<sup>5</sup> 1=niet aanwezig; 2= enigszins aanwezig; 3= redelijk veel aanwezig; 4= heel veel aanwezig.

ding is een gemiddelde van de mate van ervaren voorbereiding op 10 aspecten van het leraarschap, waaronder voorbereiding op het schoolvak, de (vak)didactiek en klasmanagement. Inductie staat voor deelname aan een formeel of een informeel inductieprogramma, al dan niet op de betreffende school van leraren, en of de deelnemers een mentor hebben toegewezen gekregen. Werkervaring ten slotte wordt gemeten aan de hand van het aantal jaren dat deelnemers aan het onderzoek als leraar werkzaam zijn.

Aspecten van professionele ontwikkeling zijn gemeten aan de hand van drie variabelen. Ten eerste is gevraagd naar deelname aan 10 soorten activiteiten voor professionele ontwikkeling gedurende het afgelopen jaar zoals cursussen (face-to-face or online), schoolbezoeken, een formeel opleidingsprogramma of lezen van vakliteratuur. Een tweede variabele (Facilitering professionele ontwikkeling)

betreft acht soorten facilitering voor het volgen van activiteiten voor professionele ontwikkeling, zoals opname in de urenbetaking, extra vrije dagen, uitbetaling van overwerk of extra materialen om mee te werken. Deze items zijn in Vlaanderen niet bevraagd. Een derde variabele betreft de invloed die de verkregen professionele ontwikkeling heeft gehad op het onderwijs.

Motivatie en self-efficacy betreffen een aantal variabelen met betrekking tot ervaren kwaliteiten van de leraar. Drie aspecten van motivatie voor het leraarsberoep zijn bevraagd: maatschappelijk nut (ontwikkeling van kinderen, helpen van kwetsbare leerlingen, bijdrage aan maatschappij), persoonlijk nut (stabiele carrière, vast inkomen, vaste baan), en ervaren waardering (waardering voor het leraarschap, waardering door beleidsmakers en media, ervaren invloed op beleid, salaris). Daarnaast is ook gevraagd of het

leraarschap de eerste beroepskeuze was. Vervolgens zijn er vier aspecten van *self-efficacy* bevestigd: klasmanagement (omgaan met disciplineproblemen, volgen van klasregels), instructie (vragen stellen aan leerlingen, variatie aan instructie en beoordelingstrategieën gebruiken), leerlingbetrokkenheid (motiveren van leerlingen, kritisch laten denken) en omgaan met diversiteit (omgaan uitdagingen multiculturele klas, aanpassen onderwijs aan culturele diversiteit, samenwerken leerlingen verschillende culturele achtergronden, bewust maken culturele verschillen leerlingen, tegen gaan stereotypering). Vanwege het grote aantal ontbrekende waarden voor de laatste vorm van *self-efficacy* is deze variabele niet opgenomen in de analyses.

Leraren kunnen op verschillende manieren feedback krijgen over hun onderwijs. Twee variabelen met betrekking tot feedback worden onderscheiden. Ten eerste is gevraagd naar zes vormen van feedback: observatie van lesgeven, leerlingevaluaties van het onderwijs, beoordeling van schoolvakken, testresultaten van leerlingen, testresultaten van school en zelfbeoordeling. Ten tweede is gevraagd naar de invloed die feedback heeft gehad op het onderwijs.

Ten slotte zijn aspecten van schoolcultuur en schoolklimaat bevestigd, waarbij zes schalen zijn onderscheiden. Ten eerste is gevraagd naar de Innovatiebereid van collegialeraren in school (4 items). Ten tweede is gevraagd naar Samenwerking tussen leraren in school, zoals *team teaching*, elkaar observeren en van feedback voorzien, samenwerking in projecten, uitwisseling materialen, discussies over leerlingen, samenwerken aan leerlingevaluaties, en teambijeenkomsten. Ten derde zijn er aspecten bevestigd rond het schoolklimaat, met aandacht voor Medezeggenschap (medezeggenschap van personeel, ouders en leerlingen), Gemeenschapsgevoel (gedeelde verantwoordelijkheid, wederzijdse steun, gedeelde opvattingen, gedeelde regels voor leerlingen, stimulans voor nieuwe ideeën) en Veilig leeren werkklimaat (goede verstandhouding tussen leraren en leerlingen, aandacht voor welzijn van leerlingen, leraren die interesse tonen in wat leerlingen aangeven, leerlingondersteuning en wederzijds vertrouwen tussen

leraren). Ten slotte zijn er ook vier items opgenomen over hoe de school activiteiten rond diversiteit en multiculturaliteit ondersteunt. Vanwege het grote aantal ontbrekende waarden op deze laatste vier items, zijn deze buiten de analyses gehouden.

### 3.4 Beroepstevredenheid

Werktevrede is gemeten aan de hand van negen stellingen en worden na exploratieve factoranalyse gesorteerd in twee clusters. Het eerste clusters items betreft Tevredeheid met het leraarsberoep (4 items: voordelen wegen duidelijk op tegen nadelen; als ik mocht kiezen, zou ik het zo weer doen; ik heb spijt dat ik leraar ben geworden (omgescoord); ik denk dat het beter zou zijn geweest als ik een ander beroep had gekozen (omgescoord)). Het tweede cluster items betreft Tevredeheid met de school waar men op dat moment werkt (3 items: ik zou van school veranderen als dat kon (omgescoord), ik geniet ervan om op deze school te werken; ik kan deze school aanbevelen als werkplek). Deze twee aspecten van tevredenheid worden bevestigd door Zakariya (2020) op basis van TALIS-2018 data van 27 landen. Zoals uit Tabel 4 blijkt zijn leraren, behalve die uit het vo in Nederland, meer tevreden over school dan over het beroep zelf.

### 3.5 Analyses

In Tabel 5 is de betrouwbaarheid van elke schaal weergegeven. Tevredeheid met het leraarsberoep is de afhankelijke variabele in de analyses omdat dit aspect van werktevredeheid het meest relevant lijkt voor de uitval van leraren uit het beroep. Zoals Federičová (2021) heeft aangegeven heeft ongeveer de helft van de leraren die zijn gestopt met hun werk op school aangegeven geheel met het leraarsberoep te stoppen.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag worden per sector en per land lineaire regressie-analyses uitgevoerd met Tevredeheid met leraarsberoep als afhankelijke variabele en de achtergrondkenmerken van de deelnemers (model 1), beroepseisen (model 2) en de energiebronnen (model 3) als onafhankelijke variabelen. In de analyses met betrekking tot de energiebronnen (model 3) worden eerst

Tabel 3

Energiebronnen (met tussenhaakjes de verwijzing naar de items uit de oorspronkelijke TALIS-2018-vragenlijst). Schuingedrukt zijn de frequenties en percentages (tussenhaakjes); in normaal lettertype zijn het gemiddelde en standaardafwijking (tussen haakjes) weergegeven

	Nederland		Vlaanderen	
	po	vo	po	vo
<b>Lerarenopleiding, inductie en werkervaring</b>				
Mate van voorbereiding in LO <sup>1</sup> (6a t/m j)	2,32 (0,45)	2,42 (0,51)	2,38 (0,47)	2,47 (0,50)
Formeel inductieprogramma <sup>2</sup> (19a)	441 (31,1)	1090 (61,1)	604 (23,4)	1467 (49,3)
Informeel inductieprogramma <sup>2</sup> (19b)	625 (43,8)	1099 (61,7)	617 (24,3)	1424 (49,1)
Mentor hebben (21a) <sup>3</sup>	144 (10,0)	251 (13,8)	143 (5,5)	294 (9,7)
Aantal jaren ervaring als leraar (11b)	16,26 (10,66)	15,70 (10,59)	16,76 (11,16)	15,68 (10,41)
<b>Professionele ontwikkeling (22a t/m j)</b>				
Cursussen <sup>3</sup>	1317 (90,6)	1601 (88,1)	2392 (91,9)	2747 (90,3)
Online cursussen <sup>3</sup>	399 (27,5)	257 (13,6)	190 (7,3)	442 (14,6)
Conferenties <sup>3</sup>	498 (34,3)	814 (44,8)	1374 (52,9)	1122 (37,0)
Formele opleiding <sup>3</sup>	218 (15,0)	329 (18,1)	392 (15,1)	400 (13,1)
Schoolbezoeken <sup>3</sup>	514 (35,4)	567 (31,2)	573 (22,0)	551 (18,1)
Andersoortige bezoeken <sup>3</sup>	106 (7,3)	324 (17,9)	202 (7,8)	345 (11,3)
Collegiale consultatie <sup>3</sup>	737 (50,8)	922 (50,8)	903 (34,8)	1026 (33,7)
Deelname lerarent netwerk <sup>3</sup>	629 (43,3)	655 (36,0)	718 (27,7)	971 (31,9)
Vakliteratuur <sup>3</sup>	1330 (91,5)	1582 (87,2)	2060 (79,2)	2479 (81,3)
Anders <sup>3</sup>	385 (28,1)	567 (32,5)	541 (22,2)	847 (29,2)
Invloed op onderwijs <sup>3</sup> (25)	1252 (87,4)	1451 (82,2)	2128 (84,0)	2263 (76,7)
<b>Facilitering prof. ontwikkeling(24a t/m h)</b>				
Binnen reguleren uren <sup>3</sup>	440 (30,7)	956 (54,2)		
Extra vrije tijd <sup>3</sup>	332 (23,2)	592 (33,6)		
Declaratie van kosten <sup>3</sup>	653 (45,6)	1017 (57,6)		
Materialen nodig voor deze activiteiten <sup>3</sup>	658 (45,9)	715 (40,6)	n.v.t.	n.v.t.
Vergoeding activiteiten buiten lesuren <sup>3</sup>	36 (2,5)	91 (5,2)		
Niet-geldelijke vergoeding <sup>3</sup>	135 (9,4)	172 (9,8)		
Niet-geldelijke professionele opbrengst <sup>3</sup>	102 (7,1)	111 (6,3)		
Meer salaris <sup>3</sup>	59 (4,1)	55 (3,1)		
<b>Motivatie</b>				
Maatschappelijk nut <sup>4</sup> (7e,f,g)	3,10 (0,64)	2,89 (0,73)	3,56 (0,49)	3,43 (0,58)
Persoonlijk nut <sup>4</sup> (7a,b,c,)	2,02 (0,84)	2,28 (0,88)	2,86 (0,83)	2,87 (0,83)
Ervaren waardering <sup>5</sup> (53h, 54a t/m e)	2,10 (0,45)	2,25 (0,45)	2,37 (0,43)	2,28 (0,46)
Leraarschap eerste keus <sup>3</sup> (8)	1005 (67,3)	1007 (53,8)	2112 (79,9)	2287 (74,1)
<b>Self-efficacy</b>				
Self-efficacy klasmanagement <sup>6</sup> (34d,f,h,i)	3,60 (0,44)	3,45 (0,49)	3,52 (0,48)	3,49 (0,50)
Self-efficacy instructie <sup>6</sup> (34c,j,k,l)	3,35 (0,45)	3,29 (0,45)	3,36 (0,46)	3,34 (0,47)
Self-efficacy leerlingbetrokkenheid <sup>6</sup> (34a,b,e,g)	3,40 (0,42)	3,18 (0,47)	3,36 (0,47)	3,20 (0,52)
<b>Feedback (29a t/m f)</b>				
Lesobservatie <sup>3</sup>	1368 (95,5)	1675 (94,6)	2315 (90,3)	2577 (86,5)
Leerlingevaluaties <sup>3</sup>	490 (35,0)	1363 (78,4)	874 (35,3)	1179 (41,7)
Beoordeling schoolvakkennis <sup>3</sup>	364 (26,5)	462 (27,1)	1303 (51,9)	1530 (52,8)
Testresultaten leerlingen <sup>3</sup>	1101 (78,8)	991 (58,3)	1640 (65,7)	1128 (40,0)
Schoolprestaties <sup>3</sup>	1205 (85,0)	1342 (77,7)	1876 (74,8)	1673 (58,2)
Zelfbeoordeling <sup>3</sup>	470 (33,5)	615 (36,0)	648 (26,5)	718 (25,6)
Invloed op onderwijs <sup>3</sup> (30)	1164 (82,8)	1185 (67,8)	1721 (70,5)	1622 (58,3)
<b>Schoolcultuur en schoolklimaat</b>				



Innovatiebereidheid <sup>5</sup> (32a,b,c,d)	3,00 (0,51)	2,69 (0,50)	2,98 (0,56)	2,76 (0,54)
Samenwerking leraren <sup>7</sup> (33a t/m h)	3,44 (0,70)	3,30 (0,73)	3,46 (0,83)	3,04 (0,78)
Medezeggenschap <sup>5</sup> (48a,b,c)	2,99 (0,43)	2,85 (0,49)	2,96 (0,47)	2,89 (0,51)
Gemeenschapsgevoel <sup>5</sup> (48d,e,f,g,h)	3,07 (0,43)	2,74 (0,49)	2,96 (0,45)	2,79 (0,49)
Veilig leer- en werkklimaat <sup>5</sup> (49a t/m e)	3,49 (0,41)	3,30 (0,40)	3,43 (0,42)	3,29 (0,40)

<sup>1</sup>1= totaal niet; 2=enigszins; 3=goed; 4= zeer goed; voor po geldt 6a t/m l.

<sup>2</sup>0= niet; 1= tijdens eerste baan en/of op deze school

<sup>3</sup>0= nee; 1= ja

<sup>4</sup>1= helemaal niet belangrijk; 2=beetje belangrijk; 3=enigszins belangrijk; 4= heel belangrijk

<sup>5</sup>1=sterk mee oneens; 2= mee oneens; 3= mee eens; 4= sterk mee eens

<sup>6</sup>1= helemaal niet; 2= een beetje; 3=veel; 4= helemaal wel

<sup>7</sup>1= nooit; 2= een keer per jaar of minder; 3= 2-4 keer per jaar; 4=5-10 keer per jaar; 5=1-3 keer per maand;

6= een keer per week of vaker

aparte regressie-analyses uitgevoerd op de Professionele ontwikkelingsactiviteiten (22a t/m j), Facilitering van professionele ontwikkeling (24 a t/m/h) en Feedback (29a t/m f) om een selectie te maken van potentieel interessante variabelen voor de vervolganalyses. Vervolgens worden de achtergrondkenmerken, beroepseisen en energiebronnen die respectievelijk in model 1, 2 en 3 een significante relatie vertonen met Tevredenheid met het leraarsberoep opgenomen in model 4. In de resultatensectie worden de beroepseisen en energiebronnen van dit geïntegreerde model 4 gepresenteerd, per onderwijssector en land. Vervolgens is ook Tevredenheid met de school als predictor toegevoegd aan model 4. Deze resultaten van dit finale model zijn opgenomen in Tabel 6 en 7 en de veranderingen door opname van Tevredenheid met de school in de analyses worden beschreven. Tevredenheid met de school wordt als laatste predictor opgenomen, omdat dit als een verzameling kan worden gezien van de variabelen die betrekking hebben op de schoolomgeving zoals ervaren barrières voor professionele ontwikkeling, spanning in school en schoolcultuur en schoolklimaat.

Omdat de data een geneste structuur hebben (leraren binnen scholen) is nagegaan hoeveel variantie in scores op Tevredenheid met het leraarsberoep wordt verklaard op school- en leraarsniveau. Voor alle vier de datasets geldt dat weinig variantie wordt verklaard door de scholen waar de leraren werkzaam zijn (variërend van minder dan 1% voor Nederland vo tot 3% Nederland po) en wijkt

de variantie op schoolniveau niet of nauwelijks af van 0. Derhalve is besloten de regressie-analyses uit te voeren op alleen het leraarsniveau.

## 4 Resultaten

### 4.1 Leraren primair en voortgezet onderwijs in Nederland

In Tabel 6 zijn de resultaten van de uiteindelijke regressie-analyses opgenomen voor leraren po en vo in Nederland, dus inclusief tevredenheid met school. Voor beide sectoren wordt ongeveer 35% van de variantie in scores op beroepstevredenheid verklaard door beroepseisen en energiebronnen van leraren. Eerst worden de resultaten van de regressie-analyses uit het geïntegreerde model 4 gepresenteerd. Daarna worden de veranderingen besproken door toevoeging van de tevredenheid met school.

De resultaten van de regressie-analyses van model 4 zijn voor leraren po en vo vergelijkbaar. Voor beide groepen geldt dat spanningen (po:  $B=-0,276$ ,  $s.e.=0,024$ ; vo:  $B=-0,262$ ,  $s.e.=0,023$ ), stressvolle situaties bij het lesgeven (po:  $B=-0,069$ ,  $s.e.=0,023$ ; vo:  $B=-0,056$ ,  $s.e.=0,019$ ) en in klasmanagement (po:  $B=-0,070$ ,  $s.e.=0,024$ ; vo:  $B=-0,071$ ,  $s.e.=0,022$ ) en ervaren barrières voor professionele ontwikkeling (po:  $B=0,079$ ,  $s.e.=0,029$ ; vo:  $B=-0,106$ ,  $s.e.=0,026$ ) negatief gerelateerd zijn aan hun tevredenheid met het leraarsberoep. Daarnaast geldt voor beide groepen leraren dat het ervaren maatschappe-

Tabel 4

Werktevredenheid (met tussenhaakjes de verwijzing naar de items uit de oorspronkelijke TALIS-2018-vragenlijst en gemiddelde en standaardafwijking (tussen haakjes))

	Nederland		Vlaanderen	
	po	vo	po	vo
Tevredenheid				
met leraarsberoep <sup>1</sup> (53a,b,d,f)	3,05 (0,60)	3,16 (0,59)	3,13 (0,61)	3,11 (0,60)
met school <sup>1</sup> (53c,e,g)	3,29 (0,54)	3,17 (0,58)	3,37 (0,60)	3,27 (0,64)

<sup>1</sup>1= sterk mee oneens; 2= mee oneens; 3 mee eens; 4= sterk mee eens.

lijk nut van het leraarsberoep (po:  $B=0,099$ ;  $s.e.=0,021$ ; vo:  $B=0,122$ ,  $s.e.=0,017$ ), het gevoel dat het leraarsberoep wordt gewaardeerd (po:  $B=0,225$ ,  $s.e.=0,032$ ; vo:  $B=0,196$ ,  $s.e.=0,030$ ) en het leraarsvak als eerste beroepskeuze (po:  $B=0,109$ ,  $s.e.=0,029$ ; vo:  $B=0,118$ ,  $s.e.=0,024$ ) positief samenhangen met tevredenheid met het leraarsberoep. Ten slotte is een veilig leer- en werkklimaat in school (po:  $B=0,200$ ,  $s.e.=0,038$ ; vo:  $B=0,205$ ,  $s.e.=0,033$ ) positief gerelateerd aan tevredenheid met het leraarsberoep. Opvallend is dat bij leraren uit po en vo *self-efficacy* op het gebied van klasmanagement en gemeenschapsgevoel geen significante relatie meer vormen met beroepstevredenheid na opname van beroepseisen in het finale model. Dat geldt tevens voor de negatieve relatie van persoonlijk nut en de positieve relatie van *self-efficacy* op het gebied van leerlingbetrokkenheid bij leraren vo.

De verschillen tussen leraren po en vo betreffen de variabelen stressvolle situaties buiten de klas, lezen vakliteratuur, sekse, aantal uren werkzaam in school, persoonlijk nut en mate van voorbereiding op het beroep waarvan de laatste vier bij leraren po een significant verband laten zien met beroepstevredenheid. In het po zijn vrouwen meer tevreden met het leraarsberoep dan mannen ( $B=0,074$ ,  $s.e.=0,038$ ), is het aantal uur dat leraren werkzaam zijn in school positief gerelateerd aan beroepstevredenheid ( $B=0,004$ ,  $s.e.=0,001$ ) en hangt het ervaren persoonlijke nut van het leraarsberoep (zoals vaste baan en inkomen) juist negatief samen met beroepstevredenheid ( $B=-0,058$ ;  $s.e.=0,016$ ). Voor leraren po geldt tevens dat de mate waarin leraren zijn voorbereid op hun beroep positief is gerelateerd aan tevredenheid met het

leraarsberoep ( $B=0,128$ ,  $s.e.=0,030$ ). Voor dit laatste resultaat zien we een trend bij leraren vo ( $B=0,044$ ,  $s.e.=0,025$ ). Ten slotte zijn leraren vo die vakliteratuur lezen als activiteit voor professionele ontwikkeling meer tevreden met het leraarsberoep dan leraren die dat niet doen ( $B=0,104$ ,  $s.e.=0,036$ ), en heeft opmerkelijk genoeg het gevoel van stressvolle situaties buiten de klas bij vo-leraren een positieve relatie met beroepstevredenheid ( $B=0,068$ ,  $s.e.=0,025$ ).

In het finale model is tevredenheid met school toegevoegd aan de analyses van model 4 (zie voor de resultaten Tabel 6). Voor beide sectoren vertoont tevredenheid met school een significante en sterke relatie met beroepstevredenheid (po:  $B=0,227$ ;  $s.e.=0,031$ ; vo:  $B=0,250$ ;  $s.e.=0,027$ ). Ook geldt voor beide sectoren dat deze toevoeging tot gevolg heeft dat ervaren barrières voor professionele ontwikkeling geen significante relatie meer heeft met beroepstevredenheid (po) of een duidelijk minder sterke relatie (vo), en dat ervaren spanningen in school en een veilig leer- en werkklimaat een duidelijk minder sterke relatie vertonen met beroepstevredenheid dan zonder tevredenheid met school in het model. Opvallend is dat gemeenschapsgevoel in school een positieve relatie met beroepstevredenheid vertoont in het model met alleen energiebronnen, vervolgens verdwijnt uit het geïntegreerde model 4 als de beroepseisen worden toegevoegd en zelfs negatief is gerelateerd aan beroepstevredenheid als tevredenheid met school aan het finale model wordt toegevoegd.

#### 4.2 Leraren primair en voortgezet onderwijs in Vlaanderen

In Tabel 7 zijn de resultaten van de uiteindelijke regressie-analyses opgenomen voor

Tabel 5

*Betrouwbaarheid van de schalen in termen van Cronbach's  $\alpha$* 

	Nederland		Vlaanderen	
	po	vo	po	vo
<b>Beroepseisen</b>				
Professionele ontwikkeling				
Behoeftte basistaken (27a,b,c,f)	0,77	0,75	0,76	0,77
Behoeftte andere onderwistaken (27d,e,h,k)	0,63	0,70	0,64	0,67
Behoeftte multiculturele setting (27j,n)	0,79	0,80	0,79	0,80
Barrières (28a,b,c,d,e,f,g)	0,77	0,77	0,75	0,72
Gevoelens van stress				
Spanningen (51a,c,d)	0,83	0,82	0,82	0,82
Stress in lesgeven (52a,b,c)	0,71	0,72	0,64	0,69
Stress in klasmanagement (52g,h)	0,58	0,64	0,66	0,74
Stress activiteiten buiten klas (52d,e,i,j,k)	0,71	0,72	0,74	0,73
<b>Energiebronnen</b>				
Lerarenopleiding, inductie en werkervaring				
Mate van voorbereiding in LO (6a t/m j) <sup>1</sup>	0,83	0,84	0,84	0,83
Motivatie en <i>self-efficacy</i> leraar				
Maatschappelijk nut <sup>7</sup> (7e,f,g)	0,70	0,76	0,70	0,76
Persoonlijk nut (7a,b,c,)	0,91	0,92	0,90	0,89
Ervaren waardering (53h, 54a t/m e)	0,71	0,93	0,71	0,74
Self-efficacy				
Self-efficacy klasmanagement (34d,f,h,i)	0,81	0,83	0,84	0,86
Self-efficacy instructie (34c,j,k,l)	0,72	0,67	0,71	0,69
Self-efficacy leerlingbetrokkenheid (34a,b,e,g)	0,69	0,72	0,75	0,79
Schoolcultuur en schoolklimaat				
Innovatiebereidheid (32a,b,c,d)	0,84	0,83	0,88	0,86
Samenwerking leraren (33a t/m h)	0,73	0,72	0,73	0,74
Medezeggenschap (48a,b,c)	0,69	0,81	0,73	0,78
Gemeenschapsgevoel (48d,e,f,g,h)	0,80	0,81	0,80	0,81
Veilig leer- en werkklimaat (49a t/m e)	0,82	0,80	0,84	0,82
<b>Werktevredeheid</b>				
Tevredenheid				
met leraarsberoep (53a,b,d,f)	0,82	0,82	0,79	0,80
met school (53c,e,g)	0,77	0,77	0,84	0,85

<sup>1</sup>voor po geldt 6a t/m l.

leraren uit het po en vo in Vlaanderen, inclusief tevredenheid met school. De beroepseisen en energiebronnen van leraren verklaren ongeveer 39% van de variantie in scores op beroepstevredenheid. Eerst worden de resultaten van de regressie-analyses uit het geïntegreerde model 4 gepresenteerd. Daarna worden de veranderingen besproken door toevoeging van de tevredenheid met school.

Evenals bij de data voor Nederland is er veel overlap in de resultaten uit model 4 voor leraren po en vo. Dat betreft bij de leraren in Vlaanderen ook vooral aspecten van gevoelens van stress (beroepseisen) en motivatie voor het leraarsberoep (energiebronnen). Wat betreft de beroepseisen blijken gevoelens van spanningen negatief samen te hangen met tevredenheid met het leraarsberoep (po:

Tabel 6

## Resultaten voor leraren po en vo in Nederland

	po				vo			
	b*	t	p	partial r	b*	t	p	partial r
<b>Achtergrondkenmerken</b>								
Sekse (1=vrouw)	0,028	1,256	0,209	0,034	n.o.			
<b>Beroepseisen</b>								
Aantal uren in school	0,069	3,044	0,002	0,081	n.o.			
Barrières PD	-0,043	-1,809	0,071	-0,048	-0,068	-3,084	0,002	-0,075
Spanningen	-0,261	-9,536	<0,001	-0,248	-0,244	-9,199	<0,001	-0,2191
Stress in lesgeven	-0,074	-2,901	0,004	-0,078	-0,076	-3,129	0,002	-0,076
Stress in klasmanagement	-0,073	-2,929	0,003	-0,078	-0,063	-2,652	0,008	-0,065
Stress activiteiten buiten klas	0,005	0,173	0,863	0,005	0,068	2,773	0,006	0,068
<b>Energiebronnen</b>								
Mate van voorbereiding in LO	0,093	4,139	<0,001	0,110	0,042	2,038	0,042	0,050
PD-Vakliteratuur (1=ja)	n.o.				0,043	2,182	0,029	0,053
Maatschappelijk nut	0,106	4,787	<0,001	0,127	0,142	6,870	<0,001	0,165
Persoonlijk nut	-0,079	-3,582	<0,001	-0,096	-0,027	-1,357	0,175	-0,033
Ervaren waardering	0,174	7,391	<0,001	0,195	0,138	6,214	<0,001	0,150
Leraarschap eerste keus (1=ja)	0,087	3,949	<0,001	0,105	0,091	4,563	<0,001	0,111
Self-efficacy klasmanagement	0,006	0,270	0,878	0,007	-0,011	-0,438	0,661	-0,011
Self-efficacy leerlingbetrokkenheid	n.o.				0,041	1,694	0,090	0,041
	-0,052	-1,940	0,053	0,052	-0,081	-3,250	0,001	-0,079
Gemeenschapsgevoel	0,089	3,408	0,001	0,091	0,082	3,560	<0,001	0,087
Veilig leer- en werkklimaat	0,203	7,319	<0,001	0,193	0,244	9,414	<0,001	0,224
Tevredenheid met school								
	F(16,1389)=49,207; p<0,001				F(16,1680)=57,566; p<0,001			
	R <sup>2</sup> = 0,354				R <sup>2</sup> = 0,348			

b\*= gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt; t= t-waarde; p= overschrijdingskans; partial r= partiële correlatie; n.o.= niet opgenomen in uiteindelijke analyses.

B=-0,270, s.e.=0,017; vo: B=-0,283, s.e.=0,016). Dat geldt ook voor stressvolle situaties rond het lesgeven (po: B=-0,068, s.e.=0,019; vo: B=-0,052, s.e.= 0,016). Wat betreft energiebronnen van leraren komt naar voren dat het ervaren maatschappelijk nut van het beroep (po: B=0,136, s.e.= 0,021; vo: B=0,137, s.e.=0,016), het gevoel dat het leraarsberoep wordt gewaardeerd (po: B=0,217, s.e.=0,027; vo: B=0,205, s.e.= 0,023) en het leraarschap als eerste beroepskeuze (po: B=0,123, s.e.=0,026; v: B=0,123, s.e.=0,021), positief is gerelateerd aan beroepstevredenheid van leraren po en vo. Daarenboven blijken ook de ervaren invloed van professionele ontwikkeling op de onderwijspraktijk (po: B=0,114, s.e.=0,028; vo: B=0,082, s.e.=0,023) en een veilig leer-en

werkklimaat in school (po: B=0,106, s.e.=0,025; vo: B=0,138, s.e.=0,026) positief gerelateerd aan tevredenheid met het leraarsberoep. Opvallend is dat self-efficacy op het gebied van klasmanagement (voor leraren po en vo) en gemeenschapsgevoel (voor leraren vo) net zoals bij de Nederlandse data geen significante relatie meer vertonen met beroepstevredenheid na opname van beroepseisen in het finale model. Dat geldt tevens voor de negatieve relaties van persoonlijk nut (leraren vo) en stress in klasmanagement (leraren po) na opname van beroepseisen c.q. energiebronnen in het finale model.

Daarnaast zijn er nog enkel verschillen tussen leraren po en vo in Vlaanderen. Opvallend is dat het aantal uren dat leraren po aan onderwijs besteden (B=0,006, s.e.=0,002) en

het aantal uren dat leraren vo in school werkzaam zijn ( $B=0,003$ ,  $s.e.=0,001$ ), positief gerelateerd is aan de beroepstevredenheid van leraren. Wat betreft de beroepseisen laten de data over leraren po een negatief verband zien tussen barrières voor professionele ontwikkeling en beroepstevredenheid ( $B=-0,062$ ,  $s.e.=0,022$ ), wat bij leraren vo slechts een trend is ( $B=-0,033$ ,  $s.e.=0,020$ ). Aanvullend aan de negatieve verbanden met ervaren spanningen en stress in lesgeven, vertonen leraren po ook een negatieve relatie van stress door activiteiten buiten de klas met beroepstevredenheid ( $B=-0,054$ ,  $s.e.=0,021$ ) en leraren vo van stress door klasmanagement ( $B=-0,056$ ,  $s.e.=0,013$ ). Wat betreft energiebronnen van leraren po, heeft het volgen van een informeel inductieprogramma ( $B=0,049$ ;  $s.e.=0,024$ ) en self-efficacy in klasmanagement ( $B=0,055$ ,  $s.e.=0,023$ ) een positieve relatie met beroepstevredenheid, terwijl persoonlijk nut van het leraarsberoep een significante negatieve relatie laat zien met beroepstevredenheid ( $B=-0,043$ ,  $s.e.=0,013$ ).

In het finale model is tevredenheid met school toegevoegd aan de analyses van model 4 (zie voor de resultaten Tabel 7). Voor beide sectoren vertoont tevredenheid met school een significante en sterke relatie met beroepstevredenheid (po:  $B=0,216$ ;  $s.e.=0,020$ ; vo:  $B=0,268$ ;  $s.e.=0,017$ ). Ook voor beide sectoren geldt dat deze toevoeging tot gevolg heeft dat ervaren barrières voor professionele ontwikkeling geen significante relatie heeft met beroepstevredenheid en dat een veilig leer- en werkklimaat geen significante relatie heeft (po) of een duidelijk minder sterke relatie vertoont met beroepstevredenheid. Dat laatste geldt ook voor ervaren spanningen in school. Voor leraren vo geldt dat gemeenschapsgevoel in school een positieve relatie met beroepstevredenheid vertoont in het model met alleen energiebronnen, vervolgens verdwijnt uit het geïntegreerde model 4 als de beroepseisen worden toegevoegd en zelfs negatief is gerelateerd aan beroepstevredenheid als tevredenheid met school aan het finale model wordt toegevoegd. De toevoeging van tevredenheid met school heeft dus voor de resultaten uit de Vlaamse data vergelijkbare consequenties als voor de Nederlandse data.

## 5 Discussie en conclusie

De heranalyses van de data van TALIS 2018 van leraren po en vo uit Nederland en Vlaanderen laten zien dat verschillen in beroepstevredenheid van leraren vrijwel geheel worden veroorzaakt door individuele verschillen tussen leraren; de school waar leraren werkzaam zijn, verklaart deze verschillen niet. Liu et al. (2020, in TALIS 2018-data China), Wang et al. (2020 in TALIS 2013-data VS) en Lopes & Olivera (2020, in TALIS 2013-data Portugal) vonden wel significante verschillen tussen scholen, maar maakte daarbij geen onderscheid in de twee soorten tevredenheid (met het beroep en met de school). Wel is in het onderhavige onderzoek door de leraren ervaren tevredenheid met de school waar zij werkzaam zijn een belangrijke verklaring voor verschillen in beroepstevredenheid. Bij het in kaart brengen van verschillen tussen leraren in hun ervaren beroepstevredenheid is gebruik gemaakt van het Job Demands-Resources model van Demerouti et al. (2001). Hieronder worden de belangrijkste bevindingen wat betreft beroepseisen (*demands*) en energiebronnen (*resources*) samengevat en bediscussieerd.

### 5.1 Beroepseisen van leraren en hun beroepstevredenheid

Ervaren spanningen en stressvolle situaties in het lesgeven en bij het klasmanagement komen naar voren als een belangrijke verklaring voor verschillen in beroepstevredenheid van leraren, zowel in po als vo en zowel in Nederland als in Vlaanderen. Dit sluit aan bij de vele studies die in de inleiding van dit artikel al zijn genoemd over een negatief verband tussen *burnout*-gevoelens van leraren en wangedrag en lage motivatie van leerlingen, enerzijds, en beroepstevredenheid van leraren, anderzijds. Opvallend is dat de studies specifiek naar TALIS-data over het algemeen gericht zijn op de energiebronnen van leraren als verklaring voor hun werktevredenheid en niet op de beroepseisen van leraren. Toropova et al. (2021) gaan in hun analyses van TIMSS 2015-data uit Zweden wel in op schoolcondities en concluderen dat wangedrag van leerlingen (in onderhavig

Tabel 7

## Resultaten voor leraren po en vo in Vlaanderen

	po				vo			
	b*	t	p	partial r	b*	t	p	partial r
<b>Achtergrondkenmerken</b>								
Aanstelling (1=vast)	0,013	0,386	0,495	0,014	-0,002	-0,099	0,922	-0,002
Omvang (1=fulltime)	0,008	0,454	0,650	0,009	n.o.			
<b>Beroepseisen</b>								
Aantal uren in school	n.o.				0,058	3,695	<0,001	0,070
Aantal uren onderwijs geven	0,056	3,088	0,002	0,064	n.o.			
Barrières PD	-0,027	-1,504	0,133	-0,031	-0,016	-0,995	0,320	-0,019
Spanningen	-0,279	-12,887	<0,001	-0,260	-0,282	-14,357	<0,001	-0,261
Stress in lesgeven	-0,083	-4,153	<0,001	-0,086	-0,071	-3,945	<0,001	-0,074
Stress in klasmanagement	-0,021	-1,137	0,245	-0,024	-0,053	-3,164	0,002	-0,060
Stress activiteiten buiten klas	-0,064	-2,833	0,005	-0,059	-0,020	-1,013	0,311	-0,019
<b>Energiebronnen</b>								
Mate van voorbereiding in LO	0,038	2,177	0,030	0,045	n.o.			
Informeel inductieprogramma (1=ja)	0,033	1,954	0,051	0,041	n.o.			
Aantal jaren ervaring als leraar	-0,029	-1,427	0,154	-0,030	n.o.			
PD-Invloed op onderwijs (1=ja)	0,059	3,563	<0,001	0,074	0,050	3,317	0,001	0,062
	0,105	6,301	<0,001	0,130	0,118	7,828	<0,001	0,146
Maatschappelijk nut	-0,062	-3,697	<0,001	-0,077	-0,020	-1,336	0,182	-0,025
Persoonlijk nut	0,147	8,885	<0,001	0,166	0,145	8,529	<0,001	0,159
Ervaren waardering	0,075	4,510	<0,001	0,094	0,082	5,444	<0,001	0,102
Leraarschap eerste keus (1=ja)	0,039	2,277	0,023	0,047	n.o.			
Self-efficacy klasmanagement	n.o.				-0,065	-3,569	<0,001	-0,067
Gemeenschapsgevoel	-0,011	-0,581	0,561	-0,012	0,037	2,213	0,027	0,042
Veilig leer- en werkklimaat	0,214	10,815	<0,001	0,220	0,283	15,330	<0,001	0,278
Tevredenheid met school								
	F(19,2296)=77,555; p<0,001 R <sup>2</sup> = 0,386				F(15,2811)=121,755; p<0,001 R <sup>2</sup> = 0,391			

*b\** = gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt; *t* = *t*-waarde; *p* = overschrijdingskans; *partial r* = partiële correlatie; *n.o.* = niet opgenomen in uiteindelijke analyses.

onderzoek stress bij klasmanagement) en werkdruk (in onderhavig onderzoek stress bij lesgeven) van leraren negatief zijn gerelateerd aan werktevredenheid. In het onderhavige onderzoek is het aantal uren dat leraren werkzaam zijn, alleen in het po significant (maar zwak) positief gerelateerd aan beroepstevredenheid.

Een andere variabele die in de vier databronnen een negatieve relatie laat zien met beroepstevredenheid van leraren betreft de ervaren barrières voor professionele ontwikkeling. Dit sluit aan bij andere studies naar het belang van professionele ontwikkeling en keuzes die leraren daarin hebben voor de

werktevredenheid van leraren (zie bijv. Auteurs, 2016; Meirink & Van der Want, 2018). Welke professionele ontwikkeling leraren denken nodig te hebben, lijkt er voor hun beroepstevredenheid vervolgens niet toe te doen: geen van items gaf een significante relatie te zien met beroepstevredenheid. Overigens verdwijnt de negatieve relatie van ervaren barrières voor professionele ontwikkeling met beroepstevredenheid als tevredenheid met de school wordt toegevoegd aan het model. Blijkbaar vormen mogelijkheden voor professionele ontwikkeling voor leraren een belangrijk aspect van tevredenheid met de school waar zij werken.

## 5.2 Energiebronnen van leraren en hun beroepstevredenheid

Aspecten van motivatie voor het beroep zijn in alle vier databestanden een belangrijke verklaring voor verschillen in beroepstevredenheid van leraren. Met name de maatschappelijke waardering van het beroep, de ervaren sociale meerwaarde van leraren en het leraarschap als eerste beroepskeuze zijn sterk gerelateerd aan hun beroepstevredenheid. Dit belang van motivatie van leraren voor hun beroepstevredenheid wordt ook gevonden in de andere TALIS-data (zie bijv. Liu et al., 2020 voor TALIS-2018 China), maar ook in ander onderzoek naar werktevredenheid van leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2016).

Ook een veilig leer- en werkklimaat van leraren, waarbij leraren en leerlingen wederzijds respect tonen, vertoont een sterke samenhang met beroepstevredenheid van leraren, terwijl andere aspecten van schoolcultuur en –klimaat er niet toe doen. Het belang van een veilig leer- en werkklimaat wordt ook gevonden in andere analyses van TALIS-data, hoewel auteurs slechts enkele items hebben geselecteerd en er (dus) andere labels aan gegeven zoals wederzijds respect (Wang et al, 2020, TALIS 2013) of positieve leraar-leerlingrelaties (Liu et al., 2020 TALIS 2018; Lopes & Oliveira, 2020, TALIS 2013). In deze andere TALIS-analyses worden ook (zwakke, maar significante) verbanden gevonden tussen beroepstevredenheid van leraren en medezeggenschap, samenwerking door leraren en gemeenschapsgevoel. De laatste energiebron vertoont ook in onderhavige onderzoek een positieve relatie met beroepstevredenheid in het model met energiebronnen, verdwijnt uit het geïntegreerde model als de beroepseisen worden toegevoegd en is zelfs negatief gerelateerd aan beroepstevredenheid als tevredenheid met school aan het finale model wordt toegevoegd. Dit gegeven benadrukt niet alleen het belang van het opnemen van zowel beroepseisen als energiebronnen in één model, maar ook het zorgvuldig afwegen van elkaar overlappende variabelen. Tevredenheid met school is in dit onderzoek een verzamelvariabele van allerlei zaken die de tevredenheid met de school waarin leraren

werken, bepalen. Derhalve neem deze variabele veel variantie weg van de meer gespecificeerde schoolomgevingsvariabelen. Overigens hanteren de onderzoekers in de eerder genoemde studies één maat voor werktevredenheid die zowel tevredenheid met het beroep inhoudt als tevreden met de school waar een leraar werkt.

Ook als energiebron speelt professionele ontwikkeling een rol bij het verklaren van verschillen in beroepstevredenheid. De ervaren invloed van professionele ontwikkeling op de onderwijspraktijk vertoont een sterk verband, terwijl welke activiteiten voor professionele ontwikkeling leraren hebben ondernomen in geen van de datasets een significant verband laten zien met beroepstevredenheid. Een uitzondering is het lezen van vakliteratuur, dat bij leraren vo in Nederland een trend laat zien in een positieve relatie met beroepstevredenheid. Verder laat de ervaren mate van voorbereiding in de lerarenopleiding in drie van de vier dataset een significant en positief verband zien met beroepstevredenheid.

Opvallend is dat in het huidige onderzoek *self-efficacy* van leraren in de finale modellen geen verband houdt met de beroepstevredenheid van leraren, terwijl in andere TALIS-analyses, maar ook in overig onderzoek wel een verband wordt gevonden tussen *self-efficacy* en werktevredenheid van leraren. Ook Toropova et al. (2021) vinden een sterk verband tussen *self-efficacy* in instructiegedrag en werktevredenheid van leraren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat in het onderhavige onderzoek zowel energiebronnen (waar *self-efficacy* onder valt) als beroepseisen zijn opgenomen. *Self-efficacy* was in de modellen met alleen energiebronnen wel significant gerelateerd met beroepstevredenheid, maar niet meer na opname van beroepseisen in het finale model. Overigens concluderen Burić en Kim (2021) in hun analyses van nationale databestanden in Kroatië dat tevredenheid met het beroep *self-efficacy* voorspelt, en niet andersom. Uit hun analyses van de TALIS 2018 data Kroatië in hetzelfde artikel rapporteren zij ook lage correlaties tussen de drie vormen van *self-efficacy*, enerzijds, en tevredenheid met het beroep en met school, anderzijds.

### 5.3 Kanttekeningen en suggesties voor toekomstig onderzoek

Een eerste kanttekening wordt gezet bij een mogelijke *bias* die wordt veroorzaakt doordat leraren die het leraarsberoep reeds hebben verlaten, niet in de steekproef zijn opgenomen. Dit is inherent aan het uitzetten van de vragenlijst via scholen. De resultaten betreffen de percepties van leraren die op het moment van bevraging (nog of weer) leraar waren. Een breder uitgezette vragenlijst, zoals de SHARE in Federičová (2021), kan deze beperking wegnemen.

Een tweede kanttekening betreft het JD-R-model dat in het onderhavige onderzoek is gebruikt om informatie te analyseren die de beroepstevredenheid van leraren kan verklaren. Maar de informatie in de TALIS 2018-ronde is niet verzameld met het oog op dit JD-R-model, waardoor achteraf informatie is ingedeeld in hetzij beroepseisen hetzij energiebronnen. Een meer op het JD-R-model gerichte dataverzameling zou helderheid geven of eisen die het leraarschap stelt en de energiebronnen die een leraar heeft om met die eisen om te gaan, ook daadwerkelijk als zodanig worden ervaren. Daarbij zouden de kritische kanttekeningen die Schaufeli en Taris (2013) bij het model hebben geplaatst, ter harte genomen moeten worden. Aan een van de suggesties is in dit onderzoek al gevolg gegeven, nl. om niet alleen ondersteuning door de werkomgeving, maar ook persoonlijk hulpbronnen als energiebronnen op te nemen. Een andere suggestie is om persoonlijke hulpbronnen te onderzoeken als mediator of moderator van de relatie tussen beroepseisen en de ondersteuning die de (werk)omgeving biedt, enerzijds, en beroepstevredenheid, anderzijds. Een derde suggestie van deze auteurs is het onderscheid tussen beroepseisen en energiebronnen niet alleen te laten bestaan uit negatief ervaren eisen en positief ervaren bronnen, maar ook beroepseisen op te nemen die als positief of als uitdaging kunnen worden ervaren (bijv. verantwoordelijkheden van leraren en verhouding tussen verschillende taken van het leraarsberoep). Ten slotte geven de auteurs aan dat de beroepseisen en energiebronnen elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden. Bijvoor-

beeld, stress in het onderwijs kan de motivatie voor het lesgeven verlagen, en een lage intrinsieke motivatie van leraren voor het onderwijs kan weer gevoelens van stress oproepen.

### 5.4 Implicaties

De twee aspecten van werktevredenheid die in dit onderzoek zijn onderscheiden (beroepstevredenheid en tevredenheid met school) zijn sterk aan elkaar gerelateerd, maar meten wel twee duidelijk te onderscheiden aspecten. De tevredenheid met school lijkt vooral bepaald te worden door de ervaringen op school, gebrekkige mogelijkheden voor professionele ontwikkelingen en een veilig leeren werkklimaat, terwijl beroepstevredenheid daarnaast ook wordt bepaald door de motivatie van leraren om leraar te worden en te blijven. Dat betekent dat zowel de schoolomgeving als de individuele motivatie van leraren aangrijpingspunt kunnen zijn om meer leraren voor het beroep te behouden.

Wat betreft de schoolomgeving impliceren de resultaten met betrekking tot de negatieve relatie van ervaren spanningen en stress met beroepstevredenheid van leraren dat werk maken van optimale condities in school en van het beroep als leraar waarschijnlijk loont. Dit wordt onderstreept door het positieve verband tussen tevredenheid met de school waar leraren werkzaam zijn en hun beroepstevredenheid. Om leraren te behouden voor het beroep, zouden de ervaringen spanningen en stress moeten worden gereduceerd, bijv. door de werkdruk te verlagen, meer ondersteuning te bieden bij het uitvoeren van de leraarstaken, meer autonomie te geven in het volgen van professionaliseringsactiviteiten en meer een appél te doen op de sociale motivatie van leraren om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Een vast inkomen of een vaste baan staan nog hoog op de verlanglijstje van onderwijsbeleidadviseurs, maar uit dit onderzoek komt naar voren dat deze vorm van ‘persoonlijke’ waardering in tegenstelling tot maatschappelijke waardering niet is gerelateerd aan beroepstevredenheid van leraren.

Wat betreft individuele motivatie van leraren is de ontwikkeling van hybride loopbanen dat hoog op de agenda staat in het onderwijs-



beleid van belang: leraren zouden het leraarschap te veel als een fuik ervaren waar je niet meer uitgeraakt en zouden meer carrière-opties moeten hebben dan het leraarsberoep. Maar de sterke relatie van de maatschappelijke waardering van het leraarsberoep en de sociale motivatie van leraren om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen met hun beroepstevredenheid doet vermoeden dat de mogelijkheid voor een hybride loopbaan misschien wel meer aanstaande leraren voor het beroep aantrekt, maar dat het maar de vraag is of deze leraren op termijn voor het leraarsvak behouden blijven. Met name het resultaat dat leraren die het leraarschap als eerste keuze hadden een hogere beroepstevredenheid hebben (en daarmee dus een grotere kans om het beroep te blijven uitoefenen), kan van belang zijn voor het aanspreken van nieuwe doelgroepen voor de lerarenopleiding en het leraarsberoep.

## Literatuur

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, W., Tigelaar, D., & Wit, W. de. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298.
- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. de, Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47, 684-698.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Teaching and Teacher Education*, 55, 29-39.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42, 21-39.
- Federičová, M. (2021). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education*, 56(1), 102-116.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 123-137.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Goldhaber, D., Gross, B., & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57-87.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Research report*. Londen: UCL.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

- Liu, S., Keeley, J. W., & Sui, Y. (online first, 2020): Multi-level analysis of factors influencing teacher job satisfaction in China: evidence from the TALIS 2018. *Educational Studies*. DOI: 10.1080/03055698.2020.1837615
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020), Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 641-659.
- Meirink, J., & Want, A. van der. (2018). De ervaren professionele ruimte van beginnende leraren in de context van een traineeship. *Pedagogische Studiën*, 95, 153-168.
- Murnane, R. J., & Steele, J. L. (2007). What is the problem? The challenge of providing effective teachers for all children. *The Future of Children*, 17(1), 15-43.
- OECD. (2019). TALIS 2018 Technical Report. Parijs: OECD Publishing. Opgehaald op 24 juli 2021 van <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Parijs: OECD Publishing. Opgehaald op 5 augustus 2021 van <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26, 182-204.
- Severiens, S., Boom, E. van der, Ouwehand, K., & Meeuwisse, M. (2019). Schoolcompositie en kenmerken van docentkwaliteit op VO-scholen Resultaten van secundaire analyses op de Nederlandse data in het OESO-TALIS 2013 bestand. *Pedagogische Studiën*, 95, 254-271.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
- Spilt, J. M., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 2, 457-477.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021) Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73, 71-97.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2016). I ain't gonna make it. Comparing Job Demands-Resources and attrition intention between senior teachers and senior employees of six other occupational categories in Flanders. *The International Journal of Aging and Human Development*, 83, 128-155.
- Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2020). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: A quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, 19, 512-532.
- Wyatt, J. E., & O'Neill, M. (2021). Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia. *International Journal of Educational Research*, 107, 101754.
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating some construct validity threats to TALIS 2018 teacher job satisfaction scale: Implications for social science researchers and practitioners. *Social Science*, 9(30), 1-13.

## Auteur

**Wilfried Admiraal** was hoogleraar Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden en is per 2022 hoogleraar Technologie en Onderwijs aan de Oslo Metropolitan University in Noorwegen.

*Correspondentieadres:* Wilfried Admiraal, The Centre for the Study of Professions, Oslo

Metropolitan University, PO Box 4 St. Olavs  
plass, N-0130 Oslo, Noorwegen. Email: wilfried@  
oslomet.no

## **Abstract**

**Teachers' job demands, resources and job  
satisfaction:**

**Secondary analyses of TALIS 2018 data from  
the Netherlands and Flanders**

In view of the teacher shortage in the Netherlands and Flanders, it is not only important to increase the intake and outflow of students in teacher education programmes, it is also important to increase job satisfaction of in-service teachers. Based on secondary analyses of TALIS 2018 data from primary and secondary school teachers in the Netherlands and Flanders, work demands, resources available to teachers and their job satisfaction have been examined with use of the Job Demands-Resources model (Demerouti et al., 2001). Regression analyses show that feelings of distress and perceived stress in teaching and classroom management show a negative relationship with job satisfaction. Moreover, social recognition of the teaching profession, a social value as motivation for the teaching profession and a safe learning and working climate in school are positively related to teachers' job satisfaction. The results are discussed in the light of findings from other research on teachers' job satisfaction and research of TALIS data, in particular.

Keywords: TALIS 2018; job satisfaction; teachers;  
job demand; resources