



# Onderzoek Leraar, een kleurrijk beroep: het oriëntatietraject

Datum

16 augustus 2023

Contactpersoon

André Koffeman ([A.Koffeman@uva.nl](mailto:A.Koffeman@uva.nl))

## Onderzoek naar het oriëntatietraject

### Inleiding

In 2018 startte – in het kader van het actieplan Lerarentekort Amsterdam – een project met als doel de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar in Amsterdam te versterken om daarmee te stimuleren dat Amsterdamse leraren met plezier en passie in het (Amsterdamse) onderwijs blijven werken. Het belangrijkste aangrijpingspunt voor het project is het vergroten van de mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling van leraren, daarbij geïnspireerd door het Beroepsbeeld voor de Leraar (zie Snoek, De Wit & Dengerink, 2020). De premisse is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden leidt tot meer arbeidssatisfactie en – als gevolg daar van – tot retentie, tot het willen blijven werken in het onderwijs.

Daartoe werden – in samenwerking met lerarenopleidingen en scholen – verschillende leergangen ontwikkeld. Deze cursussen hadden betrekking op expertrollen zoals leiderschap van leraren en pedagogisch-didactische expertise, en waren gericht op het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de deelnemers. Onderdeel van het project was een flankerend onderzoek, niet alleen om de impact van de leergangen in kaart te brengen, maar ook om zicht te krijgen op de premisse van het project: dat professionele ontwikkeling bijdraagt aan werkplezier en zo aan het behoud van leraren voor het beroep.

Vanaf het cursusjaar '20-'21 werd er – naast de reguliere leergangen – ook een oriëntatietraject voor leraren aangeboden, bedoeld om leraren te ondersteunen in het nadenken over hun ontwikkelmogelijkheden. Uit het onderzoek naar de reguliere leergangen kwam naar voren dat de deelnemers aan de leergangen al zeer gemotiveerd waren om in het onderwijs te blijven werken. Dat is uiteraard goed nieuws, maar maakte dat de onderzoekspopulatie minder geschikt was om uitspraken te doen over wat ervoor kan zorgen dat leraren die overwegen het beroep te verlaten te behouden voor het beroep.

De verwachting is dat de deelnemers aan het oriëntatietraject tot de 'risicogroep' behoren – tot die groep docenten die overweegt te stoppen met lesgeven. Dat is uiteraard slecht nieuws in algemene zin, maar maakt dat deze groep juist heel geschikt is om te onderzoeken of en hoe het ervaren van ontwikkelperspectieven het verschil kan maken – of dat kan helpen leraren voor het beroep te bewaren. Dit onderzoek richt zich op de deelnemers van het oriëntatietraject.

Er deden in totaal vijftien respondenten mee aan dit onderzoek: acht in cursusjaar '20-'21; vijf in '21-'22, en twee in '22-'23. Dat is – zeker voor een vragenlijstonderzoek – weinig. Dat betekent dat de resultaten met enig voorbehoud gezien moeten worden. We komen daar in de resultatensectie nog op terug.

Het doel van het onderzoek onder de deelnemers aan het oriëntatietraject is:

1. Meer zicht krijgen op de beweegredenen van (Amsterdamse) docenten om dan wel het beroep te verlaten, dan wel in het beroep te blijven in algemene zin (dus los van de deelname aan het traject).

2. Daarnaast wil de projectgroep graag weten wat de impact is van het loopbaanoriëntatietraject en dan met name of en hoe het helpt om docenten voor het beroep te behouden.

### **Theoretisch kader**

Het theoretisch kader dat past bij dit deelonderzoek is gelijk aan dat van het onderzoek naar de impact van de reguliere leergangen (zie Koffeman, 2021a). In dat kader wordt onder meer besproken wat voor aspirant-leraren de belangrijkste motieven zijn om te kiezen voor het beroep van leraar (*leraar worden*). Vervolgens bespraken we hoe die motieven onder druk kunnen komen te staan in het verloop van de carrière van de leraar, en ook hoe die druk kan worden geadresseerd om zo leraren voor het beroep te behouden (*leraar blijven*). Hieronder staan de voor dit deel van het onderzoek relevante bevindingen in een (aangescherpt) ‘weegschaal’overzicht:

#### *Intrinsieke en altruïstische redenen als bron voor werkplezier*

De keuze voor werken in het onderwijs komt volgens Chiong et al. (2017) voort uit een combinatie van intrinsieke en altruïstische redenen. Intrinsiek wil hier zeggen dat ze plezier hebben in vakinhoud en in het onderwijzen daarvan. Altruïstisch betekent dat ze het beroep als sociaal betekenisvol ervaren en zich zo betrokken voelen bij hun taak. Extrinsieke zaken als vakanties en salaris doen er ook wel toe, maar spelen een minder belangrijke rol. Ashiedu en Scott-Ladd (2012) benadrukken dat ‘ertoe willen doen’ van leraren – ze willen het verschil maken, een conclusie die ook Snoek, De Wit en Dengerink (2020) trekken: “Voor veel leraren is die directe bijdrage aan de toekomst van nieuwe generaties en de samenleving als geheel een bron van passie en energie” (p. 9).

Guarino et al. (2006) leggen uit dat om leraren te behouden voor het beroep het dan ook van belang is dat ze beide dimensies blijven ervaren. Ze moeten dus zowel het plezier in de vakinhoud blijven ervaren, als het gevoel behouden dat ze sociaal betekenisvol zijn. Dat laatste betekent dat ze uitdaging moeten ervaren, maar wel met het gevoel toegerust te zijn voor die uitdaging. De grootste bedreiging voor werkplezier blijkt werkdruk; de grootste bedreiging voor betrokkenheid is het verlies van self-efficacy: het gevoel niet toegerust zijn voor de taak; onvoldoende vertrouwen te hebben in eigen kunnen (Hummel et al., 2019). Professionele ontwikkeling zou dat gevoel van toegerust zijn kunnen ondersteunen.

#### *Werkdruk en autonomie*

Hummel et al. (2019) combineren plezier en vertrouwen in eigen kunnen in hun definitie van werkdruk als “de disbalans tussen taakeisen (dat wat van iemand gevraagd wordt) en regelmogelijkheden (de mogelijkheden die iemand heeft om aan die vraag te voldoen)” (p. 9), een verband dat we ook in het Job-Demands-Resources model tegenkomen (zie bijv. Bakker & Demerouti, 2006). Het ervaren van autonomie is belangrijk: als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, werkt dat als een buffer – het maakt dat werkdruk minder snel ervaren wordt.

Toenemende werkdruk blijkt – ook internationaal gezien – de grootste klacht van leraren en de belangrijkste gerapporteerde reden om het beroep te verlaten (Sims, 2017; Hilton, 2017; Geiger & Pivovarova, 2018). Ook Nederlandse leraren worstelen met werkdruk: van het onderwijzend personeel geeft 79 procent aan veel werkdruk te ervaren (Van de Berg et al., 2017). Dat leidt ertoe dat er, in vergelijking met andere beroepen, in het onderwijs veel verzuim is (Hummel et al., 2019).

#### *Verwachtingen en waardering van leraren*

Er zijn aanwijzingen dat de aantrekkelijkheid van het beroep ook afhangt van de waardering die leraren ervaren (zie bijv. Cörvers et al., 2017). Waardering hangt samen met de verwachtingen die mensen hebben van leraren, én met de mate waarin het leraren lukt om aan die verwachtingen te voldoen. Nu wordt het beroep van leraar steeds ingewikkelder, en van leraren wordt steeds meer verwacht (Day & Gu, 2007; Hargreaves, 2000; Vermunt, 2006). Het eisenpakket voor leraren breidt uit (zie bijv. Hummel et al., 2019) en dit alles zet docenten onder druk (Snoek et al., 2020). Aelterman en Engels (2003) beargumenteren dat veel leraren een disbalans ervaren tussen wat de maatschappij van hen verwacht en de waardering die erop volgt (zie ook Ball, 2003; Cochran-Smith, 2006). Die toenemende druk op docenten heeft een negatief effect op het zelfbeeld van leraren. De OECD (2016) meldt dat negen van de tien Nederlandse leraren tevreden over zichzelf zijn, terwijl maar vier van die tien het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden door de samenleving. Dat beeld wordt bevestigd door nationaal onderzoek naar de sociale status van leraren door Cörvers et al. (2017). Meer ontwikkelmogelijkheden voor leraren – en daarmee meer ontwikkeling *van* leraren – zou mogelijk kunnen leiden tot meer maatschappelijke waardering voor de positie van de leraar en ook tot meer zelfwaardering door leraren zelf (zie bijv. Broeks et al., 2018).

#### *Conceptueel model*

De hierboven genoemde factoren laten zich samenvatten in een balansmodel (zie fig. 1). Aan de linkerkant van de weegschaal staan de twee clusters van redenen om leraar te worden/ leraar te blijven met als intrinsieke beweegredenen het plezier in de vakinhoud en in het onderwijzen daarvan, en als altruïstische overwegingen het betekenisvol willen zijn. Aan de rechterkant vinden we de bedreigingen die bij elk van deze clusters passen: redenen om het beroep te verlaten. Intrinsieke drijfveren worden bedreigd door ervaren werkdruk: zowel kwantitatief (veel uren; veel leerlingen) als kwalitatief (een brede agenda). Dat laatste vormt een belemmering om met de vakinhoud bezig te zijn (1). Wat betreft de bedreigingen voor de altruïstische redenen: de toenemende complexiteit van het beroep en van de doelgroep kunnen maken dat leraren zich niet (meer) toegerust voelen om het verschil te maken; dat hun *agency* of *self-efficacy* afneemt (2).

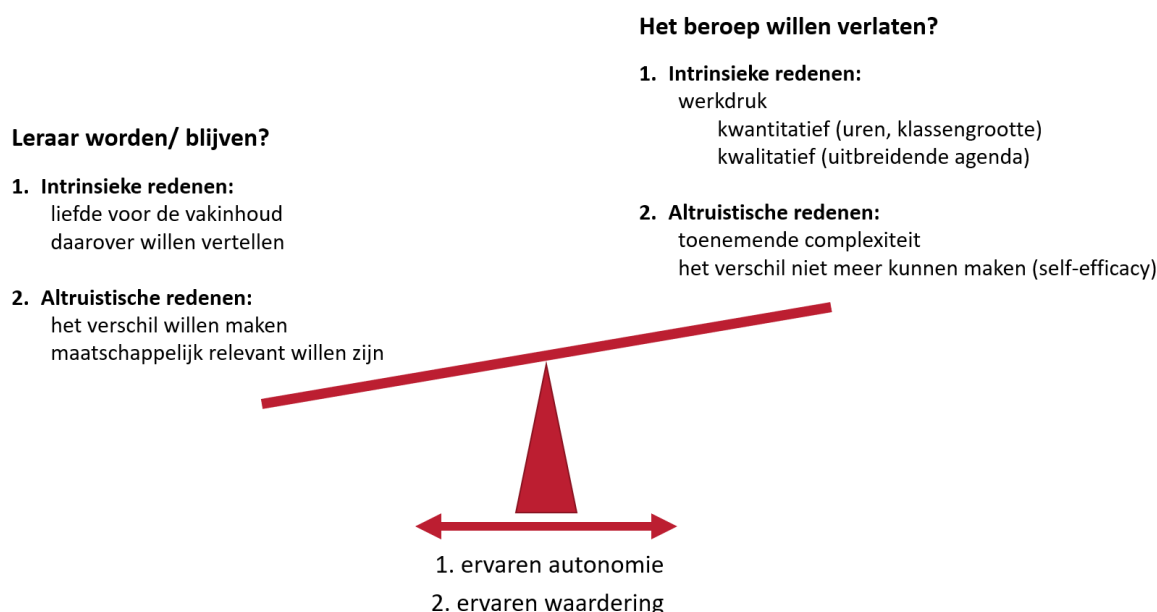


Fig.1: het balansmodel

Onder de weegschaal vinden we twee *moderators*, twee factoren die invloed hebben op de balans. Als ze toenemen, verschuift het scharnierpunt naar rechts en dat vergroot de kans dat de balans positief uitpakt. Als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, als ze autonomie ervaren, werkt dat als een buffer – het compenseert voor werkdruk. Ook als leraren zich gewaardeerd voelen, heeft dat een positief effect, en wel op hun self-efficacy; het voedt hun gevoel ertoe te (kunnen) doen (zie bijv. Koeslag-Kreunen, 2021; Koffeman, 2020).

### Aangescherpte onderzoeksvragen

Dit deelonderzoek probeert in kaart te brengen hoe de onderzoeksgroep zich verhoudt tot deze thema's. De onderzoeksvragen die hieruit naar voren komen zijn:

1. Hoe ontwikkelen deze factoren (die zijn uitgewerkt in het TK) gedurende de loopbaan van de respondenten?
2. Wat zijn de beweegredenen (uitgedrukt in de concepten als uitgewerkt in het TK) van deze docenten om dan wel het beroep te verlaten, dan wel in het beroep te blijven?
3. Op welke wijze heeft het loopbaanoriëntatietraject invloed op die beweegredenen?

De te onderzoeken deelconcepten zijn daarmee:

- Werkplezier (het vak en het onderwijzen daarvan)
- Werkdruk (kwant. en kwal.)
- Autonomie
- Het gevoel ertoe te doen
- Self-efficacy (gericht op het punt van ertoe te doen)
- Ervaren waardering

en

- de impact van het volgen van het heroriëntatietraject

[1] Voor het eerste set van deze concepten geldt dat we in kaart brengen hoe het nu ervaren wordt, en hoe dat was toen de docent begon met lesgeven (schaalvragen), zodat zicht ontstaat op het verloop van de motivatie voor het beroep in de loop van de schoolcarrière en in die aspecten van het beroep waarvoor dat met name geldt.

[2] Daarnaast vragen we wat er voor de respondent nodig zou zijn om voor het beroep behouden te blijven (open vragen).

[3] Ten slotte vragen we wat de belangrijkste inzichten zijn die het oriëntatietraject heeft opgeleverd: nieuwe perspectieven, een andere beleving, en of dat tot concrete voornemens heeft geleid (open vragen).

## Resultaten

### *Algemeen (open vragen)*

De vijftien respondenten vertegenwoordigen alle VO-sectoren en hebben een gemiddelde aanstelling van 0,76 fte. Het aantal jaren werervaring is gespreid: één heeft er 0-2 jaar ervaring; drie 3-5 jaar; vijf 6-9 jaar; zes meer dan 10 jaar. Zes respondenten rapporteren een negatieve reden om in dit traject te stappen (ongenoegen, twijfel, het missen van uitdaging, de ‘dertigblues’); de andere negen zeggen meer zicht op hun mogelijkheden te willen hebben. Op één na lag het initiatief om deel te nemen bij henzelf, waarbij drie respondenten door anderen op het traject gewezen waren. De gerapporteerde verwachtingen vooraf lagen dicht bij de doelstellingen van het traject: zelfinzicht verkrijgen en meer zicht op loopbaanmogelijkheden. Bijna allemaal (één rapporteert dat dit gedeeltelijk het geval is) zeggen ze dat die verwachtingen zijn uitgekomen en allemaal zouden ze collega’s aanraden het traject te volgen. Vrijwel allemaal waren ze enthousiast tot zeer enthousiast over de manier waarop het traject was vormgegeven. Een respondent vond het iets te lang duren; een andere iets te kort.

### **Deevraag 1: Hoe ontwikkelen deze factoren (die zijn uitgewerkt in het TK) gedurende de loopbaan van de respondenten?**

Deze vraag is onderzocht met een retrospectieve vragenlijst, die digitaal werd afgenomen. We deden de volgende berekeningen: eerst werd de Cronbach Alfa berekend voor elk van de clusters om zo te verifiëren of elk van de vragen in zo’n cluster wel (ongeveer) hetzelfde meet, met 0,7 als ondergrens (zie Cortina, 1993). Nadat enkele vragen verwijderd werden, zaten alle clusters rond of boven die grens en waren daarmee voldoende coherent. Vervolgens werden de gemiddeldes en standaarddeviaties berekend per cluster/ vraag, en de effect sizes (of Cohen’s d). Een effect size is een gestandaardiseerde maat die helpt effecten met elkaar te kunnen vergelijken (Hattie, 2009). Hattie, die vele duizenden effectstudies met elkaar vergeleek, kwalificeert effect sizes vanaf 0,4 als redelijk groot. Waardes boven de 0,6 kwalificeert hij als hoog. In deze studie volgden we deze kwalificaties. Daarna werd met behulp van een T-toets berekend of de ervaren verschillen significant waren. Daarbij hanteerden we een ondergrens van 0,05: waardes daaronder

kwalificeerden we als significante verschillen. Tenslotte keken we of er relevante en significante correlaties te vinden waren tussen de verschillende (cluster)scores. Die aandacht voor significantie is belangrijk, gelet op het geringe aantal respondenten.

De volledige datasets en de analyses daarvan zijn op verzoek beschikbaar. Hieronder worden – als samenvatting – de belangrijkste resultaten gepresenteerd. Eerst komen de vragen die horen bij het zicht krijgen op hoe de doelgroep zich heeft ontwikkeld in hun loopbaan. We meten hier dus niet het effect van het loopbaantraject, maar proberen zicht te krijgen op aangrijppunten om de loopbaan positief te beïnvloeden.

In de eerste kolom van de tabel is het cluster opgenomen. Daarna volgt steeds eerst hoe dat cluster nu ervaren wordt, en hoe dat (met de kennis van nu) was aan het begin van de loopbaan. In kolom 3 en 4 staan de gemiddeldes en de bijbehorende standaarddeviaties. In kolom 5 is de effect size opgenomen (die wordt berekend als het verschil gedeeld door de standaarddeviatie). Tenslotte is in kolom 6 het resultaat te zien van een gepaarde T-toets, om zien of de berekende verschillen significant zijn.

TABEL 1: ontwikkeling over de loopbaan (vijfpuntsschaal; N=15)

		GEM	SD	Effect size	Sign.
WERKPLEZIER ALGEMEEN	NU	3,83	0,65	-0,56	0,05
	TOEN	4,15	0,48		
WERKPLEZIER VAK	NU	3,87	0,90	-0,34	0,16
	TOEN	4,13	0,67		
ERTOEF DOEN	NU	3,90	0,78	0,45	0,04
	TOEN	3,53	0,85		
WERKDRUK	NU	3,58	1,24	-0,52	0,06
	TOEN	4,11	0,79		
AUTONOMIE	NU	3,47	1,08	0,57	0,04
	TOEN	2,87	1,03		
SELF EFFICACY	NU	4,20	0,62	1,41	0,00
	TOEN	3,20	0,80		
WAARDERING	NU	3,43	1,07	-0,24	0,17
	TOEN	3,67	0,88		
OP DEZE SCHOOL BLIJVEN	NU	2,53	1,19	-0,92	0,02
	TOEN	3,47	0,83		
IN ONDERWIJS BLIJVEN	NU	3,93	1,10	-0,13	0,32
	TOEN	4,07	1,03		

In tabel 1 is te zien hoe elk van de clusters ervaren worden op dit moment (NU) en hoe dat in retrospectief – dus met de kennis van nu – aan het begin van de schoolloopbaan was. Als de gemeten verschillen niet significant waren (dat wil zeggen  $> 0,05$ ), zijn de waardes licht afgedrukt.

Op een vijfpuntsschaal is de score “3” de neutrale waarde. Het eerste dat opvalt is dat vrijwel alle waardes hoger dan 3 zijn, met twee uitzonderingen. AUTONOMIE aan het begin van de loopbaan scoort lager (2,87) dan neutraal en ook OP DEZE SCHOOL BLIJVEN. Bij die laatste valt de hoge standaarddeviatie op (1,19), wat aangeeft dat er veel spreiding in de individuele antwoorden zit. Als we wat dieper in de data duiken zien we dat van de 15 respondenten iets meer dan de helft aangeeft te willen vertrekken van de huidige school. 3 respondenten scoren neutraal en 3 positief. Als we de waardes vergelijken met hoe dat was aan het begin van de schoolloopbaan zie we een fors verschil (effect size -0,92). Opmerkelijk is dat de score op het IN HET ONDERWIJS BLIJVEN relatief hoog scoort (3,93; 4,07). Dat getal is bovendien niet (significant) anders geworden. De respondenten willen wel in het onderwijs blijven, maar niet op hun huidige werkplek.

De meeste clusters scoren nu positiever dan aan het begin van de loopbaan. Het gevoel ERTOE te DOEN is gestegen en ook de SELF-EFFICACY en de ervaren AUTONOMIE. Bezig zijn met het VAK, WERKDRUK en WAARDERING veranderden niet (significant). Toch zien we een afname van het WERKPLEZIER ALGEMEEN. Het is de vraag hoe dat komt. Om daar meer zicht op te krijgen hebben we een correlatiematrix geconstrueerd, om zo te kunnen zien welke factoren met elkaar samenhangen – en dan met name met WERKPLEZIER ALGEMEEN als



kernconcept. Een kanttekening daarbij: we hebben te maken met een klein aantal respondenten. Voor correlaties-analyses wordt meestal een ondergrens van 25 (soms 20) gerekend; hier is sprake van 15 respondenten. Dat betekent dat onderstaande gegevens enigszins gerelativeerd moeten worden: eventuele uitbijters hebben meteen een forse impact op de uitkomsten.

TABEL 2: correlaties

		Werk- plezier algemeen	Werk- plezier vak	Ertoe doen	Werk- druk	Autono- mie	Self- efficacy	Waarde- ring	Op deze school blijven	In onderwijs blijven
Werk- plezier algemeen	Pearson Correlation	1	.515*	.635*	.166	.428	.557*	.462	.684**	.436
	Sig. (2- tailed)		.050	.011	.555	.111	.031	.083	.005	.104
Werkplezier vak	Pearson Correlation	.515*	1	.412	.395	.051	.597*	.065	.475	.462
	Sig. (2- tailed)	.050		.127	.145	.858	.019	.819	.074	.083
Ertoe doen	Pearson Correlation	.635*	.412	1	.222	.102	.338	-.073	.445	.365
	Sig. (2- tailed)	.011	.127		.426	.719	.219	.797	.096	.181
Werkdruk	Pearson Correlation	.166	.395	.222	1	-.589*	.040	-.480	.486	.048
	Sig. (2- tailed)	.555	.145	.426		.021	.887	.070	.066	.866
Autonomie	Pearson Correlation	.428	.051	.102	-.589*	1	.411	.542*	.043	.209
	Sig. (2- tailed)	.111	.858	.719	.021		.128	.037	.880	.455
Self-efficacy	Pearson Correlation	.557*	.597*	.338	.040	.411	1	.399	.329	-.031
	Sig. (2- tailed)	.031	.019	.219	.887	.128		.141	.231	.912
Waardering	Pearson Correlation	.462	.065	-.073	-.480	.542*	.399	1	.227	.179
	Sig. (2- tailed)	.083	.819	.797	.070	.037	.141		.415	.524
Op deze school blijven	Pearson Correlation	.684**	.475	.445	.486	.043	.329	.227	1	.631*
	Sig. (2- tailed)	.005	.074	.096	.066	.880	.231	.415		.012
In onderwijs blijven	Pearson Correlation	.436	.462	.365	.048	.209	-.031	.179	.631*	1
	Sig. (2- tailed)	.104	.083	.181	.866	.455	.912	.524	.012	

In de tabel hierboven zijn alle significante correlaties (d.w.z. verbanden die niet aan toeval toegeschreven kunnen worden) groen gekleurd. Voor dit onderzoek zijn met name die correlaties interessant die iets zeggen over werkplezier algemeen en op de huidige school/ in het onderwijs

blijven. WERKPLEZIER ALGEMEEN correleert vrij positief met het gevoel ERTOE te DOEN, met SELF-EFFICACY en met OP DEZE SCHOOL BLIJVEN. Dat suggereert dat met name dat gevoel dat je als docent het verschil maakt, en dat je ook toegerust bent om dat verschil te maken voorspellend zijn voor je werkplezier. Wat betreft het OP DEZE SCHOOL BLIJVEN: die factor correleert met WERKPLEZIER en met IN ONDERWIJS BLIJVEN. Voor deze studie is die laatste factor (IN ONDERWIJS BLIJVEN) het interessantst, maar we zien daar alleen een vrij positieve correlatie met het OP DEZE SCHOOL BLIJVEN. Verder zien we een vrij grote negatieve correlatie tussen AUTONOMIE en WERKDRUK. Meer van het een voorspelt minder van het ander en andersom, en dat is in lijn met wat we in de literatuur vonden. Er lijkt echter geen verband te zijn tussen het gevoel ERTOE te DOEN en WAARDERING, een verband dat er volgens eerder onderzoek wel is (zie bijv. Cörvers et al., 2017).

### *Deelconclusie*

Samenvattend kunnen we stellen dat de respondenten nu wat positiever in hun werk staan dan aan het begin van hun loopbaan: ze hebben een sterker gevoel ertoe te doen, ze voelen zich toegerust, en scoren een voldoende op werkdruk en waardering. Ook voldoende scoren ze zichzelf op hun werkplezier, al is dat wel minder geworden in vergelijking met het begin van hun loopbaan. Toch overweegt meer dan de helft van hen hun huidige school te verlaten. Dat lijkt vooral samen te hangen met dat verminderde gevoel van werkplezier. Werkplezier hangt samen met hun gevoel er te doen en de mate waarin je je als docent voelt toegerust om je werk te doen. Met name die laatste constatering is van belang in het licht van de doelen van Kleurrijk Beroep. Dat gevoel van toegerust zijn, van self-efficacy wordt immers door professionele ontwikkeling versterkt. In de volgende deelvraag gaan we dieper in op de achtergronden van werkplezier en het behoud voor het beroep.

### **DEELVRAAG 2: Wat zijn de beweegredenen van deze docenten om dan wel voor het beroep bewaard te blijven, dan wel om het beroep te verlaten?**

In de vragenlijst zijn twee vragen opgenomen die de deelnemers expliciet vroegen naar beweegredenen om voor het beroep bewaard te blijven dan wel het te verlaten. De antwoorden zijn eerst gekwalificeerd en vervolgens gekwantificeerd. Hieronder worden de resultaten gepresenteerd.

TABEL 3: Wat is er voor jou (vooral) nodig om met plezier in het onderwijs te blijven werken?

Factor	Aantal keren genoemd	Voorbeeldantwoord
Ontwikkelmogelijkheden	5	<i>Ik wil graag iets nieuws doen, iets nieuws leren.</i>
Waardering	5	<i>Ik wil me gezien en gewaardeerd voelen, niet alleen in woord, maar ook in uren zoals nu gebeurt.</i>
Collegialiteit/samenwerking	5	<i>Professionele leergemeenschappen die me uitdagen op een andere manier na te denken over de lespraktijk en organisatie van onderwijs.</i>
Uitdaging	4	<i>Ik heb nieuwe drijfveren nodig om plezier te halen uit mijn werk als leraar.</i>
Autonomie	3	<i>Vooral die autonomie wordt voor mij in de toekomst steeds belangrijker</i>
Salaris	2	<i>Extra salaris. Ik kom simpelweg niet rond van mijn salaris als ik in Amsterdam wil wonen en werken.</i>
Werkdruk	2	<i>Werkdrukvermindering. Minder toetsen, meer praten over het nut van onderwijs. Meer tijd om je lessen goed voor te bereiden.</i>
Ertoe doen	1	<i>Er moeten ontmoetingen met jongeren blijven, daar doe ik het voor.</i>
Diversen	4	<i>Een goed georganiseerde school</i>
<b>TOTAAL</b>	<b>31</b>	

TABEL 4: Wat zou voor jou een serieuze overweging zijn om het onderwijs te verlaten?

Factor	Aantal keren genoemd	Voorbeeldantwoord
Geen ontwikkelmogelijkheden	5	<i>Wanneer ik er geen lol meer in heb. Dit kan komen doordat ik ben uitgeleerd</i>
Werkdruk	4	<i>Administratieve besommingen en de hoeveelheid toetsen en herkansingen die ik moet nakijken.</i>
Te weinig uitdaging	3	<i>Als ik in een situatie terecht kom waar mijn primaire taak is het geven van lessen. Dat is hetgeen waar ik op dit moment de minste uitdaging uit haal.</i>
Te weinig salaris	2	<i>Salaris. Heel hard, maar waarheid. Rondkomen staat bovenaan.</i>
Gebrek aan waardering	1	<i>Als ik de resultaten van mijn acties nergens terug zie komen in de organisatie dan ben ik bang dat ik mijn langste tijd daar gehad heb</i>
Diversen	2	<i>Geen idee. Als ik invalide/ ziek o.i.d. zou zijn en niet meer tegen de prikkels/ drukte van jongeren zou kunnen misschien?</i>
<b>TOTAAL</b>	<b>17</b>	

Beide tabellen laten vergelijkbare (maar gespiegelde) resultaten zien. Ze lijken op wat we zagen in de correlaties gepresenteerd onder deelvraag 1, maar geven wat meer achtergrond daarbij. Het ervaren van ontwikkelmogelijkheden en uitdaging, en van waardering en autonomie zijn de vaakst genoemde factoren om voor het beroep behouden te blijven. Een factor die hier toegevoegd wordt – dat wil zeggen ten opzichte van wat onder deelvraag 1 werd gepresenteerd – is die van collegialiteit en van samenwerking: ook dat wordt als factor benoemd. Het sluit aan bij wat we in de literatuur vinden over het vaak als geïsoleerd ervaren worden van het lerarenberoep (zie bijv. Koffeman, 2021b).

### **Deelvraag 3: Op welke wijze heeft het loopbaanoriëntatietraject invloed op beweegredenen om het beroep te verlaten of om ervoor behouden te blijven?**

Tenslotte waren we benieuwd naar de impact van het traject zelf; we wilden weten wat het vooral opleverde, en ook waaraan dat was toe te schrijven. We deden dat aan de hand van een aantal open vragen. Hieronder bespreken we per vraag wat dat opleverde aan resultaten. Sommige vragen bleken onvoldoende onderscheidend: ze leverden vergelijkbare antwoorden op. In dat geval hebben we die (vragen en antwoorden) bij elkaar opgeteld.

- a. Welke inzichten heeft het volgen van dit loopbaanoriëntatietraject je vooral opgeleverd?*

De hier gegeven antwoorden passen in vier categorieën: zicht op mezelf (8 maal genoemd); zicht op nieuwe mogelijkheden en keuzes (6 maal genoemd); meer zelfvertrouwen (3 maal genoemd) en zicht op anderen (2 maal genoemd).

- b. Is je loopbaanperspectief anders geworden? Zo ja, hoe?*

Iets minder dan de helft (7 maal) benoemt dat ze vinden dat het tijd is voor een nieuwe stap in de loopbaan. Ook 7 respondenten geven aan dat de meerwaarde vooral zat in de *bewustwording* van mogelijkheden. Eén respondent rapporteert niet zozeer een nieuw perspectief, maar de bevestiging van wat hij/ zij tevoren al bedacht had.

- c. Heeft het loopbaanoriëntatietraject geleid tot vervolgacties of plannen voor vervolgacties? Welke?*

Zes respondenten gaan op zoek naar een nieuwe baan in het onderwijs of hebben die inmiddels gevonden. Zes respondenten gaan of zijn in gesprek over nieuwe taken binnen hun huidige school. Twee docenten benoemen dat de meerwaarde vooral zit in meer zelfregie – in meer algemene zin.

- d. Welke onderdelen van het traject hebben (vooral) voor deze opbrengsten gezorgd?*

Deze vraag bestaat eigenlijk uit drie verschillende vragen die ongeveer hetzelfde onderzochten. De vragen (en de antwoorden) zijn daarom bij elkaar opgeteld.

TABEL 4: Welke onderdelen van het traject hebben (vooral) voor deze opbrengsten gezorgd?

Onderdeel	Aantal keren genoemd	Voorbeeldantwoord
Gesprekken met anderen	21	<i>Contact met collega's die ook goed nadenken over hun huidige situatie.</i>
Verwerkingsopdrachten	13	<i>Vooral de opdrachten zoals de roddelwandeling.</i>
Tijd nemen (en krijgen)	6	<i>Het traject zorgt ervoor dat je de tijd neemt om na te denken over de toekomst.</i>
Theorie	3	<i>Het begrip 'circulair docentschap' uit bijeenkomst 1 zette me aan het denken.</i>
Workshops	3	<i>De workshops</i>
Netwerken	2	<i>Het belang van het gebruik maken van je netwerk, heeft me wel geholpen dit meer te gaan inzetten.</i>
Diversen	7	<i>Dat was niet een specifiek element. Het was de combinatie van alle verschillende factoren die het traject te bieden had.</i>
<b>TOTAAL</b>	<b>55</b>	

Het in gesprek gaan met anderen wordt als meeste genoemd. Het als tweede genoemde ingrediënt, de verwerkingsopdrachten, overlapt met dat in gesprek gaan. Vaak was zo'n opdracht de aanleiding om met elkaar te overleggen. Het als derde genoemde ingrediënt, tijd nemen of krijgen, is een soort overkoepelend argument.

### Conclusies en aanbevelingen

Het huidige en nog te verwachten lerarentekort is een ernstige zaak. Het is van belang niet alleen nieuwe mensen te interesseren voor het beroep, maar ook om zittende docenten enthousiast te houden voor het beroep. Het Oriëntatietraject is een kleinschalige, maar effectieve manier gebleken om de deelnemers zich bewuster te maken van hun (ontwikkel)mogelijkheden en dat laat een positieve invloed op hun intentie om in het beroep te blijven, zij het soms op een andere werkplek dan hun huidige.

Wat opvalt aan de deelnemers is dat ze geen opvallend profiel hebben. Het zijn ervaren docenten met een sterk gevoel ertoe te doen, ze voelen zich toegerust, en scoren zichzelf een voldoende op werkdruk en waardering. Ze geven zichzelf nog een voldoende op hun werkplezier, al is dat wel minder geworden in vergelijking met het begin van hun loopbaan. Toch overweegt meer dan de helft van hen om hun huidige school te verlaten en dat lijkt vooral samen te hangen met dat verminderde gevoel van werkplezier.

Om voor het beroep behouden te blijven zeggen ze (vooral) meer ontwikkelmogelijkheden en uitdaging te willen ervaren, en meer waardering en samenwerking met collega's te zoeken. Die resultaten zijn in lijn met wat we uit eerder onderzoek weten: de waan van de dag en ervaren werkdruk, samen met de geïsoleerde positie van docenten, maken dat het beroep door veel leraren

als statisch wordt ervaren (zie bijv. Hargreaves, 2000). Er lijkt weinig perspectief te zijn en dat heeft een negatief effect op werkplezier.

Het oriëntatietraject bood wel dat perspectief, aldus de deelnemers. Het zorgde voor meer inzicht in henzelf en in de mogelijkheden die er wel zijn, en dat leidde tot nieuwe stappen op de huidige school of tot nieuwe (onderwijs)activiteiten buiten de school. De impact van het oriëntatietraject schrijven de deelnemende docenten vooral toe aan de gelegenheid die het traject bood om wat afstand te nemen van de waan van de dag en samen met collega's ervaringen en ideeën uit te wisselen, waarbij de verschillende verwerkingsopdrachten ondersteunend waren. Hoewel ze er veel tijd in moesten steken (boven op hun werkdruk), zijn de deelnemers tevreden over wat het traject hen heeft opgeleverd. Ze hadden vooraf hoge verwachtingen en die zijn ruimschoots uitgekomen. Alle deelnemers zouden het traject aanbevelen aan collega's. Dat maakt het opmerkelijk dat er niet meer belangstelling is voor het oriëntatietraject. Dat is jammer: je zou meer leraren deze perspectieven gunnen, en het zou bovendien kunnen betekenen dat meer van hen voor het beroep bewaard blijven. Een voor de hand liggende aanbeveling zou dan ook zijn door te gaan met het traject en nog steviger in te steken op werving.

Tenslotte: er lijkt iets paradoxaals aan de hand te zijn. Als meerwaarde van het traject wordt met name benoemd de ervaren ruimte om alleen en samen afstand te nemen van de waan van de dag. Het is diezelfde waan van de dag die in de weg staat van dat afstand nemen. Veel docenten lijken het te druk te hebben om af en toe stil te staan en op adem te komen (zie ook Blankestijn & Koffeman, 2023). Aanbeveling voor vervolgonderzoek zou zijn te kijken of en hoe je voor meer docenten manieren kunt vinden om tot reflectie te komen.

## Referenties:

- Aelterman, A., & Engels, N. (2003). Maatschappelijke waardering en professionaliteit - Componenten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep? *VELON Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 24(3), 53–62.
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). [doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1)
- Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The Job Demands Resources Model State of the Art. *Journal of managerial psychology* 22(3): 309–328.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. [doi.org/10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)
- Berg, D. van den, Berg, D. van den, & Scheeren, J. (2017). *Tevreden werken in het voortgezet onderwijs*. VOION.
- Blankestijn, L., & Koffeman, A. H. (2023). 'Hoe drukker je het hebt, hoe belangrijker het is om te vertragen en te onderzoeken wat er speelt'. *Sozio - Praktijkgericht onderzoek (SOZIO-special)*.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van, & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Utrecht: Berenschot Groep B.V.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083–1110. [doi.org/10.1002/berj.3302](https://doi.org/10.1002/berj.3302)
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W. C., Cummings Carney, M., Fernández, M. B., Stringer Keefe, E., Miller, A. F., & Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 572–588. [doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. [doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98](https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98)
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Verkregen op 1-6-'23, via: <http://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/11/13811.html>
-

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. [doi.org/10.1080/03054980701450746](https://doi.org/10.1080/03054980701450746)

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. [doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002)

Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 604–625. [doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524)

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. [doi.org/10.3102/00346543076002173](https://doi.org/10.3102/00346543076002173)

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. [doi.org/10.1080/713698714](https://doi.org/10.1080/713698714)

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.

Hilton, G. L. S. (2017). Disappearing Teachers: An Exploration of a Variety of Views as to the Causes of the Problems Affecting Teacher Recruitment and Retention in England. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World*, 15, 74–85.

Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. Verkregen op 1-6-'23, via: <http://www.zestor.nl/thema/werkdruk-het-hbo>

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Oratie. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren; Lectoraat Werken in Onderwijs

Koffeman, A. (2020). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën* 97(6), 444-452.

Koffeman, A. H. (2021a). *Verslag Monitoronderzoek Leraar, een Kleurrijk Beroep: versie 2021* (Rapport).

Koffeman, A. H. (2021b). *Sources for Learning: Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning*. Proefschrift University College London.

OECD. (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. [dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en)



Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions , Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper* (Issue November). Verkregen op 1-6-'23, via [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)

Snoek, M., Wit, B. de, & Dengerink, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. Plaats van uitgave: Ten Brink Uitgevers.

Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: IVLOS. Verkregen op 1-6-'23, via <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0105-200145/UUindex.html>

---