

DE RELATIE TUSSEN WERKBELASTING EN DE TURNOVER INTENTIE VAN LEERKRACHTEN IN HET VLAAMSE ONDERWIJS.

DE ROL VAN INTRINSIEKE MOTIVATIE

Aantal woorden: 15.530

Janne Van Cauter

Studentennummer: 02105703

Promotor: Prof. Dr. Adeliën Decramer

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de Bestuurskunde en het
Publiek Management

Academiejaar: 2024 – 2025

Vertrouwelijkheidsclausule en wetenschappelijke integriteit

Toestemming

De auteur en de promotor geven de toelating deze masterproef voor consultatie beschikbaar te stellen en delen van de masterproef te kopiëren voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van resultaten uit de masterproef.

Ik verklaar dat het onderzoek verlopen is volgens de regels die gelden inzake wetenschappelijke en academische integriteit. Ik verklaar kennis te hebben genomen van, en gehandeld te hebben in overeenstemming met, de ethische code van de faculteit.

Ondertekend, mei 2025,

Janne Van Cauter

Samenvatting

Aanleiding Onderwijs speelt een belangrijke rol bij zowel de persoonlijke ontwikkeling van individuen als de maatschappelijke vooruitgang. De sector wordt geconfronteerd met uitdagingen, waaronder een groeiend lerarentekort, hoge werkdruk en toenemende maatschappelijke verwachtingen. In dit kader benadrukt de Commissie van Wijzen het belang van een duurzaam en evidence-based personeelsbeleid. Leerkrachten vormen immers een onmisbare pijler binnen het onderwijssysteem. Deze masterproef richt zich op de invloed van werkbelasting op de turnover intentie van leerkrachten, en onderzoekt in welke mate intrinsieke motivatie deze relatie modereert.

Relevantie Deze masterproef levert een bijdrage aan de literatuur over turnover intentie binnen een Europese onderwijscontext. Daarnaast versterkt het de empirische onderbouwing van het Job Demands-Resources-model, dat in dit onderzoek als theoretisch kader wordt gehanteerd. Maatschappelijk biedt het inzichten in de ervaringen van leerkrachten. Beleidsmakers en schoolleiders kunnen hiermee gerichte HR- en beleidsmaatregelen ontwikkelen die bijdragen aan een kwalitatiever onderwijssysteem.

Methodologie Dit onderzoek kadert binnen een breder onderzoeksproject van de onderzoeksgroep Human Resource Management en Organisatiemanagement aan de Universiteit Gent. Voor deze cross-sectionele studie werd een grootschalig survey-onderzoek uitgevoerd bij 346 leerkrachten uit 40 Vlaamse basis- en secundaire scholen. De dataverzameling vond plaats via twee opeenvolgende online vragenlijsten, die met een tussenperiode van twee weken aan de respondenten werden bezorgd. De data werden geanalyseerd met een lineaire regressieanalyse in SPSS.

Resultaten Werklast is positief gerelateerd aan de turnover intentie van leerkrachten, wat hypothese één bevestigt. Leerkrachten die een hogere werklast ervaren, rapporteren een grotere intentie om het onderwijs te verlaten. Daarnaast werd een negatieve relatie vastgesteld tussen intrinsieke motivatie en turnover intentie, waarmee ook de tweede hypothese wordt bevestigd. Leerkrachten met een hogere intrinsieke motivatie vertonen een lagere intentie tot vertrek. Het veronderstelde modererende effect van intrinsieke motivatie op de relatie tussen werklast en turnover intentie werd niet aangetoond. Hoewel het effect in de verwachte richting lag, werd geen statistisch significant resultaat gevonden. De derde hypothese wordt daarom verworpen.

Limieten en toekomstig onderzoek De gehanteerde onderzoeksopzet kent enkele beperkingen, waaronder risico's op zelfrapportagebias, common method bias en selectiebias als gevolg van vrijwillige deelname. Toekomstig onderzoek kan deze beperkingen verkleinen door gebruik te maken van een aselechte steekproef en te streven naar een representatieve geografische spreiding van deelnemers over de Vlaamse provincies. Bovendien kan een longitudinaal onderzoeksdesign bijdragen aan het identificeren van causale verbanden, terwijl de toevoeging van een kwalitatieve component diepgaande inzichten kan opleveren in de onderliggende belevingen en ervaringen van leerkrachten.

Voorwoord

Na vier jaar van intensief studeren en persoonlijke groei, sluit ik met deze masterproef mijn opleiding Bestuurskunde en Publiek Management aan de Faculteit Economie en Bedrijfskunde van de Universiteit Gent af.

Onze samenleving staat niet stil, en dat geldt ook voor het onderwijs. De nieuwe Vlaamse regering voert hervormingen door die voelbare veranderingen teweegbrengen op de werkvloer. Maar wat betekenen die voor leerkrachten? Worden ze erdoor geïnspireerd, of zorgt het net voor een hogere werklast? En hoe beïnvloedt dat hun motivatie en hun intentie om het onderwijs te verlaten? Deze vragen maken dit onderzoek zowel maatschappelijk relevant als bijzonder actueel.

Het realiseren van deze masterproef was niet mogelijk geweest zonder de steun en hulp van verschillende mensen, die ik dan ook graag wil bedanken.

Allereerst gaat mijn oprechte dank uit naar de bereidwillige respondenten die hun tijd en inzichten deelden. Dankzij hun medewerking kon ik waardevolle data verzamelen. Ook mijn medestudenten binnen hetzelfde onderzoeksproject wil ik bedanken voor hun inzet bij het verzamelen van respondenten.

Daarnaast ben ik dankbaar voor de begeleiding van mijn promotor, Prof. Dr. Adeliën Decramer. Haar expertise en feedback hebben me geholpen om dit werk naar een hoger niveau te tillen. Ook wil ik Emma Lippens bedanken voor haar snelle en duidelijke antwoorden op mijn vragen, en haar ondersteuning bij de SPSS-analyse.

Tot slot wil ik mijn ouders, zus en vriend in de bloemetjes zetten voor hun onvoorwaardelijke steun, vertrouwen en aanmoediging van de eerste lesdag tot aan de laatste examens. Zij stonden steeds klaar, of het nu ging om het nalezen van een paper, het aanhoren van mijn twijfels of het samen vieren van mooie momenten. Heel erg bedankt voor jullie warme aanwezigheid.

Met het afronden van deze masterproef ben ik klaar om een nieuwe academische uitdaging aan te gaan.

Janne Van Cauter

1 mei 2025

Inhoudsopgave

Vertrouwelijkheidsclausule en wetenschappelijke integriteit	i
Samenvatting	ii
Voorwoord	iii
Lijst met gebruikte afkortingen, tabellen en figuren.....	vi
Inleiding	1
Literatuuroverzicht.....	7
Turnover intentie	7
Definitie	7
Eerder onderzoek	8
Link met het JD-R model	10
Werklast	11
Definitie	11
Eerder onderzoek	12
Hypothese 1	15
Intrinsieke motivatie	16
Definitie	16
Eerder onderzoek	17
Hypothese 2 en 3.....	18
Onderzoeksmodel	20
Methode	21
Procedure	21
Steekproef	22
Meetinstrumenten	23
Afhankelijke variabele: turnover intentie	23
Onafhankelijke variabele: werklast	24
Moderator: intrinsieke motivatie	24
Controle variabelen	24
Resultaten	26
Beschrijvende statistieken.....	26
Hypothesen testen	28
Controle variabelen	28
Hypothese 1	28
Hypothese 2	28

Hypothese 3	29
Discussie	30
Theoretische implicaties.....	30
Praktische implicaties en aanbevelingen	34
Limieten en toekomstig onderzoek.....	36
Conclusie	38
Bibliografie	39
Appendices	52
Appendix 1: Factorladingen.....	52

Lijst met gebruikte afkortingen, tabellen en figuren

1. Lijst met afkortingen

BanaBa - Bachelor na Bachelor
et al. - en anderen
GDPR - General Data Protection Regulation
HR(M) - Human Resources (Management)
i.f.v. - in functie van
JD-R - Job demands-resources model
ManaMa - Master na Master
o.a. - Onder andere
OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA - Programme for International Student Assessment
PSM - Public sector motivation
SERV - Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
UGent - Universiteit Gent
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VLOR - Vlaamse Onderwijsraad
VN - Verenigde Naties
ZDT – Zelf-Determinatie Theorie

2. Lijst met tabellen

Tabel 1: Overzicht descriptieve waarden van de dataset
Tabel 2: Overzicht van de frequenties van de dataset
Tabel 3: Aantal respondenten, gemiddelde, standaarddeviatie en Pearson correlatie van de variabelen
Tabel 4: Regressiecoëfficiënten en standaardfouten
Tabel 5: Factorladingen

3. Lijst met figuren

Figuur 1: Evolutie van de werkbaarheidsgraad in de onderwijssector en op de Vlaamse arbeidsmarkt.
Figuur 2: Openstaande vacatures van 2014-2024 van Vlaanderen en het Brusselse gewest
Figuur 3: Visualisatie hypothesen

Inleiding

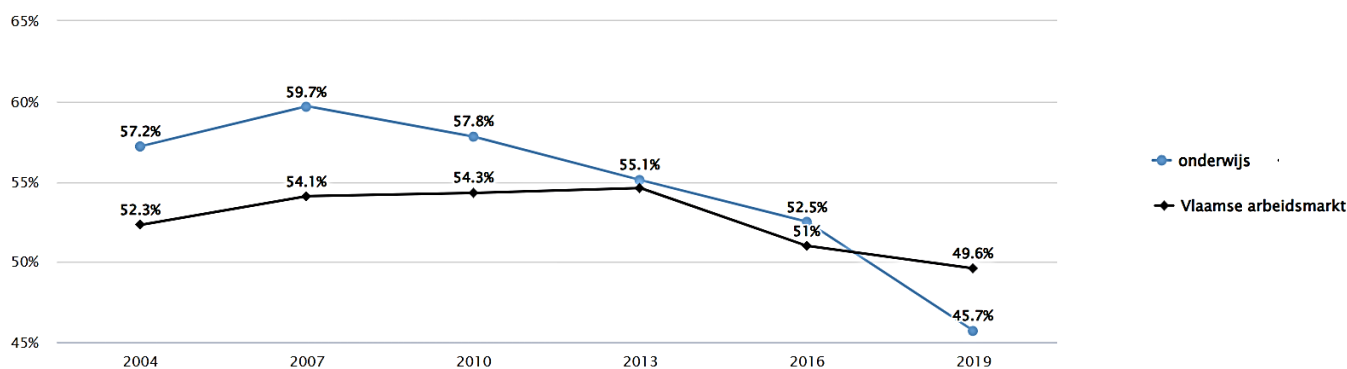
Deze masterproef onderzoekt de relatie tussen werklust en turnover intentie bij leerkrachten, met bijzondere aandacht voor de modererende rol van intrinsieke motivatie. Het unieke van dit onderzoek ligt in het hanteren van een grootschalige kwantitatieve onderzoeksofzet in combinatie met een expliciete focus op de Vlaamse onderwijscontext.

De onderwijssector wordt in toenemende mate geconfronteerd met complexe uitdagingen, waarbij het welzijn van leerkrachten onder druk komt te staan. Diverse onderzoeken tonen aan dat werkgerelateerde stress een wijdverspreid probleem vormt onder leerkrachten. Zo rapporteert bijna de helft van de Europese leerkrachten in het lager en secundair onderwijs symptomen van werkstress (Ronfeldt et al., 2013). Specifiek voor België toont onderzoek van Tiggelaar et al. (2023) aan dat 70% van de leerkrachten overmatige stress ervaart. België behoort daarmee tot de vijf landen met de hoogste stressniveaus onder leerkrachten, op basis van een vergelijking tussen 46 landen wereldwijd (Tiggelaar et al., 2023). Werkomstandigheden blijken een cruciale factor te zijn in het ervaren van stress (Ladd, 2011), waarbij werkoverbelasting herhaaldelijk wordt genoemd als de belangrijkste oorzaak (Betoret, 2009). Werkoverbelasting ontstaat wanneer werknemers meer taken moeten uitvoeren dan binnen een gegeven tijd haalbaar is (Beehr et al., 1976).

Uit de vierjaarlijkse Vlaamse Werkbaarheidsmonitor blijkt dat hoge werkdruk het meest voorkomende werkbaarheidsrisico in de onderwijssector vormt (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen, 2024). Deze werkdruk ontstaat wanneer er te veel moet gebeuren in te weinig tijd, met te weinig ondersteuning (Bakker & Demerouti, 2007). De Werkbaarheidsmonitor is gebaseerd op een schriftelijke bevraging bij een representatief respondentenbestand van werknemers in het Vlaams Gewest en meet vier centrale aspecten van arbeidskwaliteit: werkstress, motivatie, leermogelijkheden en de balans tussen werk en privé (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV), 2024).

In 2023 gaf slechts 48,1% van de werknemers in het onderwijs aan een werkbare job te hebben. Werkbaar werk wordt daarbij omschreven als motiverend en aangenaam, met voldoende leermogelijkheden en een gezonde werk-privébalans, zonder overmatige stress (SERV, 2024). Figuur 1 illustreert dat de werkbaarheidsgraad in het onderwijs daalt en sinds 2016 onder het Vlaamse gemiddelde ligt.

Figuur 1: Evolutie van de werkbaarheidsgraad in de onderwijssector en op de Vlaamse arbeidsmarkt.



Bron: Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Werknemers 2004-2019

In 2023 gaf 34,6% van de werknemers in het onderwijs aan geconfronteerd te worden met hoge werkdruk, waarbij 13,5% sprak van een acuut hoge werkdruk. In 2019 lagen deze percentages respectievelijk op 41,1% en 17,7% (SERV, 2024). Deze piek wordt grotendeels toegeschreven aan de extra druk die de COVID-19-pandemie met zich meebracht (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

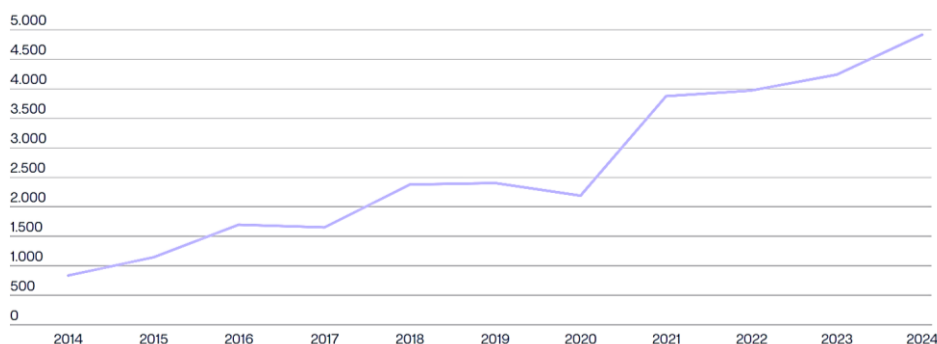
Hoewel de werkdruk sinds 2019 licht is gedaald, blijven de cijfers verontrustend. Een hoge werkdruk zorgt namelijk voor verregaande gevolgen. Onderzoek wijst op verbanden met een verstoorde werk-privébalans (SERV, 2024), gezondheidsproblemen zoals burn-outklachten (Fernet et al., 2013; Jackson & Stevens, 2022), en een lagere motivatie (SERV, 2024). Deze effecten resulteren in een verminderde jobtevredenheid (Toropova et al., 2021; Amitai & Van Houtte, 2022), een verhoogde turnover intentie (Skaalvik & Skaalvik, 2017) en een grotere effectieve uitstroom (Amitai & Van Houtte, 2022). Ook de Stichting Innovatie & Arbeid (2024) wijst op de gevolgen van een hoge werkdruk en bijgevolg een lage werkbaarheidsgraad. In 2007 gaf 72,6% van de leerkrachten aan te willen doorwerken tot aan het pensioen, terwijl dit in 2019 nog slechts 48,9% was (Stichting Innovatie & Arbeid, 2024).

Het lerarentekort vormt intussen een groeiende uitdaging in vrijwel alle Europese landen en daarbuiten. Dit tekort wordt gedefinieerd als het aanhoudende gebrek aan gekwalificeerde leerkrachten bij de start van het schooljaar (OECD, 2024). Volgens Federičová (2020) volgt ongeveer 30% van de Europese leerlingen onderwijs in scholen waar de afwezigheid van voldoende leerkrachten de onderwijskwaliteit bedreigt. De Europese Commissie (2021) identificeerde 35 Europese landen of regio's waar sprake is van een lerarentekort. Deze bevindingen worden bevestigd door de OECD (2024), die rapporteerde dat in 18 van de 21 onderzochte landen bij de aanvang van het schooljaar 2022-2023 sprake was van een tekort aan leraren. Op mondiaal niveau luidt UNESCO de alarmbel. De organisatie schat dat miljoenen extra leerkrachten nodig zijn om de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen van de Verenigde Naties rond universeel basisonderwijs te realiseren (UNESCO Vlaanderen, 2016).

Ook in België is het lerarentekort duidelijk zichtbaar. Het aantal vacatures dat bij de start van het schooljaar open blijft wegens een gebrek aan gekwalificeerde kandidaten, neemt jaar na jaar toe (Fiers, 2024). In 2023 werden ernstige tekorten vastgesteld in alle onderwijsvakken. Deze trend wijst op een versnelde en breed verspreide achteruitgang. Vlaanderen behoort inmiddels tot de groep landen met de meest wijdverspreide tekorten, samen met onder meer Duitsland, IJsland en Costa Rica (OECD, 2024).

Verskillende factoren liggen aan de basis van deze ontwikkeling, waaronder een dalende instroom in de lerarenopleidingen, een vergrijzend personeelsbestand en een hoge uitstroom van leerkrachten (Staelens, 2017; OECD, 2021). Deze combinatie maakt dat het lerarentekort niet langer als tijdelijk fenomeen kan worden beschouwd, maar een structurele uitdaging vormt voor het Vlaamse onderwijs. De situatie wordt bovendien bemoeilijkt door een algemene arbeidsmarktkrapte, waarbij ook andere sectoren zoals de zorg en de horeca intensief op zoek zijn naar personeel. Binnen dit marktonevenwicht tussen vraag en aanbod daalde het aantal kandidaten per vacature in het basisonderwijs van tien in 2016 naar minder dan één in 2024 (Klasse, 2023).

Figuur 2: Openstaande onderwijsvacatures van 2014-2024 in Vlaanderen en het Brusselse gewest



Bron: VDAB

Het lerarentekort in Vlaanderen vormt niet enkel een arbeidsmarkt vraagstuk, maar raakt ook aan het fundamentele recht op kwalitatief onderwijs. De Commissie van Wijzen (2023) stelt vast dat een groeiend aantal scholen moeite heeft om personeel aan te werven dat beschikt over het vereiste bekwaamheidsbewijs. Deze bevinding wordt bevestigd door de Vlaamse Onderwijsraad, die rapporteert dat sommige basisscholen slechts één of twee officieel gekwalificeerde leraren in dienst hebben (Raad Basisonderwijs, 2024).

Echter vormen leerkrachten de ruggengraat van een sterk onderwijssysteem, waarbij hun impact op de effectiviteit en kwaliteit van het onderwijs breed erkend wordt (Ronfeldt et al., 2013; Commissie van Wijzen, 2023). Het lerarentekort is dan ook des te verontrustender in het licht van de recente PISA-resultaten, waaruit blijkt dat de prestaties van Vlaamse leerlingen in wiskunde, lezen en wetenschappen achteruitgaan. Bovendien slaagt een groeiend aantal leerlingen er niet in om het basisniveau te behalen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023).

Een zekere mate van jobmobiliteit is normaal binnen elke sector. Volgens Statbel (2025) veranderden tussen 2023 en 2024 ongeveer 350.000 werkenden van functie, wat neerkomt op 7,5% van de beroepsbevolking die op beide meetmomenten actief was. Opvallend hierbij is de daling in het aandeel jobwisselaars dat binnen dezelfde sector actief blijft, van 52,6% naar 49,6%. In het onderwijs blijft dit percentage echter beduidend hoger: meer dan 60% van de leerkrachten die van job veranderen, blijven werkzaam binnen de onderwijssector (Statbel, 2025).

Ondanks deze sectorinterne mobiliteit blijft personeelsverloop in het onderwijs verontrustend. Verschillende onderzoekers waarschuwen voor de negatieve effecten van lerarenwissels op de leeromgeving. Verlies aan instructietijd, verstoring van klasroutines en het gebrek aan pedagogische continuïteit kunnen de onderwijskwaliteit immers aanzienlijk ondermijnen (Backers et al., 2020; Commissie van Wijzen, 2023).

Volgens het recentste OECD-rapport (2024) verlaat jaarlijks 9% van de Vlaamse leerkrachten het beroep. Daarmee behoort Vlaanderen internationaal tot de hoogste categorie, aangezien de internationale uitstroom schommelt tussen 2% en 12%. Bovendien blijkt dat slechts 2% van deze Vlaamse uitstroom het gevolg is van pensionering, terwijl 7% voortkomt uit vrijwillig ontslag (OECD, 2024). Dit relatief hoge aandeel van vrijwillig vertrek suggereert onderliggende knelpunten binnen het beroep. Vooral de uitstroom van beginnende leerkrachten is daarbij aanzienlijk. De Europese

Commissie (2020) rapporteerde dat ongeveer 13% van de Vlaamse startende leerkrachten binnen vijf jaar het onderwijs verlaat. Recente cijfers uit de Education and Training Monitor (2023) geven aan dat dit aandeel inmiddels is opgelopen tot 37,2%. Het rapport van De Witte et al. (2024) brengt de retentiekansen van leerkrachten in kaart die tussen 2007 en 2021 hun loopbaan zijn gestart, en volgt hen gedurende de eerste tien jaar van hun carrière. Uit hun analyse blijkt dat vrouwelijke leerkrachten een lagere uitstroom kennen dan hun mannelijke collega's. Daarnaast is de uitstroom in het lager secundair onderwijs iets hoger dan in het kleuter- en lager onderwijs. Wat opleidingsniveau betreft, blijkt dat leerkrachten met een educatieve bachelor in het lager- (17,37%) of kleuteronderwijs (20,65%) een aanzienlijk lagere uitstroom kennen dan wie een educatieve bachelor secundair onderwijs (34,44%) of een educatieve master (42,26%) behaalde (De Witte et al., 2024). Bovendien vergroot deze uitstroom de werkdruk voor de overblijvende personeelsleden, wat bijdraagt aan een vicieuze cirkel van stress, overbelasting en verdere uitval. (Farber, 1991).

Hoge uitstroomcijfers roepen terechte vragen op over de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Om deze negatieve trend te keren, is het noodzakelijk om inzicht te verwerven in de onderliggende redenen waarom leerkrachten het onderwijs verlaten. Onderzoek naar deze onderliggende factoren vormt immers een belangrijke meerwaarde voor het ontwikkelen van effectieve en doelgerichte beleidsmaatregelen. Deze kunnen niet alleen het lerarentekort terugdringen, maar ook de kwaliteit van het onderwijs op lange termijn versterken (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

De Commissie van Wijzen (2023) presenteerde recent een blauwdruk voor een modern HR- en schoolorganisatiebeleid. Dit rapport werd opgesteld in opdracht van de toenmalige Vlaamse minister van Onderwijs, Ben Weyts. Het rapport benadrukt het belang van een krachtig personeelsbeleid dat inzet op het creëren van werkbaar werk en het stimuleren van duurzame inzetbaarheid. Deze pijlers vormen volgens de commissie de basis voor een duurzame kwaliteitscultuur, die bijdraagt aan een positiever imago van het lerarenberoep en de onderwijssector als geheel. Onderzoek bevestigt namelijk dat leerkrachten die werkbaar werk ervaren langer gezond en gemotiveerd blijven, wat een gunstig effect heeft op het behoud van personeel (Commissie van Wijzen, 2023).

De nood aan werkbare en motiverende werkomstandigheden is bovendien niet toevallig. Binnen publieke organisaties, waaronder het onderwijs, worden steeds hogere eisen gesteld. Medewerkers moeten efficiënt presteren binnen een context van beperkte middelen en toenemende maatschappelijke verwachtingen (Muylaert et al., 2023). Dit vergt veerkrachtige en geëngageerde leerkrachten (Ahmad & Rachmawati, 2023). Ook de Europese Commissie (2021) benadrukt dat gemotiveerde leerkrachten een fundamentele bouwsteen vormen van een succesvol onderwijssysteem. In dit licht zijn recente cijfers uit de Vlaamse Werkbaarheidsmonitor hoopgevend: 90% van de Vlaamse leerkrachten geeft aan intrinsiek gemotiveerd te zijn, een percentage dat het sectorgemiddelde overstijgt (SERV, 2024). Deze intrinsieke motivatie biedt belangrijke kansen voor zowel het behoud van personeel als het versterken van de onderwijskwaliteit. De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) toont immers aan dat motiverende werkomstandigheden het psychologisch welzijn van werknemers bevorderen en positieve werkhoudingen en -

gedragingen stimuleren (Deci en Ryan, 2008; Van den Broeck et al., 2009). Binnen deze psychologische motivatietheorie staat intrinsieke motivatie bovenaan het motivatiecontinuüm. Deze zelfgestuurde vorm van motivatie is de krachtigste motor voor duurzaam leren, groei en welzijn (Deci en Ryan, 2008).

Op basis van deze inzichten luidt de centrale onderzoeksvraag van deze studie: *Hoe beïnvloedt de gepercipieerde werklast de turnover intentie van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs?* Concreet wordt onderzocht in welke mate leerkrachten die een hoge werklast ervaren, geneigd zijn om het onderwijs te verlaten. Ook wordt nagegaan of intrinsieke motivatie een modererende rol speelt in deze relatie. Het doel hierbij is inzicht te verwerven in de mate waarin intrinsieke motivatie de impact van werklast op de intentie tot vertrek kan afzwakken of versterken.

Het Job Demands-Resources (JD-R) model biedt een geschikt theoretisch kader om deze dynamiek te analyseren. Dit model stelt dat negatieve werkuitkomsten, zoals stress of uitval, ontstaan wanneer taakeisen de beschikbare hulpbronnen overstijgen (Bakker et al., 2023). Onder taakeisen vallen jobaspecten die aanzienlijke inspanning vereisen, terwijl hulpbronnen jobaspecten zijn die werknemers motiveren. Binnen dit kader fungeert werklast als een taakeis en intrinsieke motivatie als een persoonlijke hulpbron, wat toelaat om hun onderlinge wisselwerking en invloed op turnover intentie te bestuderen (Bakker et al., 2023).

Werklast wordt gemeten als de ervaren intensiteit en belasting van dagelijkse onderwijstaken (Van Veldhoven et al., 2014). De literatuur maakt een onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve werklast. Hierbij staat kwantitatieve werklast voor de hoeveelheid taken die moet worden uitgevoerd, terwijl kwalitatieve werklast slaat op de complexiteit en moeilijkheidsgraad van deze taken (De Carlo et al., 2019). Zowel primaire onderwijstaken als secundaire verantwoordelijkheden zoals administratie en organisatorische verplichtingen dragen substantieel bij aan de ervaren werklast (Cain, 2007; Cole & Walkers, 1989).

Turnover intentie staat voor de bewuste en vrijwillige intentie van een medewerker om zijn of haar organisatie te verlaten (Tett & Meyer, 1993; Kuvaas, 2006). Hoewel niet elke intentie daadwerkelijk leidt tot vertrek, blijkt uit eerder onderzoek dat het sterk gecorreleerd is met daadwerkelijke uitstroom. Bovendien vormt turnover intentie op zichzelf een waardevolle indicator. Zo wijst het op onderliggende knelpunten die leiden tot verminderde werkbetrokkenheid, dreigend verlies aan menselijk kapitaal en toekomstige kosten voor werving en opleiding (Ladd, 2011; Parker & Kohlmeyer, 2005).

Intrinsieke motivatie verwijst naar de innerlijke drijfveer om activiteiten uit te voeren op basis van persoonlijke interesse, voldoening of uitdaging, zonder externe beloningen na te streven (Ryan & Deci, 2000; Oudeyer & Kaplan, 2007; Deci et al., 1989; Amabile et al., 1994). Vertaald naar de onderwijscontext houdt dit in dat leerkrachten lesgeven vanuit interesse, plezier of de behoefte aan een uitdaging.

Deze studie onderscheidt zich doordat ze voor het eerst op grootschalige wijze de percepties van Vlaamse leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs in kaart brengt over de samenhang tussen werklast, intrinsieke motivatie en de intentie om het beroep te verlaten. Subjectieve ervaringen van leerkrachten bieden hierbij inzicht in hoe zij deze drie variabelen beleven (Van der Kroon et al., 2006). Hun zelfrapportage levert directe kennis over gedrag

en percepties, waarbij leerkrachten unieke perspectieven bieden over hun werkcontext (Holbrook, 2008; Salters-Pedneault, 2025; Brunzini et al., 2021). Hiervoor wordt een kwantitatief survey-onderzoek uitgevoerd binnen een breder onderzoeksproject van de onderzoeksgroep Human Resource Management en Organisatiemanagement aan de Universiteit Gent. Het onderzoek hanteert een cross-sectioneel en time-lagged onderzoeksdesign.

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de wetenschappelijke literatuur over leerkrachtenturnover, een thema waarover in de Europese context nog relatief weinig bekend is (Federičová, 2020). Tegelijkertijd sluit het aan bij de oproep van de Commissie van Wijzen (2023) om een meer wetenschappelijk gefundeerd lerarenbeleid te ontwikkelen. Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan de verdere empirische onderbouwing van het JD-R model, door te analyseren hoe de balans tussen taakeisen en hulpbronnen zich manifesteert binnen de Vlaamse onderwijscontext. Bovendien wordt de bestaande kennis over persoonlijke hulpbronnen binnen het model verdiept door de beschermende rol van intrinsieke motivatie te onderzoeken in de relatie tussen werklast en turnover intentie. Hiermee wordt ook ingespeeld op oproepen in de literatuur om de modererende rol van motivatie verder te verkennen (Trépanier et al., 2013; Van der Hauwaert et al., 2022).

De praktische relevantie van deze studie ligt in de bijdrage die zij levert aan het begrijpen en aanpakken van actuele uitdagingen in het onderwijsveld, met name het behoud van leerkrachten. Door inzicht te bieden in de factoren die turnover intentie beïnvloeden, verschaft dit onderzoek waardevolle informatie voor de ontwikkeling van gerichte beleidsmaatregelen en HR-strategieën. Een hoge uitstroom onder leerkrachten kan immers duiden op een kloof tussen beleidsintenties en de realiteit in de klaspraktijk (Ingersoll, 2001). Een beter begrip van deze kloof stelt beleidsmakers in staat effectiever in te grijpen om de continuïteit en kwaliteit van het onderwijs te versterken (Federičová, 2020). Dit is van belang, aangezien kwalitatief onderwijs een essentiële pijler vormt voor de toekomstige welvaart en het sociale weefsel in Vlaanderen (Dewilde, 2019; Vlaamse Regering, 2024). De bevindingen van dit onderzoek zijn relevant voor schoolleiders en -besturen, beleidsmakers en samenwerkingspartners, die elk vanuit hun eigen rol kunnen bijdragen aan een toekomstgericht herontwerp van het leerkrachtenberoep.

Het tweede hoofdstuk van deze studie biedt een overzicht van de relevante literatuur met betrekking tot turnover intentie, werklast en intrinsieke motivatie. Op basis van het JD-R model worden drie onderzoekshypothesen geformuleerd. In hoofdstuk 3 wordt vervolgens de gehanteerde methodologie toegelicht, waarbij de onderzoeksopzet en -aanpak wordt besproken. Hoofdstuk 4 presenteert de resultaten van de data-analyse en bespreekt de toetsing van de hypothesen. In hoofdstuk 5 worden de bevindingen geïnterpreteerd, waarbij ook de bijdrage aan de literatuur en beperkingen van het onderzoek aan bod komen. Ten slotte worden aanbevelingen voor toekomstig onderzoek gepresenteerd, gevolgd door de algemene conclusie van het onderzoek.

Literatuuroverzicht

Turnover intentie

Definitie

Turnover intentie verwijst naar de doelbewuste en vrijwillige intentie van een individu om de huidige organisatie te verlaten en een nieuwe professionele kans na te streven (Tett & Meyer, 1993; Kuvaas, 2006). Binnen de literatuur wordt turnover intentie beschouwd als een belangrijke voorspeller van daadwerkelijke uitstroom. Dit sluit aan bij de theorie van gepland gedrag van Ajzen (1991), die stelt dat intenties om een specifiek gedrag uit te voeren sterke voorspellers zijn van het daadwerkelijke gedrag. Hierdoor wordt turnover intentie beschouwd als een waardevolle maatstaf voor het begrijpen van personeelsverloop (Parker & Kohlmeyer, 2005; Cohen et al., 2016).

Hoewel turnover intentie sterk gecorreleerd is met daadwerkelijke turnover, zijn beide begrippen niet identiek. Niet elke werknemer die overweegt te vertrekken, zet deze intentie daadwerkelijk om in actie (Nguyen et al., 2022). Factoren van zowel persoonlijke als professionele aard, zoals de psychologische gevolgen van het verlaten van een baan, financiële consequenties en onzekerheid over alternatieve carrièremogelijkheden, kunnen werknemers ervan weerhouden hun plannen voor vertrek effectief uit te voeren (Sun & Wang, 2017).

Daarnaast biedt turnover intentie op zichzelf waardevolle inzichten voor organisaties. Het verloop- en uitstroombepalend proces start immers al voor het feitelijke vertrekmoment (Schaefer et al., 2012). Turnover intentie fungeert hierbij als een voorspeller van toekomstig gedrag met betrekking tot werkattitudes en organisatorische uitkomsten, en weerspiegelt bovendien onderliggende knelpunten (Mobley, 1977; Griffeth et al., 2000). Zo kunnen leerkrachten met de intentie om het beroep te verlaten minder betrokken raken, minder inspanning leveren en een daling in prestaties vertonen, wat de onderwijskwaliteit negatief beïnvloedt (Ladd, 2011). Vanuit een organisatorisch perspectief wijst een verhoogde turnover intentie bovendien op risico's zoals verlies van menselijk kapitaal, verstoring van continuïteit en oplopende kosten voor rekrutering en opleiding (Parker & Kohlmeyer, 2005).

Binnen de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van uitstroom. Vagi en Pivovarova (2017) onderscheiden bijvoorbeeld movers en leavers, een classificatie die vergelijkbaar is met de begrippen transfer attrition en exit attrition van Struyven et al. (2012). Movers zijn leerkrachten die hun huidige functie verlaten maar binnen de onderwijssector actief blijven, bijvoorbeeld door over te stappen naar een andere school of onderwijsnet. Leavers daarentegen verlaten het onderwijs volledig en stappen over naar een andere sector. Ingersoll (2001) benadrukt dat vooral de uitstroom van leavers problematisch is, aangezien deze groep niet langer bijdraagt aan het onderwijsveld. Dit leidt tot een structureel verlies aan pedagogisch en didactisch kapitaal (Ingersoll, 2001). Deze typologie is interessant voor beleidsanalyse, aangezien verschillende vormen van uitstroom andere oorzaken en beleidsimplicaties met zich meebrengen.

Eerder onderzoek

De intentie van leerkrachten om hun job of de onderwijssector te verlaten, wordt beïnvloed door verschillende factoren. Op interpersoonlijk niveau toont het onderzoek van Janssen et al. (1999) aan dat werknemers met onvervulde carrièreverwachtingen vaker overwegen om hun job te verlaten. Ontevredenheid met het loon of de inhoud van het werk worden daarbij vaak als belangrijke voorspellers genoemd (Rosse & Miller, 1984). Een andere factor is psychologische contractbreuk, waarbij werknemers het gevoel hebben dat impliciete beloften van de organisatie niet worden nagekomen (Robinson & Rousseau, 1994). Zhao et al. (2007) stellen dat dit fenomeen voornamelijk bij beginnende werknemers een sterke voorspeller is van turnover intentie. Startende leerkrachten beginnen hun loopbaan immers vaak met hoge verwachtingen. Ze rekenen op o.a. professionele autonomie, voldoende begeleiding, een goede werk-privébalans en de kans om een verschil te maken voor leerlingen. Wanneer deze verwachtingen niet worden ingelost, kan dit leiden tot gevoelens van teleurstelling en frustratie. Dit verhoogt het risico op uitstroom (Zhao et al., 2007).

Leeftijd en werkervaring blijken eveneens bepalende factoren in het verklaren van turnover intentie. Onderzoek toont aan dat vooral jongere en minder ervaren leerkrachten een grotere neiging hebben om het onderwijs te verlaten. De eerste vijf dienstjaren blijken hierin bijzonder bepalend (Ingersoll, 2001; Federičová, 2020; Toropova et al., 2021). Zo stelt Federičová (2020) dat 70% van de leerkrachten het onderwijs verlaat na hun eerste onderwijservaring. Ook Vlaamse cijfers bevestigen deze trend: volgens De Witte et al. (2024) verlaat 13,5% van de leerkrachten het onderwijs na één schooljaar, 22,5% na drie jaar en 26,4% na vijf jaar. Studies identificeren verschillende verklaringen voor dit vroegtijdig vertrek. Zo blijkt dat beginnende leerkrachten zich vaak "in het diepe gegooid" voelen. Hierbij ervaren ze dezelfde verantwoordelijkheden als hun collega's, met minder praktijkervaring (Khamis, 2000; Commissie van Wijzen, 2023). Daarnaast komt ook ontmoediging naar voren als belangrijke factor. Carlson (2012) wijst erop dat het meerdere jaren kan duren voordat startende leerkrachten effectieve lesmethoden ontwikkelen, wat leidt tot het gevoel dat ze hun potentieel niet kunnen benutten. Wanneer er naar de verdere loopbaanfasen wordt gekeken, blijkt dat leerkrachten tussen de leeftijd van dertig en vijftig jaar het minst geneigd zijn om het onderwijs te verlaten. Nguyen et al. (2020) stellen dat de kans op vertrek met 30% daalt voor leerkrachten ouder dan 28 jaar. Naarmate leerkrachten de pensioengerechtigde leeftijd naderen, stijgt de uitstroom opnieuw (Allensworth et al., 2009). Ook het Vlaamse onderzoek van Van Droogenbroeck et al. (2019) bevestigt deze bevindingen.

Met betrekking tot gender geven sommige studies aan dat vrouwelijke leerkrachten een hogere turnover intentie vertonen dan hun mannelijke collega's. Grissom et al. (2016) verklaren dit verschil onder meer door de grotere vertegenwoordiging van vrouwen binnen het onderwijsberoep en de disproportionele last van zorgtaken die zij vaak dragen. Andere empirische onderzoeken nuanceren deze bevindingen. Zo rapporteren Allensworth et al. (2009) en Van Droogenbroeck et al. (2019) geen significante genderverschillen in turnover intentie.

Naast individuele kenmerken spelen ook leerlinggebonden factoren een rol in turnover intentie. Probleemgedrag van leerlingen, zoals een gebrek aan discipline of respect, vormt voor veel leerkrachten een reden om het beroep te verlaten (Brill & McCartney, 2008). Vooral beginnende leerkrachten zijn hier kwetsbaar, aangezien zij vaak nog onvoldoende klasmanagementvaardigheden ontwikkeld hebben (Brill & McCartney, 2008). Ook de sociale en economische achtergrond van de leerlingenpopulatie heeft een impact. Zo stellen Carver-Thomas en Darling-Hammond (2017) dat leerkrachten in sociaal kwetsbare contexten vaker geconfronteerd worden met gedrags-, leer- en motivatieproblemen. Dit verhoogt de werkdruk en kan gevoelens van incompetentie versterken, wat het risico op uitstroom verhoogt (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

Tot slot beïnvloeden ook schoolorganisatorische factoren de intentie om het onderwijs te verlaten. Een gebrek aan sociale steun en werkautonomie binnen de school wordt vaak genoemd als vertrekredenen (Griffeth et al., 2000). Ook administratieve ondersteuning speelt een sleutelrol: uit de meta-analyse van Li en Yao (2022) blijkt dat leerkrachten die onvoldoende ondersteuning ervaren van hun schoolleiding meer dan twee keer zo vaak overwegen om hun school te verlaten.

Hoewel personeelsverloop kan bijdragen aan een betere afstemming tussen werknemers en werkgevers, heeft een hoge turnover intentie binnen het onderwijs doorgaans negatieve gevolgen. Allereerst ondervinden leerkrachten zelf de directe gevolgen van turnover. Voor vertrekkende leerkrachten betekent dit het doorlopen van sollicitatieprocedures, het aanpassen aan een nieuwe werkomgeving en het opbouwen van nieuwe professionele relaties, wat aanzienlijke tijd en energie vergt (Holtom et al., 2008). Tegelijkertijd heeft het vertrek van collega's ook een impact op de achterblijvende leerkrachten. Rondfeldt et al. (2013) stelt dat zij vaak extra verantwoordelijkheden op zich moeten nemen, zoals het inwerken van nieuwe collega's of het waarborgen van de continuïteit van de lesprogramma's. Volgens Farber (1991) kan deze extra belasting leiden tot een vicieuze cirkel, waarbij de verhoogde werkdruk en stress het risico op verdere uitstroom onder blijvend personeel vergroot. Bovendien zorgen personeelwissels voor een verstoring van de samenwerkingsdynamiek en kennisdeling binnen het schoolteam, wat belangrijk is voor de pedagogische ontwikkeling en kwaliteitsvolle onderwijspraktijken (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

Daarnaast reageren scholen vaak met noodmaatregelen zoals het aanstellen van minder ervaren of onbevoegde leerkrachten, het vergroten van klasgroepen of het schrappen van bepaalde vakken, wat de onderwijskwaliteit onder druk zet (Europese Commissie, 2023). Bovendien zijn ook leerlingen kwetsbaar voor de gevolgen van een hoge leerkrachtenturnover. Onderzoek toont aan dat frequente personeelwissels een negatieve invloed hebben op leerprestaties, onder meer door het verlies van continuïteit in instructie en de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling (Rondfeldt et al., 2013). Hierbij is er sprake van een ongelijke verdeling van deze effecten. Onderzoek wijst uit dat de turnover groter is op scholen met een hoog aantal leerlingen die speciale ondersteuning nodig hebben, uit minderheidsgroepen komen of een lage sociaaleconomische achtergrond hebben (Murnane & Steele, 2007). Hierdoor worden net die leerlingen die het meeste baat hebben bij stabiliteit en expertise, het hardst getroffen.

Voor scholen betekent turnover ook verlies in de vorm van financiële, organisatorische en menselijke kapitaalkosten. Het werven, selecteren en inwerken van leerkrachten vergt immers tijd en middelen (Ryan et al., 2017). Wanneer leerkrachten ervoor kiezen om de school te verlaten, gaat deze investering verloren. Daarbij moet er een nieuw proces opgezet worden om de vrijgekomen plek in te vullen, wat opnieuw tijd en middelen vergt. Bovendien zijn er ook indirecte kosten verbonden aan het vertrek van personeel, zoals verstoringen van de schoolcultuur, de beleidsimplementatie en de langetermijnontwikkelingsplannen (Arnup & Bowles, 2016).

Link met het JD-R model

Het Job Demands-Resources (JD-R) model, ontwikkeld door Demerouti et al. (2001), vormt het theoretisch kader van deze masterproef om de relatie tussen arbeidsomstandigheden en het welzijn van werknemers te analyseren. Hoewel het model aanvankelijk werd ontworpen om burn-out te verklaren, wordt het inmiddels breed toegepast om diverse werkgerelateerde uitkomsten te begrijpen (Demerouti et al., 2001).

Het model onderscheidt twee hoofdcategorieën: taakeisen (job demands) en hulpbronnen (job resources), die elk een verschillend psychologisch proces in gang zetten (Bakker & Demerouti, 2018). Taakeisen zijn fysieke, organisationele of sociale aspecten van een job die een aanzienlijke fysieke en mentale inspanning vereisen (Bakker & Demerouti, 2014). Voorbeelden hiervan zijn werklast en tijdsdruk (Demerouti et al., 2001). Taakeisen vragen om inspanning, wat kan resulteren in uitputting en gezondheidsklachten. Daarmee wordt een proces van gezondheidsbelemmering in gang gezet (Bakker et al., 2023). Hulpbronnen daarentegen zijn fysieke, psychologische, organisatorische of sociale aspecten van een job die een motiverend proces op gang brengen en het bereiken van vooropgestelde doelen stimuleren (Bakker & Demerouti, 2014). Voorbeelden zijn sociale steun, feedback en ontwikkelingsmogelijkheden (Demerouti et al., 2001). Deze hulpbronnen bevorderen persoonlijke groei en ontwikkeling, wat leidt tot positieve uitkomsten zoals creativiteit, werkbetrokkenheid en betere prestaties (Bakker et al., 2023).

Wanneer taakeisen toenemen en hulpbronnen tekortschieten, ontstaat een verstoorde balans die een uitputtingsproces in gang zet. Dit leidt tot een verminderde werkbetrokkenheid en verhoogt de kans op negatieve werkhoudingen, zoals een hoge turnover intentie (Bakker en Demerouti, 2017). In deze context fungeert turnover intentie als een verdedigingsmechanisme waarmee werknemers proberen te ontsnappen aan aanhoudende werkstress en ongunstige werkomstandigheden (Demerouti et al., 2001).

Werklast

Definitie

Ondanks bijna 60 jaar onderzoek, ontbreekt nog steeds een eenduidige en algemeen aanvaarde definitie van werklast. Het concept wordt multidimensionaal benaderd, waarbij de invulling ervan sterk afhankelijk is van het onderzoeksdomein (Cain, 2007). Binnen de literatuur wordt werklast opgedeeld in kwantitatieve en kwalitatieve werklast (De Carlo et al., 2019). De kwantitatieve dimensie verwijst naar het aantal taken dat binnen een bepaalde tijdspanne moet worden uitgevoerd (Green, 2021; Creagh et al., 2025), terwijl de kwalitatieve dimensie betrekking heeft op de complexiteit van taken en de mate van inspanning die ze vereisen (Nixon et al., 2011).

Mentale werklast verwijst naar de subjectieve psychologische ervaring die een individu heeft bij het uitvoeren van taken, en omvat zowel cognitieve inspanning als emotionele belasting (Cain, 2007). Cognitieve inspanning betreft de mentale energie die vereist is om een taak succesvol te voltooien (Cain, 2007). Leerkrachten leveren cognitieve inspanning tijdens het opstellen van lesvoorbereidingen, maar ook tijdens het lesgeven, waar ze gelijktijdig instructies geven, het klasgedrag observeren en inspelen op individuele noden van leerlingen. Daarnaast vergt ook het beoordelen en evalueren van leerlingen een aanzienlijke cognitieve belasting, aangezien dit een kritische analyse van prestaties vereist en het toekennen van eerlijke, onderbouwde beoordelingen. Emotionele belasting ontstaat uit stressfactoren die de cognitieve verwerking kunnen verstoren (Cain, 2007). Leerkrachten worden dagelijks geconfronteerd met situaties die emotionele regulatie vereisen, zoals het omgaan met gedragsproblemen, het voeren van moeilijke gesprekken met ouders, of het ondersteunen van leerlingen in emotioneel geladen omstandigheden. Deze sociale interacties vragen niet alleen pedagogische bekwaamheid, maar ook een hoge mate van empathisch vermogen en emotionele zelfbeheersing (Hochschild, 1983). Hierbij balanceren leerkrachten steeds tussen professionele afstand en persoonlijke betrokkenheid (Hargreaves, 1998).

Mentale werklast heeft een directe relatie met werkdruk, die wordt omschreven als het gevoel van stress of spanning dat ontstaat wanneer de eisen van het werk groter zijn dan de beschikbare middelen of tijd om deze uit te voeren (Roe & Zijlstra, 2000). Werkdruk is een subjectieve ervaring die per individu kan verschillen, zelfs wanneer de werklast gelijk is. Een hoge werklast leidt dus niet automatisch tot werkdruk, zolang de werknemer voldoende tijd, autonomie of ondersteuning ervaart (Karasek, 1979). Echter, wanneer de werkdruk langdurig aanhoudt en de werkeisen structureel groter zijn dan het draagvermogen van een individu, is er sprake van werkoverbelasting (Beehr et al., 1976).

Sinds het begin van de 21e eeuw krijgt het concept werklastintensivering toenemende aandacht binnen wetenschappelijk onderzoek, waar het wordt erkend als een kenmerkende taakeis in het hedendaagse arbeidsleven (Green, 2004). Werklastintensivering verwijst naar een stijging in zowel het aantal als de complexiteit van uit te voeren taken, zonder dat daar een proportionele toename in beschikbare tijd of middelen tegenover staat (Green, 2004). Volgens Apple (1986) is deze ontwikkeling het gevolg van toenemende verwachtingen vanuit overheden en de

samenleving. Werknemers worden geacht te functioneren binnen een arbeidscultuur die gekenmerkt wordt door snelheid, efficiëntie en prestatiedruk (Mauno & Kinnunen, 2021). Deze evolutie gaat gepaard met een herstructurering van arbeid, waarbij cognitieve taakeisen toenemen omdat van werknemers steeds meer zelfstandigheid, proactiviteit en continue vaardigheidsontwikkeling wordt verwacht. Technologische innovaties, die sinds de Covid-19-pandemie in een stroomversnelling zijn gekomen, hebben deze tendens verder versterkt (Mauno & Kinnunen, 2021). Hoewel digitalisering wordt beschouwd als een gunstige ontwikkeling, gaat zij immers ook gepaard met nieuwe uitdagingen die extra inspanningen vergen van leerkrachten (Muylaert et al., 2023).

Daarnaast wijst recent onderzoek ook op werklasterstentie. Dit begrip verwijst naar de groeiende hoeveelheid werk die leerkrachten buiten de formele en reguliere werktijd uitvoeren. Deze zogenaamde onzichtbare werklasterstentie (hidden workload) wordt vaak niet officieel erkend, maar verstoort in toenemende mate de balans tussen werk en privéleven (Pacaol, 2021; Dibbon, 2004).

Cole en Walkers (1989) onderscheiden binnen het onderwijs twee types werklasterstentie: primaire (core) en secundaire (additional). De primaire werklasterstentie omvat taken die rechtstreeks verband houden met het pedagogische kernproces, zoals klasmanagement, lesvoorbereiding, evaluatie en leerlingbegeleiding. Deze taken zijn direct van invloed op de onderwijskwaliteit. De secundaire werklasterstentie verwijst naar bijkomende verplichtingen binnen de organisatorische en administratieve context van het onderwijs, zoals registratie, communicatie met ouders, deelname aan vergaderingen en de organisatie van buitenschoolse activiteiten. Hoewel deze taken minder rechtstreeks bijdragen aan het leerproces, vergen ze ook een tijdsinvestering en kunnen ze de ervaren werkdruk verhogen (Cole en Walkers, 1989).

Eerder onderzoek

De werklasterstentie binnen het onderwijs is de afgelopen jaren significant toegenomen (Green, 2021; OECD, 2021). In een kwalitatieve studie van Heffernan et al. (2022) omschrijven Australische leerkrachten hun werklasterstentie zelfs als buitensporig en onhoudbaar. Deze tendens beperkt zich niet tot de primaire onderwijstaken, maar is vooral zichtbaar binnen de secundaire werklasterstentie (Fitzgerald et al., 2019; Gavin et al., 2021). Terwijl leerkrachten doorgaans tevreden zijn over hun primaire taken, ervaren zij ontevredenheid over de groei aan niet-lesgebonden taken (Lawrence et al., 2019; Jomoad et al., 2021). Administratieve verplichtingen nemen binnen deze secundaire werklasterstentie een prominente plaats in en worden als belastend ervaren (Tiggelaar et al., 2023). Meer dan twee derde van de leerkrachten in het onderzoek van Ronfeldt et al. (2013) geeft aan deze taken zwaar te vinden.

Uit recent onderzoek blijkt dat leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs gemiddeld 33% van hun werktijd besteden aan het naleven van regels en procedures (Muylaert, 2024). Wanneer deze regels en procedures een nalevingslast veroorzaken, zonder bij te dragen aan de legitieme doelen waarvoor ze oorspronkelijk zijn ingevoerd, wordt er gesproken van red tape (Bozeman, 2000). Binnen het onderwijs krijgt red tape voornamelijk vorm onder het begrip planlast, gedefinieerd als administratieve verplichtingen waarvan de meerwaarde voor de onderwijskwaliteit niet duidelijk is, en die bijgevolg als weinig zinvol worden beschouwd (Commissie van Wijzen, 2023). Het meest recente

rapport van de Vlaamse onderwijsinspectie (2023) toont aan dat maar liefst 83% van het onderwijzend personeel een 'zeer hoge' planlast ervaart.

De opkomst van red tape binnen het onderwijsveld vindt haar oorsprong in de verschuiving naar het zogenoemde New Public Management, een bestuursfilosofie die afstandelijke sturing en resultaatgerichtheid centraal stelt (Hood, 1991). Deze benadering betekende een overgang van directe, top-down regulering naar meer autonomie voor publieke organisaties (waaronder scholen) met als doel de efficiëntie, effectiviteit en kwaliteit van dienstverlening te verhogen (Decramer et al., 2013; Commissie van Wijzen, 2023). In de onderwijscontext ging deze grotere autonomie echter gepaard met een verhoogde verantwoordingsplicht. Hoewel de aard van de overheidsregulering veranderde, bleef de regelgevingsdruk in omvang onverminderd groot. Scholen kregen te maken met een groeiend aantal administratieve verplichtingen in het kader van kwaliteitszorg, wat leidde tot een toename van planlast en de verdere opkomst van red tape (Muylaert et al., 2022b).

Kelchtermans introduceerde in 2005 het concept systeemdruk, waarmee hij de impact beschrijft van toenemende overheidsvereisten en maatschappelijke verwachtingen op het dagelijks functioneren van leerkrachten. Hij verwijst daarbij naar zaken zoals leerplanwijzigingen, toenemende administratieve eisen, wijzigingen in evaluatiepraktijken en inspectiedruk. Volgens hem leiden top-down beslissingen niet alleen tot een toename van werklust en werkdruk, maar ook tot een vermindering van de professionele handelingsruimte (Kelchtermans, 2005). George et al. (2021) voegen daaraan toe dat red tape ook een negatieve invloed heeft op de motivatie en het behoud van leerkrachten. Daarnaast belemmert het het vermogen van leerkrachten om hun kerntaken uit te voeren, wat op zijn beurt een negatieve impact heeft op de organisatieprestaties (George et al., 2021).

Hoewel het concept van Kelchtermans (2005) al enige tijd geleden werd geformuleerd, blijft het vandaag bijzonder actueel. Zo voert de Vlaamse minister van Onderwijs, Demir, recent nieuwe minimumdoelen in voor het basisonderwijs. Deze brengen duidelijke veranderingen teweeg in het dagelijkse functioneren van leerkrachten, door aangescherpte eisen en bijkomende verwachtingen (Vlaamse overheid, 2025).

Ook de toenemende superdiversiteit in Vlaanderen draagt bij aan de stijgende werkdruk. De Vlaamse Onderwijsraad stelt vast dat maatschappelijke veranderingen resulteren in een steeds heterogenere leerlingenpopulatie. Leerlingen verschillen meer dan ooit in culturele achtergrond, thuistaal en levensbeschouwing (Raad Basisonderwijs, 2024). Tegelijk groeit hierdoor het aantal leerlingen met socio-emotionele, leer- en zorgnoden. De Education and Training Monitor 2023 bevestigt deze trend: “De sociaaleconomische kloof in ondermaats presteren is sinds 2018 toegenomen in zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap (Europese Commissie, 2023).”

Deze superdiversiteit verhoogt niet alleen de werkdruk, maar stelt ook hogere eisen aan de rol en competenties van de leerkracht (Raad Basisonderwijs, 2024). Uit de resultaten van het TALIS-onderzoek blijkt bovendien dat slechts een minderheid van de Vlaamse leerkrachten (17%) zich in 2018 voldoende competent voelde om adequaat om te gaan met talige en culturele verscheidenheid in de klas (Commissie van Wijzen, 2021). De Commissie van Wijzen (2023) stelt dat de nood aan inclusieve leeromgevingen en werkbare klascontexten groeit.

Ook internationaal onderzoek bevestigt het belang van dergelijke werkbare klascontexten. Klassenomvang en -compositie blijken sterk samen te hangen met de werklast die leerkrachten ervaren. Grote klasgroepen, een onevenredig aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en het lesgeven in combinatieklassen maken het werk aanzienlijk zwaarder. Deze factoren beïnvloeden dan ook de manier waarop leerkrachten hun werk kunnen organiseren en uitvoeren (Dibbon, 2004).

Onderzoek toont aan dat vooral beginnende leerkrachten een hoge werklast als een belangrijke bron van stress ervaren. Smethem (2007) stelt dat deze werklast bijdraagt aan twijfels over hun professionele overtuigingen, houding en het eigen begrip van het leraarschap. Ook Backers et al. (2020) tonen aan dat de realiteit van het leerkrachtenberoep vaak zwaarder uitvalt dan vooraf verwacht. Beginnende leerkrachten geven aan dat zij onvoldoende tijd hebben om aan alle verwachtingen te voldoen. Velen van hen besteden dan ook meerdere uren in het weekend aan schoolwerk om hun taken af te krijgen (Backers et al., 2020).

Verder suggereert onderzoek dat werklast niet uniform wordt ervaren over de verschillende onderwijsniveaus heen. Meerdere studies tonen aan dat leerkrachten in het secundair onderwijs doorgaans een hogere werkdruk ervaren dan hun collega's in het basisonderwijs. Deze verhoogde belasting wordt vaak toegeschreven aan complexere gedragsproblemen in de klas en meer diverse onderwijsbehoeften (Kavita & Hassan, 2018; Gevaert et al., 2020), evenals aan bijkomende professionele en financiële verplichtingen (Kongcharoen et al., 2020). Daarnaast blijkt dat leerkrachten in het secundair onderwijs gemiddeld minder ondersteuning ontvangen van hun schoolleiders, wat kan bijdragen aan een verhoogd risico op emotionele uitputting (Kavita & Hassan, 2018; Maas et al., 2021). Het rapport van de OECD (2018) stelt bovendien dat leerkrachten in het basisonderwijs gemiddeld 10% meer van hun werktijd besteden aan effectief lesgeven.

Hoewel werklast in sommige gevallen kan bijdragen aan erkenning en prestige, wegen de negatieve gevolgen zwaarder door. Een hoge werklast verhoogt stress, veroorzaakt slaapproblemen en leidt tot emotionele uitputting, wat op lange termijn het risico op burn-out en andere gezondheidsproblemen vergroot (Demerouti et al., 2001; Creagh et al., 2025). Daarnaast verlaagt werklast de werktevredenheid van leerkrachten (Wang et al., 2018). Onderzoek toont aan dat een hoge werklast motivatie aantast en de aantrekkelijkheid van het beroep vermindert, waardoor het werven en behouden van gekwalificeerd onderwijspersoneel een grotere uitdaging wordt (Wang et al., 2018; Thompson et al., 2021). Bovendien kan overbelasting de efficiëntie en kwaliteit van het onderwijs ondermijnen, vooral wanneer er onvoldoende ruimte is voor professionele ontwikkeling (Lingam et al., 2017). Een langdurige en structurele werklast leidt volgens Ballet en Kelchtermans (2009) tot 'de-skilling', waarbij routinematige taken steeds meer de overhand krijgen. Dit gaat ten koste van professionele groei, vakinhoudelijke expertise en het vermogen van leerkrachten om tegemoet te komen aan de complexe leerbehoeften van leerlingen (Creagh et al., 2025).

Hypothese 1

Binnen het Job Demands-Resources (JD-R) model wordt werklast beschouwd als een job demand, een werkgerelateerde eis die energie verbruikt en stress veroorzaakt bij overmatige aanwezigheid (Demerouti et al., 2001). Deze taakeisen kunnen nog eens ingedeeld worden in enerzijds challenge stressors en anderzijds hindrance stressors (LePine et al., 2005). Een challenge stressor is een uitdaging die leidt tot groei en betere prestaties. Daarentegen is een hindrance stressor een belemmering die persoonlijke groei ondermijnt, prestaties negatief beïnvloedt en het bereiken van werkgerelateerde doelen in de weg staat (Demerouti et al., 2001). Hoewel werklast in sommige gevallen als een challenge stressor kan fungeren, wordt het vaker gezien als een hindrance stressor (LePine et al., 2005). Hinderlijke stressfactoren dragen indirect bij aan een hogere intentie om de organisatie te verlaten. Dit komt doordat ze een negatieve invloed hebben op zowel de tevredenheid over het werk als de betrokkenheid bij de organisatie. Wanneer werknemers minder tevreden zijn en zich minder verbonden voelen met hun werkgever, neemt de kans toe dat ze op zoek gaan naar een andere baan (LePine et al., 2005).

Echter worden volgens Betoret (2009) potentiële werkstressoren, zoals een hoge werklast of werkdruk, niet automatisch ervaren als daadwerkelijke stressbronnen. Hij stelt dat de mate waarin een situatie als stressvol wordt ervaren, grotendeels bepaald wordt door de manier waarop de individuele leerkracht dit opvat (Betoret, 2009). Deze beoordeling wordt mee bepaald door persoonlijke factoren, zoals verwachtingen ten aanzien van het beroep, hun interpretatie over de rol van de leraar, het vertrouwen in de eigen lesgevende capaciteiten en algemene tevredenheid met de werkomgeving (Gómez Pérez & Carrascosa, 2000).

Eerder onderzoek zoals dat van Torres (2016) toont aan dat het welzijn van leerkrachten, dat sterk beïnvloed wordt door werklast en werklastintensivering, samenhangt met een hogere turnover binnen het onderwijs. Ook andere studies bevestigen een positieve relatie tussen werklast en turnover intentie bij leerkrachten (Räsänen et al., 2020; Rajendran et al., 2020; Heffernan et al., 2022; Li & Yao, 2022; Arnold & Rahimi, 2025). Met andere woorden: hoe hoger de ervaren werklast, hoe groter de turnover intentie van een leerkracht. Op basis van deze inzichten wordt de volgende hypothese geformuleerd:

H1: Werklast is positief gerelateerd aan de turnover intentie van Vlaamse leerkrachten.

Intrinsieke motivatie

Definitie

Intrinsieke motivatie verwijst naar een vorm van authentieke motivatie die voortkomt uit de waarde die een persoon hecht aan een activiteit (Deci et al., 1989; Amabile et al., 1994). Hierbij worden activiteiten ondernomen uit eigen interesse, plezier, voldoening, uitdaging of nieuwsgierigheid, zonder de verwachting van externe beloningen of de druk van buitenaf (Ryan & Deci, 2000; Oudeyer & Kaplan, 2007).

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) van Deci en Ryan (2008) biedt een theoretisch kader om de ontwikkeling en instandhouding van intrinsieke motivatie te begrijpen. Deze motivatiepsychologische theorie vertrekt vanuit een positief mensbeeld, waarin individuen van nature proactief worden beschouwd, gericht op persoonlijke groei en op het actief vormgeven van hun omgeving (Deci & Vansteenkiste, 2004). De theorie verschaft inzichten in zowel persoonskenmerken als omgevingsfactoren die bijdragen aan optimale motivatie. Binnen een arbeidscontext toont de ZDT hoe motiverende werkomstandigheden het psychologisch welzijn van werknemers kunnen versterken en leiden tot positieve werkattitudes en gedragingen (Van den Broeck et al., 2009).

Volgens de ZDT ontstaat intrinsieke motivatie wanneer drie fundamentele psychologische basisbehoeften worden vervuld: autonomie, competentie en verbondenheid (Gagné & Deci, 2005). Autonomie verwijst naar de ervaring van psychologische vrijheid en zelfsturing, waarbij individuen het gevoel hebben keuzes te kunnen maken en kunnen handelen zonder externe druk of dwang. (DeCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985). De behoefte aan autonomie is vervuld wanneer werknemers zich kunnen vinden in wat ze doen en de onderliggende motivatie ervan, zelfs als het gedrag niet volledig vanuit henzelf vertrekt (Van den Broeck et al., 2009).

Competentie verwijst naar de behoefte om zich bekwaam en effectief te voelen in het uitvoeren van taken. Individueel hebben de drang om hun omgeving te verkennen, te doorgronden en er grip op te krijgen. Dit versterkt het persoonlijk vermogen om zich op een flexibele en veerkrachtige manier aan te passen aan veranderende omstandigheden (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Verbondenheid verwijst naar de behoefte om betekenisvolle relaties met anderen op te bouwen, waarin wederzijdse zorg centraal staat. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in een hecht team waar ruimte is voor diepgaand sociaal contact, onderlinge verbondenheid en steun tussen collega's (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Volgens de Zelf-Determinatie Theorie halen alle werknemers voordeel uit de vervulling van de drie basisbehoeften. Zo functioneren ze beter dan collega's bij wie deze behoeften onvoldoende worden bevredigd, ervaren ze een hogere arbeidstevredenheid (Ilardi et al., 1993) en zijn ze minder geneigd om hun job te verlaten (Vansteenkiste et al., 2007). Bovendien beschouwt de ZDT motivatie als een continuüm dat reikt van gecontroleerde extrinsieke motivatie tot autonome intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Deze benadering legt de nadruk op het dynamische karakter van motivatie, dat varieert afhankelijk van de context en de mate waarin de drie psychologische basisbehoeften worden vervuld. Ook Day en Gu (2007) wijzen erop dat motivatie in de loop van het leven fluctueert onder invloed van factoren zoals leeftijd, persoonlijke ervaringen en levensfase. Deze veranderlijkheid impliceert dat activiteiten die eerder als

betekenisvol en uitdagend worden ervaren, na verloop van tijd hun aantrekkingskracht kunnen verliezen of omgekeerd (Oudeyer & Kaplan, 2007).

Eerder onderzoek

Intrinsieke motivatie wordt beïnvloed door zowel situationele als persoonlijke factoren. Volgens Hackman en Oldham (1976) kunnen taakkenmerken bijdragen aan de vervulling van psychologische basisbehoeften. Elementen zoals taakvariatie, sociale interactie, constructieve feedback en mogelijkheden tot leren worden in verband gebracht met een toename in intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Niet alleen de inhoud van het werk zelf, maar ook de bredere organisatiecontext blijkt van belang voor het bevorderen van intrinsieke motivatie. Humanresourcespraktijken en leiderschapsstijlen kunnen hierin een faciliterende rol spelen. Empathisch leiderschap, het stimuleren van initiatief, vertrouwen in de competenties van werkrachten en het versterken van groepscohesie zijn voorbeelden van manieren waarop dit vorm kan krijgen (Bono & Judge, 2003; Gagné, 2003; Gagné & Deci, 2005).

Externe factoren kunnen echter ook een negatieve impact hebben op intrinsieke motivatie. Beloningen vormen hierbij een potentieel risico, aangezien zij ertoe kunnen leiden dat intrinsiek gemotiveerde werknemers hun gedrag niet langer als zelfgestuurd ervaren (Rummel et al., 1988). Wanneer de nadruk komt te liggen op externe beloningen in plaats van op de activiteit zelf, wordt de ervaren autonomie aangetast. Dit gaat gepaard met een daling van plezier en betrokkenheid bij de taak (Van den Broeck et al., 2009). Daarbij bestaan er individuele verschillen in de wijze waarop werknemers motivatie beleven. Waar sommige werknemers hun intrinsieke betrokkenheid weten te behouden, zijn anderen gevoeliger voor de externe prikkels (Larson & Rusk, 2011). Desondanks ondermijnen beloningen niet automatisch de intrinsieke motivatie. Wanneer zij gepaard gaan met bijvoorbeeld informatieve feedback die het gevoel van competentie versterkt, kunnen zij net bijdragen aan het versterken van intrinsieke motivatie (Deci et al., 1999). Het motiverende effect van beloningen is dus afhankelijk van zowel de aard van de beloning als de wijze waarop deze wordt gecommuniceerd: beloningen die als controlerend worden ervaren, verlagen de motivatie, terwijl ondersteunende beloningen deze kunnen versterken.

Vallerand (1997) benadrukt dan weer dat sommige personen van nature sterker intrinsiek gemotiveerd zijn dan anderen, ongeacht externe omstandigheden. Dit verklaart waarom dezelfde taak voor de ene persoon motiverend kan zijn, terwijl deze voor een ander geen aantrekkingskracht heeft. Onderzoek van Boyd et al. (2005) bevestigt deze bevindingen door aan te tonen dat leraren verschillen in hun voorkeuren voor klascontexten. Zo voelen sommigen zich sterk aangetrokken tot het werken in kansarme scholen, terwijl anderen dergelijke omgevingen juist vermijden. Opmerkelijk is dat leerkrachten die werkzaam zijn in scholen met een relatief hoog aandeel kansarme leerlingen of leerlingen met een migratieachtergrond, vaak een verhoogde intrinsieke motivatie vertonen in vergelijking met collega's in minder kwetsbare omgevingen (Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze motivatie is niet enkel terug te voeren op de aard van het werk, maar wordt versterkt door een dieper gevoel van rechtvaardigheid en de wens bij te dragen aan maatschappelijke verandering (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Die drijfveer sluit nauw aan bij het concept Public Service Motivation (PSM), zoals geformuleerd door Perry en Wise (1990), die PSM definiëren als de neiging van individuen om zich te laten leiden door motieven die kenmerkend zijn voor de publieke sector. Het gaat hierbij om een vorm van motivatie waarbij het eigenbelang ondergeschikt wordt gemaakt aan het nastreven van het algemeen belang. Het willen bijdragen aan het welzijn van anderen of de samenleving als geheel plaatst hun professionele inzet binnen een ruimer moreel en maatschappelijk kader (Hondeghe & Perry, 2009). In lijn met deze PSM blijkt uit recent onderzoek dat maatschappelijke betrokkenheid een belangrijke rol speelt in de beroepskeuze van toekomstige leerkrachten. Volgens het rapport van de Commissie van Wijzen (2023) zien veel aspirant-leraren het onderwijs immers als een middel om bij te dragen aan de vorming van nieuwe generaties. Ze streven ernaar een zinvolle rol te vervullen binnen de samenleving, onder meer door gelijke kansen te bevorderen en sociaal kwetsbare groepen te ondersteunen. Maatschappelijke engagement vormt dus voor velen een belangrijk motief in de keuze voor het onderwijs (Commissie van Wijzen, 2023).

Intrinsieke motivatie heeft aantoonbaar positieve effecten voor zowel individuen als organisaties. Zo lopen werknemers die hun werk om intrinsieke redenen uitvoeren minder risico op burn-out (Schaufeli & Bakker, 2004), zijn ze meer betrokken bij hun werk (Vansteenkiste & Ryan, 2013), en voeren ze hun taken efficiënter en effectiever uit (Ryan & Deci, 2000; Schaufeli & Taris, 2014). Daarnaast vertonen zij doorgaans meer doorzettingsvermogen en toewijding, wat zich vertaalt in hogere prestaties, een verhoogde werktevredenheid en een kleinere neiging om van werkgever te veranderen (Larson & Rusk, 2011; Bakker & Demerouti, 2014; Herlambang, 2021). Ook draagt intrinsieke motivatie bij aan een verhoogd leervermogen en persoonlijke ontwikkeling. Intrinsiek gemotiveerde werknemers maken immers vaker gebruik van metacognitieve strategieën en verwerken informatie dieper (Larson & Rusk, 2011). Hierdoor denken ze strategischer, ontwikkelen ze innovatieve oplossingen en leren ze effectiever van ervaringen (Ryan & Deci, 2000). Bovendien blijven zij langer gemotiveerd en tonen zij grotere volharding bij het overwinnen van obstakels (Ryan & Deci, 2008; Fishbach & Woolley, 2022). Deze combinatie van verhoogde betrokkenheid, effectieve informatieverwerking en doorzettingsvermogen maakt intrinsieke motivatie een krachtige motor voor zowel individuele groei als organisatorisch succes.

Hypothese 2 en 3

Binnen het JD-R model wordt een onderscheid gemaakt tussen externe en interne hulpbronnen (Bakker et al., 2023). Externe hulpbronnen verwijzen naar omgevingsfactoren zoals sociale steun, feedback en ontwikkelingsmogelijkheden op de werkvloer. Interne of persoonlijke hulpbronnen daarentegen hebben betrekking op positieve zelfevaluaties van het individu en het geloof in het eigen vermogen om de omgeving effectief te beïnvloeden en te controleren. Tussen deze twee types hulpbronnen bestaat bovendien een wederkerige relatie: werknemers met meer persoonlijke hulpbronnen beschikken doorgaans ook over meer externe werkgerelateerde hulpbronnen, en omgekeerd (Bakker et al., 2023).

Van den Broeck et al. (2009) stellen dat kwalitatieve motivatie, waaronder intrinsieke motivatie, kan worden beschouwd als een persoonlijke hulpbron. Daarnaast kunnen andere interne hulpbronnen, zoals zelfvertrouwen, veerkracht en zelfeffectiviteit, intrinsieke motivatie verder versterken doordat ze persoonlijke groei, leerprocessen en ontwikkeling faciliteren (Jerrim & Sims, 2021). Bovendien benadrukt ook het JD-R model dat hulpbronnen een invloed uitoefenen op zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Deze motivatievormen beïnvloeden op hun beurt belangrijke psychologische uitkomsten (zoals werkbetrokkenheid) en organisatiegerelateerde variabelen (zoals turnover intentie) (Schaufeli & Bakker, 2004).

Verschillende studies tonen aan dat intrinsieke motivatie negatief gecorreleerd is met turnover intenties (Kuvaas, 2006; Kuvaas et al., 2017; Kim, 2018; Li & Yao, 2022). Werknemers die hun werk als uitdagend, prettig en betekenisvol ervaren, hebben minder de neiging om hun baan te verlaten. Dit komt enerzijds doordat intrinsiek gemotiveerde werknemers meer voldoening halen uit hun werk en zich sterker betrokken voelen bij hun taken. Anderzijds zijn zij minder gevoelig voor extrinsieke prikkels, zoals hogere salarissen of bonussen aangeboden door andere organisaties (Kuvaas, 2006). Op basis van deze inzichten wordt de tweede hypothese geformuleerd:

H2: Intrinsieke motivatie is negatief gerelateerd aan de turnover intentie van Vlaamse leerkrachten.

Daarnaast beïnvloeden zowel taakeisen als hulpbronnen het welzijn van werknemers op de werkvloer. Binnen het JD-R model wordt gesteld dat hulpbronnen een beschermende functie kunnen vervullen door de negatieve impact van hoge taakeisen op uitputting en stress te verzachten (Bakker en Demerouti, 2014). Deze bufferende werking geldt voor zowel externe hulpbronnen als voor interne, persoonlijke hulpbronnen. Hulpbronnen beïnvloeden immers de manier waarop werknemers taakeisen waarnemen en interpreteren. Wanneer werknemers bijvoorbeeld het gevoel hebben invloed te kunnen uitoefenen op hun werkomstandigheden, zijn zij beter in staat om met werkdruk en complexiteit om te gaan (Bakker et al., 2023). Bovendien beïnvloeden hulpbronnen niet alleen de cognitieve interpretatie van taakeisen, maar kunnen ze ook emotionele en fysiologische stressreacties dempen. Hierdoor kunnen de daarmee samenhangende gezondheidsrisico's, zoals uitputting of burn-out, ook verzacht worden (Bakker et al., 2005).

Specifiek blijkt uit het onderzoek van Alves et al. (2024) dat Australische werknemers met een hoge motivatie in de auditsector, bereid zijn om een grotere werklast te accepteren en deze als minder schadelijk voor hun werk-privébalans ervaren. Dit suggereert dat intrinsieke motivatie een modererende rol kan spelen in de relatie tussen werklast en turnover intentie: werknemers met een hoge intrinsieke motivatie zullen minder snel hun baan opgeven, zelfs bij een hoge werklast (Alves et al., 2024). Hieruit volgt de derde hypothese:

H3: De relatie tussen werklast en de turnover intentie van Vlaamse leerkrachten wordt verzwakt door de modererende rol van intrinsieke motivatie.

Onderzoeksmodel

Op basis van de probleemstelling en het literatuuroverzicht met betrekking tot werklast, intrinsieke motivatie en turnover intentie wordt de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoofdvraag

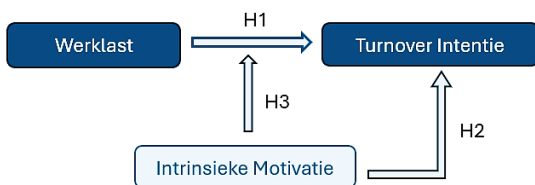
Hoe beïnvloedt de gepercipieerde werklast de turnover intentie van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs?

Bijvraag

In welke mate beïnvloedt intrinsieke motivatie de relatie tussen werklast en turnover intentie in het Vlaamse onderwijs?

In het onderzoeksmodel fungeert werklast als de onafhankelijke variabele, turnover intentie als de afhankelijke variabele en intrinsieke motivatie als de modererende variabele. De moderatieanalyse onderzoekt in hoeverre intrinsieke motivatie de sterkte en richting van het verband tussen werklast en turnover intentie beïnvloedt (Arnold, 1982).

Figuur 3: Visualisatie hypothesen



Op basis van eerdere literatuur wordt verwacht dat een hogere werklast een toename in turnover intentie voorspelt. Tegelijkertijd wordt verondersteld dat intrinsieke motivatie een beschermende functie vervult, door de intentie om het beroep te verlaten te verlagen. Bovendien wordt aangenomen dat intrinsieke motivatie het negatieve effect van werklast op turnover intentie afzwakt. Anders gezegd: bij leerkrachten met een hoge intrinsieke motivatie zal de impact van werklast op turnover intentie minder uitgesproken zijn.

Dit onderzoek verzamelt informatie over de drie variabelen op basis van de subjectieve ervaringen van leerkrachten. Waar objectieve data vooral weergeven wat er gebeurt, geven subjectieve gegevens inzicht in hoe dit wordt beleefd. Binnen het gebruik van het JD-R model worden werkgerelateerde eisen en hulpbronnen doorgaans in kaart gebracht op basis van de percepties van werknemers (Bakker & Demerouti, 2007). Zelfrapportage vormt een rechtstreekse bron van informatie over gedrag, attitudes en mentale processen (Holbrook, 2008; Salters-Pedneault, 2025). Leerkrachten bieden daarmee elk een uniek inzicht in hoe zij hun werkcontext ervaren en interpreteren (Brunzini et al., 2021). De manier waarop individuen de werkelijkheid waarnemen en beoordelen wordt immers beïnvloed door persoonlijke ervaringen, achtergrond en omstandigheden (Van der Kroon et al., 2006).

Methode

Procedure

De dataverzameling voor deze masterproef was het resultaat van een gestructureerde samenwerking tussen de student en het onderzoeksteam onder leiding van prof. dr. Mieke Audenaert, prof. dr. Adélien Decramer, dr. Jolien Muylaert en drs. Emma Lippens van de faculteit Economie en Bedrijfskunde van de Universiteit Gent. Het onderzoeksteam initieerde en coördineerde het grootschalig onderzoek. De onderzoekers definieerden onderzoeksvragen, gebaseerd op theoretische vragen en management uitdagingen, ontwikkelden een methodologische aanpak, inclusief een unieke en gevalideerde vragenlijst in Qualtrics met door de onderzoekers aangebrachte schalen. Studenten van de faculteit Economie en Bedrijfskunde konden intekenen om mee te werken aan dit grootschalig onderzoek. De 21 deelnemende studenten contacteerden schooldirecteurs met de vraag om samen met hun school deel te nemen aan dit onderzoek. Concreet verzamelden de studenten contactgegevens (i.e. emailadressen) van directeurs en leraren die wensten te participeren in dit onderzoek en bezorgden deze informatie aan het onderzoeksteam.

De eigenlijke datacollectie werd uitgevoerd door het onderzoeksteam van de UGent. Meer specifiek, het onderzoeksteam nam de verdere coördinatie van de dataverzameling op zich, zoals het versturen van de vragenlijsten en het contact met de participanten. Na afronding van de dataverzameling werd een (anoniem) deel van het databestand aan de student gegeven i.f.v. de masterproef. De analyse van de data werd begeleid door een lid van het onderzoeksteam. Deze masterproef hanteerde een cross-sectioneel, time-lagged onderzoeksdesign. Op 5 november 2024 werd de eerste vragenlijst via e-mail verzonden naar de deelnemende leraren. Deze vragenlijst was gericht op het meten van de onafhankelijke variabelen. Twee weken na het invullen van de eerste vragenlijst ontvingen de deelnemers een tweede vragenlijst, waarin de mediators, moderators en afhankelijke variabelen werden opgenomen. In totaal namen 346 leraren uit 40 scholen deel aan deze studie, wat resulteerde in een responspercentage van 89.6%. De verzamelde gegevens werden verwerkt in overeenstemming met de General Data Protection Regulation (GDPR). Alle antwoorden werden strikt anoniem gerapporteerd om de privacy van de deelnemers te waarborgen.

Steekproef

De steekproef bestaat uit een diverse groep leerkrachten. De meerderheid van de deelnemers (67.6%) is werkzaam in het basisonderwijs, terwijl 32.4% lesgeeft in het secundair onderwijs. Wat betreft de genderverdeling zijn de deelnemers voornamelijk vrouwelijk, met een aandeel van 80.3%. Daarnaast identificeert 19.1% van de respondenten zich als man en identificeert 0.6% zich als anders. De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedraagt 40 jaar ($M = 40.23$ en $SD = 11.21$), met een minimumleeftijd van 20 jaar en een maximumleeftijd van 65 jaar. Op het vlak van opleidingsniveau heeft het merendeel van de respondenten een bachelordiploma (78.6%). Een kleinere groep beschikt over een masterdiploma (17.3%), terwijl 0.6% een diploma secundair onderwijs heeft. Daarnaast gaf 3.2% aan een ander hoogst behaald diploma te hebben, zoals een graduaatsopleiding, BanaBa, ManaMa of doctoraat. De totale anciënniteit binnen het onderwijs bedraagt gemiddeld 17 jaar ($M = 17.13$ en $SD = 11.23$), met een spreiding van 1 tot 44 jaar. De anciënniteit binnen de huidige school bedraagt gemiddeld 13 jaar ($M = 13.53$ en $SD = 10.69$). Specifiek met betrekking tot de samenwerking met dezelfde directeur werd een gemiddelde van 6 jaar ($M = 6.06$ en $SD = 5.01$) vastgesteld. Om de betrouwbaarheid van de gegevens te waarborgen, werden enkele correcties doorgevoerd. Zo werd een onrealistisch hoge waarde van 50 jaar anciënniteit verwijderd, aangezien de betrokken respondent een leeftijd van slechts 37 jaar aangaf. Daarnaast werd een opgegeven waarde van 48 jaar samenwerking met dezelfde directeur uitgesloten, aangezien het maximumaantal jaren werkzaam binnen dezelfde school slechts 42 jaar bedroeg. Het gemiddelde tewerkstellingspercentage van de participanten bedraagt 84,30% ($SD = 26.04$), waarbij het gemiddelde aantal lesuren 22 uur per week bedraagt ($M = 21.87$ en $SD = 6.21$). Wanneer alle werkgerelateerde taken (zoals lesvoorbereidingen en administratie) worden meegerekend, komt het gemiddeld aantal gewerkte uren per week op 39 uur ($M = 39.15$, $SD = 12.21$). Dit is een stijging van ongeveer 77% ten opzichte van het aantal lesuren. Ook hier werden enkele datacorrecties doorgevoerd om de validiteit van de analyses te verhogen. Zo werden extreem hoge waarden van 80 lesuren en 97 werkuren per week geëlimineerd. Aangezien een standaard werkweek contractueel 40 uur bedraagt, werden waarden boven de 50 lesuren per week uitgesloten. Eveneens werden daadwerkelijke werkuren hoger dan 80 uur per week verwijderd om de betrouwbaarheid van de dataset te waarborgen.

Tabel 1: Overzicht descriptieve waarden van de dataset

Variabelen	Mean	SD	Min	Max	N
Leeftijd	40.23	11.21	20	65	345
Totale Anciënniteit	17.22	11.35	1	50	346
Anciënniteit binnen school	13.53	10.69	0	42	346
Anciënniteit bij directeur	6.01	5.01	0	26	345
Tewerkstellingspercentage	84.30	26.04	2	100	346
Aantal uren lesgeven	21.87	6.21	2	50	335
Aantal uren daadwerkelijk werk	39.15	12.21	2	80	337

SD: Standaarddeviatie

N: Aantal respondenten

Leeftijd en anciënniteit gemeten in jaren

Tabel 2: Overzicht van de frequenties van de dataset

Variabelen	Percentage
Geslacht	
Man	19.1%
Vrouw	80.3%
X	0.6%
Diploma	
Secundair onderwijs	0.6%
Bachelordiploma	78.6%
Masterdiploma	17.3%
Andere	3.5%
Onderwijsvorm	
Kleuteronderwijs	23.1%
Lager onderwijs	44.5%
Middelbaar onderwijs	32.4%

Meetinstrumenten

Voor de verwerking van de verzamelde gegevens werd gebruikgemaakt van het analyseprogramma SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 29 van IBM. Voordat de hypothesen werden getest, werden verschillende voorbereidende stappen doorlopen om de kwaliteit en betrouwbaarheid van de gegevens te waarborgen. Allereerst werden de items van elke variabele gecontroleerd door middel van factoranalyses met de principal axis factoring-methode. Items met factorladingen < 0.50 werden uitgesloten van de schaalvorming. Een onvoldoende hoge factorlading wijst immers op een beperkte samenhang met het onderliggende construct, waardoor het item mogelijk niet bijdraagt aan de validiteit van de meting (Hair et al., 2014). Alle items met hun bijbehorende factorladingen zijn terug te vinden in Appendix 1. Daarnaast werden de betrouwbaarheid en interne consistentie van de constructen beoordeeld met Cronbach's Alpha. Een drempelwaarde van $\alpha > 0.70$ werd gehanteerd als criterium, wat duidt op een acceptabele interne consistentie van de schaal (Gujarati, 2009).

Afhankelijke variabele: turnover intentie

De turnover intentie van leerkrachten wordt gemeten met de schaal van Kuvaas (2006), die de mate beoordeelt waarin individuen de intentie hebben om hun job te verlaten. De vijf bijbehorende items peilen naar toekomstperspectieven in de huidige functie en gedachten over vertrek of het zoeken naar een nieuwe job. De antwoorden worden verzameld met een 7-punten Likertschaal, variërend van 1 (Helemaal oneens) tot 7 (Helemaal eens). Een voorbeelditem is: "Ik zal mogelijks actief op zoek gaan naar een nieuwe job binnen de volgende 3 jaar". De oorspronkelijke Engelse schaal is vertaald naar het Nederlands zonder aanpassingen in de formulering. Er is geen hercodering van items uitgevoerd. De factoranalyse bevestigt dat alle vijf items een factorlading boven de minimale drempelwaarde hebben. Daarom zijn ze gezamenlijk opgenomen in de schaal 'turnover intentie', die wordt gemeten op meetmoment 2. De schaal heeft een Cronbach's Alpha van 0.90, wat wijst op een hoge interne consistentie.

Onafhankelijke variabele: werklast

De schaal van Van Veldhoven et al. (2014) wordt gebruikt om werklast te meten. Deze schaal is gebaseerd op de JD-R-theorie en maakt deel uit van de grotere vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA), die de psychosociale arbeidsbelasting meet (Van Veldhoven et al., 2014). De schaal meet in hoeverre een individu een intensieve job ervaart. De zes bijbehorende items peilen naar de hoeveelheid werk en de tijdsdruk (Van De Voorde et al., 2016). Gegevens werden verzameld met een 7-punt Likertschaal, waarbij 1 staat voor 'Nooit' en 7 voor 'Altijd'. Een voorbeelditem is: "Heeft u te maken met achterstallig werk?" De oorspronkelijke vragenlijst is in het Nederlands opgesteld. Enkele kleine aanpassingen zijn doorgevoerd om de formulering beter af te stemmen op de Vlaamse context, zonder de betekenis te wijzigen. Alle items zijn op dezelfde manier geformuleerd, waardoor geen enkel item werd gehercodeerd. Na de factoranalyse bleek dat alle items een factorlading boven de minimale drempelwaarde hadden. Daarom zijn alle zes items opgenomen in de schaal 'werklast', die wordt gemeten op meetmoment 1. De Cronbach's Alpha van deze schaal bedraagt 0.90, wat opnieuw duidt op een hoge interne consistentie.

Moderator: intrinsieke motivatie

Intrinsieke motivatie wordt gemeten met 'The Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale' (WEIMS) van Tremblay et al. (2009). Deze schaal bestaat uit 18 items en beschouwt werkmotivatie als een multidimensionaal concept, verdeeld over zes soorten motivatie. De schaal is gebaseerd op de Zelf-Determinatie Theorie van Deci & Ryan (1985). Volgens deze theorie streven mensen van nature naar groei en ontwikkeling, waarbij hun omgeving dit proces kan ondersteunen of belemmeren. Hierdoor kunnen handelingen voortkomen uit intrinsieke motivatie (vanuit eigen wil) of externe motivatie (gestuurd door externe prikkels). De schaal meet intrinsieke motivatie van individuen om zich te engageren op het werk. De drie bijbehorende items peilen naar de interesse en voldoening die zij uit hun werk halen (Tremblay et al., 2009). De antwoorden worden opnieuw verzameld met een 7-punten Likertschaal, gaande van 1 (Helemaal oneens) tot 7 (Helemaal eens). Een voorbeelditem is: "Ik engageer me voor de voldoening die ik ervaar wanneer ik succesvol ben in het uitvoeren van moeilijke taken." Er is geen hercodering van de items toegepast. Uit de factoranalyse blijkt dat alle drie de items een voldoende hoge factorlading hebben. Ze zijn opgenomen in de schaal 'intrinsieke motivatie', die wordt gemeten op meetmoment 2. De Cronbach's alpha van de schaal is 0.85.

Controle variabelen

In totaal zijn 14 controlevariabelen opgenomen in de vragenlijst. Voor deze studie zijn daarvan vier relevante controlevariabelen geselecteerd en meegenomen in de analyse. Deze variabelen werden geselecteerd op basis van relevante wetenschappelijke literatuur of de correlatiewaarden.

De eerste controlevariabele is gender. Uit de correlatietabel blijkt dat mannen een lagere werklast ervaren ($r = -0.19$, $p < 0,01$), terwijl vrouwen een hogere werklast ervaren ($r = 0.19$, $p < 0,01$). De bestaande literatuur over het effect van geslacht op de turnover intentie geeft aan dat mannelijke leerkrachten een grotere kans hebben om turnover intenties

te ervaren in vergelijking met vrouwelijke leerkrachten (Van Eycken et al., 2022; Räsänen et al., 2020; Li & Yao, 2022). In de vragenlijst werd gender gemeten aan de hand van drie categorieën: man, vrouw of X. Voor verdere analyses zijn twee dummyvariabelen gecreëerd. Dummy man krijgt de waarde 1 voor mannen en 0 voor vrouwen en X. Dummy vrouw krijgt de waarde 1 voor vrouwen en 0 voor mannen en X.

De tweede controlevariabele is leeftijd. Allereerst is leeftijd een gangbare controlevariabele (Van Eycken et al., 2022). Daarnaast tonen verschillende onderzoeken tegenstrijdige resultaten, wat het interessant maakt om deze variabele op te nemen. Uit eerder onderzoek blijkt dat oudere leerkrachten vaker een hogere turnover intentie vertonen (Li & Yao, 2022; Räsänen et al., 2020; Harris & Adams, 2007). Tegelijkertijd suggereren andere studies dat oudere en meer ervaren leerkrachten juist minder geneigd zijn hun functie te verlaten dan hun jongere collega's (Nguyen et al., 2020; Van Eycken et al., 2022; Räsänen et al., 2020). Leeftijd wordt in de vragenlijst bevraagd in jaren.

De derde controlevariabele is het tewerkstellingspercentage van leerkrachten. De studie van Jerrim & Sims (2021) toont aan dat een langere werkweek gepaard gaat met een zwaardere en stressvollere werkbelasting. Deze verhoogde, stressvolle werklast wordt door velen beschouwd als een belangrijke factor in de retentieproblemen binnen het onderwijs (Foster, 2019; Demerouti et al., 2001). In de vragenlijst werd deze variabele gemeten door de respondenten te vragen naar hun werkpercentage.

Contact met de directeur is de laatste controlevariabele. Uit de correlaties blijkt dat er een positieve relatie tussen intrinsieke motivatie en contact met de directeur bestaat ($r = 0.18$, $p < 0,01$). Dit betekent dat meer contact met de directeur gepaard gaat met een hogere intrinsieke motivatie. Leidinggevend hebben door middel van interacties en individuele aandacht immers invloed op de attitudes en gedragingen van hun personeel (Huang et al., 2021; Kim & Yi, 2018; Bakker & Demerouti, 2018). Deze variabele werd gemeten met de vraag: "Hoeveel contact heeft u met uw directeur?" Respondenten konden een antwoord geven op een 7-punten Likertschaal met de volgende categorieën: 'Minder dan maandelijks', 'Maandelijks', 'Meermaals per maand', 'Wekelijks', 'Meermaals per week', 'Dagelijks' en 'Meermaals per dag'.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Op basis van SPSS-analyses werden beschrijvende statistieken gegenereerd. In Tabel 3 worden het aantal waarnemingen per variabele (N), de gemiddelden (Mean), standaardafwijkingen (SD), Pearson-correlatiecoëfficiënten (r) en de Cronbach's alpha-waarden gerapporteerd voor alle onderzochte variabelen, inclusief de geselecteerde controlevariabelen.

Tabel 3: Aantal respondenten, gemiddelde, standaarddeviatie en Pearson correlatie van de variabelen

Variabele	N	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. W	346	4.48	1.00	$\alpha = 0.900$						
2. IM	346	5.57	0.86	-0.01	$\alpha = 0.852$					
3. TI	346	2.19	1.26	0.19**	-0.27**	$\alpha = 0.899$				
4. Gender a	346	-	-	-0.19**	0.03	-0.02	1			
5. Gender b	346	-	-	0.19**	-0.03	0.02	-0.98**	1		
6. Leeftijd	345	40.23	11.21	-0.03	0.02	-0.10	0.03	0.02	1	
7. Tewerkstelling	346	84.30	26.04	0.07	-0.02	0.02	0.18**	-0.16**	-0.10	1
8. Directeur	346	4.48	1.40	0.08	0.18**	-0.05	-0.16**	0.17**	0.15**	-0.02

Met ** = $p < 0.01$

Waarbij werklust = W, Intrinsieke motivatie = IM en turnover intentie = TI

Gender a = dummy man, Gender b = dummy vrouw

Leeftijd is opgenomen in jaren, tewerkstelling in percentage

Indien van toepassing, Cronbach alpha's (α) zijn vermeld

De gemiddelde ervaren werklust bedraagt 4.48 op een schaal van 1 tot 7 (SD = 1.00). De gemiddelde intrinsieke motivatie van leerkrachten ligt op 5,57 (SD = 0,86), terwijl de gemiddelde turnover intentie 2,19 bedraagt (SD = 1,26). Het gemiddelde contact met de directeur bedraagt 4,48 (SD = 1,40), wat overeenkomt met een frequentie tussen 'wekelijks' en 'meerdere keren per week'.

Wat betreft de correlaties blijkt dat er een positieve, significante relatie bestaat tussen ervaren werklust en turnover intentie ($r = 0,19$, $p < 0,01$). Met andere woorden, naarmate de werklust toeneemt, neemt ook de intentie toe om de functie te verlaten. Daarentegen is intrinsieke motivatie negatief gecorreleerd met turnover intentie ($r = -0,27$, $p < 0,01$), wat aangeeft dat leerkrachten met een hogere intrinsieke motivatie minder geneigd zijn hun functie te verlaten.

Verder blijkt ervaren werklast negatief gecorreleerd te zijn met gender a ($r = -0,19$, $p < 0,01$) en positief met gender b ($r = 0,19$, $p < 0,01$). Dit suggereert dat mannen gemiddeld een lagere werklast rapporteren dan vrouwen. Daarnaast is er een positieve, significante correlatie gevonden tussen intrinsieke motivatie en het contact met de directeur ($r = 0,18$, $p < 0,01$), wat impliceert dat meer contact met de directeur samenhangt met een hogere intrinsieke motivatie.

Ook tussen de controlevariabelen onderling worden enkele significante correlaties vastgesteld. Zo correleert het tewerkstellingspercentage positief met gender A ($r = 0,18$, $p < 0,01$) en negatief met gender B ($r = -0,16$, $p < 0,01$), wat aangeeft dat mannen gemiddeld een hoger tewerkstellingspercentage rapporteren dan vrouwen. Daarnaast is er sprake van een sterke negatieve correlatie tussen gender A en gender B ($r = -0,98$, $p < 0,01$), wat bevestigt dat deze variabelen elkaar vrijwel perfect uitsluiten. Verder blijkt dat mannen gemiddeld minder contact hebben met de directeur, terwijl vrouwen vaker contact rapporteren. Dit blijkt uit een negatieve correlatie tussen gender A en contact met de directeur ($r = -0,16$, $p < 0,01$) en een positieve correlatie tussen gender B en contact met de directeur ($r = 0,17$, $p < 0,01$). Ten slotte is het contact met de directeur positief gecorreleerd met het tewerkstellingspercentage ($r = 0,15$, $p < 0,01$), wat suggereert dat personeelsleden met een hoger werkpercentage vaker contact hebben met de directeur. De variabele leeftijd blijkt niet significant gecorreleerd met een van de andere onderzochte variabelen.

Hypothesen testen

Onderstaande tabel 4 presenteert de resultaten van een lineaire regressieanalyse. Deze analyse is uitgevoerd om de vooropgestelde hypothesen te toetsen. Het doel van de regressieanalyse is te onderzoeken in hoeverre de afhankelijke variabele (turnover intentie) kan worden voorspeld op basis van de onafhankelijke variabele (werklast) en de moderator (intrinsieke motivatie).

Controle variabelen

Model 1 omvat de controlevariabelen gender, leeftijd, tewerkstelling en contact met de directeur, en onderzoekt hun relatie met turnover intentie. De analyse toont aan dat dit model slechts 2% van de variantie in turnover intentie verklaart ($R^2 = 0.02$). Geen van de controlevariabelen bereikt statistische significantie, wat impliceert dat ze in dit model geen verklarende kracht hebben. Daarnaast is de F-waarde van het model niet significant ($F = 1.15$), wat wijst op de beperkte geschiktheid van dit model.

Hypothese 1

In Model 2 wordt het hoofdeffect van ervaren werklast op turnover intentie opgenomen. Dit model is statistisch significant ($F = 3,11$, $p < 0,01$) en toont een positieve relatie aan tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele. Wanneer werklast met 1 eenheid stijgt, stijgt turnover intentie met 0.24 eenheden ($b = 0.24$, $p < 0.001$). Dit wijst erop dat een hogere werklast samenhangt met een verhoogde intentie om de organisatie te verlaten. Op basis van deze bevindingen kan Hypothese 1 worden bevestigd.

Het model verklaart 5% van de variantie in turnover intentie ($R^2 = 0,05$, $p < 0,001$). Hoewel het model enige verklarende waarde heeft, is de generaliseerbaarheid naar de populatie beperkt (adjusted $R^2 = 0,00$, $p < 0,01$). De controlevariabelen vertonen in Model 2 opnieuw geen significante effecten.

Hypothese 2

In Model 3 wordt de moderatorvariabele intrinsieke motivatie toegevoegd, naast de controlevariabelen en ervaren werklast. Dit model is statistisch significant ($F = 5,97$, $p < 0,001$) en verklaart 13% van de variantie in turnover intentie ($R^2 = 0,13$, $p < 0,001$).

De resultaten tonen een negatieve, significante relatie aan tussen intrinsieke motivatie en turnover intentie. Een toename in intrinsieke motivatie met één eenheid, voorspelt een afname van de turnover intentie met 0,40 eenheden ($b = -0,40$, $p < 0,001$). Deze bevinding ondersteunt Hypothese 2 en suggereert dat leerkrachten met een hogere intrinsieke motivatie minder geneigd zijn hun functie te verlaten.

De generaliseerbaarheid van het model is bovendien toegenomen, zoals blijkt uit de verhoogde adjusted R^2 -waarde (adjusted $R^2 = 0,10$, $p < 0,001$). Verder zijn de controlevariabelen in dit model wederom niet significant. Werklast blijft daarentegen een significante voorspeller van turnover intentie ($b = 0,23$, $p < 0,001$).

Hypothese 3

Bovendien wordt in het derde model de interactieterm tussen ervaren werklast en intrinsieke motivatie toegevoegd om het moderatie-effect te toetsen. Deze interactieterm is samengesteld door de gecentreerde scores van de onafhankelijke variabele (werklast) en de moderator (intrinsieke motivatie) met elkaar te vermenigvuldigen.

Het resultaat toont dat een toename van de interactieterm met één eenheid, een afname van de turnover intentie met 0,08 eenheden voorspelt ($b = -0,08$). Hoewel dit effect in de verwachte richting wijst, is deze regressiecoëfficiënt niet statistisch significant. Dit betekent dat de interactie tussen werklast en intrinsieke motivatie geen betrouwbaar effect uitoefent op turnover intentie. Op basis van deze resultaten kan Hypothese 3 dan ook niet worden bevestigd.

Tabel 4: Regressiecoëfficiënten en standaardfouten

Variabelen	Model 1	Model 2	Model 3
	B (standaardfout)	B (standaardfout)	B (standaardfout)
Constante	0.65 (1.46)	0.80 (1.26)	1.00 (1.21)
Controlevariabelen			
Gender a	1.47 (1.28)	1.41 (1.26)	1.24 (1.22)
Gender b	1.56 (1.28)	1.39 (1.26)	1.18 (1.22)
Leeftijd	-0.01 (0.00)	-0.01 (0.00)	-0.01 (0.00)
Tewerkstelling	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	-0.00 (0.00)
Contact met directeur	-0.05 (0.05)	-0.06 (0.05)	-0.01 (0.05)
Onafhankelijke variabele			
Werklast		0.24*** (0.07)	0.23*** (0.07)
Moderator			
Intrinsieke Motivatie			- 0.40*** (0.08)
Interactieterm			
Werklast x Intrinsieke motivatie			- 0.08 (0.06)
R^2	0.02	0.05***	0.13***
Adj. R^2	0.00	0.00**	0.10***
F-waarde	1.15	3.11**	5.97***

N = 346

Met ** = $p < 0.01$ en *** = $p < 0.001$

Gender a = dummy man, gender b = dummy vrouw

Leeftijd is opgenomen in jaren, tewerkstelling in percentage

Leeftijd, tewerkstelling, contact met de directeur, werklast, intrinsieke motivatie en de interactieterm zijn mean centered

Discussie

Het doel van deze masterproef is het onderzoeken van de relatie tussen werklast en turnover intentie binnen het Vlaamse onderwijssysteem, met specifieke aandacht voor het modererende effect van intrinsieke motivatie. Op basis van relevante literatuur en het JD-R model werden drie hypothesen geformuleerd en getoetst via een grootschalige kwantitatieve survey onder leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen.

Theoretische implicaties

De eerste hypothese stelde dat werklast positief gerelateerd is aan turnover intentie. Binnen de theoretische kaders wordt werklast beschouwd als een 'hindrance stressor' (LePine et al., 2005) die bijdraagt aan verhoogde turnover intentie. De bevindingen van dit onderzoek bevestigen deze veronderstelling: leerkrachten die een hogere werklast rapporteren, vertonen ook een sterkere neiging om het beroep te verlaten.

Deze vaststelling sluit aan bij eerdere internationale bevindingen. Zo toonden Arnold en Rahimi (2025) aan dat werklast een significante voorspeller is van turnover intentie bij Australische leerkrachten. Heffernan et al. (2022) identificeerden werklast als de meest genoemde vertrekreden in hun kwalitatieve studie, en ook Räsänen et al. (2020) kwamen in Finland tot vergelijkbare conclusies. De huidige studie bevestigt dus dat dit patroon zich ook manifesteert in de Vlaamse context.

De tweede hypothese ging uit van een negatieve relatie tussen intrinsieke motivatie en turnover intentie. Intrinsieke motivatie wordt theoretisch beschouwd als een hulpbron die de psychologische basisbehoeften bevredigt en werkbetrokkenheid van werknemers stimuleert, wat relateert aan een lagere turnover intentie. Ook deze hypothese werd bevestigd: leerkrachten met een hoge intrinsieke motivatie rapporteren significant lagere turnover intentie. Deze bevinding is in overeenstemming met eerdere studies, zoals die van Miao (2020) in China en Kim (2018) bij Zuid-Koreaanse ambtenaren.

De derde hypothese veronderstelde dat intrinsieke motivatie de relatie tussen werklast en turnover intentie zou modereren. De JD-R-theorie stelt dat hulpbronnen, zoals intrinsieke motivatie, een buffer kunnen vormen tegen stress en werklast. Hoewel het effect in de verwachte richting ging, werd er geen significant interactie-effect vastgesteld. Dit impliceert dat intrinsieke motivatie geen significant bufferend effect heeft op de relatie tussen werklast en turnover intentie. De hypothese wordt verworpen.

Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de grenzen van motivatie als beschermende factor door het drempel- of verzadigingseffect. Hoewel intrinsiek gemotiveerde werknemers volgens de ZDT (Gagné & Deci, 2005) bereid zijn een hogere werklast te accepteren en over een groter doorzettingsvermogen bezitten (Trépanier et al., 2013), bestaat er een kantelpunt. Een te hoge werklast kan immers leiden tot uitputting, waardoor motivatie als buffer minder effectief wordt. Ook het JD-R model suggereert dat hulpbronnen enkel effectief zijn zolang de werkstress beheersbaar blijft

(Schaufeli & Bakker, 2004). Wanneer de werklast te hoog wordt, verliezen zelfs intrinsiek gemotiveerde leerkrachten hun veerkracht.

Daarnaast kunnen contextuele factoren in het onderwijs een rol spelen. Zo vonden Alves et al. (2024) wel een modererend effect van motivatie bij Australische auditmedewerkers in de relatie tussen werklast en turnover intentie. Het onderwijs kent echter unieke kenmerken. Zo stellen Hakanen et al. (2006) dat onderwijs getypeerd wordt door intensief interpersoonlijk contact, wat gepaard gaat met een hoge mate van emotionele arbeid. Deze emotionele belasting verhoogt het risico op stress en burn-out, en kan ertoe leiden dat intrinsieke motivatie als hulpbron sneller uitgeput raakt. Hoewel intrinsiek gemotiveerde leerkrachten doorgaans beter bestand zijn tegen verhoogde werklast, kan bij aanhoudende emotionele druk het beschermende effect van motivatie afnemen (Brotheridge & Grandey, 2002). Dit kan verklaren waarom intrinsieke motivatie haar bufferende werking verliest in het onderwijs.

Verder kunnen ook methodologische beperkingen meespelen. Door de cross-sectionele aard van het onderzoek werd intrinsieke motivatie slechts op één tijdstip gemeten. Nochtans is motivatie geen statisch gegeven, maar een dynamisch proces dat fluctueert naargelang persoonlijke en organisatorische omstandigheden (Ryan & Deci, 2000; Oudeyer & Kaplan, 2007; Day & Gu, 2007). Mogelijk manifesteert het modererende effect van motivatie zich pas op langere termijn, wat buiten de reikwijdte van dit onderzoek valt. Dit roept de vraag op of intrinsieke motivatie in de toekomst wel een significant beschermend effect kan hebben.

Deze studie levert een bijdrage aan het onderzoek naar turnover intentie. Het beantwoordt de oproep van onder meer Federičová (2020) en Qin (2021) om meer inzicht te verwerven in het verloopgedrag van leerkrachten binnen Europese landen, een onderzoeksdomein dat tot op heden onderbelicht blijft. Ook sluit dit onderzoek aan bij aanbevelingen van de Commissie van Wijzen (2023) om te investeren in wetenschappelijk gebaseerd lerarenbeleid.

Bovendien richt dit onderzoek zich specifiek op de Vlaamse onderwijscontext, wat relevant is gezien turnover intentie sterk varieert per land en regio (Federičová, 2020; Qin, 2021). Deze variaties weerspiegelen uiteenlopende bestuurlijke, institutionele, markteconomische en maatschappelijke factoren, die elk land een unieke onderwijsdynamiek geven. Zo kent Vlaanderen enerzijds een bovengemiddeld hoog investeringsniveau in onderwijs in vergelijking met het OESO-gemiddelde (5,5% van het BBP; OECD, 2024), maar anderzijds ook een hoge beleidsdruk en complexe verantwoordingsstructuren. Deze verantwoordingsstructuur verschilt van landen waar leerkrachten meer autonomie genieten. Daarnaast werken Vlaamse leerkrachten vaak langdurig in een tijdelijk statuut alvorens ze vast benoemd worden. Dit aanstellingsbeleid werkt mogelijks meer onzekerheid, demotivatie en verhoogde turnover intentie in de hand (Vlaamse overheid, 2023). Ook de huidige arbeidsmarktsituatie, met lerarentekorten en een verhoogde werkdruk, vergroot de ervaren belasting en de kans op hogere turnover (Toropova et al., 2021).

Verder levert dit onderzoek een bijdrage aan de empirische onderbouwing van het JD-R model. De resultaten bevestigen dat werklast positief gerelateerd is aan turnover intentie, terwijl intrinsieke motivatie een negatieve relatie vertoont binnen het Vlaamse onderwijs. Dit biedt waardevolle inzichten in hoe de balans tussen taakeisen en hulpbronnen zich manifesteert in deze specifieke onderwijscultuur. Door te onderzoeken hoe intrinsieke motivatie

een beschermende werking uitoefent tegen de negatieve impact van werklast, wordt onderzoek van persoonlijke hulpbronnen binnen het JD-R model verbreed. Tot slot draagt dit onderzoek, ondanks het ontbreken van een significant modererend effect, bij aan de vraag uit de literatuur naar verder onderzoek over de modererende rol van motivatie (Trépanier et al., 2013; Van der Hauwaert et al., 2022).

Hoewel de hypothesen grotendeels werden bevestigd, blijft de verklaarde variantie in turnover intentie beperkt (Adj. $R^2 = 0.10$, $p < .001$). Dit suggereert dat werklast en intrinsieke motivatie slechts in beperkte mate bijdragen aan het verklaren van verschillen in turnover intentie. Mogelijk bezitten andere taakeisen en hulpbronnen een grotere verklarende kracht. Vervolgonderzoek kan zich richten op het opnemen van meerdere dimensies van zowel taakeisen als hulpbronnen, om zo een vollediger en genuanceerder inzicht te verkrijgen in de mechanismen die het vertrek van leerkrachten beïnvloeden.

Een andere opvallende bevinding in dit onderzoek is dat leeftijd geen significante verbanden vertoont met de onderzochte variabelen. Dit bleek zowel uit de bivariate analyses als uit de regressiemodellen. Vooral in relatie tot turnover intentie is dit resultaat opmerkelijk. Eerdere studies tonen immers aan dat jongere leerkrachten, en dan vooral zij die zich in de eerste vijf jaar van hun loopbaan bevinden, vaker overwegen het onderwijs te verlaten (Europese Commissie, 2020; Education and Training Monitor, 2023; De Witte et al., 2024). Het uitblijven van een significant effect in deze studie staat dus haaks op eerdere onderzoeksbevindingen in zowel Vlaamse als Europese context, en verdient daarom nadere aandacht. Gezien de toenemende focus op duurzame loopbanen in het onderwijs, blijft de rol van leeftijd in relatie tot motivatie en uitstroomintentie immers een relevant onderzoeksdomein. Toekomstig onderzoek zou daarom kunnen nagaan hoe deze intenties zich ontwikkelen doorheen verschillende fasen van de loopbaan.

Het onderzoek bevestigt dat gepercipieerde werklast positief samenhangt met turnover intentie, wat het belang benadrukt van een genuanceerd inzicht in de aard van die werklast. Door te achterhalen welke vormen van werklast het meest belastend zijn, wie ze oplegt en in welke mate ze beïnvloedbaar zijn, kan gericht beleid ontwikkeld worden dat duurzame loopbanen ondersteunt. Eerdere studies tonen aan dat vooral secundaire werklast zwaar doorweegt, met nadruk op administratieve lasten en planlast, gecategoriseerd als red tape (Fitzgerald et al., 2019; Gavin et al., 2021; Tiggelaar et al., 2023; Vlaamse Onderwijsinspectie, 2023; Muylaert, 2024). George et al. (2025) maken hierbij een relevant onderscheid tussen interne en externe red tape: interne red tape ontstaat binnen de organisatie zelf, terwijl externe red tape wordt opgelegd door externe instanties. Dit onderscheid is belangrijk aangezien interne red tape enerzijds als schadelijker wordt ervaren, maar anderzijds ook vatbaarder is voor interne beheersing (George et al., 2025). Toekomstig onderzoek kan zich, naast de subjectieve beleving van werklast, ook richten op het ontwikkelen van nieuwe objectieve meetinstrumenten om in kaart te brengen welke werklastcomponenten proportioneel het zwaarst doorwegen.

In lijn met de ZDT, die motivatie beschrijft als een continuüm van gecontroleerde naar autonome vormen (Ryan & Deci, 2000), is het relevant om in toekomstig onderzoek ook bredere motivatietypes in overweging te nemen. Ondanks

deze studie zich uitsluitend richtte op intrinsieke motivatie, kan het verrijkend zijn om na te gaan in welke mate autonome motivatie een modererend effect uitoefent op de relatie tussen werklast en turnover intentie. Hoewel red tape in de onderwijscontext nooit volledig zal verdwijnen, toont eerder onderzoek immers aan dat autonome motivatie een belangrijke buffer kan vormen tegen de negatieve gevolgen ervan (Muylaert et al., 2022a). Autonome motivatie stelt leerkrachten immers in staat om opgelegde taken als persoonlijk zinvol te ervaren, wat hen helpt om externe druk beter het hoofd te bieden (Van den Broeck et al., 2009; Trépanier et al., 2013; Bakker & Demerouti, 2018). Verdiepend onderzoek naar deze alternatieve motivatiedynamieken kan bijdragen aan een genuanceerd begrip van motivatie als beschermende factor binnen het onderwijs.

Daarnaast kan een cross-nationale vergelijkende studie waardevolle inzichten opleveren. Specifieke kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem, zoals de sterke mate van regulering en de daaruit voortvloeiende beperkte autonomie voor leerkrachten, kunnen de beschermende werking van intrinsieke motivatie bij hoge werklast verzwakken. In onderwijssystemen waarin leerkrachten meer professionele autonomie en vertrouwen ervaren, zou het modererende effect van motivatie mogelijk sterker tot uiting komen. Dergelijke cross-culturele vergelijkingen kunnen dan ook bijdragen aan een dieper begrip van de contextuele factoren die de relatie tussen werklast, motivatie en turnover intentie beïnvloeden.

Praktische implicaties en aanbevelingen

Naast haar theoretische bijdrage biedt deze studie ook waardevolle inzichten voor de onderwijspraktijk. Vanuit een bestuurskundig perspectief is het essentieel om het werk van leerkrachten te begrijpen binnen het complexe publieke systeem waarin zij opereren.

Onderwijsinstellingen zijn publieke organisaties met een eigen vorm van governance. Binnen het kader van de principal-agent theorie (Jensen & Meckling, 1976) kan de relatie tussen overheid (de principal) en scholen (de agent) worden beschouwd als een typisch voorbeeld van beleidsuitvoering in de publieke sector. De overheid bepaalt de onderwijskaders en stelt de nodige middelen ter beschikking. Een klassiek kenmerk van deze publieke context is de hoge mate van formalisering (Bozeman & Rainey, 1998): regels, procedures en standaarden structureren het werk van scholen en leerkrachten. Ze creëren duidelijkheid over verwachtingen, sturen besluitvorming aan en vormen de basis voor transparantie en verantwoording, onder andere via prestatiecontracten, inspecties en rapportage (Stacey et al., 2022).

De uitvoering van dit beleid ligt bij de scholen, waarbij leerkrachten fungeren als kernfiguren. Zij vervullen de rol van wat Lipsky (1980) benoemt als street-level bureaucrats: professionals die in direct contact staan met burgers en daarbij beschikken over discretionaire ruimte. Deze autonomie stelt leerkrachten in staat om pedagogische keuzes af te stemmen op hun klascontext.

Schoolleiders en -besturen bevinden zich op het snijvlak van beleidsdoelstellingen en dagelijkse onderwijspraktijk. Met beperkte middelen moeten zij strategisch omgaan met personeelsbeleid, motivatie, werkdruk en onderwijskwaliteit. Als brugfiguren tussen beleid en leerkrachten spelen ze een sleutelrol in het vormgeven van een gedragen en realistisch schoolbeleid en in het ondersteunen van leerkrachtenwelzijn (Day et al., 2016).

De resultaten van dit onderzoek zijn ook relevant voor andere actoren. De succesvolle implementatie van onderwijsbeleid vereist immers samenwerking tussen diverse partners, zoals opleidingsinstellingen, welzijnsorganisaties en de VDAB (Klijn & Koppenjan, 2016). Enkel via gedeelde verantwoordelijkheid en structurele samenwerking kunnen duurzame oplossingen gevonden worden voor complexe uitdagingen zoals werkdruk en personeelsverloop. Met andere woorden biedt deze studie waardevolle inzichten voor bovengenoemde actoren, die elk vanuit hun eigen positie kunnen bijdragen aan het herdenken en versterken van het leerkrachtenberoep.

Onderzoek naar turnover intenties biedt waardevolle inzichten in de gezondheid van het onderwijsveld. Wanneer leerkrachten overwegen om het onderwijs te verlaten kan dit wijzen op onderliggende knelpunten binnen het beroep die kunnen leiden tot een verminderde werkbetrokkenheid, dreigend verlies aan menselijk kapitaal en toekomstige kosten voor werving en opleiding (Ladd, 2011; Parker & Kohlmeyer, 2005). Zoals besproken in hoofdstuk 2, zorgt een hoge uitstroom voor negatieve gevolgen in de schoolwerking: het verstoort de leerervaring van leerlingen en verhoogt de werkdruk voor collega's en schoolleiders.

Tegelijk vormt het onderwijs de ruggengraat van zowel de toekomstige economische groei als de sociale samenhang in Vlaanderen (Dewilde, 2019). Deze maatschappelijke waarde wordt erkend door de Vlaamse regering (2024): "Hoe

meer jonge Vlamingen we kunnen laten genieten van hoogstaand onderwijs, hoe beter onze toekomstige welvaart gegarandeerd is". Om deze ambitie waar te maken, zijn voldoende gekwalificeerde en gemotiveerde leerkrachten nodig. De onderwijskwaliteit hangt immers nauw samen met de bekwaamheid van het personeel en de ondersteuning die zij ontvangen (Commissie van Wijzen, 2023).

Een doordacht en strategisch HR-beleid is essentieel om leerkrachten gemotiveerd, betrokken en inzetbaar te houden binnen een steeds veeleisendere onderwijswerkomgeving. HR-beleid biedt niet alleen een kader voor rekrutering en retentie, maar speelt ook een centrale rol in het versterken van welzijn en het voorkomen van uitval (Bakker & Demerouti, 2007). Recente gegevens benadrukken deze noodzaak: volgens de Vlaamse Werkbaarheidsmonitor vormt hoge werkdruk het meest voorkomende werkbaarheidsrisico in het onderwijs (SERV, 2024). Empirisch onderzoek toont bovendien aan dat duurzaam HRM significant bijdraagt aan het verlagen van de intentie om de organisatie te verlaten. Werknemers die duurzaam HRM ervaren, beschouwen hun werk als betekenisvoller, wat hun loyaliteit versterkt en hun neiging tot vertrek verlaagt (Guerci et al., 2019). Een kwaliteitsvol HR-beleid dat inzet op begeleiding, professionele ontwikkeling, is dan ook cruciaal. Dit besef wordt gedeeld door de Vlaamse Regering (2024), die in haar regeerakkoord expliciet het belang benadrukt van krachtig personeelsbeleid doorheen de volledige loopbaan van leerkrachten in onderwijsinstellingen.

De resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van beleid dat gericht is op het behouden van leerkrachten. Turnover intenties kunnen namelijk een signaal zijn dat er een kloof bestaat tussen het beleid, de verwachtingen van leerkrachten en de realiteit op de werkvloer. Door beter te begrijpen welke factoren deze intenties beïnvloeden, kunnen beleidsmakers doelgericht ingrijpen. Op die manier draagt dit onderzoek bij aan het versterken van de kwaliteit en duurzaamheid van het Vlaamse onderwijs (Federičová, 2020).

Dit onderzoek bevestigt dat het verlagen van de werklust en het versterken van intrinsieke motivatie belangrijke aangrijpingspunten vormen om duurzame tewerkstelling in het onderwijs te ondersteunen. Eerder onderzoek toont aan dat beleidsmaatregelen zoals kleinere klasgroepen, meer voorbereidingstijd en het verminderen van administratieve lasten daadwerkelijk bijdragen aan een lagere werkdruk voor leerkrachten (Dibbon, 2004; McGrath-Champ et al., 2018). Tegelijkertijd benadrukt de ZDT dat duurzame inzetbaarheid toeneemt wanneer de fundamentele psychologische behoeften voldoende vervuld worden (Ryan & Deci, 2000). Dit houdt in dat ook taken met een beperkt intrinsiek motiverend karakter toch met betrokkenheid kunnen worden uitgevoerd, op voorwaarde dat leerkrachten voldoende handelingsvrijheid ervaren in de manier waarop zij hun werk invullen (Van den Broeck et al., 2009). HR-strategieën zoals het vergroten van autonomie, het bieden van inspraak in besluitvorming en het stimuleren van professionele ontwikkeling kunnen aldus bijdragen aan het verlagen van de intentie om het beroep te verlaten. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Heffernan et al. (2022) dat ook de maatschappelijke, politieke en mediale beeldvorming van het lerarenberoep een significante invloed uitoefent op motivatie en werkbeleving. Wanneer leerkrachten erkenning en waardering ervaren voor zowel hun werklust als hun emotionele inzet, stijgt hun werktevredenheid en daalt de intentie om het beroep te verlaten.

Limieten en toekomstig onderzoek

Dit onderzoek vertrekt vanuit de percepties van leerkrachten. De drie onderzochte constructen worden gemeten in hun subjectieve vorm, wat impliceert dat de resultaten afhangen van persoonlijke interpretaties en oordelen (Cain, 2007). Eerder onderzoek bevestigt dat gegevens op individueel werknemersniveau cruciaal zijn om het inzicht in personeelsverloop binnen de publieke sector te verdiepen (Nguyen et al., 2022). Bovendien sluiten beleidsmaatregelen die rekening houden met de beleving van betrokkenen beter aan bij hun actuele zorgen en behoeften. Dit vergroot niet alleen het draagvlak, maar verhoogt ook de effectiviteit van het beleid (Van der Kroon et al., 2006).

Tegelijkertijd brengt zelfrapportagemethodologie enkele beperkingen met zich mee, waaronder mogelijke onnauwkeurigheden en fouten in zelfinschatting (Creagh et al., 2025). Bovendien kunnen sociaal wenselijke vertekeningen niet uitgesloten worden. Dit treedt op wanneer respondenten antwoorden geven op basis van wat zij als sociaal aanvaardbaar of correct beschouwen, in plaats van hun werkelijke percepties. Dergelijk antwoordgedrag kan leiden tot meetfouten en vertekening van de resultaten. Om dit risico te minimaliseren, werd tijdens de dataverzameling benadrukt dat deelname volledig anoniem was en dat de antwoorden niet tot individuele personen konden worden herleid.

Daarnaast bestaat het risico op common method bias, een meetvertekening die kan optreden wanneer alle variabelen op eenzelfde wijze worden gemeten (Gideon, 2012). Om dit risico te beperken en de betrouwbaarheid van de metingen te verhogen, werd de vragenlijst in twee fasen afgenomen. In de eerste fase werden de onafhankelijke variabelen gemeten. Twee weken later volgden de metingen van de afhankelijke variabelen en de moderator.

Hoewel het gebruik van time-lagged data een verbetering biedt ten opzichte van een puur cross-sectioneel ontwerp, blijft de analyse beperkt tot een momentopname. Kortetermijnveranderingen kunnen de resultaten beïnvloeden, waardoor alleen correlaties kunnen worden vastgesteld en geen causale verbanden (Van Thiel, 2021). Een longitudinale studie met meerdere meetmomenten zou deze beperking kunnen verhelpen en meer inzicht bieden in langetermijntrends.

Daarnaast kan kwalitatief onderzoek een waardevolle aanvulling bieden, aangezien het meer ruimte biedt voor doorvragen en diepere interpretatie (Van Thiel, 2015). De grootschalige, kwantitatieve aanpak van dit onderzoek zorgt immers voor standaardisatie en generaliseerbaarheid van de resultaten, maar kent ook enkele beperkingen. Zo is een vragenlijst beperkt in het vastleggen van bepaalde nuances in de antwoorden, omdat respondenten gebonden zijn aan vooraf gedefinieerde antwoordopties. Dit kan ertoe leiden dat zij gedwongen worden het meest geschikte antwoord te kiezen, zonder de mogelijkheid om hun perceptie volledig te verduidelijken (De Pelsmacker & Van Kenhove, 2014).

Een andere beperking van dit onderzoek betreft de steekproefselectie, waarbij mogelijk sprake is van selectiebias. Aangezien scholen zelf kozen om deel te nemen en leerkrachten de vragenlijst op vrijwillige basis invulden, bestaat het risico dat bepaalde groepen onder- of oververtegenwoordigd zijn (Heckman, 1979). Toekomstig onderzoek zou

baat hebben bij een aselechte steekproef om selectiebias te verminderen en de representativiteit te vergroten (Smaling, 2014).

Daarnaast speelt de spreiding van de respondenten een rol. Hoewel het onderzoek een hoge respons behaald heeft, zijn de verschillende provincies niet evenredig vertegenwoordigd. Dit kan de generaliseerbaarheid van de resultaten beïnvloeden en leiden tot representativiteitsbias (Lee et al., 2012). Onderzoek wijst uit dat turnover intentie sterk varieert, zowel tussen landen als binnen landen, afhankelijk van regio en schoolcontext (Qin, 2021). Regio's kunnen bijvoorbeeld invloed hebben op de mate van diversiteit binnen scholen. Er is aangetoond dat een heterogenere leerlingpopulatie de werkdruk op leerkrachten verhoogt (Raad Basisonderwijs, 2024). In regio's met grotere diversiteit, zoals de gemeenten rond Brussel, kan de perceptie van werklust en turnover intentie sterker aanwezig zijn dan in minder diverse regio's. De over- of ondervertegenwoordiging van bepaalde regio's kan deze dynamiek beïnvloeden en vormt een mogelijke beperking bij de interpretatie van de resultaten.

Conclusie

Het Vlaamse onderwijs staat vandaag voor verschillende uitdagingen: toenemende werkstress (Ronfeldt et al., 2013; Tiggelaar et al., 2023), hoge uitstroom (OECD, 2024), lerarentekorten (Federičová, 2020; OECD, 2024) en dalende leerlingenprestaties (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023). De Commissie van Wijzen (2023) formuleerde een blauwdruk voor een modern HR- en organisatiebeleid, gesteund op het creëren van werkbaar werk en het stimuleren van duurzame inzetbaarheid.

De centrale onderzoeksvraag van deze masterproef luidt: Hoe beïnvloedt de gepercipieerde werklast de turnover intentie van leerkrachten in het Vlaamse onderwijs? Daarnaast werd onderzocht in welke mate intrinsieke motivatie de relatie tussen werklast en turnover intentie kan versterken of verzwakken. Deze onderzoeksvragen worden beantwoord via een grootschalig cross-sectioneel, time-lagged surveyonderzoek onder 346 Vlaamse leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs.

Op basis van het JD-R model werden drie hypothesen geformuleerd en getoetst via een regressieanalyse, uitgevoerd in SPSS. De resultaten bevestigen dat een hogere werklast gepaard gaat met een verhoogde turnover intentie, terwijl intrinsieke motivatie deze intentie verlaagt. Het verwachte modererende effect van intrinsieke motivatie werd niet bevestigd.

Deze bevindingen leveren een bijdrage aan de literatuur over lerarenturnover in Europese contexten (Federičová, 2020; Qin, 2021), ondersteunen de oproep tot wetenschappelijk onderbouwd lerarenbeleid (Commissie van Wijzen, 2023), bieden empirische inzichten voor de basisrelaties binnen het JD-R model, en verrijken het onderzoek rond de rol van motivatie als modererende factor (Trépanier et al., 2013; Van der Hauwaert et al., 2022).

Voor vervolgonderzoek wordt een longitudinaal design aanbevolen, met een aselechte steekproef en een evenwichtige provinciale spreiding. Daarnaast kan kwalitatief onderzoek de ervaringen van leerkrachten nog meer verdiepen. Verder kan toekomstig onderzoek zich richten op een bredere set taakeisen en hulpbronnen om een dieper inzicht te verkrijgen in de onderliggende mechanismen van leerkrachtenverloop. Daarnaast kan onderzocht worden of andere vormen van motivatie zoals onderscheiden binnen de ZDT een sterker modererend effect uitoefenen. Tot slot kan een cross-nationale vergelijking bijkomende inzichten opleveren over de rol van contextuele factoren binnen de onderzochte relaties.

Dit onderzoek biedt waardevolle inzichten voor schoolleiders en -besturen, beleidsmakers en samenwerkingspartners. De bevindingen benadrukken het belang van een strategische aanpak van zowel werklast als motivatie om een duurzame en veerkrachtige onderwijssector te ondersteunen. Hiermee kunnen gerichte HR-strategieën en beleidsmaatregelen ontwikkeld worden die bijdragen aan de continuïteit en kwaliteit van het onderwijs (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; Federičová, 2020) en de toekomstige welvaart in Vlaanderen (Dewilde, 2019; Vlaamse Regering, 2024).

Bibliografie

- Ahmad, H. S. and Rachmawati, R. 2023. The Effect of Involvement, Public Service Motivation, and Red Tape on Performance. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, Volume 21, Issue4, Pages 1028-1044. Malang: Universitas Brawijaya. <http://dx.doi.org/10.21776/ub.jam.2023.021.04.13>.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., Mazzeo, C. (2009). The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools (pp. 52). Chicago, Ill: Consortium on Chicago School Research.
- Alves, I., Limão, M., & Lourenço, S. M. (2024). Work overload, work–life balance and auditors' turnover intention: The moderating role of motivation. *Australian Accounting Review*, 34(1), 4–28. <https://doi.org/10.1111/auar.12417>
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103540.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. London: Routledge.
- Arnold, B., & Rahimi, M. (2025). Teachers' working conditions, wellbeing and retention: An exploratory analysis to identify the key factors associated with teachers' intention to leave. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00794-1>
- Arnold, H. J. (1982). Moderator variables: A clarification of conceptual, analytic, and psychometric issues. *Organizational Behavior and Human Performance*, 29(2), 143–174. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90254-9](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90254-9)
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020T
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide* (Vol. III, Work and wellbeing) (pp. 1–28). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands–resources theory: Implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. DEF Publishers. <https://www.nobascholar.com>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers’ experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Beehr, T. A., Walsh, J. T., & Taber, T. D. (1976). Relationships of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, 61(1), 41–47. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.1.41>
- 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, 45e68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554–571. <https://doi.org/10.2307/30040649>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166–171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Bozeman, B. (2000). *Bureaucracy and red tape*. Prentice Hall.
- Bozeman, B., & Rainey, H. G. (1998). Organizational rules and the “bureaucratic personality.” *American Journal of Political Science*, 42(1), 163–189. <https://doi.org/10.2307/2991751>
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750–774. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>
- Brunzini, A., Peruzzini, M., Grandi, F., & Pellicciari, M. (2021). A preliminary experimental study on the workers’ workload assessment to design industrial products and processes. *Applied Sciences*, 11(24), 12066. <https://doi.org/10.3390/app112412066>
- Cain, B. (2007). A review of the mental workload literature. Defence Research and Development Canada. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7367184a149e20107188cbaaf034fcd3c3b241ea>
- Carlson, C. L. (2012). The profession that eats its young: The effect of principal leadership on the survival rate of teachers. *Journal of Arts and Humanities*, 1(3), 48–53. <https://doi.org/10.18533/journal.v1i3.33>

- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/454.278>
- Cohen, G., Blake, R. S., & Goodman, D. (2016). Does turnover intention matter? Evaluating the usefulness of turnover intention rate as a predictor of actual turnover rate. *Review of Public Personnel Administration*, 36(3), 240–263. <https://doi.org/10.1177/0734371X15581850>
- Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Commissie van Wijzen. (2023). Prioriteit voor professionaliteit: Hedendaags personeelsbeleid met competente leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen. In onderwijs.vlaanderen.be. Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 18 november, 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/commissie-van-wijzen-stelt-prioriteiten-voor-professionaliteit-voor>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L., & Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580–590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M., (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). Guilford Press.
- Deci, E.L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Richerche di Psicologia*, 27, 23-40.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- De Pelsmacker, P., & Van Kenhove, P. (2014). *Marktonderzoek. Methoden en toepassingen*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Dewilde, B. (2019). *Onderwijs bepaalt de kwaliteit van de samenleving. Klasse*. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/176456/dirk-van-damme-onderwijs-bepaalt-de-kwaliteit-van-de-samenleving/>
- De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfhout, W., Tanghe, E., Smet, M., & Vansteenkiste, S. (2024, mei 22). *Instroom en uitstroom in het lerarenberoep* (Studie-opdracht voor de Vlaamse Overheid – Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, Besteknummer SBO/2023/01). https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Instroom_uitstroom_Lerarenberoep.pdf
- Dibbon, D. (2004). *It's about time! A report on the impact of workload on teachers and students*. Newfoundland and Labrador Teachers' Association. http://files.nlta.nl.ca/wp-content/uploads/public/documents/wrklstudy_rprt/wrklrprt04.pdf
- Europese Commissie. (2020). *Commission supports Belgium (Flanders) in tackling the drop-out of beginning teachers*. Europese Commissie. https://commission.europa.eu/news/commission-supports-belgium-flanders-tackling-drop-out-beginning-teachers-2020-09-28_en
- Europese Commissie/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europese Commissie. (2023). *Education and Training Monitor 2023 – Country Report Belgium*. Publicatieblad van de Europese Unie. Geraadpleegd op 17 april 2025, van <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/belgium.html>
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Federičová, M. (2020). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education*, 56(1), 102–116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>
- Fernet, C., Austin, S., Tepanier, 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 & Organizational Psychology*, 22, 123e137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Fiers, S. (2024, augustus 28). *Helft van stedelijke en gemeentelijke scholen zoekt nog minstens 1 leerkracht*. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/08/27/helft-van-de-scholen-bij-ovsg-heeft-nog-minstens-een-leerkracht/>
- Fishbach, A., & Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339–363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>
- Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., Stacey, M., Wilson, R., & Gavin, M. (2019). Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. *Journal of Industrial Relations*, 61(5), 613–636. <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>
- Foster, D. (2019). *Teacher recruitment and retention in England* (House of Commons briefing paper 7222). House of Commons. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf>

- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. DOI: 10.1002/job.322
- Gavin, M., McGrath-Champ, S., Wilson, R., Fitzgerald, S., & Stacey, M. (2021). Teacher workload in Australia: National reports of intensification and its threats to democracy. In S. Riddle, A. Heffernan, & D. Bright (Eds.), *New perspectives on education for democracy* (1st ed., pp. 14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003145806-11>
- George, B., Pandey, S. K., Steijn, B., Decramer, A., & Audenaert, M. (2021). Red tape, organizational performance, and employee outcomes: Meta-analysis, meta-regression, and research agenda. *Public Administration Review*, 81(4), 638–651. <https://doi.org/10.1111/puar.13327>
- Gideon, L. (Ed.). (2012). *Handbook of survey methodology for the social sciences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3876-2>
- Gómez Pérez, L. and Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente [Prevention of teacher stress]*, Valencia, Spain : Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat .
- Green, F. (2004). Why has work effort become more intense? *Industrial Relations*, 43(4), 709–741. <https://doi.org/10.1111/j.0019-8676.2004.00359.x>
- Green, F. (2021). British teachers’ declining job quality: Evidence from the skills and employment survey. *Oxford Review of Education*, 47(3), 386–403. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1847719>
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463–488. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00043-X](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00043-X)
- Grissom, J. A., Viano, S. L., & Selin, J. L. (2016). Understanding Employee Turnover in the Public Sector: Insights from Research on Teacher Mobility. *Public Administration Review*, 76(2), 241–251. <https://doi.org/10.1111/puar.12435>
- Guerci, M., Decramer, A., Van Waeyenberg, T., & Aust, I. (2019). Moving beyond the link between HRM and economic performance : a study on the individual reactions of HR managers and professionals to sustainable HRM. *JOURNAL OF BUSINESS ETHICS*, 160(3), 783–800. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3879-1>
- Gujarati, D. N. (2009). *Basic econometrics* (5th ed.). Tata McGraw-Hill Education.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

- Harris, D. N., & Adams, S. J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26(3), 325–337. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.007>
- Heckman, J. J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), 153–161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209. <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>
- Herlambang, M. B., Cnossen, F., & Taatgen, N. A. (2021). The effects of intrinsic motivation on mental fatigue. *PLOS ONE*, 16(1), e0243754. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243754>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Holbrook, A. (2008). Self-reported measure. In *Encyclopedia of survey research methods* (Vol. 0, pp. 805–806). Sage Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n523>
- Holtom, B. C., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Eberly, M. B. (2008). Turnover and retention research: A glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. *Academy of Management Annals*, 2, 231–274. <https://doi.org/10.1080/19416520802211552>
- Hondeghem, A., & Perry, J. L. (2009). EGPA Symposium on Public Service Motivation and Performance: Introduction. *International Review of Administrative Sciences*, 75, 5–9. <https://doi.org/10.1177/0020852308099502>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Huang, I.-C., Du, P.-L., Wu, L.-F., Achyldurdyeva, J., Wu, L.-C., & Lin, C. S. (2021). Leader–member exchange, employee turnover intention, and presenteeism: The mediating role of perceived organizational support. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 222–236. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2020-0094>
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789–1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jackson, J., & Stevens, T. (2022). Predicting teachers' job satisfaction from student aggression toward teachers and related trauma. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00409-5>
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

- Kavita, K., & Hassan, N. C. (2018). Work stress among teachers: A comparison between primary and secondary school teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 60–66. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4802>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Khamis, M. 2000. The beginning teacher. In S. Dinham & C. Scott (Eds.), *Teaching in context* (pp. 1– 17). Camberwell: ACER Press.
- Kim, M.-H., & Yi, Y.-J. (2018). Impact of leader–member exchange and team–member exchange on nurses' job satisfaction and turnover intention. *International Nursing Review*, 66(2), 242–249. <https://doi.org/10.1111/inr.12491>
- Kim, J. (2018). The contrary effects of intrinsic and extrinsic motivations on burnout and turnover intention in the public sector. *International Journal of Manpower*, 39(3), 475–490. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2017-0053>
- Kirschenbaum, A., & Weisberg, J. (1990). Predicting worker turnover: An assessment of intent on actual separations. *Human Relations*, 43, 829–847. <https://doi.org/10.1177/001872679004300902>
- Klasse. (2023, mei 2). Hoe lossen we het lerarentekort op? <https://www.klasse.be/180314/hoe-lossen-we-het-lerarentekort-op/>
- Klijn, E.-H., & Koppenjan, J. (2016). *Governance networks in the public sector* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887098>
- Kongcharoen, J., Onmek, N., Jandang, P., & Wangyisen, S. (2020). Stress and work motivation of primary and secondary school teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 709–723. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0088>
- Kuvaas, B. (2006). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 504–522. <https://doi.org/10.1080/09585190500521581>
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A., & Nerstad, C. G. L. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes? *Journal of Economic Psychology*, 61, 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.05.004>
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Larson, R. W., & Rusk, N. (2011). Intrinsic motivation and positive development. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, pp. 89–130). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00005-1>
- Lawrence, D. F., Loi, N. M., & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 189–199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>

- Lee, G., Benoit-Bryan, J., & Johnson, T. P. (2012). Survey research in public administration: Assessing mainstream journals with a total survey error framework. *Public Administration Review*, 72(1), 87–97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02482.x>
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 764–775. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.18803921>
- Li, R., & Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100477. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100477>
- Lingam, G., Lingam, N., & Sharma, L. (2017). Educational reforms and implications on teachers' world of work: Perspectives of Fijian primary teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 19–35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.2>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schöler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1401–1423. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Mauno, S., & Kinnunen, U. (2021). The importance of recovery from work in intensified working life. In C. Korunka (Ed.), *Flexible working practices and approaches: Psychological and social implications* (pp. 59–77). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74128-0_4
- McGrath-Champ S., Wilson R., Stacey M., Fitzgerald S. (2018). Understanding work in schools: The foundation for teaching and learning. NSW Teachers Federation. <https://hdl.handle.net/2123/21926>
- Miao, S., Rhee, J., & Jun, I. (2020). How much does extrinsic motivation or intrinsic motivation affect job engagement or turnover intention? A comparison study in China. *Sustainability*, 12(9), Article 3630. <https://doi.org/10.3390/su12093630>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). Nationaal Programma Onderwijs. Eerste voortgangsrapportage: funderend onderwijs. <https://www.nponderwijs.nl/over-hetnationaal-programma-onderwijs/documenten/publicaties/2021/10/28/voortgangsrapportage>
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237–240. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.237>
- 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. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0010>
- Muylaert, J. (2024). Administratieve lasten hebben negatieve impact op lange termijn inzetbaarheid van leraren. UGent @ Work. <https://www.ugent.be/ugentatwork/nl/research-briefs/research-brief-90.htm>
- Muylaert, J., Bauwens, R., Audenaert, M., & Decramer, A. (2022a). Reducing red tape's negative consequences for leaders: the buffering role of autonomous motivation. *FRONTIERS IN PSYCHOLOGY*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.806388>
- Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022b). De keerzijde van kwaliteitszorg : balanceren tussen controleren en vertrouwen. *TH&MA (DEN HAAG)*, 2022(1), 28–35.

- Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2023). How leader's red tape interacts with employees' red tape from the lens of the job demands-resources model. *REVIEW OF PUBLIC PERSONNEL ADMINISTRATION*, 43(3), 430–455. <https://doi.org/10.1177/0734371x221087420>
- Nguyen, T. D., Bettini, E., Redding, C., & Gilmour, A. F. (2022). Comparing turnover intentions and actual turnover in the public sector workforce: Evidence from public school teachers. *EdWorkingPaper*, 22-537. <https://doi.org/10.26300/3aq0-pv52>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Nixon, A. E., Mazzola, J. J., Bauer, J., Krueger, J. R., & Spector, P. E. (2011). Can work make you sick? A meta-analysis of the relationships between job stressors and physical symptoms. *Work and Stress*, 25, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.569175>
- OECD. (2018, February 1). *How do primary and secondary teachers compare? (Education Indicators in Focus, No. 58)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/535e7f54-en>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2021). *T Teachers getting the best out of their students: From primary to upper secondary education*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Onderwijsinspectie. (2023). *Planlast in het Vlaamse onderwijs: September 2022 – december 2023*. Onderwijsinspectie Vlaanderen. <https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2024-03/Planlastrapport%20%28december%202023%29.pdf>
- Pacaol, N. (2021). Teacher's workload intensification: A qualitative case study of its implications on teaching quality. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 43–60.
- Parker, R. J., & Kohlmeyer, J. M., III. (2005). Organizational justice and turnover in public accounting firms: A research note. *Accounting, Organizations and Society*, 30(4), 357–369. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2004.05.001>
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367–373. <https://doi.org/10.2307/976618>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Raad Basisonderwijs. (2024). *Basisonderwijs in een snel veranderende samenleving: Nood aan houvast voor de toekomst*. In www.vlor.be. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Geraadpleegd op 18 november, 2024, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/69844>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47, 477–500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>

- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245–259. <https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Rosse, J. G., & Miller, H. E. (1984). Relationship of absenteeism and other employee behaviors. In P.S. Goodman, R. S. Atkin & Associates (Eds), *Absenteeism: New approaches to understanding, measuring and managing employee absence* (pp. 194-228). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rummel, A., & Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality*, 16, 147–164. <https://doi.org/10.2224/sbp.1988.16.2.147>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Salters-Pedneault, K. (2025, February 16). The use of self-report data in psychology: How researchers get insights straight from the source. *Verywell Mind*. <https://www.verywellmind.com/definition-of-self-report-425267>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Jean Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 130–106–121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- 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, 15e37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Smaling, A. (2014). Steekproeven voor generalisatie. *KWALON*, 19(1), 5-13. <https://doi.org/10.5117/2014.019.001.005>
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>
- Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV). (2024, juni 19). Werkbaar werk en knelpunten in onderwijs: Resultaten werkbaarheidsmonitor 2023 (Stichting Innovatie & Arbeid – rapport). https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/SERV_20240619_WBM2023_WNS_onderwijs_StIA_RAP.pdf

- Stacey, M., Gavin, M., Gerrard, J., Hogan, A., & Holloway, J. (2022). Teachers and educational policy: Markets, populism, and im/possibilities for resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 30(93), 1–15. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7407>
- Staelens, E. (2017). Het loopbaanpact: van uitstel naar afstel? In *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand?* (Politeia, pp. 139–155). Brussel.
- Statbel. (2025, maart 25). Transitie op de arbeidsmarkt. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/werk-opleiding/arbeidsmarkt/transities-op-de-arbeidsmarkt>
- Stichting Innovatie & Arbeid. (2024, maart 26). Leraren hebben veel werkstress, tegelijk ook sterke motivatie en veel leerkansen. *Werkbaarwerk.be*. <https://www.werkbaarwerk.be/werkbaarwerk/persberichten/leraren-hebben-veel-werkstress-tegelijk-ook-sterke-motivatatie-en-veel-leerkansen>
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leraar zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3–19.
- Sun, R., & Wang, W. (2017). Transformational leadership, employee turnover intention, and actual voluntary turnover in public organizations. *Public Management Review*, 19(8), 1124–1141. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1257063>
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259–293. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- Thompson, G., Mockler, N., & Hogan, A. (2021). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Tiggelaar, M., Groeneveld, S., & George, B. (2023). Coping with administrative tasks: A cross-country analysis from a street-level perspective. *Public Administration Review*, n/a(n/a), 1–14. <https://doi.org/10.1111/puar.13745>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73, 71e97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Torres, A. C. (2016). Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in charter management organizations. *Urban Education*, 51(8), 891–914. <https://doi.org/10.1177/0042085914549367>
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., & Villeneuve, M. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 41(4), 213–226. <https://doi.org/10.1037/a0015167>
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the job demands–strain relation: A two sample study. *Motivation and Emotion*, 37(1), 93–105. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9290-9>
- Unesco Vlaanderen. (2016, November 5). 69 miljoen leraars tekort om iedereen onderwijs te kunnen aanbieden. <https://www.unesco-vlaanderen.be/unesco-in-de-kijker/nieuws/69-miljoen-lerars-tekort-om-iedereen-onderwijs-te-kunnen-aanbieden>

- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2017). "Theorizing teacher mobility": a critical review of literature. *Teachers and Teaching*, 23(7), 781–793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316–335. <https://doi.org/10.5117/2009.022.004.002>
- Van der Hauwaert, E., Hoozée, S., Maussen, S., & Bruggeman, W. (2022). The impact of enabling performance measurement on managers' autonomous work motivation and performance. *MANAGEMENT ACCOUNTING RESEARCH*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2021.100780>
- Van der Kroon, S., Sijtsma, S., Wolf, C., & Sengers, H. (2006). Aandacht voor emotie: Een stappenplan om affectie in strategievorming te integreren (Rapport 7.06.14, Projectcode 30453). LEI. <https://edepot.wur.nl/28939>
- Van De Voorde, K., Veld, M., & Van Veldhoven, M. (2016). Connecting empowerment-focused HRM and labour productivity to work engagement: The mediating role of job demands and resources. *Human Resource Management Journal*, 26(2), 192–210. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12099>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavandias, D. (2019). Talis 2018 Vlaanderen - Volume I. Retrieved from <https://www.acer.org/talis>
- Van Eycken, L., Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Be true to your schools? Teachers' turnover intentions: The role of socioeconomic composition, teachability perceptions, emotional exhaustion, and teacher efficacy. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089208>
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251–277. <https://doi.org/10.1348/096317906X111024>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Van Thiel, S. (2015). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding* (3de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van Thiel, S. (2021). *Bestuurskundig onderzoek: Een methodologische inleiding*. Uitgeverij Coutinho.
- Van Veldhoven, M. J. P. M., Prins, J., Van der Laken, P. A., & Dijkstra, L. (2014). VBBA 2.0: Update van de standaard voor vragenlijstonderzoek naar werk, welbevinden en prestaties. SKB.
- Vlaamse overheid. (2023). Vaste benoeming in het onderwijs. <https://www.vlaanderen.be/vaste-benoeming-in-het-onderwijs>
- Vlaamse overheid. (2025, mei 15). Nieuwe minimumdoelen basisonderwijs. Vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-per-onderwijsniveau/nieuwe-minimumdoelen-basisonderwijs>

- Vlaamse Regering. (2024). Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen: VLAAMS REGEERAKKOORD 2024-2029. In Vlaanderen.be. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/69476>
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. (2023, May 12). PISA 2022: Vlaamse leerlingen doen het opnieuw slechter. Vlaamse Overheid. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/pisa-2022-vlaamse-leerlingen-doen-het-opnieuw-slechter#:~:text=Minder%20leerlingen%20halen%20het%20basisniveau,zichtbaar%20voor%20wiskunde%20en%20lezen>
- Wakoli, C. (2016). Effects of workload on the teachers' performance in Kanduyi Division, Bungoma District. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(10). <https://www.ijsr.net/archive/v5i10/SUB154454.pdf>
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73–90.
- Zhao, H., Wayne, S. J., Glibkowski, B. C., & Bravo, J. (2007). The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 60(3), 647–680. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00087.x>

Appendices

Appendix 1: Factorladingen

Tabel 5: Factorladingen

Schaal	Beschrijving	Werklast	Intrinsieke motivatie	Turnover intentie
WL_L1_1	Heeft u te veel werk te doen?	0.81		
WL_L1_2	Moet u extra hard werken om taken af te krijgen?	0.86		
WL_L1_3	Moet u zich haasten in uw werk?	0.84		
WL_L1_4	Heeft u te maken met achterstallig werk?	0.67		
WL_L1_5	Heeft u problemen met het werktempo?	0.72		
WL_L1_6	Heeft u problemen met de werkdruk?	0.79		
IM_L2_1	Omdat ik veel plezier haal uit het leren van nieuwe dingen.		0.81	
IM_L2_2	Voor de voldoening die ik ervaar bij het aangaan van interessante uitdagingen		0.92	
IM_L2_3	Voor de voldoening die ik ervaar wanneer ik succesvol ben in het uitvoeren van moeilijke taken		0.71	
TI_L2_1	Ik zal volgend jaar waarschijnlijk een nieuwe job zoeken.			0.87
TI_L2_2	Ik denk vaak aan stoppen met mijn huidige job			0.84
TI_L2_3	Ik heb niet veel vooruitzichten in deze school			0.54
TI_L2_4	Ik zal mogelijks actief op zoek gaan naar een nieuwe job binnen de volgende 3 jaar			0.90
TI_L2_5	Het zou kunnen dat ik volgend jaar stop met mijn huidige job			0.91