Een Dreigend Leerkrachtentekort: De Invloed van Feedback Vragen op het Behouden van Beginnende Basisschoolleerkrachten.

Amber Kers

5776554

Begeleidend docent: Machiel Bouwmans

Tweede beoordelaar: Yvette Baggen

Masterthesis Onderwijswetenschappen

12 juni 2017

Aantal woorden: 6926

Samenvatting

Het huidige Nederlandse basisonderwijs kampt met een dreigend leerkrachtentekort. Een groot aantal ervaren leerkrachten bereikt de pensioenleeftijd en daarnaast verlaten relatief veel beginnende leerkrachten het basisonderwijs vroegtijdig. Het vroegtijdig verlaten van het basisonderwijs kent verschillende oorzaken, waaronder het incompetent voelen door beginnende leerkrachten om hoogwaardig onderwijs te kunnen bieden. In het huidige onderzoek is onder 206 beginnende leerkrachten onderzocht of feedback vragen samenhangt met de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs, en of deze relatie positief gemedieerd wordt door de *self-efficacy* van deze beginnende basisschoolleerkrachten. Het onderzoek betrof een toetsend kwantitatief survey onderzoek waarbij de data geanalyseerd werden met behulp van een mediatie-analyse middels process van Hayes in SPSS. Feedback vragen bleek niet direct samen te hangen met de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs. Het indirecte verband tussen feedback vragen via *self-efficacy* op de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs is wel significant bevonden. Deze relatie bleek negatief. Aan de hand van dit onderzoek kan er geconcludeerd worden dat beginnende leerkrachten die relatief veel feedback vragen over het algemeen een hoge *self-efficacy* hebben en deze hoge *self-efficacy* hangt daarnaast echter samen met een sterke intentie om het basisonderwijs te verlaten. Het veelvuldig vragen van feedback hangt daardoor indirect samen met een sterke intentie om het basisonderwijs te verlaten.

*Keywords:* feedback vragen, *self-efficacy*, beginnende leerkrachten, intentie om te blijven werken binnen basisonderwijs

**Inleiding**

Het huidige Nederlandse onderwijs wordt geconfronteerd met een tekort aan basisschoolleerkrachten en een daling in de kwaliteit van de didactische vaardigheden binnen het basisonderwijs (Helms-Lorenz, Van De Grift & Maulana, 2016). Veel ervaren basisschoolleerkrachten bereiken de pensioenleeftijd en verlaten het vak. Daarnaast vertrekken relatief veel beginnende leerkrachten, dat wil zeggen leerkrachten die reeds scholing volgen tot basisschoolleerkracht of leerkrachten die zich bevinden in de eerste drie jaar als gediplomeerde basisschoolleerkracht (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009), na hun eerste werkjaar naar een andere school of verlaten zij zelfs het basisonderwijs. Doordat meer leerkrachten het basisonderwijs verlaten dan leerkrachten het basisonderwijs binnenkomen, dreigt er een tekort aan didactisch vaardige basisschoolleerkrachten (Ingersoll & Schmidt, 2003). Om alle leerlingen in de toekomst van kwalitatief goed onderwijs te kunnen voorzien, is het dan ook nodig om de beginnende leerkrachten in het basisonderwijs te behouden.

Het vertrekken van beginnende leerkrachten in het basisonderwijs is binnen wetenschappelijk onderzoek een veelal onderzocht onderwerp (Carter & Francis, 2002; Helms-Lorenz et al., 2016; Smith & Ingersoll, 2004). Verschillende oorzaken zijn gevonden voor het relatief snel verlaten van het vakgebied, zoals onvrede met het management, onvoldoende samenwerking tussen collega’s, een andere baan die uitdagender is, de extra administratieve taken of het onvoldoende competent voelen om goed onderwijs te bieden (De Jonge & De Muijnck, 2002).

De reden ‘het onvoldoende competent voelen om goed onderwijs te bieden’ is aanleiding geweest voor verschillende wetenschappers om onderzoek te doen naar wat beginnende basisschoolleerkrachten kan helpen om zich wel competent te voelen in hun vakgebied (Carter & Francis, 2002; Smith & Ingersoll, 2004). Immers, beginnende leerkrachten missen ervaring en dienen zich nog te ontwikkelen in het vak. Deze ontwikkeling in het vak verloopt vaak in samenwerking met collega’s en vindt veelvuldig plaats door informeel leren (Carter & Francis, 2002). Informeel leren is een vorm van leren binnen de werkplek en verwijst naar leeractiviteiten die werknemers initiëren en uitvoeren binnen sociale interactie en in relatie tot anderen (Park & Jacobs, 2011; Lohman, 2005). Het leren en ontwikkelen vindt in dit geval plaats tijdens werkactiviteiten en in de context van het betreffende werk. Voorbeelden van informeel lerenzijn het observeren van anderen, *mentoring*, *networking,* reflecteren en het vragen van feedback (Oude Groote Beverborg, Sleegers & Van Veen, 2015; Park & Jacobs, 2011).

Verschillende vormen van informeel leren zijn reeds onderzocht in relatie tot het verbeteren van didactische vaardigheden van beginnende basisschoolleerkrachten en het behouden van deze leerkrachten binnen het onderwijs. Veel onderzochte manieren zijn *mentoring* en *induction programs* (Smith & Ingersoll, 2004). *Mentoring* is het bieden van begeleiding aan beginnende leerkrachten door ervaren leerkrachten binnen dezelfde school. *Induction programs* zijn methoden die ondersteuning en begeleiding bieden aan beginnende leerkrachten om bijvoorbeeld de werkdruk te verlagen (Smith & Ingersoll, 2004). Beide interventies worden ingezet om beginnende leerkrachten te behouden binnen het basisonderwijs. Binnen verschillende onderzoeken zijn het toepassen van *mentoring* en *induction programs* effectief bevonden en wordt er geadviseerd om beginnende basisschoolleerkrachten te ondersteunen in hun ontwikkeling om hun gevoel van competentie te vergroten (Smith & Ingersoll, 2004). Het vergroten van het gevoel van competentie hangt samen met het vergroten van het gevoel van zelfredzaamheid, *self-efficacy* (Schunk, 1991). *Self-efficacy* betreft de persoonlijke overtuiging van een persoon die hij heeft in het vermogen om bepaalde activiteiten in zijn eigen leven te kunnen sturen en reguleren (Bandura, 1997).

Een manier waarop de *self-efficacy* van werknemers, in dit geval beginnende basisschoolleerkrachten, vergroot kan worden, is door informeel leren. Een vorm van informeel leren die effectief is bevonden in het vergroten van *self-efficacy* is het vragen van feedback (Oude Groote Beverborg et al., 2015). In dit onderzoek staat het vragen van feedback centraal, omdat feedback vragen één van de meest sterke invloeden op leren en prestatie is (Hattie & Timperley, 2007). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Runhaar, Sanders en Yang (2010) dat bij leerkrachten, lesgevend op de middelbare school, het vragen van feedback positief samenhangt met hun *self-efficacy*. Omdat feedback vragen één van de meest sterke invloeden op leren en prestatie is en omdat onderzoek heeft aangetoond dat bij leerkrachten die lesgeven op de middelbare school het vragen van feedback positief samenhangt met hun *self-efficacy*, wordt er dan ook verwacht dat juist feedback vragen via *self-efficacy* ervoor kan zorgen dat beginnende leerkrachten basisonderwijs zich competent genoeg gaan voelen en zij daardoor minder de intentie hebben om het basisonderwijs te gaan verlaten.

Door feedback te vragen aan anderen verkrijgen basisschoolleerkrachten nieuwe kennis, vaardigheden en ideeën en wordt hun *self-efficacy* vergroot (Oude Groote Beverborg et al., 2015). De vergrootte *self-efficacy* zou er voor kunnen zorgen dat de beginnende leerkrachten basisonderwijs zich meer competent voelen in het goed onderwijs bieden aan leerlingen en daarom minder snel het vak willen verlaten. Echter, wetenschappelijk onderzoek over de rol van feedback vragen door beginnende basisschoolleerkrachten in relatie tot het verhogen van hun *self-efficacy* en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs is beperkt. Vooral *induction programs* en *mentoring* als vormen van informeel leren zijn onderzocht in relatie tot het willen blijven werken binnen het basisonderwijs (Smith & Ingersoll, 2004)­. Daarnaast stellen Martin, Sass en Schmitt (2012) dat onderzoek omtrent de intentie van leerkrachten om het onderwijs te verlaten in de huidige situatie zeer nodig is. Binnen dit onderzoek zal dan ook onderzocht worden of het vragen van feedback een belangrijke rol kan spelen binnen het behouden van de beginnende leerkrachten basisonderwijs om zo alle leerlingen ook in de toekomst van kwalitatief goed onderwijs te kunnen voorzien. De onderzoeksvraag hierbij luidt ‘In welke mate is er een positieve samenhang tussen het vragen van feedback door beginnende leerkrachten en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs, en in welke mate wordt deze relatie positief gemedieerd door de *self-efficacy* van deze beginnende leerkrachten basisonderwijs?’.

**Conceptueel kader**

**Blijven werken binnen het basisonderwijs**

De intentie van beginnende leerkrachten om het basisonderwijs te verlaten, kent verschillende oorzaken (Helms-Lorenz et al., 2016). De intentie om in de nabije of verre toekomst een huidige baan te verlaten voor een andere baan wordt ook wel *‘turnover intention’* genoemd (Schwepker, 2001). Hierbij is *turnover intention* een directe voorspeller van het daadwerkelijk verlaten van een baan (Schwepker, 2001). Daarbij komt dat de intentie om een baan te verlaten negatief samenhangt met de consistentie, stabiliteit en kwaliteit van het geleverde werk van de werknemers (Kim & Stoner, 2008; Martin, Sass & Schmitt, 2012). Beginnende leerkrachten die de intentie hebben om het basisonderwijs te gaan verlaten zullen dus in relatief veel gevallen ook daadwerkelijk hun huidige baan verlaten, zijn hoogstwaarschijnlijk minder consistent, minder stabiel en leveren mogelijk kwalitatief minder goed werk dan beginnende leerkrachten zonder intentie om het basisonderwijs te verlaten.

**Informeel leren**

Om onderwijs te kunnen bieden van goede kwaliteit en om zichzelf competent te voelen als leerkracht, dienen beginnende leerkrachten basisonderwijs zich te ontwikkelen tot didactisch vaardige leerkrachten (Helms-Lorenz et al., 2016). De ontwikkeling van beginnende leerkrachten basisonderwijs tot ervaren leerkrachten basisonderwijs kan gestimuleerd worden door het leren van leerkrachten op hun werkplek, ook wel *workplace learning* genoemd (Carter & Francis, 2002). *Workplace learning* betreft het proces van het verwerven van werkgerelateerde kennis en werkgerelateerde vaardigheden, zowel door formele leerprogramma’s als door informele sociale leeractiviteiten. Het betreft daarmee alle manieren waarop werknemers nieuwe werkgerelateerde kennis en vaardigheden verkrijgen (Park & Jacobs, 2011). De formele leerprogramma’s betreffen voornamelijk een geplande aanpak wanneer het gaat om het leren van werknemers. Deze geplande leeractiviteiten worden vaak aangeboden door de organisatie en helpen de werknemers om bepaalde leerdoelen te behalen (Jacobs & Park, 2009).

Informele sociale leeractiviteiten, ook wel informeel leren genoemd, zijn leeractiviteiten die werknemers bewust of onbewust laten plaatsvinden op de werkvloer en die voornamelijk plaatsvinden binnen sociale interactie en in relatie tot anderen (Lohman, 2005; Park & Jacobs, 2011). Informeel leren staat tegenover formeel leren doordat informeel leren bekend staat als een vorm van leren die meer gerelateerd wordt aan flexibiliteit en vrijheid voor de werknemers (Eraut, 2004). Voorbeelden van informeel leren zijn, zoals hierboven reeds benoemd, het observeren van collega’s, *mentoring*, *networking,* reflecteren en het vragen van feedback (Oude Groote Beverborg et al., 2015; Park & Jacobs, 2011).

**Vragen van feedback**

Het vragen van feedback is één van de meest sterke invloeden op leren en prestatie (Hattie & Timperley, 2007) en kan er daarmee voor zorgen dat beginnende leerkrachten zich zodanig ontwikkelen dat zij zich voldoende competent voelen waardoor de kans vergroot wordt dat zij binnen het basisonderwijs blijven werken. Feedback wordt vaak gedefinieerd als een verzameling van informatie die beschikbaar is voor individuen in hun werkomgeving (Ashford & Cummings, 1983). Feedback betreft de informatie die aangeeft welke handelingen en vaardigheden nodig zijn om bepaalde doelen te behalen en hoe goed het betreffende individu reeds over deze vaardigheden beschikt (Ashford & Cummings, 1983). Hattie en Timperley (2007) beschrijven feedback als de informatie die gegeven wordt door een meer ervaren persoon betreffende iemands handelen of vaardigheden.

Het vragen van feedback is een sociale leeractiviteit waarbij een leerkracht een teamlid, de schoolleider of een student vraagt om mondeling te beschrijven hoe hij of zij in bepaalde situatie zou handelen en welk advies diegene heeft met betrekking tot het handelen van de feedback-vragende leerkracht (Oude Groote Beverborg et al., 2015). De betreffende leerkracht kan dit advies vervolgens gebruiken om zijn handelen in de toekomst aan te passen. Door het vragen van feedback aan anderen doet de leerkracht nieuwe kennis, vaardigheden en ideeën op die het handelen in de toekomst kunnen verbeteren (Oude Groote Beverborg et al., 2015).

De gevraagde feedback kan gefocust zijn op verschillende niveaus. Hattie en Timperley (2007) onderscheiden grofweg vier verschillende niveaus, *levels*, van feedback. Het eerste level betreft feedback over een product of een taak. Dit level heeft betrekking op hoe goed een taak is uitgevoerd of wat de kwaliteit is van het eindproduct van de feedbackvrager (Hattie & Timperley, 2007). Het tweede level betreft feedback over het proces dat gebruikt is om tot het product te komen of om de taak uit te voeren. Deze vorm van feedback is dan ook meer gericht op de leerprocessen van de feedbackvrager en zorgt ervoor dat de feedbackvrager inzicht krijgt in hoe hij tot een bepaald product of tot een bepaalde handeling is gekomen. Hierbij zal de feedbackvrager kennis opdoen over wat er in de toekomst veranderd kan worden in het proces om tot een bepaald product of bepaalde handeling te komen om vervolgens het eindresultaat te kunnen verbeteren (Hattie & Timperley, 2007). Het derde level heeft betrekking op de zelfregulatie vaardigheden van de betreffende persoon. Hierbij worden vooral de zelfregulerende vaardigheden vergroot of wordt vertrouwen opgebouwd om de taak verder uit te voeren. Deze feedback heeft met name invloed op de *self-efficacy*, zelf overtuigingen en zelfregulerende bekwaamheden van een persoon (Hattie & Timperley, 2007). Een voorbeeld is ‘Je kent de leerdoelen voor de leerlingen, dat is positief. Controleer of je deze ook benoemt wanneer je een les geeft aan de leerlingen’. Het laatste level betreft feedback die gericht is op de persoon zelf. Deze feedback helpt de feedbackvrager om een beeld van zichzelf te vormen en hangt niet specifiek samen met de op dat moment uitgevoerde taak (Hattie & Timperley, 2007). Een voorbeeld hierbij is ‘Je bent een goede docent’. Omdat met name het derde level van feedback vragen invloed heeft op de *self-efficacy* van beginnende leerkrachten (Hattie & Timperley, 2007), zal dit level van feedback vragen worden onderzocht binnen het huidige onderzoek.

Al met al is het vragen van feedback één van de meest sterke invloeden op leren en prestatie en kan het vragen van feedback er daarmee voor zorgen dat beginnende leerkrachten zich zodanig ontwikkelen dat zij zich voldoende competent voelen om binnen het basisonderwijs te blijven werken. De eerste hypothese (H1) luidt dan ook ‘Het vragen van feedback door beginnende leerkrachten hangt positief direct samen met de intentie van beginnende leerkrachten om te blijven werken binnen het basisonderwijs’. Deze hypothese is visueel weergegeven in figuur 1.

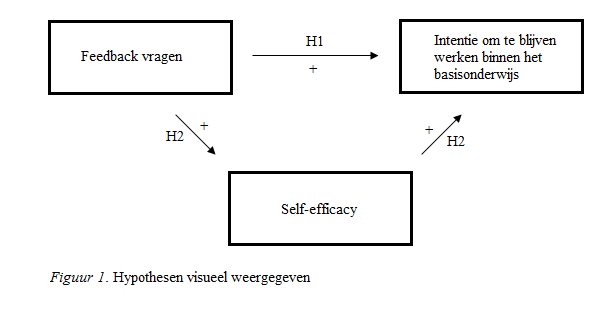
**Self-efficacy**

Zoals reeds beschreven, wordt *self-efficacy* beïnvloed door het vragen van feedback. Immers, het verkrijgen van feedback op geleverde prestaties zorgt voor ontwikkeling van de eigen vaardigheden en een beter begrip van waar men toe in staat is, wat leidt tot een groei van de *self-efficacy* (Schunk, 1982). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Runhaar et al. (2010) dat bij leerkrachten die lesgeven op de middelbare school het vragen van feedback positief samenhangt met hun *self-efficacy*. Runhaar et al. (2010) stellen hierbij wel dat een hoge *self-efficacy* er juist voor zorgt dat de leerkrachten feedback gaan vragen aan collega’s. De relatie tussen het vragen van feedback en *self-efficacy* kan dus in beide richtingen werken, zo blijkt uit diverse onderzoeken.

*Self-efficacy* heeft betrekking op de overtuigingen die mensen hebben in het vermogen bepaalde activiteiten in hun eigen leven te kunnen beïnvloeden. Deze overtuigingen vormen de fundering van motivatie, prestatie verwezenlijking en emotioneel welzijn van mensen (Bandura, 1997).

*Self-efficacy* overtuigingen beïnvloeden het functioneren van mensen door middel van vier verschillende processen (Bandura, 1997). Ten eerste beïnvloeden ze de doelen die mensen voor zichzelf stellen en de strategieën die zij willen gebruiken om tot deze doelen te komen. Ten tweede beïnvloeden de *self-efficacy* overtuigingen de motivatie van mensen om door te gaan met het bereiken van hun doelen, juist wanneer obstakels zich opdoen. Ten derde beïnvloeden de overtuigingen hoe mensen zich voelen wanneer zij hun doel proberen te bereiken en ten slotte beïnvloeden ze hoe mensen situaties kiezen met betrekking tot de uitdagingen die zij zien (Brouwers & Tomic, 2000). Welk gevoel een basisschoolleerkracht heeft met betrekking tot zijn *self-efficacy* heeft dus invloed op de doelen die hij voor zichzelf stelt, de hoeveelheid motivatie om deze doelen te behalen, het gevoel dat hij heeft wanneer hij deze doelen probeert te behalen en hoe hij situaties uitkiest in relatie tot de uitdagingen die hij heeft. Een hoge *self-efficacy* zal er hierdoor voor kunnen zorgen dat basisschoolleerkrachten doelen stellen voor zichzelf en gemotiveerd zijn om deze doelen te behalen. Zij zullen uitdagingen niet uit de weggaan en hebben een positief gevoel wanneer het gaat om het bereiken van de gestelde doelen, omdat zij zich zelfredzaam voelen.

Al met al verlaten beginnende leerkrachten het onderwijs vaak vroegtijdig doordat zij zich incompetent voelen (Smith & Ingersoll, 2004). Door het vragen van feedback zullen zij leren hoe zij dienen te handelen in bepaalde situaties en daardoor zullen zij zich meer competent kunnen voelen als leerkracht en zullen zij beschikken oer een hogere self-efficacy (Oude Groote Beverborg et al., 2015). Het is daardoor te verwachten dat zij vervolgens minder snel het basisonderwijs willen en daadwerkelijk zullen verlaten. De tweede hypothese (H2) die in dit onderzoek dan ook wordt gesteld, luidt ‘De positieve relatie tussen het vragen van feedback door beginnende leerkrachten en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs wordt positief gemedieerd door de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten’. Beide hypothesen worden visueel weergegeven in figuur 1.



**Methode**

**Onderzoeksdesign**

Het huidige onderzoek betrof een toetsend kwantitatief survey-onderzoek. Immers, op basis van de literatuur waren er hypotheses gesteld die getoetst werden met behulp van een survey-onderzoek. Er konden middels dit onderzoek geen uitspraken gedaan worden over causaliteit, aangezien de data binnen dit onderzoek op één moment verzameld zijn en er daardoor geen ontwikkeling binnen de data kon worden vastgesteld (Field, 2012). Wel konden er middels dit onderzoek uitspraken gedaan worden over eventuele samenhang tussen de variabelen.

**Respondenten**

Om te bepalen hoeveel respondenten er nodig waren binnen dit onderzoek bij een effectgrootte van 0.15 en een power van 0.8, is de G-power met een post-hoc test berekend. Met zes variabelen, waaronder één afhankelijke variabele, één mediator en vier controlevariabelen, werd als minimaal aantal 98 respondenten vastgesteld. Aan dit minimum is voldaan, doordat de data van dit onderzoek zijn verzameld bij 236 beginnende leerkrachten in het basisonderwijs. Beginnende leerkrachten basisonderwijs zijn de leerkrachten die reeds scholing volgen tot basisschoolleerkracht of leerkrachten die zich bevinden in de eerste drie jaar als gediplomeerde basisschoolleerkracht (Hobson et al., 2009). Binnen dit onderzoek namen alleen vierdejaars studenten die scholing volgen tot basisschoolleerkracht en leerkrachten die zich bevinden in de eerste drie jaar als gediplomeerde basisschoolleerkracht deel, aangezien zij allen in staat dienen te zijn tot het zelfstandig onderwijzen van een groep leerlingen. Echter, doordat 29 respondenten één of meerdere schalen van de survey niet hadden ingevuld, zijn zij verwijderd uit het databestand. Daarnaast bleek uit het toetsen van de assumpties dat één respondent afwijkende gegevens had ingevuld en daarom is deze respondent alsnog verwijderd uit het databestand. Het totaal aantal respondenten waarvan de gegevens uiteindelijk geanalyseerd zijn, betrof hierdoor 206 respondenten.

De steekproef is getrokken middels *convenience sampling*, zodat zoveel mogelijk respondenten bereikt werden. *Convenience sampling* is een manier van respondenten verzamelen waarbij er gebruik wordt gemaakt van de relatief goede toegankelijkheid van de respondenten om zo snel en efficiënt respondenten te werven (Marshall, 1996). De respondenten zijn benaderd via pabo’s die oud-studenten en vierdejaars studenten in hebben gelicht over het huidige onderzoek en hen de link naar de online-survey hebben doorgestuurd, zodat de beginnende leerkrachten deel konden nemen aan de survey. Daarnaast is via social-media de link naar de online-survey verspreid op fora voor beginnende leerkrachten. De online-survey was gepubliceerd middels LimeSurvey. Doordat deze link openbaar was en gedeeld is door verschillende onderwijsinstellingen en via de social-media, is het responspercentage onbekend. Wel is er bekend dat 478 mensen de vragenlijst hebben geopend en 43,4% de vragenlijst ook daadwerkelijk geheel heeft ingevuld.

Van de respondenten die deelnamen aan het onderzoek was het merendeel vrouw, namelijk 90,3 procent. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 24 jaar (SD = 4,3 jaar, min. 19 jaar oud en max. 51 jaar oud). Van de respondenten beschikte 73,3 procent over een diploma voor het basisonderwijs en was 26,7 procent vierdejaars student. Hierbij werkte 47,1 procent van de respondenten parttime en 52,9 procent fulltime.

**Instrumentatie**

De constructen zijn gemeten middels drie bestaande en goed-gevalideerde schalen die zijn samengevoegd tot één vragenlijst, zie bijlage Vragenlijst. Naast de items afkomstig uit de drie schalen, bestond de vragenlijst ook uit een aantal demografische items waaronder de controlevariabelen geslacht, leeftijd, diploma behaald of niet en het soort dienstverband van de beginnende leerkrachten basisonderwijs. Voorafgaand aan het invullen van de vragen zijn de respondenten gewezen op de mogelijkheid om op ieder moment te kunnen stoppen met hun deelname aan het onderzoek en is er nadrukkelijk aangegeven dat de gegevens van de respondenten anoniem verwerkt zouden worden.

De schaal die gebruikt is met betrekking tot het derde level van feedback vragen ‘feedback op zelfregulatievaardigheden’ door beginnende leerkrachten basisonderwijs betrof de schaal van Oude Groote Bevenborg et al. (2015), een herziene versie van de schaal van Van Woerkom (2003). Deze schaal bestond uit vijf items die gescoord konden worden middels een vijfpunts likert-schaal. Een voorbeelditem is ‘Als ik denk dat ik mijn werk niet goed heb gedaan, bespreek ik dit met mijn teamleden’. De schaal betreffende ‘*self-efficacy*’, de overtuigingen die mensen hebben in het vermogen bepaalde activiteiten in hun eigen leven te kunnen beïnvloeden, was een schaal die afkomstig is vanuit het onderzoek van Schyns en Von Collani (2002). Deze schaal bestond uit zes items die gescoord konden worden op een vijfpunts likert-schaal. Een voorbeelditem is ‘Ik kan kalm blijven wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik terug kan vallen op mijn eigen competenties.’. De schaal betreffende ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ werd geoperationaliseerd met behulp van een schaal naar *turnover intention,* de intentie om de huidige baan te verlaten voor een andere baan(Schwepker, 2001)*.* Deze gebruikte schaal bestond uit zes items met een zevenpunts likert-schaal. Een voorbeelditem is ‘Hoe vaak overweeg je te stoppen met je werk?’. De items behorende bij deze schaal zijn voor de daadwerkelijke analyses gehercodeerd, zodat een hoge score op deze schaal overeenkwam met een hogere intentie om binnen het basisonderwijs te blijven werken. Op deze manier konden alle resultaten op dezelfde wijze geïnterpreteerd worden en was iedere hoge waarde positief binnen dit onderzoek.

Oorspronkelijk bestonden de drie schalen gezamenlijk uit 17 items verdeeld over drie schalen. Binnen dit onderzoek is er een factoranalyse met Oblime rotatie uitgevoerd om het daadwerkelijke aantal schalen binnen de vragenlijst te meten, waarbij een factorlading boven .32 als waarde is genomen. De KMO test bleek boven de minimale waarde .600 en was daardoor voldoende en de Bartlett’s test of sphericity bleek significant. Uit de factoranalyse kwam naar voren dat er daadwerkelijk drie schalen binnen de vragenlijst aanwezig zijn, zie bijlage ‘factoranalyse’. Echter, één van de items uit de oorspronkelijke schaal ‘feedback vragen’ laadde op geen van de schalen en is hierdoor niet meegenomen in de verdere analyses. De schaal ‘feedback vragen’ bestond in dit onderzoek dan ook uit vier items, de schaal ‘*self-efficacy’* bestond uit zes items en ook de schaal ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ bestond uit zes items.

Na het uitvoeren van de factoranalyse en het vaststellen van de schalen binnen de vragenlijst, is er per schaal een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De schaal ‘feedback vragen’ had een betrouwbaarheid van α = .69, waarmee de schaal nagenoeg betrouwbaar is bevonden (Field, 2012). De relatief lage waarde α = .69 is te verklaren doordat deze schaal slechts vier items bevatte. Hoe lager het aantal items in een schaal, hoe lager de Cronbach’s α zal zijn (Field, 2012). Dus doordat het aantal items van deze schaal beperkt was, was de uiteindelijke betrouwbaarheid ook relatief laag. De schaal ‘*self-efficacy’* had een betrouwbaarheid van α = .74, en is daarmee betrouwbaar (Field, 2012). Tenslotte is de betrouwbaarheid gemeten van de schaal ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’. Deze betrouwbaarheid was α = .94 en is dan ook betrouwbaar gebleken (Field, 2012).

Per hoofdvariabele, namelijk ‘feedback vragen’, ‘*self-efficacy*’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’, zijn vervolgens de assumpties ‘normaalverdeling’, ‘homoscedasticiteit’ en ‘multicollineariteit’ getoetst. Uit deze toetsing bleek dat alle variabelen aan de assumpties voldeden, want er was geen r > 0.9 of r < -0.9 gevonden, de VIF was in alle gevallen kleiner dan 10, de Tolerance was in alle gevallen groter dan 0.2, er was een normaalverdeling te herkennen in de verkregen histogrammen en de spreiding per x-waarde was nagenoeg gelijk (Field, 2012).

**Data-analyses**

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is er vervolgens een mediatie-analyse uitgevoerd waarbij ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ de afhankelijke variabele was, ‘feedback vragen’ de onafhankelijke variabele was en ‘*self-efficacy*’ gezien werd als mediator, zie figuur 1. Daarnaast werd er gecontroleerd voor de onafhankelijke variabelen ‘geslacht’, ‘leeftijd’, ‘diploma wel/niet behaald’ en ‘dienstverband’. Onder dienstverband werd hierbij onderscheid gemaakt tussen parttime en fulltime dienstverband.

Voor het uitvoeren van de mediatie-analyse werd er gebruik gemaakt van PROCESS ad-on van Hayes in SPSS (Field, 2012). Binnen PROCESS ad-on kunnen verschillende soorten mediatiemodellen worden getest en het model dat dit onderzoek betrof is model 4. Binnen de mediatie-analyse is middels een *Sobel test* en middels *bootstrapping* de significantie getoetst van de indirecte relatie (Field, 2012) en werd middels een *Total effect model* gekeken wat de directe relatie was tussen de predictor ‘feedback vragen’ en de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen basisonderwijs’.

**Resultaten**

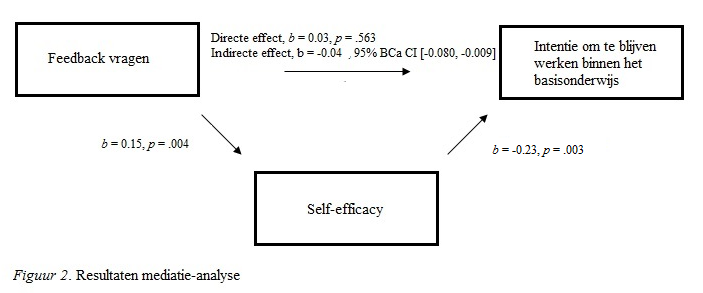
Tabel 1 beschrijft alle gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties voor alle variabelen uit dit onderzoek. Zoals uit de tabel kan worden opgemaakt, is er een significante correlatie gevonden tussen de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ en de mediator ‘*self-efficacy*’ (*r* = .20, *p* = .004). De correlatie tussen ‘feedback vragen’ en ‘*self-efficacy*’ heeft een medium effectgrootte en is positief bevonden. Tussen de mediator ‘*self-efficacy*’ en de afhankelijke variabele ‘blijven werken binnen het basisonderwijs’ is er ook een significante correlatie gevonden (*r* = -.18, *p* = .010). Deze correlatie heeft een medium effectgrootte, maar is negatief bevonden. Tussen de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ en de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ is geen significante correlatie gevonden (*r* < .01, *p* = .959). Doordat de *p*-waarde nagenoeg gelijk is aan 1, is deze samenhang verre van significant en is er binnen dit onderzoek geen directe samenhang tussen ‘feedback vragen’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel 1  *Beschrijvende statistieken en correlaties* | | | | | | | | | |
|  | *M* | *SD* | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
| 1. Feedback vragen | 3.59 | 0.69 | 1.00 |  |  |  |  |  |  |
| 2. Self-efficacy | 3.89 | 0.52 | .20 | 1.00 |  |  |  |  |  |
| 3. Intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs | 3.24 | 0.57 | .00 | -.18 | 1.00 |  |  |  |  |
| 4. Leeftijd | 24.00 | 4.31 | .07 | .13 | -.08 | 1.00 |  |  |  |
| 5. Geslacht | 1.10 | 0.30 | -.06 | -.10 | 0.05 | -.10 | 1.00 |  |  |
| 6. Diploma behaald of niet | 1.27 | 0.45 | -.12 | .03 | .26 | -.24 | .09 | 1.00 |  |
| 7. Dienstverband | 1.47 | 0.50 | -.05 | .06 | .22 | .09 | .02 | .31 | 1.00 |

Uit de correlaties met de controlevariabelen is gebleken dat de controlevariabele ‘leeftijd’ geen significante correlatie vertoonde met zowel ‘feedback vragen’(*r* = .07, *p* = .297), ‘*self-efficacy*’ (*r* = .131, *p* = .060) als met ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (*r* = -.08, *p* = .250). Daarnaast is gebleken dat ook de controle variabele ‘geslacht’ geen enkele significante correlatie vertoonde met zowel ‘feedback vragen’ (*r* = -.06, *p* = .434), ‘*self-efficacy*’ (*r* = -.10, *p* = .161) als met ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (*r* = .05, *p* = .492). De controlevariabele ‘diploma behaald of niet’ blijkt wel een significante correlatie te vertonen met de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (*r* = .26, *p* < .001). Deze correlatie heeft een medium effectgrootte en is positief bevonden. De correlatie tussen de controlevariabele ‘diploma behaald of niet’ en de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ (*r* = -.12,  *p* = .085) en de mediator ‘*self-efficacy*’ (*r* = .03, *p* = .662) is niet significant gebleken. Tenslotte blijkt ook de controlevariabele ‘dienstverband’ alleen een significante correlatie te vertonen met de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (*r* = .215, *p* = 002). Deze correlatie heeft een medium effectgrootte en is positief bevonden. De correlatie tussen de controlevariabele ‘dienstverband’ en de onafhankelijke variabele ‘feedbackvragen’ (*r* = -.05, *p* = .516) en de mediator ‘*self-efficacy*’ (*r* = .06, *p* = 393) is niet significant bevonden.

**Mediatie-analyse**

De eerste hypothese (H1) van dit onderzoek luidde ‘Het vragen van feedback door beginnende leerkrachten hangt positief direct samen met de intentie van beginnende leerkrachten om te blijven werken binnen het basisonderwijs’. De tweede hypothese (H2) van dit onderzoek luidde ‘De positieve relatie tussen het vragen van feedback door beginnende leerkrachten en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs wordt positief gemedieerd door de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten’. Beide hypothesen zijn getoetst middels het uitvoeren van een mediatie-analyse en de resultaten zijn weergegeven in figuur 2.



Uit de mediatie-analyse, zie tabel 2, is gebleken dat de directe relatie tussen de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ en de mediator ‘*self-efficacy*’ significant was (*b* = 0.15, *p =* .004). Hierbij was de directe relatie positief en voorspelden ‘feedback vragen’ en de controlevariabelen gezamenlijk 6,9% van de variantie in ‘*self-efficacy*’ (. Daarnaast is gebleken dat de controlevariabelen ‘leeftijd’, ‘geslacht’, ‘diploma’ en ‘dienstverband’ geen significante samenhang vertoonden met ‘*self-efficacy*’.

De directe relatie tussen de mediator ‘*self-efficacy*’ en de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ is ook significant bevonden (*b* = -0.23, *p =* .003). Hierbij was deze directe relatie negatief en voorspelden ‘*self-efficacy*’ samen met de controlevariabelen 13,0% van de variantie in ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (. Daarnaast is gebleken dat de controlevariabelen ‘leeftijd’ en ‘geslacht’ geen significante samenhang vertoonden met ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’. De controlevariabelen ‘diploma’ en ‘dienstverband’ vertoonden beiden wel een significante samenhang met ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’.

De directe relatie tussen de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ en de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ is niet significant gebleken (*b* = 0.03, *p =* .563). De controlevariabelen en de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ voorspelden gezamenlijk 9,0% van de variantie in ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ (. Daarnaast is gebleken dat de controlevariabelen ‘leeftijd’ en ‘geslacht’ geen significante samenhang vertoonden met ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’. De controlevariabelen ‘diploma’ en ‘dienstverband’ vertoonden beiden wel een significante samenhang met ‘intentie om te blijven werken binnen basisonderwijs’. Doordat er geen directe relatie tussen ‘feedback vragen’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ is gevonden, is de eerste hypothese (H1) onjuist gebleken.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel 2  Resultaten mediatie-analyse ‘Feedback vragen’ op ‘Blijven werken binnen het basisonderwijs’ via ‘Self-efficacy’ | | | | | | | | | | |
|  | Self-efficacy | | | | | Intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs | | | | |
|  | *B* | *Se* | *P* | CI (laagste) | CI (hoogste) | *B* | *Se* | *P* | CI (laagste) | CI  (hoogste) |
| **Directe relatie** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Leeftijd | 0.02 | 0.01 | .083 | -0.002 | 0.032 | 0.00 | 0.01 | .745 | -0.021 | 0.015 |
| Geslacht | -0.15 | 0.12 | .231 | -0.386 | 0.094 | 0.01 | 0.13 | .912 | -0.240 | 0.269 |
| Diploma | 0.10 | 0.09 | .280 | -0.078 | 0.269 | 0.27 | 0.09 | .004 | 0.089 | 0.457 |
| Dienstverband | 0.04 | 0.08 | .641 | -0.115 | 0.186 | 0.19 | 0.08 | .019 | 0.032 | 0.351 |
| Feedback vragen | 0.15 | 0.05 | .004 | 0.049 | 0.256 | 0.03 | 0.06 | .563 | -0.079 | 0.144 |
| Self-efficacy |  |  |  |  |  | -0.23 | 0.07 | .003 | -0.375 | -0.080 |
| **Indirecte relatie** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Feedback vragen via Self-efficacy |  |  |  |  |  | -0.04 | 0.02 | .041 | -0.080 | -0.009 |

Naast de directe relaties die zijn gemeten middels de mediatie-analyse, is ook de indirecte relatie tussen de onafhankelijke variabele ‘feedback vragen’ en de afhankelijke variabele ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ via de mediator ‘*self-efficacy*’ gemeten. Het resultaat is een significante indirecte relatie tussen ‘feedback vragen’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ via ‘*self-efficacy*’, *b* = -0.04, BCa[[1]](#footnote-1) CI [-0.080, -0.009]. Dit betreft een kleine tot medium samenhang, *k*² = -.043, 95% BCa CI [-.100, -.011]. Hierbij is de indirecte relatie negatief bevonden, want een hoge waarde op ‘feedback vragen’ zorgde voor een hoge waarde op ‘*self-efficacy’*, maar een hoge waarde op ‘*self-efficacy*’ zorgde voor een lage waarde op ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs. De tweede hypothese (H2) is daardoor niet bevestigd.

Doordat de directe relatie tussen ‘feedback vragen’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ niet significant is gebleken en de indirecte relatie tussen ‘feedback vragen’ via ‘*self-efficacy*’ op ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ wel significant is gebleken, is er binnen dit onderzoek sprake van een volledige mediatie. Dit houdt in dat de relatie tussen ‘feedback vragen’ en ‘intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs’ geheel verloopt via ‘*self-efficacy*’.

**Discussie**

Het doel van dit onderzoek was het onderzoeken of het vragen van feedback door beginnende leerkrachten positief samenhangt met de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs en of deze relatie positief gemedieerd wordt door de *self-efficacy* van deze beginnende leerkrachten basisonderwijs. Hoewel de literatuur stelt dat het vragen van feedback één van de meest sterke invloeden op leren en prestatie is (Hattie & Timperley, 2007) en er daarmee voor kan zorgen dat beginnende leerkrachten zich zodanig ontwikkelen dat zij zich voldoende competent voelen om binnen het basisonderwijs te blijven werken, is uit de resultaten gebleken dat het vragen van feedback door beginnende leerkrachten niet direct bijdraagt aan de intentie van deze leerkrachten om te blijven werken binnen het basisonderwijs. Concluderend vertoont het vragen van feedback door beginnende leerkrachten daardoor geen positieve directe samenhang met de intentie van beginnende leerkrachten om te blijven werken binnen het basisonderwijs en bleek de eerste hypothese, een verwachte positieve directe relatie tussen feedback vragen en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs, onjuist. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat het verlaten van het basisonderwijs veel verschillende oorzaken kent en hierdoor het vragen van feedback maar een relatief kleine rol speelt in het verlaten van het basisonderwijs door beginnende leerkrachten en daardoor niet significant bleek. Verschillende redenen om het basisonderwijs te verlaten zijn volgens De Jonge en De Muijnck (2002) onder andere de hoge werkdruk die de leerkrachten ervaren, onvrede met het management, de verdeling van niet-lesgevende taken, onvoldoende facilitaire ondersteuning en te weinig begeleiding op de werkplek. Een vervolgonderzoek zou gedaan kunnen worden naar de voornaamste redenen van beginnende basisschoolleerkrachten om het basisonderwijs vroegtijdig verlaten. Het advies hierbij is om een kwalitatief onderzoek op te zetten waarbij middels semigestructureerde interviews wordt achterhaald welke redenen er spelen bij het vroegtijdig verlaten van het basisonderwijs door beginnende leerkrachten. Daarnaast kan aan de leerkrachten gevraagd worden welke mogelijke oplossingen zij zelf zien voor de verschillende problemen die ervoor zorgen dat zij het basisonderwijs willen verlaten. De uitkomsten van dit vervolgonderzoek kunnen vervolgens gebruikt worden om projecten op te starten waarbij de oorzaak van het vroegtijdig verlaten van het basisonderwijs wordt aangepakt en de beginnende leerkrachten basisonderwijs op deze manier binnen het basisonderwijs willen blijven werken.

Een tweede bevinding uit dit onderzoek betreft de significante positieve directe samenhang tussen het vragen van feedback en de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten. Deze bevinding houdt in dat beginnende leerkrachten die vaak feedback vragen over het algemeen ook een hogere *self-efficacy* hebben en dus meer overtuigd zijn van hun eigen kunnen als leerkracht basisonderwijs. Deze bevinding komt overeen met de literatuur, want Oude Groote Bevenborg et al. (2015) stellen dat door het vragen van feedback beginnende leerkrachten leren hoe zij dienen te handelen in bepaalde situaties en daardoor zullen zij zich meer competent kunnen voelen en beschikken over een relatief hoge *self-efficacy.* Daarbij is binnen dit onderzoek gebleken dat de controlevariabelen geen significante samenhang met s*elf-efficacy* vertoonden. Dit houdt in dat leeftijd, geslacht, het wel of niet hebben van een diploma en het soort dienstverband geen duidelijke relatie vertonen met de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten.

Een derde bevinding is de significante negatieve directe samenhang tussen de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs. Deze bevinding gaat in tegen de verwachting, want volgens Martin et al. (2012) hebben leerkrachten vaak de intentie om het onderwijs te verlaten doordat zij zich incompetent voelen en daarbij een lage self-efficacy hebben. Echter, uit de resultaten bleek juist dat beginnende leerkrachten met een hoge *self-efficacy* aangeven de intentie te hebben om het basisonderwijs te verlaten op korte en/of lange termijn. De vierde bevinding, de negatieve significante indirecte relatie tussen feedback vragen op de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs via *self-efficacy*, hangt hiermee samen en ontkracht de tweede hypothese, de verwachte positieve mediatie tussen feedback vragen en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs via *self-efficacy*. Het significante negatieve indirecte effect houdt in dat de relatie tussen feedback vragen en het blijven werken binnen het basisonderwijs geheel verloopt via *self-efficacy*, want het bleek immers een volledige mediatie te zijn. Daarnaast houdt deze vierde bevinding in dat het vragen van feedback positief samenhangt met de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten en het veelvuldig vragen van feedback correspondeert met een hoge *self-efficacy*. Een hoge *self-efficacy* correspondeert vervolgens echter met een sterke intentie om het basisonderwijs te verlaten.

Deze derde bevinding, de negatieve samenhang tussen *self-efficacy* en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs, en de vierde bevinding, de negatieve indirecte relatie tussen feedback vragen en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs via *self-efficacy*, zijn mogelijk te verklaren middels de resultaten van een onderzoek van Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam en Willemsen (2009). Binnen dit onderzoek is gebleken dat werknemers met een hoge *self-efficacy* zichzelf overgekwalificeerd voelen voor het werk dat zij uitvoeren, daarom op zoek gaan naar een uitdagendere functie of uitdagender beroep en dus een sterke intentie hebben om hun functie en/of beroep te verlaten (Nauta et al., 2009). Mogelijk ervaren sommige beginnende leerkrachten dat zij overgekwalificeerd zijn om gedurende de rest van hun carrière les te geven binnen het basisonderwijs, willen zij meer uitdaging binnen hun carrière en gaven zij daarom aan in de nabije of verre toekomst het basisonderwijs te willen verlaten. Een longitudinaal vervolgonderzoek zou gedaan kunnen worden naar de mate van de *self-efficacy* van beginnende leerkrachten basisonderwijs in relatie tot de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs. Op deze manier kan men te weten komen welke mate van *self-efficacy* ervoor zorgt dat beginnende leerkrachten het basisonderwijs willen verlaten en welke mate van *self-efficacy* ervoor zorgt dat beginnende leerkrachten binnen het basisonderwijs werkzaam willen blijven. Daarnaast zal middels een kwantitatief survey vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden of de negatieve samenhang tussen *self-efficacy* en de intentie om binnen het basisonderwijs te blijven werken gemedieerd wordt door het carrièreperspectief van beginnende leerkrachten.

Concluderend kan er gesteld worden dat het vragen van feedback door beginnende leerkrachten niet significant positief en direct samenhangt met de intentie van beginnende leerkrachten om te blijven werken binnen het basisonderwijs en dat de relatie juist negatief gemedieerd wordt door de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten basisonderwijs. Het veelvuldig vragen van feedback hangt dus indirect samen met het willen verlaten van het basisonderwijs door beginnen de leerkrachten.

**Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek**

Doordat dit onderzoek een cross-sectioneel onderzoek betreft en de respondenten slechts éénmalig de online survey invulden, kan er middels dit onderzoek geen causaliteit worden aangetoond (Field, 2012). Men weet nu wel dat er bepaalde relaties aanwezig zijn tussen feedback vragen en *self-efficacy* en tussen *self-efficacy* en de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs, maar men kan nog niets zeggen over het oorzakelijk verband. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dan ook om het indirecte effect tussen feedback vragen via *self-efficacy* op de intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs te toetsen middels longitudinaal onderzoek. Middels longitudinaal onderzoek kan de causaliteit van bepaalde relaties wel worden aangetoond doordat metingen per respondent op een aantal achtereenvolgende tijdstippen herhaald worden (Field, 2012). Op deze manier zal dus duidelijk worden hoe de specifieke relaties tussen de variabelen oorzakelijk verlopen.

Een tweede limitatie van dit onderzoek is dat het noodzakelijk was om van één van de items van de schaal ‘feedback vragen’ te verwijderen. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat binnen dit onderzoek de schaal anders is ingezet dan het oorspronkelijke onderzoek waarin de schaal werd gebruikt. Het gevolg hiervan is dat men nu niet zeker weet of de schaal ‘feedback vragen’ wel precies gemeten heeft wat de schaal behoorde te meten. Dit kan nadelig geweest zijn voor de validiteit van het huidige onderzoek. Een suggestie voor vervolgonderzoek dat hieruit voortkomt is voor de schaal ‘feedback vragen’ een andere goed gevalideerde schaal te gebruiken die reeds vaker gebruikt is door meerdere onderzoekers, bijvoorbeeld de originele subschaal ‘feedback’ uit het onderzoek ‘*Critical reflections on work*’ van Van Woerkom uit 2003. Wanneer er vervolgens uit de onderzoeken van hen blijkt dat er geen items verwijderd hoefden te worden na een factoranalyse, kan men deze schaal waarschijnlijk in zijn geheel gebruiken zonder items te hoeven verwijderen. Op deze manier kan de dan gebruikte schaal nog meer valide zijn.

Een derde limitatie binnen dit onderzoek is het aantal misgelopen respondenten. Immers, doordat de online vragenlijst in eerste instantie niet in zijn geheel te zien was op smartphones, werden een groot aantal vragenlijsten incompleet ingevuld. Hierdoor waren van de 478 ingevulde vragenlijsten 242 vragenlijsten zonder gegevens opgeslagen in de surveytool LimeSurvey. De 242 bijbehorende respondenten hebben hierdoor niet deel kunnen nemen aan het onderzoek, ondanks het feit dat zij dit wel wilden. Het gevolg hiervan is dat deze respondenten tijd in een onderzoek hebben gestoken waaraan zij vervolgens toch niet deelnamen. In het vervolg kan dit voorkomen worden door de vragenlijst op meerdere verschillende elektronische apparaten, zoals mobiele telefoons en tablets, te testen in plaats van alleen op een laptop. Wanneer blijkt dat de vragenlijst op ieder medium goed wordt weergegeven, kan de vragenlijst worden gepubliceerd en kan iedere respondent daadwerkelijk deelnemen aan het onderzoek doordat de gehele vragenlijst kan worden ingevuld.

Een laatste limitatie betreft het onderzoeken van slechts één van de levels van feedback van Hattie en Timperley. Hoewel volgens Hattie en Timperly (2007) met name het derde level van feedback vragen invloed heeft op de *self-efficacy* van personen, zouden de andere levels van feedback vragen ook een relatie kunnen vertonen met de *self-efficacy* van personen. Echter, doordat deze andere levels van feedback vragen niet aan de orde zijn gekomen binnen dit onderzoek kunnen hier geen uitspraken over worden gedaan. Een cross-sectioneel vervolgonderzoek, waarbinnen alle vier de levels van feedback vragen individueel worden onderzocht in relatie tot de *self-efficacy* van beginnende leerkrachten basisonderwijs, zou kunnen plaatsvinden om eventuele relaties tussen ieder level van feedback vragen en de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten te kunnen vaststellen. Op deze manier zal men kunnen achterhalen welke levels van feedback vragen samenhang vertonen met de *self-efficacy* van beginnende leerkrachten basisonderwijs en dus welke levels van feedback vragen een rol spelen binnen de *self-efficacy* van deze beginnende leerkrachten.

**Praktische relevantie**

Zoals eerder benoemd, kampt het Nederlandse basisonderwijs met een dreigend leerkrachtentekort. Dit dreigende leerkrachtentekort heeft verschillende oorzaken, waaronder een relatief hoog percentage beginnende leerkrachten dat vroegtijdig het basisonderwijs verlaat (Helms-Lorenz et al., 2016). Eén van de oorzaken van het vroegtijdig verlaten van het basisonderwijs door de beginnende leerkrachten is dat zij zich niet competent genoeg voelen om zelfstandig kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden (De Jonge & De Muijnck, 2002). Een manier om deze groep leerkrachten zichzelf wel competent te laten voelen is door het verhogen van hun *self-efficacy* middels informeel leren en in het bijzonder door het vragen van feedback (Oude Groote Beverborg et al., 2015). Uit dit onderzoek blijkt inderdaad dat het vragen van feedback positief samenhangt met de *self-efficacy* van de beginnende leerkrachten. Het is beginnende leerkrachten basisonderwijs dan ook aan te raden om feedback te vragen aan collega’s om zichzelf op deze manier te ontwikkelen en hun *self-efficacy* te laten stijgen. Echter, een hoge *self-efficacy* hangt ook samen met een relatief sterke intentie om het basisonderwijs te verlaten, mogelijk voor een grotere uitdaging binnen de carrière van de beginnende leerkrachten. Op den duur zullen leerkrachten basisonderwijs met een groot gevoel van competentie wellicht het basisonderwijs verlaten om meer uitdaging aan te gaan. Om (beginnende) leerkrachten basisonderwijs te behouden in het vak, zal men dus uitdaging moeten creëren binnen het basisonderwijs en niet daarbuiten.

**Referenties**

Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal

strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, *32*(3), 370-398. doi: [10.1016/0030-5073(83)90156-3](http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1016/0030-5073(83)90156-3)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

*Psychological Review, 84*(2), 191. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived

self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*(2), 239-253. doi: [10.1016/S0742-051X(99)00057-8](http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Carter, M. & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning.

*Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(3), 249-262. doi: 10.1080/13598660120091856

De Jonge, J. F. M., & De Muijnck, J. A. (2002). Waarom leraren de sector verlaten.

Onderzoek naar de uitstroom in het primair en secundair onderwijs [Why teachers leave their jobs. Study of teacher attrition in primary and secondary education]. Zoetermeer: EIM.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2),

247-273. doi: [10.1080/158037042000225245](http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1080/158037042000225245)

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Londen: Sage

publications.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational*

*Research*, *77*(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

Helms-Lorenz, M., Van De Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of

induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School*

*Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 178–2014. doi: 10.1080/

09243453.2015.1035731

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning

teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207-216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.009

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage.

*Educational Leadership, 60*(8), 30–33.

Jacobs, R. L., & Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning:

Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review, 8*(2), 133-150. doi: 10.1177/1534484309334269

Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects

of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, *32*(3), 5-25. doi: 10.1080/03643100801922357

Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional

groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development*

*Quarterly, 16*(4), 501-527. doi: 10.1002/hrdq.1153

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, *13*(6), 522-526.   
 doi:10.1093/fampra/13.6.522

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement,

instructional management, student stressors, and burnout: a theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546-559. doi: [10.1016/j.tate.2011.12.003](https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1016/j.tate.2011.12.003)

Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K., & Willemsen, M. (2009).

Understanding the factors that promote employability orientation: the impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self‐efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *82*(2), 233-251. doi: 10.1348/096317908X320147

Oude Grootte Beverborg, A., Sleegers, P. J., & Van Veen, K. (2015). Fostering teacher

learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter?. *Teaching and Teacher*

*Education, 48*, 22-33. doi: 0.1016/j.tate.2015.01.015

Park, Y., & Jacobs, R. L. (2011). The influence of investment in workplace learning on

learning outcomes and organizational performance. *Human Resource Development*

*Quarterly, 22*(4), 437-458. doi: 10.1002/hrdq.20085

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback

asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1154-1161. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.011

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-

efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 548. doi:

[10.1037/0022-0663.74.4.548](http://psycnet.apa.org.proxy.library.uu.nl/doi/10.1037/0022-0663.74.4.548)

Schwepker, C. H. (2001). Ethical climate's relationship to job satisfaction, organizational

commitment, and turnover intention in the salesforce. *Journal of Business Research*, *54*(1), 39-52. doi: 10.1016/S0148-2063(00)00125-9

Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation

to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and*

*Organizational Psychology*, *11*(2), 219-241. doi: 10.1080/13594320244000148

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on

beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714. doi: 10.3102/00028312041003681

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organisational*

*learning*. Twente: Twente University Press.

**Appendix**

**Bijlage Vragenlijst**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | **Beoordeling\*** | |
| **Feedback vragen** | |  | |
| 1 | Als ik denk dat ik mijn werk niet goed heb gedaan, bespreek ik dit met mijn teamleden. | | 1 2 3 4 5 | |
| 2 | Ik vraag mijn teamleden regelmatig om feedback | | 1 2 3 4 5 | |
| 3 | Ik observeer de lessen van collega's om hiervan te leren | | 1 2 3 4 5 | |
| 4 | Als ik denk dat ik mijn werk slecht heb gedaan, bespreek ik dit met mijn teamleider | | 1 2 3 4 5 | |
| 5 | Ik vraag mijn teamleider regelmatig om feedback. | | 1 2 3 4 5 | |
| **Self-efficacy** | | |  | |
| 6 | Ik blijf rustig wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, want ik weet dat ik terug kan vallen op mijn competenties | | 1 2 3 4 5 | |
| 7 | Wanneer ik tijdens mijn werk geconfronteerd word met een probleem, vind ik hier over het algemeen verschillende oplossingen voor | | 1 2 3 4 5 | |
| 8 | Wat er ook gebeurd tijdens mijn werk, ik kan dit meestal aan | | 1 2 3 4 5 | |
| 9 | Mijn ervaringen uit het verleden hebben mij goed voorbereid om mijn werk te kunnen uitvoeren | | 1 2 3 4 5 | |
| 10 | Tijdens mijn werk behaal ik de doelen die ik voor mijzelf stel | | 1 2 3 4 5 | |
| 11 | Ik beschik over de juiste competenties om aan de vereisten van mijn werk te kunnen voldoen | | 1 2 3 4 5 | |
| **Intentie om te blijven werken binnen het basisonderwijs** | | |  | |
| 12 | Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk binnen de komende drie maanden? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 13 | Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk binnen de komende zes maanden? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 14 | Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk ergens binnen het komende jaar? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 15 | Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk ergens binnen de komende twee jaar? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 16 | Hoe vaak overweeg je om te stoppen met jouw werk? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| 17 | In hoeverre zoek je nu naar een ander beroep? | | 1 2 3 4 5 6 7 | |

\*Beoordeling item 1 t/m item 11:

1 = zeer oneens, 2 = gedeeltelijk oneens, 3 = neutraal, 4 = gedeeltelijk eens, 5 = zeer eens

Beoordeling item 12 t/m item 15:

1 = erg onwaarschijnlijk, 2 = onwaarschijnlijk, 3 = enigszins onwaarschijnlijk, 4 = neutraal, 5 = enigszins waarschijnlijk, 6 = waarschijnlijk, 7 = erg waarschijnlijk

Beoordeling item 16:

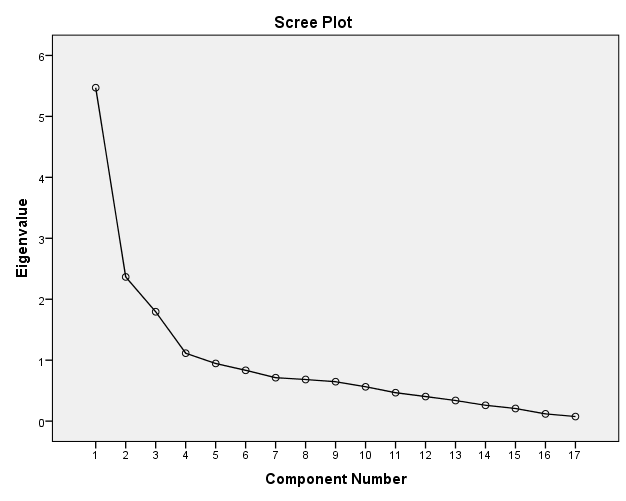
1 = nooit, 2 = zelden, 3 = af en toe, 4 = soms, 5 = vaak, 6 = doorgaans, 7 = heel vaak

Beoordeling item 17:

1 = helemaal niet, 2 = zeer geringe mate, 3 = geringe mate, 4 = gemiddelde mate, 5 = vrij grote mate, 6 = grote mate, 7 = zeer sterke mate

**Bijlage Factoranalyse**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Pattern Matrixa** | | | |
|  | Component | | |
| 1 | 2 | 3 |
| Als ik denk dat ik mijn werk niet goed heb gedaan, bespreek ik dit met mijn teamleden. |  | ,578 |  |
| Ik vraag mijn teamleden regelmatig om feedback |  | ,659 |  |
| Ik observeer de lessen van collega's om hiervan te leren |  |  |  |
| Als ik denk dat ik mijn werk slecht heb gedaan, bespreek ik dit met mijn teamleider |  | ,775 |  |
| Ik vraag mijn teamleider regelmatig om feedback. |  | ,832 |  |
| Ik blijf rustig wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, want ik weet dat ik terug kan vallen op mijn competenties |  |  | ,735 |
| Wanneer ik tijdens mijn werk geconfronteerd word met een probleem, vind ik hier over het algemeen verschillende oplossingen voor |  |  | ,739 |
| Wat er ook gebeurd tijdens mijn werk, ik kan dit meestal aan |  |  | ,743 |
| Mijn ervaringen uit het verleden hebben mij goed voorbereid om mijn werk te kunnen uitvoeren |  |  | ,608 |
| Tijdens mijn werk behaal ik de doelen die ik voor mijzelf stel |  |  | ,499 |
| Ik beschik over de juiste competenties om aan de vereisten van mijn werk te kunnen voldoen |  |  | ,494 |
| Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk binnen de komende drie maanden? | ,894 |  |  |
| Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk binnen de komende zes maanden? | ,921 |  |  |
| Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk ergens binnen het komende jaar? | ,924 |  |  |
| Hoe schat jij de kans om te stoppen met jouw werk ergens binnen de komende twee jaar? | ,912 |  |  |
| Hoe vaak overweeg je om te stoppen met jouw werk? | ,779 |  |  |
| In hoeverre zoek je nu naar een ander beroep? | ,756 |  |  |
| Extraction Method: Principal Component Analysis.  Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. | | | |
| a. Rotation converged in 8 iterations. | | | |



**Bijlage ‘Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)’**

**A. Formulier aanvraag goedkeuring ethische commissie**

*Deel 1 Samenvatting onderzoek*

|  |
| --- |
| **Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek** |
| De onderzoeksvraag van mijn thesisonderzoek luidt ‘In hoeverre draagt het vragen van feedback door beginnende leerkrachten bij aan het blijvend werken binnen het basisonderwijs, en wordt deze relatie positief gemediëerd door de self-efficacy van deze beginnende leerkrachten basisonderwijs?’. De gestelde hypothese luidt ‘Het vragen van feedback door beginnend leerkrachten heeft een positief effect op het blijven werken binnen het basisonderwijs door beginnende leerkrachten, en deze relatie wordt gemediëerd door de self-efficacy van de beginnende leerkrachten’. |
| **Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing** |
| Het design van mijn thesisonderzoek betreft een toetsend kwantitatief survey-onderzoek, aangezien er op basis van de literatuur een hypothese is gesteld die getoetst zal worden met behulp van een kwantitatief survey-onderzoek. |
| **Onderzoeksmethode – respondenten** |
| Kruis aan, wie zijn de respondenten?  X 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;   * 18 jaar of ouder en wilsonbekwaam; * 12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; * 12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming; * jonger dan 12 jaar. |
| De respondenten van dit onderzoek betreffen 115 beginnende leerkrachten die werkzaam zijn binnen het Nederlandse basisonderwijs. Onder beginnende leerkrachten vallen leerkrachten die reeds scholing volgen tot basisschoolleerkracht of leerkrachten die zich bevinden in de eerste drie jaar als gediplomeerde basisschoolleerkracht (Hobson et al., 2009). Binnen mijn thesisonderzoek zullen alleen vierdejaars pabostudenten en leerkrachten die zich bevinden in de eerste drie jaar als gediplomeerde basisschoolleerkracht deelnemen, aangezien zij allen in staat behoren te zijn tot het zelfstandig lesgeven van een groep leerlingen. De beoogde steekproef zal getrokken worden volgens *convenience sampling*, zodat zoveel mogelijk respondenten bereikt kunnen worden.  Bij het deelnemen aan mijn thesisonderzoek zal er sprake zijn van informed consent, omdat aan alle respondenten zal worden uitgelegd waarvoor het onderzoek dient en wat er gedaan zal worden met de uitkomsten van het onderzoek. Daarnaast wordt er aangegeven dat alle deelnemers op elk moment van het onderzoek kunnen stoppen met hun deelname en hun gegevens dan niet gebruikt zullen worden binnen mijn masterthesis. Al deze informatie zal worden beschreven in de informatiebrief die voorafgaand aan de vragenlijst zal worden gepresenteerd. Daarnaast zullen de belangrijke aspecten betreffende de privacy en vrijwillige deelname ook worden besproken in de wervingsbrief die naar alle respondenten wordt verstuurd voorafgaand aan het deelnemen aan het onderzoek. |
| **Onderzoeksmethode – dataverzameling** |
| Binnen deze masterthesis zal er data verzameld worden met behulp van een samengestelde vragenlijst. Deze vragenlijst bestaat uit drie verschillende schalen. Elke schaal is gebaseerd op één van de variabelen uit mijn onderzoek, namelijk ‘feedback vragen’, ‘self-efficacy’ en ‘het blijven werken binnen het basisonderwijs’.  De schaal die gaat over het vragen van feedback is de schaal van Oude Groote Bevenborg et al. (2015), een aangepaste versie van een schaal van Van Woerkom (2003). Deze schaal bestaat uit vijf items die ieder gescoord kunnen worden op een 5punts likert-scale. De betrouwbaarheid van deze schaal over feedback vragen is Cronbach’s α = .77.  De schaal over de variabele ‘*self-efficacy*’ is een schaal die afkomstig is vanuit een wetenschappelijk onderzoek van Schyns en Von Collani uit 2002. De schaal bestaat uit zes items die ieder gescoord kunnen worden op een 5punts likert-scale. De betrouwbaarheid van de schaal betreffende *self-efficacy* is Cronbach’s α = .75.  De schaal die gaat over ‘blijven werken binnen basisonderwijs’ betreft een schaal naar *turnover intention* van Schwepker (2001).Deze schaal bestaat uit zes verschillende items met een 7punts likert-scale. De betrouwbaarheid van de schaal naar *turnover intention* is Cronbach’s α = .92.  Tijdens het deelnemen aan mijn thesisonderzoek zijn er geen concrete risico’s voor de respondenten. Immers, de respondenten nemen individueel deel aan mijn onderzoek en zijn daardoor niet gebonden aan werkgevers of leidinggevenden die eventueel consequenties zouden kunnen verbinden aan de resultaten. Daarnaast is de verwerking van de data geheel anoniem en kan er niet uit de resultaten achterhaald worden welke respondent welk antwoord heeft gegeven. |
| **Onderzoeksmethode – verwerking gegevens** |
| Met behulp van een mediatie-analyse in SPSS wordt getracht om antwoord te geven op de onderzoeksvraag uit mijn masterthesis. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van PROCES AD-ON.  De procedures ronden anonimiteit betreffen het niet vragen naar de woonplaats van de respondenten, zodat de gegevens niet teruggeleid kunnen worden naar een bepaald persoon. Ook zullen de gegevens geheel anoniem verwerkt worden. Daarnaast kunnen de respondenten op elk moment tijdens het onderzoek stoppen met hun deelname, bijvoorbeeld wanneer zij het idee krijgen dat hun privacy toch geschonden lijkt te worden. De respondenten zullen allemaal de mogelijkheid krijgen om de resultaten in te zien van het onderzoek. |

*Deel 2 Ethische toetscriteria*

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)** | |
| **Belasting proefpersonen/ invasiviteit**moet niet té of onredelijk hoog zijn | **Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:**   * er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: * activiteit * moeite * persoonlijke/privacy-gevoelige informatie * confrontatie * pijn * misleiding/achterhouden informatie |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 1a. Er is weinig toepassing van dit punt in het voorgestelde onderzoek, omdat het een relatief korte vragenlijst is met ongeveer 20 korte en begrijpelijke items. Het zal hierdoor dan ook weinig activiteit en moeite kosten om de vragenlijst in te vullen, slechts drie tot vijf minuten. Daarnaast betreffen de verschillende items geen confronterende of privacy-gevoelige informatie en wordt er geen informatie achtergehouden voor de respondenten. |
| *b. Risico-dekking*  Hoe anticipeer je op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.) | 1b. Om toch eventuele risico’s te dekken worden er binnen dit onderzoek niet meer gegevens gevraagd dan noodzakelijk om mijn thesisonderzoek te kunnen uitvoeren. Zo zal ik individueel mijn data verzamelen, opdat er zo geen ongebruikte items beantwoord dienen te worden door de respondenten. Op deze manier zullen de deelnemers geen extra tijd kwijt zijn aan het invullen van de vragenlijst.  Ook zal de vragenlijst overzichtelijk worden vormgegeven, zodat dit geen verhoogde cognitieve load met zich meebrengt.  Daarnaast zal er vooraf duidelijk worden gemaakt met welk doel de data verzameld worden en hoe er met de data om zal worden gegaan. Hierbij wordt een wervingsbrief gestuurd waarin de benodigde informatie rondom anonimiteit en informed consent benoemd worden en wordt er voorafgaand aan de vragenlijst nogmaals kort beschreven dat de respondent op elk moment met het onderzoek kan stoppen en dat de gegevens geheel anoniem worden verwerkt. |

|  |  |
| --- | --- |
| **2.Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)** | |
| **Informatievoorziening en toestemming** van proefpersonen moet voldoende en juist zijn | **Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:**   * de belasting/invasiviteit groter is * proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid) |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 2a. Binnen het huidige thesisonderzoek is zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming vereist, maar niet in grotere mate. Immers, de belasting betreffende het invullen van de vragenlijst is zowel cognitief als fysiek zeer beperkt. Daarnaast dienen alle respondenten 18 jaar of ouder te zijn en verkeren zij in een gezonde geestelijke toestand. Daarbij zijn de respondenten onafhankelijk van anderen wanneer het gaat om deelname aan het onderzoek. De respondenten nemen deel aan het onderzoek op geheel vrijwillige basis en instanties of werknemers kunnen geen bemiddelende rol aannemen betreffende deze deelname. |
| *b. Risico-dekking*  Hoe anticipeer je op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen | 2b. Hoewel er dus geen concrete risico’s zijn betreffende een grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming, is het wel van belang een correcte informed consent procedure te hanteren tijdens het onderzoek. Zo zal ik voorafgaand aan deelname aan het onderzoek de respondenten inlichten over de privacy en de anonimiteit binnen het onderzoek en zal ik hen erop wijzen dat zij op elk moment gedurende het onderzoek kunnen stoppen met hun deelname. Ook net voor het invullen van de vragenlijst zal ik nogmaals kort beschrijven wat het doel is van het onderzoek, waarvoor de data gebruikt zullen worden, hoe de data verwerkt zullen worden (anonimiteit) en dat de respondenten op elk moment gedurende het onderzoek hun deelname kunnen stopzetten. Ik verwacht dat alle respondenten dan over voldoende informatie beschikken om op vrijwillige en bewuste basis deel te nemen aan het onderzoek. |

|  |  |
| --- | --- |
| **3. Gegevens (max. 3 punten)** | |
| **3. Gegevens** moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen | **Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:**   * informatie gevoeliger/persoonlijker is * danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 3a. Zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens in vereist binnen mijn thesisonderzoek, maar niet zozeer in grotere mate. De informatie die de respondenten gevraagd wordt betreft geen gevoelige informatie. Daarnaast zullen de gegevens anoniem worden verwerkt en gepubliceerd en zorgt de groepsgewijze verwerking van de date ervoor dat het onmogelijk zal zijn om data terug te leiden naar een persoon. Deelname zal dus niet kwetsbaar zijn voor de respondent.  Het opslaan van de gegevens zal ook anoniem plaatsvinden doordat de woonplaats niet gevraagd zal worden en de gegevens anoniem verwerkt worden. Daarbij zullen de gegevens slechts op beschermde locaties worden opgeslagen waar alleen de onderzoeker toegang tot heeft. De gegevens zullen slechts worden gebruikt voor het huidige onderzoek en zullen niet worden gebruikt voor nader onderzoek of onderzoek van anderen. Het risico wat betreft de vertrouwelijkheid en veiligheid van de gegevens is dus beperkt binnen mijn thesisonderzoek. |
| *b. Risico-dekking*  Hoe anticipeer je op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW) | 3b. Om eventuele risico’s te dekken zal er zorgvuldig worden omgegaan met de data van de respondenten. Dit houdt in dat de data slechts op beschermde locaties zullen worden opgeslagen waar alleen ik als onderzoeker toegang tot heb. Immers, ik ben als onderzoeker verantwoordelijk voor de vertrouwelijkheid en zorgvuldigheid van de behandeling en het opslaan van de gegevens. Daarnaast zullen de data niet worden doorgegeven of worden bekend gemaakt aan andere belangstellenden. Ook de verwerkte data zullen hierbij ook op beschermde locaties worden opgeslagen en zullen niet worden doorverkocht of verspreid voor andere doeleinden dan dit masterthesisonderzoek. |

|  |  |
| --- | --- |
| **4. Data verzameling (max. 1 punt)** | |
| **4. Data verzameling** moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn | **Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:**   * steekproef minder representatief en/of kleiner is * de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn * de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 4a. Binnen mijn thesisonderzoek is grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling vereist, omdat het mogelijk is een minder representatieve steekproef te verkrijgen. Immers, mijn verwachting is dat vierdejaars pabostudenten eerder deel zullen nemen aan mijn thesisonderzoek en het hierdoor mogelijk is dat deze groep een relatief groot deel van de steekproef zal vullen. De te verkrijgen resultaten zullen hierdoor grotendeels bepaald worden door deze groep respondenten en de resultaten zullen daardoor minder generaliseerbaar zijn naar de gehele groep beginnende leerkrachten basisonderwijs.  Echter, de precieze uit te voeren analyses zijn reeds bepaald en de waarde voor wetenschappelijke onderzoek en het maatschappelijk veld zijn duidelijk wat het risico van dataverzameling weer beperkt. |
| *b. Risico-dekking*  Hoe anticipeer je op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek?  Denk aan:  - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde,  - pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld  - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten | 4b. Het risico betreffende de generaliseerbaarheid van mijn onderzoeksresultaten zal kunnen worden beperkt door een relatief groter aantal mogelijke deelnemers te benaderen die reeds in het bezit zijn van een PABO diploma in vergelijking tot het aantal vierdejaars PABO studenten. Immers, ik verwacht dat een groter deel van de vierdejaars studenten zal reageren op de uitnodiging tot deelname aan het onderzoek dan leerkrachten basisonderwijs die reeds over een PABO diploma beschikken. Op deze manier zorg ik ervoor dat de verhouding tussen deelname van vierdejaars studenten en deelname van leerkrachten die zich bevinden in hun eerste drie jaar lesgeven juist is. Deze juiste verhouding zorgt er daarmee weer voor dat de generaliseerbaarheid van mijn onderzoek goed is. |

**Bijlage Beoordeling FETC Academic Professional 2016-2017**

|  |
| --- |
| **Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie** |
| Datum: 15 februari 2016 Naam student: Amber Kers Beoordeeld door: Sylvia Peters Eindcijfer: 6 |

|  |  |
| --- | --- |
| **1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)** | Aantal punten |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 1  1 |
| *b. Risico-dekking*  Hoe wordt geanticipeerd op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek? |
| *Opmerkingen*  De risico’s worden gesignaleerd en er wordt in voldoende mate op geanticipeerd. | |

|  |  |
| --- | --- |
| **2.Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)** | Aantal punten |
| *a. Risico-inschatting*  In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 1  2 |
| *b. Risico-dekking*  Hoe wordt geanticipeerd op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek? |
| *Opmerkingen*  De risico-inschatting over de belasting rond de informatievoorziening is passend bij de doelgroep van het onderzoek. Er wordt een informed consent procedure voorgesteld en deelnemers aan het onderzoek worden duidelijk geïnformeerd. | |

|  |  |
| --- | --- |
| **3. Gegevens** worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen **(max. 3 punten)** | Aantal punten |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 1  0 |
| *b. Risico-dekking*  Hoe wordt geanticipeerd op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek? |
| *Opmerkingen*  De informatie is beperkt privacy-gevoelig. De data worden vertrouwelijk en zorgvulidg behandeld. Dit is te weinig specifiek. Worden de data geanonimiseerd, hoe lang worden ze bewaard, wordt het FSW protocol gehanteerd? Over de opslag van data wordt verder ook weinig specifieke informatie toegevoegd. | |

|  |  |
| --- | --- |
| **4. Data verzameling** moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn **(max. 1 punt)** | Aantal punten |
| *a. Risico-inschatting* In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek? | 0 |
| *b. Risico-dekking*  Hoe wordt geanticipeerd op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek? |
| *Opmerkingen*  De dataverzameling is niet gerelateerd aan een streefaantal op grond van de g-power. De representativiteit van de doelgroep wordt vooral vooraf geregeld, niet tijdens het proces van dataverzameling.  Ook wordt geen informatie gegeven over de wetenschappelijke en praktische implicaties. | |

1. Bias corrected and accelarated [↑](#footnote-ref-1)