

Hulpbronnen als invloed op de relatie tussen werkdruk en de ervaren competentie van
beginnende docenten.

Lieke Rietrae

Universiteit Utrecht

Datum: 12-06-2017

Studentnummer: 5682820

Eerste beoordelaar: Machiel H. C. F. Bouwmans, MSc

Tweede beoordelaar: dr. Rouven E. Hagemeyer

Aantal woorden: 6858

Samenvatting

Doel van dit onderzoek was om te analyseren in hoeverre hoge werkdruk resulteert in lagere ervaren competentie (zelfvertrouwen op het werk) van beginnende docenten. Tevens is onderzocht of de aanwezigheid van vier hulpbronnen (autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende) dit negatieve effect van hoge werkdruk op ervaren competentie kan afzwakken. Tot slot is bestudeerd of deze vier hulpbronnen bijdragen aan een hogere ervaren competentie van beginnende docenten. In totaal hebben 157 bevoegde docenten uit het vo en mbo, met nul tot vijf jaar werkervaring, een vragenlijst ingevuld. Uit de vragenlijst zijn de schalen 'prestatie feedback' en 'relatie leidinggevende' samengevoegd tot één schaal (feedback leidinggevende). Dit is besloten op basis van een PCA en omdat de items en concepten van beide schalen inhoudelijk overeenkwamen. Uit de resultaten van de regressieanalyses kan worden opgemaakt dat hoge werkdruk niet voorspellend is voor lagere ervaren competentie. Daarnaast bleken de hulpbronnen 'autonomie' en 'sociale steun' geen positieve voorspellers te zijn voor ervaren competentie. De hulpbron 'feedback leidinggevende' bleek wel een positieve voorspeller te zijn voor ervaren competentie. Tot slot bleek uit de moderatie analyse dat de drie hulpbronnen de verwachte negatieve relatie van werkdruk op ervaren competentie niet afzwakken. Een verklaring voor de afwezige relatie tussen werkdruk en de ervaren competentie van beginnende docenten, is dat deze relatie gemodereerd wordt door baanzekerheid. Verdere verklaringen en beperkingen van de studie worden besproken. De belangrijkste implicatie is dat leidinggevend van beginnende docenten geadviseerd worden om zichzelf te scholen in het geven van feedback.

Keywords: Beginnende docenten, ervaren competentie, hulpbronnen, werkdruk, Job Demand-Resource model, autonomie, prestatie feedback, sociale steun, relatie met leidinggevende.

Hulpbronnen als invloed op de relatie tussen werkdruk en de ervaren competentie van beginnende docenten.

Uit meerdere onderzoeken valt af te leiden dat beginnende docenten in vergelijking met hun ervaren collega's minder competent zijn in het lesgeven. Zo blijkt bijvoorbeeld dat beginners ongeveer vijf jaar nodig hebben om het competentie niveau van een ervaren docent te bereiken (Van de Grift, 2010). Daarnaast besteden beginnende docenten in vergelijking met ervaren docenten minder tijd aan lesgeven en leren in de klas, besteden zij meer tijd aan orde houden en voelen zij zich minder competent in vergelijking met ervaren docenten (Ben, Andrés & Steffen, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Samenvattend zijn en voelen beginnende docenten zich dus minder competent dan ervaren docenten.

Dit is een probleem in het licht van het verwachte lerarentekort. Veel ervaren docenten in het voortgezet onderwijs (vo) en het middelbare beroepsonderwijs (mbo) zijn de afgelopen jaren met pensioen gegaan en een groot deel gaat de komende jaren nog met pensioen (Bussemaker & Dekker, 2016). De banen die als gevolg hiervan vrijkomen worden waarschijnlijk grotendeels opgevuld door beginnende docenten. Verwacht kan worden dat de toenemende instroom van minder competente, beginnende docenten, de kwaliteit van onderwijs onder druk zet (Helms-Lorenz et al., 2016). De kwaliteit van het onderwijs hangt namelijk af van de kwaliteit en de ervaring van docenten (Gerritsen, 2014). Er kan dus worden geredeneerd dat de kwaliteit van het onderwijs daalt op het moment dat het aandeel minder competente, beginnende docenten groeit op de scholen en het aandeel ervaren en meer competente docenten afneemt.

Een mogelijke oorzaak voor de lage competentie van beginnende docenten ligt in de hoge werkdruk die heerst in het onderwijs. Uit onderzoek van het TNO en het CBS blijkt dat een op de vijf medewerkers in het onderwijs een burn-out kreeg in 2015. Het onderwijs

scoorde hiermee het hoogst van alle sectoren (Hoofman et al., 2015). Ook beginnende docenten zullen deze hoge werkdruk ervaren. Op basis van het Job-Demands-Resources model (JD-R model) kan worden verwacht dat hoge werkdruk een uitputtend effect heeft, waardoor prestaties zakken en beginnende docenten als gevolg hiervan minder competent worden (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004; Behrman & Perreault, 1984).

De kans is groot dat, wanneer beginnende docenten niet goed presteren, zij zich als gevolg hiervan minder competent voelen. Een goede indicator voor de competentie van beginnende docenten is dan ook de ervaren competentie (Keefer, 2015). Dit is het zelfvertrouwen dat iemand heeft met betrekking tot zijn eigen werk (Harter, 1982). Een hoge werkdruk heeft naar verwachting dus niet alleen invloed op de daadwerkelijke competentie van beginnende docenten, maar ook op de ervaren competentie van beginnende docenten.

De relatie tussen werkdruk en ervaren competentie voor beginnende docenten is weinig bestudeerd, terwijl hier wel behoefte aan is (Helms-Lorenz et al., 2016). Hoewel er veel studies hebben bewezen dat self-efficacy (vergelijkbaar met ervaren competentie; Rodgers, Markland, Selzler, Murray & Wilson, 2014), een voorspeller is voor werkdruk, is deze relatie andersom nog nooit onderzocht naar weten van de auteur. Terwijl het wel van belang is om te weten of werkdruk ook invloed heeft op de ervaren competentie van beginnende docenten. Dit zou immers gevolgen kunnen hebben voor de manier waarop beginnende docenten ondersteund dienen te worden in hun eerste baan. Daarom wordt in deze studie geanalyseerd of hoge werkdruk leidt tot lagere ervaren competentie.

Een mogelijke oplossing voor de lage ervaren competentie van beginnende docenten ligt in hulpbronnen. Hulpbronnen (zoals feedback en autonomie) zijn als onderdeel van het JD-R model (Job Demands-Resources model) namelijk behulpzaam in het behalen van werkdoelen (Bakker & Demerouti, 2007). Door het vaker behalen van werkdoelen wordt verwacht dat de prestaties en ervaren competentie toenemen (Jansen et al., 2013). Vier hulpbronnen worden

onderzocht: autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende. Er is voor deze vier hulpbronnen uit het JD-R model gekozen omdat in eerder onderzoek is gebleken dat deze vier hulpbronnen significant positief correleren met professionele efficacy (vertrouwen in eigen vermogen om succesvol te zijn op het werk; Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004). Deze vier hulpbronnen zijn naar verwachting dus positief van invloed op de ervaren competentie van beginnende docenten.

Tot slot blijkt in het JD-R model dat hulpbronnen kunnen optreden als buffer op de negatieve impact van werkdruk. Onderzoek van Bakker et al. (2005) laat bijvoorbeeld zien dat vier hulpbronnen (autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende) de positieve relatie afzwakken tussen werkdruk en de kans op een burn-out. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar burn-out in relatie tot werkdruk en hulpbronnen, lijkt er nog geen onderzoek te zijn gedaan naar de ervaren competentie van beginnende docenten in relatie tot werkdruk en hulpbronnen. Doel van dit onderzoek is daarom om te bestuderen in hoeverre deze hulpbronnen optreden als buffer op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie.

Hieruit komt de volgende onderzoeksvraag: “In hoeverre bestaat er een relatie tussen werkdruk en ervaren competentie, tussen hulpbronnen en ervaren competentie en in hoeverre hebben hulpbronnen invloed op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie?” Om meer inzicht te krijgen in resultaten uit eerder onderzoek over deze onderwerpen wordt er hieronder ingegaan op de ervaren competentie, werkdruk en vier hulpbronnen: autonomie, sociale steun, prestatie feedback en kwaliteit van de relatie met de leidinggevende.

Theoretisch kader

Ervaren competentie

Door Paulsson & Sundin (2000) wordt competentie gedefinieerd als het vermogen van de werknemer om dagelijkse problemen in het werk op te lossen. In het beroep van docenten is

het kunnen oplossen van problemen van belang. Zo kan men zich voorstellen dat leerlingen dagelijks met kleine (huiswerk vergeten) of grote (gezakt voor examens) problemen naar de docent komen. De docent moet in staat zijn om op elk probleem adequaat te kunnen reageren. Behalve deze definitie van competentie, wordt competentie ook door Roe (2002) gedefinieerd. Hij definieert competentie als het verworven vermogen om een taak, rol of missie adequaat uit te voeren. Deze aspecten van competentie zijn tevens van belang voor het beroep van docent. De docent moet bijvoorbeeld adequate instructie over de lesstof kunnen geven (taak), de leerlingen kunnen aanspreken op hun gedrag als zij zich niet houden aan geldende regels (rol) en de leerling stimuleren om het beste uit zichzelf te halen (missie). Omdat beide definities relevante aspecten bevatten voor het beroep van een docent, wordt in dit artikel uitgegaan van een combinatie van definities. Competentie wordt hier dus gezien als het vermogen van een docent om zijn taak, rol of missie adequaat uit te voeren en als onderdeel hiervan problemen op te lossen in het dagelijkse werk.

Een goede indicator voor de competentie van beginnende docenten is, zoals reeds beargumenteerd, de ervaren competentie (Keefer, 2015). Ervaren competentie (*perceived competence*) verwijst naar hoe de docent zijn eigen competentie ervaart of hoe competent de docent zich voelt. Ervaren competentie als concept komt sterk overeen met wat Harter (1982) ‘algemene zelfwaardering’ noemt. Dit gaat over zelfvertrouwen hebben en tevreden zijn over het eigen gedrag. In dit onderzoek wordt met ervaren competentie verwezen naar de overkoepelende zelfwaardering van een persoon, gericht op het werk. Ervaren competentie wordt in deze studie daarom gedefinieerd als het zelfvertrouwen dat docenten hebben over zichzelf op het werk en hoe tevreden docenten zijn over het eigen gedrag op het werk.

Werkdruk en het Job Demands-Resources model

Om te begrijpen hoe ervaren competentie samenhangt met hoge werkdruk wordt eerst gekeken naar de (negatieve en positieve) gevolgen van hoge werkdruk. Hierbij wordt gebruik

gemaakt van het JD-R model. Het JD-R model is een veelgebruikt model en legt de nadruk op zowel negatieve als positieve indicatoren die het welzijn en de prestaties van werknemers kunnen uitleggen, voorspellen en verbeteren (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti, De Boer & Schaufeli, 2003; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Binnen het Job Demands-Resources model is werkdruk een vorm van werkeisen (*job demands*). Werkeisen zijn fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van een baan die een langdurige fysieke en/of psychologische (cognitieve en emotionele) inspanning of vaardigheid vereisen (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Voorbeelden van werkeisen zijn: werkdruk, tijdsdruk, emotionele belasting of overbelasting. Om werkdruk te voorspellen met behulp van het JD-R model moet er dus naar werkeisen worden gekeken. Hoewel werkeisen niet direct een negatieve impact hebben op de werknemer, kunnen werkeisen, als ze heel hoog zijn, wel een negatieve impact hebben op de werknemers. Dit gebeurt bijvoorbeeld als er een zeer hoge inzet wordt verwacht van de medewerkers en zij onvoldoende de kans krijgen om te herstellen hiervan (Meijman & Mulder, 1998). Hoge werkeisen (waaronder werkdruk) kunnen in zulke gevallen leiden tot uitputting, cynisme, burn-out, minder werkbetrokkenheid, minder motivatie, slechtere prestaties en gezondheidsproblemen (Bakker et al., 2005; Bakker & Demerouti, 2007). Als de werkdruk zeer hoog is en er veel wordt verwacht van beginnende docenten, dan kan dit dus een negatieve impact hebben op de beginnende docenten.

Werkdruk als voorspeller voor ervaren competentie. Eén van de negatieve gevolgen van hoge werkdruk is, zoals net is beargumenteerd, dat de prestaties van medewerkers slechter worden. Werkdruk wordt hier gedefinieerd als hoeveelheid werk die een werknemer heeft (Spector & Jex, 1998). Dit wordt ook wel kwantitatieve werkdruk wordt genoemd. Op het moment dat hoge werkdruk leidt tot verminderde prestaties van werknemers, kan dit vervolgens leiden tot een lagere ervaren competentie (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). In

dit onderzoek wordt daarom een negatieve relatie verwacht tussen werkdruk en ervaren competentie. Ondanks dat deze relatie tussen werkdruk en ervaren competentie nog nooit is onderzocht, is er wel ondersteuning hiervoor te vinden. Zo worden in het JD-R model bijvoorbeeld werkeisen (zoals werkdruk) gezien als voorspeller voor uitputting en uitputting wordt gezien als voorspeller voor verminderde prestaties (Bakker et al., 2004). Een daling in prestaties zijn vervolgens voorspellend voor een daling in de ervaren competenties (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Een ander voorbeeld ter onderbouwing is dat uitputting op het werk zorgt voor een lager zelfvertrouwen (Moore, 2000). Deze bevindingen samen geven aanleiding om te verwachten dat hoge werkdruk voorspellend is voor lage ervaren competentie.

Daarnaast is er veel onderzoek gedaan in de omgekeerde richting, onderzoek waaruit valt op te maken dat ervaren competentie een voorspeller is van werkdruk. Zo blijkt bijvoorbeeld dat hoge self-efficacy kan leiden tot lagere stress op het werk, tijdsdruk en uitputting (Consiglio, Borgogni, Alessandri & Schaufeli, 2013; Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2013; Klassen & Durksen, 2013; Schwarzer & Hallum, 2008). Hoewel self-efficacy niet exact hetzelfde is als ervaren competentie, komt het conceptueel sterk overeen met ervaren competentie (Rodgers et al., 2014). Self-efficacy is namelijk de overtuiging van een individu over het eigen vermogen om een bepaalde taak succesvol uit te voeren (Bandura, 1997). Zodra beginnende docenten dus een hoge ervaren competentie hebben en overtuigd zijn van het eigen vermogen om taken op het werk succesvol uit te voeren, dan zullen zij minder uitputting, tijdsdruk en stress op het werk ervaren. Daarom wordt geanalyseerd of deze relatie ook andersom geldt: leidt hoge werkdruk tot een daling in de ervaren competentie van beginnende docenten? Samengevat is bovenstaande argumentatie aanleiding voor de eerste hypothese:

H1: Werkdruk is een negatieve voorspeller voor de ervaren competentie van beginnende docenten.

Hulpbronnen

Behalve werkdruk zijn ook hulpbronnen een mogelijke voorspeller voor ervaren competentie. Hulpbronnen (*job resources*) zijn net als werkeisen (*job demands*), onderdeel van het Job Demands-Resources model. Hulpbronnen zijn fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van een baan die helpen om doelen te behalen op het werk, die werkeisen verlagen en die het leren en ontwikkelen bevorderen (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Er wordt in het JD-R model vanuit gegaan dat hulpbronnen leiden tot een hoge motivatie, hoge betrokkenheid, weinig cynisme en excellente prestaties (Bakker & Demerouti, 2007). Voorbeelden van hulpbronnen die veel zijn onderzocht, zijn: autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende (Bakker et al., 2005; Bakker & Demerouti, 2007).

Wanneer hulpbronnen leiden tot excellente prestaties, dan wordt de ervaren competentie van beginnende docenten mogelijk ook beïnvloedt (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). In deze studie wordt verwacht dat hulpbronnen een positieve voorspeller zijn van ervaren competentie bij beginnende docenten. Dit wordt verwacht omdat, volgens het *effort-recovery model* (Meijman & Mulder, 1998), werkomgevingen met veel hulpbronnen, de bereidheid stimuleren van medewerkers om zich in te zetten voor een werктаak. Wanneer medewerkers zich meer inzetten voor een werктаak, dan is de kans groter dat zij deze taak succesvol volbrengen (Bakker & Demerouti, 2007), wat naar verwachting leidt tot een toename in ervaren competentie (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Onderzoek van Bakker, Van Emmerik en Van Riet (2008) ondersteunt deze verwachting. Uit dit onderzoek bleek dat hulpbronnen een positieve voorspeller zijn voor werkprestaties. Ook onderzoek van Bakker, Demerouti, De Boer en Schaufeli (2003) is ondersteunend omdat het een positieve relatie

heeft gevonden tussen hulpbronnen en het behalen van doelen (vergelijkbaar met prestaties). Prestaties op het werk zijn vervolgens voorspellend voor ervaren competentie (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Hulpbronnen in het algemeen hebben dus vermoedelijk een positieve relatie met ervaren competentie. Om de verwachtingen voor dit onderzoek verder te concretiseren wordt er gekeken naar specifieke hulpbronnen.

Uit de verschillende hulpbronnen in het JD-R model zijn vier hulpbronnen gekozen als focus voor dit onderzoek. Dit zijn: autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende. Hier is voor gekozen omdat deze hulpbronnen door veel onderzoekers worden aangehouden als factor van invloed op de relatie tussen werkeisen en burn-out (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2005; Demerouti et al., 2001). Hieronder wordt voor elke hulpbron een toelichting gegeven over de betekenis ervan. Ook wordt er ingegaan op de verwachte relatie tussen de betreffende hulpbron en de ervaren competentie van beginnende docenten.

Autonomie. Autonomie op het werk refereert naar de mogelijkheid of vrijheid van de werknemer om keuzes te maken over zijn werkzaamheden en de manier waarop hij zijn werk uitvoert (Baillien, De Cuyper & De Witte, 2011; Thompson & Prottas, 2006). Er wordt een positieve relatie verwacht tussen autonomie en ervaren competentie. De redenering hierachter is dat het kunnen maken van zelfstandige beslissingen voldoet aan de menselijke behoefte aan autonomie (Deci & Ryan, 2002). Dit leidt tot een toename in motivatie en werkbetrokkenheid (Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2014), waardoor de prestaties en de ervaren competentie van de beginnende docenten waarschijnlijk toenemen. In eerdere onderzoeken is de positieve relatie tussen autonomie en ervaren competentie empirisch bewezen (Chiviawsky, 2014; Fernet et al., 2013; Guay, Ratelle, Larose, Vallerand & Vitaro, 2013; Li, 2015). De bijbehorende hypothese luidt daarom als volgt:

H2a: Autonomie is een positieve voorspeller voor de ervaren competentie van beginnende docenten.

Sociale steun. Sociale steun wordt gedefinieerd als een uitwisseling van hulpbronnen tussen twee individuen, wat door de geveer of ontvanger wordt waargenomen als een bedoeling om het welzijn van de ontvanger te verbeteren (Shumaker & Brownell, 1984). In dit onderzoek wordt verwacht dat sociale steun een positieve voorspeller is van ervaren competentie. Dit wordt verwacht omdat sociale steun op het werk voldoet aan de basisbehoefte van mensen om ergens bij te horen, waardoor de motivatie van medewerkers toeneemt (Deci & Ryan, 2002). Een toename in motivatie heeft als gevolg dat medewerkers beter gaan presteren en zich competentier voelen over het werk dat ze doen (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Er is enige onderbouwing voor deze relatie. Onderzoek van Fernet et al. (2013) heeft bijvoorbeeld aangetoond dat sociale steun leidt tot het gevoel dat men ergens bij hoort, waardoor zij beter gaan presteren. Ook onderzoek van Schaufeli en Bakker (2004) laten iets overeenkomstigs zien, zij toonden een positieve relatie aan tussen sociale steun en professionele efficacy. Met professionele efficacy verwijzen de auteurs naar het vertrouwen van werknemers in het eigen vermogen om succesvol te zijn op het werk (Schaufeli & Bakker, 2004). Op basis van bovenstaande bronnen is de volgende hypothese opgesteld:

H2b: Sociale steun is een positieve voorspeller voor de ervaren competentie van beginnende docenten.

Prestatie feedback. Prestatie feedback is gedefinieerd als een methode om mensen te voorzien van informatie of kennis over processen en resultaten, om transfer of het behoud van vaardigheden en gedrag te stimuleren (Mortenson & Witt, 1998). Er wordt verwacht dat prestatie feedback een positieve voorspeller is voor de ervaren competentie van beginnende docenten. Dit wordt verwacht omdat prestatie feedback werknemers stimuleert om te leren

waardoor zij competenter worden (Bakker & Demerouti, 2007) en zich als gevolg hiervan ook competenter voelen (Keefer, 2015). Dat er een relatie bestaat tussen prestatie feedback en ervaren competentie valt onder andere af te leiden uit een studie onder atleten. Hieruit bleek dat feedback van de coach een positieve relatie had met ervaren competentie (Allen & Howe, 1998). Daarnaast bleek in een studie onder studenten verpleegkunde dat de ervaren kwaliteit van feedback van de leidinggevende, positief samenhangt met de self-efficacy (conceptueel vergelijkbaar met ervaren competentie) van de student (Van Waeyenberg, Decramer & Anseel, 2015). Dit leidt tot de volgende hypothese:

H2c: Prestatie feedback is een positieve voorspeller voor de ervaren competentie van beginnende docenten.

Kwaliteit van de relatie met de leidinggevende. De kwaliteit van de relatie met de leidinggevende heeft naar verwachting een positieve invloed op de ervaren competentie van beginnende docenten. Een verklaring hiervoor is dat steun en waardering van de leidinggevende, de prestaties van medewerkers kan stimuleren (Bakker & Demerouti, 2007) waardoor zij zich waarschijnlijk competenter voelen (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Meerdere onderzoeken geven een onderbouwing hiervoor. Zo blijkt bijvoorbeeld dat emotionele intelligentie, karakter en competentie van de leidinggevende, positief samenhangen met prestaties van de werknemers en de organisatie (Sturm, Vera & Crossan, 2016; Vidhyarthi, Anand & Liden, 2014). Daarnaast blijkt dat de relatie met de leidinggevende een positieve voorspeller is voor taak prestaties van werknemers (Wang, Law, Hackett, Wang & Chen, 2005). Prestaties zijn vervolgens goede voorspellers voor ervaren competentie (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Op basis van deze bevindingen wordt het volgende verwacht:

H2d: De kwaliteit van de relatie met de leidinggevende is een positieve voorspeller voor de ervaren competentie van beginnende docenten.

Hulpbronnen als buffer bij hoge werkdruk

Hulpbronnen zijn naar verwachting niet alleen voorspellend voor ervaren competentie, hulpbronnen kunnen ook optreden als buffer bij hoge werkdruk. Er wordt in dit onderzoek verwacht dat hulpbronnen de verwachte negatieve relatie afzwakken tussen werkdruk en ervaren competentie. Ondanks dat hier nog geen onderzoek naar is gedaan, is er wel aanleiding om dit te verwachten op basis van onderzoek naar burn-out in relatie tot werkdruk en hulpbronnen. Het JD-R model suggereert namelijk dat hoge werkdruk een goede voorspeller is van burn-out. Echter, wanneer er hulpbronnen aanwezig zijn zal het risico op een burn-out, zelfs bij hoge werkdruk, afnemen (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003; Xanthopoulou et al., 2007). De verklaring die hiervoor wordt gegeven, is dat een werkomgeving met weinig hulpbronnen als negatief wordt ervaren door werknemers en veel energie kost, waardoor de motivatie en leerkansen afnemen en de kans op een burn-out toeneemt (Bakker, Demerouti, Taris et al., 2003). Het buffer- of interactie effect kan in theorie optreden tussen elk paar variabelen in de relatie tussen stress en de gevolgen van stress (Kahn & Byosserie, 1992). Op basis van bovenstaande onderzoeken naar het buffer-effect van hulpbronnen, wordt in dit onderzoek een buffer effect verwacht van hulpbronnen op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie. Dit wordt verwacht omdat de aanwezigheid van hulpbronnen de werkdruk kunnen verlagen en de prestaties kunnen verhogen (Bakker & Demerouti, 2007). Hogere prestaties zijn vervolgens voorspellend voor een hogere ervaren competentie (Jansen et al., 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Hulpbronnen verlagen naar verwachting dus de werkdruk, verhogen de ervaren competentie van beginnende docenten, en zwakken zodoende de verwachte negatieve relatie af tussen werkdruk en ervaren competentie.

Ook in deze verwachting wordt de focus gelegd op vier hulpbronnen: autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende. Dit wordt gedaan omdat deze

hulpbronnen eerder significante buffers zijn gebleken voor hoge werkeisen (Bakker et al., 2005). De redenering voor het buffer-effect van hulpbronnen op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie is tweezijdig. Enerzijds is de redenering dat de vier hulpbronnen, elk apart van elkaar, voorspellend zijn voor een toename in de ervaren competentie van beginnende docenten. Deze stelling is reeds beargumenteerd hierboven. Anderzijds is de redenering dat de hulpbronnen, elk apart van elkaar, de ervaren werkdruk verlagen (Bakker & Demerouti, 2007). Bewijs voor deze laatste bewering is gevonden door Bakker et al. (2005) onder Finse docenten. Hieruit blijkt dat autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende, de werkdruk verlichten.

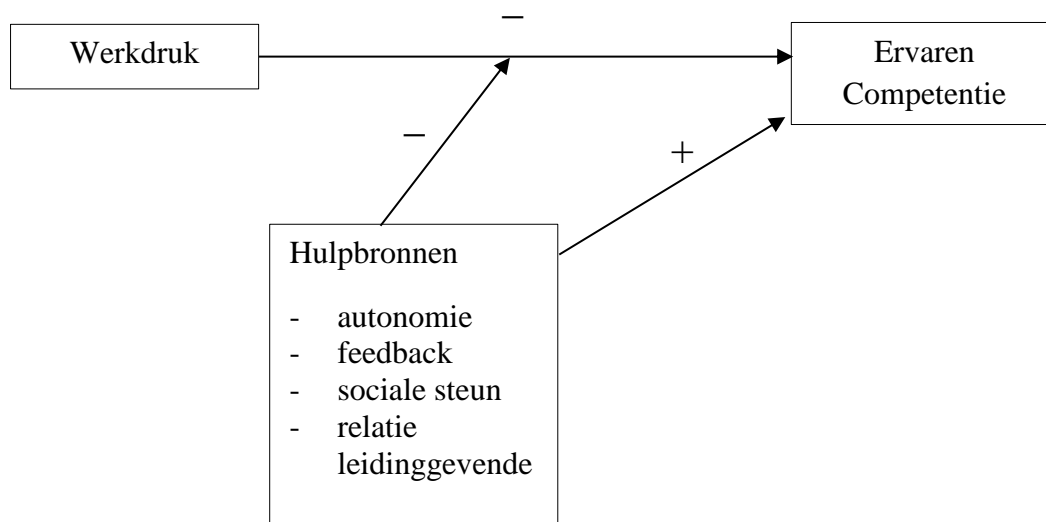
De redenering hiervoor is per hulpbron verschillend. Zo wordt autonomie geassocieerd met meer mogelijkheden om het hoofd te bieden aan stressvolle situaties, waardoor de ervaren werkdruk daalt (Bakker et al., 2005; Pearson & Moomaw, 2005). Sociale steun verlaagt de werkdruk (Fong, 2016), waarschijnlijk omdat collega's werktaken kunnen overnemen als het nodig is (Bakker et al., 2005). Prestatie feedback helpt de werkdruk te verlagen omdat werknemers van feedback leren hoe ze hun werk effectiever en efficiënter kunnen uitvoeren (Bakker et al., 2005). Tot slot verlicht een goede relatie met de leidinggevende de werkdruk, mogelijk omdat de waardering en steun van de leidinggevende, de werkdruk in een ander (positiever) perspectief plaatst (Bakker et al., 2005). Samengevat leidt een toename van de hulpbronnen autonomie, sociale steun, prestatie feedback en relatie met de leidinggevende (a) tot een afname van de ervaren werkdruk en (b) tot een toename in de ervaren competentie van beginnende docenten (zoals hierboven is beargumenteerd). Hierdoor zwakken hulpbronnen waarschijnlijk de verwachte negatieve relatie af tussen werkdruk en ervaren competentie. Het conceptuele model behorende bij de hypothesen is weergegeven figuur 1.

H3a: De negatieve relatie tussen werkdruk en ervaren competentie wordt afgezwakt door autonomie.

H3b: De negatieve relatie tussen werkdruk en ervaren competentie wordt afgezwakt door sociale steun.

H3c: De negatieve relatie tussen werkdruk en ervaren competentie wordt afgezwakt door prestatie feedback.

H3d: De negatieve relatie tussen werkdruk en ervaren competentie wordt afgezwakt door kwaliteit van de relatie met de leidinggevende.



Figuur 1. Conceptueel model.

Methode

De huidige studie is een toetsend kwantitatief surveyonderzoek waarbij gebruik is gemaakt van een moderatie-analyse. De onafhankelijke variabele is de ervaren competentie van beginnende docenten, de voorspeller is werkdruk. Er zijn vier moderatoren: autonomie, prestatie feedback, sociale steun en relatie met de leidinggevende. Er is gecontroleerd voor leeftijd, geslacht, werkervaring en het niveau van de leerlingen.

Steekproef en procedure. Om te bepalen hoeveel respondenten er minimaal nodig zijn is er een berekening gemaakt. Middels het programma G*Power, versie 3.1.9.2 is met een F-toets voor een lineaire multiële regressie bepaald dat 107 respondenten nodig is voor een power van .80 en een middelgrootte effectgrootte van .15 (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009; Primer, 1992).

De data voor deze studie is met een doelgerichte steekproef verzameld, omdat er respondenten nodig waren met bepaalde kenmerken (bevoegdheid, werkervaring, vo/mbo). Hier is voor gekozen omdat het vijf jaar duurt voor beginnende docenten net zo competent zijn als ervaren docenten (Van de Grift, 2010). De docenten ($N = 157$) zijn benaderd via sociale media of via de directie van hun school. Er zijn 54 scholen benaderd tussen 9 maart en 14 april 2017, 16 hiervan hebben meegedaan (30%). Van de 268 benaderde docenten hebben 210 de enquête ingevuld (78%). Na het verwijderen van respondenten die niet voldeden aan de kenmerken (bevoegdheid, werkervaring, vo/mbo) bleven er 157 responsen over. Van hen is 78% benaderd via de directie van zijn of haar school en 22% via sociale media. De enquêtes zijn afgenomen met het programma Limesurvey. De docenten hebben voorafgaande aan deelname een korte tekstuele instructie gekregen, inclusief toestemmingsverklaring,

Om een zo groot mogelijke steekproef te trekken zijn zowel vo-, als mbo-scholen benaderd. Daarnaast is om dezelfde reden een benchmarkrapportage aangeboden aan alle deelnemende scholen, op die manier werd deelname aantrekkelijk gemaakt voor de directieleden van de scholen. De privacy van deelnemers is bewaakt door de data volledig anoniem te verwerken en de respondenten hierover te informeren.

Respondenten. In totaal hebben 157 respondenten meegedaan, waarvan 67% vrouwen en 33% mannen. De gemiddelde leeftijd is 30 jaar ($SD = 7.64$). De respondenten hadden gemiddeld 2.8 jaren werkervaring ($SD = 1.28$) in het lesgeven aan vmbo-leerlingen (50%),

havo/vwo-leerlingen (54%) en/of mbo-leerlingen (33%) waarbij combinaties mogelijk waren (zowel aan havo als aan vmbo-leerlingen lesgeven bijvoorbeeld).

Instrumentatie. Er zijn zes schalen gebruikt die in vorig onderzoek betrouwbaar en valide zijn gebleken. Werkdruk (hoeveelheid werktaken) is gemeten met de kwantitatieve werkdruk schaal zoals dat ook is gedaan door Van Ruysseveldt et al. (2008). Deze schaal is ontwikkeld door het TNO (Smulders, Andries & Otten, 2001) en bestaat uit vijf items, gemeten op een vierpuntsschaal (*1 = nooit, 4 = altijd*). Een voorbeelditem is “Moet u erg snel werken?”.

De ervaren competentie van beginnende docenten is gemeten aan de hand van de schaal ‘competentiegevoel’ met betrekking tot de eigen werkzaamheden. De schaal van Le Blanc (1994) bestaat uit drie items en is ontleend aan de schaal ‘Expertise’ uit de ‘Influence Analysis Questionnaire’ van Mulder, De Jong, Koppelaar en Verhage (1986). De items zijn gemeten op een vijfpuntsschaal (*1 = nooit, 5 = altijd*). Een voorbeelditem is “In mijn werk is mijn zelfvertrouwen groot.”.

De vier hulpbronnen zijn gemeten met aparte schalen, waarbij in alle gevallen gebruik is gemaakt van een vijfpuntsschaal (*1 = nooit, 5 = altijd*). Autonomie (vrijheid in het werk) is gemeten met een vragenlijst van drie items, ontwikkeld door Bakker et al. (2004). Een voorbeelditem is “Ik kan zelf bepalen hoe ik mijn werk uitvoer.”. Sociale steun (welzijn van collega’s verbeteren) is gemeten met een vragenlijst van drie items (Veldhoven & Meijman, 1994). Een voorbeelditem is “Kan je hulp vragen aan collega’s als dit nodig is?”. Prestatie feedback (informatie over resultaten) is gemeten met een vragenlijst van drie items en is ontwikkeld door Bakker, Demerouti, Taris et al. (2003). Een voorbeelditem is: “Ik krijg voldoende informatie over het resultaat van mijn werk.”. De kwaliteit van de relatie met de leidinggevende bestaat uit vijf items en is gemeten met een aangepaste leider-deelnemer-uitwisseling schaal. Deze schaal is ontworpen door Le Blanc (1994) en gebaseerd op Graen

en Uhl-Bien's (1991). Een voorbeelditem is "Mijn leidinggevende gebruikt zijn of haar invloed om werknemers te helpen problemen op te lossen op het werk."

Data-analyse. Om de constructvaliditeit van de vragenlijst te controleren is eerst een explorerende PCA uitgevoerd met directe Oblimin-rotatie. In de eerste PCA kwamen er zes factoren uit. Er is een item verwijderd uit de werkdruk schaal en een item uit de sociale steun schaal. Deze items zijn verwijderd omdat ze een factorlading hadden van $< .30$ (Field, 2013). Dit leverde in een nieuwe PCA vijf (in plaats van zes) componenten op ($R^2 = 67\%$). De schalen prestatie feedback en relatie leidinggevende laadden op dezelfde factor (zie bijlage 1). Dit is te verklaren omdat de items van beide schalen (prestatie feedback en ervaren competentie) theoretische overeenkomst vertonen en veel van de prestatie feedback waarschijnlijk wordt gegeven door de leidinggevende. Daarnaast hangt de relatie met de leidinggevende samen met het zoeken naar feedback van een medewerker (Bok et al., 2013; Lam, Huang & Snape, 2007). Daarom zijn de twee schalen samengevoegd onder de naam 'feedback leidinggevende'. In alle uitkomsten van de PCA was de Kaiser-Meyer-Olkin test boven de .600 en was de Bartlett's test of sphericity significant (Field, 2013).

Zoals te zien is in tabel 2, hebben alle schalen een Cronbach's alpha van $> .70$, behalve de schaal gevoelscompetentie ($\alpha = .67$). Dit kan bij psychologische constructen, zoals gevoelenscompetentie, alsnog als voldoende betrouwbaar worden gezien (Kline, 1999). Er is voldaan aan de assumpties voor outliers, normaliteit, homoscedasticiteit en lineairiteit. Dit is geconcludeerd op basis van een normaalverdeling van residuen, de skewness en kurtosis, en op basis van spreidingsdiagrammen.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er lineaire regressieanalyses en moderatie analyses uitgevoerd. De regressie is geanalyseerd in IBM SPSS Statistics, versie 22. De moderatie is in SPSS uitgevoerd en geanalyseerd met de PROCESS tool, versie 2.16, zoals ontwikkeld door Hayes (5 juli 2016).

Resultaten

Beschrijvende analyses

Tabel 1 geeft de beschrijvende statistieken van alle variabelen in deze studie. Het valt op dat werkdruk ($r = .02, p = .83$) een zeer zwakke (Cohen, 1992) en niet significante correlatie heeft met ervaren competentie. Autonomie ($r = .21, p < .05$), sociale steun ($r = .19, p < .05$) en feedback leidinggevende ($r = .36, p < .01$) hebben een zwakke tot gemiddelde correlatie met ervaren competentie. Deze positieve correlaties zijn significant. Autonomie ($r = -.12, p = .14$), sociale steun ($r = -.13, p = .11$) en feedback leidinggevende ($r = -.18, p < .05$) hebben een negatieve zwakke correlatie met werkdruk, waarvan alleen feedback leidinggevende significant is. Verder valt het op dat de drie hulpbronnen positief significant met elkaar correleren en gemiddelde tot sterke verbanden hebben. Enkele uitzonderingen daargelaten hebben de controlevariabelen zwakke, niet significante correlaties met de vijf onderzochte variabelen. Kijkend naar de gemiddelden valt het op dat de docenten uit deze steekproef vaak werkdruk ervaren ($M = 2.57$) en een hoge competentie ervaren ($M = 3.89$). De docenten ervaren regelmatig tot vaak autonomie ($M = 3.67$), sociale steun ($M = 4.27$) en feedback van de leidinggevende ($M = 3.35$).

Toetsing hypotheses regressieanalyses. Om de eerste en tweede hypothese te testen kan worden gekeken naar de resultaten van de regressieanalyses in tabel 2. Er is verondersteld dat werkdruk een negatieve voorspeller zou zijn van ervaren competentie (H1). Zoals te zien is in tabel 2 is werkdruk een niet-significante, positieve voorspeller van ervaren competentie ($B = 0.08, p = .60$). Hypothese 1 wordt daarom verworpen.

Ook is er aangenomen dat hulpbronnen, waaronder autonomie (H2a), sociale steun (H3b) en feedback van de leidinggevende (H3c), een positieve relatie zouden hebben met ervaren

competentie. Autonomie ($B = 0.07, p = .49$) en sociale steun ($B = 0.04, p = .60$) bleken echter geen significante voorspellers te zijn terwijl feedback van de leidinggevende ($B = 0.23, p < .05$) dit wel was. Het model met de drie hulpbronnen had een verklaarde variantie van .17 ($R^2 \text{ change} = .12, p < .01$). Hypotheses 2a en 2b worden daarom verworpen, hypothese 2c wordt bevestigd.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken en correlaties tussen variabelen

Variabelen	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Competentiegevoel ¹	3.89	0.65	(0.67)										
2. Werkdruk ²	2.57	0.41	.02	(0.79)									
3. Autonomie ³	3.67	0.65	.21*	-.12	(0.72)								
4. Sociale steun ⁴	4.27	0.87	.19*	-.13	.33**	(0.88)							
5. Feedback leidinggevende ⁵	3.35	0.83	.36**	-.18*	.45**	.52**	(0.90)						
6. Werkervaring ⁶	2.78	1.28	.07	.08	-.21*	-.12	-.07						
7. Geslacht ⁶ (2 = vrouw)	1.67	0.47	-.13	.09	-.02	.07	-.08	.03					
8. Leeftijd in jaren ⁷	29.60	7.64	.14	-.00	.05	-.16*	.00	.22*	-.09				
9. Niveau leerlingen vmbo ⁶	0.50	0.50	.13	-.14	.02	.06	.21*	.12	-.13	-.06			
10. Niveau leerlingen havo/vwo ⁶	0.54	0.50	-.01	.10	-.09	-.12	-.05	.15	-.05	-.25**	.36**		
11. Niveau leerlingen mbo ⁶	0.32	0.47	-.06	-.03	.11	.04	-.12	-.17	.11	.18*	-.67**	-.75**	

Noot: Cronbachs alpha's staan tussen haakjes diagonaal in de tabel. $N = 156^1, 146^2, 152^3, 154^4, 127^5, 157^6, 151^7$. * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabel 2. Resultaten van drie hiërarchische regressieanalyses met ervaren competentie als afhankelijke variabele.

	B leeg model	B model 1	B model 2
Constante	3.73**	3.53**	1.97**
Leeftijd	0.01	0.01	0.01
Geslacht	-0.14	-0.14	-0.13
Werkervaring	0.02	0.02	0.04
Vmbo	0.16	0.18	0.11
Havo/vwo	-0.08	-0.08	0.02
Mbo	-0.04	-0.03	0.05
Werkdruk		0.08	0.16
Autonomie			0.07
Steun			0.04
Feedback leidinggevende			0.23*
R ²	.05	.06	.18
R ² change	.05	.00	.12**

* $p < .05$, ** $p < .01$

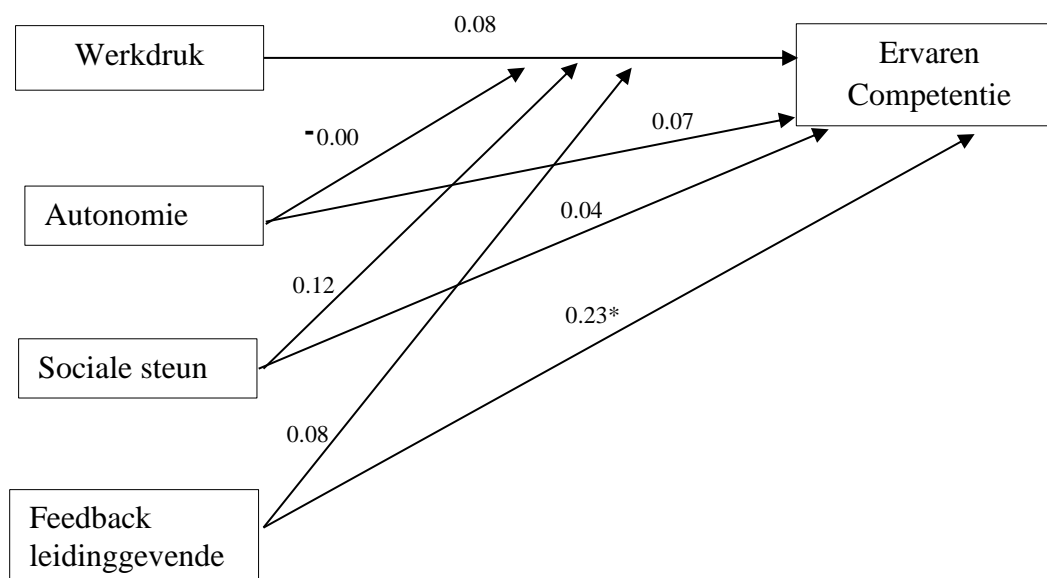
Moderatie. Naast de regressieanalyses zijn er ook drie moderatie analyses uitgevoerd voor hypothese drie. Er was verondersteld dat autonomie (H3a), sociale steun (H3b) en feedback van de leidinggevende (H3c) de relatie tussen werkdruk en competentie zouden modereren. Zoals te zien is in tabel 3 varieerde de coëfficiënten van de drie interactie variabelen tussen -0.00 en 0.12. De drie coëfficiënten zijn niet significant. Omdat de drie interactievariabelen niet significant zijn worden hypothese 3a, 3b en 3c verworpen. Figuur twee presenteert de resultaten in een conceptueel model.

Tabel 3. Resultaten van de moderatie analyses met ervaren competentie als afhankelijke variabele.

	¹ B model 1	² B model 2	³ B model 3
Constante	3.81**	3.66**	3.54**
Leeftijd	0.01	0.01	0.01
Geslacht	-0.09	-0.14	-0.06
Werkervaring	0.08	0.06	0.05
Vmbo	0.06	0.14	0.15
Havo/vwo	-0.15	-0.01	0.00
Mbo	-0.19	-0.11	0.09
Werkdruk	0.05	0.02	0.18
Autonomie	0.26*		
Werkdruk x autonomie	-0.00		
Steun		0.18**	
Werkdruk x steun		0.12	
Feedback leidinggevende			0.29**
Werkdruk x feedback leidinggevende			0.08
R ²	.12	.13	.18**

* $p < .05$, ** $p < .01$. $N = 137^1, 139^2, 115^3$.

Noot: de variabelen werkdruk, autonomie, steun en feedback leidinggevende zijn gecentreerd.



Figuur 2. Coëfficiënten weergegeven in een conceptueel model (* $p < .05$).

Discussie

Het doel van deze studie was tweezijdig; enerzijds heeft het de relatie onderzocht tussen hoge werkdruk en de ervaren competentie van beginnende docenten, anderzijds heeft het onderzocht in hoeverre hulpbronnen daarbij van invloed zijn. Uit de resultaten kan worden opgemaakt dat hoge werkdruk niet voorspellend is voor een afname van ervaren competentie van beginnende docenten. Hypothese 1 is daarom verworpen. Vervolgens bleken de hulpbronnen ‘autonomie’ (H2a) en ‘sociale steun’ (H2b) niet voorspellend te zijn voor een stijging in de ervaren competentie van beginnende docenten. De hulpbron ‘feedback van de leidinggevende’ (H2c) bleek wel voorspellend te zijn voor een toename in de ervaren competentie van beginnende docenten. Hypothese 2a en 2b zijn dus verworpen terwijl hypothese 2c is bevestigd. Tot slot is gebleken dat ‘autonomie’ (H3a), ‘sociale steun’ (H3b) en ‘feedback van de leidinggevende’ (H3c), geen invloed hadden op de relatie tussen werkdruk en het zelfvertrouwen van beginnende docenten op het werk. Hypothese 3 is dus verworpen.

Hoewel de literatuur aanleiding geeft om een negatieve relatie te verwachten tussen werkdruk en ervaren competentie van beginnende docenten (Bakker et al., 2004; Moore, 2000, Tschannen-Moran & Hoy, 2007), bleek uit de resultaten dat werkdruk niet noodzakelijk voorspellend is voor de ervaren competentie van beginnende docenten. Een eerste mogelijke verklaring hiervoor is dat werkdruk slechts een beperkte invloed heeft op de ervaren competentie. Er zijn meerdere factoren die voorspellend zijn voor de ervaren competentie van docenten, waaronder (a) ervaringen waarin de beginnende docent vindt dat hij succesvol lesgeeft, (b) ervaringen waarin een competente collega docent optreedt als rolmodel voor de beginnende docent, (c) de steun van collega's, ouders en leerlingen aan de beginnende docent en (d) de gevoelens (bijvoorbeeld plezier of angst) die de beginnende

docent ondervindt tijdens het lesgeven (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Werkdruk heeft waarschijnlijk te weinig (merkbaar) effect en is daarom geen voorspeller voor de ervaren competentie.

Een andere mogelijke verklaring voor de eerste bevinding (hypothese 1), is dat de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie via baanzekerheid verloopt. Dit valt af te leiden uit een onderzoek van Lu, Du, Xu en Zhang (2016) waaruit blijkt dat hoge werkeisen (zoals werkdruk) leiden tot een significante verbetering in de prestaties van werknemers wanneer zij een hoge baanzekerheid ervaren. Anderzijds leiden hoge werkeisen (zoals werkdruk) tot een afname van de prestaties wanneer de werknemers een lage baanzekerheid ondervinden. De redenering hierachter is dat werknemers het over het algemeen als een oneerlijke uitwisseling ervaren als de werkeisen (zoals werkdruk) hoog zijn en de baanzekerheid laag is (Keim, Landis, Pierce & Earnest, 2014). Deze gevoelens van onrechtvaardigheid kunnen na verloop van tijd leiden tot een afname in de prestaties (Lu et al., 2016). Vermoedelijk speelt baanzekerheid eenzelfde rol in de relatie tussen werkdruk en de ervaren competentie. Doordat docenten minder goed gaan presteren bij baanonzekerheid, neemt hun ervaren competentie mogelijk af (Arnold, 1985; Jansen et al., 2013). Dit zou een van de factoren kunnen zijn die een grotere invloed uitoefenen op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie, omdat docenten in Nederland steeds minder snel een vast contract krijgen en daardoor ook minder baanzekerheid ervaren ("Tijdelijke krachten," 2015). In vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden in hoeverre baanzekerheid invloed heeft op de relatie tussen werkdruk en ervaren competentie.

De tweede bevinding (hypothese 2) van deze studie is dat de hulpbronnen 'autonomie' en 'sociale steun' geen positieve voorspellers blijken te zijn voor de ervaren competentie van beginnende docenten, terwijl de hulpbron 'feedback van de leidinggevende' dat wel blijkt te zijn. Een verklaring hiervoor is dat feedback van de leidinggevende een directe (en daarmee

naar verwachting ook grotere) invloed heeft op de ervaren competentie, terwijl autonomie en sociale steun waarschijnlijk een indirecte (en daarmee waarschijnlijk ook kleinere) invloed hebben op de ervaren competentie. Zo blijkt namelijk dat docenten over het algemeen meer zelfvertrouwen krijgen als ze feedback krijgen van hun leidinggevende (Rutkowski et al., 2013). Ook blijkt dat positieve feedback kan leiden tot een groter vertrouwen in de eigen toekomstige prestaties terwijl negatieve feedback kan leiden tot een lager vertrouwen hierin (Moreland & Sweeney, 1984). Autonomie daarentegen heeft een indirecte relatie met ervaren competentie. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat autonomie tot een hogere inspanning leidt om te leren, wat vervolgens leidt tot een hogere self-efficacy (Wang & Netemeyer, 2002). Voor sociale steun geldt dat, steun vanuit de omgeving wel een positief effect heeft op de ervaren prestaties, maar niet op de self-efficacy van beginnende docenten (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Feedback van de leidinggevende oefent dus een directe invloed uit op de ervaren competentie, terwijl autonomie en sociale steun een indirecte, en daarmee vermoedelijk ook zwakkere, invloed uitoefenen op de ervaren competentie.

De derde en laatste bevinding (hypothese 3) van deze studie is dat er geen moderatie-effect is gevonden van hulpbronnen op de relatie tussen werkdruk en de ervaren competentie. Dit is te verklaren, omdat er geen significant verband is gevonden tussen de onafhankelijke variabele werkdruk en de afhankelijk variabele ervaren competentie. Een moderatie-effect kan niet optreden als een significante relatie ontbreekt tussen de onafhankelijke en afhankelijk variabele (Field, 2013).

Concluderend hebben de bevindingen in dit onderzoek bijgedragen aan wetenschappelijke inzichten over de onderlinge relaties en invloeden tussen werkdruk, ervaren competentie en de drie hulpbronnen: autonomie, sociale steun en feedback van de leidinggevende. Zo is het duidelijk geworden dat het bewezen buffer-effect van hulpbronnen op de relatie tussen werkdruk en burn-out (Bakker et al., 2005), niet optreedt op de relatie

tussen werkdruk en ervaren competentie. Er kan namelijk geen moderatie effect optreden als er geen significante relatie bestaat tussen de onafhankelijk en de afhankelijke variabele (Field, 2013). Ook is duidelijk geworden dat alleen de hulpbron ‘feedback van de leidinggevende’ bijdraagt aan het verhogen van de ervaren competentie van beginnende docenten, terwijl op basis van eerder onderzoek kon worden verwacht dat ook ‘autonomie’ en ‘sociale steun’ hieraan zouden bijdragen.

Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

Ondanks de zorgvuldige uitvoering van dit onderzoek, zijn er ook een aantal beperkingen die de geldigheid en/of betrouwbaarheid van de meting afzwakken. Een eerste beperking van deze studie was dat het een cross-sectioneel onderzoek betrof. Omdat er maar één meetpunt in de tijd was, zijn de resultaten niet universeel geldig en moeten de resultaten gezien worden als een globale indruk. Om die reden kan er geen causaliteit worden aangetoond tussen feedback van de leidinggevende en de ervaren competentie van de beginnende docent. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om een longitudinaal onderzoek uit te voeren met meerdere metingen in de tijd, om de relatie tussen feedback van de leidinggevende en de ervaren competentie verfijnder in kaart te brengen. Op deze manier kan een mogelijke causaliteit tussen feedback van de leidinggevende en de ervaren competentie van beginnende docenten worden onderzocht.

Een tweede beperking is het gebruik van zelf gerapporteerde oordelen (*self-reports*) om competentie te meten. Dit is een beperking omdat respondenten vaak een onnauwkeurig beeld hebben van de eigen competentie (Keefer, 2015). Hierdoor is het beeld van de eigen competentie dus geen geldige indicator voor de daadwerkelijke competentie in het lesgeven. Voor vervolgonderzoek wordt daarom aangeraden om daadwerkelijke competenties te meten door een dergelijk huidig onderzoek te combineren met het oordeel van leerlingen en

collega's en het uit te breiden met observaties en interviews. Dit geeft een vollediger beeld van hoe competent de beginnende docenten zijn.

Een derde beperking is dat de schalen 'prestatie feedback' en 'relatie met de leidinggevende' zijn samengevoegd op basis van de PCA en op basis van theoretische overeenkomst (Bok et al., 2013; Lam et al., 2007). Dit is een beperking omdat de schaal 'feedback leidinggevende' zoals deze nu is gebruikt, geen wetenschappelijk gevalideerd meetinstrument is. Om dit in vervolgonderzoek te voorkomen, wordt aangeraden om twee nieuwe schalen te gebruiken voor de constructen 'prestatie feedback' en 'relatie met de leidinggevende'. Dit zouden schalen moeten zijn die vaker zijn gebruikt en valide en betrouwbaar zijn gebleken.

Praktische relevantie

Zoals eerder besproken vormen de minder competente beginnende docenten een bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. Een manier om beginnende docenten het gevoel te geven dat ze competent zijn, een indicator voor de daadwerkelijke competentie, is door meer feedback te geven als leidinggevende. Dit onderzoek heeft dat bevestigd. Het is daarom aan te raden aan teamleiders en leidinggevendenden dat zij zichzelf, waar nodig, scholen in het geven van feedback, bijvoorbeeld door een training te volgen over dit onderwerp. Wanneer feedback wordt gegeven door de leidinggevende, dan zal dit de ervaren competentie van beginnende docenten verhogen en daarmee zal het bijdragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Feedback lijkt hiermee een belangrijke factor te zijn voor het verbeteren van onderwijskwaliteit.

Referenties

- Allen, J., & Howe, B. L. (1998). Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of sport and exercise psychology, 20*(3), 280-299. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1893/8939>
- Arnold, H. J. (1985). Task performance, perceived competence, and attributed causes of performance as determinants of intrinsic motivation. *Academy of Management Journal, 28*(4), 876-888. doi:10.2307/256242
- Baillien, E., De Cuyper, N., & De Witte, H. (2011). Job autonomy and workload as antecedents of workplace bullying: A two-wave test of Karasek's Job Demand Control Model for targets and perpetrators. *Journal of occupational and Organizational Psychology, 84*(1), 191-208. doi:10.1348/096317910X508371
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Gordonsville, V.S.: Macmillan.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human resource management, 43*(1), 83-104. doi:10.1002/hrm.20004
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology, 22*(3), 309-328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology, 10*(2), 170-180. doi:10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of vocational behavior, 62*(2), 341-356. doi:10.1016/S0001-8791(02)00030-1

- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International JoB*, *10*(1), 16-38. doi:10.1037/1072-5245.10.1.16
- Bakker, A. B., Van Emmerik, H., & Van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress, & Coping*, *21*(3), 309-324. doi:[10.1080/10615800801958637](https://doi.org/10.1080/10615800801958637)
- Behrman, D. N., & Perreault Jr., W. D. (1984). A role stress model of the performance and satisfaction of industrial salespersons. *The Journal of Marketing*, *48*(4), 9-21.
Geraadpleegd van: <http://www.jstor.org/stable/1251506>
- Ben, J., Andrés, S. H., & Steffen, K. (2012). *The Experience of New Teachers Results from TALIS 2008: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/theexperienceofnewteachers-resultsfromtalis2008.htm>
- Bok, H. G., Teunissen, P. W., Spruijt, A., Fokkema, J. P., van Beukelen, P., Jaarsma, D. A., & van der Vleuten, C. P. (2013). Clarifying students' feedback-seeking behaviour in clinical clerkships. *Medical education*, *47*(3), 282-291. doi:10.1111/medu.12054
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (29 november, 2016). Kamerbrief onderwijsarbeidsmarkt.
Geraadpleegd van <http://www.voion.nl/nieuws/kamerbrief-onderwijsarbeidsmarkt>
- Chiviawosky, S. (2014). Self-controlled practice: Autonomy protects perceptions of competence and enhances motor learning. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*(5), 505-510. doi:10.1016/j.psychsport.2014.05.003
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*(1), 155-159.
doi:[10.1037/0033-2909.112.1.155](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155)
- Consiglio, C., Borgogni, L., Alessandri, G., & Schaufeli, W. B. (2013). Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and

resources at the individual and team levels. *Work & Stress*, 27(1), 22-42.

doi:10.1080/02678373.2013.769325

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). NY: The University of Rochester Press

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642-650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642

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.

doi:10.1037//00 21-9010.86.3.499

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137. doi:10.1080/1359432X.2011.632161

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Londen, U.K.: Sage.

Fong, C. M. (2016). Role overload, social support, and burnout among nursing educators.

Journal of Nursing Education, 29(3), 102-108. Doi: 10.3928/01484834-19900301-07

Gerritsen, S.B. (2014). *Essays on the Production of Human Capital*. Enschede, Nederland:

Gildeprint. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1765/76113>

- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: Toward a theory of leadership-making. *Journal of Management Systems*, 3(3), 25-39. Geraadpleegd van <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=managementfacpub>
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 375-382. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.07.005
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97. doi:10.2307/1129640
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. doi:10.1080/09243453.2015.1035731
- Hooftman, W. E., Mars, G. M. J., Janssen, B., de Vroome, E. M. M., Janssen, B. J. M., Michiels, J. E. M., & van den Bossche, S. N. J. (2016). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2015: Methodologie en globale resultaten*. Geraadpleegd van <http://www.monitorarbeid.tno.nl/publicaties/nea-2015>
- Jansen, B. R., Louwense, J., Straatemeier, M., Van der Ven, S. H., Klinkenberg, S., & Van der Maas, H. L. (2013). The influence of experiencing success in math on math anxiety, perceived math competence, and math performance. *Learning and Individual Differences*, 24, 190-197. doi:10.1016/j.lindif.2012.12.014
- Kahn, R. L., & Byosserie, P. (1992). Stress in organizations. In M. D. Dunette, & L. M. Hough (Red.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 571-650). California: Consulting Psychologists Press.

- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23.
doi:10.1177/0734282914550381
- Keim, A. C., Landis, R. S., Pierce, C. A., & Earnest, D. R. (2014). Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 269-290. doi:10.1037/a0036743
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169.
doi:10.1016/j.learninstruc.2014.05.003
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lam, W., Huang, X. U., & Snape, E. D. (2007). Feedback-seeking behavior and leader-member exchange: Do supervisor-attributed motives matter? *Academy of Management Journal*, 50(2), 348-363. doi:10.5465/AMJ.2007.24634440
- Le Blanc, P. M. (1994). *De steun van de leiding: Een onderzoek naar het Leader Member Exchange model in de verpleging*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Li, J. (2015). Perceived Competence, Autonomy, and Subjective Happiness: The Mediating Role of Job Crafting. *Osaka Economic Papers*, 64(4), 91-104. doi:10.18910/57121
- Lu, C. Q., Du, D. Y., Xu, X. M., & Zhang, R. F. (2017). Revisiting the relationship between job demands and job performance: The effects of job security and traditionality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(1), 28-50. doi:10.1111/joop.12158
- Moore, J. E. (2000). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review*, 25(2), 335-349.
Geraadpleegd van <http://www.jstor.org/stable/259017>

- Moreland, R. L., & Sweeney, P. D. (1984). Self-expectancies and reactions to evaluations of personal performance. *Journal of Personality*, 52(2), 156-176. doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00350.x
- Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Red.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (pp. 5-34). Hove: Psychology Press.
- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 613-627. Geraadpleegd van <http://search.proquest.com/openview/f9717453efe1b84a5fa6eba0c6131e81/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48217>
- Mulder, M., de Jong, R. D., Koppelaar, L., & Verhage, J. (1986). Power, situation, and leaders' effectiveness: An organizational field study. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 566-570. Geraadpleegd van <http://psycnet.apa.org/journals/apl/71/4/566/>
- Paulsson, K., & Sundin, L. (2000). Learning at work - A combination of experience based learning and theoretical education. *Behaviour & Information Technology*, 19(3), 181-188. doi:10.1080/014492900406173
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54. Geraadpleegd van <http://search.proquest.com/openview/0c8c8675687f906d78c7bdcb6b113732/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48020>
- Primer, A. P. (1992). Quantitative methods in psychology. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Geraadpleegd van <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1992-37683-001>

- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A. M., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: An example from exercise. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 527-539. doi: 10.1080/02701367.2014.961050
- Roe, R. A. (2002). Competenties: Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag en organisatie*, 15(4), 203-224. Geraadpleegd van <http://pub.maastrichtuniversity.nl/e47fa613-a781-4b72-baf9-29d43dc6d51c>
- Rutkowksi, D., Rutkowksi, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K. & Prusinski, E. (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264226319-en
- 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(3), 293-315. Geraadpleegd van <http://www.jstor.org/stable/4093692>
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36. doi:10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Smulders, P., Andries, F. & Otten, F. (2001). *Hoe denken Nederlanders over hun werk? Opzet, kwaliteit en eerste resultaten van de TNO Arbeidssituatie Survey*. Hoofddorp: TNO Arbeid.
- Spector, P. E., & Jex, S. M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strain: Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale,

- Quantitative Workload Inventory, and Physical Symptoms Inventory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 356-367. doi:10.1037/1076-8998.3.4.356
- Sturm, R. E., Vera, D., & Crossan, M. (in press). The entanglement of leader character and leader competence and its impact on performance. *The Leadership Quarterly*.
Geraadpleegd van <http://www.sciencedirect.com.proxy.library.uu.nl/science/article/pii/S1048984316302351>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Thompson, C. A., & Prottas, D. J. (2006). Relationships among organizational family support, job autonomy, perceived control, and employee well-being. *Journal of occupational health psychology*, 11(1), 100-118. doi:10.1037/1076-8998.10.4.100
- Tijdelijke krachten in onderwijs raken baan kwijt door flexwet. (2015, 4 juni). *Nationale Onderwijsgids*. Geraadpleegd van <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/docenten/nieuws/27944-tijdelijke-krachten-in-onderwijs-raken-baan-kwijt-door-flexwet.html>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Van Waeyenberg, T., Decramer, A., & Anseel, F. (2015). Home nurses' turnover intentions: the impact of informal supervisory feedback and self-efficacy. *Journal of advanced nursing*, 71(12), 2867-2878. doi:10.1111/jan.12747
- Van de Grift, W. J. C. M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren* [Oratie]. Geraadpleegd van <https://www.rug.nl/education/lerarenopleiding/onderwijs/oratie-van-de-grift.pdf>

- Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., & Taverniers, J. (2008). De invloed van werkeisen en hulpbronnen op uitputting en bevlogenheid. *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 24(3), 226-243. Geraadpleegd van <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/2367/1/ta-2008-3-ruysseveldt.pdf>
- Veldhoven, M. J. P. M., & Meijman, T. F. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: De vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA)*. Amsterdam: Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden.
- Vidyarathi, P. R., Anand, S., & Liden, R. C. (2014). Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 232-244.
doi:10.1016/j.leaqua.2013.08.003
- Wang, H., Law, K. S., Hackett, R. D., Wang, D., & Chen, Z. X. (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Academy of management Journal*, 48(3), 420-432. Geraadpleegd van <http://www.jstor.org/stable/20159668>
- Wang, G., & Netemeyer, R. G. (2002). The effects of job autonomy, customer demandingness, and trait competitiveness on salesperson learning, self-efficacy, and performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 217-228.
doi:10.1177/0092070302303003
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Schreurs, P. J. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of managerial psychology*, 22(8), 766-786.
doi:10.1108/02683940710837714

Bijlage I. Uitkomsten PCA**Tabel 3.** Factorladingen gebaseerd op een PCA met oblimin rotatie

	Componenten				
	1	2	3	4	5
Wdruk_1		.73			
Wdruk_2		.84			
Wdruk_3		.82			
Wdruk_5		.66			
Comp_1			-.77		
Comp_2			-.68		
Comp_3			-.72		
Aut_1				.87	
Aut_2				.84	
Aut_3				.58	.30
Steun_1					.90
Steun_2					.88
Feed_1	.52				-.24
Feed_2	.54		-.35		
Feed_3	.61		-.30		
Lei_1	.84				
Lei_2	.82				
Lei_3	.86				
Lei_4	.68	-.24			.22
Lei_5	.80		.29		

Noot: factorladingen < .20 zijn onderdrukt.

Bijlage II. FETC formulier

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
Er zijn drie onderzoeksvragen opgesteld voor dit onderzoek. Dit zijn: (a) “ <i>Heeft werkdruk een negatieve relatie met de competentie van beginnende docenten?</i> ”, (b) “ <i>Zwakken hulpbronnen de negatieve relatie af tussen werkdruk en de competentie van beginnende docenten?</i> ” en (c) “ <i>Is er een positieve relatie tussen hulpbronnen en de competentie van beginnende docenten?</i> ”
Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing
De huidige studie is een toetsend kwantitatief surveyonderzoek waarbij gebruik wordt gemaakt van een moderatie-analyse. De onafhankelijke variabele is de competentie van beginnende docenten, de voorspeller is werkdruk. Er zijn vier moderators: autonomie, feedback, sociale steun en relatie met leidinggevende. Er wordt gecontroleerd voor leeftijd, geslacht en werkervaring.
Onderzoeksmethode – respondenten
De respondenten zijn 18 jaar of ouder en wilsbekwaam.
Respondenten. Middels het programma G*Power, versie 3.1.9.2 is met een F-toets voor een lineaire multiële regressie berekend dat 107 respondenten nodig zijn voor een power van .80 en een middelgrote effectgrootte van .15 (Cohen, 1992; Primer, 1992). De steekproef wordt getrokken onder docenten met nul tot vijf jaar werkervaring die parttime of fulltime lesgeven in het voortgezet onderwijs.
Steekproef en procedure. De data voor deze studie wordt met een gemakssteekproef verzameld om een zo groot mogelijke hoeveelheid respondenten te behalen. De data wordt verzameld onder scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. De docenten worden met toestemming van de directie benaderd op de locatie van de school of via de mail door middel van een wervingsbrief (zie bijlage I). De data zal verzameld worden op de school zelf met behulp van elektronische apparatuur zoals tablets of laptops. De docenten krijgen een korte instructie over de vragenlijst voorafgaande aan deelname. Onderdeel hiervan is het tekenen van een actieve <i>informed consent</i> over hun deelname (zie bijlage II). Daarnaast wordt tijdens de instructie verteld wat het onderwerp van het onderzoek in enigszins geabstraheerde termen inhoud en wat de context en het doel is van het onderzoek. Tevens wordt een indicatie gegeven van de hoeveelheid tijd die het invullen van de vragenlijst in beslag neemt. De vragenlijsten worden afgenomen met het programma Limesurvey. Na afloop van deelname wordt de respondent bedankt en wordt hij of zij geïnformeerd over wat er gebeurt met de onderzoeksresultaten. Als de deelnemer een vraag heeft over anonimiteit of privacy dan zal de onderzoeker hierover openheid geven van zaken.
Onderzoeksmethode – dataverzameling
Instrumentatie. Er worden in totaal zes schalen gebruikt (zie bijlage III) waarvan de interne consistentie steeds wordt aangegeven met Cronbachs alfa. Werkdruk ($\alpha = 0.82$) wordt gemeten door middel van de kwantitatieve werkdruk schaal zoals dat ook is gedaan door Ruysseveldt, Smulders en Taverniers (2008). Deze schaal, ontwikkeld door het TNO (Smulders, Andries & Otten, 2001), bestaat uit vijf items, gemeten op een vierpuntsschaal ($1 = \text{nooit}$, $4 = \text{altijd}$). Een voorbeelditem is “Moet u erg snel werken?” De competentie van beginnende docenten wordt gemeten aan de hand van de schaal ‘competentiegevoel’ ($\alpha = .81$) met betrekking tot de eigen werkzaamheden. De schaal van Le Blanc (1994) bestaat uit drie items en is ontleend aan de schaal ‘Expertise’ uit de ‘Influence Analysis Questionnaire’ van Mulder, De Jong, Koppelaar en Verhage (1986). De items zijn gemeten op een vijfpuntsschaal ($1 = \text{nooit}$, $5 = \text{altijd}$) en hebben een goede validiteit (Le Blanc, 1994). Een voorbeelditem is “In mijn werk is mijn zelfvertrouwen groot.”

De vier hulpbronnen worden gemeten met aparte schalen, allemaal gebruiken ze een vijfpuntsschaal ($1 = \text{nooit}$, $5 = \text{altijd}$). Autonomie ($\alpha = .68$) wordt gemeten met een vragenlijst van drie items, ontwikkeld door Bakker, Demerouti en Verbeke, 2004. Een voorbeelditem is “Ik kan zelf bepalen hoe ik mijn werk uitvoer.” Sociale steun ($\alpha = .81$) wordt gemeten met een vragenlijst van drie items (Veldhoven & Meijman, 1994). Een voorbeelditem is “Kan je hulp vragen aan collega’s als dit nodig is?”

Prestatie feedback ($\alpha = .82$) wordt gemeten met een vragenlijst van drie items en is gedeeltelijk gebaseerd op Karasek (1985) en ontwikkeld door Bakker, Demerouti, Taris et al. (2003). Een voorbeelditem is “Ik krijg voldoende informatie over het resultaat van mijn werk”.

Kwaliteit van de relatie met de leidinggevende ($\alpha = .86$) wordt met vijf items gemeten met een aangepaste leider-deelnemer-uitwisseling schaal ontworpen door Le Blanc (1994) en gebaseerd op Graen en Uhl-Bien’s (1991). Een voorbeelditem is “Mijn leidinggevende gebruikt zijn of haar invloed om werknemers te helpen problemen op te lossen op het werk” De schaal is valide gebleken in een exploratieve factoranalyse (Le Blanc, 1994).

Risico’s die kunnen optreden tijdens het onderzoek worden gering geschat. Er is kans een kleine kans dat werknemers zich lichtelijk pijnlijk bewust worden van een gebrek aan competentie, een te hoge werkdruk of een gebrek aan autonomie, feedback, sociale steun of goede relatie met leidinggevende.

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens

Data-analyse. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden wordt een moderatieanalyse uitgevoerd. De moderatie wordt in IBM SPSS Statistics, versie 22, geanalyseerd met de PROCESS tool, versie 2.16 (2016, 5 juli), ontwikkeld door F. Hayes. De eerste stap is het centreren van de variabelen werkdruk en autonomie omdat deze voorspellers geen betekenis hebben als ze de waarde nul hebben (Field, 2013). De tweede stap is het berekenen van vier nieuwe interactie variabelen: werkdruk x autonomie, werkdruk x sociale steun, werkdruk x feedback en werkdruk x relatie leidinggevende. Als derde stap wordt er gecontroleerd op heteroscedasticiteit en betrouwbaarheidsintervallen (Field, 2013). Als laatste stap wordt de lineaire regressie uitgevoerd met een forced entry via SPSS, hier worden vijf voorspellers en drie controle variabelen opgenomen. De vier moderaties worden significant bevonden bij $p < .05$ (Field, 2013).

Anonimiteit, privacy en inzage. De privacy wordt gewaarborgd door gegevens op te slaan met een nummer. De anonimiteit wordt bewaakt door in het onderzoek geen specifieke informatie vrij te geven die te herleiden is naar een respondent. Een verzoek om inzage in de anonieme data-collectie wordt alleen verleend aan onderzoekers. De volledig geanonimiseerde data zal tien jaar worden opgeslagen.

Deel 2 Ethische toetscriteria

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	
Belasting proefpersonen/ invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn	<p>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van: <ul style="list-style-type: none"> - 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?	<p>Reflectie over de eigen competentie naar aanleiding van het invullen van de vragenlijst is mogelijk lichtelijk confronterend wanneer respondenten een lage competentie ervaren. Daarnaast is het opvragen van informatie over de relatie met de leidinggevende een risico voor de belasting van proefpersonen omdat het persoonlijke of privacygevoelige informatie bevat.</p>
b. Risico-dekking Hoe anticipeer je op deze risico’s in het voorgestelde onderzoek?	<p>Het risico op confrontatie is zeer summier aanwezig en daarom wordt hier niet op geacteerd. Er wordt wel geacteerd met betrekking tot het opvragen van privacygevoelige informatie om te voorkomen dat werknemers zich angstig afvragen wat er met de gegevens gebeurt. Dit wordt gedaan door middel van een goede instructie in de informatiebrief en in de voorafgaande instructie over de privacy en anonimiteit van dit onderzoek en het gebruik van de data. Daarnaast worden de respondenten geïnformeerd over het doel,</p>
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.)	de context en de opslag van data van dit onderzoek. Tot slot wordt hen verteld dat er geen goede of foute antwoorden zijn.
--	--

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: <ul style="list-style-type: none"> • De belasting/invasiviteit groter is • Proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	De beginnende docenten zijn in termen van leeftijd, afhankelijkheid en geestelijke of lichamelijke toestand niet meer of minder kwetsbaar dan gemiddeld. Daarnaast is de belasting van de proefpersonen erg laag.
<i>b. Risico-dekking</i> 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	Om te voldoen aan de ethische wetenschappelijke richtlijnen voor onderzoek zullen de docenten een actieve <i>informed consent</i> (bijlage III) moeten tekenen voorafgaande aan deelname.

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: <ul style="list-style-type: none"> • informatie gevoeliger/persoonlijker is • danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig wordt opgeslagen
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	Zoals eerder vermeld is het opvragen van informatie over de relatie met de leidinggevende een risico voor de belasting van proefpersonen omdat het persoonlijke of privacy gevoelige informatie bevat. Vrijgeven van deze informatie zou consequenties kunnen hebben op de baanzekerheid van de respondenten en dit is zeer onwenselijk.
<i>b. Risico-dekking</i> 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 dataprotocol FSW)	Het risico op verspreiding van vertrouwelijke gegevens wordt voorkomen door gegevens anoniem te verwerken. Dit wordt gedaan door respondenten een nummer te geven voor hun naam, opleiding, aanstelling, geslacht, leeftijd, werkgever en het aantal jaren werkervaring. Woonplaats wordt bijvoorbeeld ingedeeld als kleine plaats (1), een middelgrote plaats (2), of een stad (3). De originele data met vertrouwelijke gegevens, zoals de woonplaats, kan vervolgens worden gewist zodat een volledig geanonimiseerde datacollectie kan worden opgeslagen. In de rapportage van de data zullen geen namen van personen of scholen worden genoemd, evenals andere vertrouwelijke gegevens, zodat uit de data geen individuele respondenten te herleiden zijn.

4. Data verzameling (max. 1 punt)
--

<p>4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De 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
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p>Een mogelijk risico in de dataverzameling is om 107 beginnende docenten met nul tot vijf jaar werkervaring te werven voor het onderzoek. Het wordt ingeschat als een risico om dit aantal te behalen.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 	<p>Een manier om te bewerkstelligen dat ik voldoende respondenten heb voor mijn onderzoek is door fysiek aanwezig te zijn in de docentenkamer van een school en ter plekke docenten te vragen of zij mee willen doen. Daarnaast wil ik gebruik maken van mijn netwerk onder beginnende docenten door individuen of groepen te benaderen om mee te doen met het onderzoek. Om uitval te voorkomen wordt er ingezet op het behalen van 120 respondenten in plaats van 107. Op die manier is er ruimte voor 13 respondenten om uit te vallen.</p> <p>Om de betrouwbaarheid en validiteit te garanderen van het onderzoek wordt er ook een pilot uitgevoerd met de opgestelde vragenlijst onder minimaal vijf respondenten. Opmerkingen en feedback op de vragenlijst naar aanleiding hiervan worden verwerkt.</p> <p>Een volarisatie-activiteit die ik zou willen uitvoeren is het publiceren en verspreiden van mijn onderzoek onder scholen die veel werken met beginnende docenten. Mocht er verdere interesse zijn dan kan ik als tweede activiteit een presentatie of interview geven over mijn onderzoek.</p>

Bijlage III. Wervingsbrief directie.**Universiteit Utrecht**

Utrecht, februari 2017

Betreft: onderzoek naar werkdruk en competentie van beginnende docenten

Faculteit: Sociale Wetenschappen

Master: Onderwijswetenschappen

Contactpersoon: Lieke Rietrae

Email: l.d.rierae@students.uu.nl

Tel.nr. 06 44 34 03 91

Geachte directie,

Zoals u mogelijk weet stoppen veel docenten met lesgeven in de eerste jaren van hun beroep. Hoge werkdruk is een van de belangrijkste redenen dat beginnende docenten het beroep verlaten. Werkdruk heeft een aantal negatieve effecten op docenten. Het vergroot onder andere de kans op een burn-out en op gezondheidsproblemen. Uit onderzoek blijkt dat hulpbronnen, zoals autonomie en feedback, kunnen optreden als buffer tegen de negatieve impact van werkdruk op burn-out. Het inzetten van hulpbronnen verkleint dus de kans op een burn-out of gezondheidsproblemen bij hoge werkdruk. Hoewel dit waardevolle informatie is, is er nog geen onderzoek gedaan naar het effect van hoge werkdruk en hulpbronnen op de competentie van beginnende docenten. Meer inzicht in de competentieontwikkeling van beginnende docenten bij hoge werkdruk is belangrijk omdat deze docenten zich dan beter kunnen ontwikkelen en minder snel zullen uitvallen. Daarom is hier een onderzoek naar gestart in het kader van een thesis voor de master onderwijswetenschappen.

Graag wil ik u uitnodigen om deel te nemen aan dit onderzoek. Deelname van uw school zal inhouden dat ik tussen februari 2017 en juli 2017 vragenlijsten afneem bij bevoegde docenten met nul tot vijf jaar werkervaring. Het invullen van de vragenlijst zal vijf minuten in beslag nemen en kan in de pauzes van de lessen gebeuren. De docenten mogen zelf bepalen of zij mee willen doen met het onderzoek en hun privacy en anonimiteit worden goed gewaarborgd.

Ik hoop dat uw school bereid is deel te nemen aan dit onderzoek. Volgende week zal ik hierover telefonisch contact met u opnemen. Dan zal ik ook graag uw verdere vragen en opmerkingen bij het onderzoek bespreken.

Met vriendelijke groet,

Lieke Rietrae

Bijlage IV. Informed consent docenten.

Betreft: Onderzoek naar werkomstandigheden en ervaringen.

Ik heb de informatiebrief voor de proefpersoon gelezen en kon aanvullende vragen stellen aan de onderzoeker (Lieke Rietrae, l.d.rierae@students.uu.nl) wanneer ik iets niet begreep. Mijn vragen zijn genoeg beantwoord en ik had genoeg tijd om te beslissen of ik meedoe aan dit onderzoek.

Ik weet dat meedoen geheel vrijwillig is. Ik weet dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen, daarvoor hoef ik geen reden te geven.

Ik geef hierbij toestemming om de gegevens te gebruiken uit de vragenlijsten die gaan over mijn werkomstandigheden en ervaringen.

Naam proefpersoon:

Handtekening:

Datum : __ / __ / __

Ik verklaar hierbij dat ik deze proefpersoon volledig heb geïnformeerd over het onderzoek.

Naam onderzoeker (of diens vertegenwoordiger):

Lieke Rietrae

Handtekening:

Datum: __ / __ / __

Bijlage V. Instrumenten**ARBEIDSOMSTANDIGHEDEN (VERVOLG)**

De volgende vragen gaan onder andere over de werkdruk die u ervaart en de vrijheid die u heeft bij het uitvoeren van uw taken. Er wordt soms gesproken van 'mensen'. Dit kunnen zowel studenten zijn als collega's. Bij de beantwoording van de vragen geldt:

nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
1	2	3	4	5

1	Heeft u vrijheid bij het uitvoeren van uw werkzaamheden?	1	2	3	4	5
2	Kunt u zelf beslissen hoe u het werk uitvoert?	1	2	3	4	5
3	Kunt u deelnemen aan besluiten die uw werk raken?	1	2	3	4	5

INFORMATIE OVER UW WERK

nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
1	2	3	4	5

1	Ik krijg voldoende informatie over het doel van mijn werk	1	2	3	4	5
2	Mijn werk biedt mij mogelijkheden om erachter te komen hoe goed ik mijn werk doe	1	2	3	4	5
3	Ik krijg voldoende informatie over het resultaat van mijn werk	1	2	3	4	5

SAMENWERKING EN LEIDING

De volgende vragen en stellingen gaan over de samenwerking met collega's binnen uw afdeling en over uw leidinggevende. • Geef bij elke vraag aan wat op uw situatie van toepassing is.

nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
1	2	3	4	5

1	Kunt u als dat nodig is uw collega's om hulp vragen?	1	2	3	4	5
2	Kunt u op uw collega's rekenen wanneer u het in uw werk wat moeilijk krijgt?	1	2	3	4	5
3	Voelt u zich in uw werk gewaardeerd door uw collega's?	1	2	3	4	5

• Leidinggevende: Degene die functionerings- en beoordelingsgesprekken houdt.

9	Mijn leidinggevende laat mij weten of hij/ zij tevreden is met mijn werk	1	2	3	4	5
10	Mijn leidinggevende heeft begrip voor mijn problemen en wensen met betrekking tot mijn werk	1	2	3	4	5
11	Ik voel mij door mijn leidinggevende gewaardeerd	1	2	3	4	5
12	Mijn leidinggevende gebruikt zijn/ haar invloed om mij te helpen problemen op het werk op te lossen	1	2	3	4	5
13	Mijn leidinggevende is vriendelijk en staat open voor mij	1	2	3	4	5

Competentiegevoel (met betrekking tot de eigen werkzaamheden) gemeten op een vijfpuntsschaal (1 = nooit, 5 = altijd).

1. Voor mijn werk zijn mijn kundigheid en bekwaamheid ruim voldoende
2. Ik heb een goede greep op de dingen in mijn werk
3. In mijn werk is mijn zelfvertrouwen groot

Werkdruk schaal

- | | |
|---|--|
| Moet u erg snel werken? | Nooit <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> vaak <input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> |
| Moet u heel veel werk doen? | Nooit <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> vaak <input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> |
| Moet u extra hard werken? | Nooit <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> vaak <input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> |
| Heeft u genoeg tijd om uw werk af te maken? | Nooit <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> vaak <input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> |
| Is uw werk hectisch? | nooit <input type="checkbox"/> soms <input type="checkbox"/> vaak <input type="checkbox"/> altijd <input type="checkbox"/> |

Bijlage VI. Beoordeling FETC

Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie	
Datum: 7 juni 2016 Naam student: Lieke Rietrae Beoordeeld door: Sylvia Peters Eindcijfer:7	
1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	1
<i>Opmerkingen</i> De risico's worden gesignaleerd en er wordt in voldoende mate op geanticipeerd.	
2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	2
<i>Opmerkingen</i> De risico-inschatting over de belasting rond de informatievoorziening is passend bij de doelgroep van het onderzoek. Er wordt een actieve informed consent procedure voorgesteld.	
3. Gegevens worden vertrouwelijk en veilig behandeld en opgeslagen (max. 3 punten)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	1
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	0,5
<i>Opmerkingen</i> De informatie is privacy-gevoelig, omdat informatie over de relatie met de leidinggevende wordt gevraagd. De data wordt geanonimiseerd. Er wordt niet verwezen naar het data protocol FSW. Over de opslag (plaats en duur van opslag) wordt ook geen informatie toegevoegd.	
4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn (max. 1 punt)	Aantal punten
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	0,5
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe wordt geanticipeerd op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?	
<i>Opmerkingen</i> De dataverzameling is gerelateerd aan een streefaantal op grond van de g-power. De steekproef is representatief. Er wordt geen melding gemaakt van de wetenschappelijke, maar wel de praktische implicaties.	