

Werken in het onderwijs; is dat even schrikken?

De relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden onder startende docenten

Masterscriptie Sociale- en Organisationspsychologie

Student: Anneloes Baan (3956199)

Begeleider: Jan Fekke Ybema

Tweede begeleider: Baran Metin

Datum: 5-1-2018

Aantal woorden: 8.364

Abstract

There's a high dropout of beginning teachers in secondary schools due to burn-out complaints. In this study, the relationship between the experienced reality shock and wellbeing, including burn-out complaints and enthusiasm, is measured. Self-efficacy, social support as job resource, workload and emotional load as job demands, and the person-environment fit are in this study related to the relationship between the experienced reality shock and wellbeing. The variables were measured by a questionnaire among Dutch teachers who have been working as teachers in secondary schools for no more than five years. The respondents were approached through educational institutions and personal networks. The questionnaire was taken online and was fully completed by 141 respondents. The experienced reality shock was significantly positively related to emotional load, exhaustion (component of burn-out) and distance (component of burn-out), and significantly negatively related to social support, enthusiasm, competences (component of burn-out) and self-efficacy. Self-efficacy had a significant mediation effect on the relationship between the reality shock and wellbeing, but not for the relationship between the reality shock and exhaustion. It can be concluded that reducing the reality shock is relevant for the prevention of burn-out complaints among beginning teachers in secondary schools. This can be done by increasing social support and self-efficacy, and reducing emotional load. Burn-out complaints can also be prevented directly: exhaustion can be prevented by lowering workload and emotional load, distance by improving the person-environment fit and competences could increase by improving the person-environment fit and increasing the self-efficacy.

Keywords: beginning teachers, reality shock, wellbeing, self-efficacy, job resources, job demands, person-environment fit.

Inleiding

‘80 miljoen om leraren op school te houden’ (Nu.nl, 2014) en ‘Helpt jonge leraren wil stoppen’ (NOS, 2014). Twee koppen van nieuwsartikelen die een relevant probleem binnen het onderwijs aangeven: bijna de helft van de docenten die op basis- en middelbare scholen starten overweegt om het onderwijs te verlaten, terwijl een kwart van alle startende docenten daadwerkelijk binnen vijf jaar stopt (NOS, 2014; Nu.nl, 2014). Startende docenten zijn niet altijd voorbereid op overvolle klassen die met een hoge werkdruk samengaat. Daarnaast vinden docenten het salaris dat zij ontvangen te laag, worden de startende docenten onvoldoende begeleid bij het starten van hun carrière als docent en zijn er uiteindelijk weinig carrièreperspectieven. Hierdoor raken startende docenten gedemotiveerd en verlaten ze het onderwijs (NOS, 2014; Nu.nl, 2014).

Het is relevant om de hoge uitval van startende docenten terug te dringen, omdat dit leidt tot verlies van bevoegde en mogelijk talentvolle docenten terwijl daar op dit moment een tekort aan is (NOS, 2016). Dit heeft tot gevolg dat er onbevoegde docenten lessen geven om gaten op te vullen, dat ten koste gaat van de kwaliteit van het onderwijs (NOS, 2016). Daarnaast kan een tekort aan docenten leiden tot grotere klassen waardoor er minder individuele aandacht is voor leerlingen en de werkdruk van de docenten nog meer toeneemt (Nu.nl, 2016).

Burn-out

In de wetenschappelijke literatuur is burn-out een van de meest genoemde oorzaken van de hoge uitval onder startende docenten in het middelbaar (Chang, 2009; Friedman, 2000; Høigaard, Giske & Sundsli, 2012; Weisberg & Sagie, 1999). Burn-out komt binnen de onderwijsbedrijfstak het meest voor: 20,2% van de werknemers binnen het onderwijs had in 2016 burn-out klachten (CBS, 2016). Deze burn-out klachten ontstaan volgens het Job Demands-Resources model (JD-R model) door te hoge werkeisen en te weinig energiebronnen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Taris, Houtman & Schaufeli, 2013).

Werkeisen bestaan uit werkkenmerken die van een werknemer moeite en energie vragen (Schaufeli & Taris, 2013). Werkeisen worden voornamelijk gekenmerkt door werkdruk (Stichting van de Arbeid, 2000; Kirsch & Van den Berghe, 2010). Er is sprake van werkdruk wanneer een werknemer niet meer kan voldoen aan de hoeveelheid en kwaliteit van de werkeisen die worden gesteld (Kirsch & Van den Berghe, 2010). Een hoge werkdruk op zichzelf is geen probleem, maar wordt als negatief ervaren als er weinig veranderd kan worden aan de eisen, bezetting en problemen die achter de hoge werkdruk zitten en als er geen balans is tussen de taak en hoe de werknemer de taak ervaart (Stichting van de Arbeid, 2000; Kirsch

& Van den Berghe, 2010). Dit is in het onderwijs bijvoorbeeld het geval wanneer een docent zijn taken zoals administratie, lesvoorbereiding of contact met ouders, niet meer volledig en kwalitatief goed uit kan voeren.

Naast werkdruk worden hoge werkeisen ook veroorzaakt door emotioneel belastend werk (Stichting van de Arbeid, 2000; Kirsch & Van den Berghe, 2010). Werk is emotioneel belastend als een werknemer extra wordt belast in zijn werkzaamheden door contactuele werkeisen (Van Veldhoven, Meijman, Broersen & Fortuin, 1997). Een docent heeft dagelijks te maken met contact met onder andere collega's, leerlingen en ouders van leerlingen. Deze contacten kunnen moeilijk en ingewikkeld zijn en daardoor als emotioneel zwaar worden ervaren. Dit kan dan als extra belastend worden beleefd bovenop de niet-emotionele werkzaamheden van een docent. De werkkenmerken werkdruk en emotionele belasting veroorzaken (emotionele) uitputting waar onder andere gevoelens van overbelasting onder worden verstaan. Deze uitputting hangt sterk samen met stressreacties en ongezondheid (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Taris, Houtman & Schaufeli, 2013).

Energiebronnen zijn werkkenmerken die niet tot uitputting leiden maar een werknemer juist helpen doelen te behalen, persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren en psychologische last van een werknemer verminderen (Schaufeli & Taris, 2013). Energiebronnen verkleinen de kans op burn-out en een belangrijke energiebron voor startende docenten is sociale steun van collega's en leidinggevende(n) (De Lange, Taris, Kompier, Houtman & Bongers, 2003; Hausser, Mojzisch, Niesel & Schulz-Hardt, 2010). Wanneer een docent bijvoorbeeld te weinig steun ontvangt van zijn collega's, teamleider of directeur bij het uitvoeren van zijn taken, dan kost dat hem energie en kan hij ontkoppeling ervaren van zijn werk. Hierdoor voelt hij distantie tussen hem en zijn (contacten op) werk. Onder distantie valt het psychologisch terugtrekken en afstand nemen van het werk en de daarbij horende rol (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Taris, Houtman & Schaufeli, 2013). Hierdoor betreft een werknemer zichzelf als persoon niet bij zijn werkzaamheden.

Werkeisen en energiebronnen hebben onderling een negatieve relatie waardoor werkeisen ten koste gaan van de energiebronnen van een werknemer (Schaufeli & Taris, 2013). Wanneer er een overschot aan werkeisen en een tekort aan energiebronnen is, brengt dit dus (emotionele) uitputting en distantie met zich mee, maar ook verminderde competenties van een werknemer omdat hij vertrouwen in zijn eigen bekwaamheden en functioneren verliest. Toenemende werkeisen en afnemende energiebronnen leiden dus tot een vergroting van de kans op burn-out klachten en mogelijk tot het ervaren van een reality shock.

Reality shock

Naast de werkkenmerken van een hoge werkdruk, hoge emotionele belasting en een tekort aan sociale steun is de reality shock een belangrijke oorzaak van burn-out voor startende docenten (o.a. Caspersen & Raaen, 2014; Friedman, 2000; Hultell & Gustavsson, 2011; Veenman, 1984; Schwab, Jackson, & Schuler, 1986). Er is sprake van een reality shock wanneer een startende docent in zijn eerste arbeidsjaren ervaart dat zijn verwachtingen en idealen niet overeenkomen met de realiteit. Door deze discrepantie tussen verwachtingen en werkelijkheid wordt hij door de realiteit geschokt. Hierbij ervaart een startende docent op verschillende gebieden dat het veel moeite kost om zijn idealen te realiseren en te voldoen aan zijn verwachtingen. De reality shock wordt bijvoorbeeld ervaren in de hoogte van de werkdruk, in de moeite die het kost om contact met ouders te onderhouden, in de hoeveelheid beschikbaar materiaal, en in de moeilijkheid van het handhaven van discipline in de klas, van het omgaan met individuele verschillen en van het motiveren en beoordelen van leerlingen (Caires, Almeida, & Martins, 2009; Marso & Pigge, 1987; Veenman, 1984; Weinstein, 1988).

De discrepantie die docenten mogelijk in hun eerste jaren ervaren, vindt plaats in diverse opeenvolgende fasen (Friedman, 2000). Allereerst is er sprake van 'the slump', de afname. In deze fasen zijn de docenten vooral geschokt door de realiteit en ervaren ze veel crisis, verwarring en wanhoop. Als gevolg hiervan ervaren zij veel teleurstelling die uiteindelijk overgaat in gevoelens van vermoeidheid en uitputting, de tweede fase. Aspecten die startende docenten in deze fase vooral ervaren en waar zij tegenaan lopen zijn: moeilijkheden rondom (voldoen aan) de behoefte van leerlingen, werkdruk, kritiek, gebrek aan erkenning en beloning, isolatie/zichzelf terugtrekken en het besef van onvoldoende middelen om met situaties om te gaan. De laatste fase die startende docenten ervaren in hun eerste arbeidsjaren is de fase van aanpassing. Door de shock en ervaringen in de eerste twee fases proberen de docenten hun gedrag, ideeën en verwachtingen aan de realiteit aan te passen om op deze manier te 'overleven'.

Als gevolg van de reality shock ervaren docenten frustratie, hulpeloosheid, uitputting en gevoelens van mislukking en tekortkoming (Friedman, 2000; Gavish & Friedman, 2000). Dit beïnvloedt uitputting, distantie en vermindering in competenties waardoor burn-out klachten kunnen toenemen. In dit onderzoek wordt de relatie tussen de ervaren reality shock en burn-out klachten bestudeerd.

Self-efficacy bij reality shock en burn-out

De reality shock heeft ook een indirect effect op burn-out via self-efficacy (o.a. Brouwers & Tomic, 1999; Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Schwarzer & Hallum, 2008; Wudy & Jerusalem, 2011). Self-efficacy is het geloof en vertrouwen van een werknemer in zijn eigen bekwaamheden om zijn taken succesvol uit te voeren (Bandura, 1997). Volgens de self-efficacy theorie van Bandura (1977) komt self-efficacy voort uit leerprocessen waarbij sociale interactie een belangrijke rol speelt. Deze sociale interactie is gebaseerd op vier aspecten die ook op startende docenten toegepast kunnen worden. Allereerst ‘mastery experience’ waarbij een docent een hogere mate van self-efficacy ervaart als hijzelf een positieve ervaring meemaakt en het hem bijvoorbeeld lukt om een klas onder controle te houden. Ten tweede ‘vicarious experience’. Hierbij vergelijkt een startende docent zichzelf met andere docenten en stijgt zijn self-efficacy. Dit gebeurt doordat hij ziet dat een (ervaren) collega bepaalde vaardigheden met succes uitvoert en haalt hieruit dat hij deze vaardigheden met (extra) inspanning ook met succes uit zou kunnen voeren. Ten derde is ‘social persuasion’ van invloed op self-efficacy. Met ‘social persuasion’ wordt directe bemoediging bedoeld die een startende docent van zijn collega’s of leidinggevende(n) ontvangt waardoor zijn self-efficacy toeneemt. Als laatste zijn ‘physiological states’ van belang voor de mate van self-efficacy: fysiologische opwinding die startende docenten bewust maken van het feit dat ze een bepaalde actie of opgave misschien niet aan kunnen, verlaagt de mate van self-efficacy.

De reality shock verlaagt de self-efficacy van de startende docent (Friedman, 2000; Cherniss, 1980; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Gavish & Friedman, 2000). Door het verschil tussen de verwachtingen en realiteit van een startende docent kan een docent namelijk ervaren dat hij tekort komt in zijn vaardigheden waardoor hij twijfelt aan zijn eigen bekwaamheid. Hierdoor verlaagt zijn self-efficacy wat vervolgens leidt tot een toename van burn-out klachten, omdat dit gevoelens van frustratie, hulpeloosheid, uitputting, mislukking en tekortkoming intensiveert. (o.a. Brouwers & Tomic, 1999; Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Schwarzer & Hallum, 2008; Wudy & Jerusalem, 2011). Zoals eerder gesteld, beïnvloeden deze gevoelens de onderdelen van burn-out: (emotionele) uitputting, distantie en verminderde competenties. Omdat self-efficacy mogelijk van invloed is op de relatie tussen de reality shock en het welbevinden, wordt in dit onderzoek self-efficacy ook als moderator meegenomen op de directe positieve relatie van de reality shock op burn-out waarbij de relatie wordt afgezwakt door een hoge mate van self-efficacy.

Beïnvloeding reality shock

De reality shock wordt door diverse oorzaken beïnvloed. Verbetering in klassenmanagement zou bijvoorbeeld de shock kunnen verminderen doordat een leraar beter met verstoringen om kan gaan en ze kan voorkomen (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014). Daarnaast kunnen sympathie, acceptatie, middelen om taken uit te voeren en steun van de leidinggevende/directeur leiden tot vermindering van de reality shock (Caires et al., 2009). Dit zijn namelijk aspecten die van invloed zijn op het aanpassingsvermogen op socio-emotioneel gebied dat van belang is bij het voorkomen van een reality shock. Hieruit blijkt dat de omgevingsfactoren als steun en begeleiding van collega's en leidinggevende(n) van de startende docent van belang is voor het voorkomen van een reality shock. Naast het werkkenmerk sociale steun van collega's en leidinggevende(n) wordt er in dit onderzoek onderzocht of de werkkenmerken werkdruk en emotionele belasting eveneens gerelateerd zijn aan de ervaren reality shock.

Person-environment fit

De person-environment fit theorie stelt ook dat omgevingsfactoren van startende docenten van belang zijn voor het voorkomen van een reality shock: een fit tussen een persoon en zijn omgeving leidt tot positieve uitkomsten (Muchinsky & Monahan, 1987). Een fit tussen een startende docent en zijn omgeving en school waar hij komt te werken leidt tot vermindering van de reality shock (Dicke et al., 2014; Friedman, 2000; Hong, 2010; Hultell & Gustavsson, 2011). Er wordt onderscheid gemaakt tussen een person-job fit en een person-organisation fit. Met een person-job fit wordt de fit bedoeld tussen de docent als persoon en het docentschap; de docent als baan. Deze fit kan op twee verschillende manieren plaatsvinden. Allereerst is er een fit tussen eisen en mogelijkheden, de demands-abilities fit (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Schaufeli, 2011). Wanneer er een fit is, past de docent met zijn kennis en vaardigheden bij de eisen die het werk stelt. Ten tweede is er een fit tussen de behoeften en het aanbod, de needs-supply fit (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Schaufeli, 2011). Hiermee wordt bedoeld dat het docentschap de energiebronnen biedt die de docent nodig heeft. Met een person-organisation fit wordt er gekeken naar de fit tussen de docent en de specifieke school waarbinnen hij werkzaam is. Binnen de person-organisation fit zijn er twee vormen mogelijk, supplementair en complementair (Muchinsky & Monahan, 1987). Met een supplementaire fit wordt bedoeld dat de docent past binnen de school waarbinnen hij werkzaam is, omdat hij dezelfde waarden heeft als de school. Er is sprake van een complementaire fit als de docent anders is dan zijn collega's in bijvoorbeeld competenties, waarden en/of kenmerken,

maar wel functioneert zoals de school van hem vraagt en daardoor waarde toevoegt aan de school.

Huidig onderzoek

In dit onderzoek is de relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden onderzocht onder startende docenten in het middelbaar onderwijs. Het welbevinden bestaat in dit onderzoek uit enerzijds bevlogenheid en anderzijds burn-out van de startende docenten. Daarnaast is er onderzocht wat de invloed van de werkkenmerken werkdruk, emotionele belasting en sociale steun, en de person-environment fit is op de ervaren reality shock. Als laatste is er onderzocht in hoeverre self-efficacy de relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden kan verklaren door middel van mediatie en moderatie.

De relatie tussen de person-environment fit en de reality shock is nog niet eerder onderzocht binnen het middelbaar onderwijs onder startende docenten. Het is relevant om dit te onderzoeken, omdat met de resultaten van dit onderzoek middelbare scholen met startende docenten in kunnen spelen op de oorzaken van de reality shock. Als dit op de juiste manier gedaan wordt, kan het de ervaren reality shock verminderen waarmee de kans op burn-out afneemt. Uiteindelijk kan het leiden tot een minder hoge uitval van (mogelijk bekwame) startende docenten.

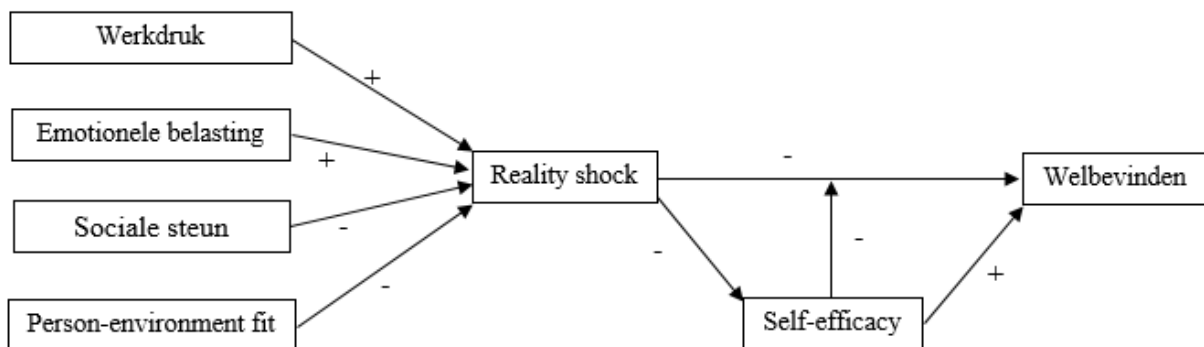
Hoofdvraag

Wat is de relatie tussen het optreden van een reality shock en het welbevinden onder startende docenten? En wat is de invloed van werkdruk, emotionele belasting, sociale steun, de person-environment fit en self-efficacy op deze relatie? (zie figuur 1)

Hypotheses

1. Relatie werkkenmerken en reality shock:
 - a. Er is een positieve relatie tussen de werkkenmerken werkdruk en emotionele belasting en de ervaren reality shock.
 - b. Er is een negatieve relatie tussen het werkkenmerk sociale steun en de ervaren reality shock.
2. Er is een negatieve relatie tussen de person-environment fit en de ervaren reality shock.
3. De ervaren reality shock heeft een negatieve relatie met het welbevinden van startende docenten (positieve relatie met uitputting en distantie; negatieve relatie met bevlogenheid en competenties).

4. Self-efficacy:
 - a. De ervaren reality shock heeft een negatieve relatie met self-efficacy.
 - b. Self-efficacy van startende docenten heeft een negatieve relatie met uitputting. Self-efficacy medieert de relatie tussen de ervaren reality shock en uitputting.
 - c. Self-efficacy van startende docenten heeft een negatieve relatie met distantie. Self-efficacy medieert de relatie tussen de ervaren reality shock en distantie.
 - d. Self-efficacy van startende docenten heeft een positieve relatie met competentie. Self-efficacy medieert de relatie tussen de ervaren reality shock en competentie.
 - e. Self-efficacy van startende docenten heeft een positieve relatie met bevoegenheid. Self-efficacy medieert de relatie tussen de ervaren reality shock en bevoegenheid.
5. Bij een hoge mate van reality shock versterkt een lage self-efficacy de kans op uitputting en distantie en de vermindering in competentie en bevoegenheid. De self-efficacy modereert de relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden van startende docenten.



Figuur 1. Onderzoeksmodel.

Methode

Respondenten en wervingsprocedure

Dit onderzoek is gedaan onder startende docenten op middelbare scholen. Tot deze groep behoorden docenten die vijf jaar of korter werkzaam zijn (geweest) als docent binnen het middelbaar onderwijs. Er was dus geen leeftijd aan verbonden aan de kenmerken van de steekproef. In totaal zijn er 141 vragenlijsten ingevuld door startende docenten in Nederland. Hiervan was 25.5% man en 74.5% vrouw (zie tabel 1), waarbij de meeste respondenten lesgeven binnen het schooltype havo ($N= 79$) en in de onder- en bovenbouw werkten ($N= 55$). Het merendeel heeft een hbo-opleiding afgerond ($N= 82$), heeft een tweedegraads bevoegdheid

($N= 49$) en voert extra functies uit naast het lesgeven ($N= 73$). Het vak dat het meest wordt gegeven door de startende docenten is Engels ($N= 24$).

De participanten zijn voornamelijk benaderd via de scholen waarop zij werkzaam zijn. Er zijn mails gestuurd naar diverse scholen in Nederland met het verzoek om de link naar de vragenlijst onder de docenten door te sturen. Op deze manier kregen respondenten het verzoek om mee te werken aan dit onderzoek. Daarnaast zijn er veel organisaties gemaïld die betrokken zijn bij (docenten op) middelbare scholen. Aan deze organisaties is gevraagd of zij konden helpen bij het verspreiden van de online vragenlijst. Het verzoek om deel te nemen aan dit onderzoek is ook geplaatst op sociale media als LinkedIn en Facebook met de link naar de online vragenlijst erbij. Daarbij is er een aantal respondenten benaderd via persoonlijk netwerk en via het *snowball effect* waarbij startende docenten de vragenlijst door hebben gestuurd naar collega's en bekenden die vijf jaar of minder werkzaam zijn als docent (Krackhardt & Porter, 1986). Het is niet mogelijk om een responserate te berekenen omdat niet duidelijk is wie de mail en link daadwerkelijk doorgestuurd heeft naar startende docenten en hoeveel startende docenten de mail hebben ontvangen.

Tabel 1
Achtergrondgegevens Respondenten

Variabelen	Man ($N= 36$)			Vrouw ($N= 105$)		
	N	M	SD	N	M	SD
Leeftijd	36	28.97	6.10	105	27.23	5.63
Jaren werkzaam als docent	36	2.40	1.28	105	2.25	1.25
Aanstelling (fte)	24	0.74	0.22	74	0.67	0.25

Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn de hypothesen kwantitatief onderzocht met behulp van een vragenlijst die samengesteld is aan de hand van al bestaande vragenlijsten. De vragenlijst bevatte in totaal 88 vragen over achtergrondinformatie, werkdruk, emotionele belasting, sociale steun, person-environment fit, ervaren reality shock, self-efficacy, burn-out en bevlogenheid van de startende docenten. Als laatste is er een onderdeel dat gebruikt wordt in een ander onderzoek met stellingen betreffende zelfkennis en de reality shock. Dit is gemeten aan de hand van twee stellingen gemeten op een 5-punts Likertschaal waarbij de antwoordmogelijkheden variëren van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens).

Van de gehele vragenlijst is er een pilot uitgevoerd om de lengte en de kwaliteit van de vragenlijst na te gaan. Daarbij is ook de vertaling van de Engelse vragen meegenomen. Drie

personen die dagelijks in aanraking komen met docenten hebben de vragenlijst ingevuld en feedback gegeven over de lengte, kwaliteit en vertaling. Op basis hiervan zijn er voornamelijk aanpassingen uitgevoerd als het verbeteren en verduidelijken van termen.

Achtergrondinformatie. In de vragenlijst is gevraagd naar geslacht, leeftijd, aantal jaren werkzaam als docent in het middelbaar onderwijs, aantal jaren werkzaam als docent op de huidige school, aantal fulltime-equivalent (fte), werkzaam in de onderbouw of bovenbouw, schooltype waarbinnen respondent werkzaam is, werkzaam in de Randstad of niet, vak dat gegeven wordt, extra functie(s) naast docentschap, hoogst genoten opleiding die is afgerond, bevoegdheidsgraad en het aantal werkgevers na de lerarenopleiding.

Werkdruk. In het huidige onderzoek zijn diverse werkkenmerken gemeten: werkdruk, emotionele belasting en sociale steun. Om deze aspecten te meten is er gebruik gemaakt van de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van Arbeid (VBBA) van Van Veldhoven, Meijman, Broersen en Fortuin (1997). Alle items in deze vragenlijst zijn gemeten op een 5-punts Likertschaal waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (nooit) tot 5 (altijd). De werkdruk is in deze vragenlijst gemeten aan de hand van vijf items ($\alpha = .861$). Een voorbeelditem: ‘Ik moet onder hoge tijdsdruk werken.’.

Emotionele belasting. De emotionele belasting van de respondenten is ook gemeten met behulp van de VBBA (Van Veldhoven, Meijman, Broersen & Fortuin, 1997) en bevatte twee items ($\alpha = .635$). Een voorbeeld van een item is: ‘Ik vind mijn werk emotioneel zwaar.’.

Sociale steun. De sociale steun, die eveneens is gemeten aan de hand van de VBBA (Van Veldhoven, Meijman, Broersen & Fortuin, 1997), bestond uit acht items ($\alpha = .871$). Vier items hadden betrekking op de steun die startende docenten ervaren van collega’s, bijvoorbeeld ‘Als het nodig is helpen mijn collega's me met een bepaalde taak.’. De andere vier items hadden betrekking op de steun die zij van hun leidinggevende(n) ontvangen, zoals ‘Als het nodig is geeft mijn leidinggevende me advies over hoe ik iets moet aanpakken.’.

Person-environment fit. De person-environment fit is in dit onderzoek onderzocht met behulp van een vragenlijst van Schaufeli (2011) (zie bijlage 1). Hieruit zijn alle stellingen over de person-job fit meegenomen (tien items) en de supplementaire vragen over de person-organisation fit (vijf items). De stellingen over de person-job fit betroffen de demands-abilities fit en de needs-supply fit. De supplementaire stellingen over de person-organisation fit bevatte alleen de needs-supply fit. Stellingen over de complementaire fit tussen persoon en organisatie zijn niet meegenomen in dit onderzoek, omdat dit niet relevant was voor dit onderzoek. De verschillende fits zijn gemeten op één enkele 5-punts Likertschaal, omdat in dit onderzoek de algemene person-environment fit is onderzocht en niet de specifieke onderdelen van de person-

environment fit. De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens) ($\alpha = .900$).

Reality shock. Om de ervaren reality shock te meten is er gebruik gemaakt van de vragenlijst die Kim en Cho (2014) hebben opgesteld om de verwachtingen van de reality shock die mogelijk gaat komen, te meten onder studenten die bijna docent zijn. De stellingen zijn aangepast zodat ze van toepassing zijn op startende docenten en niet de verwachtingen van de reality shock meten, maar de daadwerkelijk ervaren reality shock ($\alpha = .602$) (zie bijlage 1). De betrouwbaarheid is niet hoog, maar nam niet toe door het verwijderen van een stelling. Daarom zijn alle stellingen rondom de reality shock meegenomen in het onderzoek. Daarnaast waren de oorspronkelijke stellingen in het Engels geformuleerd, maar zijn ze in dit onderzoek vertaald naar het Nederlands. De ervaren reality shock is gemeten aan de hand van negen stellingen op een 7-punts Likertschaal waarbij de antwoorden variëren van 1 (helemaal niet waar) tot 7 (helemaal waar).

Self-efficacy. De self-efficacy die door de docenten wordt ervaren, is gemeten aan de hand van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). Deze vragenlijst is ook gevalideerd voor startende docenten en meet drie onderdelen van de self-efficacy van docenten: efficacy in motiveren van studenten, efficacy in leer-/instructiestrategieën, en efficacy in klassenmanagement. Er is gebruik gemaakt van de verkorte versie van de vragenlijst waarbij negen items zijn meegenomen die voor dit onderzoek van belang waren. Deze items zijn op een 5-punts Likertschaal gemeten ($\alpha = .704$) waarbij de antwoorden varieerden van 1 (niets) tot 5 (heel veel). De vragen waren in het Engels opgesteld, maar zijn vertaald naar het Nederlands (zie bijlage 1).

Burn-out. Het welbevinden van de startende docenten is onderzocht door burn-out en bevlogenheid te meten. Allereerst is burn-out gemeten door gebruik te maken van de Utrechtse Burn-out Schaal (UBOS) van Schaufeli en Van Dierendonck (1981, 2000). In 15 stellingen zijn de drie dimensies van burn-out gemeten; uitputting ($\alpha = .892$), distantie ($\alpha = .800$) en competentie ($\alpha = .817$) (zie bijlage 1). De items zijn gemeten op een 7-punts Likertschaal waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (nooit) tot 7 (altijd/elke dag). De dimensies zijn afzonderlijk van elkaar gemeten en meegenomen in de analyses.

Bevlogenheid. Naast burn-out is het welbevinden ook gemeten door bevlogenheid te meten. Dit is gemeten door de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES) van Schaufeli, Bakker en Salanova (2006) waarvan de verkorte versie gebruikt is (UBES-9). De vragenlijst bestond uit 9 stellingen die de onderdelen vitaliteit, toewijding en absorptie van bevlogenheid hebben gemeten aan de hand van drie stellingen per onderdeel ($\alpha = .907$) (zie bijlage 1). De items zijn

gemeten op een 7-punts Likertschaal waarbij de antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (nooit) tot 7 (altijd/elke dag). Hierbij gold dat hoe hoger de score, des te hoger de bevlogenheid.

Analyses

Om de data te analyseren is er gebruik gemaakt van het statistiekprogramma IBM SPSS Statistics 23 (2014). De data zijn geprepareerd voordat de analyses werden uitgevoerd. Respondenten die geen volledige vragenlijst hebben ingevuld zijn verwijderd waardoor er in totaal 141 bruikbare respondenten zijn geanalyseerd in dit onderzoek. Daarnaast is het laatste item van werkdruk omgepoold zodat een hoge score op alle items dezelfde betekenis hebben.

Over alle variabelen en subschalen zijn eerst correlatietoetsen en factoranalyses uitgevoerd om de interne consistentie en onderlinge samenhang van de variabelen te meten (zie tabel 2). De items van de reality shock correleerden onderling laag. Op basis van een factoranalyse is overwogen om subschalen te maken, maar vanwege de geringe verandering in de Cronbach's alpha zijn de subschalen niet gemaakt. Verder zijn alle stellingen meegenomen behalve stelling 9 van self-efficacy na (zie bijlage 2). Deze stelling is niet meegenomen in de analyses omdat deze de betrouwbaarheid van de factor self-efficacy negatief beïnvloedde. Van de schalen en subschalen zijn variabelen gemaakt. Vervolgens zijn van alle variabelen de gemiddeldes berekend en zijn er per variabele ANOVA-toetsen uitgevoerd om te testen of de gemiddelde scores van de variabelen significant verschilden per sekse, leeftijd, aantal jaren werkzaam, wel/geen extra functie(s) naast het docentschap, werkzaam in onderbouw of bovenbouw, hoogst genoten opleiding, bevoegdheidsgraad en contractomvang (fte).

De verwachte relaties van hypothese 1, 2 en 3 zijn gemeten aan de hand van regressies. Het mediatie-effect en moderatie-effect van self-efficacy op de relatie van de ervaren reality shock en het welbevinden (hypothese 4 en 5) zijn apart geanalyseerd met PROCESS (Hayes, 2016). Het totale model is geanalyseerd aan de hand van een multiële regressie die stap voor stap de modellen heeft toegepast waarbij er per model een variabele is toegevoegd.

Resultaten

In tabel 2 zijn de gemiddelde scores van de respondenten op de variabelen af te lezen. Om de scores binnen de variabelen te vergelijken zijn van enkele variabelen categorieën gemaakt. Zo is de hoeveelheid fte die een startende docent in een week werkt gecategoriseerd in minder dan 0,8 fte (ongeveer 32 uur in de week) en meer dan 0,8 fte ((bijna) full-time) en is het aantal jaren dat een startende docent werkzaam is als docent verdeeld in minder dan 2,5 jaar en meer dan 2,5 jaar. Na het vergelijken van de gemiddelde scores is gebleken dat startende docenten met

extra functie(s) naast het docentschap significant lager scoorden op werkdruk ($M_{werkdruk} = 2.66$), hoger op self-efficacy ($M_{self-efficacy} = 3.55$) en lager op competenties ($M_{competenties} = 2.98$) dan startende docenten zonder extra functie(s) ($M_{werkdruk} = 3.01$; $M_{self-efficacy} = 3.40$; $M_{competenties} = 3.33$). Daarnaast hebben startende docenten die minder dan 0,8 fte per week werkten week minder emotionele belasting ($M_{emotionelebelasting} = 3.12$), ervaren sterker een reality shock ($M_{realityshock} = 4.75$) en bezitten betere competenties ($M_{competenties} = 3.35$) in vergelijking met de startende docenten die meer dan 0,8 fte per week werkten ($M_{emotionelebelasting} = 3.50$; $M_{realityshock} = 4.12$; $M_{competenties} = 2.86$). Startende docenten die minder dan 2,5 als docent werken scoorden lager op self-efficacy ($M_{self-efficacy} = 3.40$) en hoger op sociale steun ($M_{socialesteun} = 3.24$) dan startende docenten die minder dan 2,5 jaar werkzaam zijn als docent ($M_{self-efficacy} = 3.63$; $M_{socialesteun} = 2.97$). En op de burn-out variabele competentie scoorden mannen hoger ($M_{competentie} = 2.83$) dan vrouwen ($M_{competentie} = 3.26$).

Tabel 2
Beschrijvende Statistieken met Cronbach's Alpha en aantal Items

Variabelen	N	M	SD	α	Items
Werkdruk	141	2.83	.77	.86	5
Emotionele belasting	141	3.29	.85	.64	2
Sociale steun	138	3.15	.76	.87	8
Person-environment fit	132	3.69	.66	.90	15
Reality shock	130	4.46	.81	.60	9
Self-efficacy	130	3.48	.40	.70	8
Uitputting	138	3.43	1.26	.89	5
Distantie	138	2.21	.98	.80	4
Competentie	138	3.15	.89	.82	6
Bevlogenheid	137	5.07	.99	.91	9

Werkkenmerken, person-environment fit en reality shock

Na het uitvoeren van een correlatietoets met alle variabelen bleken de relevante correlaties significant te zijn (zie tabel 4). Zo blijkt de ervaren reality shock significant positief te correleren met werkdruk, emotionele belasting, uitputting en distantie, en negatief met sociale steun, de person-environment fit, competenties en bevlogenheid. Daarnaast blijkt self-efficacy significant positief te correleren met competenties en bevlogenheid, en negatief met distantie.

Vervolgens is er een multiële regressie in stappen uitgevoerd om de eerste twee hypothesen uit te voeren (zie tabel 3). In het eerste model zijn alleen de werkkenmerken werkdruk, emotionele belasting en sociale steun meegenomen waaruit blijkt dat het model 17.3% van de variantie in de ervaren reality shock verklaart ($F(3,129) = 8.787, p < .001, R^2 = .173$). Hierbij heeft de werkdruk geen significante bijdrage, heeft emotionele belasting een positief effect op de reality shock ($b = .25, p < .01$) en sociale steun een negatief effect ($b = -.28, p < .01$). Uit dit eerste model kan worden geconcludeerd dat hypothese 1a alleen voor de emotionele belasting en hypothese 1b kunnen worden bevestigd. In het tweede model is de person-environment fit toegevoegd om de toegevoegde waarde van deze variabele te toetsen. Uit dit model blijkt dat de person-environment fit niet significant bijdraagt aan het verklaren van de reality shock, maar samen met de werkkenmerken 19.4% van de variantie in de ervaren reality shock verklaart ($F(4,129) = 7.529, p < .001, R^2 = .194$). In dit model hebben de werkdruk en de person-environment fit geen significante invloed. De emotionele belasting ($b = .21, p < .05$) en sociale steun ($b = -.20, p < .05$) zijn in dit model wel significant. Hypothese 2 kan op basis van deze resultaten niet worden bevestigd.

Uit model 2 kan worden geconcludeerd dat emotionele belasting en sociale steun significant van invloed zijn op de ervaren reality shock. Dit betekent dat de reality shock van een startende docent kan worden verklaard door een hoge mate van emotioneel belastend werk en een gebrek aan sociale steun.

Tabel 3
*Regressiemodellen op Reality shock met
 Ongestandaardiseerde Regressiecoëfficiënten*

Variabelen	Model 1	Model 2
	Reality shock	Reality shock
Werkdruk	.102	.086
Emotionele belasting	.250**	.207*
Sociale steun	-.276**	-.197*
Person-environment fit	-	-.213
R^2	.173***	.194***
ΔR^2	-	.021

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tabel 4

Onderlinge Correlaties Variabelen

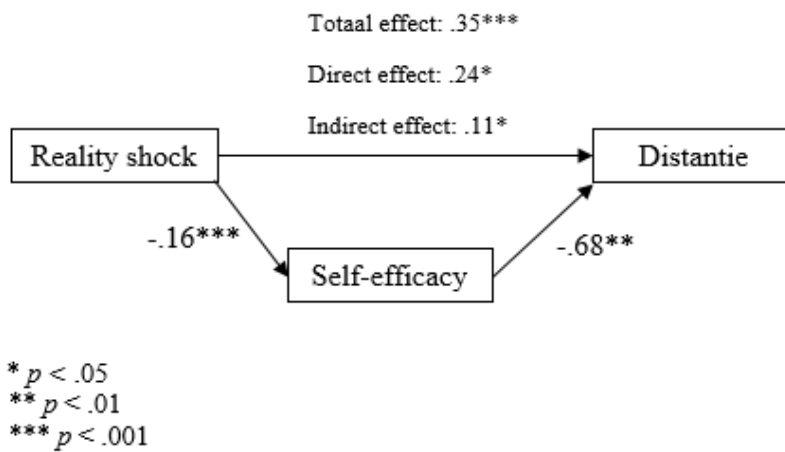
Variabelen	Werkdruk	Emotionele belasting	Sociale steun	Person-environment fit	Reality shock	Self-efficacy	Uitputting, burn-out	Distantie, burn-out	Competentie, burn-out	Bevlogenheid
Werkdruk	1.00									
Emotionele belasting	.29**	1.00								
Sociale steun	-.06	-.07	1.00							
Person-environment fit	-.19*	-.31**	.46**	1.00						
Reality shock	.19*	.30**	-.29**	-.34**	1.00					
Self-efficacy	.12	-.11	.24**	.39**	-.33**	1.00				
Uitputting	.52**	.53**	-.11	-.28**	.30**	-.09	1.00			
Distantie	.14	.25**	-.23**	-.57**	.30**	-.35**	.50**	1.00		
Competentie	.03	-.23**	-.38**	.55**	-.41**	.60**	-.21*	-.47**	1.00	
Bevlogenheid	.03	-.27**	.42**	.60**	-.41**	.55**	-.30**	-.61**	.71**	1.00

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

Welbevinden en reality shock

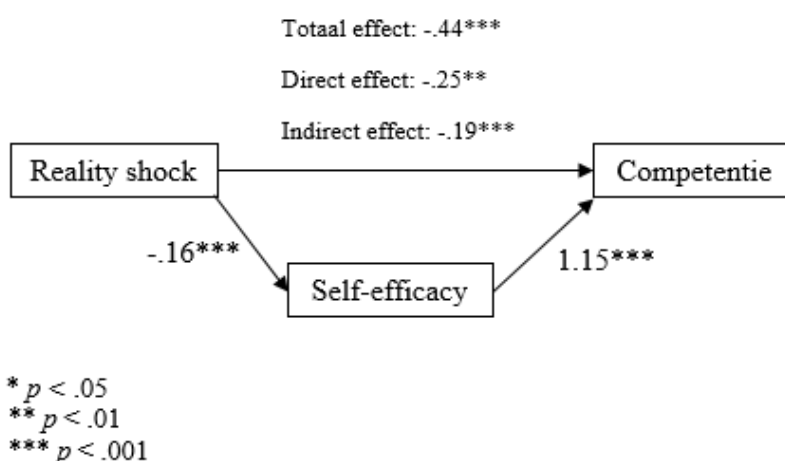
Zoals eerder gesteld blijkt uit de correlatietoets dat de ervaren reality shock significant correleert met de onderdelen van burn-out, bevlogenheid en self-efficacy (zie tabel 4). Hierbij heeft de reality shock een negatieve relatie met bevlogenheid ($r = -.41, p < .01$), competenties ($r = -.41, p < .01$) en self-efficacy ($r = -.33, p < .01$) en een positieve relatie met uitputting ($r = .30, p < .01$) en distantie ($r = .30, p < .01$). Met deze resultaten zijn hypothesen 3 en 4a bevestigd. Het is van belang dat de reality shock significant correleert met het welbevinden (burn-out en bevlogenheid) en self-efficacy om het mediërende en modererende effect van self-efficacy op het welbevinden te meten.

Met behulp van PROCESS zijn er mediatietoetsen uitgevoerd. Hiermee is er onderzocht of de ervaren reality shock direct een effect heeft op het welbevinden of dat een deel van de reality shock de self-efficacy beïnvloedt waardoor het welbevinden wordt beïnvloed. Bij de toetsen is er gebruik gemaakt van ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten. Het mediatie-effect van self-efficacy op de relatie tussen de ervaren reality shock en uitputting is niet significant ($b = -.01, n.s.$): de reality shock heeft een positieve relatie met uitputting, maar in deze relatie speelt self-efficacy geen significante rol. Hypothese 4b kan hierdoor niet worden bevestigd. Self-efficacy medieert wel op de relatie tussen de ervaren reality shock en distantie zoals verwacht in hypothese 4c (zie figuur 2): de relatie tussen de reality shock en distantie is significant ($b = .24, p < .05$), net als de relatie tussen de reality shock en self-efficacy ($b = -.16, p < .001$) en de relatie tussen self-efficacy en distantie ($b = -.68, p < .01$). Vanwege een significant indirect effect van reality shock op distantie via self-efficacy is er sprake van een partiele mediatie, ($b = .11, p < .05$): startende docenten die sterk een reality shock ervaren, ervaren ook een hogere mate van distantie ten aanzien van hun werkzaamheden. Deze relatie wordt deels verklaard door een lagere self-efficacy.



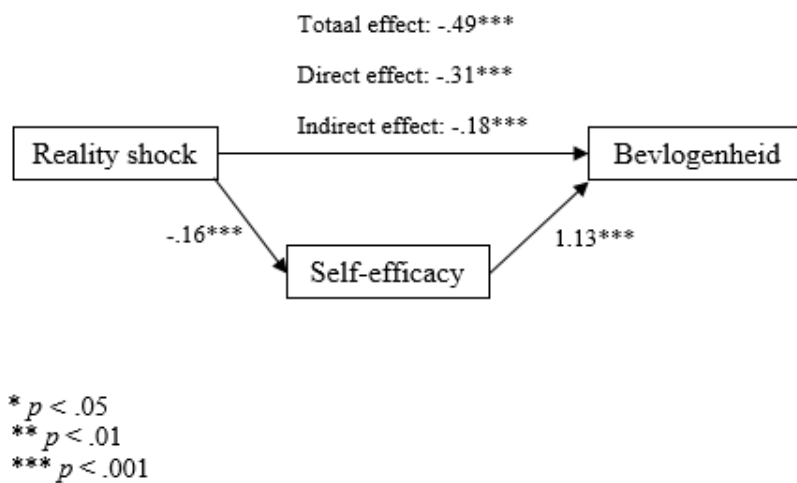
Figuur 2. Mediatie-effect self-efficacy op relatie tussen reality shock en distantie (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten).

Self-efficacy blijkt ook een mediërend effect te hebben op de relatie tussen de ervaren reality shock en de competenties (zie figuur 3): zoals eerder vermeld is de relatie tussen de ervaren reality shock en self-efficacy significant ($b = -.16, p < .001$) en in dit model ook de relatie tussen de reality shock en competentie ($b = -.25, p < .01$) en tussen self-efficacy en distantie ($b = 1.15, p < .001$). Het indirecte effect van reality shock op competentie via self-efficacy is ook significant ($b = -.19, p < .001$) waardoor er sprake is van een partiele mediatie: wanneer een startende docent sterk een reality shock ervaart, ervaart hij verminderde competenties waarbij deze relatie deels wordt verklaard door een lagere self-efficacy. Dit bevestigt hypothese 4d.



Figuur 3. Mediatie-effect self-efficacy op relatie tussen reality shock en competentie (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten).

Vervolgens is het mediatie effect van self-efficacy op de relatie tussen de ervaren reality shock en de bevlogenheid gemeten (zie figuur 4). Hierbij is de relatie tussen de ervaren reality shock en bevlogenheid ($b = -.31, p < .001$), tussen de ervaren reality shock en self-efficacy ($b = -.16, p < .001$) en tussen self-efficacy en bevlogenheid ($b = 1.13, p < .001$) significant. Er is eveneens sprake van een partiele mediatie, omdat het indirecte effect van reality shock op bevlogenheid via self-efficacy eveneens significant is ($b = -.18, p = .001$). Hypothese 4e is hiermee bevestigd: een startende docent die sterk een reality shock ervaart, ervaart weinig bevlogenheid over zijn werk. Deze relatie wordt deels verklaard door lagere self-efficacy.



Figuur 4. Mediatie-effect self-efficacy tussen reality shock en bevlogenheid (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten).

De moderatietoetsen zijn eveneens met behulp van PROCESS uitgevoerd om te onderzoeken of het effect van de reality shock op het welbevinden afhankelijk is van de self-efficacy van de startende docenten. Uit deze toetsen blijkt dat self-efficacy geen modererend effect heeft op de relatie tussen reality shock en het welbevinden. Er zijn namelijk geen significante interactie-effecten tussen reality shock en self-efficacy op uitputting, distantie, competentie en bevlogenheid. Hierdoor wordt hypothese 5 niet bevestigd: het effect van de reality shock op het welbevinden hangt niet af van de mate van self-efficacy van de startende docenten.

Model welbevinden

Om te meten in hoeverre de variabelen de mate van uitputting, distantie, competentie en bevlogenheid verklaren, is er een multipale regressie uitgevoerd (zie tabel 5). Hierbij zijn de variabelen stapsgewijs aan het model zijn toegevoegd. Allereerst zijn de werkkenmerken

(werkdruk, emotionele belasting en sociale steun) in het model meegenomen, waarna de person-environment fit is toegevoegd om te meten of deze fit significant bijdraagt aan de verklaring van het welbevinden naast de werkkenmerken. Vervolgens is de reality shock toegevoegd, gevolgd door self-efficacy.

Uitputting. In het eerste model zijn de werkkenmerken meegenomen die samen 42.6% van de variantie in uitputting verklaren, $F(3,129) = 31.200$, $p < .001$, $R^2 = .426$ (zie tabel 5). Hierbij levert de sociale steun geen significante bijdrage aan de verklaring van de variantie in uitputting. De verklaarde variantie van uitputting in het tweede model met de person-environment fit, het derde model met de ervaren reality shock en het laatste model met self-efficacy neemt lichtelijk toe (zie tabel 5), maar deze veranderingen in verklaarde variantie zijn niet significant. Dit betekent dat uitputting voor 42.6% significant wordt verklaard door de werkkenmerken werkdruk en emotionele belasting. Deze werkkenmerken hebben positieve invloed op de mate van uitputting, dus een hoge mate van werkdruk en emotioneel belastend werk die door een startende docent wordt ervaren, kunnen versterkte gevoelens van uitputting voorspellen.

Distantie. De variantie in distantie wordt voor 9.8% verklaard door de werkkenmerken, $F(3,129) = 4.581$, $p < .01$, $R^2 = .098$ (zie tabel 5). Hierbij hebben de werkdruk en emotionele belasting geen significante invloed. Wanneer de person-environment fit meegenomen wordt in de regressie in model 2, verklaart het model 32.4%, $F(4,129) = 14.980$, $p < .001$, $R^2 = .324$ (zie tabel 5). Het verschil in de verklaarde variantie tussen model 1 en model 2 is significant waarbij in model 2 alleen de person-environment fit een significant effect heeft op de verklaarde variantie. De veranderingen in de verklaarde variantie die ontstaan door het toevoegen van de reality shock en self-efficacy stapsgewijs zijn niet significant. Dit betekent dat distantie voor 32.4% significant wordt verklaard door de person-environment fit. De person-environment fit heeft een negatieve invloed op de mate van distantie: wanneer een startende docent een sterke fit ervaart tussen hemzelf en zijn omgeving kan dit vermindering van distantiërend gedrag voorspellen.

Competentie. In het eerste model verklaren de werkkenmerken 19.3% van de variantie in competentie, $F(3,129) = 10.020$, $p < .001$, $R^2 = .193$ (zie tabel 5). In dit model heeft de emotionele belasting een significante negatieve invloed op competentie en de sociale steun een significante positieve invloed op de mate van competentie. Het tweede model met de person-environment fit verklaart significant meer van de variantie in competentie dan model 1, namelijk 34.2%, $F(4,129) = 16.268$, $p < .001$, $R^2 = .342$ (zie tabel 5). Waarbij alleen de sociale steun en de person-environment een significante invloed hebben op competentie: beiden

beïnvloeden competenties positief. In het derde model is de reality shock toegevoegd en dit gehele model verklaart weer significant meer van de variantie in competentie dan het tweede model, namelijk 39%, $F(5,129) = 15.877$, $p < .001$, $R^2 = .390$ (zie tabel 5). In dit model hebben de werkdruk en de person-environment fit een significante positieve invloed op competenties, terwijl de reality shock een significant negatief effect heeft op competenties. Het laatste model voegt de self-efficacy toe en verklaart 51.4% van de variantie in competentie, $F(6,129) = 21.679$, $p < .001$, $R^2 = .514$ (zie tabel 5). Deze toename in verklaarde variantie is significant waarbij in dit model de person-environment fit en self-efficacy een significante positieve invloed hebben op competenties. Dit betekent dat wanneer een startende docent een goede fit ervaart tussen hem en zijn omgeving en een hoge mate van self-efficacy, dit een verbetering van competenties kan verklaren.

Bevlogenheid. De variantie in bevlogenheid wordt door het eerste model met de werkkenmerken voor 23.2% verklaard, $F(3,129) = 12.716$, $p < .001$, $R^2 = .232$ (zie tabel 5). In dit model heeft werkdruk geen significante invloed. Het tweede model waarbij de person-environment fit wordt toegevoegd verklaart 41.2% van de variantie in bevlogenheid, $F(4,129) = 21.856$, $p < .001$, $R^2 = .412$, en dit is significant meer dan model 1 (zie tabel 5). In dit model is de emotionele belasting niet significant, maar de werkdruk, sociale steun en person-environment fit zijn wel significant. De significante variabelen hebben een positief effect op de variantie in bevlogenheid. De verklaarde variantie van model 3 is significant meer dan het vorige model, namelijk 45%, $F(5,129) = 20.270$, $p < .001$, $R^2 = .450$ (zie tabel 5). In dit model hebben de werkdruk en de person-environment fit een significante positieve invloed, terwijl de reality shock een significante negatieve invloed heeft. Het laatste model verklaart 51.8% van de variantie in bevlogenheid, $F(6,129) = 22.058$, $p < .001$, $R^2 = .518$ (zie tabel 5). Deze toename is eveneens significant en dit model verklaart de meeste variantie in bevlogenheid. Hierbij hebben de person-environment fit en self-efficacy een significante positieve invloed op bevlogenheid: bevlogenheid van een startende docent kan dus worden voorspeld doordat hij een juiste person-environment fit ervaart en een hoge mate van self-efficacy heeft.

Tabel 5
Regressiemodelen op Onderdelen van Burn-Out en Bevologenheid met Ongestandaardiseerde Regressiecoëfficiënten

Variabelen	Uitputting				Distantie				Competentie				Bevologenheid			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Werkdruk	.67***	.66***	.65***	.67***	.09	.03	.02	.06	.10	.15	.17*	.06	.15	.21*	.23*	.14
Emotionele belasting	.60***	.57***	.54***	.54***	.18	.02	-.01	-.01	-.21*	-.08	-.03	-.03	-.21*	-.14	-.08	-.08
Sociale steun	-.10	-.06	-.03	-.02	-.28**	.02	.05	.06	.44***	.21*	-.16	.14	.52***	.24*	.19	.17
Person-environment fit	-	-.13	-.09	-.05	-	-.81***	-.78***	-.71***	-	.61***	.56***	.38***	-	.75***	.70***	.55***
Reality shock	-	-	.15	.13	-	-	.14	.10	-	-	-.26**	-.15	-	-	-.26**	-.17
Self-efficacy	-	-	-	-.19	-	-	-	-.36	-	-	-	.89***	-	-	-	.74***
R ²	.426***	.429***	.437***	.440***	.098**	.324***	.336***	.354***	.193***	.342***	.390***	.514***	.232***	.412***	.450***	.518***
Δ R ²	-	.003	.008	.003	-	.226***	.012	.018	-	.150***	.048**	.124***	-	.179***	.038**	.069***

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Discussie

Conclusie

In dit huidige onderzoek staat de relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden (burn-out klachten en bevlogenheid) van startende docenten in het middelbaar onderwijs centraal. Onder de reality shock wordt de schok van de discrepantie tussen verwachtingen en de werkelijkheid verstaan die startende docenten in hun eerste vijf arbeidsjaren op een middelbare school mogelijk ervaren. Burn-out is in dit onderzoek opgedeeld in drie onderdelen: uitputting, distantie en competentie. Allereerst wordt de relatie tussen werkkenmerken (werkdruk, emotionele belasting en sociale steun) en de reality shock onderzocht. Er wordt verwacht dat de reality shock een positieve relatie heeft met werkdruk en emotionele belasting, echter blijkt de relatie tussen werkdruk en de ervaren reality shock niet significant te zijn. De verwachte negatieve relatie tussen de sociale steun en de ervaren reality shock blijkt significant te zijn.

Vervolgens wordt onderzocht wat de relatie is tussen de reality shock en de person-environment. Er wordt verwacht dat deze relatie negatief is en dit wordt in dit onderzoek bevestigd. In een regressiemodel waarbij de werkkenmerken en de person-environment worden meegenomen blijkt dat alleen de emotionele belasting en de sociale steun significant van invloed zijn op de ervaren reality shock onder startende docenten.

Daarna wordt de relatie tussen de reality shock en het welbevinden onderzocht. Er wordt verwacht dat de ervaren reality shock een positieve relatie heeft met uitputting en distantie, en een negatieve relatie met competenties en bevlogenheid. Deze hypothesen worden in dit onderzoek bevestigd. Verder blijkt uit dit onderzoek dat de relaties tussen de ervaren reality shock en de bevlogenheid, tussen de ervaren reality shock en competentie (burn-out) en tussen de ervaren reality shock en distantie (burn-out) partieel gemedieerd worden door self-efficacy. Dit betekent dat een sterk ervaren reality shock kan leiden tot een lage mate van self-efficacy en daarmee verminderde competenties en een vergroot gevoel van distantie. Self-efficacy medieert de relatie tussen de ervaren reality shock en uitputting (burn-out) niet significant en modereert ook niet significant tussen de ervaren reality shock en alle kenmerken van welbevinden in dit onderzoek.

Als laatste wordt er een model uitgevoerd waarbij alle variabelen meegenomen worden om de variantie in uitputting, distantie, competentie en bevlogenheid te onderzoeken. Hieruit blijkt dat bij een startende docent uitputting kan worden verklaard door hoge werkdruk en veel emotioneel belastend werk, distantie door de slechte person-environment fit en competenties en bevlogenheid door een juiste person-environment fit en een hoge mate van self-efficacy.

Burn-out klachten voorkomen

In voorgaand onderzoek worden burn-out klachten genoemd als een van de voornaamste oorzaken van de hoge uitval onder startende docenten (Chang, 2009; Friedman, 2000; Høigaard, Giske & Sundsli, 2012; Weisberg & Sagie, 1999) waarbij de burn-out klachten worden veroorzaakt door de ervaren reality shock onder hen (o.a. Caspersen & Raaen, 2014; Friedman, 2000; Hultell & Gustavsson, 2011; Veenman, 1984; Schwab, Jackson, & Schuler, 1986). In dit onderzoek is eveneens een significante relatie gevonden tussen burn-out klachten en de ervaren reality shock. Om de hoge uitval onder startende docenten te voorkomen is het dus van belang om te focussen op de reality shock die door hen ervaren kan worden. Allereerst gaat een sterke reality shock samen met een lage mate van self-efficacy van een startende docent dat gerelateerd is aan verminderde competenties, zoals ook gesteld in eerdere onderzoeken (Friedman, 2000; Cherniss, 1980; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Gavish & Friedman, 2000). Omdat self-efficacy een deel van de relatie tussen reality shock en competentie en distantie medieert, kan gesteld worden dat een deel van de burn-out klachten van de startende docenten voorkomen kan worden door de self-efficacy van de docenten hoog te houden of te verhogen. Bij een hoge mate van de self-efficacy ervaart een startende docent een groot vertrouwen in zijn eigen bekwaamheden om taken met succes uit te voeren, waardoor de twijfel aan zijn eigen bekwaamheden die door de reality shock worden veroorzaakt minder erg is voor een startende docent. Hij zal namelijk minder snel frustratie, uitputting, hulploosheid en tekortkoming ervaren dan een startende docent met een lagere mate van self-efficacy. Dit heeft als gevolg dat hij minder (snel) te maken zal hebben met burn-out klachten.

De self-efficacy van startende docenten kan worden verhoogd door de eerdergenoemde 'social persuasion' (Bandura, 1977). Hierbij neemt de self-efficacy van startende docenten toe wanneer een docent door collega's en leidinggevende(n) bemoedigd wordt in zijn werk en positieve feedback ontvangt. Daarnaast zou een school de self-efficacy van haar startende docenten kunnen verhogen door te investeren in een betere band met de ouders van de leerlingen, een hogere mate van autonomie voor docenten en minder tijdsdruk (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Ten tweede hebben werkkenmerken volgens het JD-R model een directe invloed op de mate van burn-out klachten (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Taris, Houtman & Schaufeli, 2013). En ook de werkkenmerken die in dit onderzoek zijn meegenomen hebben significante directe invloed op de verschillende aspecten van burn-out klachten; uitputting, distantie en vermindering van competenties. Er zal minder sprake zijn van uitputting bij een

startende docent wanneer de werkdruk verlaagd wordt en er minder emotioneel belastend werk is. Daarnaast zal een startende docent zich minder van zijn werk distantiëren wanneer hij meer sociale steun ontvangt van collega's en zijn leidinggevende(n). De competenties van een startende docent zullen verbeteren wanneer hij naast een toename in sociale steun ook meer emotioneel belastend werk krijgt.

Daarnaast kan de person-environment fit van invloed zijn op het voorkomen van burn-out klachten. Uit dit onderzoek bleek namelijk dat de person-environment fit een significante negatieve relatie heeft met distantie en een significante positieve relatie met competenties en bevlogenheid. Dit betekent dat een betere person-environment fit leidt tot minder distantie en verbeterde competenties van startende docenten. De person-environment fit van de startende docenten kan verbeterd worden door de inzet van Human Resource Management (HRM) (Hofman, Van Leer, De Boom & Hofman, 2012). HRM zou beleid op moeten stellen waarin zij inhoudelijk het verbeteren van de person-environment fit mee moeten nemen. Daarnaast is het van belang dat het beleid consistent en helder is, want dit leidt tot meer motivatie, tevredenheid, betrokkenheid en uiteindelijk ook tot een betere person-environment fit (Hofman, Van Leer, De Boom & Hofman, 2012; Janssen, Ashikali & Steijn, 2013).

Als laatste kunnen burn-out klachten worden voorkomen door in te spelen op de positieve kant van het welbevinden van startende docenten, namelijk de bevlogenheid. Bevlogenheid ontstaat bij een toename van energiebronnen en een afname van werkeisen en kan tegenover burn-out worden gezet (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Taris, Houtman & Schaufeli, 2013). Uit dit onderzoek blijkt dat bevlogenheid een negatieve relatie heeft met de reality shock waaruit gesteld kan worden dat bevlogenheid zal worden verhoogd als de reality shock afneemt. Daarnaast wordt uit de resultaten van dit onderzoek de conclusie getrokken dat de werkkenmerken emotionele belasting en sociale steun een significante relatie hebben met bevlogenheid. Hieruit kan worden gesteld dat de bevlogenheid van een startende docent zal toenemen wanneer hij weinig emotionele belasting, veel sociale steun en/of een juiste person-environment fit ervaart.

Reality shock voorkomen

Uit de literatuur blijkt dat voornamelijk het werkkenmerk sociale steun van invloed is op de reality shock (Caires et al., 2009). In dit onderzoek zijn meerdere werkkenmerken en de person-environment fit meegenomen. Uit de resultaten blijkt dat alleen de werkkenmerken emotionele

belasting en sociale steun een significante relatie hebben met de reality shock. Om de reality shock te voorkomen is het dus van belang om te focussen op deze twee werkkenmerken. Bij een verhoogde mate van emotionele belasting in het werk en een gebrek aan sociale steun die door collega's en leidinggevende(n) gegeven wordt, ervaart een startende docent in zijn eerste vijf arbeidsjaren namelijk sterker een reality shock door de discrepantie tussen zijn verwachtingen en de realiteit.

Samenvattend kunnen burn-out klachten onder startende docenten worden voorkomen door de reality shock te verminderen. Dit kan worden gedaan door een verhoging van self-efficacy, door werkkenmerken als werkdruk, emotionele belasting en sociale steun positief te beïnvloeden en door de person-environment fit onder startende docenten te verbeteren.

Sterke aspecten en tekortkomingen

In dit onderzoek is de relatie tussen de ervaren reality shock en het welbevinden onder startende docenten in het middelbaar onderwijs onderzocht. Om deze relatie te onderzoeken zijn de variabelen werkdruk, emotionele belasting, sociale steun, de person-environment fit en self-efficacy meegenomen. Dit maakt dat het huidige onderzoek een breed en uitgebreid onderzoek is wat nog niet eerder is gedaan. Daarom levert het huidige onderzoek een relevante bijdrage aan de kennis over de hoge uitval onder startende docenten.

Daarnaast bevat het huidige onderzoek een actueel onderwerp, omdat er op dit moment door scholen en overheid hard gezocht wordt naar oplossingen rondom het verbeteren van de werkomstandigheden van startende docenten. Dit onderzoek draagt dus bij aan de kennis over de oorzaken van burn-out klachten onder startende docenten en geeft een mogelijke stap in de richting van het voorkomen van uitval onder startende docenten door burn-out klachten. Dit is van belang omdat een tekort aan kwalitatief goede docenten ten koste gaat van het onderwijs dat leerlingen krijgen.

In dit onderzoek zijn er diverse manieren gebruikt om respondenten te werven waarbij er veel mediërende organisaties en personen zijn geweest om startende docenten te benaderen. Dit maakt dat er een beperkt zicht is op de verspreiding van de vragenlijst waardoor het onduidelijk is in hoeverre de vragenlijst daadwerkelijk is doorgestuurd.

Tevens is de vragenlijst online verstuurd wat de kans vergroot op een grote steekproef. Echter is het op deze manier niet mogelijk geweest om de condities van de participanten tijdens het deelnemen aan de vragenlijst te controleren door de onderzoeker. Daarnaast bestaat de

steekproef uit meer vrouwen (74.5%) dan mannen (25.5%) wat van invloed kan zijn op de resultaten van dit onderzoek.

Als laatste zijn er veel achtergrondvariabelen meegenomen die weinig significante resultaten opleverden en die niet relevant waren voor de hypothesen van dit onderzoek. Dit had als gevolg dat de vragenlijst lang was en kan mogelijk ertoe hebben geleid dat enkele respondenten eerder zijn gestopt met het invullen van de vragenlijst.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Bovengenoemde tekortkomingen zouden in vervolgonderzoek meegenomen kunnen worden om het onderzoek te verbeteren. Zo zou vervolgonderzoek de achtergrondvariabelen van de startende docenten als mogelijke predictoren mee kunnen nemen. Op deze manier zou weergegeven kunnen worden wat de invloed zou kunnen zijn van de hoeveelheid niveaus waarin les wordt gegeven op de school, de grootte van de school en de demografische locatie ervan op de mate waarin een startende docent een reality shock ervaart.

Een andere mogelijk relevante variabele die meegenomen zou moeten worden in vervolgonderzoek als predictor is de vooropleiding van startende docenten. Een docent die direct van een hbo-lerarenopleiding komt heeft andere kennis en kunde dan een docent die eerst een aantal jaren in het bedrijfsleven werkzaam is geweest of een docent met een wo-lerarenopleiding.

Naast de meegenomen oorzaken van de reality shock, werkkenmerken en de person-environment fit, zou vervolgonderzoek andere mogelijke oorzaken mee kunnen nemen. Persoonlijkheid zou bijvoorbeeld van invloed kunnen zijn op de gevoeligheid voor het ervaren van een reality shock. Behalve de ervaren reality shock zouden andere oorzaken van burn-out klachten onder startende docenten kunnen worden onderzocht in vervolgonderzoek. Daarnaast is er in dit onderzoek uitgegaan van burn-out als oorzaak van de hoge uitval onder startende docenten. Vervolgonderzoek zou een andere oorzaak van de hoge uitval kunnen onderzoeken en deze meenemen in nieuwe onderzoeken. Om mogelijke andere variabelen en oorzaken in beeld te krijgen zou kwalitatief onderzoek relevant kunnen zijn. Met behulp van interviews kan dieper op onderwerpen worden ingegaan en kan naar voren komen waardoor de reality shock verder wordt beïnvloed en wat verdere gevolgen zijn van de reality shock. Aan de hand van de interviews kan ook worden onderzocht welke aspecten van belang zijn voor startende docenten om wel of niet te stoppen met lesgeven binnen hun eerste vijf arbeidsjaren in het middelbaar onderwijs. In kwalitatief onderzoek maar ook in ander vervolgonderzoek zou in de steekproef gebruik gemaakt kunnen worden van docenten die daadwerkelijk binnen hun eerste vijf

arbeidsjaren binnen het middelbaar onderwijs zijn gestopt. Op deze manier zouden de aspecten van de uitval van de startende docenten duidelijk naar voren kunnen komen.

In het huidige onderzoek is vooral onderzocht wat de arbeidsomstandigheden van startende docenten zijn en in hoeverre deze van invloed zijn op de reality shock die zij mogelijk ervaren. Vervolgonderzoek zou zich ook meer kunnen focussen op de inhoud van de vooropleidingen van de startende docenten en het effect daarvan op de reality shock.

Als laatste zou longitudinaal onderzoek van belang kunnen zijn voor het onderzoeken van de uitval onder startende docenten en de ervaren reality shock. Door docenten enkele jaren te volgen tijdens hun eerste arbeidsjaren kan naar voren komen welke ontwikkelingen er plaatsvinden en wat mogelijke redenen zijn voor het verlaten van het onderwijs. Dit zou op kwantitatieve en kwalitatieve manier gemeten kunnen worden.

Uit dit onderzoek blijkt dat de reality shock een belangrijke rol speelt bij startende docenten en het mogelijk ervaren van burn-out klachten. Hierbij spelen werkkenmerken en werkomstandigheden een rol, maar ook persoonlijke aspecten van startende docenten zoals self-efficacy. Onderzoek naar de reality shock en de uitval van de startende docenten, maar ook interventies rondom deze constructen zijn belangrijk, omdat kwalitatief goede en bevoegde docenten essentieel zijn voor het geven van hoogwaardig onderwijs. Sterk onderwijs is van belang als de overheid wil investeren in Nederland als kenniseconomie.

Literatuurlijst

- Algemene Onderwijsbond (2014). *Starters-enquête*. Opgehaald op 18-2-2017 van <http://aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/50822-Startersenquete%202014%20rapportage.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474–1491
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: a case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.
- Caspersen, J., & Raen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2016). Psychosociale arbeidsbelasting (PSA) werknemers; bedrijfstak. Opgehaald op 20-9-2017 van <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=83157ned&D1=20-25&D2=0-1,4-5,19,21-22,25-28,32-33,35,39,42-44,48-51&D3=1&VW=T>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.

- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger Publishers.
- De Lange, A.H., Taris, T.W., Kompier, M.A., Houtman, I.L.D. & Bongers, P.M. (2003). 'The very best of the millennium': Longitudinal research and the demands-control (support) model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 282-305.
- 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.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2000). Discrepancy in teachers' role perception and its contribution to the experience of stress. *Studies in Educational Administration and Organization*, 24, 27-56.
- Hausser, J.A., Mojzisch, A., Niesel, M. & Schulz-Hardt, S. (2010). Ten years on: A review of recent research on the job demand-control(-support) model and psychological wellbeing. *Work & Stress*, 24, 1-35.
- Hayes, A. F. (2016). PROCESS [Software]
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.

- Hofman, R. H., Van Leer, K., De Boom, J., & Hofman, W. A. (2012). NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten, Integratierapport. *Order*, 501, 397.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hultell, D., & Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, 40(1), 85-98.
- IBM SPSS Statistics 23 [Software] (2014).
- Janssen, T., Ashikali, T. S., & Steijn, A. J. (2013). *NWO/Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs Educational Governance: Strategie, ontwikkeling en effecten, Eindrapport 2013*
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Kirsch, M., & Van den Berghe, W. (2010). Werkdruk in het hoger onderwijs: Synthese van een literatuurstudie in het kader van het WERC-project. Opgehaald van <http://www.vawo.nl/wp-content/uploads/2012/06/LiteratuurstudieWERC.pdf>
- Krackhardt, D., & Porter, L. W. (1986). The snowball effect: Turnover embedded in communication networks. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 50.
- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., & Johnson, E.C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.

- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 53-56.
- Muchinsky, P. M., & Monahan, C. J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of vocational behavior*, 31(3), 268-277.
- NOS (2014). *Helpt jonge leraren wil stoppen*. Opgehaald op 14-2-2017 van <http://nos.nl/artikel/632176-helpt-jonge-leraren-wil-stoppen.html>
- NOS (2016). *Lerarentekort leidt tot steeds grotere problemen*. Opgehaald op 14-2-2017 van <http://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2127627-lerarentekort-leidt-tot-steeds-grotere-problemen.html>
- Nu.nl (2014). *80 miljoen om leraren op school te houden*. Opgehaald op 14-2-2017 van <http://www.nu.nl/binnenland/3700773/80-miljoen-leraren-school-houden.html>
- Nu.nl (2016). *Politieke partijen dringen aan op meer geld voor vak leraar*. Opgehaald op 2-11-2017 van <https://www.nu.nl/politiek/4308342/politieke-partijen-dringen-meer-geld-vak-leraar.html>
- Schaufeli, W. B. (2011). Duurzaamheid vanuit psychologisch perspectief: Een kwestie van 'fit'. In Schouten & Nelissen (2011), Ten minste houdbaar tot. Over urgentie van duurzame inzetbaarheid in Nederland, 96-108.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2001). Werk en welbevinden: naar een positieve benadering in de Arbeids- en Gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-253.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W., & Van Dierendonck, D. (1981, 2000). Utrechtse burn-out schaal: handleiding. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Stichting van de Arbeid (2000). Drukwerk: ?! Omgaan met werkdruk en stress. Albani Drukkers: Den Haag.
- Taris, T., Houtman, I., & Schaufeli, W. (2013). Burnout: de stand van zaken. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 29(3), 241-257.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Van Veldhoven, M. V., Meijman, T. F., Broersen, J. P. J., & Fortuin, R. J. (1997). *Handleiding VBBA. Onderzoek naar de beleving van psychosociale arbeidsbelasting en werkstress met behulp van de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid.*
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weisberg, J., & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: impact on intention to quit. *The journal of psychology*, 133(3), 333-339.

Wudy, D. T., & Jerusalem, M. (2011). Changes in teachers' self-efficacy and experiences of stress. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 254-267.

Bijlage 1 – Opzet mail deelname masteronderzoek

Onderwerp: Masteronderzoek startende docenten

Beste meneer/mevrouw,

Mijn naam is Anneloes Baan en ik studeer aan de Universiteit Utrecht waar ik de master Arbeids- en Organisationspsychologie volg. Op dit moment ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek waarbij ik onderzoek doe naar de omstandigheden van docenten in hun eerste arbeidsjaren in het voortgezet onderwijs. Het is een kwantitatief onderzoek waarbij ik hard op zoek ben naar docenten die mijn vragenlijst in willen vullen (vooral startende docenten). Ik vroeg mij af of en in hoeverre u mij hierbij kunt helpen. Is het bijvoorbeeld mogelijk om de link naar de vragenlijst onder de docenten van uw school rond te mailen of een berichtje te plaatsen in een nieuwsbrief onder docenten? Met de resultaten van mijn onderzoek hoop ik te kunnen ondervinden wat onder andere kan helpen bij het voorkomen van burn-out klachten onder startende docenten en daarmee de hoge uitval onder hen te verlagen. Het zou dus heel fijn zijn als jullie mij bij mijn onderzoek kunnen helpen!

Graag hoor ik meer en alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,
Anneloes Baan
Masterstudent Sociale- en Organisationspsychologie
Universiteit Utrecht

Bijlage 2 - Vragenlijst

Vragenlijst

Beste docent,



Universiteit Utrecht

Hartelijk dank voor uw bijdrage aan dit onderzoek!

Dit onderzoek vindt plaats in het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de master Sociale- en Organisationspsychologie aan de Universiteit Utrecht. In dit onderzoek zal de discrepantie tussen verwachtingen en realiteit bij startende docenten worden gemeten en de relatie met het welbevinden. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10-15 minuten duren.

Bij deelname aan dit onderzoek zal uw anonimiteit gewaarborgd worden en zal alle informatie vertrouwelijk behandeld worden. De resultaten zullen uitsluitend worden gebruikt voor doeleinden binnen dit afstudeeronderzoek. Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig waarbij u het recht heeft om te allen tijde uw deelname aan dit onderzoek te stoppen zonder geldende reden.

Hopelijk bent u op deze manier voldoende geïnformeerd. Bij vragen, opmerkingen of interesse voor de resultaten, mail gerust naar

a.baan@students.uu.nl

Nogmaals hartelijk dank voor u deelname!

Anneloes Baan

Masterstudent Sociale- en Organisationspsychologie

Universiteit Utrecht

Algemeen

1	Wat is uw geslacht?	<input type="checkbox"/> man <input type="checkbox"/> vrouw
2	Wat is uw leeftijd?jaar
3	Hoeveel jaar werkt u als docent?jaar
4	Hoeveel jaar bent u werkzaam bij ...?jaar
5	Voor hoeveel fte heeft u contractueel een aanstelling?fte
6	Werkt u in de onderbouw of bovenbouw? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)	<input type="checkbox"/> onderbouw <input type="checkbox"/> bovenbouw
7	Binnen welk schooltype bent u werkzaam? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)	<input type="checkbox"/> praktijkonderwijs <input type="checkbox"/> lwoo <input type="checkbox"/> vmbo-bb <input type="checkbox"/> vmbo-kb <input type="checkbox"/> vmbo-gl <input type="checkbox"/> vmbo-tl/mavo <input type="checkbox"/> havo <input type="checkbox"/> vwo/atheneum <input type="checkbox"/> vwo-plus/gymnasium
8	Welk vak geeft u? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)	<input type="checkbox"/> aardrijkskunde <input type="checkbox"/> beeldende vorming <input type="checkbox"/> biologie <input type="checkbox"/> BSM <input type="checkbox"/> ckv <input type="checkbox"/> Duits <input type="checkbox"/> economie

		<input type="checkbox"/> Engels <input type="checkbox"/> Frans <input type="checkbox"/> filosofie <input type="checkbox"/> geschiedenis <input type="checkbox"/> godsdienst <input type="checkbox"/> Grieks <input type="checkbox"/> informatica <input type="checkbox"/> Latijn <input type="checkbox"/> lichamelijke opvoeding <input type="checkbox"/> maatschappijleer <input type="checkbox"/> maatschappijwetenschappen <input type="checkbox"/> muziek <input type="checkbox"/> m&o <input type="checkbox"/> natuurkunde <input type="checkbox"/> Nederlands <input type="checkbox"/> scheikunde <input type="checkbox"/> techniek <input type="checkbox"/> verzorging <input type="checkbox"/> wiskunde <input type="checkbox"/> anders, namelijk
9	Bent u werkzaam in een van de grootste steden van de Randstad (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam, Utrecht)?	Ja/nee
10	Heeft u extra functie(s) naast het docentschap zoals mentor, decaan of teamleider?	Ja/nee
11	Wat is uw hoogst genoten opleiding die u heeft afgerond?	<input type="checkbox"/> mbo <input type="checkbox"/> hbo <input type="checkbox"/> wo bachelor

		<input type="checkbox"/> wo master
12	Heeft u een eerstegraads bevoegdheid of tweedegraads bevoegdheid?	<input type="checkbox"/> eerstegraads bevoegdheid <input type="checkbox"/> tweedegraads bevoegdheid
13	Bij hoeveel scholen bent u werkzaam geweest na het afronden van uw opleiding tot leraar?scholen

Werkomstandigheden

<i>De volgende vragen gaan over uw werkomstandigheden. Omcirkel bij iedere vraag steeds het antwoord dat op uw situatie van toepassing is.</i>				
1	2	3	4	5
nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd

1	Ik moet heel snel werken.	1	2	3	4	5
2	Ik moet erg veel werk doen.	1	2	3	4	5
3	Ik werk extra hard om dingen af te krijgen.	1	2	3	4	5
4	Ik moet onder hoge tijdsdruk werken.	1	2	3	4	5
5	Ik heb voldoende tijd om mijn werk af te krijgen.	1	2	3	4	5

6	Ik vind mijn werk emotioneel zwaar.	1	2	3	4	5
7	Ik heb in mijn werk te maken met zaken die mij persoonlijk raken.	1	2	3	4	5

8	Mijn leidinggevende heeft aandacht voor mijn gevoelens en problemen.	1	2	3	4	5
9	Mijn leidinggevende laat merken waardering te hebben voor de manier waarop ik mijn werk doe.	1	2	3	4	5

10	Als het nodig is helpt mijn leidinggevende me met een bepaalde taak.	1	2	3	4	5
11	Als het nodig is geeft mijn leidinggevende me advies over hoe ik iets moet aanpakken.	1	2	3	4	5
12	Mijn collega's hebben aandacht voor mijn gevoelens en problemen.	1	2	3	4	5
13	Mijn collega's laten merken waardering te hebben voor de manier waarop ik mijn werk doe.	1	2	3	4	5
14	Als het nodig is helpen mijn collega's me met een bepaalde taak.	1	2	3	4	5
15	Als het nodig is geven mijn collega's me advies over hoe ik iets moet aanpakken.	1	2	3	4	5

Welbevinden

De volgende uitspraken gaan over de manier waarop u uw werk beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende getal te omcirkelen?

nooit	bijna nooit	af en toe	regelmatig	dikwijls	zeer dikwijls	altijd
1	2	3	4	5	6	7
nooit	een paar keer per jaar of minder	eens per maand of minder	een paar keer per maand	eens per week	een paar keer per week	elke dag

1	Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ik twijfel aan het nut van mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
3	Een hele dag werken vormt een zware belasting voor mij.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ik weet de problemen in mijn werk adequaat op te lossen.	1	2	3	4	5	6	7
5	Ik voel mij "opgebrand" door mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ik heb het gevoel dat ik met mijn werk een positieve bijdrage lever aan het functioneren van de organisatie.	1	2	3	4	5	6	7

7	Ik merk dat ik teveel afstand heb gekregen van mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ik ben niet meer zo enthousiast als vroeger over mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
9	Ik vind dat ik mijn werk goed doe.	1	2	3	4	5	6	7
10	Als ik op mijn werk iets afrond vrolijkt me dat op.	1	2	3	4	5	6	7
11	Aan het einde van een werkdag voel ik me leeg.	1	2	3	4	5	6	7
12	Ik heb in deze baan veel waardevolle dingen bereikt.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ik voel mij vermoeid als ik 's morgens opsta en weer een werkdag voor me ligt.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ik ben cynischer geworden over de effecten van mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
15	Op mijn werk blaak ik van zelfvertrouwen.	1	2	3	4	5	6	7

16	Op mijn werk bruis ik van energie.	1	2	3	4	5	6	7
17	Als ik werk voel ik me fit en sterk.	1	2	3	4	5	6	7
18	Ik ben enthousiast over mijn baan.	1	2	3	4	5	6	7
19	Mijn werk inspireert mij.	1	2	3	4	5	6	7
20	Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan.	1	2	3	4	5	6	7
21	Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig.	1	2	3	4	5	6	7
22	Ik ben trots op het werk dat ik doe.	1	2	3	4	5	6	7
23	Ik ga helemaal op in mijn werk.	1	2	3	4	5	6	7
24	Mijn werk brengt mij in vervoering.	1	2	3	4	5	6	7

Person-environment fit

<i>De volgende vragen gaan over de mate waarin u bij uw werk past. Omcirkel bij iedere vraag steeds het antwoord dat op uw situatie van toepassing is.</i>				
1	2	3	4	5
Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Noch mee eens, noch mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens

1	Ik beschik over voldoende kennis en vaardigheden om mijn werk goed te doen.	1	2	3	4	5
2	Met mijn huidige capaciteiten kan ik voldoen aan de eisen die mijn werk aan mij stelt.	1	2	3	4	5
3	Mijn huidige kennis en vaardigheden passen goed bij het werk dat ik doe.	1	2	3	4	5
4	Ik beschik over de juiste ervaring om mijn werk goed te kunnen doen.	1	2	3	4	5
5	Er is een goede verhouding tussen wat de baan van mij eist en mijn vaardigheden.	1	2	3	4	5

6	Ik pas goed bij mijn werk.	1	2	3	4	5
7	Ik kan me geen baan voorstellen die beter bij me past.	1	2	3	4	5
8	Deze baan komt tegemoet aan al mijn wensen en verlangens.	1	2	3	4	5
9	Ik ben nog lang niet uitgekeken op het werk dat ik doe.	1	2	3	4	5
10	Er is een goede overeenkomst tussen wat mijn baan me biedt en wat ik zoek in een baan.	1	2	3	4	5

11	Ik pas goed bij mijn organisatie.	1	2	3	4	5
12	Mijn organisatie biedt me precies wat ik zoek.	1	2	3	4	5
13	Ik kan me geen organisatie voorstellen die beter bij me past.	1	2	3	4	5
14	Mijn organisatie komt tegemoet aan al mijn wensen en verlangens.	1	2	3	4	5
15	De cultuur die er in deze organisatie heerst past goed bij mij.	1	2	3	4	5

Discrepantie verwachtingen en realiteit

De volgende vragen gaan over het verschil tussen uw verwachtingen en de realiteit van het docentschap. Omcirkel bij iedere vraag steeds het antwoord dat op uw situatie van toepassing is.

1	2	3	4	5	6	7
Helemaal niet waar	Niet waar	Enigszins niet waar	Neutraal	Enigszins waar	Waar	Helemaal waar

1	De werkelijkheid van klassenmanagement is anders dan de theorieën die ik aangeleerd heb in mijn lerarenopleiding.	1	2	3	4	5	6	7
2	Het is moeilijker om bij het lesgeven goed rekening te houden met de behoeftes van alle leerlingen dan verwacht.	1	2	3	4	5	6	7
3	Het schoolbeleid is ingewikkelder en moeilijker om uit te voeren in het lesgeven dan verwacht.	1	2	3	4	5	6	7
4	De werkelijkheid van lesmethoden die in de klas worden gebruikt is anders dan wat ik aangeleerd heb in mijn lerarenopleiding.	1	2	3	4	5	6	7
5	Doordat de verbondenheid met collega's minder is dan ik had verwacht, wordt mijn professionele ontwikkeling beperkt.	1	2	3	4	5	6	7
6	Er heerst meer hiërarchie in school dan ik had verwacht en waarmee ik niet professioneel heb leren omgaan in mijn lerarenopleiding.	1	2	3	4	5	6	7
7	Er zijn meer administratieve taken naast het lesgeven dan ik had gedacht.	1	2	3	4	5	6	7
8	Het vaststellen van regels/routines en orde houden in een klas is in werkelijkheid complexer dan wat theorieën hebben verteld over klassenmanagement.	1	2	3	4	5	6	7
9	Het managen van uitdagend gedrag van leerlingen is in werkelijkheid moeilijker dan verwacht.	1	2	3	4	5	6	7

Self-efficacy

De volgende vragen gaan over de mate waarin u vertrouwen in uw eigen vaardigheden heeft zodat u taken succesvol kunt uitvoeren. Omcirkel bij iedere vraag steeds het antwoord dat op uw situatie van toepassing is.

1	2	3	4	5
Helemaal niet	Nauwelijks	In redelijke mate	In hoge mate	In zeer hoge mate

1	In welke mate lukt het u om storend gedrag in de klas onder controle te brengen?	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

2	In welke mate lukt het u om leerlingen te stimuleren die weinig interesse hebben in school(werk)?	1	2	3	4	5
3	In welke mate lukt het u om leerlingen te laten geloven dat zij het kunnen op school?	1	2	3	4	5
4	In welke mate lukt het u om goede vragen te stellen aan leerlingen, passend bij het niveau van hen?	1	2	3	4	5
5	In welke mate lukt het u om ervoor te zorgen dat leerlingen de regels in de klas opvolgen?	1	2	3	4	5
6	In welke mate lukt het u om een goed leerklimaat te scheppen voor alle leerlingen in de klas?	1	2	3	4	5
7	In welke mate lukt het u om gebruik te maken van verschillende manieren om leerlingen te beoordelen?	1	2	3	4	5
8	In welke mate lukt het u om met een alternatieve uitleg of voorbeeld te komen wanneer een leerling iets niet begrijpt?	1	2	3	4	5
9	In welke mate lukt het u om ouders te ondersteunen om hun kinderen te helpen met optimaal functioneren binnen school?	1	2	3	4	5

Zelfkennis

In onderstaande vragen wordt het woord 'zelfkennis' gebruikt. Daarmee wordt de kennis over persoonlijke triggers bij het omgaan met verantwoordelijkheden, druk en leerling- en klassenaangelegenheden bedoeld. Dit is zelfkennis betreffende bijvoorbeeld persoonlijk ontwikkelde (onbewuste) afweermechanismen en/of mechanismen die in gang worden gezet bij bepaalde sociale interacties en situaties.

1	2	3	4	5
Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Noch mee eens, noch mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens

1	Met meer zelfkennis had ik het verschil tussen mijn verwachtingen over het functioneren van mijzelf als docent en de realiteit daarvan, minder sterk ervaren.	1	2	3	4	5
2	In mijn lerarenopleiding kon er meer aandacht worden besteed aan het ontwikkelen van zelfkennis.	1	2	3	4	5