

Onderzoek over de samenhang van doeloriëntaties, burnout en bevlogenheid van Nederlandse Leraren

**Research on the relation between goal-orientations, burnout and work-engagement among
Dutch teachers**

Inken Gast

Opdrachtgever: Universiteit Twente
Faculteit: Gedragwetenschappen
Opleiding: Psychologie

Datum: 30-06-2010
1^o begeleider: Drs. J. Konermann
2^o begeleider: Prof. Dr. K. Sanders

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
1. Inleiding	4
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	4
1.2 Begrippen en definities.....	5
1.3 Toegevoegde waarde van het onderzoek en vraagstelling	7
1.4 Theoretisch raamwerk en hypothesen.....	7
1.4.1 Relatie tussen doeloriëntaties en burnout	8
1.4.2 Relatie tussen bevlogenheid en burnout	9
1.4.3 Relatie tussen bevlogenheid en doeloriëntaties	9
1.4.4 Moderatoreffecten	10
2. Methode.....	11
2.1 Respondenten	11
2.2 Procedure.....	11
2.3 Instrumenten.....	12
2.3.1 Utrechtse Burnout Schaal voor leerkrachten (UBOS-L)	12
2.3.2 Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES)	13
2.3.3 Meten van doeloriëntaties.....	13
2.4 Data-analyse	14
3. Resultaten	14
3.1 Beschrijvende statistieken	14
3.2 Correlatieonderzoek	15
3.3 Regressieanalyse	18
3.3.1 Hoofdeffecten	18
3.3.2 Mediator-effecten	20
3.3.3 Interactie-effecten.....	23
4. Discussie.....	28
Referenties.....	33
Bijlage	35
UBOS-L.....	35
UBES.....	35

Schaal ter meting van doeloriëntaties	36
Moderatoreffecten van controlevariabelen	37

1. Inleiding

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In de huidige maatschappij worden mensen geconfronteerd met een aantal problemen. Een actueel probleem is het lerarentekort. Volgens de Commissie Leraren (2007) staat Nederland ‘aan de vooravond van een dramatisch *kwantitatief* tekort aan *kwalitatief* goede leraren’. Het lerarentekort is een ernstig probleem en vormt een bedreiging van goed en voldoende onderwijs. Een tekort van ongeveer een procent leidt in de praktijk al tot lesuitval (Commissie Leraren, 2007). Voor het jaar 2011 wordt een lerarentekort van rond de 3% verwacht in het primair onderwijs (Commissie Leraren, 2007). In het voortgezet onderwijs wordt daarenboven een lerarentekort van 6% in 2011 als realistisch beschouwd. In de periode tot 2015 zal voor 75% van de in 2007 nog werkende leraren een opvolger moeten worden gevonden (Commissie Leraren, 2007).

Het lerarentekort heeft meerdere oorzaken. De voornaamste reden is dat de afgelopen jaren steeds minder mensen voor een lerarenopleiding kiezen en een groot deel van de leerkrachten met (vervroegd) pensioen gaat. Onderzoek van het “Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)” (2010) toont een negatieve trend met betrekking tot de instroom van leerlingen in de lerarenopleiding van het basisonderwijs. In vergelijking met het topjaar 2003 waar 10.000 studenten aan de Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (pabo) begonnen, zijn er nu slechts 6.900 (een daling van meer dan 30%) studenten te rapporteren (OCW, 2010). Ook de “instroom in de lerarenopleiding van voortgezet onderwijs is in 2008 licht gedaald” (OCW, 2010). Alleen de universitaire lerarenopleiding kan een toename van de studenteninstroom laten zien (OCW, 2010). Niet alleen kiezen steeds minder studenten voor een lerarenopleiding in het basis- of voortgezet onderwijs, ook stijgt het aantal uitvallen na een jaar (OCW, 2010).

Daarnaast gaat “een groot deel van de huidige leraren met (vervroegd) pensioen” (Commissie Leraren, 2007). Een belangrijke oorzaak waarom leraren met pensioen gaan is, naast leeftijd, arbeidsongeschiktheid. In het primaire onderwijs stijgt het aantal leraren dat op grond van pensioen of arbeidsongeschiktheid stopt met werken sinds 2006 steeds verder (Commissie Leraren, 2007). Hoewel in 2006 nog maar 1.900 voltijdbanen op deze manier beschikbaar kwamen, ontstaan er om dezelfde reden in 2013 al 3.000 vacatures (Commissie Leraren, 2007).

Knepper (1991) maakt duidelijk dat het “Algemeen Burgerlijk Pensioenfonds (ABP)” 47% “van alle uitkeringsgerechtigden op psychische gronden arbeidsongeschikt verklaard”. Volgens hem zijn dit ieder jaar ca. 4500 mensen (Knepper, 1991). In hun artikel “Burnout among Dutch teachers an MBI-validity study” verwijzen Schaufeli, Daamen en Van Mierlo (1994) naar dit door Knepper (1991) uitgevoerd onderzoek dat aantoonde dat al in 1991 60% van de leraren in Nederland die hun baan moesten opgeven last had van aan stress gerelateerde stoornissen en burnout.

Arbeidsongeschiktheid levert dus een grote bijdrage aan het tekort aan leraren. De vraag is, waarom leerkrachten arbeidsongeschikt worden. Het Ministerie van OCW (2010) geeft aan dat veel leraren vandaag de dag hun beroep als zwaar en veeleisend ervaren. Volgens het “Centraal Bureau van de Statistiek (CBS)” (2005) hebben leraren meer dan andere beroepsgroepen last van burnout. “Meer dan 13 procent van de leerkrachten raken opgebrand” (CBS, 2005). In vergelijking met andere bedrijfstakken in 2001/2003 laat de Nederlandse onderwijstak de meeste werkenden met burnout-verschijnselen zien (Hupkens, 2005). Bij dit onderzoek (Hupkens, 2005) waren de volgende bedrijfstakken betrokken: financiële instellingen; openbaar bestuur; landbouw; vervoer, opslag en communicatie; bouwnijverheid; gezondheids- en welzijnszorg; handel; zakelijke dienstverlening; industrie; horeca; onderwijs; en overige dienstverleningen en cultuur. Het onderwijs laat hier met ca. 14% de meeste werkenden met burnout zien, gevolgd door de horeca (ca. 12%) en de industrie (ca. 11%) (Hupkens, 2005). Onderaan staan het openbaar bestuur (ca. 7,5%), overige dienstverleningen en cultuur (ca. 7%) en financiële instellingen (ca. 6%) (Hupkens, 2005). Het hoge percentage burnout in het onderwijs kan grotendeels worden toegeschreven aan de hoge psychische werkbelasting van leerkrachten (CBS, 2005). Burnout is daarom een belangrijk uitgangspunt voor psychologisch onderzoek bij leerkrachten.

1.2 Begrippen en definities

Burnout wordt in de psychopathologie gezien als onderdeel van aanpassingsstoornissen. Het wordt beschreven als een “lange periode van chronische stress, vermoeidheid en uitputting”. Daarbij is er sprake van een “aantal distress-klachten” en “klachten die met het werk te maken hebben” (Vandereycken, Hoogduin & Emmelkamp, 2008). Volgens Maslach (2003) heeft burnout drie verschillende dimensies. Deze dimensies zijn uitputting (exhaustion),

depersonalisatie (cynism and detachment from the job) en persoonlijke bekwaamheid (sense of ineffectiveness and lack of accomplishment). Uitputting kan bij leraren ontstaan als ze sterk betrokken zijn bij de sociale en persoonlijke behoeftes van hun leerlingen (Van Horn, Schaufeli, Greenglaas & Burke, 1997). Depersonalisatie wordt beschreven als een soort uitweg van de leraren. Ze distantiëren zich van hun leerlingen om met hun emotionele uitputting om te gaan (Van Horn, Schaufeli, Greenglaas & Burke, 1997). Leraren die daarentegen weinig persoonlijke bekwaamheid laten zien, nemen zich als minder effectief waar tijdens hun werk, in het bijzonder bij het onderwijzen van de leerlingen (Van Horn, Schaufeli, Greenglaas & Burke, 1997).

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat burnout samenhangt met andere persoonsgerelateerde factoren. Met betrekking tot de beroepsgroep leraren is vooral de mate van bevlogenheid een voorspeller voor het wel of niet vertonen van burnout symptomen. Aan bevlogenheid worden drie dimensies toegeschreven. Ten eerste energie (vitaliteit); deze wordt gekarakteriseerd door “het beschikken over veel energie en (geestelijke) veerkracht”, zich “fit voelen”, “niet snel vermoeid raken” en “doorgaan en doorzetten als het tegenzit” (Schaufeli & Bakker, 2004). Ten tweede: toewijding. Toegewijde leraren “identificeren” zich sterk met hun werk, zijn enthousiast, geïnspireerd, trots en ervaren uitdaging en voldoening (Schaufeli & Bakker, 2004). Ten slotte de laatste dimensie, absorptie. Absorptie wordt gekenmerkt door “het op plezierige wijze opgaan in het werk” (Schaufeli & Bakker, 2004). Leraren die hoog scoren op absorptie kunnen echter maar moeilijk “loskomen” van hun werk: de tijd gaat snel voorbij en ze vergeten andere dingen (Schaufeli & Bakker, 2004). Bevlogen leraren worden gekenmerkt door een hoge mate van energie, toewijding en absorptie.

Een andere belangrijke factor voor de prestatie van leraren zijn de verschillende doeloriëntaties die leraren kunnen vertonen. Tönjes en Dickhäuser (2009) hebben aangetoond dat drie verschillende doeloriëntaties kunnen worden onderscheiden. De leerdoeloriëntatie wordt beschreven door de wens de eigen competentie te vergroten (Tönjes en Dickhäuser, 2009). Leraren met een hoge mate aan prestatiebewijs hebben de wens hun competentie te bewijzen (Tönjes en Dickhäuser, 2009). De wens van leraren om hun competentie te verbergen wordt daarentegen als prestatievermijdend gekarakteriseerd. Tönjes en Dickhäuser (2009) hebben aangetoond dat de doeloriëntaties van leraren invloed hebben op de dimensies van burnout.

1.3 Toegevoegde waarde van het onderzoek en vraagstelling

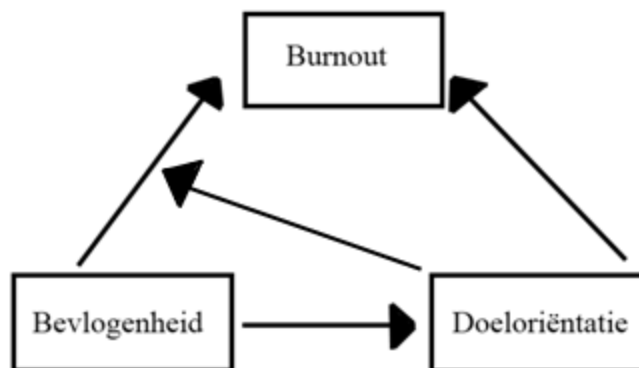
Hoewel de drie factoren (bevlogenheid, doeloriëntaties en burnout) allemaal belangrijk zijn voor de prestatie van een leerkracht, zijn deze echter nog niet samen in één onderzoek onderzocht. Het wordt belangrijk geacht de onderlinge relatie tussen deze drie factoren te onderzoeken. Misschien wordt het zo mogelijk de oorzaken van burnout bij leraren beter te begrijpen en mogelijkheden te ontwikkelen de getroffen leerkrachten te helpen. In dit onderzoek gaat het daarom om de samenhang tussen doeloriëntatie en bevlogenheid van leraren en het wel of niet ontwikkelen van burnoutsymptomen. Het gaat om een driehoeksmodel van relaties tussen burnout, bevlogenheid en doeloriëntaties. Het effect van elke factor op de twee andere factoren wordt onderzocht, maar er wordt ook rekening gehouden met mogelijke interactie-effecten. Ook wordt gekeken naar de invloed van controlevariabelen.

1.4 Theoretisch raamwerk en hypothesen

In dit onderzoek wordt gekeken naar de relatie tussen burnout, doeloriëntaties en bevlogenheid van leerkrachten. Er wordt uitgegaan van een driehoeksrelatie (zie figuur 1) waarbij zowel bevlogenheid als doeloriëntatie invloed heeft op burnout. Verder wordt ervan uitgegaan dat de bevlogenheidsdimensies invloed hebben op de doeloriëntaties van mensen. Bovendien wordt een mediërend effect van doeloriëntaties tussen bevlogenheid en burnout verwacht. Ook wordt een modererend effect van doeloriëntaties op de invloed van bevlogenheid op burnout verwacht.

Figuur 1

Driehoeksrelatie tussen bevlogenheid, doeloriëntatie en burnout



1.4.1 Relatie tussen doeloriëntaties en burnout

Er wordt ervan uit gegaan dat de doeloriëntaties van mensen invloed hebben op het wel of niet ontwikkelen van burnoutklachten. De drie verschillende doeloriëntaties worden daarbij in verschillende mate geassocieerd met burnout. Er wordt aangenomen dat bepaalde doeloriëntaties kunnen leiden tot o.a. uitputting. Tönjes en Dickhäuser (2009) hebben aangetoond dat de doeloriëntaties van leraren invloed hebben op de dimensies van burnout. Zij vonden een invloed van prestatieoriëntatie en prestatievermijd op persoonlijke bekwaamheid. Daarbij fungeert prestatiebewijs als suppressor (Tönjes en Dickhäuser, 2009). Een hoge mate aan prestatievermijding zal leiden tot meer persoonlijke bekwaamheid. Prestatievermijd en leerdoeloriëntatie bleken ook invloed te hebben op uitputting van leraren. Daarbij lijkt prestatievermijd een positieve en leerdoeloriëntatie een negatieve invloed op uitputting te hebben (Tönjes en Dickhäuser, 2009). In een tweede studie, onder aankomende onderwijzers, vonden Tönjes en Dickhäuser (2009) na het verloop van een jaar negatieve effecten van prestatiebewijs en positieve effecten van prestatievermijd op zowel uitputting als persoonlijke bekwaamheid. Waarschijnlijk op grond van een te kleine steekproef waren deze resultaten soms slechts marginaal statistisch significant (Tönjes en Dickhäuser, 2009). In een ander onderzoek werd eveneens een positief effect van prestatievermijd en negatieve effecten van prestatiebewijs en leerdoeloriëntatie op persoonlijke bekwaamheid gevonden (Tönjes, Dickhäuser & Kröner, 2008). Er wordt ervan uitgegaan dat een hoge mate aan leerdoeloriëntatie zal leiden tot meer persoonlijke bekwaamheid, minder uitputting en minder depersonalisatie. Leraren die nog iets willen leren zullen minder uitgeput, effectiever en minder teruggetrokken zijn dan hun collega's. In tegenstelling tot de bevindingen van Tönjes en Dickhäuser (2009) wordt in dit onderzoek ervan uit gegaan dat leraren die voortdurend proberen zich te bewijzen te veel stress zullen ervaren, waardoor de kans op burnout groter wordt. Verder zullen leraren die zich voortdurend druk maken om hun slechte competentie te verbergen sneller uitgeput raken, zich als ineffectief beschouwen en zich meer en meer terugtrekken. De volgende hypothesen worden voor dit onderzoek daaruit afgeleid:

- 1a) Leerdoeloriëntatie heeft een negatieve invloed op burnout.
- 1b) Prestatiebewijs heeft een positieve invloed op burnout.
- 1c) Prestatievermijd heeft een positieve invloed op burnout.

1.4.2 Relatie tussen bevlogenheid en burnout

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat bevlogenheid en burnout in een speciaal verband staan. Volgens Schaufeli en Bakker (2004) vormen burnout en bevlogenheid “twee aparte dimensies” maar doen ze zich in de “beleving van het individu” voor als “elkanders tegenpolen”. Deze aanname werd in 2006 door een onderzoek van González- Romá, Schaufeli, Bakker en Lloret bevestigd. Zij vonden dat zowel uitputting (exhaustion) en energie (vigor) enerzijds, en depersonalisatie (cynism) en toewijding (dedication) anderzijds dezelfde onderliggende dimensies hebben. In dit onderzoek zal verder gekeken worden naar de relatie tussen absorptie en persoonlijke bekwaamheid. Bevlogen leraren (hoge scores op energie, toewijding en absorptie) zullen daarom minder burnoutsymptomen vertonen dan hun minder bevlogen collega’s. Zij worden geacht minder uitgeput te zijn en zich minder terug te trekken. Ook zullen ze meer gevoelens van effectiviteit hebben. Voor dit onderzoek worden daarom de volgende hypothesen opgesteld:

- 2a) Energie heeft een negatieve invloed op burnout.
- 2b) Toewijding heeft een negatieve invloed op burnout.
- 2c) Absorptie heeft een negatieve invloed op burnout.

1.4.3 Relatie tussen bevlogenheid en doeloriëntaties

Er wordt verwacht dat de bevlogenheid van leraren invloed op hun doeloriëntaties heeft. Er wordt van uitgegaan dat een leraar met veel energie een hogere mate van leerdoeloriëntatie en prestatieoriëntatie zal vertonen en minder prestatievermijding zal zijn. Een leraar die zich sterk voelt en veerkrachtig is (Schaufeli en Bakker, 2004) zal eerder de kracht hebben om nieuwe kennis op te doen en tegenover andere mensen, bijvoorbeeld collega’s, de eigen competentie te bewijzen. Een zich minder sterk voelende leraar met minder doorzettingsvermogen zal niet de kracht hebben om de eigen competentie te bewijzen en zal eerder geneigd zijn het gebrek aan competentie te verbergen. Leraren die veel toewijding laten zien zullen eveneens vaker vormen van leerdoeloriëntatie of prestatiebewijs laten zien dan van prestatievermijding. De redenen daarvoor zijn dat ervan uitgegaan wordt dat geïnspireerde leraren die hun baan als een uitdaging zien (Schaufeli en Bakker, 2004) meer kracht en inspiratie zullen hebben om competenties te vergroten en te bewijzen. Daarentegen zullen ongeïnspireerde leraren, die hun taken alleen maar vervullen omdat ze moeten, eerder proberen hun gebrek aan competenties te verbergen dan deze

te vergroten en te bewijzen. Verder wordt ervan uitgegaan dat leraren met een hoge mate aan absorptie vaker leerdoeloriëntaties laten zien dan prestatiebewijs of prestatievermijd. Als leraren helemaal opgaan in hun werk (Schaufeli en Bakker, 2004) is het waarschijnlijk dat ze van plan zijn hun competenties nog meer te vergroten. Ook wordt er aangenomen dat ze dan niet zullen proberen hun gebrek aan competenties te verbergen. Zij zullen proberen meer te leren om deze nog gebrekkige competenties te verbeteren. Er wordt geschetst dat leraren met een hoge mate van absorptie niet zullen proberen hun competenties tegenover andere mensen te bewijzen. Ze gaan op in hun werk en vergeten wat er om hen heen gebeurt. Ze zullen weinig aanleiding hebben om hun omgeving iets te bewijzen. Uit deze theorie worden de volgende hypothesen afgeleid:

- 3a) Energie heeft een positief effect op leerdoeloriëntatie en prestatiebewijs en een negatief effect op prestatievermijd.
- 3b) Toewijding heeft een positief effect op leerdoeloriëntatie en prestatiebewijs en een negatief effect op prestatievermijd.
- 3c) Absorptie heeft een positief effect op leerdoeloriëntatie en een negatief effect op prestatiebewijs en prestatievermijd.

1.4.4 Moderatoreffecten

Naast de invloed van bevlogenheid en doeloriëntaties op burnout apart wordt verwacht dat deze twee variabelen ook een gezamenlijk effect zullen hebben. Er wordt ervan uitgegaan dat de doeloriëntaties en de bevlogenheid van leraren tegelijkertijd invloed hebben op het wel of niet ontwikkelen van burnout. Het feit dat deze factoren tegelijkertijd invloed hebben, leidt tot de aanname dat zij met elkaar interageren. Dit gezamenlijke effect zou een modererend effect kunnen hebben op de invloed van bevlogenheid op burnout. De variantie in burnout zou dan niet puur kunnen worden verklaard door de invloed van bevlogenheid en de invloed van doeloriëntatie, maar ook door het modererend interactie-effect van deze twee variabelen. Er wordt ervan uitgegaan dat leerdoeloriëntatie een negatief effect van bevlogenheid op burnout zal versterken omdat leerdoeloriëntatie verwacht wordt zelf een negatief effect op burnout te hebben. Omdat van prestatiebewijs en prestatievermijd wordt verwacht dat ze een positief effect op burnout hebben, wordt ervan uitgegaan dat deze variabelen een verzwakkend effect op de negatieve invloed van bevlogenheid op burnout zullen hebben. Uit deze theorie wordt de volgende algemene hypothese afgeleid:

4a) Er bestaat een interactie-effect tussen bevlogenheid en doeloriëntatie met betrekking tot burnout.

4b) Het interactie-effect heeft invloed op de relatie tussen bevlogenheid en burnout.

2. Methode

2.1 Respondenten

Aan het onderzoek hebben leerkrachten (N=223) van voornamelijk zes verschillende Nederlandse scholen deelgenomen. De leerkrachten waren werkzaam in verschillende types onderwijs. Vele kwamen van het “voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)” (n=72), het “hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)” (n=68) en het “voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)” (n=76). In het geheel hebben aan het onderzoek 103 mannen en 118 vrouwen meegedaan. 19.5% van de proefpersonen was tot en met 30 jaar oud. In de leeftijdscategorie van 31 tot en met 40 jaar kon 21.3% en in de leeftijdscategorie van 41 tot en met 50 jaar kon 20.8% worden ingedeeld. De meeste leerkrachten (33.9%) waren 51 tot en met 60 jaar oud. Slechts 4.5% van de leerkrachten was ouder dan 60 jaar. Meer dan de helft van de proefpersonen (65%) had op het tijdstip van de afname van de data nul tot tien jaar aan dezelfde school gewerkt. Ook had toen 45.4% van de proefpersonen nul tot tien jaar ervaring in het onderwijs. 39.1% van de proefpersonen was al meer dan 20 jaar in het onderwijs werkzaam. Van alle proefpersonen hebben 25 leerkrachten het onderzoek niet afgemaakt.

2.2 Procedure

De leerkrachten werden benaderd via een e-mail. In deze e-mail werd de motivatie voor het onderzoek geïntroduceerd en de respondenten werden gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Verder bevatte de e-mail een link naar een online vragenlijst. De motivatie voor het onderzoek werd nog eens in de introductie van de online vragenlijst uitgelegd. Bovendien werd aanvullende informatie gegeven over de onderwerpen van de vragenlijst en het uiterste vertrouwen waarmee de antwoorden van de respondenten behandeld werden. De respondenten hadden twee weken tijd om de vragenlijst in te vullen.

2.3 Instrumenten

Voor de dataverzameling werden drie verschillende schalen gebruikt. De Utrechtse Burnoutschaal voor Leerkrachten, de Utrechtse Bevlogenheid Schaal, en een door VandeWalle (1997) ontwikkelde schaal ter meting van doeloriëntaties.

2.3.1 Utrechtse Burnout Schaal voor leerkrachten (UBOS-L)

De UBOS-L is een speciaal voor leerkrachten ontwikkelde versie van de Utrechtse Burnout schaal (UBOS). “De UBOS is de Nederlandse versie van de Maslach Burnout Inventory” (MBI), het meest gebruikte meetinstrument ter taxatie van burnout (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Volgens Schaufeli en van Dierendonck (2000) meet de UBOS-L drie dimensies van burnout: “(emotionele) uitputting”, “depersonalisatie” en “persoonlijke bekwaamheid”. Een combinatie van deze drie schaalscores geeft een oordeel over of een mens opgebrand is of niet (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Ook is het mogelijk op basis van de drie subschalen een meer gedifferentieerd oordeel te geven (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). De drie schalen zijn “geconstrueerd op basis van confirmatieve factoranalyse” (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). De subschaal ter meting van “emotionele uitputting (EU)” omvat acht items (zie bijlage). De betrouwbaarheid van deze schaal ligt bij een Chronbach’s Alpha van 0,91 nadat item 7 op grond van een lage correlatie met de andere items van de EU- schaal werd verwijderd. Een voorbeeld van een item van deze subschaal is: “Ik voel me ‘opgebrand’ door mijn werk” (item 5). De depersonalisatie (DP)-schaal en de schaal ter meting van persoonlijke bekwaamheid (PB) bestaan allebei uit zeven items (zie bijlage). De DP-schaal heeft een Chronbach’s Alpha van 0,67. Een voorbeeld van een item van de DP-schaal is: “Het kan me niet echt schelen wat er van mijn leerlingen terecht komt” (item 4). De uitspraak “Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug” (item 5) is een item van de PB-schaal. Deze schaal heeft een Chronbach’s Alpha van 0,88. Voor elke subschaal kan een gemiddelde schaalscore worden berekend. Volgens Schaufeli en van Dierendonck (2000) heeft de UBOS-L een goed predictieve validiteit. De hoogte van de scores op elke subschaal heeft voorspellend vermogen ten opzichte van het al dan niet ontwikkelen van “werkgerelateerde psychische klachten”. Ook heeft de UBOS-L een goede test-hertest betrouwbaarheid (Schaufeli & van Dierendonck, 2000). De scoring van de UBOS-L varieert van “nooit” (score 1) tot “altijd/dagelijks” (score 6). Een hoge score op de EU-schaal en op de DP-schaal en een lage score op de PB-schaal duiden op een hoge mate aan burnout.

2.3.2 Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES)

De UBES is een vragenlijst ter meting van de mate van bevlogenheid van een persoon. Deze vragenlijst bestaat in zijn geheel uit 17 items (Schaufeli & Bakker, 2004) en is in drie subschalen onderverdeeld. Deze subschalen zijn negatief gecorreleerd met de dimensies van de UBOS (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). De UBES meet de mate van energie, toewijding en absorptie van een persoon. De energieschaal omvat zes items, bijvoorbeeld: “Op mijn werk voel ik me sterk en krachtig” (item 6). Deze schaal heeft een Chronbach’s Alpha van 0,79. De schaal ter meting van toewijding bestaat uit vijf items en heeft een Chronbach’s Alpha van 0,85. De uitspraak “Ik ben trots op het werk dat ik doe” (item 4) is een voorbeeld van een item van deze subschaal. De absorptieschaal (Chronbach’s Alpha van 0,67) bestaat uit zes items, bijvoorbeeld: “De tijd vliegt als ik aan het werk ben” (item 2). De scoring van de items varieert tussen “helemaal niet mee eens” (score 1) en “helemaal mee eens” (score 5). Hoge scores op de drie subschalen laten een hoge mate aan bevlogenheid zien. De UBES heeft een goede interne consistentie. Ook liet onderzoek (Schaufeli & Bakker, 2004) een goede test-hertest betrouwbaarheid zien.

2.3.3 Meten van doeloriëntaties

Don VandeWalle (1997) heeft voor het meten van doeloriëntaties een schaal ontwikkeld. Deze schaal meet de drie dimensies van doeloriëntatie. Er bestaan subschalen voor het meten van leerdoeloriëntatie, prestatiebewijs en prestatievermijd. Deze geven een gedifferentieerd beeld van de aard van doeloriëntaties die een persoon heeft. De schaal ter meting van leerdoeloriëntatie bestaat uit 5 items (zie bijlage). Een voorbeeld van een hier gebruikt item is: “Ik ben bereid een uitdagende taak op me te nemen waar van ik veel kan leren” (item 3). Deze schaal heeft een Chronbach’s Alpha van 0,79 nadat zowel item 5 als item 4 zijn verwijderd op grond van een lage correlatie met de ander variabelen van deze schaal. De schaal ter meting van prestatiebewijs (Chronbach’s Alpha van 0,77) omvat 4 items (zie bijlage), bijvoorbeeld: “Ik wil graag laten zien dat ik beter kan presteren dan mijn collega’s” (item 1). Ook prestatievermijd wordt gemeten met 4 items (zie bijlage) zoals: “Werksituaties waarin ik mogelijk slecht functioneer, vermijd ik liever” (item 1). Deze schaal heeft een Chronbach’s Alpha van 0,74. De scoring van deze schalen varieert tussen “nooit” (score 1) tot en met “altijd/dagelijks” (score 6). Hoge scores op de drie schalen spreken voor een hoge mate aan leerdoeloriëntatie, prestatiebewijs of prestatievermijd.

2.4 Data-analyse

De in de hypothesen veronderstelde relaties tussen de variabelen zijn getoetst met SPSS 18. Omdat van sommige respondenten antwoorden op analysevariabelen soms ontbreken, worden deze niet bij de betreffende analyse meegeteld. Daarom verschilt het aantal respondenten per analyse. Aan het begin van de data-analyse wordt een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Daarbij wordt de betrouwbaarheid van alle negen subschalen van de drie vragen getoetst. Verder wordt een factoranalyse toegepast om te onderzoeken of de items van een subschaal op een factor laden of op meerdere. Ook wordt een correlatieonderzoek uitgevoerd om een overzicht over de samenhang tussen de variabelen te krijgen. In het vervolg wordt een regressieanalyse toegepast om de samenhang specifiek te onderzoeken en de hypothesen te toetsen. Ook wordt daarbij op de invloed van mogelijke controlevariabelen, mediërende en modererende variabelen gelet.

3. Resultaten

3.1 Beschrijvende statistieken

De berekende gemiddelden en de standaarddeviaties voor zowel de dimensies van de drie vragenlijsten als voor de mogelijke controle variabelen zijn weergegeven in tabel 1.

Verder is de betrouwbaarheid van de subschalen van de vragenlijsten berekend. De meeste subschalen hebben een betrouwbaarheid boven de kritieke waarde van 0,70. Alleen de betrouwbaarheden van de “absorptieschaal” en de “depersonalisatieschaal” (Chronbach’s Alpha van 0,67) liggen net onder deze kritieke waarde. Het was mogelijk de betrouwbaarheid van de schaal ter meting van emotionele uitputting te verhogen door het verwijderen van item 7 (“Ik denk dat ik me teveel inzet voor mijn werk”) omdat deze te laag met de andere items van de schaal correleerde. Verder kon de betrouwbaarheid van de schaal ter meting van leerdoeloriëntatie verhoogd worden door item 5 (“Voor mij is de ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden belangrijk genoeg om risico’s te nemen”) en item 4 (“Ik ben vaak op zoek naar gelegenheden om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen”) te verwijderen. Dit op grond van een lage correlatie met de andere items van deze schaal.

Vervolgens werd een factoranalyse uitgevoerd om te kijken of alle items van een schaal op dezelfde factor laden of misschien op meerdere. Dit is vooral belangrijk om een mogelijke verklaring voor de onvoldoende betrouwbaarheid van de “absorptieschaal” en de “depersonalisatieschaal” te vinden. Uit de factoranalyse blijkt dat elk van deze twee subschalen

op meer dan een factor laadt. De “absorptieschaal” laadt op twee verschillende factoren, de “depersonalisatieschaal” echter op drie. Elk van de andere subschalen met een betrouwbaarheid boven de kritieke waarde laadt op een factor. Het feit dat de “absorptieschaal” en de “depersonalisatieschaal” op meer dan een factor laden kan een verklaring zijn voor de minder goede betrouwbaarheid van deze subschalen. Het was vervolgens mogelijk de betrouwbaarheid van de “absorptieschaal” te verhogen (Chronbach’s Alpha van 0.74) door de items welke op een tweede factor laden (item 4 en item 5) uit de analyse te verwijderen. De betrouwbaarheid van de “depersonalisatieschaal” kon niet worden verhoogd.

3.2 Correlatieonderzoek

Om een eerste indruk te krijgen wat betreft de samenhang tussen de analysevariabelen is een correlatieonderzoek uitgevoerd (zie tabel 1). Uit het correlatieonderzoek blijkt dat de drie variabelen van bevlogenheid (energie, toewijding en absorptie) significant positief met elkaar samenhangen. De correlatie tussen energie en toewijding heeft een waarde van $r = 0.61$; $p < .01$. Absorptie en energie correleren met een waarde van $r = 0.21$; $p < .01$ en absorptie en toewijding correleren met een waarde van $r = 0.21$; $p < .01$. Ook werd er een positieve correlatie tussen de dimensies van burnout (emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid) gevonden. Deze samenhang was significant voor de correlatie tussen emotionele uitputting en depersonalisatie ($r = 0.39$; $p < .01$) en tussen depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid ($r = 0.27$; $p < .01$). Ook bestaat er een positieve samenhang tussen leerdoeloriëntatie en prestatiebewijs ($r = 0.29$; $p < .01$) en tussen prestatiebewijs en prestatievermijd ($r = 0.29$; $p < .01$). Uit het correlatieonderzoek blijkt echter dat leerdoeloriëntatie en prestatievermijd negatief met elkaar correleren ($r = -0.22$; $p < .01$).

Verder blijkt dat er een significante negatieve samenhang bestaat tussen aan de ene kant energie en toewijding en aan de andere kant de drie dimensies van burnout. Energie correleert met emotionele uitputting ($r = -0.41$; $p < .01$), met depersonalisatie ($r = -0.28$; $p < .01$) en met persoonlijke bekwaamheid ($r = -0.34$; $p < .01$) negatief. Toewijding correleert eveneens met emotionele uitputting ($r = -0.25$; $p < .01$), met depersonalisatie ($r = -0.17$; $p < .01$) en met persoonlijke bekwaamheid ($r = -0.24$; $p < .01$) negatief. De derde bevlogenheidsdimensie, absorptie, blijkt echter significant positief te correleren met emotionele uitputting ($r = 0.38$; $p < .01$). Bovendien correleren alle drie bevlogenheidsdimensies significant positief met

leerdoeloriëntatie. Leerdoeloriëntatie correleert met energie met een correlatiewaarde van $r = 0.42$; $p < .01$ en met toewijding met een correlatiewaarde van $r = 0.35$; $p < .01$. De correlatie van leerdoeloriëntatie met absorptie neemt een waarde van $r = 0.23$; $p < .01$ aan. Verder is er een significante negatieve samenhang gevonden tussen leerdoeloriëntatie en zowel depersonalisatie ($r = -0.25$; $p < .01$) als persoonlijke bekwaamheid ($r = -0.31$; $p < .01$). Prestatievermijd blijkt significant positief te correleren met zowel persoonlijke bekwaamheid ($r = 0.24$; $p < .01$) als emotionele uitputting ($r = 0.15$; $p < .05$).

Daarenboven is er een correlatieonderzoek uitgevoerd naar mogelijke controle variabelen. Er werd een significante positieve samenhang gevonden tussen de mogelijke controle variabelen leeftijd, het aantal jaren dat de leerkracht werkzaam is op een bepaalde school en het aantal jaren dat de leerkracht al in het onderwijs werkzaam is, gevonden. De correlatiewaarde van de correlatie tussen leeftijd en het aantal jaren dat de leerkrachten werkzaam zijn aan een bepaalde school bedraagt $r = 0.67$; $p < .01$. De correlatie tussen leeftijd en het aantal jaren dat de leerkrachten werkzaam zijn in het onderwijs heeft een waarde van $r = 0.8$; $p < .01$. De correlatie tussen de laatstgenoemde en het aantal jaren dat de leerkrachten werkzaam zijn aan een bepaalde school neemt een waarde van $r = 0,75$; $p < .01$ aan. Voor de verdere analyse wordt op grond van deze significant hoge correlaties alleen een van deze variabelen (leeftijd) als mogelijke controle variabele onderzocht.

Tabel 1

Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de analysevariabelen en de controlevariabelen

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Geslacht	1.53	.50	1	-.230**	-.187**	-.224**	-.001	-.076	.036	.006	-.005	-.077	-.170*	.050	.015	-.019
2. Leertijd	2.83	1.22		1	.666**	.796**	.067	.069	-.090	.155*	.061	.176*	.302**	-.191**	-.229**	.105
3. Jaren werkzaam op dezelfde school	2.55	1.58			1	.753**	.161*	.051	-.128	.035	.011	.048	.165*	-.095	-.173*	.028
4. Jaren werkzaam in het onderwijs	3.17	1.65				1	.047	.046	-.129	.068	.052	.145*	.225**	-.139	-.214**	.055
5. Type onderwijs	2.02	.83					1	.088	.115	.049	-.030	-.061	.029	.031	-.042	.083
<i>Bevlogenheid</i>																
6. Energie	3.86	.52						1	.610**	.214**	-.412**	-.277**	-.344**	.417**	.004	-.138
7. Toewijding	3.98	.57							1	.209**	-.254**	-.172*	-.242**	.347**	.048	-.060
8. Absorptie	3.57	.59								1	.383**	.049	.041	.232**	.114	.084
<i>Burnout</i>																
9. Emotionele uitputting	2.29	.85									1	.385**	.111	-.092	-.006	.152*
10. Depersonalisatie	1.58	.48										1	.269**	-.247**	-.009	.129
11. Persoonlijke bekwaamheid	2.70	.77											1	-.313**	-.019	.238**
<i>Doeloriëntaties</i>																
12. Leerdoeloriëntatie	3.77	.59												1	.290**	-.222**
13. Prestatiebewijs	3.09	.71													1	.293**
14. Prestatievermijding	2.72	.67														1

Noot. M= gemiddelde; SD= standaarddeviatie ; ** p< .01; * p<.05.

3.3 Regressieanalyse

3.3.1 Hoofdeffecten

Om de invloed van de onderzoeksvariabelen onderling te onderzoeken en daarmee de hypothesen te toetsen is een regressieanalyse uitgevoerd. De resultaten van de analyse zijn te vinden in tabel 2 en 3.

Er werd een significant negatieve invloed van leerdoeloriëntatie op persoonlijke bekwaamheid ($\beta = -0.22$, $p < .01$) en depersonalisatie vastgesteld ($\beta = -0.22$, $p < .01$). Hierbij moet er op gelet worden dat door een omschaling een hoge waarde van de variabele persoonlijke bekwaamheid echter een geringe mate aan persoonlijke bekwaamheid weerspiegelt. De invloed van leerdoeloriëntatie op emotionele uitputting is in dit onderzoek echter niet significant bevonden ($\beta = -0.10$, $p = ns$). Verder kon geen significante invloed van prestatiebewijs op de drie dimensies van burnout worden gevonden. De invloed van prestatiebewijs was noch significant voor emotionele uitputting ($\beta = -0.01$, $p = ns$), noch voor persoonlijke bekwaamheid ($\beta = 0.04$, $p = ns$), noch voor depersonalisatie ($\beta = 0.07$, $p = ns$). Ook de invloed van prestatievermijd op deze variabelen was niet altijd significant. De invloed van prestatievermijd bedroeg $\beta = 0.13$ ($p = ns$) op emotionele uitputting en $\beta = 0.03$ ($p = ns$) op depersonalisatie. De invloed op persoonlijke bekwaamheid bedroeg $\beta = 0.14$ ($p < .10$).

Deze resultaten laten zien dat leerdoeloriëntatie een negatieve invloed heeft op de variabelen persoonlijke bekwaamheid en depersonalisatie. Dit kon zowel door de regressieanalyse als het correlatieonderzoek worden weerspiegeld. Op emotionele uitputting kon geen significant effect van leerdoeloriëntatie worden gevonden. Daarmee kan hypothese 1a deels worden bevestigd. Het onderzoek laat zien dat leerkrachten die bij de uitoefening van hun werk willen leren, minder snel het gevoel zullen hebben oneffectief te zijn op hun werk, vooral in het omgaan met hun leerlingen, en zich ook minder snel van het werk en de leerlingen terugtrekken. Het onderzoek geeft geen aanleiding tot bevestiging van hypothese 1b. Bij de regressieanalyse kon geen significant invloed van prestatiebewijs op burnout worden gevonden. Men kan dus niet ervan uitgaan dat leerkrachten die altijd hun competenties tegenover andere mensen willen laten zien meer of minder vaak burnout krijgen dan andere leerkrachten. Verder liet het onderzoek zien dat prestatievermijd een positieve invloed heeft op persoonlijke bekwaamheid. Leerkrachten die altijd proberen hun gebrek aan competentie te verbergen zullen snel het gevoel hebben niet competent en effectief te zijn tijdens hun werk. Er kon geen positief effect van prestatievermijd

op emotionele uitputting en depersonalisatie worden gevonden. Daarmee is hypothese 1c alleen deels bevestigd.

De regressieanalyse laat een significant negatief effect van de bevoegheidsdimensie energie op emotionele uitputting ($\beta = -0.55$, $p < .001$) zien. Verder heeft energie een negatieve invloed op de variabelen persoonlijke bekwaamheid ($\beta = -0.41$, $p < .001$) en depersonalisatie ($\beta = -0.35$, $p < .001$). Hierbij moet er weer gelet worden op dat een hoge waarde van de variabele persoonlijke bekwaamheid een geringe mate aan persoonlijke bekwaamheid weerspiegelt. De tweede bevoegheidsdimensie, toewijding, blijkt echter geen significante effecten op de drie dimensies van burnout te hebben. De invloed van toewijding op emotionele uitputting ($\beta = -0.05$, $p = ns$), persoonlijke bekwaamheid ($\beta = 0.03$, $p = ns$) en depersonalisatie ($\beta = 0.05$, $p = ns$) is in dit onderzoek niet significant. Daarentegen werd een significant positief effect van absorptie op emotionele uitputting ($\beta = 0.31$, $p < .001$) gevonden. Op persoonlijke bekwaamheid ($\beta = 0.06$, $p = 0.429$) en depersonalisatie ($\beta = 0.07$, $p = ns$) blijkt absorptie echter geen significante invloed te hebben.

Op grond van het onderzoek kan hypothese 2a volledig worden bevestigd. Energie heeft een negatieve invloed op alle drie dimensies van burnout. Leerkrachten die het gevoel hebben weinig energie en kracht te hebben voor het uitoefenen van hun werk zullen meer burnout symptomen hebben dan leerkrachten met minder energie. Ze zullen zich meer uitgeput en minder effectief voelen en zich van hun werk terugtrekken. Een dergelijke negatieve samenhang wordt ook door de negatieve correlaties van deze variabelen bevestigd. Bij het correlatieonderzoek is een negatieve samenhang tussen toewijding en de drie burnoutdimensies gevonden. Bij het regressieonderzoek kon echter een negatieve invloed van toewijding op de drie dimensies van burnout niet worden gevonden. Daarmee kon hypothese 2b niet worden bevestigd. Ook is er op grond van het onderzoek geen aanleiding voor een negatieve invloed van absorptie op burnout. Hypothese 2c kan niet worden bevestigd. Er is echter een positieve invloed gevonden van absorptie op emotionele uitputting. Het blijkt dat leerkrachten die maar moeilijk van hun werk kunnen loskomen en er helemaal in opgaan sneller uitgeput zijn dan hun collega's. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat leerkrachten die zo veel tijd aan hun werk besteden tekort schieten in andere delen van hun leven. Misschien missen zij afwisseling van hun werk en hebben ze het gevoel dat het werk hun hele tijd inneemt, ook als ze hun werk leuk vinden. Er is verder geen significante invloed gevonden van absorptie op persoonlijke bekwaamheid of depersonalisatie.

Energie blijkt verschillende invloeden op de drie doeloriëntaties te hebben. Er werd een significant positieve invloed gevonden op leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.33$, $p < .001$). Op prestatievermijd heeft energie echter een negatieve invloed ($\beta = -0.22$, $p < .05$). De invloed op prestatiebewijs is niet significant ($\beta = 0.00$, $p = ns$). Verder is er geen significant effect van toewijding op de drie bevlogenheidsdimensies gevonden. Het effect van toewijding op leerdoeloriëntatie bedroeg $\beta = 0.01$ ($p = ns$), op prestatiebewijs $\beta = 0.02$ ($p = ns$) en op prestatievermijd $\beta = 0.08$ ($p = ns$). Er is een significant positief effect gevonden van absorptie op leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.15$, $p < .05$). De invloeden op prestatiebewijs ($\beta = 0.01$, $p = ns$) en prestatievermijd ($\beta = 0.03$, $p = ns$) zijn niet significant.

De resultaten van de regressieanalyse laten een positief effect van energie op leerdoeloriëntatie en een negatief effect op prestatievermijd zien. Leerkrachten die energiek zijn zullen er meer op gericht zijn hun kennis en ervaringen tijdens hun werk te vergroten en iets te leren in plaats van hun slechte competenties te verbergen. Er werd geen effect van energie op prestatiebewijs gevonden waardoor hypothese 3a alleen grotendeels kan worden bevestigd. De resultaten geven verder geen aanleiding ter bevestiging van hypothese 3b. Er werd geen effect van toewijding op een van de drie doeloriëntaties gevonden. Men kan dus niet ervan uitgaan dat de mate van identificatie met het werk samenhangt met de doeloriëntatie van een leerkracht. Bovendien laat de regressieanalyse een positief effect van absorptie op leerdoeloriëntatie zien. Dit geeft aanleiding tot de aanname dat leerkrachten die helemaal en op plezierige wijze opgaan in hun werk eerder geneigd zijn de wens te hebben iets nieuws te leren tijdens hun werk. Hypothese 3c kan dus deels worden bevestigd. Er is geen invloed van absorptie op de andere twee doeloriëntaties gevonden, waardoor men geen samenhang tussen deze variabelen kan vaststellen.

3.3.2 Mediator-effecten

Op grond van de driehoeksrelatie (zie figuur 1) tussen bevlogenheid, doeloriëntaties en burnout bestaat de mogelijkheid dat bevlogenheid niet alleen directe invloed op burnout heeft maar ook indirecte invloed via doeloriëntaties. Een of meerdere doeloriëntaties zouden dan een mediator-functie innemen. Uit de analyse kwam naar voren dat leerdoeloriëntatie tussen energie en depersonalisatie mediëert. Er is een significant positieve invloed gevonden van energie ($\beta = 0.33$; $p < .001$) op leerdoeloriëntatie. Verder werd een significant negatieve invloed gevonden van

energie ($\beta = -0.35$; $p < .001$) op depersonalisatie. Als zowel de bevoegheidsdimensies als de doeloriëntaties bij de analyse worden betrokken wordt duidelijk dat leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.15$; $p < .10$) een significant negatieve invloed heeft op depersonalisatie en dat de invloed van energie op depersonalisatie zwakker wordt ($\beta = -0.26$; $p < .05$). Deze bevindingen duiden op een mediatie van leerdoeloriëntatie tussen de variabelen energie en depersonalisatie. Deze mediatie is echter niet perfect. Behalve bij de net beschreven mediatie zijn verder geen mediërende variabelen gevonden.

Tabel 2

Gestandaardiseerde beta- waarden van de invloed van controlevariabelen, bevlogenheid en doeloriëntaties op burnout

Variabelen	Burnout			Persoonlijke bekwaamheid			Depersonalisatie		
	1	2a	3	1	2a	3	1	2a	3
Model									
Geslacht	.02	.00	-.06	-.10	-.10	-.14*	-.03	-.04	-.07
Leeftijd	.06	.04	.06	.28***	.21**	.25**	.18*	.14†	.16†
Type onderwijs	-.06	-.04	.03	.01	.03	.06	-.07	-.05	.03
Leerdoeloriëntatie		-.10	.05	-.22**		-.07	-.22**		-.15
Prestatiebevijs		-.01	.01	.04		.01	.07		.07
Prestatievermijd		.13	.10	.14†		.13†	.03		.03
Energie			-.52***			-.37***			-.26*
Toewijding			-.05			.04			.03
Absorptie			.31***			.06			.07
Energie x leerdoeloriëntatie			-.06			-.14			-.14
Energie x prestatiebevijs			-.01			.26†			.12
Energie x prestatievermijd			-.30*			-.21			-.23
Toewijding x leerdoeloriëntatie			-.03			.09			.05
Toewijding x prestatiebevijs			-.02			-.07			-.06
Toewijding x prestatievermijd			.09			.21†			-.05
Absorptie x leerdoeloriëntatie			.02			.11			-.01
Absorptie x prestatiebevijs			.04			.05			.03
Absorptie x prestatievermijd			.15			.03			.10
R ²	.01	.04	.31	.10	.17	.31	.04	.08	.16
Verandering in R ²	.03	.27	.26	.07	.13	.15	.04	.09	.08

Noot. †=p<.10; * = p<.05; ** =p<.01, ***p<.001.

Tabel 3

Gestandaardiseerde beta- waarden van de invloed van controle variabelen en bevlogenheid op doeloriëntaties

Variabelen	Doeloriëntaties					
	Leerdoeloriëntatie		Prestatiebewijs		Prestatievermijd	
Model	1	2	1	2	1	2
Geslacht	-.01	-.01	-.00	-.01	.01	.01
Leeftijd	-.20**	-.21**	-.23**	-.22**	.11	.13
Type onderwijs	.05	.04	-.02	-.02	.07	.10
Energie		.33***		.00		-.22*
Toewijding		.01		.02		.08
Absorptie		.15*		.01		.03
R ²	.04	.21	.05	.05	.02	.05
Verandering in R ²		.17		.00		.03

Noot. †=p<.10; * = p<.05; **=p<.01, ***p<.001.

3.3.3 Interactie-effecten

Om hypothese 4 te toetsen is de invloed van mogelijke interactie-effecten tussen bevlogenheid en doeloriëntaties op burnout onderzocht. Bij deze analyse zijn alle mogelijke interactie-effecten tussen bevlogenheid en doeloriëntaties betrokken.

Er is een interactie-effect gevonden tussen energie en prestatievermijd ($\beta = -0.3$; $p < .05$) met betrekking tot emotionele uitputting. Er is echter geen interactie gevonden tussen energie en leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.06$; $p = ns$) of tussen energie en prestatiebewijs ($\beta = -0.01$; $p = ns$). Verder konden geen interactie-effecten worden gevonden tussen toewijding en de drie doeloriëntaties. De mogelijke interacties tussen toewijding en ofwel leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.3$; $p = ns$), ofwel prestatiebewijs ($\beta = -0.02$; $p = ns$), ofwel prestatievermijd ($\beta = 0.09$; $p = ns$) zijn niet significant. Ook tussen absorptie en de drie leerdoeloriëntaties kon met betrekking tot emotionele uitputting geen interactie worden vastgesteld. Alle mogelijke interacties van absorptie met leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.2$; $p = ns$), prestatiebewijs ($\beta = 0.04$; $p = ns$) en prestatievermijd ($\beta = 0.15$; $p = ns$) zijn niet significant.

Bovendien is er een interactie-effect gevonden tussen energie en prestatiebewijs ($\beta = 0.26$; $p < .10$) met betrekking tot persoonlijke bekwaamheid. Daarentegen is er geen significante interactie tussen energie en leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.14$; $p = ns$) of energie en prestatievermijd (β

= -0,21; $p = ns$). Verder is er een significant positieve interactie gevonden tussen toewijding en prestatievermijd ($\beta = 0.21$; $p < .10$) met betrekking tot persoonlijke bekwaamheid. Er werd echter geen significant interactie-effect gevonden tussen toewijding en leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.09$; $p = ns$) en toewijding en prestatiebewijs ($\beta = -0.07$; $p = ns$). Voorts kon geen interactie-effect worden gevonden tussen absorptie en de drie doeloriëntaties met betrekking tot persoonlijke bekwaamheid. Er werd geen significant interactie-effect gevonden tussen absorptie en prestatiebewijs ($\beta = 0.05$; $p = ns$), tussen absorptie en leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.11$; $p = ns$) en tussen absorptie en prestatievermijd ($\beta = 0.3$; $p = ns$).

Er is verder geen interactie tussen bevlogenheid en doeloriëntatie gevonden met betrekking tot depersonalisatie. De interacties tussen energie en leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.14$; $p = ns$), prestatiebewijs ($\beta = 0.12$; $p = ns$) en prestatievermijd ($\beta = -0.23$; $p = ns$) waren niet significant. Ook de interacties tussen toewijding en leerdoeloriëntatie ($\beta = 0.05$; $p = ns$) was niet significant. Hetzelfde geldt voor de interacties tussen toewijding en prestatiebewijs ($\beta = -0.06$; $p = ns$) en prestatievermijd ($\beta = -0.5$; $p = ns$). Bovendien zijn er geen significante interacties gevonden tussen absorptie en de drie doeloriëntaties met betrekking tot depersonalisatie. De interacties tussen absorptie en leerdoeloriëntatie ($\beta = -0.01$; $p = ns$), prestatiebewijs ($\beta = 0.03$; $p = ns$) en prestatievermijd ($\beta = 0.1$; $p = ns$) nemen geen significante waarden aan.

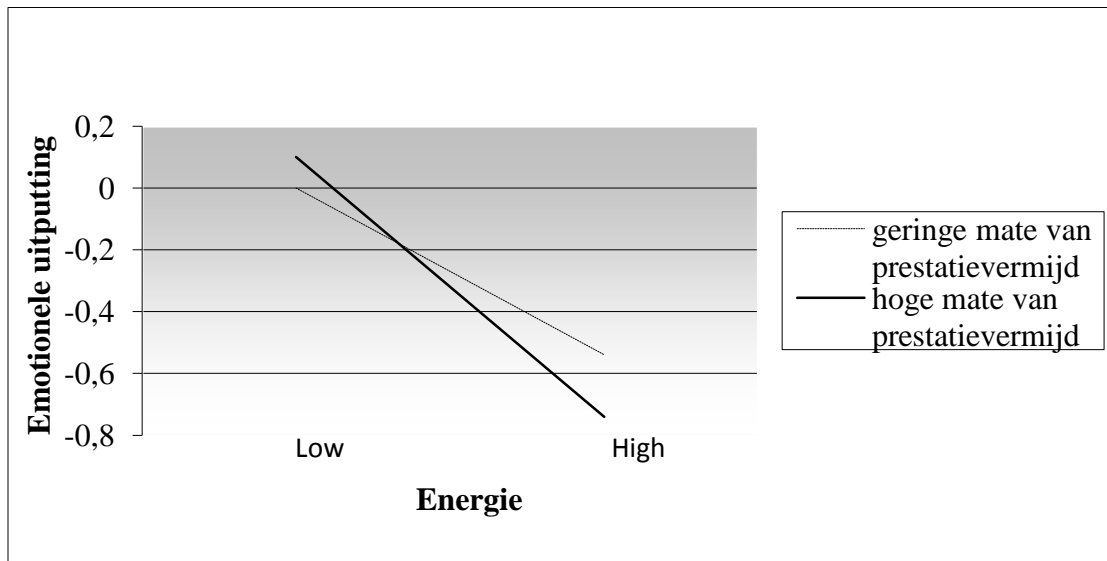
Op grond van deze resultaten kan hypothese 4a deels worden bevestigd. Er bestaan interactie-effecten tussen de bevlogenheidsdimensies en de doeloriëntaties met betrekking tot burnout. Evenwel konden slechts drie significante interacties worden gevonden. Deze interacties geven aanleiding ter onderzoek van een mogelijke modererende invloed van doeloriëntaties op de invloed van bevlogenheid op. Bij een dergelijke analyse zijn de volgende moderatoreffecten gevonden.

Ten eerste kon prestatievermijd als modererende variabele op de invloed van energie op emotionele uitputting worden geïdentificeerd (zie figuur 2). Er wordt duidelijk dat bij een geringe mate aan energie een hoge mate aan prestatievermijd tot meer emotionele uitputting leidt dan een geringe mate aan prestatievermijd. Bij een hoge mate aan energie leidt een hoge mate aan prestatievermijd echter tot minder emotionele uitputting dan een geringe mate aan prestatievermijd. Daarmee wordt duidelijk dat prestatievermijd een versterkende werking heeft op de negatieve invloed van energie op emotionele uitputting. Leerkrachten die weinig energie hebben en tegelijkertijd prestatievermijgend gedrag vertonen zullen meer emotioneel uitgeput

zijn dan hun collega's die ook weinig energie hebben maar geen prestatievermijdend gedrag vertonen. Ook wordt duidelijk dat leerkrachten met veel energie nog minder emotioneel uitgeput zijn dan hun collega's als zij ook nog prestatievermijdend zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten die proberen situaties te vermijden waarin anderen hun gebrek aan competentie kunnen zien ook werkelijk weinig in dergelijke situaties terechtkomen. Zij hoeven zich dan niet druk te maken om hoe zij zich dan moeten gedragen en zijn minder gestrest dan collega's die vaker in zulke situaties komen en hun zwaktes openbaar maken. Het feit dat men niet prestatievermijdend is betekent niet dat men het fijn vindt als andere mensen de eigen zwaktes waarnemen. Prestatievermijdende leerkrachten vermijden door hun gedrag een openbare blamage.

Figuur 2

Modererend effect van prestatievermijd op de invloed van energie op emotionele uitputting

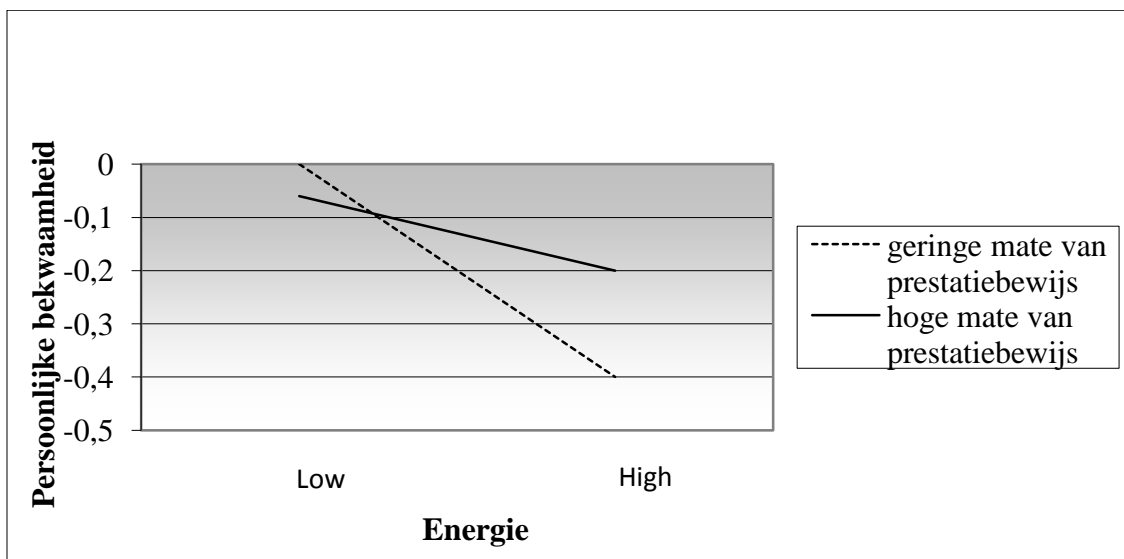


Ten tweede is er een modererend effect van prestatiebewijs op de invloed van energie op persoonlijke bekwaamheid gevonden (zie figuur 3). Uit het onderzoek wordt duidelijk dat leerkrachten met een geringe mate aan energie meer persoonlijke bekwaamheid laten zien als zij ook nog sterk prestatievermijdend zijn. Bij een hoge mate aan energie leidt een hoge mate aan prestatiebewijs echter tot minder persoonlijke bekwaamheid. Dit betekent dat leerkrachten die weinig energie hebben een sterker gevoel van effectiviteit hebben als zij prestatiebewijzend zijn. Bovendien voelen zij zich minder effectief in hun baan als zij veel energie hebben en

prestatiebewijzend zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten met veel energie ook veel energie aan prestatiebewijzend gedrag kunnen besteden. Er bestaat de mogelijkheid dat hun prestatiebewijzend gedrag hun energie niet helemaal in beslag neemt, waardoor ze het gevoel hebben zich nog meer te kunnen bewijzen. Wat daarvoor ontbreekt zijn gelegenheden. Zij voelen zich ineffectief omdat zij nog meer energie over hebben, maar geen mogelijkheden hebben om deze energie om te zetten in prestatiebewijzend gedrag. Verder is het mogelijk dat leerkrachten met weinig energie en een hoge mate aan prestatiebewijs al hun energie in prestatiebewijzend gedrag steken. Zij hebben het gevoel effectief te zijn omdat zij al hun energie besteed hebben aan prestatiebewijs.

Figuur 3

Modererend effect van prestatiebewijs op de invloed van energie op persoonlijke bekwaamheid



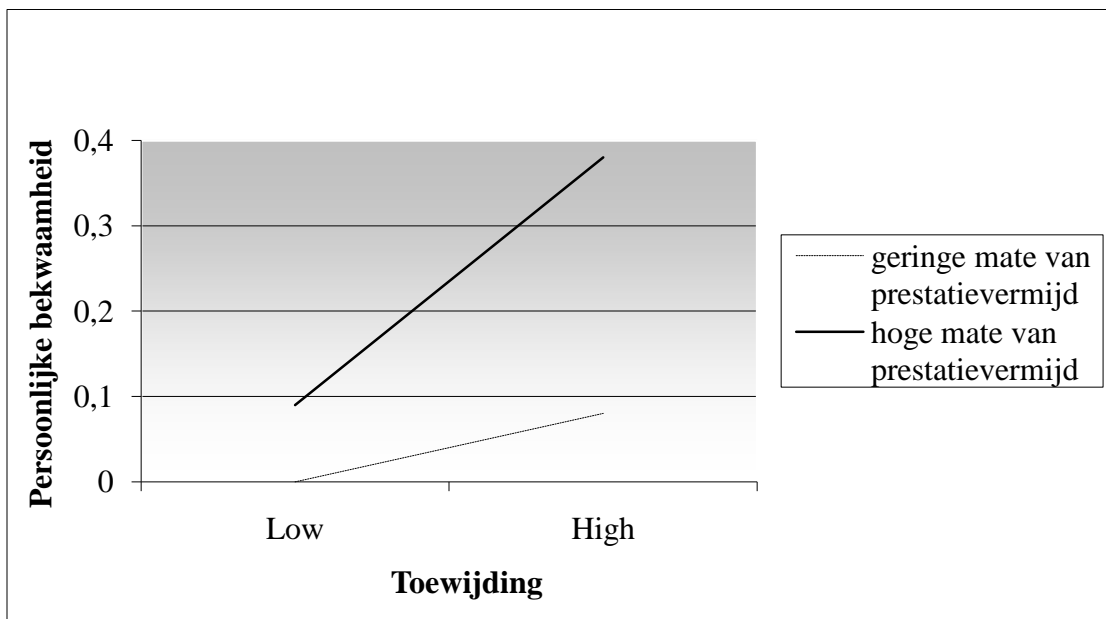
Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

Ten derde is er een modererend effect gevonden van prestatievermijd op de invloed van toewijding op persoonlijke bekwaamheid. Uit de analyse komt naar voren dat een hoge mate aan prestatievermijd een versterkend effect heeft op de invloed van toewijding op persoonlijke bekwaamheid. Een hoge mate aan prestatievermijd leidt, zowel bij een geringe mate aan toewijding als bij een hoge mate aan toewijding, tot minder persoonlijke bekwaamheid dan een geringe mate aan prestatievermijd. Vooral bij een hoge mate aan toewijding heeft een hoge mate

aan prestatievermijd een versterkende werking. Als leerkrachten sterk toegewijd zijn aan hun baan, zullen zij bij een hoge mate aan prestatievermijdend gedrag duidelijk minder persoonlijke bekwaamheid laten zien dan hun collega's die weinig toegewijd zijn aan hun baan. Er wordt duidelijk dat leerkrachten die een hoge mate aan toewijding laten zien, bij prestatievermijdend gedrag meer gevoelens van ineffectiviteit hebben dan hun collega's. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat toegewijde leraren zich sterk met hun baan identificeren en heel enthousiast zijn over hun baan. Als zij dan de hele tijd bezig zijn hun gebrek aan competenties te verbergen, in plaats van bijvoorbeeld aan hun gebrek te werken, krijgen zij snel het gevoel ineffectief bezig te zijn.

Figuur 4

Modererend effect van prestatievermijd op de invloed van toewijding op persoonlijke bekwaamheid



Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

4. Discussie

Het doel van dit onderzoek was de relatie tussen bevlogenheid, doeloriëntaties en burnout te analyseren. Het theoretische raamwerk schetste een invloed van zowel bevlogenheid als doeloriëntatie op burnout. Verder werd van een invloed van bevlogenheid op doeloriëntaties uitgegaan. Aan dit onderzoek deden 223 Nederlandse leerkrachten mee. Deze werden benaderd via e-mail en gevraagd meerdere vragenlijsten in te vullen. In het geheel werden drie vragenlijsten ingevuld: de Utrechtse Burnout Schaal voor Leerkrachten (UBOS-L), de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES) en een vragenlijst ter meting van doeloriëntaties ontwikkeld door Don VandeWalle (1997). Er werden vier verschillende hypothesen getoetst. De eerste hypothese schetste een negatieve invloed van leerdoeloriëntatie op burnout en een positieve invloed van zowel prestatiebewijs als ook prestatievermijd op burnout. De tweede hypothese veronderstelde een negatieve invloed van alle drie dimensies van bevlogenheid op burnout. De derde hypothese schetste een positieve invloed van alle drie bevlogenheidsdimensies op leerdoeloriëntatie en een positieve invloed van energie en toewijding op prestatiebewijs. Verder werd een negatieve invloed van absorptie op prestatiebewijs en prestatievermijd verwacht. Ook energie en toewijding werden geacht een negatief effect op prestatievermijd te hebben. De vierde hypothese veronderstelde een interactie-effect tussen bevlogenheid en doeloriëntaties met betrekking tot burnout. Ook werd verwacht dat deze interactie een modererend effect zou hebben op de invloed van zowel bevlogenheid als doeloriëntaties op burnout. Tijdens het onderzoek werd eerst een betrouwbaarheidsanalyse en een factoranalyse uitgevoerd. Op grond daarvan werden meerdere items (items 5 en 4 van de LDO-schaal, item 7 van de EU-schaal en items 4 en 5 van de absorptieschaal) uit de verdere analyse verwijderd om de betrouwbaarheid van de gebruikte schalen te verhogen. Daarna is er een correlatieonderzoek uitgevoerd om een overzicht over de verwachte samenhangen te krijgen. Ook werd hier gekeken naar de samenhang van de controlevariabelen. Daarbij kwam naar voren dat leeftijd, aantal jaren in het onderwijs en aantal jaren op dezelfde school zo sterk correleren dat voortaan slechts voor de invloed van leeftijd is gecontroleerd. Om de vier hypothesen te toetsen is er vervolgens een regressieanalyse uitgevoerd.

Op grond van deze regressieanalyse kon één hypothese helemaal worden bevestigd. Energie heeft een significant negatieve invloed op burnout. Energieke leerkrachten vertonen minder burnoutsymptomen dan hun minder energieke collega's. Een negatieve invloed van toewijding en absorptie op burnout kon niet worden gevonden. Verder is er een negatieve invloed

van leerdoeloriëntatie op persoonlijke bekwaamheid en depersonalisatie gevonden. Omdat door een omschaling lage waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid een hoge mate aan persoonlijke bekwaamheid aangeven, leidt dit tot de inhoudelijke conclusie dat leerdoeloriëntatie leidt tot meer persoonlijke bekwaamheid en weinig depersonalisatie. Leerdoeloriëntatie bleek geen invloed te hebben op emotionele uitputting. Prestatievermijd heeft een positieve invloed op persoonlijke bekwaamheid. Dit betekent inhoudelijk dat prestatievermijdend gedrag leidt tot een gevoel van ineffectiviteit. Prestatievermijd heeft geen invloed op emotionele uitputting of depersonalisatie. Prestatiebewijs blijkt geen effect te hebben op burnout. Daarenboven is een positief effect vastgesteld van energie en absorptie op leerdoeloriëntatie. Energieke leerkrachten die helemaal opgaan in hun baan vertonen vaker leerdoeloriëntaties dan hun collega's. Er kon geen effect worden vastgesteld van energie en absorptie op prestatiebewijs. Ook op prestatievermijd heeft absorptie geen invloed. De gevonden negatieve invloed van energie op prestatievermijd laat zien dat energieke leerkrachten minder vaak een prestatievermijdende doeloriëntatie hebben dan hun collega's. Toewijding bleek echter geen direct effect op de doeloriëntaties te hebben. Verder is een mediërend effect gevonden van leerdoeloriëntatie op de invloed van energie op depersonalisatie. Energie heeft een positief effect op leerdoeloriëntatie, deze heeft dan een negatief effect op depersonalisatie. Via leerdoeloriëntatie leidt energie dus tot minder depersonalisatie. Ten slotte zijn er drie interactie-effecten gevonden tussen bevlogenheid en doeloriëntatie met betrekking tot burnout. Er is een interactie gevonden tussen energie en prestatievermijd met betrekking tot emotionele uitputting. Bovendien weerspiegelt de analyse een interactie tussen energie en prestatiebewijs met betrekking tot persoonlijke bekwaamheid. Ook de interactie tussen toewijding en prestatievermijd heeft een effect op persoonlijke bekwaamheid. Deze interacties gaven aanleiding tot onderzoek naar moderatoreffecten. Er werd gevonden dat prestatievermijd de invloed van energie op emotionele uitputting modereert. Verder modereert prestatiebewijs de invloed van energie op persoonlijke bekwaamheid. Ten slotte is een modererend effect gevonden van prestatievermijd op de invloed van toewijding op persoonlijke bekwaamheid.

Sommige van de verwachte relaties konden dus door het onderzoek worden bevestigd. Andere echter niet. Een bijzonder geval is de verwachte negatieve invloed van absorptie op emotionele uitputting. Bij de analyse werd namelijk het tegendeel, een significant positieve invloed van absorptie op emotionele uitputting gevonden. Een mogelijke verklaring daarvoor is

dat leerkrachten die helemaal opgaan in hun werk en er moeilijk van los komen ook veel tijd besteden aan hun werk. Misschien besteden zij ook zo veel tijd aan hun werk dat zij te weinig tijd hebben voor andere doelen in hun leven. Het kan zijn dat zij daardoor afwisseling missen en emotioneel uitgeput raken, hoewel zij veel van hun beroep houden.

Het feit dat vele van de verwachte relaties door het onderzoek niet konden worden bevestigd kan ermee samenhangen dat deze relaties, hoewel zij theoretisch onderbouwd kunnen worden, in het alledaagse leven niet te vinden zijn. Door verschillende storende invloeden in de alledaagse omgeving kunnen de effecten uit de theorie in de praktijk soms niet worden gevonden. Een andere mogelijkheid is dat het onderzochte construct niet voldoende variabelen inhoudt. Het is waarschijnlijk dat andere variabelen een invloed hebben op burnout, behalve doeloriëntaties en bevlogenheden, en ook andere variabelen invloed hebben op doeloriëntaties dan alleen maar bevlogenheid. Aanleiding voor deze aanname geven de grotendeels lage R^2 -waardes die bij de regressieanalyse zijn gevonden (zie tabel 2 en tabel 3). De doeloriëntaties en de bevlogenheidsdimensies verklaren samen met de interactie-effecten bijvoorbeeld slechts 31% van de variantie in emotionele uitputting op persoonlijke bekwaamheid en slechts 16% van de variantie in depersonalisatie. Verder verklaren de drie bevlogenheidsdimensies slechts 21% van de variantie in leerdoeloriëntatie, en 5% van de variantie in prestatiebewijs of prestatievermijding. Dit geeft aanleiding tot het vermoeden dat nog andere variabelen invloed hebben op de onderzochte variabelen en daarom bij de analyse moeten worden betrokken. Het is voorstelbaar dat andere variabelen een onderdrukkend effect hebben op de relatie van de in dit onderzoek onderzochte variabelen. Verder is bij het onderzoek een modererend effect van leeftijd op de invloed van zowel doeloriëntaties als bevlogenheidsdimensies op persoonlijke bekwaamheid en depersonalisatie gevonden (zie bijlage). Ook heeft leeftijd een modererend effect op de invloed van bevlogenheid op leerdoeloriëntaties en prestatiebewijs (zie bijlage). Bovendien is een modererend effect gevonden van de variabele geslacht op de invloed van energie op persoonlijke bekwaamheid (zie bijlage). Op grond van de hoge correlatie van leeftijd met het aantal jaren dat de leerkrachten werken in het onderwijs en het aantal jaren dat de leerkrachten al aan dezelfde school werken, zijn de laatste twee variabelen niet meer zelf bij het onderzoek betrokken, maar er kan aangenomen worden dat ook deze variabelen een verstorend effect hebben op de relaties waar leeftijd ook effect op heeft.

Er zijn beperkingen van dit onderzoek die tevens een reden kunnen zijn waarom bepaalde verwachte effecten niet zijn gevonden. Ten eerste heeft de gebruikte depersonalisatieschaal een te geringe betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid lag onder de kritieke waarde van een Chronbach's Alpha van .70. Dit zou een versturende invloed gehad kunnen hebben op de analyses met betrekking tot depersonalisatie. Verder waren de antwoorden van de leerkrachten op de subschalen niet perfect normaal verdeeld. Daardoor werd het moeilijker bij een regressieanalyse effecten van variabelen te vinden. Daarnaast is aan te merken dat aan het onderzoek vooral mensen met weinig beroepservaring (0-10 jaar werkzaam in het onderwijs) en met veel beroepservaring (meer dan 20 jaar werkzaam in het onderwijs) hebben deelgenomen. Dit zou een effect op de resultaten kunnen hebben gehad. Ook is het mogelijk dat door de vrijwillige deelname aan het onderzoek met benadering van de respondenten via e-mail slechts een bepaalde soort leerkrachten heeft meegedaan aan het onderzoek. Misschien hebben deze respondenten een karaktertrek gemeenschappelijk die invloed heeft op de uitkomsten van het onderzoek en zijn deze daarmee minder representatief. Het is bijvoorbeeld opvallend dat het gemiddelde van de antwoorden op de depersonalisatieschaal gelijk is aan 1.58 (zie tabel 1). Bij een schaal van 1 ("nooit") tot en met 6 ("altijd/dagelijks") is dit een heel lage waarde die erop duidt dat de meeste leraren geen of heel weinig depersonalisatie ervaren. Dit zou een effect kunnen hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek.

Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn meer variabelen bij deze analyse te betrekken, bijvoorbeeld werklast, werkdruk of de relatie met collega's en leerlingen. Ook zou het interessant zijn te kijken of persoonlijkheidskenmerken zoals bijvoorbeeld in de Big Five beschreven invloed hebben op de doelorëntaties van leerkrachten. Voorts zou het belangrijk zijn nog preciezer naar de invloed van de controlevariabelen te kijken. Hoe verschillen bepaalde leeftijdscategorieën in hun doelorëntaties en welk effect heeft dit op de invloed van bevlogenheid op deze doelorëntaties? En welke invloed heeft het aantal jaren dat de leerkrachten werkzaam zijn in het onderwijs op de doelorëntaties en het ontwikkelen van burnout symptomen?

Ook als niet alle hypothesen van dit onderzoek konden worden bevestigd, kunnen op grond van de analyse meerdere uitspraken worden gedaan voor de praktijk. Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat energie een negatieve invloed heeft op burnout. Dit betekent dat leerkrachten die zich energiek voelen minder emotioneel uitgeput zijn, zichzelf als effectief

waarnemen en zich niet van hun baan en hun leerlingen terugtrekken. Voor het vermijden van burnout is het dus aan te raden dat leraren proberen energie te krijgen. Als deze niet zo maar uit hun zelf of door hun baan komt, is het aan te raden andere wegen te vinden om energie te verkrijgen, bijvoorbeeld door sport of een andere hobby. Verder heeft leerdoeloriëntatie een negatief effect op burnout. Voor de praktijk betekent deze onderzoeksuitkomst dat leerkrachten die het gevaar van burnout willen vermijden een bijzondere instelling moeten hebben tegenover hun werk. Zij moeten uit de ervaringen die zij tijdens hun werk opdoen iets willen leren en open staan voor nieuwe leerervaringen. Immers, men is nooit uitgeleerd. Het is aan te raden niet alleen te proberen een gebrek aan kennis te verbergen, maar actief het gebrek tegen te werken en nieuwe kennis op te doen. Prestatievermijd bleek immers tot een gevoel van ineffectiviteit bij de leerkrachten in dit onderzoek te leiden. Omdat energie een positief effect op leerdoeloriëntatie en een negatief effect op prestatievermijd bleek te hebben, is het verkrijgen van energie een goed begin voor het ontwikkelen van een leerdoeloriëntatie en het stoppen van prestatievermijdend gedrag. Misschien kan zo het probleem van de arbeidsongeschiktheid op grond van burnout bij leerkrachten beter voorkomen worden.

Referenties

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2005). *Sociaal-economische trends: Statistisch kwartaalblad over arbeidsmarkt, sociale zekerheid en inkomen*. 2005, aflevering 3. Verkregen op 06-03-2010 via <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/17B772D5-288D-4B9C-A14F-5309E92586C7/0/2005k3v4pub.pdf>
- Commissie Leraren. (2007). *Leerkracht*. DeltaHage, Den Haag. Verkregen op 06-03-2010 via http://www.minocw.nl/documenten/rapport_leerkracht_2.pdf
- González- Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Hupkens, C. (2005, juli 25). *Burn-out en psychische belasting*. Verkregen op 29-06-2010, van Centraal Bureau voor de Statistiek via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/gezondheid-welzijn/publicaties/artikelen/archief/2005/2005-1738-wm.htm>
- Knepper, S. (1991). De epidemie van psychische arbeidsongeschiktheid. Feiten en achtergronden. *Gedrag en Gezondheid*, 19, 315-319.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Nota werken in het onderwijs 2010*. Den Haag: DeltaHage.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag & Organisatie*, 17(2), 89-112.
- Schaufeli, W.B., Daamen, J. & van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers an MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 803-812.
- Schaufeli, W. & van Dierendonck, D. (2000). *UBOS Utrechtse Burnout Schaal*. Amsterdam: Hartcourt Assessment B.V.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Tönjes, B. & Dickhäuser, O. (2009). Längsschnittliche Effekte von Zielorientierungen auf

- Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens im Lehrberuf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(2), 79-86.
- Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 151-160.
- Vandereycken, W., Hoogduin, C.A.L. & Emmelkamp, P.M.G. (2008). *Handboek Psychopathologie Deel 1 Basisbegrippen*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Vande Walle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.R. & Burke, B.J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.

Bijlage

UBOS-L

Emotionele uitputting

1. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk
2. Aan het einde van mijn werkdag voel ik me leeg
3. Ik voel me vermoeid als ik 's morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt
4. De hele dag met mensen werken vormt een zware belasting voor mij
5. Ik voel me 'opgebrand' door mijn werk
6. Ik voel me gefrustreerd door mijn baan
7. Ik denk dat ik me teveel inzet voor mijn werk
8. Ik voel me aan het einde van mijn Latijn

Depersonalisatie

1. Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onpersoonlijk behandel
2. Ik heb het idee dat ik onverschilliger geworden ben tegenover mensen sinds ik deze baan heb
3. Ik maak me zorgen dat mijn werk me emotioneel verhardt
4. Het kan me niet echt schelen wat er van mijn leerlingen terecht komt
5. Ik heb het gevoel dat leerlingen mij de schuld geven van hun leerproblemen
6. Op mijn werk word ik vaak lastig gevallen met persoonlijke zaken waar ik eigenlijk niets mee te maken wil hebben
7. Ik probeer me afzijdig te houden van de persoonlijke problemen van mijn leerlingen

Persoonlijke bekwaamheid

1. Ik denk dat ik me goed in de belevingswereld van mijn leerlingen kan verplaatsen
2. Ik weet de problemen van mijn leerlingen adequaat op te lossen
3. Ik heb het gevoel dat ik door mijn werk het leven van anderen op een positieve manier beïnvloed
4. Ik kan gemakkelijk een ontspannen sfeer scheppen met mijn leerlingen
5. Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug
6. Ik heb het gevoel dat ik in deze baan veel waardevolle dingen bereik
7. In mijn werk ga ik heel rustig om met emotionele problemen

UBES

Energie

1. Als ik 's ochtends opsta, heb ik zin om naar mijn werk te gaan
2. Op mijn werk, barst ik van de energie
3. Op mijn werk zet ik altijd door, ook al gaat het niet altijd goed
4. Ik kan lange tijd achter elkaar door werken
5. Op mijn werk heb ik voldoende mentale veerkracht
6. Op mijn werk voel ik me sterk en krachtig

Toewijding

1. Mijn werk is uitdagend
2. Mijn werk inspireert me
3. Ik ben enthousiast over mijn werk
4. Ik ben trots op het werk dat ik doe
5. Ik vind het werk dat ik doe betekenisvol en nuttig

Absorptie

1. Als ik aan het werk ben, vergeet ik alles om me heen
2. De tijd vliegt als ik aan het werk ben
3. Als ik aan het werk ben, dan ga ik er helemaal in op
4. Het is moeilijk om afstand te nemen van mijn werk
5. Ik word opgeslokt door mijn werk
6. Ik voel me gelukkig als ik intensief aan het werk ben

Schaal ter meting van doelorëntaties

Leerdoelorëntatie

1. Ik hou van uitdagende en moeilijke taken waardoor ik nieuwe vaardigheden leer.
2. Ik geef de voorkeur aan werksituaties die veel kunde en talent vereisen.
3. Ik ben bereid een uitdagende taak op me te nemen waar van ik veel kan leren.
4. Ik ben vaak op zoek naar gelegenheden om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen.
5. Voor mij is de ontwikkeling van vakkennis en vaardigheden belangrijk genoeg om risico's te nemen.

Prestatiebewijs

1. Ik wil graag laten zien dat ik beter kan presteren dan mijn collega's.
2. Ik geef de voorkeur aan projecten waarin ik mijn capaciteiten aan anderen kan laten zien.
3. Ik geniet ervan als anderen op het werk weten hoe goed ik mijn werk doe.
4. Ik probeer manieren te vinden waarop ik mijn kwaliteiten aan anderen op het werk kan laten zien.

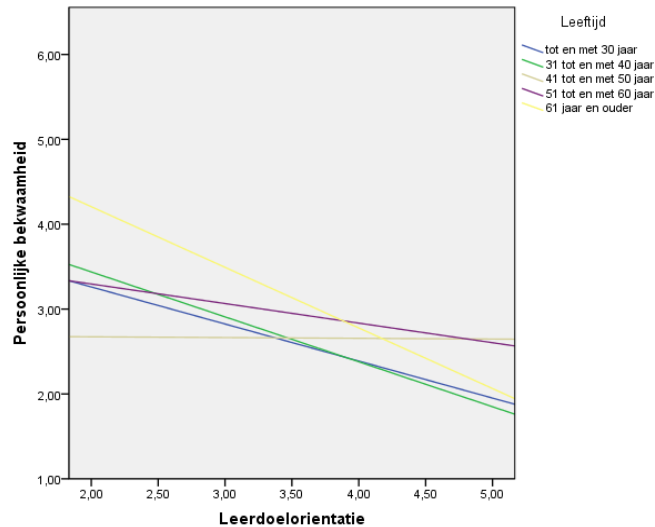
Prestatievermijd

1. Werksituaties waarin ik mogelijk slecht functioneer, vermijd ik liever.
2. Ik zou proberen een taak te vermijden als ik daarmee een incompetente indruk op anderen zou kunnen maken.
3. Ik maak me zorgen als ik op het werk taken op me neem waaruit kan blijken dat ik niet over de benodigde kwaliteiten beschik.
4. Het vermijden van een blijk van onkunde is voor mij belangrijker dan het leren van een nieuwe vaardigheid.

Moderatoreffecten van controlevariabelen

Figuur 5

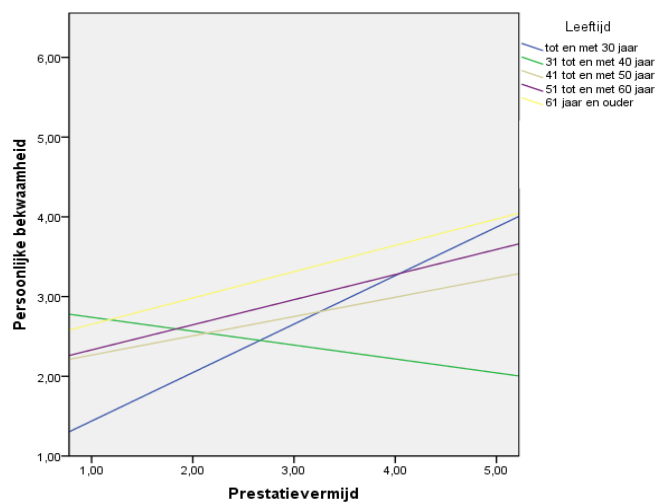
Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “leerdoeloriëntatie” op “persoonlijke bekwaamheid”



Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

Figuur 6

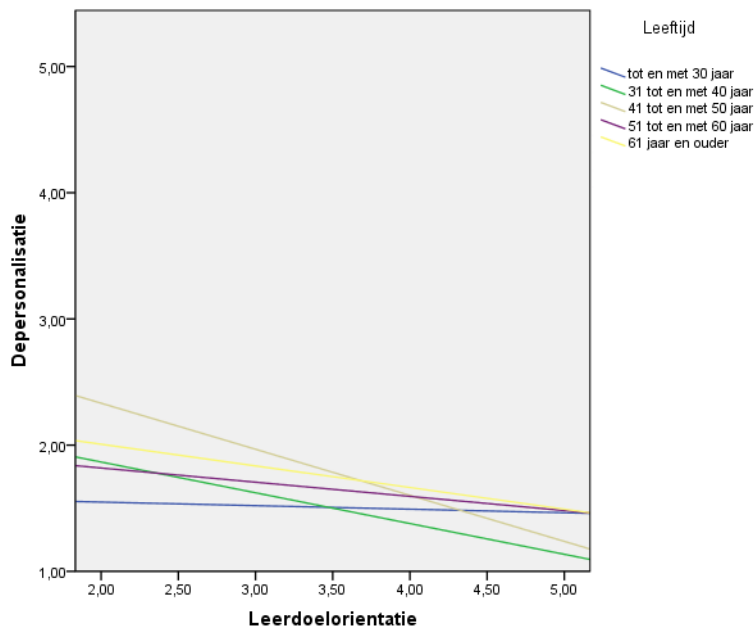
Modererend effect van “leeftijd” op de invloed van “prestatievermijd” op “persoonlijke bekwaamheid”



Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

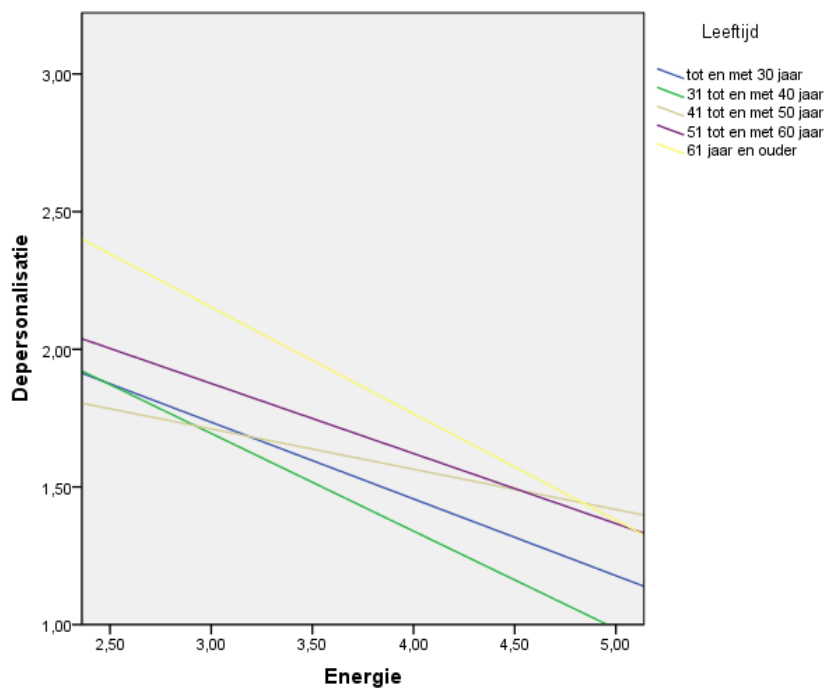
Figuur 7

Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “leerdoeloriëntatie” op “depersonalisatie”



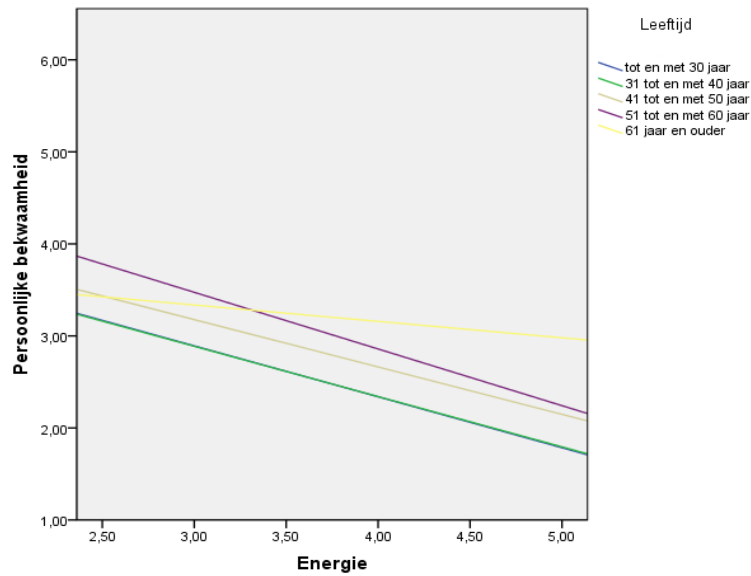
Figuur 8

Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “energie” op “depersonalisatie”



Figuur 9

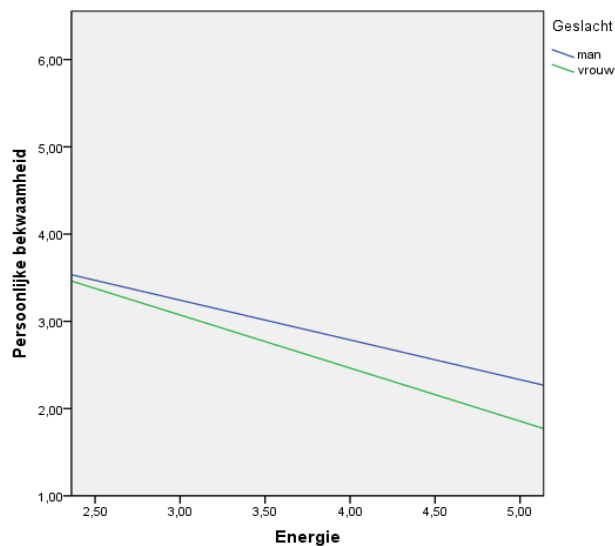
Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “energie” op “persoonlijke bekwaamheid”



Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

Figuur 10

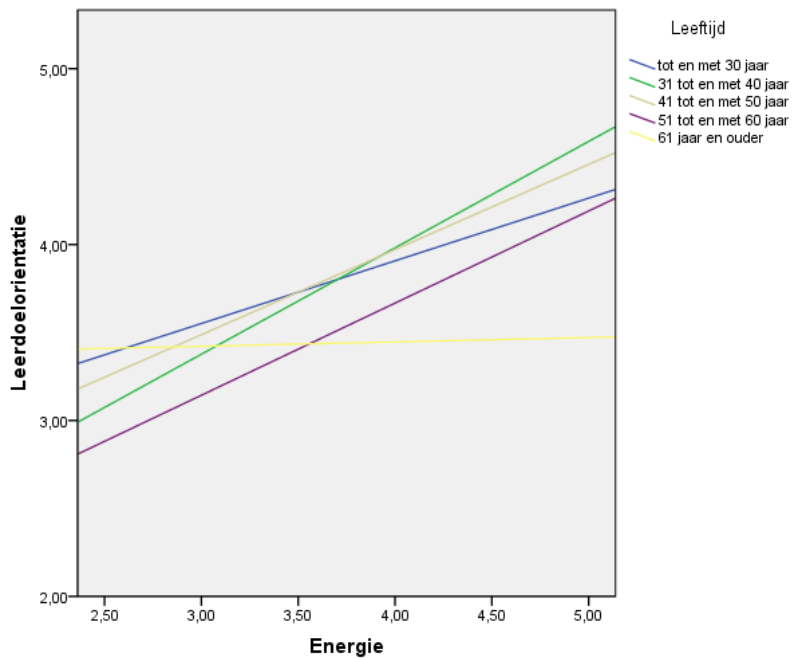
Moderatoreffect van “geslacht” op de invloed van “energie” op “persoonlijke bekwaamheid”



Noot. Kleine waarden van de variabele persoonlijke bekwaamheid geven een hoge mate van persoonlijke bekwaamheid aan.

Figuur 11

Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “energie” op “leerdoeloriëntatie”



Figuur 12

Moderatoreffect van “leeftijd” op de invloed van “absorptie” op “leerdoeloriëntatie”

