

HOE CONSTRUCTIEVE FEEDBACK GELINKT IS MET AFFECTIEVE BETROKKENHEID VAN LEERKRACHTEN IN HET VLAAMS ONDERWIJS: DE ROL VAN EMPOWERMENT.

Aantal woorden: <6492>

Stamnummer: 01805792

Promotor: Prof. Dr. Mieke Audenaert

Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van:

Master in de handelswetenschappen: commercieel beleid

Academiejaar: 2021-2022

VERTROUWELIJKHEIDSCLAUSULE

PERMISSION

Ondergetekende verklaart dat de inhoud van deze masterproef mag geraadpleegd en/of gereproduceerd worden, mits bronvermelding.

Naam student: Paavo Vernimmen

Handtekening:

Voorwoord

Voor u ligt de masterproef waarmee ik mijn opleiding Handelswetenschappen wil beëindigen. In dit voorwoord wil ik een aantal mensen bedanken die op een of andere manier een rol hebben gespeeld bij het realiseren van deze masterproef.

Allereerst wil ik mijn promotor Prof. Dr. Mieke Audenaert en commissaris Willemijn Gils bedanken voor hun begeleiding, concrete tips en snelle feedback.

Graag wil ik ook uitdrukkelijk een woord van dank richten aan de directeurs en leerkrachten van de scholen die bereid waren om deel te nemen aan de enquêtes. Zonder hun bereidwilligheid was dit onderzoek niet mogelijk.

Ten slotte wil ik ook een woord van dank betuigen aan iedereen die me het afgelopen jaar bijstond met de nodige raad en aanmoediging. Ik richt me hierbij in het bijzonder tot mijn ouders en broer voor hun enorme steun.

Inhoudstafel

Voorwoord	i
Lijst met gebruikte afkortingen	iii
Lijst met tabellen en figuren	iv
1. Inleiding	1
1. Literatuurstudie	3
1.1. <i>Kernconcepten</i>	3
1.1.1. Constructieve feedback	3
1.1.2. Affectieve betrokkenheid	6
1.1.3. Empowerment	8
1.2. <i>Relaties tussen de kernconcepten</i>	9
1.2.1. Relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid	9
1.2.2. Relatie tussen empowerment en constructieve feedback	11
1.2.3. Relatie tussen empowerment en affectieve betrokkenheid	12
2. Methode	13
2.1. <i>Procedure en steekproef</i>	13
2.2. <i>Meetinstrumenten</i>	13
2.2.1. Onafhankelijke variabele: Constructieve feedback	14
2.2.2. Mediator: Empowerment	14
2.2.3. Afhankelijke variabele: Affectieve betrokkenheid	14
2.2.4. Controlevariabelen	15
3. Resultaten	16
4. Discussie & Conclusie	20
5. Limieten & Verder onderzoek	23
6. Aanbevelingen	24
Bibliografie	xxv
Factorladingen	xxix

Lijst met gebruikte afkortingen

WOS	Waargenomen organisatorische steun
SPSS	Statistical Package for Social Science
VIF	Variance Inflation Factor
SD	Standard deviation
M	Mean
ACS	Affective Commitment Scale
NCS	Normative Commitment Scale
ASO	Algemeen secundair onderwijs
TSO	Technisch secundair onderwijs
KSO	Kunstsecundair onderwijs
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BuSO	Buitengewoon secundair onderwijs

Lijst met tabellen en figuren

Figuur 1: Mediatie-analyse

Tabel 1: Aantal observaties (N), gemiddelden (M), standaardafwijking (SD), Chronbach's alpha's (α) en Pearson correlaties van de variabelen.

Tabel 2: Regressiecoëfficiënten en standaardfouten

1. Inleiding

Deze masterproef start vanuit de volgende onderzoeksvraag: *“Wat is de relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid in het Vlaams onderwijs en wat is de invloed van empowerment hierop?”* In dit onderzoek wordt gezocht naar de relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. Daarnaast wordt er ook gekeken naar wat de rol is van psychologische empowerment op deze relatie. Dit onderzoek wordt toegepast op leerkrachten en directeurs van het Vlaams secundair onderwijs.

Uit een studie van Siongers et al. (2009) over het beroep van leraar blijkt dat de keuze voor een lerarenloopbaan meer dan in andere beroepen gebaseerd is op intrinsieke motivatie. Toch haakt één op de vier leerkrachten al in het eerste jaar op de werkvloer af, volgens een artikel in Durf Denken (UGent-studenten onderzochten, 2021). Dit is een groot probleem aangezien het Vlaams onderwijs kampt met een lerarentekort (Frederix & De Wilde, 2022). Wat kan de directeur doen om zijn leerkrachten te behouden?

In deze masterproef willen we onderzoeken of constructieve feedback een invloed heeft op de affectieve betrokkenheid of het behoud van leerkrachten. Hierbij onderzoeken we de rol van psychologische empowerment (Spreitzer, 1995) wat in feite een maatstaf is voor intrinsieke motivatie.

Zoals in vele sectoren is constructieve feedback een onderdeel van het evaluatieproces binnen het Vlaams onderwijs. In dit proces is er sprake van overeengekomen gedrags- en prestatienormen en van tweerichtingscommunicatie over wat goed en fout is gegaan (Hamid & Mahmood, 2010). De Vlaamse overheid heeft sinds 2007 een wettelijk kader voorzien voor het evaluatieproces binnen scholen. Dit proces bestaat uit twee onderdelen waarvan het eerste de functiebeschrijving en het tweede het evaluatiegesprek is. Het doel van dit gesprek is het functioneren van de leerkracht te optimaliseren en hem of haar de nodige ondersteuning te bieden. Dit gesprek kan gezien worden als een constructief en positief personeelsbeleidsinstrument met als doel het garanderen van kwaliteitsvol onderwijs. Naast dit formele evaluatiegesprek moeten er ook tussentijdse evaluaties plaatsvinden zodat dit evaluatiegesprek niet louter een momentopname is. Het doel is de leerkracht te begeleiden en te ondersteunen in het uitvoeren van zijn of haar job. Dit gehele evaluatieproces zorgt voor een aangepaste beoordeling en waardering van de prestaties van de leerkracht. Dit evaluatieproces gaat op een objectieve manier de geschiktheid, inzet, prestaties en verdiensten in kaart brengen en zo de evaluator/directeur in staat stellen een goed oordeel te vellen over de prestaties van het personeelslid. (Vlaamse overheid, z.d.)

Constructieve feedback vormt een onderdeel van de evaluatieprocessen zoals voorgeschreven door de Vlaamse overheid departement onderwijs. Studenten educatieve master aan UGent onderzochten hoe een school beginnende leerkrachten aan boord kan houden. Ze beschreven in een artikel van Durf Denken dat de meeste scholen pas op het einde van het schooljaar een feedbackgesprek organiseren (UGent-studenten onderzochten, 2021). Uit hun onderzoek bleek dat beginnende leerkrachten eerder tijdens het schooljaar willen weten of ze goed bezig zijn. Het is duidelijk dat in de praktijk het evaluatieproces veelal niet bestaat uit meerdere tussentijdse evaluaties. Een belangrijk kenmerk van constructieve feedback is nochtans dat het tijdig (Hauer & Kogan, 2012; Zehra et al., 2015) en in meerdere cyclussen moet worden gegeven (Omer & Abdularhim, 2017).

In deze masterproef gaan we op zoek naar de relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. De affectieve betrokkenheid van de werknemer is de psychologische toestand die van invloed is op de werknemer om lid van de organisatie te blijven (Meyer & Allen, 1991). Eerder onderzoek wijst reeds op de relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. Steelman & Levy (2001) toonden aan dat werknemers die een gunstige feedbackomgeving ervaren meer affectieve betrokkenheid rapporteren dan werknemers die een ongunstige feedbackomgeving ervaren. Een werknemer die tijdens het evaluatieproces merkt dat zijn/haar leidinggevende hem/haar steunt en om zijn/haar welzijn geeft (Eisenberger et al., 1986), zal dit volgens de sociale ruiltheorie beantwoorden met affectieve betrokkenheid (Audenaert et al, 2021).

Uit het onderzoek van Siongers et al. (2009) weten we dat beginnende leraren intrinsiek gemotiveerd zijn, maar toch haken één op vier startende leerkrachten op de werkvloer af. Hoe blijven deze leraren intrinsiek gemotiveerd? Hoe worden of blijven ze affectief betrokken? Psychologische empowerment (Spreitzer, 1995) heeft intrinsieke motivatie als maatstaf. In deze masterproef werd psychologische empowerment dan ook als mediator gekozen.

Hierna volgt eerst een overzicht van de literatuur, daarin worden de kernconcepten verduidelijkt en de onderlinge relaties voorspeld op basis van eerder onderzoek. Daarna volgt een bespreking van de variabelen die opgenomen zijn in dit onderzoek. Verder worden de resultaten van dit onderzoek weergegeven, gevolgd door een discussie en conclusie. Vervolgens wordt er een olijsting gemaakt van de limieten van dit onderzoek, suggesties voor mogelijk verder onderzoek en aanbevelingen voor het onderwijsmanagement. Tot slot is er de bibliografie.

1. Literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch deel van de verschillende kernconcepten: constructieve feedback, affectieve betrokkenheid en psychologische empowerment behandeld. Het is op basis van een literatuurstudie de bedoeling om meer inzicht te verwerven in de definiëring en afbakening van voornoemde kernconcepten, alsook de relaties onderling te voorspellen deels gebaseerd op de sociale ruiltheorie.

1.1. Kernconcepten

1.1.1. Constructieve feedback

Definitie:

Omer & Abdulharim (2017) maakten in hun review gebruik van de definitie van Hamid & Mahmood (2010). Deze gaat als volgt: "Als er sprake is van overeengekomen gedrags- en prestatienormen en van tweerichtingscommunicatie over wat goed en fout is gegaan, is er feedback die wij als constructieve feedback bestempelen" (p.224).

Criteria:

Constructieve feedback kent een aantal kenmerken: feedback moet goede prestaties benadrukken en versterken, slechte prestaties afbakenen, remediërende actieplannen aanreiken en twee partijen betrekken (Omer & Abdulharim, 2017). Om dit te volbrengen is een goede samenwerking vereist tussen de feedbackgever en feedbackontvanger. In het bijzonder, door gewenst gedrag te begeleiden en te bekrachtigen vermindert feedback ambiguïteit en de daarmee gepaard gaande onzekerheid (Rosen et al., 2006).

Naast voorgaande kenmerken moet constructieve feedback nog aan een aantal criteria voldoen. In de literatuur over constructieve feedback vullen verschillende onderzoekers elkaar aan. Kwaliteitsvolle constructieve feedback dient volgens onderzoek aan volgende criteria te voldoen:

Tijdig: Het moet gegeven worden wanneer de gebeurtenis waarnaar de feedback refereert nog vers in het geheugen zit. Dit verhoogt de betrouwbaarheid (Hauer & Kogan, 2012; Zehra et al., 2015). Als feedback te lang na de gebeurtenis plaatsvindt, dan is de waarde van feedback lager.

Consistent: Constructieve feedback moet samenhangend zijn doorheen de tijd (Steelman et al, 2004).

Specifiek: Feedback pakt de punten van verbetering aan en steunt niet op generalisaties (Brown & Cook, 2009).

Informatief: Wanneer de feedback voldoende waardevolle informatie bevat vanuit het oogpunt van de feedbackontvanger, is er meer kans dat de feedbackontvanger de feedback zal accepteren en bereid is erop te reageren (Ilgen et al., 1979).

Niet oordelend: Om de defensieve houding die sommige mensen hebben tegenover feedback te verminderen is het belangrijk dat feedback niet oordelend is (Hesketh & Laidlaw, 2002).

Relevant: De feedback moet afgestemd zijn op de individuele behoeften en interesses van de feedbackontvanger (Hauer & Kogan, 2012). Algemene feedback die voor iedereen hetzelfde is, lijkt maar weinig relevant en zou minder bijdragen tot het positieve effect van feedback.

Accuraat en acceptabel: Feedback dient gebaseerd te zijn op echte observaties en beoordelingen van prestaties, het moet gebeurtenissen rapporteren zoals ze gebeurd zijn en vooringenomenheden en vertekeningen vermijden (Brown & Cook, 2009; Altmiller, 2016). Wanneer feedback niet als accuraat en acceptabel wordt opgevat, kan er onenigheid ontstaan tussen de feedbackgever en -ontvanger. In dat geval is het minder waarschijnlijk dat feedback wordt opgepakt en dat ernaar wordt gehandeld om de prestaties te verbeteren (Kuvaas et al., 2017).

Begrijpelijk: De feedback moet zo uitgelegd worden dat de feedbackontvanger de feedback begrijpt, zodat hij/zij ernaar kan handelen. Als feedback niet begrijpelijk is, ziet de feedbackontvanger niet in hoe hij zijn prestaties kan verbeteren (Kuvaas et al., 2017).

Gebalanceerd: De hoeveelheid verstrekte informatie is niet schaars of overweldigend (Ende, 1983; Eva et al., 2012). De hoeveelheid feedback die gepresenteerd wordt, moet gelimiteerd zijn tot wat een feedbackontvanger kan opnemen (Ramani & Krackov, 2012). Hieruit blijkt dat de feedbackgever een moeilijke opdracht moet vervullen, hij/zij moet namelijk voorspellen wat de hoeveelheid informatie is die de feedbackontvanger kan verwerken. Als de hoeveelheid informatie overweldigend is, heeft dit een negatief effect op de feedbackoverdracht.

Adviserend naar de toekomst: Feedback mag niet gelimiteerd zijn tot één situatie en adviseert acties voor toekomstige verbetering (Carless, 2006; Brukner et al., 1999).

Meerdere cyclussen: Het is belangrijk dat feedback niet éénmalig wordt gegeven, maar dat er in plaats daarvan gewerkt wordt met meerdere cyclussen verstrekt over een langere tijd. Dit zorgt ervoor dat we de feedbackontvanger kunnen opvolgen en kunnen waarnemen wat hij/zij heeft gedaan met eerdere feedback (Omer & Abdularhim, 2017).

Belang van de feedbackomgeving:

Constructieve feedback moet aan een aantal criteria voldoen, maar men mag het belang van de feedbackomgeving niet uit het oog verliezen. De feedbackomgeving zou een vitale rol spelen in hoe werknemers feedback zoeken, ontvangen, verwerken, aanvaarden en gebruiken (Anseel & Lievens, 2007). Onder feedbackomgeving mag men niet enkel de formele feedbacksessies in het kader van een beoordeling verstaan, maar eerder alle omgevingsaspecten van de dagdagelijkse feedbackprocessen (Steelman et al., 2004).

1.1.2. Affectieve betrokkenheid

Meyer & Allen (1991) merkten op dat de verschillende definities van organisationele betrokkenheid een aantal zaken gemeen hebben "De opvatting dat betrokkenheid een psychologische toestand is die (a) de relatie van de werknemer met de organisatie kenmerkt, en (b) van invloed is op de beslissing om lid van de organisatie te blijven " (p. 67).

Ongeacht de definitie is de kans groter dat een geëngageerde werknemer bij de organisatie blijft ten opzichte van een niet-geëngageerde werknemer. Wat verschilt tussen de definities is de aard van de psychologische toestand die beschreven wordt. Om deze verschillen te erkennen, maakten Meyer & Allen (1991) een onderscheid tussen zoals zij omschreven drie componenten van organisationele betrokkenheid: affectieve, continuerende en normatieve betrokkenheid.

Affectieve betrokkenheid wordt gedefinieerd als identificatie met, betrokkenheid bij en emotionele binding met de organisatie (Allen & Meyer, 1996, p. 253). Werknemers met een sterke affectieve betrokkenheid blijven bij de organisatie werken omdat zij dat willen. Er zijn veel verschillende definities van affectieve betrokkenheid, maar deze van Allen & Meyer (1996) is het meest terug te vinden in de bestaande literatuur. Audenaert et al. (2017) beschreven dat affectieve betrokkenheid kan verschillen tussen verschillende jobs, dit is afhankelijk van de arbeidsrelatie. Daarnaast vonden Audenaert et al. (2017) ook dat de affectieve betrokkenheid bij dezelfde job kan verschillen, dit is dan weer afhankelijk van de individuele sociale uitwisselingsrelatie van de werknemer.

Continuerende betrokkenheid verwijst naar betrokkenheid gebaseerd op de erkenning door de werknemer van de kosten verbonden aan het verlaten van de organisatie. (Allen & Meyer, 1996, p. 253) Werknemers met een sterke continuerende betrokkenheid blijven bij de organisatie omdat zij niet anders kunnen. De werknemer die zijn investering (bv. tijd en moeite, pensioenbijdragen...) in de organisatie als hoog ervaart zal minder geneigd zijn om de organisatie te verlaten. Daarnaast zorgt ook een gebrek aan vergelijkbare arbeidsalternatieven ervoor dat werknemers minder geneigd zijn de organisatie te verlaten.

Normatieve betrokkenheid verwijst naar betrokkenheid gebaseerd op een gevoel van verplichting tegenover de organisatie. (Allen & Meyer, 1996, p. 253). Werknemers met een sterke normatieve betrokkenheid blijven bij de organisatie omdat ze zich verplicht voelen om te blijven.

De drie componenten hebben gemeen dat ze een invloed uitoefenen op het blijven of verlaten van de organisatie. Verder zijn deze componenten conceptueel zeer verschillend.

Binnen deze masterproef wordt er enkel met het component affectieve betrokkenheid verder gewerkt. Van de drie componenten is zij het meest terug te vinden in de bestaande literatuur.

De werknemer zal bij zijn beslissing om bij de organisatie te blijven of de organisatie te verlaten, zijn/haar niveau van betrokkenheid bij de organisatie evalueren. Vandenberghe et al. (2004) toonden met hun onderzoek aan dat affectieve organisatorische betrokkenheid het sterkste directe effect had op de intentie om te stoppen. Dit geeft weer dat affectieve betrokkenheid een sterke invloed heeft op het blijven of verlaten van de organisatie. De organisatie heeft duidelijk baat bij affectieve betrokkenheid van de werknemer bij de organisatie.

1.1.3. Empowerment

Om de rol van psychologische empowerment in relatie tot constructieve feedback en affectieve betrokkenheid te kunnen bestuderen, wordt er gezocht naar wat de literatuur omschrijft als psychologische empowerment.

In een review van Maynard et al. (2012) wordt beschreven dat empowerment is ontstaan vanuit twee motivationele denkkaders. Namelijk, “the job characteristics” model (Hackman & Oldham, 1980) en Bandura’s (1977, 1982) “self-efficacy” model. Deze modellen gaven aanleiding tot twee verschillende opvattingen over empowerment: structurele en psychologische empowerment (Leach et al., 2003; Menon, 2001; Spreitzer, 1995).

In deze masterproef ligt de focus op psychologische empowerment. Er werd dan ook op zoek gegaan in de literatuur naar definities rond dit concept. Algemeen vinden we hierin terug dat psychologisch empowerment draait rond individuen of teams die ervaren dat ze controle hebben over hun werk (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990).

Andere sleutelwoorden binnen de definities van psychologische empowerment zijn motivationele processen, gevoel van effectiviteit en multi-dimensioneel. Deze zijn ook terug te vinden in de definitie van Conger & Kanungo (1988): "Een proces van het vergroten van gevoelens van zelfeffectiviteit onder organisatieleden door het identificeren van omstandigheden die machteloosheid bevorderen en door deze omstandigheden weg te nemen door zowel formele organisatorische praktijken [structurele empowerment] als informele technieken van het verstrekken van informatie over effectiviteit (p. 474)."

Thomas & Velthouse (1990) breidden de eerdere definitie van psychologisch empowerment van Conger en Kanungo (1988) uit en suggereerden dat psychologische empowerment verwant is aan taakmotivatie en het vier dimensies omvat: “meaning”, “competence”, “self-determination” en “choice”. Uit de definitie van Thomas & Velthouse (1990) halen we dat psychologische empowerment geen organisatorische interventie of eigenschap is, maar eerder een cognitieve toestand die wordt bereikt wanneer individuen ervaren dat ze empowered zijn.

Spreitzer (1995, 1997) bouwde verder op het werk van Thomas & Velthouse (1990) en ontwikkelde een multidimensionaal model om psychologische empowerment op individueel niveau te beoordelen. Spreitzer (1995) beschreef in zijn multidimensionaal model van psychologisch empowerment op niveau van het individu de volgende elementen:

1. **Betekenis** verwijst naar de overeenstemming tussen iemands werkdoelen en overtuigingen of waarden; met andere woorden, het is de mate waarin iemand betekenis ervaart in zijn/haar job.
2. **Competentie** is de overtuiging die mensen hebben over hun vermogen om hun werk vakkundig uit te voeren, met andere woorden het ervaren zijn in de job.
3. **Zelfdeterminatie** is de mate van autonomie over het werk. Het is de mate waarin werknemers zelf keuzes maken en controle uitoefenen over hun werk.
4. **Impact** is de mate waarin individuen vinden dat hun gedrag een verschil maakt of de mate waarin zij invloed hebben op de bedrijfsresultaten.

Deze vier dimensies zorgen voor een dynamische of actieve oriëntatie op het werk, psychologische empowerment is het hoogst wanneer alle vier dimensies hoog zijn (Spreitzer, 1995). Verder stelde Spreitzer (1995) dat psychologische empowerment op individueel niveau bestaat langs een continuüm, waarbij de vier dimensies additief zijn.

1.2. Relaties tussen de kernconcepten

1.2.1. Relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid

In de voorgaande hoofdstukken definieerden we constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. In dit deel wordt op basis van de bestaande literatuur de relatie tussen beide aangetoond.

Bij constructieve feedback zal de werknemer een bepaalde waardering ervaren. Dit is een onderdeel dat teruggevonden wordt in het concept waargenomen organisatorische steun (WOS). Deze waargenomen organisatorische steun (WOS) weerspiegelt de algemene overtuigingen die werknemers ontwikkelen over de mate waarin hun organisatie hun bijdrage waardeert en om hen geeft (Eisenberger et al., 1986). De WOS is een belangrijk antecedent van affectieve betrokkenheid bij de organisatie. De theorie over organisatorische steun suggereert dat, op grond van de wederkerigheidsnorm (Gouldner, 1960), werknemers die zich gesteund voelen door hun organisatie zullen proberen hun schuld terug te betalen met affectieve betrokkenheid (Settoon et al., 1996). Dit past binnen de sociale ruiltheorie van Blau (1964).

We bouwen verder op de sociale uitwisselingstheorie (Blau, 1964) omdat we verwachten dat het geven van kwaliteitsvolle feedback door de leider de affectieve betrokkenheid van teamleden bevordert. Hierbij wordt affectieve betrokkenheid gedefinieerd als volgt: de mate waarin de teamleden een emotionele band en identificatie met de waarden en doelstellingen van de organisatie ervaren (Meyer & Allen, 1991). In overeenstemming met de sociale ruiltheorie (Blau, 1964) kan affectieve

betrokkenheid worden beschouwd als een return van de teamleden aan hun leider in overeenstemming met de sociale ruilverplichtingen tussen de organisatie en haar werknemers (Audenaert et al, 2021).

Als een essentiële hoeksteen van de sociale ruiltheorie verklaart de norm van wederkerigheid waarom het engagement van een organisatie ten opzichte van werknemers (inspanningen van de leidinggevenden om feedback van hoge kwaliteit te voorzien) zich vertaalt in het engagement van werknemers ten opzichte van de organisatie (Gouldner, 1960).

Individuele teamleden verbinden zich emotioneel met hun organisatie en haar doelstellingen in ruil voor beloningen die zij van de organisatie hebben ontvangen (Cropanzano & Mitchell, 2005). Wanneer werknemers merken dat hun leider hen steunt en om hun welzijn geeft, handelen zij in overeenstemming met de norm van wederkerigheid (Eisenberger et al., 1986). Zoals eerder aangegeven door Rosen et al. (2006) vermindert een goede samenwerking tussen de feedbackgever (werkgever) en feedbackontvanger (werknemer) door gewenst gedrag te begeleiden en te bekrachtigen ambigüiteit en onzekerheid. Dit draagt bij tot ondersteuning en welzijn van de werknemer. Constructieve feedback bestaat uit meerdere cyclussen en wederzijdse bijdragen. Deze wederzijdse bijdragen versterken het sociale ruilproces en kunnen vergeleken worden met het beklimmen van een ladder van geven en nemen (Cropanzano & Mitchell, 2005). Vanuit de sociale ruiltheorie kan de relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid verklaard worden.

Affectieve betrokkenheid is sterk gecorreleerd met ontvankelijkheid van het management, afhankelijkheid van de organisatie, steun van de organisatie en steun van de supervisors (Allen & Meyer, 1996). Deze antecedenten zijn ook componenten van de feedbackomgeving. Onderzoek naar de feedbackomgeving heeft aangetoond dat werknemers die een gunstige feedbackomgeving ervaren meer affectieve betrokkenheid rapporteren dan werknemers die een ongunstige feedbackomgeving ervaren (Steelman & Levy, 2001).

Vanuit bovenstaande denkwijzen wordt de volgende hypothese geformuleerd.

H1: Er is een positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid
--

1.2.2. Relatie tussen empowerment en constructieve feedback

In deze masterproef bouwen we argumenten voor de hypothese dat er een positieve lineaire relatie bestaat tussen constructieve feedback en empowerment. Hiervoor gaan we op zoek in bestaand onderzoek.

Uit bovenstaande literatuurstudie rond psychologische empowerment weten we dat een algemeen kenmerk 'het gevoel van controle ervaren over zijn/haar werk' is (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). Dit gevoel wordt volgens Jennifer & Sabine (2008) in een constructieve feedbackomgeving sterk aangewakkerd. Hun onderzoek toont immers aan dat werknemers in een "high level" feedbackomgeving meer behoefte hebben aan feedback en consistent waardevolle beslissingen maken op een ondersteunende en vriendelijke manier, wat bijdraagt tot de ontwikkeling van een gevoel van eigenaarschap op het werk. Een ondersteunende supervisor feedbackomgeving doet dus het gevoel van controle en macht stijgen (Gong et al., 2017). Hieruit kan afgeleid worden dat er een positieve relatie bestaat tussen constructieve feedback en het gevoel van controle over het werk, een kenmerk van psychologische empowerment.

Spreitzer (1995) beschreef een multidimensionaal model op individueel niveau van psychologische empowerment waar 'betekenis', 'competentie', 'zelfdeterminatie' en 'impact' onderdeel van vormen. Het effect van een hoger niveau van feedback op drie van de vier elementen van zijn multidimensionaal model werd onderzocht door Drake et al. (2007). In hun onderzoek stelden zij dat het effect van een hoger niveau van feedback over de individuele prestatie zou leiden tot een groter waargenomen 'impact', 'competentie' en 'zelfdeterminatie' dan bij een lager niveau van feedback over de individuele prestaties. Wanneer constructieve feedback een invloed heeft op drie van de vier dimensies van psychologische empowerment op individueel niveau dan is het aannemelijk dat er een positieve relatie bestaat tussen constructieve feedback en psychologische empowerment.

Conger en Kanunga (1988) spreken in hun definitie van empowerment over het vergroten van gevoelens van zelfeffectiviteit door het identificeren van omstandigheden die machteloosheid bevorderen en door deze omstandigheden weg te nemen door zowel formele organisatorische praktijken als informele technieken van het verstrekken van informatie over effectiviteit. De criteria van constructieve feedback zijnde relevant, informatief, niet oordelend, specifiek zoals opgesomd in de bovenstaande literatuurstudie kunnen onderdelen vormen van dit identificeren. Feedback die adviserend is naar de toekomst kan omstandigheden van machteloosheid wegnemen. Feedback die tijdig en meerdere cyclussen omvat, kan een onderdeel zijn van informele technieken.

Vanuit deze onderzoeken wordt er in deze masterproef een positieve relatie tussen constructieve feedback en empowerment verwacht. De volgende hypothese formuleert deze verwachting.

H2: Er is een positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en empowerment.

1.2.3. Relatie tussen empowerment en affectieve betrokkenheid

In deze masterproef wordt onderzocht of er een positieve lineaire relatie bestaat tussen empowerment en affectieve betrokkenheid.

Gebaseerd op de literatuurstudie is affectieve betrokkenheid één van de drie componenten van organisationele betrokkenheid (Meyer & Allen, 1991). Onderzoek heeft aangetoond dat psychologische empowerment positief gerelateerd is aan functionele werknemersreacties zoals organisationele betrokkenheid.

Gebaseerd op 31 studies toonden Seibert et al. (2011) aan dat er een positieve relatie bestaat tussen psychologische empowerment en organisationele betrokkenheid. Zo beschreven Avolio et al. (2004) dat psychologische empowerment geassocieerd was met hogere niveaus van organisatorische betrokkenheid. Daarnaast vonden Kraimer et al. (1999) een directe positieve relatie tussen de impact dimensie van empowerment en organisatorische betrokkenheid, en een indirecte associatie voor zelfdeterminatie via de relatie met impact.

Audenaert et al (2013) toonden op basis van het op empowerment gebaseerde model aan dat wederzijdse investering werknemers een gevoel van psychologische empowerment geeft, wat resulteert in verbeterde affectieve betrokkenheid en werkprestaties.

H3: De positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid wordt gemedieerd door psychologische empowerment.

2. Methode

2.1. Procedure en steekproef

De voor dit onderzoek gebruikte data werden verkregen via een enquête die afgenomen werd in het Vlaams secundair onderwijs. Binnen het Vlaams secundair onderwijs werd een onderverdeling gemaakt tussen ASO, TSO, BSO en KSO.

Naar elke deelnemende school werden twee enquêtes verstuurd. Deze enquêtes werden in elke deelnemende school ingevuld door de leerkrachten en de directeur. Voor de deelnemende leerkrachten was er een vereiste van 6 maanden anciënniteit. De enquête werd digitaal afgenomen. De deelnemers ontvingen deze 2 enquêtes via mail. Bij het invullen van deze enquêtes werd de anonimiteit en privacy van de deelnemers gegarandeerd. Alle gegevens werden verzameld in het schooljaar 2021-2022. In totaal werden er 293 leerkrachten en 6 directeurs bevroegd.

Van de in totaal 299 deelnemers was de grote meerderheid vrouw (68,9%) en de minderheid man (29,1%). Daarnaast wou 2% zijn of haar geslacht liever niet aangeven. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is 42 jaar ($M=42,27$ en $SD= 10,671$), waarbij de jongste deelnemer een leeftijd van 21 jaar heeft en de oudste deelnemer een leeftijd van 63. Het gemiddeld aantal jaren dat de leerkrachten al als leerkracht werkzaam zijn, is 17 jaar ($M= 16,753$ en $SD= 10,3571$). Waarbij het minimumaantal jaren 0,5 (6 maand) is en het maximumaantal jaren van deze steekproef gelijk is aan 41 jaar. Leerkrachten met een anciënniteit lager dan 6 maand mochten niet deelnemen aan dit onderzoek en werden dus ook uit de steekproef gefilterd, zoals al eerder aangegeven.

Van de deelnemende scholen werkte de meerderheid van de deelnemers binnen het ASO (52,2%), gevolgd door het TSO (26,1%), daarna het BSO (19,1%) en als laatste werkte er een klein percentage in het KSO (2,7%).

2.2. Meetinstrumenten

De gegevens werden verwerkt in het softwarepakket SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 28 van IBM. Bij deze analyses wordt er gestreefd naar een Chronbach's alpha groter dan 0,8 zodat de schalen van onderstaande variabelen als intern consistent beschouwd kunnen worden. Ten slotte werd er een factoranalyse uitgevoerd. Zo wordt er geverifieerd of alle items van de metingen op dezelfde factor geladen zijn. Er wordt naar een minimum lading van 0,50 gestreefd. Hiervoor werd

factoring op de hoofdas van één dimensie gebruikt. De factorladingen kunnen teruggevonden worden in bijlage.

2.2.1. Onafhankelijke variabele: Constructieve feedback

Constructieve feedback werd gemeten aan de hand van een 6-item schaal die ontwikkeld werd door Kuvaas et al. (2017). Het antwoord op elk van de 6 items werd gegeven op basis van een 5-punt Likertschaal gaande van 1 “helemaal oneens” tot 5 “helemaal eens”. Een voorbeelditem is: “Als er een discrepantie is tussen mijn eigen evaluatie van mijn prestaties en de evaluatie van mijn directeur, komen we tot een overeenkomst nadat we de zaak hebben besproken”. De Cronbach’s alpha van deze schaal bedraagt 0,886. De factorladingen variëren tussen 0,704 en 0,778.

2.2.2. Mediator: Empowerment

In 1995 ontwikkelde Spreitzer een schaal om empowerment te meten. De schaal van Spreitzer (1995) bevat 12 items, waarbij de antwoorden gegeven worden aan de hand van een 5-punten Likertschaal waar 1 gelijk is aan “helemaal oneens” en 5 gelijk is aan “helemaal eens”. Deze 12 items zijn onderverdeeld in 4 dimensies: meaning, competence, self determination en impact. Dit zijn dan ook de vier elementen van psychologisch empowerment op individueel niveau zoals besproken in het onderdeel empowerment. Spreitzer (1995) maakt in zijn schaal een opdeling volgens deze 4 dimensies, hierdoor ontstaan er 4 subschalen. Om het construct empowerment te meten worden deze 4 subschalen samengenomen. Een voorbeelditem is: “Het werk dat ik doe is erg belangrijk voor mij”. De Cronbach’s alpha van deze schaal bedraagt 0,820. De factorladingen variëren tussen 0,261 en 0,689. Waarbij 4 van de 12 items zijn weggelaten uit de analyses, omdat bij deze items de factorladingen kleiner zijn dan 0,5. Deze items zijn: “Het werk dat ik doe is erg belangrijk voor mij.”, “Ik ben zelfverzekerd over mijn vermogen om mijn werk uit te voeren.”, “Ik ben overtuigd van mijn bekwaamheid om mijn job uit te oefenen.” en als laatste “Ik heb de vaardigheden onder de knie die vereist zijn voor mijn job.”.

2.2.3. Afhankelijke variabele: Affectieve betrokkenheid

De afhankelijke variabele affectieve betrokkenheid werd gemeten aan de hand van een 5-item schaal ontwikkeld door Jak & Evers (2010). Ze ontwikkelden een nieuwe Nederlandstalige versie van de ACS (Affective Commitment Scale). Jak & Evers (2010) streven met deze vernieuwde schaal naar een verlaging van de ongewenste samenhang tussen de ACS en NCS (Normative Commitment Scale). Aan de hand van een 5-punten Likertschaal werden antwoorden gegeven gaande van 1 gelijk aan “helemaal

oneens” tot 5 gelijk aan “helemaal eens”. Een voorbeelditem is: “Ik heb het gevoel dat ik echt bij deze school hoor”. De Cronbach’s alpha van deze schaal bedraagt 0,891. De factorladingen variëren tussen 0,449 en 0,860. Waarbij 1 van de 5 items is weggelaten uit de verdere analyses, omdat de factorlading kleiner is dan 0,5. Dit item is: “Ik ervaar de problemen van deze school als mijn eigen problemen.”.

2.2.4. Controlevariabelen

De variabelen ‘vast_benoemd’ en ‘contact_directeur’ worden in dit onderzoek als controlevariabelen opgenomen. De controlevariabele ‘contact_directeur’ staat voor hoe vaak de leerkracht contact heeft met de directeur. Op deze vraag hadden de respondenten 6 antwoordmogelijkheden namelijk: ‘minder dan maandelijks’, ‘maandelijks’, ‘meermaals per maand’, ‘wekelijks’, ‘meermaals per week’ en als laatste ‘dagelijks’. ‘Vast_benoemd’ werd als tweede controlevariabele opgenomen. De respondenten beantwoordden hier de vraag “bent u vastbenoemd?”. Beide controlevariabelen zijn gekozen omdat deze significant correleren met affectieve betrokkenheid, de afhankelijke variabele in dit onderzoek.

3. Resultaten

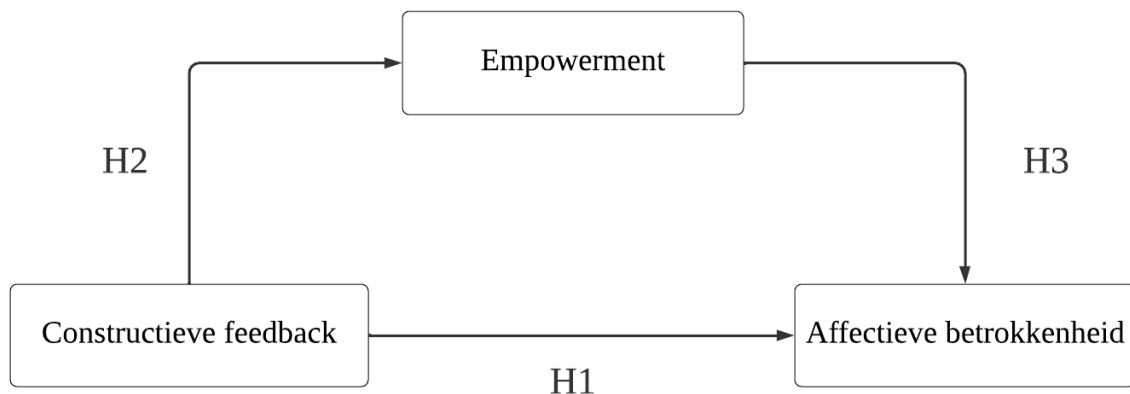
Om de hypothesen te testen werd er met behulp van SPSS een lineaire regressieanalyse uitgevoerd. Tabel 1 en tabel 2 hieronder geven de resultaten weer. Tabel 1 geeft een overzicht van het aantal observaties per variabele, de gemiddelden en standaardafwijking van elke variabele. Daarnaast geeft tabel 1 ook nog de Pearson correlatiecoëfficiënten en de Chronbach's alpha's van de variabelen weer.

Bij het bekijken van de Pearson correlaties, is te zien dat er een positief verband is tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid ($r = 0,265$, $p < 0,01$). Daarnaast is er een positief verband tussen constructieve feedback en empowerment ($r = 0,363$, $p < 0,01$) en ook een positief verband tussen empowerment en affectieve betrokkenheid ($r = 0,465$, $p < 0,01$). Verder halen we uit tabel 1 dat er een negatief verband is tussen: vastbenoemd en de mate van contact met de directeur ($r = -0,183$, $p < 0,01$), vastbenoemd en affectieve betrokkenheid ($r = -0,155$, $p < 0,01$). Ook is er een positief verband tussen: de mate van contact met de directeur en constructieve feedback ($r = 0,373$, $p < 0,01$), de mate van contact met de directeur en empowerment ($r = 0,348$, $p < 0,01$), de mate van contact met de directeur en affectieve betrokkenheid ($r = 0,293$, $p < 0,01$). De andere variabelen zijn ook gecorreleerd, maar deze relaties zijn niet significant en waarschijnlijk toe te schrijven aan toeval.

Van multicollineariteit is geen sprake in dit onderzoek. De tolerantiewaarden liggen allemaal boven de minimumgrens van 0,1 (Stern, 2014, p.200), waarbij de laagste waarde 0,667 bedraagt. Ook de VIF (Variance Inflation Factor) is een indicatie voor multicollineariteit, de waarden moeten hierbij onder 10 liggen (Stern, 2014, p.200). In deze steekproef is dit het geval: de VIF-waarden bevinden zich allemaal tussen 1,044 en 1,500.

Tabel 2 geeft een overzicht van de regressiecoëfficiënten en standaardfouten van de variabelen verkregen door het uitvoeren van een lineaire regressieanalyse. Er wordt onderscheid gemaakt tussen 3 verschillende modellen. Het eerste model gaat de relatie tussen de onafhankelijke variabele (constructieve feedback) en de afhankelijke variabele (affectieve betrokkenheid) na. De controlevariabelen worden in het eerste model ook opgenomen. Het tweede model gaat de relatie tussen de onafhankelijke variabele (constructieve feedback) en de mediator (empowerment) na. Het derde en laatste model gaat de relatie tussen de mediator en de afhankelijke variabele na. De onafhankelijke variabele wordt mee in het model opgenomen om te controleren of het een volledige of partiële mediatie is. Figuur 1 geeft een visuele weergave van de mediatie-analyse.

Figuur 1: Mediatie-analyse



De eerste hypothese wordt door het eerste model onderzocht. De eerste hypothese stelt dat er een positieve lineaire relatie is tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. In de resultaten wordt er gevonden dat 13,1% ($R^2=0,131$) van de affectieve betrokkenheid verklaard wordt door constructieve feedback, $\Delta R^2= 0,110$, $F= 6,249$ ($p<0,001$). Hypothese 1 wordt hier dus bevestigd, want constructieve feedback leidt tot een stijging van de affectieve betrokkenheid, ($\beta=0,219$, $p<0,001$).

Het tweede model gaat hypothese 2 na die voorspelt dat er een positieve lineaire relatie bestaat tussen constructieve feedback en empowerment. De resultaten tonen aan dat 19,3% ($R^2=0,193$) van empowerment verklaard wordt door constructieve feedback, $\Delta R^2= 0,174$, $F= 9,915$ ($p<0,001$). Hypothese 2 kan bevestigd worden, want constructieve feedback leidt tot een stijging van empowerment, ($\beta=0,229$, $p<0,001$).

Het laatste model gaat de derde hypothese onderzoeken die stelt dat constructieve feedback en affectieve betrokkenheid gemedieerd worden door empowerment, waarbij een hoger niveau van empowerment leidt tot een stijging van de affectieve betrokkenheid. Er werd een positieve relatie gevonden tussen empowerment en affectieve betrokkenheid, ($\beta= 0,528$, $p<0,001$). Verder is er geen significante relatie meer tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid, $\beta= 0,098$ ($p>0,05$). Dit wil zeggen dat een hoge mate van constructieve feedback leidt tot een stijging van empowerment, wat op zijn beurt zal leiden tot een hogere affectieve betrokkenheid. De mediator empowerment zal 25,4% ($R^2=0,254$) van de affectieve betrokkenheid verklaren, $\Delta R^2= 0,233$, $F=12,276$ ($p<0,001$). Dit toont een volledige mediatie aan, waarbij ook de derde en laatste hypothese wordt bevestigd.

Tabel 1: Aantal observaties (N), gemiddelden (M), standaardafwijking (SD), Chronbach's alpha's (α) en Pearson correlaties van de variabelen.

VARIABELE	N	M	SD	1	2	3	4	5
1. VASTBENOEMD	299	1,15	0,36					
2. CONTACT DIRECTEUR	298	2,96	1,64	-0,183**				
3. CONSTRUCTIEVE FEEDBACK	299	3,42	0,73	0,025	0,373**			
4. EMPOWERMENT	299	3,36	0,58	-0,31	0,348**	0,363**		($\alpha = 0,82$)
5. AFFECTIEVE BETROKKENHEID	299	3,93	0,79	-0,155**	0,293**	0,265**	0,465**	($\alpha = 0,891$)

*p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001 (2-tailed)

Tabel 2: Regressiecoëfficiënten en standaardfouten

Variabele	Model 1	Model 2	Model 3
	β (St fout)	β (St fout)	β (St fout)
Afhankelijke variabele	Affectieve betrokkenheid	Empowerment	Affectieve betrokkenheid
Constate	4,055*** (0,176)	3,197*** (0,125)	4,139*** (0,164)
Controlevariabelen			
Maandelijks contact met directeur	0,090 (0,138)	-0,023 (0,098)	0,102 (0,128)
Meermaals per maand contact met directeur	0,152 (0,131)	0,128 (0,093)	0,084 (0,122)
Wekelijks contact met directeur	0,255 (0,146)	0,213 * (0,104)	0,142 (0,136)
Meermaals per week contact met directeur	0,427** (0,147)	0,372*** (0,105)	0,231 (0,140)
Dagelijks contact met directeur	0,424* (0,188)	0,359** (0,133)	0,234 (0,176)
Vast benoemd	-0,267* (0,123)	0,017 (0,087)	-0,275 * (0,114)
Onafhankelijke variabele			
Constructieve feedback	0,219*** (0,065)	0,229*** (0,046)	0,098 (0,063)
Empowerment			0,528*** (0,077)
N	297	297	297
R²	0,131	0,193	0,254
Adj R²	0,110	0,174	0,233
F - waarde	6,249***	9,915***	12,276***

P < 0,05 * (tweezijdig).

P < 0,01 ** (tweezijdig).

P < 0,001 *** (tweezijdig).

4. Discussie & Conclusie

In deze masterproef werd de link tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid bij leerkrachten en directeurs in het Vlaams onderwijs en de rol van psychologische empowerment op deze relatie onderzocht. Volgende onderzoeksresultaten werden bekomen: er is een positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid, er is een positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en empowerment, de positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid wordt gemedieerd door empowerment, waarbij een hoger niveau van empowerment leidt tot een stijging van de affectieve betrokkenheid.

Een eerste bijdrage van dit onderzoek is dat er een positieve lineaire relatie is tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid. Deze uitkomst is in lijn met eerder onderzoek. Steelman & Levy (2001) toonden al aan dat werknemers die een gunstige feedbackomgeving ervaren meer affectieve betrokkenheid rapporteren dan werknemers die een ongunstige feedbackomgeving ervaren. In dit onderzoek specifiek bij de leerkrachten van het Vlaams onderwijs stellen we vast dat constructieve feedback zal leiden tot een toename van de affectieve betrokkenheid. Dit betekent dat het gevoel van de leerkracht dat hij/zij bij de school hoort, dat hij/zij emotioneel gehecht is en dat hij/zij de problemen van de school ook als zijn/haar problemen ervaart en het besluit om al dan niet op de school te blijven werken positief kan beïnvloed worden door constructieve feedback.

Een tweede bijdrage van dit onderzoek is dat er een positieve lineaire relatie bestaat tussen constructieve feedback en empowerment. Dit biedt een bevestiging van eerdere onderzoeken beschreven door Jennifer & Sabine, 2008; Drake et al., 2007; Gong et al., 2017. Wanneer constructieve feedback wordt gegeven, zal dit leiden tot een toename van het gevoel van empowerment. Ook in dit onderzoek bij leerkrachten van het Vlaams onderwijs stellen we een stijging van het gevoel van empowerment vast wanneer er constructieve feedback gegeven wordt. Dit betekent dat constructieve feedback de leerkracht het gevoel zal geven dat het werk dat hij/zij doet zinvol is, dat hij/zij competent is in zijn/haar job, dat hij/zij een autonomie heeft in het bepalen van de manier waarop hij/zij lesgeeft of zijn/haar job uitvoert en dat hij/zij impact en invloed heeft op wat er binnen de school gebeurt.

De derde en laatste bijdrage van dit onderzoek is dat de positieve lineaire relatie tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid wordt gemedieerd door empowerment, waarbij een hoger niveau van empowerment leidt tot een stijging van de affectieve betrokkenheid. Er kan een volledige mediatie vastgesteld worden. Dit wil zeggen dat constructieve feedback niet rechtstreeks leidt tot een toename van affectieve betrokkenheid, maar dat constructieve feedback eerder een positief effect zal hebben op het gevoel van empowerment dat werknemers ervaren. Deze psychologische

empowerment zal op zijn beurt dan weer leiden tot een toename van de affectieve betrokkenheid bij de werknemers. Dit laatste biedt bevestiging van eerder onderzoek van Seibert et al. (2011) en Audenaert et al. (2013). Het onderzoek in deze masterproef toont aan dat psychologische empowerment de link tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid kan verklaren. In deze masterproef wordt deze volledige mediatie alleen verwacht bij constructieve feedback die beantwoordt aan de kenmerken zoals eerder in de literatuurstudie omschreven. Wanneer feedback, tijdig, specifiek, ondersteunend, relevant, informatief, accuraat en begrijpelijk (Omer & Abdularhim, 2017) is, kunnen we spreken van kwalitatieve constructieve feedback. Bij kwalitatieve constructieve feedback zal de feedbackontvanger het gevoel krijgen dat zijn job zinvol is, dat hij bekwaam is in zijn job, dat hij een autonomie heeft in de uitvoering van zijn job en dat hij impact heeft. In dit specifiek onderzoek bij de Vlaamse leerkrachten kunnen we de link tussen constructieve feedback en affectieve betrokkenheid verklaren door psychologische empowerment. Wanneer de leerkracht de feedback die hij/zij van zijn/haar directeur tijdig en regelmatig krijgt als specifiek, helpend, relevant en ondersteunend, gericht op de taak en niet op de persoon, gericht op waar hij/zij goed in is, ervaart, zal de leerkracht zich meer competent voelen. Bovendien zal hij/zij zijn/haar job als leerkracht als zinvol beschouwen, zal hij/zij een bepaalde autonomie en gevoel van impact binnen zijn job ervaren. Op die manier zal hij/zij zich ook als een deel van de familie beschouwen, hij/zij zal de problemen van de school ook als zijn eigen problemen ervaren en de school zal veel voor hem/haar betekenen.

Bij de controlevariabelen zien we het belang van contact met de directeur. Het contact met de directeur is positief gecorreleerd met de drie variabelen. Zowel constructieve feedback, psychologische empowerment en affectieve betrokkenheid nemen toe als het contact met de directeur stijgt. Dit wil zeggen dat meer contact met de directeur leidt tot een hoger gevoel van empowerment en een hogere affectieve betrokkenheid bij de leerkrachten. In dit onderzoek werd de constructieve feedback gekregen van de directeur bevraagd. Hoe meer contact met de directeur hoe meer kans er is op kwalitatief hogere constructieve feedback aangezien 'tijdig en in meerdere cycli' belangrijke kenmerken (Omer & Abdularhim, 2017) zijn van constructieve feedback. Bij kwalitatieve constructieve feedback kon een volledige mediatie van empowerment vastgesteld worden. Wanneer een directeur kwalitatieve constructieve feedback geeft, zorgt dit voor psychologische empowerment bij de leerkrachten: de leerkrachten ervaren hun werk als persoonlijk zinvol en belangrijk en voelen zich bevestigd in hun competenties. Deze psychologische empowerment zal zorgen voor de emotionele gehechtheid aan de school als leerkracht.

Uit dit onderzoek kunnen we concluderen dat kwalitatieve constructieve feedback zeer belangrijk is binnen het onderwijsmanagement. Constructieve kwalitatieve feedback leidt tot een toename van het

gevoel van empowerment bij de leerkrachten. Deze toename leidt tot een stijging van de affectieve betrokkenheid bij de leerkrachten. De directeur en vooral het contact met de directeur speelt hierbij een belangrijke sleutelrol.

5. Limieten & Verder onderzoek

Bij het uitvoeren van dit onderzoek konden een aantal beperkingen vastgesteld worden. Hieronder worden deze beperkingen besproken. Daarna worden voorstellen tot verder onderzoek geformuleerd.

Dit onderzoek is cross-sectioneel. De gegevens die gebruikt werden voor dit onderzoek werden op één bepaald moment verzameld. Er kan dus geen evolutie bestudeerd worden. De data zijn in het begin van het schooljaar verzameld en leveren misschien een ander beeld dan data die op het einde van het schooljaar zouden afgenomen worden. Studenten educatieve master beschreven immers in een artikel van Durf Denken dat de meeste scholen pas op het einde van het schooljaar een feedbackgesprek organiseren (UGent-studenten onderzochten, 2021). In de toekomst zou deze studie dan ook longitudinaal uitgevoerd kunnen worden. Zo zouden we het effect op affectieve betrokkenheid kunnen bestuderen aan de hand van gegevens die op verschillende momenten zijn verzameld.

De steekproef die genomen werd, was een niet-aselecte steekproef. Dit onderzoek probeert uitspraken te doen over het Vlaams secundair onderwijs. De hoofdvraag is dan ook of deze steekproef wel representatief is voor het Vlaams secundair onderwijs. Net iets meer dan de helft van de enquêtes werden beantwoord door leerkrachten in het algemeen secundair onderwijs (ASO). Leerkrachten uit het Buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) werden niet bevroegd. De enquêtes werden gevoerd in Oost- en West-Vlaanderen, waarbij een kleine meerderheid in West-Vlaanderen werd afgenomen. In toekomstig onderzoek zou men kunnen streven naar een gelijke verdeling van de scholen binnen de Vlaamse provincies. Daarnaast zou men ook de leerkrachten uit alle richtingen op secundair niveau kunnen bevragen dus inclusief BuSO. Op deze manier kiest men voor een aselecte steekproef.

In dit onderzoek werd de invloed van de constructieve feedback gegeven door de directeur op de affectieve betrokkenheid van de leerkracht onderzocht. Maar leerkrachten kunnen ook expertise delen (Frederix & De Wilde, 2022) en constructieve feedback geven aan elkaar. Toekomstig onderzoek zou ook deze onderzoeksvraag kunnen bestuderen. Wat is de relatie van constructieve feedback gegeven door de leerkrachten aan elkaar en affectieve betrokkenheid van de individuele leerkracht tot de school met psychologische empowerment als mediator?

6. Aanbevelingen

In het kader van het huidige lerarentekort is het belangrijk dat directeurs inzien hoe belangrijk hun rol is in het enthousiasmeren en motiveren van leerkrachten. Regelmatige zowel formele als informele constructieve feedback heeft invloed op het behoud van de leerkrachten.

Bibliografie

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 252–276.

Anseel, F., & Lievens, F. (2007). The long-term impact of the feedback environment on job satisfaction: A field study in a Belgian context. *Applied Psychology-an International Review-Psychology Appliquee- Revue Internationale, 56*(2), 254–266.

Audenaert, M., Vanderstraeten, A., & Buyens, D. (2013). Complementary explanation of employment relationships through social exchange and psychological empowerment. *Workshop on Research Advances in Organizational Behavior and Human Resources Management, Proceedings*. Presented at the Workshop on Research Advances in Organizational Behavior and Human Resources Management, Paris, France.

Audenaert, M., Carette, P., Shore, L. M., Lange, T., Van Waeyenberg, T., & Decramer, A. (2017). Leader-employee congruence of expected contributions in the employee-organization relationship. *Leadership Quarterly, 29*(3), 414–422.

Audenaert, M., Vanderstraeten, A., & Buyens, D. (2017). When affective well-being is empowered: the joint role of leader-member exchange and the employment relationship. *International Journal of Human Resource Management, 28*(15), 2208–2227.

Audenaert, M., van der Heijden, B., Rombaut, T., & Van Thielen, T. (2021). The role of feedback quality and organizational cynicism for affective commitment through leader-member exchange. *Review of Public Personnel Administration, 41*(3), 593–615.

Altmiller G. (2016). Strategies for providing constructive feedback to students. *Nurse Educ, 41*, 118-119.

Avolio, B. J., Zhu, W. C., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 951-968.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*: 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

Blau, P. M. (1964). Exchange and power in social life. *John Wiley*.

Brown, N., Cook, L. (2009) Giving effective feedback to psychiatric trainees. *Adv Psychiatric Treat, 15*, 123-128.

Brukner, H., Altkon, D., Cook, S., Quinn, M., McNabb, W. (1999). Giving effective feedback to medical students: A workshop for faculty and house staff. *Med Teach, 21*, 161-165.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219–233.

- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, *13*, 471-482.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, *31*(6), 874-900.
- Drake, A. R., Wong, J., Salter, S. B. (2007). Empowerment, motivation, and performance: examining the impact of feedback and incentives on nonmanagement employees. *Behav. Res. Account*, *19*, 71-89.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, *71*(3), 500-507.
- Ende J. (1983) Feedback in clinical medical education. *JAMA*, *250*, 777-781.
- Eva, K. W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K., & Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: On the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Advances in Health Science Education*, *17*, 15-26.
- Frederix, S., & De Wilde, B. (2022, 12 april). *Hoe lossen we het lerarentekort op? Klasse*. Geraadpleegd op 17 april 2022, van <https://www.klasse.be/180314/hoe-lossen-we-het->
- Gong, Z., Zhang, J., Zhao, Y. and Yin, L. (2017). The relationship between feedback environment, feedback orientation, psychological empowerment and burnout among police in China. *Policing: An International Journal*, *40*(2), 336-350.
- Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, *25*(2), 161-178.
- Gujarati, D. N. (2009). Basic econometrics. Tata McGraw-Hill Education.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited, Essex.
- Hamid, Y., Mahmood, S. (2010). Understanding constructive feedback: A commitment between teachers and students for academic and professional development. *J Pak Med Assoc*; *60*, 224-227.
- Hauer, K., Kogan, G. (2012). Realizing the potential value of feedback. *Med Educ*, *46*, 132-142.
- Hesketh, E. A., Laidlaw, J. M. (2002). Developing the teaching instinct: Feedback. *Med Teach*, *24*, 245-248.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *64*, 349-371.
- Jak, S., & Evers, A. (2010). Onderzoeksnotitie: Een vernieuwd meetinstrument voor organizational commitment. *Gedrag en Organisatie*, *23*(2), 158-171.
- Jennifer, L. S. and Sabine, S. (2008). Fairness perceptions of supervisor feedback, LMX, and employee well-being at work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, *17*(2), 198-225.

- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement, 59*, 127-142.
- Kuvaas, B., Buch, R., & Dysvik, A. (2017). Constructive supervisor feedback is not sufficient: Immediacy and frequency is essential. *Human Resource Management, 56*(3), 519-531.
- Leach, D. J., Wall, T. D., & Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*, 27-52.
- Maynard, M. T., Gilson, L. L., Mathieu, J. E. (2012). Empowerment—fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *J. Manag.* 38, 1231–1281.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review, 50*, 153-180.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*, 61–89.
- Omer, A. A. A., Abdularhim, M. E. (2017). The criteria of constructive feedback: the feedback that counts. *Journal of Health Specialties, 5*(1), 45-48.
- Ramani, S., Krackov, S. K. (2012). Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. *Med Teach, 34*, 787-791.
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology, 81*, 219-227.
- Rosen, C. C., Levy, P. E., & Hall, R. J. (2006). Placing perceptions of politics in the context of the feedback environment, employee attitudes, and job performance. *Journal of Applied Psychology, 91*, 211–220.
- Seibert, S. E., Wang, G., Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analysis review. *Journal of Applied Psychology, 96*, 981-1003.
- Siongers, J., Vangoidsenhoven, G., Kavadias, D., & Glorieux, I. (2009). Het beroep van leraar doorgelicht.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442–1465.
- Spreitzer, G. M. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management, 23*, 679-704.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M., & Nason, S. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management, 23*, 679-704.
- Steelman, L. A., & Levy, P. E. (2001). The feedback environment and its potential role in 360-degree feedback. In J. R. Williams (Chair), Has 360-degree feedback really gone amok? New empirical data.

Symposium conducted at the 16th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.

Steelman, L. A., Levy, P. E., Snell, A. F. (2004). The feedback environment scales (FES): Construct definition, measurement and validation. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 165–184.

Stern, L. D. (2014). A visual approach to SPSS for windows. A guide to SPSS 17.0. London: Pearson Education Limited.

Thomas, K. W., Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*, 666-681.

UGent-studenten onderzochten: zo krijgen leerkrachten een goede start. (2021, 30 augustus).

Durf Denken. Geraadpleegd op 17 mei 2022, van <https://www.durfdenken.be/nl/onderzoek-en-maatschappij/ugent-studenten-onderzochten-zo-krijgen-leerkrachten-een-goede-start>

Vandenbergh, C., Bentein, K., & Stinglhamber, F. (2004). Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 47–71.

Vlaamse overheid (z.d.). Geraadpleegd op 29 april 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/groeien-in-je-job/functiebeschrijving-en-evaluatie/je-evaluatie>

Zehra, T., Tariq, M., Ali, S. K., Motiwala, A., Boulet, J. (2015). Challenges of providing timely feedback to residents: Faculty perspectives. *J Pak Med Assoc, 65*, 1069-1074.

Factorladingen

		Empowerment	Constructieve feedback	Affectieve feedback
Empowerment_1_1	Het werk dat ik doe is belangrijk voor mij.	0,379		
Empowerment_1_2	Ik ben zelfverzekerd over mijn vermogen om mijn werk uit te voeren.	0,452		
Empowerment_1_3	Het werk dat ik doe is zinvol voor mij.	0,529		
Empowerment_1_4	Ik ben overtuigd van mijn bekwaamheid om mijn job uit te oefenen.	0,304		
Empowerment_1_5	Mijn werkzaamheden zijn voor mij persoonlijk zinvol.	0,552		
Empowerment_1_6	Ik heb de vaardigheden onder de knie die vereist zijn voor mijn job.	0,261		
Empowerment_1_7	Ik heb grote autonomie bij het bepalen van de manier waarop ik mijn job uitvoer.	0,624		
Empowerment_1_8	Ik kan zelfstandig beslissen hoe ik mijn werk moet doen.	0,689		
Empowerment_2_1	Ik heb een aanzienlijke mogelijkheid tot onafhankelijkheid en vrijheid in hoe ik mijn job uitvoer.	0,681		
Empowerment_2_2	Mijn impact op wat er gebeurt binnen mijn school is groot.	0,547		
Empowerment_2_3	Ik heb veel controle over wat er gebeurt binnen mijn school.	0,564		
Empowerment_2_4	Ik heb een aanzienlijke invloed op wat er gebeurt binnen mijn school.	0,537		
Constructive_feedbac_1	De feedback die ik van mijn directeur krijg, gaat over hoe ik mijn werk doe en niet of ik beter of slechter ben dan mijn collega's.		0,763	
Constructive_feedbac_2	Als ik iets verkeerd doe op het werk geeft mijn directeur feedback die gericht is op de taak en niet op mij als persoon.		0,778	
Constructive_feedbac_3	Als er een discrepantie is tussen mijn eigen evaluatie van mijn prestaties en de evaluatie van mijn directeur, komen we tot een overeenkomst nadat we de zaak hebben besproken.		0,765	
Constructive_feedbac_4	Mijn directeur geeft feedback die meer gericht is op waar ik goed in ben in mijn werk dan met waar ik niet zo goed in ben.		0,748	

Constructive_feedbac_5	Als ik iets verkeerd doe op het werk geeft mijn directeur feedback die me helpt de taak de volgende keer beter uit te voeren.		0,704	
Constructive_feedbac_6	De prestatiegerelateerde feedback die ik krijg van mijn directeur komt overeen met hoe ik mijn eigen prestatie evalueer.		0,766	
Affective_commitment_1	Ik ervaar de problemen van deze school als mijn eigen problemen.			0,449
Affective_commitment_2	Ik heb het gevoel dat ik echt bij deze school hoor			0,737
Affective_commitment_3	Ik voel me emotioneel gehecht aan deze school			0,843
Affective_commitment_4	Ik voel me als 'een deel van de familie' in deze school.			0,845
Affective_commitment_5	Deze school betekent veel voor mij.			0,860