



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Hoe geven Vlaamse secundaire scholen invulling aan werkbaar werk voor leerkrachten?

Sarah Vanroy

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be
Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2019

2020



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Hoe geven Vlaamse secundaire scholen invulling aan werkbaar werk voor leerkrachten?

Sarah Vanroy

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Katrien STRUYVEN

VOORWOORD

Het thema van deze masterproef 'burn-out in het onderwijs' komt de laatste jaren veel in 'the picture'. Ieder van ons kent wel een leerkracht in zijn/haar omgeving die kampt(e) met een burn-out. Dat maakte voor ons het onderwerp erg boeiend om meer over te weten te komen. In dit onderzoek hebben we de complexiteit, risicofactoren en maatregelen met betrekking tot burn-out in het onderwijs overzichtelijk proberen weer te geven. Toch was het schrijven van deze masterthesis een hele uitdaging. We waren met volle moed gestart, maar al snel werd duidelijk dat scholen overbevraagd zijn met bachelor- en masterproeven. Het zou niet eenvoudig worden om deze studie volgens plan uit te werken. In maart strooide het hardnekkige coronavirus (COVID-19) roet over onze masterthesis. De plannen om een multiple-casestudie te volbrengen, moesten we opbergen. De schoolbesturen en leerkrachten hadden op dat moment wel andere dingen aan hun hoofd. We hebben toen besloten om ons toe te spitsen op de school die eerder toegestemd had en hebben een zo grondig mogelijke analyse gedaan. We willen dan ook de deelnemende school, Katholieke Scholen Diest (KSD), zeer hartelijk bedanken om tijd vrij te maken zowel voor als tijdens de corona-crisis. Met de bereidwilligheid van KSD, de steun van onze promotor van de UHasselt, de steun van het begeleidingsteam van de seminaries Masterproef en elkaars steun hebben we deze masterproef tot een goed einde kunnen brengen. We willen dan ook graag nog eens extra onze dank betuigen aan een aantal personen.

Eerst en vooral willen we onze promotor van de UHasselt Prof. dr. Katrien Struyven erg bedanken. Haar onvoorwaardelijke goedgezindheid maakten de samenkomsten altijd uniek. Daarnaast zijn we door haar bekwaamheid in het vak ook een stuk wijzer geworden in het opzetten en uitvoeren van onderzoek in het onderwijs. Zelfs in tijden van crisis was zij bereid om ons online te woord te staan en te begeleiden in deze masterthesis.

Daarnaast willen we ook de docenten en begeleiders van de opleiding 'Educatieve master' bedanken voor hun inzet en motivatie. Het kan niet gemakkelijk geweest zijn om een volledig nieuwe faculteit en studierichting direct in goede banen te leiden.

Bovendien willen we ook alle leerkrachten van KSD bedanken die op een of andere manier hebben bijgedragen aan ons onderzoek. Jullie inbreng heeft ons telkens weer een klein stapje dichterbij het eindproduct gebracht.

Als groep vonden we het zeer interessant om ons te verdiepen in dit onderwerp. Hopelijk bent u als lezer, even enthousiast als wij.

ABSTRACT

Introductie & achtergrond: Steeds meer Vlaamse leerkrachten verlaten het onderwijs vroegtijdig. Een veelvoorkomende reden is een burn-out. Volgens schattingen van Shirom en Melamed (2006) kampt 10 tot 30 procent van de leerkrachten met een burn-out. Een burn-out is het resultaat van langdurige werk gerelateerde stress. Zowel intrapersoonlijke, interpersoonlijke als organisatorische factoren kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een burn-out. Het Job Demands-Resources model geeft deze factoren weer. Een disbalans tussen job eisen en hulpbronnen die leerkrachten ervaren, kan aanleiding geven tot stress en overspanning wat zich op termijn kan verderzetten tot een burn-out (Cook e.a., 2017; Torenbeek & Peters, 2017). Om burn-out in het onderwijs tegen te gaan, moet er ingezet worden op zowel intrapersoonlijke (welzijn en welbevinden op school), interpersoonlijke (sociale steun) als organisatorische (autonomie, jobinhoud, ontplooiingsmogelijkheden, feedback, werkzekerheid) preventiemaatregelen.

Methode: Vanwege corona-maatregelen is de initiële opzet van het onderzoek gewijzigd. Er wordt nu een beschrijvend, verkennend onderzoek uitgevoerd aan de hand van een single-case studie binnen Katholieke Scholen Diest (KSD). De hoofdonderzoeksvraag luidt: "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door de leerkrachten en directie binnen een school ervaren?". Daarnaast wordt ook antwoord geboden op de deelvraag: "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten binnen deze school?". Beide onderzoeksvragen werden beantwoord door een semi-gestructureerd interview met de directie, focusgroepgesprekken en een analyse van de Burn-out Assessment Tool afgenomen bij leerkrachten (n= 37).

Resultaten: Organisatorische preventiemaatregelen binnen KSD zijn: inspraak in lesopdracht en taakbelasting, maatregelen om administratieve belasting te ondersteunen, gedeeltelijke betrokkenheid bij het schoolbeleid, vrijheid in onderwijsstijl, nascholing binnen en buiten vakgebied, vrijblijvende deelname aan werkgroepen, autonomie van de vakgroep, open communicatie over werkzekerheid, feedback bij lesbezoeken en functioneringsgesprekken en duidelijke taakbeschrijving en verwachtingen. Op vlak van interpersoonlijke maatregelen wordt voornamelijk ingezet op open communicatie, vakgroepwerking, inzet op werksfeer en begeleiding door een mentor voor startende leerkrachten. Op vlak van intrapersoonlijke maatregelen worden cursussen tijd- en stressmanagement aangeboden. Er wordt ook aandacht besteed aan beweging op het werk. Ondanks alle maatregelen die genomen worden, loopt bijna een derde van de bevroegde leerkrachten risico op burn-out, waarvan 1 op 8 zelfs een zeer hoog risico.

Discussie en conclusie: Ondanks de vele maatregelen die reeds genomen worden om het psychologisch welzijn van leerkrachten in KSD te ondersteunen, blijft het risico op een burn-out hoog. De aangeboden maatregelen komen gedeeltelijk overeen met de theoretische inzichten verkregen uit de literatuurstudie. Er wordt waargenomen dat KSD vooral inzet op organisatorische preventiemaatregelen, meer bepaald autonomie en jobinhoud. Op gebied van ontplooiing is er slechts een beperkte invulling en is verbetering mogelijk door gebruik te maken van een gestructureerd ontplooiingsplan zonder verlies van autonomie. Op vlak van feedback voldoet KSD volledig aan de vereisten zoals voorgeschreven in de literatuur. De directie doet het mogelijke om stress gelinkt aan werkonzekerheid te verminderen, echter speelt de structuur van het Vlaamse onderwijs ook een belangrijke rol. De interpersoonlijke preventiemaatregelen beperken zich tot het organiseren van teambuildings of buitenschoolse activiteiten voor leerkrachten. Hierbij faciliteert de directie vooral de vorming van organisch groeiende relaties tussen leerkrachten. De leerkracht-leerling relatie blijkt uit de literatuur echter ook een belangrijke rol te spelen in het al dan niet ontwikkelen van een burn-out. Voor de intrapersoonlijk preventiemaatregelen zijn de opties binnen KSD eerder beperkt en is er ruimte voor een efficiëntere aanpak. Verder onderzoek naar effectieve preventiemaatregelen op Vlaams niveau is nodig om burn-out cijfers in het onderwijs te verlagen.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	I
Abstract	III
Inhoudsopgave	V
Figuren	VII
Tabellen	VIII
Literatuurstudie	1
1. Onderzoeksplan	1
2. Achtergrond	1
3. Definitie	1
4. Symptomen	2
5. Prevalentie	2
6. Etiologie en risicofactoren	2
6.1. Jobeisen.....	3
6.1.1. Organisatorische factoren	3
6.1.2. Interpersoonlijke factoren.....	4
6.1.3. Intrapersoonlijke factoren.....	4
6.2. Hulpbronnen (Job Resources)	5
6.2.1. Organisatorische factoren	5
6.2.2. Interpersoonlijke factoren.....	5
6.2.3. Intrapersoonlijke factoren.....	5
7. Gevolgen van burn-out	6
8. Preventie	6
8.1. Organisatorische preventieve maatregelen.....	7
8.2. Interpersoonlijke preventieve maatregelen	8
8.3. Intrapersoonlijke preventieve maatregelen.....	9
9. Doel van de studie	9
Methodologie	11
1. Algemene toelichting en onderzoeksvragen	11
2. Onderzoeksdesign	11
3. Participanten	11
3.1. Methode bevraging directie.....	11

3.2.	Methode bevraging leerkrachten.....	11
3.2.1.	Burn-out Assessment Tool.....	12
3.2.2.	Focusgroep	14
4.	Data-analyse	14
Resultaten.....		15
1.	Preventiemaatregelen.....	15
1.1	Organisatorische preventie.....	15
1.2	Interpersoonlijke preventie.....	20
1.3	Intrapersoonlijke preventie.....	21
2.	Burn-out risico's	22
Discussie.....		25
1.	Burn-out risico en preventie	25
1.1	Organisatorische preventie.....	25
1.2	Interpersoonlijke preventie.....	27
1.3	Intrapersoonlijke preventie.....	27
2.	Beperkingen van het onderzoek	28
3.	Aanbevelingen voor verder onderzoek	28
Conclusie		31
Bibliografie		33
Bijlagen		
	APPENDIX 1: Vragenlijst schooldirectie	
	APPENDIX 2: BAT vragenlijst voor leerkrachten (Schaufeli e.a., 2019)	
	APPENDIX 3: Aantal leerkrachten per onderwijsvak die BAT hebben ingevuld	
	APPENDIX 4: Datamanagementplan	
	APPENDIX 5: Creatief eindproduct	

FIGUREN

<i>Figuur 1: Job Demands-Resources Model met risicofactoren toegepast op het onderwijs.....</i>	<i>3</i>
<i>Figuur 2: Job Demands-Resources Model met preventiemaatregelen toegepast op het onderwijs</i>	<i>7</i>
<i>Figuur 3: Structuur Burn-out Assessment Tool (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019)</i>	<i>13</i>

TABELLEN

<i>Tabel 1: Demografische gegevens van de respondenten.</i>	<i>12</i>
<i>Tabel 2: Normwaardes Burn-out Assessment Tool voor werkenden in Vlaanderen (Schaufeli e.a., 2019) 14</i>	<i>14</i>
<i>Tabel 3: Grenswaardes Burn-out Assessment Tool voor werkenden in Vlaanderen (Schaufeli e.a., 2019) 14</i>	<i>14</i>
<i>Tabel 4: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende autonomie. Subcategorieën die bevroagd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.</i>	<i>16</i>
<i>Tabel 5: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende werkzekerheid.....</i>	<i>17</i>
<i>Tabel 6: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende jobinhoud. Subcategorieën die bevroagd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.</i>	<i>18</i>
<i>Tabel 7: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende werkzekerheid.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabel 8: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende ontplooiingsmogelijkheden. Subcategorieën die bevroagd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.</i>	<i>20</i>
<i>Tabel 9: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende sociale steun collega's en directie. Subcategorieën die bevroagd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.</i>	<i>21</i>
<i>Tabel 10: Intrapersoonlijke preventiemaatregelen betreffende welzijn en welbevinden op school. Subcategorieën die bevroagd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.</i>	<i>21</i>
<i>Tabel 11: Normwaardes Burn-out Assessment Tool voor werkende in Vlaanderen (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019).....</i>	<i>22</i>
<i>Tabel 12: Grenswaardes Burn-out Assessment Tool voor werkende in Vlaanderen (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019).....</i>	<i>22</i>
<i>Tabel 14: Demografische gegevens van de respondenten met (zeer hoog) risico op burn-out.....</i>	<i>23</i>

LITERATUURSTUDIE

1. Onderzoeksplan

Een systematisch onderzoek van de beschikbare literatuur wordt uitgevoerd volgens de PRISMA-richtlijnen (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses statement). De elektronische databases: PubMed, Web Of Science, EBSCOhost en ERIC werden systematisch doorzocht tot 27 januari 2020. Een combinatie van kernwoorden wordt gebruikt om relevante artikels uit te komen: mental health, burnout, teacher attrition, school teachers, well-being, resilience en prevention. De referentielijsten van de geïncludeerde studies worden handmatig doorzocht zodat er geen relevante artikels gemist worden.

Artikels worden geïncludeerd wanneer deze voldoen aan volgende inclusiecriteria: (1) artikels over psychologisch welzijn of burn-out (2) bij leerkrachten (ongeacht hun onderwijservaring) (3) in secundaire scholen. Exclusiecriteria zijn (1) geen Engelstalige of Nederlandstalige versie beschikbaar, (2) enkel een abstract beschikbaar, (3) studies die focussen op psychologisch welzijn bij studenten in een lerarenopleiding, (4) studies over buitengewoon secundair onderwijs, (5) studies uitgevoerd in niet-westerse landen.

2. Achtergrond

Werken in het onderwijs wordt vaak rooskleurig voorgesteld: veel vakantie, weinig lesuren, goede werkomstandigheden, vermogen om werk met gezin te combineren, ... (Struyven e.a., 2013). Toch zijn er steeds meer leerkrachten die het onderwijs vroegtijdig verlaten (Torenbeek & Peters, 2017). Dit fenomeen wordt internationaal beschreven als teacher attrition (DeAngelis & Presley, 2011).

Teacher attrition is een multifactorieel verschijnsel dat wordt beïnvloed door persoonskenmerken (bijvoorbeeld: perfectionisme en zich onvoldoende voorbereid voelen voor de job), klaskenmerken (bijvoorbeeld: relatie met leerlingen en ouders), schoolkenmerken (bijvoorbeeld: betrokkenheid op school) en organisatiekenmerken (bijvoorbeeld: werkonzekerheid) (De Troyer, 2014). Uit onderzoek blijkt dat teacher attrition voornamelijk tijdens de eerste vijf jaren van de beroepsuitoefening voorkomt (Wilhelm, Dewhurst-Savellis, & Parker, 2000). Dertig tot vijftig procent van de leerkrachten stappen na drie jaren al uit het werkveld (Goddard, O'Brien, & Goddard, 2006; Smith & Ingersoll, 2003; Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011). Toch is teacher attrition niet enkel een bekend verschijnsel bij startende leerkrachten. Onderzoek toont aan dat aan het eind van de carrière er opnieuw een stijging is in het aantal leerkrachten dat uit het onderwijsveld stapt (Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Ingersoll, 2001). Er bestaat als het ware een U-vormige relatie tussen het niveau van onderwijservaring en teacher attrition (Torenbeek & Peters, 2017). Een veel voorkomende reden voor teacher attrition is overmatige, langdurige werkstress die zich verder kan manifesteren als een burn-out (O'Brien, Goddard, & Keeffe, 2008).

3. Definitie

Een burn-out is het resultaat van langdurige werk gerelateerde stress. Vanuit een medische benadering wordt een burn-out beschouwd als een chronische ontregeling van het neuro-hormonale systeem, meer specifiek het disfunctioneren van de hypothalamus-hypofyse-bijnier-as (Knapen, Moriën, & Vancampfort, 2017). Dit zorgt voor zowel lichamelijk als psychisch disfunctioneren (Knapen e.a., 2017).

Vanuit de psychologische benadering wordt burn-out omschreven als een chronische overbelasting die de emotionele hulpbronnen uitput (Schaufeli & Enzmann, 1998). Burn-out betekent letterlijk 'uitdoven' en treedt geleidelijk op (Van den Berghe e.a., 2014). Volgens de definitie van Maslach (1997) wordt burn-out opgedeeld in drie subgebieden: (1) emotionele uitputting, (2) depersonalisatie en (3) gevoel van persoonlijke onbekwaamheid (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli & Bakker, 2004). Het begint meestal met emotionele uitputting. Dit wordt vaak beschreven als zich fysiek en mentaal 'op' voelen. Deze emotionele uitputting leidt

dan tot cynisch gedrag. De ontwikkeling van negatieve en afwijkende gevoelens en gedragingen ten opzichte van bijvoorbeeld collega's of leerlingen. Uiteindelijk leidt dit tot een gevoel van persoonlijke onbekwaamheid en een lage self-efficacy (zelfeffectiviteit). Dit hangt weer samen met weinig vertrouwen in de eigen prestaties en een laag zelfbeeld (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017). Burn-out is echter nog geen onderdeel van de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5). De diagnose burn-out wordt niet gesteld op basis van een bloedonderzoek, beeldvorming of ander onderzoek. Hierdoor is er vaak onenigheid over de diagnose (Knapen e.a., 2017).

De kenmerken van een burn-out zijn gedeeltelijk overlappend met die van een depressie. Typisch voor een burn-out is dat het werk gerelateerd is. Toch kan de oorzaak van een burn-out niet alleen bij het werk gezocht worden. Ook andere factoren (zoals persoonlijkheid, sociale steun, ...) hebben een invloed op het ontwikkelen van een burn-out (Eyal & Roth, 2011; Van den Berghe e.a., 2014).

4. Symptomen

Het klachtenpatroon dat kan optreden bij een burn-out is divers. Een burn-out uit zich zowel fysiek als mentaal (Çağlar, 2011; Knapen e.a., 2017). Het kondigt zich aan door verschijnselen als lichamelijke uitputting, afkeer van het werk, gevoelens van verminderde competentie, verminderde concentratie, ... (Garcia, McGeary, McGeary, Finley, & Peterson, 2014; Karsten, 2012). Mensen met een burn-out hebben hierdoor het gevoel dat ze zich niet meer volledig kunnen inzetten voor hun werk (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Vroege waarschuwingssignalen zijn: slecht slapen of vroeg wakker worden, snel vermoeid zijn, agitatie, emotionele labiliteit, het gevoel er niets meer bij te kunnen hebben, veel piekeren, rug- en nekklachten, en meer verslavingsgedrag zoals drinken en roken (Karsten, 2012). Vaak worden deze waarschuwingssignalen genegeerd of ontkend.

5. Prevalentie

Burn-out is een actueel thema in onze samenleving en komt voor in verschillende beroeps categorieën (Alarcon, 2011; Schaufeli & Enzmann, 1998). Volgens de stichting innovatie en arbeid treft het gemiddeld 12,3 % van de Vlaamse werknemers (Trends, 2018). Toch zijn de beschikbare prevalentiegegevens moeilijk met elkaar te vergelijken, vermits ze afhankelijk zijn van het meetinstrument en de gebruikte diagnostische criteria (Knapen e.a., 2017). Verschillende studies tonen aan dat beroepen met meer sociale interacties ook meer burn-outs kennen (Gray, Wilcox, & Nordstokke, 2017; Maslach, 2003). Het beroep van leerkracht is een contactberoep waarbij het hoogste aantal burn-outs gerapporteerd worden (Geving, 2007; Goddard e.a., 2006; Grayson & Alvarez, 2008; Heus & Diekstra, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998; Stoeber & Rennert, 2008). Volgens schattingen van Shirom en Melamed (2006) kampt 10 tot 30 procent van de leerkrachten met een burn-out.

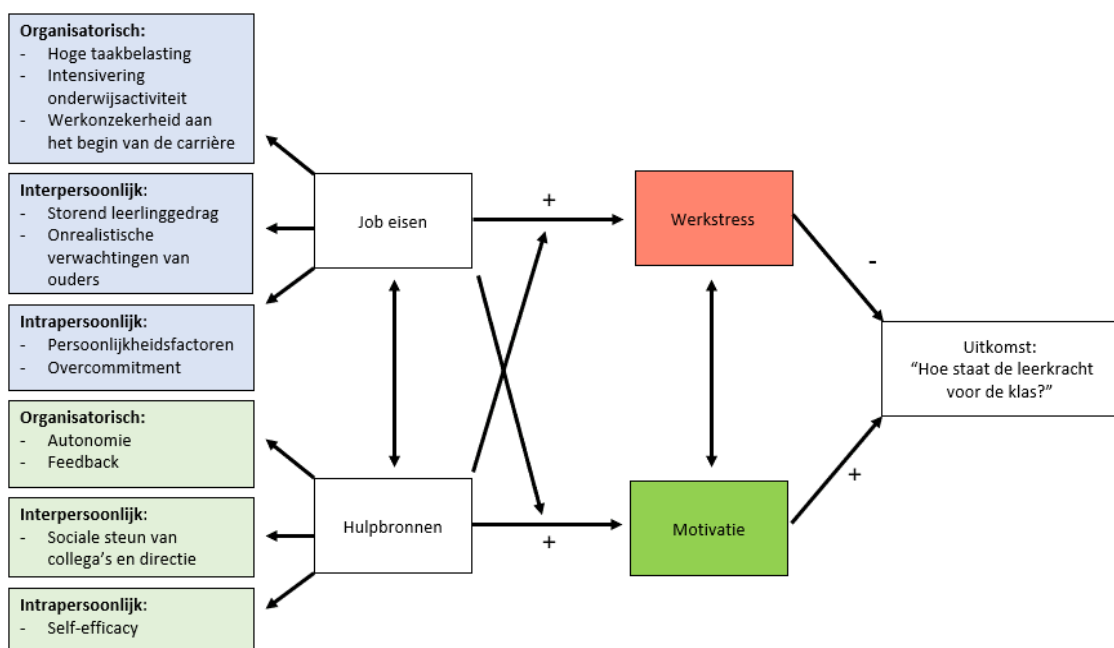
6. Etiologie en risicofactoren

Zoals eerder aangehaald spelen verschillende factoren een rol in de ontwikkeling van een burn-out. Er is dus niet één factor die een burn-out kan voorspellen of verklaren. Het gaat om een combinatie van intrapersonlijke-, interpersoonlijke- en organisatorische factoren gelinkt aan het werk van een leerkracht.

Er zijn reeds verschillende theorieën en modellen ontwikkeld over werk gerelateerde stressoren en welzijn (Cook e.a., 2017; Mattern & Bauer, 2014; Torenbeek & Peters, 2017). Een bekend voorbeeld hiervan is het Job Demands-Resources Model (Cook e.a., 2017; Torenbeek & Peters, 2017). Dit model geeft aan dat de spanning of stress die werknemers ervaren een reactie is op een disbalans tussen de job eisen en de hulpbronnen die hij/zij ter beschikking heeft (Cook e.a., 2017; Torenbeek & Peters, 2017). Het wordt vaak gebruikt om het proces achter een burn-out uit te leggen (Crawford, LePine, & Rich, 2010). 'Job Demands' of job eisen verwijst naar de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van

de job die langdurige fysieke en/of psychologische (cognitief of emotioneel) inspanning vereisen (Hills & Robinson, 2010; Torenbeek & Peters, 2017). Ze kosten dus energie. 'Job Resources' of hulpbronnen verwijst naar de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van de job die functioneel zijn in het bereiken van de doelen en/of werkeisen. Ze zorgen voor minder bijbehorende fysiologische en psychologische kost en stimuleren persoonlijke groei, leren en ontwikkeling (Salanova, Bakker, & Llorens, 2006; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007, 2009). In deze studie werd het Job Demands-Resources Model specifiek toegepast op het werk van een leerkracht (Figuur 1).

Het evenwicht tussen job eisen en hulpbronnen bepaalt uiteindelijk hoe gespannen de leerkracht voor de klas staat (Figuur 1). Wanneer de job eisen hoog zijn en er weinig hulpbronnen voorhanden zijn, zal de werkstress die de leerkracht ervaart hoger zijn. Omgekeerd geldt hetzelfde, wanneer de hulpbronnen de job eisen voldoende kunnen counteren, zal de leerkracht zich meer gemotiveerd voelen wat ook zijn werk gerelateerde prestaties positief beïnvloedt.



Figuur 1: Job Demands-Resources Model met risicofactoren toegepast op het onderwijs.

6.1. Jobeisen

6.1.1. Organisatorische factoren

De jobeisen van een leerkracht gaan verder dan lesgeven. De job omvat verschillende lesgebonden en niet-lesgebonden activiteiten. Onderzoek van Minnen, Verbeylen en Glorieux (2018) bij een populatie Vlaamse leerkrachten geeft aan dat leerkrachten in het secundair onderwijs gemiddeld 48 uur per week aan het werk zijn. Hiervan bestaat 60 tot 70 % uit lesgebonden activiteiten en nog eens 30 tot 40 % uit administratie, organisatie- en beleidstaken en professioneel overleg (Minnen e.a., 2018). Dit is hoger dan de gemiddelde 38 werkuren per week die verwacht worden van een voltijdse leerkracht (Daniels, 1983).

Daarboven zijn er de laatste decennia talloze veranderingen doorgevoerd in het onderwijs, waardoor de taakbelasting van leerkrachten blijft stijgen. Zo moet er onder andere meer ingezet worden op inclusief onderwijs, wat niet evident is in grote klassen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Gray e.a., 2017). Toch is het belangrijk om hierop in te zetten vermits het bijdraagt aan een positief school- en klasklimaat, wat het

psychologisch welzijn van zowel leerlingen als leerkrachten positief kan beïnvloeden (Gray e.a., 2017).

Ook de werkdruk verbonden aan niet-lesgebonden activiteiten neemt toe. Zo is er de laatste decennia sprake van een toename in verantwoordingsplicht, meer administratieve taken (voorbereidings- en evaluatiedocumenten in functie van ontwikkelingsdoelen, eindtermen, leerplannen, schoolwerkplan, ...), nood aan rapportering en standaardisatie (gestandaardiseerde toetsen, methodes en cursussen), constante hervormingen, nieuwe eindtermen, externe druk van beleidsmakers en vanuit de samenleving (De Simone, Cicotto, & Lampis, 2016; Harris, Jennings, Katz, Abenavoli, & Greenberg, 2016; Reiser, Murphy, & McCarthy, 2016; Rozanov, Kotova, Alexandrov, & Ivanoa, 2017). Overmatige werkbelasting is een belangrijke psychosociale risicofactor, die significant en positief geassocieerd wordt met bepaalde sub domeinen van burn-out, zoals emotionele uitputting (Langelaan, Bakker, van Doornen, & Schaufeli, 2006; Wirtz, Rigotti, Otto, & Loeb, 2017).

Een andere factor die binnen de organisatie van het onderwijs naar voren komt is werkonzekerheid. Vlaamse leerkrachten ervaren aan het begin van hun carrière meer werkonzekerheid dan andere beroepen in Vlaanderen (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers, & Vangoidsenhoven, 2010). Dit komt onder andere door het systeem van vaste benoemingen (Elchardus e.a., 2010). Het verkrijgen van een vaste benoeming is voor beginnende leerkrachten een belangrijke ambitie (Matheus, 2007). Een gebrek aan toekomstperspectief is de voornaamste reden om het onderwijs te verlaten (Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels, & Lombaerts, 2012).

6.1.2. Interpersoonlijke factoren

Naast de hoge werkbelasting, zorgt lesgeven ook voor een hoge emotionele belasting. Er is veel face-to-face interactie met leerlingen. Leerlingen kunnen slecht gedrag vertonen, kunnen weinig motivatie hebben of slecht presteren (Mingoa & Pitagan, 2018). Ook de verwachtingen van ouders zijn vaak onrealistisch, waardoor ze tot verhoogde stressniveaus kunnen leiden. Verschillende studies hebben aangetoond dat problematisch gedrag van studenten en het omgaan met ouders twee belangrijke factoren zijn die werkstress bij leerkrachten beïnvloeden (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Rodríguez-Mantilla & Fernández-díaz, 2017; Santiago, Otero-López, Castro, & Villardefrancos, 2008; Struyven e.a., 2013; Struyven & Vanthournout, 2014). Al blijkt de relatie met ouders van minder grote invloed te zijn op het ontwikkelen van een burn-out dan de relatie met leerlingen (Van Droogenbroeck, 2014).

6.1.3. Intrapersoonlijke factoren

Ook persoonlijkheidsfactoren bij leerkrachten blijken een verhoogd risico op burn-out en stress gerelateerde klachten met zich mee te brengen (Fontana & Abouserie, 1993; Mills, 1998). Een review van Langelaan, Bakker, van Doornen en Schaufeli (2006) geeft aan dat bepaalde aspecten van de persoonlijkheid invloed hebben op stressniveaus en stress gerelateerde aandoeningen zoals burn-out. Persoonlijkheidskenmerken zoals een hoog niveau van neuroticisme (tendens tot emotionele instabiliteit), negatieve affectiviteit (regelmatig negatieve emoties of stemmingen in uiteenlopende situaties vertonen), het hebben van veel doorzettingsvermogen en emotionele reactiviteit behoren tot de kenmerken van deze risicogroep (Burić, Slišković, & Penezić, 2019; Langelaan e.a., 2006; Mojsa-Kaja, Golonka, & Marek, 2015; Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, & De Chermont, 2003).

Andere factoren die geassocieerd zijn met stress gerelateerde klachten zijn: een laag zelfbeeld, een externe locus of control (de mate waarin iemand de oorzaken van wat hem of haar overkomt buiten zichzelf zoekt), type A-gedrag (gedrag dat gekenmerkt door competitiedrang, haast, prestatiegerichtheid, rusteloosheid, hyperaliertheid, explosiviteit van spraak en het opzij schuiven van de eigen gevoelens) en een vermijdende coping-stijl (de manier waarop iemand met stress en spanning omgaat) (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Mojsa-Kaja e.a., 2015).

Overcommitment of overbetrokkenheid komt ook vaak voor bij leerkrachten die een burn-out ontwikkelen. Deze term wordt gedefinieerd als een geheel van attitudes, gedragingen en

emoties die een buitensporig streven naar doelen weerspiegelt. Vaak gaat overcommitment samen met een sterk verlangen om goedgekeurd en gewaardeerd te worden (Siegrist, 2001). Verschillende onderzoeken tonen aan dat overbetrokkenheid geassocieerd is met het ervaren van hoge werkdruk, slaapproblemen en emotionele uitputting (Feuerhahn, Kühnel, & Kudielka, 2012).

6.2. Hulpbronnen (Job Resources)

De 'job resources' of hulpbronnen waarvan leerkrachten gebruik kunnen maken, zijn alle aspecten die ervoor zorgen dat de leerkrachten hun doel kunnen bereiken, persoonlijke ontwikkeling stimuleren en/of hen motiveren om de job te volbrengen. Hulpbronnen kunnen bijdragen aan het emotioneel welbevinden van de leerkracht (Bakker, Demerouti, & Verbeke, 2004). Er wordt opnieuw onderscheid gemaakt tussen organisatorische, interpersoonlijke- en intrapersoonlijke hulpbronnen.

6.2.1. Organisatorische factoren

Een belangrijke oorzaak van burn-out is een gebrek aan autonomie. Ook Ryan en Deci (2000) geven in hun studie aan dat werktevredenheid grotendeels voortkomt uit het nastreven van autonome doelen. Wanneer werknemers weinig autonomie of controle ervaren, is dat gerelateerd aan negatieve psychologische en fysieke gezondheidsuitkomsten (Halbesleben & Buckley, 2004; Mojsa-Kaja e.a., 2015; Siegrist, 1996). Ook in het onderwijs is controle over de job en jobinhoud van groot belang. De leerkracht moet zelf kunnen bepalen hoe hij/zij zijn les invult, rekening houdend met het leerplan en de eindtermen (Schaufeli & Bakker, 2004). Wanneer autonomie van leerkrachten ondersteund wordt door de directie, zijn leerkrachten meer gemotiveerd en wordt er vrijwillig meer inzet getoond (Fernet, Lavigne, Vallerand, & Austin, 2014; Taris, Schreurs, & Van Iersel-Van Silfhout, 2001; Taris, Van Horn, Schaufeli, & Schreurs, 2004).

6.2.2. Interpersoonlijke factoren

Een belangrijke variabele om met stressoren om te gaan, is sociale steun. De beschikbaarheid van sociale steun kan als buffer dienen om stresservaringen het hoofd te bieden. Studies tonen aan dat een goede relatie met collega's jobstress bij leerkrachten kan verminderen (Gray e.a., 2017; Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017).

Ook is aangetoond dat ondersteuning van leidinggevende kan bijdragen aan hogere werktevredenheid (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Een cross-sectioneel onderzoek onder 628 leerkrachten toonde aan dat sociale ondersteuning van de directie symptomen van emotionele uitputting kan verminderen (Schelvis e.a., 2016).

De leerkracht-leerling relatie blijkt eveneens een belangrijke rol te spelen. Vermits leerkrachten dagelijks in contact staan met hun leerlingen blijkt deze relatie het sterkst gelinkt te zijn met het ontwikkelen van een burn-out (Van Droogenbroeck, 2014). Positieve relaties met leerlingen, verminderen de kans om een burn-out te krijgen.

6.2.3. Intrapersoonlijke factoren

Zelfeffectiviteit of 'self-efficacy' is het vertrouwen van een persoon in zijn/haar eigen kunnen. Er blijkt een negatieve relatie te zijn tussen zelfeffectiviteit en burn-out (Elena, Carmen, & Alicia, 2010; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Jurado, Pérez-Fuentes, Atria, Ruiz, & Linares, 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Ventura, Salanova, & Llorens, 2015)

Ook bij leerkrachten blijkt een lage zelfeffectiviteit in relatie te staan met burn-out symptomen (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988; Brouwers & Tomic, 2000). Briones, Tabernero en Arenas (2010) constateerden dat zelfeffectiviteit van leerkrachten een directe voorspeller is van het schools functioneren, evenals de perceptie van sociale steun van collega's. Ook Evers (2002) ontdekte dat verhoogde zelfeffectiviteit significant positief gerelateerd is met persoonlijke prestaties op school en bovendien een significante negatieve relatie vertoont met de emotionele uitputting en depersonalisatie.

7. Gevolgen van burn-out

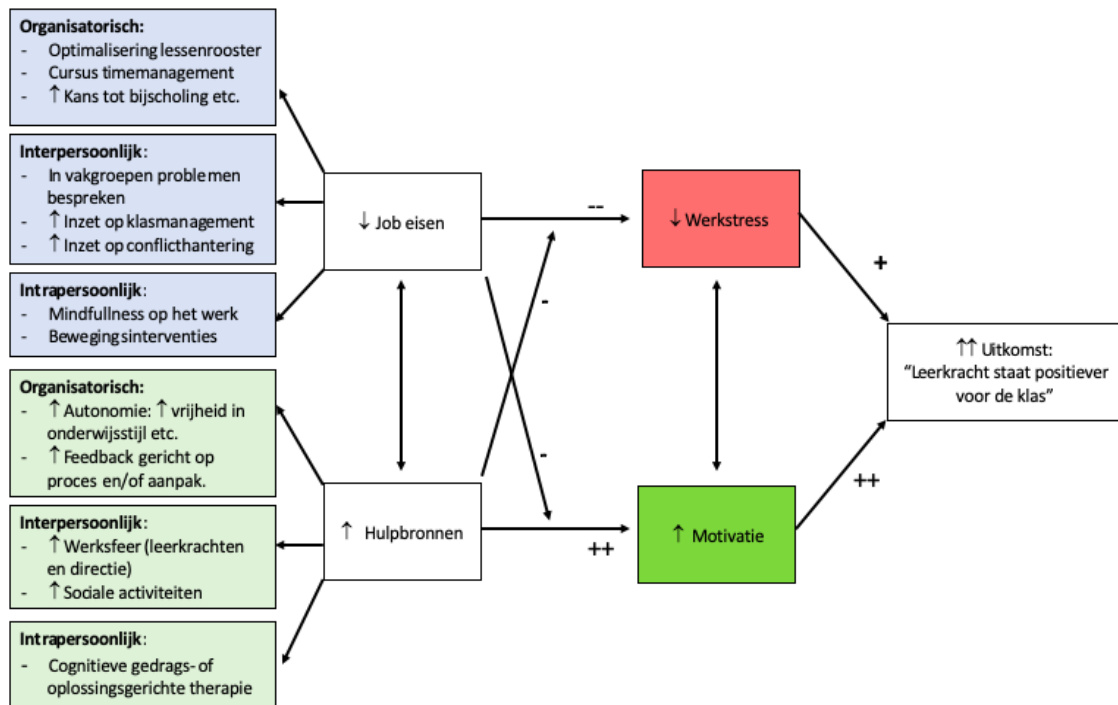
Wanneer leerkrachten hoge niveaus van stress ervaren heeft dit niet enkel invloed op de eigen gezondheid of kwaliteit van leven (bv. slaapproblemen, angstaanvallen, depressie, ...), maar beïnvloedt dit ook de werking van de school (Rabasa, Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, & Llorca-Pellicer, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Leerkrachten die kampen met stress- en/of spanningsklachten zijn minder productief, leveren minder goede prestaties, zijn minder enthousiast voor hun werk en zijn vaker afwezig (Angerer, 2003). Leerkrachten gaan zich onpersoonlijk gedragen, nemen een afstandelijke houding aan en verliezen betrokkenheid met de leerlingen (Schaufeli & Bergers, 2001). Al deze factoren kunnen ook de leeruitkomsten van leerlingen negatief beïnvloeden (Klusmann, Richter, & Ludtke, 2016).

8. Preventie

Veel gevallen van een burn-out kunnen voorkomen worden, wanneer vroege waarschuwingssignalen op tijd herkend worden (Karsten, 2012). Het is essentieel dat de school (directie, collega's, ...) deze waarschuwingssignalen serieus neemt en niet wacht tot leerkrachten burn-out zijn, alvorens maatregelen te nemen. Inzetten op preventie is eerder al zinvol gebleken uit verschillende studies (Karsten, 2018; Żołnierczyk-Zreda, 2005). Om aan preventie te kunnen doen moeten leerkrachten op de hoogte zijn van het risico op burn-out, wat de signalen zijn, hoe ze dit kunnen bespreken met de directie en wat effectieve coping strategieën zijn. Volgens verschillende studies zit hier het knelpunt (Karsten, 2012, 2018; Mortelmans, 2018). Veel leerkrachten weten niet hoe ze op een effectieve manier met stressoren kunnen omgaan (Beltman, Mansfield, & Price, 2011). Het versterken van 'teacher resilience' blijkt daarom een belangrijke rol te spelen in de preventie van burn-out (Burić e.a., 2019; Howard & Johnson, 2004).

'Teacher resilience' is een complex begrip, waar moeilijk één juiste vertaling voor gegeven kan worden. Het begrip wordt omvat in drie samenhangende termen: weerbaarheid, wendbaarheid en veerkracht (Schelvis, Zwetsloot, Bos, & Wiezer, 2014). Weerbaarheid wijst op het vertrouwen in het eigen kunnen en de eigen kracht. Wendbaarheid wijst op het aanpassingsvermogen in situaties die dat vereisen. Veerkracht houdt in dat je na tegenslag de draad weer kan oppikken (Strijk, Wendel-Vos, Picavet, Hofstetter, & Hildebrandt, 2015). Vermits in verschillende studies teacher resilience anders wordt gedefinieerd, is het moeilijk om één universele definitie te geven. In deze studie wordt teacher resilience gezien als: het vermogen van leerkrachten op een effectieve manier om te gaan met tegenslagen en stressoren.

Resilience kan zowel door intrapersonlijke, interpersoonlijke als organisatorische factoren worden beïnvloed (Gu & Day, 2007; Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009). Het ontwikkelen van interventies gericht op deze deelaspecten lijkt dan ook een effectieve strategie voor de preventie van burn-outs in het onderwijs (Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016). De organisatorische, intra- en interpersoonlijke interventies werken preventief door het bijsturen van de job eisen en het versterken van de hulpbronnen (Job Demands-Resources Model). Dit wordt schematisch weergegeven in Figuur 2. Hoe meer de job eisen gecounterd worden door de preventieve maatregelen beschreven in de figuur, hoe minder werkstress ervaren wordt. Voor de hulpbronnen geldt het omgekeerde. Wanneer meer hulpbronnen aangeworven worden, neemt de motivatie extra toe. De combinatie van beide leidt uiteindelijk tot een betere uitkomst (Bakker e.a., 2004). De leerkracht staat met meer energie en een positievere mindset voor de klas (Schaufeli & Bergers, 2001).



Figuur 2: Job Demands-Resources Model met preventie maatregelen toegepast op het onderwijs

Naast de onderverdeling in persoonsgerichte (intra- en interpersoonlijk) en organisatiegerichte preventie maatregelen wordt er in de literatuur onderscheid gemaakt tussen primaire, secundaire en tertiaire preventieve maatregelen (Knapen e.a., 2017; Schaufeli & Bergers, 2001). Primaire preventie vindt plaats voordat er klachten ontstaan en de maatregelen richten zich op het voorkomen van klachten. Secundaire preventie komt van pas als er al klachten of symptomen zijn. In dit geval wordt geprobeerd om te voorkomen dat klachten verergeren (Bagnall, Jones, Akter, & Woodall, 2016). Tertiaire preventie maatregelen worden ingezet als de klachten al hebben geleid tot schade. Het doel van deze maatregelen is om te voorkomen dat er meer schade ontstaat (Berger, Gravert, Schneller, & Maier, 2013; Knapen e.a., 2017).

De verschillende soorten van preventie staan echter niet los van elkaar. Zo kan secundaire preventie zowel gericht zijn op het individu (inter- en intrapersonlijke factoren), als op de organisatie. Doordat een burn-out ontstaat door een combinatie van factoren spreekt het voor zich dat er niet één pasklare oplossing is om burn-out tegen te gaan.

8.1. Organisatorische preventieve maatregelen

Uit verschillende studies blijkt dat leerkrachten een hoge werkdruk ervaren en het gevoel hebben steeds tijd tekort te komen (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013; Minnen e.a., 2018). De hoge werkdruk kan in eerste instantie verminderd worden met een optimaal lessenrooster (Schaufeli & Bergers, 2001). Belangrijk is dat leerkrachten inspraak krijgen over wanneer ze lesgeven. Veel lessen achter elkaar leidt namelijk tot ernstige vermoeidheidsklachten (Schaufeli & Bergers, 2001). Vermits de planning van lessen meestal bij de organisatie van de school ligt, en dus grotendeels buiten het vermogen van de leerkracht, heeft de leerkracht zelf weinig tot geen controle over een gedeelte van de lesgebonden tijdsbesteding. Een ander gedeelte van de lesgebonden tijdsbesteding (zoals lesvoorbereidingen, voorzien van materialen, opstellen van evaluatie, ...) valt wel onder de controle van de leerkracht (Gold & Roth, 1993). Uit de studie van Schaufeli en Bergers (2001) blijkt dat een cursus timemanagement leerkrachten hierbij kan ondersteunen. Dergelijke cursus kan de leerkrachten aanleren hoe ze zich beter organiseren, prioriteiten stellen en minder snel in tijdnood geraken (Schaufeli & Bergers, 2001). De optimale manier om dit te bereiken binnen een school is niet door op individueel niveau te werken, maar eerder een groepsaankpak te hanteren (Anderson & Iwanicki, 1984). Volgens Gold en Roth (1993) is de effectiefste manier om beter tijdsmanagement in het schoolteam te integreren, een

gecoördineerde aanpak waarbij het hele lerarenkorps van de school een gelijkaardige begeleiding krijgt. Binnen deze begeleiding wordt zowel rekening gehouden met de onderwijsnoden van elke leerkracht, maar ook met de impact op zijn/haar stressniveau (Forman, 1982). Binnen de school kan een mentor aangesteld worden, waarbij leerkrachten hun ervaringen kwijt kunnen of waar ze terecht kunnen voor feedback (Gold & Roth, 1993). Een externe persoon kan namelijk veel sneller detecteren wanneer een situatie uit de hand loopt dan de leerkracht zelf (Bey & Holmes, 1992).

Een tweede factor waarop organisatorische preventie gericht kan zijn is het verhogen van autonomie. Een grote mate van autonomie vermindert niet alleen de werkdruk (Abós, Sevil-Serrano, Montero-Marín, Julián, & García-González, 2019), maar heeft ook een positief effect op de motivatie van leerkrachten (R. M. Ryan & Deci, 2000). De autonomie van leerkrachten kan versterkt worden door vrijheid te bieden in onderwijsstijl, door leerkrachten de mogelijkheid te bieden om deel te nemen aan project-gebaseerde interdisciplinaire lessen, door hen verantwoordelijkheid te geven in het ontwikkelen van educatieve projecten of door hen verantwoordelijkheid te geven in het beoordelen van leerlingen (Abós e.a., 2019). Door de autonomie te vergroten, voelt de leerkracht zich meer verantwoordelijk (Abós e.a., 2019).

Een derde factor in de preventie van burn-out is het krijgen van feedback. In de studie van Kozak e.a. (2013) wordt aangegeven dat feedback een negatieve voorspeller is van burn-out. Het krijgen van meer feedback wilt dus zeggen, minder kans om een burn-out te ontwikkelen. Daarnaast heeft feedback een rechtstreeks effect op de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Dobbelaer, Prins, & van Dongen, 2013). Volgens het onderwijsrapport van OECD (2014) ervaren leerkrachten op deze manier meer zelfvertrouwen en meer motivatie.

Een vierde factor, waar preventie op gericht kan zijn, is de professionele ontwikkeling van de leerkracht. Leerkrachten die het gevoel hebben weinig ontplooiingsmogelijkheden te hebben, ondervinden ook onvoldoende uitdaging aan het lesgeven (Torenbeek & Peters, 2017). Scholen kunnen op verschillende manieren de professionele ontwikkeling van hun leerkrachten stimuleren. Uit studies blijkt dat preventieve maatregelen gericht op het verhogen van autonomie en betrokkenheid automatisch de ontplooiing van leerkrachten stimuleert (Clement & Vandenberghe, 2000; Lee e.a., 2004). Ontplooiing kan ook gerealiseerd worden door leerkrachten nieuwe uitdagingen te laten aangaan: zoals het volgen van nascholingen over ondersteunend onderwijs, interdisciplinair lesgeven en educatieve innovaties, ... (Abós e.a., 2019; Lee e.a., 2004). Het inzetten op professionele ontwikkeling, waarbij een gemeenschap van leerkrachten nieuwe materialen en lesmethodes gaat uitproberen, kan leiden tot grotere job motivatie (Hofman & Dijkstra, 2010) en job tevredenheid (Rowden & Conine, 2005).

8.2. Interpersoonlijke preventieve maatregelen

Op vlak van interpersoonlijke maatregelen kan er ingezet worden op het creëren van een goede werksfeer. Het inzetten op sociale activiteiten voor leerkrachten leidt tot een betere collegiale sfeer (Schaufeli & Bergers, 2001). Uit de studie van Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz (2017) blijkt ook dat de zelf-effectiviteit van leerkrachten verhoogt bij aanwezigheid van sterke collegialiteit. Ook het inzetten op sociale integratie van nieuwe leerkrachten door informele contacten te organiseren tussen nieuwkomers en ervaren collega's is van belang (Vandenberghe & Huberman, 1999).

Een andere interpersoonlijke preventiemaatregel is het werken met vakgroepen (Schaufeli & Bergers, 2001). Het is aan te raden om regelmatig het werk tussen vakcollega's formeel af te stemmen. Zo kunnen conflicten zoals onenigheid over de doelstellingen, evaluatie of beoordelingscriteria tijdig gesignaleerd en opgelost worden. Bovendien kunnen in werkoverleg probleemsituaties met leerlingen besproken worden en alle deelnemers kunnen bijdragen aan een oplossing (Schaufeli & Bergers, 2001).

Aandacht besteden aan klasmanagement kan ook een preventieve maatregel zijn. Het onvermogen van nieuwe leerkrachten om gepast te reageren op 'storend' gedrag van leerlingen, kan bijdragen aan de ontwikkeling van burn-out (Otero-López, Castro, Villardefrancos, & Santiago, 2009). Een mogelijkheid om dit preventief aan te pakken is het

beschikbaar hebben van een conflict-hanteringsprogramma. Dit is een informatiebundel, opgesteld door ervaren leerkrachten van de eigen school, waarin hun opgedane kennis over het omgaan met de eigen leerlingen wordt bijgehouden (Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

8.3. Intrapersoonlijke preventieve maatregelen

Om als leerkracht een burn-out te voorkomen is het van cruciaal belang om signalen van stress en overspanning te herkennen en er op een gepaste manier mee om te gaan (coping). Intrapersoonlijke preventiestrategieën zijn dan ook vaak gericht op cognitieve gedragstherapie of oplossingsgerichte therapie (Schaufeli & Bergers, 2001). Ook mindfulness kan bijdragen aan preventie van burn-out vermits het stress vermindert en het welzijn van leerkrachten bevordert (Emerson e.a., 2017; Klingbeil & Renshaw, 2018; Reiser & McCarthy, 2018). Leerkrachten gaan bewuster lesgeven en tonen meer empathie tegenover leerlingen en collega's (Klingbeil & Renshaw, 2018).

Daarnaast wordt het preventieve effect van bewegingsinterventies ook sterk benadrukt in wetenschappelijke literatuur (Knapen e.a., 2017). Bewegingsinterventies hebben een belangrijke bewustmakingsfunctie en kunnen bijdragen aan stressreductie (Knapen e.a., 2017). Het aanbieden en aanmoedigen van fysieke activiteiten door de schooldirectie, kan een boost geven aan de mentale en fysieke gezondheid van leerkrachten (Gerber, Lindwall, Lindegård, Börjesson, & Jonsdottir, 2013; Honkonen e.a., 2006; Melamed, Shirom, Toker, & Shapira, 2006; Toker, Melamed, Berliner, Zeltser, & Shapira, 2012). Uit wetenschappelijke studies is gebleken dat beweging zorgt voor een afname van het stresshormoon cortisol en gepaard gaat met vermindering van symptomen van burn-out, depressie en angst (Karsten, 2018). Bewegingsgerichte interventies kunnen duidelijk een meerwaarde betekenen in de multidisciplinaire aanpak van burn-out (Knapen e.a., 2017).

Andere strategieën die ook reeds positief zijn gebleken ter preventie en behandeling van burn-out zijn: het aanleren van eenvoudige relaxatie- en ademhalingsoefeningen die aangepast zijn aan de specifieke werksituatie (bijvoorbeeld wanneer de leerkracht zijn uitleg doet voor de klas) en het organiseren van sportactiviteiten op school (bijvoorbeeld een gezamenlijke wandeling tijdens de middagpauze). Dit heeft een positief effect op de manier waarop leerkrachten omgaan met stress, het gezondheidsgedrag van leerkrachten (voeding, slaap, roken, ...), het ervaren van sociale steun en groepscohesie (Bernhard, 2005; Gold, 1985; Knapen e.a., 2017; Richards, 2012; Terry, 1997).

9. Doel van de studie

Er wordt een multiple-case studie uitgevoerd om antwoord te bieden op de hoofonderzoeksvraag; "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door leerkrachten en directie ervaren?". Daarnaast wordt ook antwoord geboden op de deelvraag: "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten binnen deze scholen?"

METHODOLOGIE

1. Algemene toelichting en onderzoeksvragen

De initiële opzet van dit onderzoek was het uitvoeren een multiple-casestudie in verschillende Limburgse secundaire scholen. Vanwege covid-19 en de opschorting van de lessen vanaf 16 maart 2020, werd het onderzoeksdesign aangepast naar een single-casestudie. Katholieke Scholen Diest (KSD), meer specifiek de leerkrachten en directie van de tweede graad, gaf zich bereidwillig op om zelfs tijdens de crisis deel te nemen aan dit onderzoek. De verdere beschrijving van de methode gebeurt op basis van het nieuwe onderzoeksdesign.

De hoofdonderzoeksvraag die in deze studie beantwoord wordt is: "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door leerkrachten en directie binnen een school ervaren?" Daarnaast wordt ook antwoord geboden op de deelvraag: "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten binnen deze school?".

2. Onderzoeksdesign

Er wordt een beschrijvend, verkennend onderzoek uitgevoerd aan de hand van een single-casestudie. Er wordt getracht om een zo ruim mogelijk beeld te krijgen over de huidige preventiemaatregelen en het risico op burn-out binnen deze school. Dit gebeurt aan de hand van verschillende methodes (interviews, vragenlijsten en focusgroepgesprekken) die worden uitgevoerd bij verschillende actoren die deel uitmaken van de school.

3. Participanten

Leerkrachten (n=120) en pedagogische directeur van de tweede graad stelden zich bereidwillig op voor dit onderzoek en behoren tot de doelgroep van de studie.

Katholieke Scholen Diest behoort tot de katholieke koepel (VVKSO). Het totaal aantal leerlingen in de tweede graad bedraagt 638. Er geven 120 leerkrachten les. Binnen KSD worden zowel ASO, TSO als BSO richtingen aangeboden.

3.1. *Methode bevraging directie*

Aan de pedagogisch directeur van de tweede graad werd gevraagd om een zelf-opgestelde vragenlijst rond preventiemaatregelen binnen de eigen school in te vullen. De vragenlijst bestaat uit 31 stellingen en is opgedeeld in acht domeinen: autonomie, jobinhoud, ontplooiingsmogelijkheden, feedback, werkzekerheid, sociale steun van collega's, sociale steun van directie, persoonlijk welzijn en welbevinden. Deze acht domeinen zijn reeds uitvoerig besproken in de literatuurstudie. De stellingen zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur of vragenlijsten gebruikt in andere studies omtrent burn-out bij leerkrachten (De Troyer, 2014). Er werd geen onderzoek gedaan naar betrouwbaarheid en validiteit van de uitgewerkte vragenlijst. De vragenlijst diende enkel ter ondersteuning van het hier opvolgende semigestructureerd interview met de directie. De volledige vragenlijst met gebruikte literatuur kan teruggevonden worden in appendix 1. De vragenlijst werd uitgestuurd op 4 maart 2020 via de online tool 'Survio'. Na het invullen van de vragenlijst werd een interview met de directie gehouden om de resultaten van de vragenlijst te bespreken en antwoorden dieper te doorgronden. Het interview heeft plaatsgevonden op 2 april 2020.

3.2. *Methode bevraging leerkrachten*

Leerkrachten werden bevragd met een gevalideerde burn-out vragenlijst en met focusgroepgesprekken omtrent de doeltreffendheid van de reeds aangeboden preventiemaatregelen.

3.2.1. Burn-out Assessment Tool

Om een antwoord te krijgen op de deelvraag "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten binnen deze school?" werden de leerkrachten van de tweede graad van KSD (n=120) gevraagd om de Burn-out Assessment Tool (BAT) in te vullen. Deze gevalideerde vragenlijst werd via de online tool 'Survio' doorgestuurd. Naast de standaardvragen van de BAT (appendix 2) werden ook andere demografische gegevens bevestigd zoals leeftijd, geslacht en aantal jaren onderwijservaring. Bovendien werd bevestigd of de leerkracht de laatste 18 maanden meer dan één week thuis was gebleven vanwege stressgerelateerde klachten verbonden met het werk. De vragen werden anoniem ingevuld en rechtstreeks naar de onderzoekers teruggestuurd. De vragenlijst werd uitgestuurd op 14 april 2020. Leerkrachten kregen twee weken de tijd om deze vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 55 leerkrachten de BAT geopend en 37 leerkrachten hebben de volledige lijst ingevuld. Wat betekent dat 1 op 3 bevestigde leerkrachten de volledige vragenlijst heeft ingevuld. Tabel 1 geeft een overzicht van de demografische gegevens weer van de respondenten. Van de 37 respondenten zijn er 11 mannen en 26 vrouwen. De gemiddelde leeftijd (mediaan) van de leerkrachten is 39 jaar met de jongste respondent 24 en de oudste 59. Negen respondenten geven in meerdere graden les en alle respondenten doen enkel een lesopdracht in KSD. De onderwijsvakken die door de respondenten gegeven worden, zijn weergegeven in appendix 3. 29 respondenten hebben een vaste benoeming, vier respondenten hebben een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur en nog eens vier respondenten hebben een tijdelijk aanstelling. Vier respondenten zijn minder dan drie jaar in dienst, drie respondenten zijn tussen de drie en vijf jaar in dienst en dertig respondenten zijn langer dan vijf jaar in dienst. Vijf respondenten zijn de afgelopen 18 maanden thuisgebleven omwille van klachten gerelateerd aan het werk en acht respondenten zijn ooit afwezig geweest omwille van een burn-out.

Tabel 1: Demografische gegevens van de respondenten.

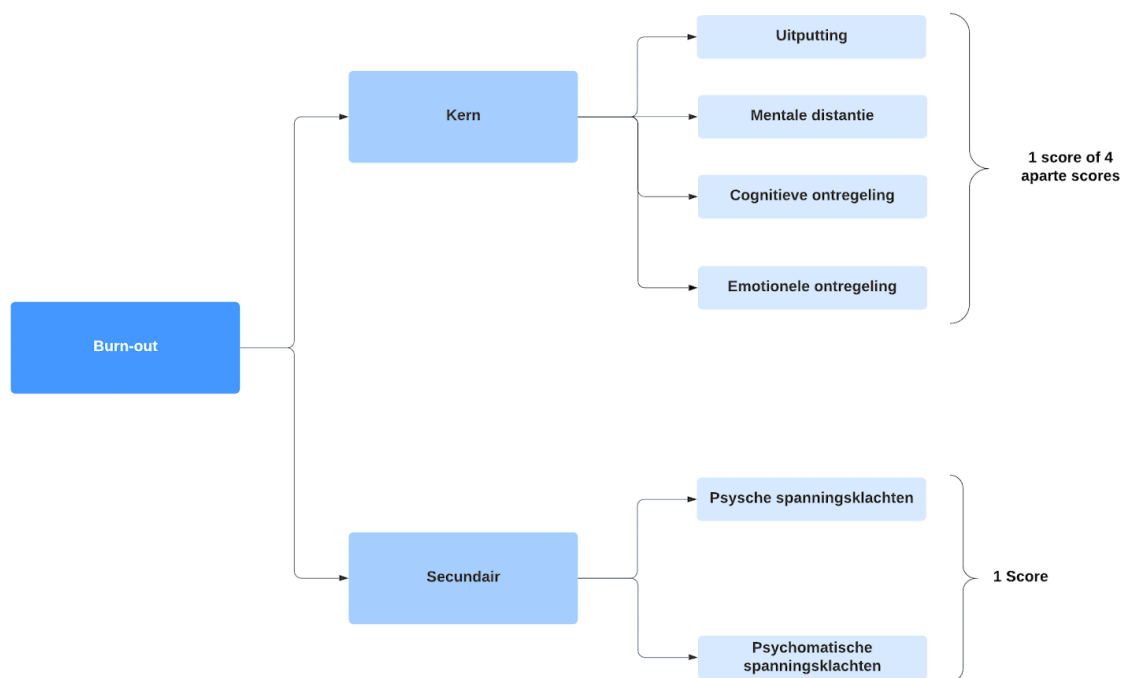
Demografische gegevens	Resultaat
Geslacht	11 mannen en 26 vrouwen
Leeftijd (mediaan)	39 jaar
Leeftijd (range)	Tussen 24 en 59 jaar
Vaste benoeming	29 leerkrachten
Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur	5 leerkrachten
Tijdelijke aanstelling	4 leerkrachten
< 3 jaar in dienst	4 leerkrachten
> 5 jaar in dienst	30 leerkrachten
Thuis gebleven omwille van klachten gerelateerd aan het werk in de laatste 18 maanden	5 leerkrachten
Reeds eerder een burn-out gehad	8 leerkrachten

De BAT stelt geen diagnose van burn-out, maar is een meting van burn-out gerelateerde klachten (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019). Verder kan de BAT ook niet aangeven wat de oorzaken of gevolgen zijn van een burn-out. De BAT kan echter wel een waardevol hulpmiddel zijn bij het individuele diagnostische proces uitgevoerd door een getrainde professional (Schaufeli, De Witte & Desart, 2019).

Er bestaan twee versies van de BAT: een werkgerelateerde versie (gericht op werkenden) en een algemene, contextvrije versie (gericht op momenteel niet-werkenden). In dit onderzoek werd de werkgerelateerde versie van de BAT gebruikt.

Het invullen van de BAT neemt ongeveer vijf minuten in beslag. Er zijn in totaal 33 vragen. Aan de participanten werd gevraagd hoe het werk beleefd wordt en wat het gevoel hierbij is. De participanten konden met een score op vijf aangeven hoe vaak iedere uitspraak op hem of haar van toepassing is, waarbij 1 staat voor 'nooit', 2 staat voor 'zelden', 3 staat voor 'soms', 4 staat voor 'vaak' en 5 staat voor 'altijd'.

De BAT bevat een kerndimensie met vier subdimensies (uitputting, mentale distantie, cognitieve ontregeling en emotionele ontregeling) en een secundaire dimensie met twee subdimensies (psychische spanningsklachten en psychosomatische spanningsklachten). Deze laatste twee subdimensies worden steeds samengeteld en als geheel geïnterpreteerd. De structuur van de BAT wordt schematisch voorgesteld in Figuur 3.



Figuur 3: Structuur Burn-out Assessment Tool (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019)

Vermits in dit onderzoek enkel werd gefocust op de mate van burn-out klachten (en geen specifieke uitspraak werd gedaan over één van de kerndimensies), werd enkel de gemiddelde score op de BAT in rekening gebracht. Deze gemiddelde score werd berekend door de scores op elke vraag op te tellen en te delen door het aantal vragen (Schaufeli e.a., 2019).

De gemiddelde scores werden vergeleken met normwaarden (vergelijking met de gemiddelde Vlaamse beroepsbevolking) en met grenswaarden (vergelijking met patiënten die ernstige burn-out klachten ervaren). Normwaarden (Tabel 2) zijn interessant om te zien hoe een school zich verhoudt ten opzichte van een referentiegroep (werkenden in Vlaanderen). Grenswaarden (Tabel 3) geven aan of de behaalde scores 'problematisch' zijn (Schaufeli e.a., 2019).

Op basis van normwaarden kunnen er vier categorieën onderscheiden worden: laag, gemiddeld, hoog en zeer hoog. Laag wil bijvoorbeeld zeggen dat de score overeenkomt met de 25 procent laagst scorende Vlaamse werknemers. Op basis van de grenswaarden kunnen er drie categorieën onderscheiden worden: groen (geen risico op burn-out), oranje (risico op burn-out) en rood (zeer hoog risico op burn-out) (Schaufeli e.a., 2019).

Tabel 2: Normwaardes Burn-out Assessment Tool voor werkenden in Vlaanderen (Schaufeli e.a., 2019)

Dimensie	Totaal (kern)	Uitputting	Mentale distantie	Emotionele ontregeling	Cognitieve ontregeling	Secundaire symptomen
Laag	1 – 1,60	1 – 1,75	1 – 1,20	1 – 1,20	1 – 1,80	1 – 1,70
Gemiddeld	1,61 – 2,40	1,76 – 2,70	1,21 – 2,40	1,21 – 2,19	1,81 – 2,59	1,71 – 2,75
Hoog	2,41 – 3,29	2,71 – 3,74	2,41 – 3,59	2,20 – 3,19	2,60 – 3,39	2,76 – 3,50
Zeer hoog	3,30 – 5	3,75 – 5	3,60 – 5	3,20 – 5	3,40 – 5	3,51 – 5

Tabel 3: Grenswaardes Burn-out Assessment Tool voor werkenden in Vlaanderen (Schaufeli e.a., 2019)

Dimensie	Totaal (kern)	Uitputting	Mentale distantie	Emotionele ontregeling	Cognitieve ontregeling	Secundaire symptomen
Groen	1 – 2,58	1 – 3,05	1 – 2,49	1 – 2,09	1 – 2,69	1 – 2,84
Oranje	2,59 – 3,01	3,06 – 3,30	2,50 – 3,09	2,10 – 2,89	2,70 – 3,09	2,85 – 3,34
Rood	3,02 – 5	3,31 – 5	3,10 – 5	2,90 – 5	3,10 – 5	3,35 – 5

3.2.2. Focusgroep

Om antwoord te bieden op de hoofdonderzoeksvraag: "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door leerkrachten en directie binnen een school ervaren?" werd aan de leerkrachten aan het einde van de BAT gevraagd om deel te nemen aan een focusgroepgesprek. Uiteindelijk hebben tien leerkrachten zich hiervoor kandidaat gesteld. De leerkrachten werden opgedeeld in twee focusgroepen. Aan focusgroep 1 namen vijf leerkrachten deel die zowel een lesopdracht als een bijkomende taak als leerlingenbegeleider, coördinator of lid van de pedagogische raad opnemen. In focusgroep 2 namen vijf leerkrachten wetenschappen deel, waarvan enkele lesgeven in twee graden (2^e en 3^e graad). Tijdens de focusgroepgesprekken werd er gepeild naar de doeltreffendheid van de aangeboden preventiemaatregelen. Ook werd er gevraagd binnen de focusgroep welke mogelijkheden zij nog zien om de situatie aan te pakken. Gezamenlijke knelpunten en individuele bekommernissen van leerkrachten werden geuit.

4. Data-analyse

Om een duidelijk overzicht te bieden van de respons van de deelnemende school, werd het interview met de directie en de focusgroepen met leerkrachten volledig uitgeschreven en geanalyseerd. Er werd een horizontale analyse uitgevoerd door antwoorden verkregen door de directie en antwoorden verkregen door leerkrachten met elkaar te vergelijken. Op basis van de verzamelde informatie werd de onderzoeksvraag beantwoord. Ook de resultaten van de BAT bij leerkrachten werden geanalyseerd en verder toegelicht.

RESULTATEN

1. Preventiemaatregelen

De hoofdonderzoeksvraag luidt: "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door leerkrachten en directie binnen een school ervaren?". Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt onderscheid gemaakt tussen drie categorieën van preventiemaatregelen: organisatorische maatregelen, interpersoonlijke en intrapersoonlijke maatregelen. Organisatorische preventiemaatregelen zijn deze die het systeem en de indeling van de school omvatten. Interpersoonlijke preventiemaatregelen focussen op omgang met verschillende actoren in de school. Intrapersoonlijke preventiemaatregelen zijn maatregelen gericht op de persoonlijkheidskenmerken en individuele noden van de leerkracht.

1.1 *Organisatorische preventie*

Op vlak van organisatorische maatregelen neemt autonomie een belangrijke plaats in (Tabel 4). Om te beginnen zijn leerkrachten en directie van KSD het erover eens dat leerkrachten beperkt inspraak krijgen over hun lesopdracht. Leerkrachten hebben geen inspraak in het aantal lessen dat ze achter elkaar moeten lesgeven. Ze kunnen echter wel aangeven of ze bij voorkeur een eerste of achtste uur willen lesgeven of wanneer bij voorkeur hun vrije halve dag valt. Focusgroep 1 trekt de effectiviteit van dit systeem in vraag: "Wordt er voldoende rekening gehouden met het belang van de leerlingen? Kunnen vakken op deze manier wel voldoende gespreid worden in het lessenrooster van de leerlingen?". Daarnaast wordt ook de 'eerlijkheid' van het systeem in vraag getrokken. Zo zei een leerkracht in focusgroep 1: "Sommige leerkrachten zijn hun vrije halve dag als een verworven recht gaan zien en komen hier niet graag op terug". Wanneer het echter gaat om een wettelijk recht (bijvoorbeeld mantelzorg) geeft de directie aan dat de wensen van de leerkracht altijd gevolgd worden.

Tijdens lesgebonden activiteiten wordt er volgens de directie ook ingezet op autonomie, ondanks de verplichte leerplannen en eindtermen. Elke leerkracht is vrij in zijn onderwijsstijl en keuze van lesinhouden. De leerkrachten in focusgroep 1 zeiden: "Vooral de vakgroep heeft veel autonomie. De vakgroep beslist over het gebruik van handboeken, lesmaterialen, enzoverder". Een leerkracht in focusgroep 2 gaf aan: "Ondanks dat er veel overleg is tussen vakleerkrachten, kan ieder zijn eigen onderwijsstijl behouden".

De directie is er zich van bewust dat autonomie niet enkel een rol speelt bij lesgebonden activiteiten, maar ook bij niet-lesgebonden activiteiten. De directie van KSD heeft gekozen om zowel verplichte als niet-verplichte activiteiten aan te bieden. Het aantal niet-lesgebonden activiteiten die leerkrachten moeten uitvoeren ligt vast, maar er is de vrijheid om activiteiten te kiezen die het meest aansluiten bij hun interesses. Dit is in de praktijk echter niet altijd mogelijk. Hierdoor ervaren leerkrachten deze extra activiteiten als een zware taakbelasting bovenop hun lesgebonden activiteiten. De leerkrachten in focusgroep 1 zeiden: "Vooral het verplicht toezicht op speelplaats, studies en refter is zwaar. We zouden in de toekomst graag het toezicht zien overgedragen worden aan een vast team van personeelsleden". De leerkrachten in focusgroep 2 zeiden: "We geven regelmatig bijlessen tijdens middagpauzes en moeten 's middags toezicht doen op de speelplaats. Er blijft nog maar weinig tijd over voor ontspanning". Tenslotte geven de leerkrachten met een lesopdracht in meerdere graden aan dat ze graag deels vrijgesteld willen worden van deze extra activiteiten, vermits verplaatsing tussen campussen ook heel wat tijd vergt.

In KSD moet elke leerkracht verplicht de rol van klastitularis opnemen. Volgens de directie is het voordeel hiervan dat de titularissen elkaar kunnen ondersteunen tijdens moeilijke oudercontacten, nemen van beslissingen in de klas, oplossen van conflicten, enzoverder. Een leerkracht in focusgroep 2 zei: "Twee klastitularissen per klas heeft enkel zijn effect wanneer beide klastitularissen hun taak au sérieux nemen". De leerkrachten in focusgroep 2 vinden dat starters en leerkrachten die in meerdere graden lesgeven, moeten vrijgesteld worden van deze taken.

Over de vrijblijvende niet-lesgebonden activiteiten zijn leerkrachten in beide focusgroepen eerder positief ingesteld. Er wordt aangegeven dat vrijblijvende deelname hen meer aanzet tot ondernemen en het opzetten van nieuwe (educatieve) initiatieven of projecten.

Ook op vlak van schoolbeleid krijgen leerkrachten gedeeltelijk inspraak. De directie en leerkrachten zijn het erover eens dat leerkrachten betrokken worden bij wijzigingen in beleidslijnen via een open pedagogische raad of een collegiaal overleg. Bij het nemen van belangrijke eindbeslissingen blijft het echter de schoolraad die het eindoordeel heeft.

Tabel 4: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende autonomie. Subcategorieën die bevestigd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Autonomie	Inspraak in lesopdracht	Inspraak is beperkt tot: <ul style="list-style-type: none"> - Voorkeur in 1^{ste} of 8^{ste} lesuur - Vrije halve dag Geen inspraak in aantal lessen achter elkaar lesgeven	Tevreden met de beperkte inspraak, maar trekken effectiviteit en eerlijkheid van het systeem in vraag	Tevreden met de beperkte inspraak
	Inspraak in lesgebonden activiteiten	Leerkrachten zijn vrij in onderwijsstijl en lesinhouden	Vakgroep heeft vooral autonomie, niet het individu	Ondanks overleg behoudt ieder zijn onderwijsstijl
	Inspraak in niet-lesgebonden activiteiten	Aantal uren aan verplichte activiteiten ligt vast (Vb. toezicht en klastitularis)	Verplicht toezicht op speelplaats, studies en refter is zwaar	Weinig tijd voor ontspanning door toezicht, bijlessen, overleg, ... Rol van klastitularis verhoogt werkdruk voor starters en leerkrachten die in twee graden lesgeven
		Aanbieden van niet-verplichte activiteiten (Vb. werkgroep)	Zet aan tot ontplooiing en initiatief nemen	Kans tot aangaan van nieuwe projecten
	Inspraak in schoolbeleid	Betrokkenheid via pedagogische raad en collegiaal overleg	Tevreden met de inspraak	Tevreden met de inspraak

Maatregelen op vlak van werkzekerheid spelen ook een rol in burn-out preventie (Tabel 5). De directie is zich bewust dat de eerste jaren in het onderwijs onzeker zijn voor leerkrachten. Er wordt daarom veel belang gehecht aan open, eerlijke en duidelijke communicatie. Aan het einde van het schooljaar krijgen alle beginnende leerkrachten een evaluatie met een gunstig of ongunstig advies voor een volgend schooljaar. Deze zijn gebaseerd op leerlingenaantallen, studiekeuzes en het functioneren van de leerkracht op school. Een definitieve beslissing kan pas gemaakt worden juist voor de start van een nieuw schooljaar. De directie beseft dat dit bij veel leerkrachten een bron van stress kan zijn. De leerkrachten in focusgroep 1 zijn vastbenoemd en geven aan dat een benoeming een zekere rust geeft. Toch kan die jobonzekerheid volgens hen ook positief worden bekeken. Startende leerkrachten volbrengen lesopdrachten in verschillende scholen, waardoor ze zichzelf beter leren kennen en kunnen zoeken naar een school die echt bij hen past. In focusgroep 2 zitten zowel vastbenoemde als tijdelijk aangestelde leerkrachten. Een tijdelijk aangestelde leerkracht zei: "Ik krijg nu de kans

om op zoek te gaan naar een school die aansluit bij mijn eigen waarden en normen, maar ik kan niet ontkennen dat deze weronzekerheid ook stress met zich meebrengt”.

Tabel 5: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende weronzekerheid.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Werkonzekerheid	Onzekerheid voor startende leerkrachten	Inzetten op open en eerlijke communicatie Starters voorzien van evaluatiegesprekken gekoppeld aan (on)gunstige vooruitzicht	Bekijken als een kans om op zoek te gaan naar een passende school	Werkonzekerheid is een stresserende factor

De complexe en brede waaier aan taken en verantwoordelijkheden die het leerkrachtenberoep met zich meebrengt, verhoogt mee de werkdruk. Op organisatorische vlak worden daarom ook jobinhoudelijke maatregelen genomen (Tabel 6). Één van de belangrijkste maatregelen die de directie genomen heeft om de werkdruk te verminderen, is het inrichten van maandagavond vergadermomenten. Alle leerkrachten van de tweede graad worden het zevende en achtste lesuur vrijgesteld van lessen. Zo wordt er ruimte gecreëerd voor overleg binnen vakgroepen en werkgroepen. Leerkrachten in beide focusgroepen staan gematigd positief tegenover deze beslissing. Een leerkracht in focusgroep 1 zei: “Het vast vergadermoment heeft een positief effect. Ik ervaar minder werk gerelateerde stress. Het heeft bovendien de vakgroepwerking versterkt. We werken nauwer samen en er gebeurt meer overleg”. De leerkrachten zijn het er unaniem over eens dat het effect van de vaste vergadermomenten verloren gaat, wanneer niet alle leerkrachten aanwezig zijn. Een aantal leerkrachten zitten in meerdere vakgroepen en moeten zelf keuzes maken bij welke vakgroep ze aansluiten. Ook geldt het vaste vergadermoment enkel in de tweede graad, waardoor leerkrachten die in meerdere graden lesgeven vaak niet aanwezig kunnen zijn. In focusgroep 2 zijn er enkele meningsverschillen. Een leerkracht zei: “Een vermindering in werkbelasting is sterk afhankelijk van de vakgroep waartoe je behoort. Niet elke vakvergadering is even productief”. Om de vakgroepwerking te optimaliseren voorziet de directie, naast de vakgroepverantwoordelijke, een aantal vaste agendapunten. Wanneer die aan bod komen, beslist de vakgroep autonoom. Na elke vergadering verwacht de directie een verslag om te weten ‘wat er leeft’ binnen de vakgroep en wat de bedenkingen zijn.

Volgens de directie van KSD wordt de werkdruk de laatste decennia ook sterk beïnvloed door de intensivering van onderwijsactiviteiten. Zo is er bijvoorbeeld een hogere nood aan verantwoording en standaardisatie. Samen met de leerkrachten probeert de directie het hoofd te bieden aan de veranderingen die elkaar in snel tempo opvolgen. De leerkrachten in focusgroep 1 erkennen dat de werkbelasting de laatste jaren is toegenomen, maar zeiden: “Het ervaren van een hoge werkdruk is iets heel persoonlijk. De ene leerkracht is zeer perfectionistisch en kan heel moeilijk loslaten, terwijl de andere leerkracht dat wel goed kan”. In focusgroep 2 wordt een hoge werkdruk vooral ervaren wanneer leerkrachten taken moeten doen die ze niet graag doen, of taken waar ze niet volledig achterstaan. Een leerkracht zei: “Ik spendeer liever tijd aan mijn lesvoorbereidingen, omdat dat hetgeen is wat ik graag doe. Het rapporteren in het leerlingvolgsysteem schuif ik altijd naar achteren, omdat ik dat niet graag doe”. Volgens de directie is hier echter moeilijk onderuit te komen, mede door de hogere nood aan verantwoording in het onderwijs. De directie probeert ondersteuning te bieden door het aanreiken van templates en het aanleveren van standaardteksten voor rapportering. Toch draagt dit volgens de leerkrachten maar beperkt bij aan de vermindering van werkdruk die ze ervaren.

Ook het continu bereikbaar willen zijn, zorgt voor stress. De directie erkent deze maatschappelijke tendens. De alsmaar mondigere ouder vindt gemakkelijk de weg naar leerkrachten via smartschool en verwacht dan ook onmiddellijk een antwoord. Een leerkrachten in focusgroep 2 zei: "Soms krijg ik te maken met negatieve opmerkingen of kritiek via smartschool. Ik voel me moreel verplicht om onmiddellijk te antwoorden, zelfs als dat buiten de schooluren is". Toch zijn er van de school uit geen verwachtingen op dit vlak. Daarnaast kiest de school er ook bewust voor om smartschool tijdens de zomervakantie niet beschikbaar te stellen voor leerkrachten en leerlingen. In uitzonderlijke periodes kan de directie ook beslissen om de schoolagenda voor een bepaalde tijd te sluiten voor leerlingen en ouders.

Om startende leerkrachten adequaat voor te bereiden op wat hen te wachten staat, wordt door de directie de taakomschrijving en het verwachtingspatroon meegedeeld aan de hand van visieteksten van de school. Het scheppen van duidelijkheid door de directie maakt leerkrachten minder onzeker en daardoor ervaren ze minder stress. Bovendien kunnen ze rekenen op een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding door mentor-coaches. De aanvangsbegeleiding richt zich concreet op het ondersteunen van de leerkracht als persoon, de leerkracht als pedagogische en (vak)didactische professional en de leerkracht als lid van de schoolorganisatie. Startende leerkrachten worden ook ondersteund in een goed klasmanagement, een eerste examenperiode en een eerste ontmoeting met ouders. Een leerkracht in focusgroep 2 zei: "Voor mij was de mentor zeer waardevol. Ik kon er altijd terecht met vragen, kreeg veel feedback en kreeg veel extra uitleg". Niet alleen starters, maar elke leerkracht kan ondersteuning vragen aan een begeleidingsteam, waardoor bijvoorbeeld stress veroorzaakt door een moeilijke klas verminderd kan worden.

Tabel 6: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende jobinhoud. Subcategorieën die bevestigd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Jobinhoud	Vergaderingen (personeels-, vakgroep- en werkgroep-vergadering)	Inrichten vast vergadermoment op maandag tijdens 7 ^{de} en 8 ^{de} lesuur	Vakgroepwerking is versterkt, maar effect gaat verloren doordat niet alle leerkrachten altijd aanwezig kunnen zijn	Niet elke vergadering is even productief, waardoor slechts beperkte vermindering in werkbelasting
	Beheren van leerlingvolgsysteem, schrijven van rapport commentaren, ...	Aan de werklast tegemoetkomen door het voorzien van templates en standaardteksten	Ervaren werklast is persoonsafhankelijk	Hoge werklast, omdat de taken geen voldoening bieden
	Bereikbaar zijn via smartschool	Verwachting: enkel bereikbaar zijn tijdens schooluren Smartschool offline tijdens zomervakantie	/	Moreel verplicht om leerlingen en ouders van antwoord te voorzien buiten schooluren
	Starters ondersteunen via mentoren	Mentoren zijn onmisbaar, en dit samen met het begeleidingsteam	Begeleidingsteam is goed bereikbaar en duidelijk aanwezig	Ervaren van steun via feedback, extra uitleg, ...

Een andere factor om burn-out in het onderwijs tegen te gaan is het geven van feedback (Tabel 7). Binnen KSD krijgen leerkrachten op regelmatige basis een lesbezoek van de directie met daaraan een individueel feedbackmoment gekoppeld. Startende leerkrachten krijgen in de eerste twee jaar van hun loopbaan zes lesbezoeken. Leerkrachten die reeds langer in dienst zijn, krijgen minstens één keer per jaar een lesbezoek. De leerkracht wordt altijd vooraf geïnformeerd over een lesbezoek en mag zelf een moment voorstellen. De directie wil hiermee vooral interesse tonen in het personeel en professionele groei stimuleren. Een leerkracht in focusgroep 2 zei: "Het feedbackmoment na een lesbezoek bestaat uit opbouwende feedback. De directie zal nooit zeggen wat slecht was, maar zal zelf andere opties aanrijken om het leerproces te versterken". Naast deze lesbezoeken worden leerkrachten doorheen het schooljaar regelmatig positief bekrachtigd voor hun inzet. De leerkrachten in beide focusgroepen bevestigen dit en voelen dat hun werk gewaardeerd wordt. Een leerkracht in focusgroep 1 zei: "Het is opmerkelijk dat de directie leerkrachten zo nauw kan opvolgen. Mijn werk wordt regelmatig bekrachtigd door een geplaatst en effectief compliment". Naast de lesbezoeken krijgen leerkrachten van KSD om de drie jaar een functioneringsgesprek met de directie. Ook dit wordt benut als individueel feedbackmoment.

Tabel 7: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende werkzekerheid.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Feedback	Via lesbezoeken en functioneringsgesprekken	Lesbezoeken uit interesse en om professionele groei te stimuleren	Leerkrachten ervaren een sterke waardering voor hun werk	Lesbezoeken worden positief ervaren, omdat directie voorziet in opbouwende feedback om leerproces te versterken

Een volgend aspect waar preventie binnen KSD op gericht is, is de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leerkrachten (Tabel 8). Momenteel wordt binnen KSD ontplooiing vooral gezien als het volgen van nascholingen. De leerkrachten geven aan dat ze hun professionalisering volledig in eigen handen kunnen nemen. Dit geeft leerkrachten de vrijheid om zich te ontwikkelen in wat aansluit bij hun interesses. Een leerkracht in focusgroep 1 zei: "De laatste jaren worden er steeds minder nascholingen gevolgd. Ik heb het gevoel dat de directie dit terug nauwer moet opvolgen". Soms worden nascholingen ook door de school zelf georganiseerd (bijvoorbeeld tijdens een pedagogische studiedag). Na een bevraging door IDEWE in 2016 heeft de school een workshop van tien sessies georganiseerd rond preventie van burn-out. Eén van deze sessies stond in het teken van relaxatie- en ademhalingsoefeningen. Een leerkracht in focusgroep 2 zei: "Voor mij was de cursus een echte meerwaarde. Ik heb leren 'nee' zeggen en leren ontspannen. Ik besef nu dat ik zelf moet beslissen wanneer ik moet stoppen en dat kon ik voordien niet. Zelf was ik nooit op zoek gegaan naar hulp. De drempel naar hulp is groot en ook kostelijk. Ik vind dat de school dergelijke cursussen op regelmatigere basis moet inrichten".

Een andere manier van ontplooiing die door de leerkrachten wordt aangehaald is de intrede van co-teaching, gestimuleerd door de directie. Een leerkracht in focusgroep 1 zei: "Ik was initieel bang voor veel voorbereidend werk, maar het tegendeel is reeds bewezen. De taken en inhouden worden onderling goed verdeeld, naargelang elkaars expertise. Ik haal veel voldoening uit co-teaching en wil er nog verder in groeien". Een andere leerkracht in focusgroep 1 geeft aan dat taakverdeling ook bereikt kan worden door nauwe samenwerking met één of meerdere parallel leerkrachten en dat co-teaching daarvoor niet noodzakelijk is. Het verschillende idee over innovatieve onderwijstechnieken komt vooral tot uiting tussen startende leerkrachten en leerkrachten die al lang in het werkveld staan.

De directie spreekt zich niet uit over de nood aan innovatie maar bevestigt wel dat er binnen de vakgroepen nog veel onbenut potentieel is. Nu wordt er bijvoorbeeld door verschillende

vakleerkrachten dezelfde les gegeven, maar van overdracht in lesmateriaal is weinig sprake. Volgens de directie kan een betere samenwerking op dit vlak leiden tot minder werkbelasting.

Tabel 8: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende ontplooiingsmogelijkheden. Subcategorieën die bevestigd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Ontplooiingsmogelijkheden	Via nascholingen	Autonomie ligt volledig bij de leerkracht	Leerkrachten vinden meer opvolging noodzakelijk	Vanuit de schoolorganisatie op regelmatigere basis, cursussen rond welzijn en welbevinden aanbieden
	Via nieuwe uitdagingen	Gestart met co-teaching	Verdeelde meningen. Jongere leerkrachten initieel terughoudend over extra werklast, maar tegendeel is reeds bewezen. Oudere leerkrachten meer terughoudend t.o.v. innovatieve technieken	Sterk positief over co-teaching

1.2 Interpersoonlijke preventie

Naast de hoge werkbelasting, zorgt lesgeven ook voor een hoge emotionele belasting. Volgens de directie kan dit tot een verhoogd stressniveau leiden. Sociale steun van collega's en directie kan hier als buffer dienen (Tabel 9). De directie geeft aan dat een goede vakgroepwerking veel ondersteuning biedt aan alle leerkrachten in die groep. Naast vakinhoudelijke (professionele) ondersteuning, hebben leerkrachten ook nood om hun persoonlijk verhaal te kunnen doen. In KSD wordt die collegialiteit ondersteund door verschillende ruimtes beschikbaar te stellen waar leerkrachten tot rust kunnen komen of kunnen bijpraten met collega's. De tweede graad beschikt over twee leraarslokalen, twee PC-ruimtes, twee zithoeken met zetels en een veranda. Het bestaan van twee leraarslokalen wordt door focusgroep 1 in vraag getrokken. Ze vinden dat het leerkrachtenkorps hierdoor in twee wordt gesplitst. Ook voor beginnende leerkrachten kan dit voor verwarring zorgen. De leerkrachten in focusgroep 2 zijn het hier niet mee eens. Een leerkracht zei: "Ik vind het juist positief dat er twee leraarslokalen zijn. In het ene lokaal kan ik rustig werken, terwijl in het andere lokaal meer ruimte is voor overleg. Ik kan zelf beslissen waar ik me goed voel en voel me in beide lokalen welkom". Meningsverschillen, woordenwisselingen en zelfs conflicten zijn onvermijdelijk in menselijke relaties. Wanneer de directie ontevredenheid of frustraties opmerkt, wordt daar voorzichtig op ingespeeld. Ofwel door de directie zelf, ofwel door een vertrouwenspersoon. De directie benadrukt dat het belangrijk is om zo'n zaken niet te laten escaleren, al vindt de directie ook dat relaties tussen leerkrachten organisch moeten groeien. Volgens de leerkrachten in focusgroep 2 wordt met een tussenkomst van de directie of een vertrouwenspersoon het gewenste effect niet altijd bereikt.

Naast de relatie tussen leerkrachten onderling, speelt ook de relatie met de directie een belangrijke preventieve rol. De directie probeert hieraan bij te dragen door steeds open en eerlijk te communiceren en beslissingen altijd sterk te motiveren. Dit wordt in beide focusgesprekken positief bekrachtigd.

Tabel 9: Organisatorische preventiemaatregelen betreffende sociale steun collega's en directie. Subcategorieën die bevroegd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Sociale steun collega's	Bevordert door creëren van aangename werkplekken	Beschikbaar stellen van verschillende ruimtes waar leerkrachten tot rust kunnen komen	Meerdere ruimtes zorgen voor een opsplitsing van het leerkrachtencorps	Meerdere ruimtes bieden meer mogelijkheden Starters voelen zich overal welkom
Sociale steun directie	Bereikbaarheid	Open en eerlijke communicatie met aandacht voor motivering van beslissingen	Ervaren voldoende steun van directie	Ervaren voldoende steun van directie

1.3 Intrapersoonlijke preventie

Volgens de directie bevordert KSD het welzijn en welbevinden van leerkrachten op school door het organiseren van teambuilding activiteiten, door het aanmoedigen van fysieke activiteiten (beweging op school) en door het organiseren van cursussen rond time- en stress management (Tabel 10). In het schooljaar '19-'20 werd in de derde graad een fitness geopend, waar leerlingen en leerkrachten tijdens de middagpauze gebruik van kunnen maken. Sommige leerkrachten in focusgroep 2 vinden de fitnessruimte een groot voordeel, andere leerkrachten houden werk en ontspanning liever gescheiden. Wat betreft de cursussen rond stressmanagement die zijn aangeboden na de bevraging door IDEWE in 2016, zijn de meningen verdeeld. Leerkrachten in focusgroep 1 zijn ervan overtuigd dat ze voor sommige leerkrachten werken, voor anderen niet. Leerkrachten moeten vooral zelf kunnen beslissen en hun eigen grenzen leren kennen. De leerkrachten uit focusgroep 2 vinden dat de school juist meer moet inzetten op dergelijke cursussen. Op deze manier is de drempel ook minder groot (en kostelijk) om naar hulp te zoeken.

Tabel 10: Intrapersoonlijke preventiemaatregelen betreffende welzijn en welbevinden op school. Subcategorieën die bevroegd werden, staan weergegeven in lichtgrijs.

		Antwoord directie	Antwoord focusgroep 1	Antwoord focusgroep 2
Welzijn en welbevinden op school	Organiseren van teambuilding activiteiten	Ook aandacht voor fysieke activiteiten	Positieve ervaringen Schoolorganisatie kan hier nog meer op inzetten	Positieve ervaringen Schoolorganisatie kan hier nog meer op inzetten
	Aanmoedigen van fysieke activiteiten	Het inrichten van een fitnessruimte	/	Meningen zijn verdeeld
	Organiseren van cursussen rond time- en stressmanagement	Enkel op aanvraag van meerdere leerkrachten	Weinig interesse Winst gehaald uit dergelijke cursussen is erg persoonlijk	Positieve ervaringen Schoolorganisatie kan hier nog meer op inzetten

2. Burn-out risico's

Om een antwoord te bieden op de vraag "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten in KSD?" worden de resultaten van de BAT geanalyseerd met inachtneming van de demografische gegevens zoals geslacht, leeftijd, aantal jaren onderwijservaring en vaste benoeming. KSD scoort een gemiddelde van 2,31 met een standaardafwijking van 0,65 op de BAT. De laagste waarde bedraagt 1,03 en de hoogste waarde 3,88. Met een score van 2,31 scoort KSD 'gemiddeld' vergeleken met de Vlaamse beroepsbevolking (Tabel 11). Wanneer de scores van respondenten vergeleken worden met patiënten met ernstige burn-out klachten (grenswaarden), opgenomen in Tabel 12, scoren 26 respondenten in de groene zone. Dit wil zeggen dat ze waarden tussen 1 en 2,58 haalden. Ze hebben hiermee geen risico op burn-out. Zes respondenten zitten in de oranje zone. Dit wil zeggen dat ze waarden tussen 2,59 en 3,01 haalden, met risico op burn-out. Vijf respondenten bevinden zich in de rode zone. Dit wil zeggen dat ze waarden tussen 3,02 en 5 haalden, met zeer hoog risico op burn-out. Hieruit blijkt dat 1 op 3 respondenten een risico loopt op een burn-out, waarvan 1 op 8 een zeer hoog risico. Demografische gegevens van leerkrachten met een (zeer hoog) burn-out risico, worden weergegeven in Tabel 13. Doordat de BAT anoniem is ingevuld, kunnen de resultaten niet gebruikt worden om leerkrachten in te delen in focusgroepen (bv. specifieke focusgroep voor mensen met zeer hoog risico). Buiten demografische gegevens van deze specifieke groep, kunnen we hier dus weinig extra toelichting over geven.

Van de acht respondenten, die ooit afwezig zijn geweest omwille van burn-out, zijn er twee hersteld en hebben volgens de BAT geen risico meer op een burn-out. Drie respondenten hebben nog steeds een risico op een burn-out en drie andere respondenten hebben nog een zeer hoog risico op een burn-out.

Tabel 11: Normwaardes Burn-out Assessment Tool voor werkende in Vlaanderen (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019)

Dimensie	Totaal (kern)	Resultaten KSD
Laag	1 – 1,60	3 leerkrachten
Gemiddeld	1,61 – 2,40	19 leerkrachten
Hoog	2,41 – 3,29	12 leerkrachten
Zeer hoog	3,30 – 5	3 leerkrachten
Gemiddelde score: 2,31 ± 0,65		

Tabel 12: Grenswaardes Burn-out Assessment Tool voor werkende in Vlaanderen (Schaufeli, De Witte, & Desart, 2019)

Dimensie	Totaal (kern)	Resultaten KSD
Groen	1 – 2,58	26 leerkrachten
Oranje	2,59 – 3,01	6 leerkrachten
Rood	3,02 – 5	5 leerkrachten

Tabel 13: Demografische gegevens van de respondenten met (zeer hoog) risico op burn-out

	Eerdere burn-out	Geslacht		Leeftijd			Benoeming		Dienstjaren		Afwezig afgelopen 18m
		Man	Vrouw	< 35j	35j-45j	> 45j	Vast	Tijdelijk	< 5j	> 5j	
Zeer hoog risico	3	2	3	2	3	/	3	2	2	3	2
Risico	3	2	4	1	2	3	5	1	1	5	2

DISCUSSIE

In het kader van deze masterthesis wordt door middel van beschrijvend onderzoek de hoofdonderzoeksvraag: "Welke preventiemaatregelen worden momenteel genomen rond psychologisch welzijn van leerkrachten en hoe worden deze maatregelen door leerkrachten en directie binnen een school ervaren?" en de deelvraag: "Hoe is het gesteld met het burn-out risico bij leerkrachten binnen deze school?" beantwoord.

1. Burn-out risico en preventie

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat het burn-out risico in KSD 'gemiddeld' is ten opzichte van de Vlaamse beroepsbevolking. Er moet echter onderkend worden dat de score op de BAT van 2,31 dicht aanleunt bij de grenswaarde tussen 'gemiddeld' en 'hoog' (grenswaarde: 2,41). Wanneer de scores van respondenten vergeleken worden met patiënten met ernstige burn-out klachten blijkt dat bijna 1 op 3 respondenten in KSD een risico loopt op burn-out, waarvan 1 op 8 een zeer hoog risico. Ondanks dat deze prevalentiegegevens overeenkomstig zijn met onderzoek van Shirom en Melamed (2006), die aangeven dat 10 tot 30% van de leerkrachten kampt met een burn-out, blijft dit cijfer onrustwekkend. De huidige preventiemaatregelen momenteel genomen binnen KSD, worden hieronder grondig onder de loep genomen. Zoals aangegeven in de literatuurstudie en resultatensectie bestaan deze preventiemaatregelen uit drie deelaspecten: organisatorische, interpersoonlijke en intrapersoonlijke preventiemaatregelen. De conclusies worden per deelaspect geformuleerd.

1.1 *Organisatorische preventie*

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat er binnen KSD voornamelijk wordt ingezet op organisatorische preventiemaatregelen. Dit was te verwachten vermits organisatorische risicofactoren op het ontwikkelen van een burn-out ook uitgebreider beschreven staan in de huidige wetenschappelijke literatuur (De Simone e.a., 2016; Gray e.a., 2017; Minnen e.a., 2018). Bovendien geven Brock en Grady (2000) aan dat deze maatregelen ook gemakkelijker kunnen worden toegepast in de werking van een school.

Een eerste belangrijke organisatorische preventiemaatregel betreft het verhogen van de autonomie. Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten die voldoende autonomie ervaren en daarnaast regelmatig bekrachtigd worden met positieve feedback, een minder hoge werkdruk en meer mogelijkheid tot ontplooiing ervaren.

De directie van KSD erkent het aanbieden van autonomie als een belangrijke factor om burn-out te voorkomen en zet hierop in door zowel tijdens lesgebonden als niet-lesgebonden activiteiten leerkrachten vrijheid en medezeggenschap te geven. Onderzoek door Van Droogenbroeck e.a. (2014) toont aan dat autonomie vooral tijdens niet-lesgebonden activiteiten een belangrijke rol speelt. Meer autonomie stelt leerkrachten in staat taken te volbrengen op een manier die aansluit bij hun eigen opvattingen (Van Droogenbroeck, 2014). De directie speelt hier een belangrijke rol, door leerkrachten meer vrijheid en ruimte te geven (Van Droogenbroeck, 2014). De perceptie van een hoge werkdruk zal verminderen, ondanks het daadwerkelijke uitgevoerde werk (aantal werkuren) niet verminderd (Taris, Schreurs, & Van Iersel-Van Silfhout, 2001; Taris, Van Horn, Schaufeli, & Schreurs, 2004). Dit effect wordt ook waargenomen tijdens de bevraging bij leerkrachten omtrent de vrijblijvende niet-lesgebonden activiteiten in KSD. Leerkrachten geven aan dat vrijblijvende deelname hen meer aanzet tot ontplooiing en initiatief nemen. Dit wordt bevestigd door de studie van Van Droogenbroeck e.a. (2014) die aangeeft dat leerkrachten die meer autonomie ervaren, actiever en creatiever kunnen omgaan met veranderingen op de werkplek.

Volgens de directie van KSD wordt autonomie ook negatief beïnvloed door de hogere nood aan verantwoording en standaardisatie. Dit wordt bevestigd door de studie van Ballet, Kelchtermans en Loughran (2006) waarin aangegeven wordt dat de hogere administratieve belasting de werkdruk van leerkrachten de hoogte in jaagt. De directie van KSD probeert hieraan tegemoet te komen door templates aan te bieden voor rapporten, informatiebrieven, enzoverder. Toch blijkt uit de gesprekken met leerkrachten dat deze aanpak momenteel

onvoldoende is om de werkdruk te verminderen. Volgens de studie van Van Droogenbroeck e.a. (2014) en van Ballet e.a. (2006) kan autonomie van leerkrachten verhoogd worden door gedetailleerde informatie te geven over de ondersteuningsmaatregelen waar leerkrachten gebruik van kunnen maken.

Werkdruk kan ook verminderd worden door jobinhoudelijke aanpassingen te doen (Gray, 2017). Dit is een tweede maatregel binnen de organisatorische preventie om burn-out in het onderwijs tegen te gaan. Het aanbieden van vaste vergadermomenten (en vrijstelling van twee lesuren op maandag), zoals momenteel in KSD gebeurt, kan hiertoe bijdragen. Nochtans wordt deze maatregel door leerkrachten slechts matig positief ervaren. Enerzijds kan de terughoudendheid verklaard worden, doordat verschillende leerkrachten in meerdere vakgroepen zitten en dus niet bij elke vakgroepvergadering gelijktijdig aanwezig kunnen zijn. Ook leerkrachten die in meerdere graden lesgeven kunnen zich niet altijd vrijmaken op de vaste vergadermomenten vermits de regel enkel geldt voor de tweede graad. Anderzijds kan de gematigde positiviteit over deze maatregel ook verklaard worden door het wegnemen van autonomie van leerkrachten. Leerkrachten worden nu als het ware 'verplicht' om op maandagavond te vergaderen. Dit kan deels verklaren waarom leerkrachten nog steeds een hoge werkbelasting ervaren.

Een derde vorm van organisatorische preventie is gericht op persoonlijke en professionele ontplooiing (Abós e.a., 2019; Clement & Vandenberghe, 2000; Lee e.a., 2004). Binnen KSD wordt ontplooiing vooral gezien als het volgen van nascholingen. De leerkrachten geven aan dat ze hun ontplooiing volledig in eigen handen kunnen nemen. Het geeft de leerkrachten de kans om zich te ontwikkelen in wat aansluit bij hun interesses. Dit ligt in lijn met de bevindingen van Clement en Vandenberghe (2000) en Lee e.a. (2004), waarin een positieve correlatie gevonden wordt tussen autonomie en ontplooiing. Echter, wordt door de leerkrachten aangegeven dat niet iedereen gebruik maakt van de brede waaier aan nascholingen. Door de vrijheid die ze krijgen en de geringe opvolging van de directie, ontplooiën ambitieuze leerkrachten zichzelf beter in vergelijking met minder vooruitstrevende leerkrachten. Volgens Iyengar en Lepper (2000) resulteert een overschot aan autonomie en keuzemogelijkheden in keuzestress. Om alle leerkrachten aan te zetten tot professionalisering, en op die manier bij te dragen aan het psychologisch welzijn, kan KSD volgende opties aanbieden: (1) het volgen van nascholingen naar keuze (waarbij de keuze wordt doorgegeven aan de directie), (2) het volgen van een nascholingsplan samengesteld door de directie en/of (3) het volgen van een nascholingsplan samengesteld door de vakgroep. Minder assertieve leerkrachten, leerkrachten met keuzestress of leerkrachten die nood hebben aan structuur zullen op die manier gemotiveerd worden om zichzelf persoonlijk en professioneel te ontwikkelen en dit zonder te moeten inboeten aan autonomie (Evans & Boucher, 2015; Iyengar & Lepper, 2000). Wanneer een vast nascholingsaanbod door de school wordt aangeboden, worden best eerst bevragingen gedaan bij het personeel. Zo kunnen er nascholingen aangeboden worden die aanleunen bij wat leerkrachten op dat moment nodig hebben. Via het ontplooiingsplan van een vakgroep zal een groep leerkrachten samen ondergedompeld worden in een thema. Het aanbieden van gezamenlijke nascholingen zorgt ervoor dat verworven kennis sneller geïmplementeerd zal worden (Jehaes, 2018). Dit kan bijdragen aan de optimalisatie van de vakgroepwerking binnen KSD.

Uit de bevraging bij leerkrachten van KSD werd duidelijk dat de nood aan ontplooiing afhankelijk is van waar de leerkracht zich bevindt in zijn loopbaan (startende leerkrachten vs. oudere, ervaren leerkrachten). Dit wordt bevestigd in het boek van Peeters (1992) waarin aangegeven wordt dat professionaliseringsinitiatieven afhankelijk zijn van verschillende leerkrachteigenschappen zoals leeftijd en onderwijservaring.

Naast het volgen van nascholingen is ontplooiing ook: leerkrachten nieuwe uitdagingen laten aangaan, nieuwe materialen en lesmethodes laten uitproberen, interdisciplinaire lessen laten organiseren, enzovoort. Binnen KSD maakt co-teaching geleidelijk zijn intrede. De leerkrachten waren initieel terughoudend over deze nieuwe vorm van lesgeven, maar beginnen nu meer en meer voorstanders te worden van het idee. Een leerkracht die het gevoel heeft

zichzelf te kunnen ontplooiën, zal veel gemotiveerder in de klas staan, meer tevreden zijn over zijn/haar job en meer zelfeffectiviteit ervaren (Skaalvik & Skaalvik, 2007; van Daal, Donche, & De Maeyer, 2014).

Een vierde vorm van organisatorische preventie is gericht op feedback. Binnen KSD is deze voornamelijk taakgericht en procesgericht. Op deze manier probeert de directie in te zetten op groeimogelijkheden in plaats van leerkrachten te demotiveren. Dit wordt door het leerkrachtenteam positief ervaren. Verschillende studies bevestigen dat feedback gericht op de taak en het proces effectief zijn (Hattie & Timperley, 2007). De directie van KSD zou echter nog sterker kunnen inzetten op feedback gericht op zelfregulatie. De studie van Ryan en Shin (2011) geeft namelijk aan dat zelfregulerende leerders weten wanneer en waar ze hulp moeten zoeken en in staat zijn om deze hulp aan te passen en te evalueren in functie van hun noden. In kader van burn-out preventie is het herkennen van vroege waarschuwingssignalen en tijdig hulp zoeken, een belangrijke eigenschap (Karsten, 2012).

Een vijfde vorm van organisatorische preventie is gericht op werkonzekerheid aan het begin van de carrière. Voor startende leerkrachten speelt dit een grote rol in hun psychologisch welzijn. Werkonzekerheid is eigen aan de huidige structuur van het onderwijs en kan enkel op overheidsniveau structureel worden aangepakt (De Neve & Devos, 2017).

1.2 Interpersoonlijke preventie

Op vlak van interpersoonlijke preventie maatregelen kan besloten worden dat het aanbod binnen KSD beperkt is en voornamelijk gericht is op de relatie tussen leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en directie.

De directie erkent dat het aanbod binnen KSD beperkt is, maar is van mening dat relaties tussen collega's onderling organisch moeten groeien zonder tussenkomst van hogerhand. Er wordt echter wel ingezet op het verbeteren van interpersoonlijke relaties door het organiseren van teambuildings en buitenschoolse activiteiten voor leerkrachten. Ook biedt de directie structurele ondersteuning in de vakgroepwerking en worden er ontspanningsruimtes voor leerkrachten aangeboden. De meningen van de leerkrachten hierover blijven echter verdeeld. Het inzetten op positieve interpersoonlijke relaties die een cultuur van samenwerking en solidariteit teweegbrengen, dragen bij aan een positief schoolklimaat (Gray e.a. 2017). Uit onderzoek van Rodríguez-Mantilla en Fernández-Díaz (2017) blijkt dat positieve interpersoonlijke relaties een buffer vormen tegen burn-out. Niet alleen de relaties met collega's en directie zijn van belang, ook de relatie met leerlingen blijkt een belangrijke rol te spelen (Van Droogenbroeck e.a., 2014). Hier werd door de leerkrachten of directie van KSD niet specifiek op ingegaan. De studie van Van Droogenbroeck e.a. (2014) geeft nochtans aan dat de relatie met leerlingen het sterkst gerelateerd is aan alle dimensies van burn-out. Bovendien spenderen leerkrachten simpelweg het grootste gedeelte van hun werktijd samen met hun leerlingen (Filip Van Droogenbroeck e.a., 2014). Het spreekt voor zich dat wanneer deze tijd als prettig en positief ervaren wordt, de jobtevredenheid bij leerkrachten verhoogt (Van Droogenbroeck e.a., 2014).

Enkele leerkrachten van KSD gaven aan dat de relatie met ouders voor hen een grote rol speelt met betrekking tot hun jobtevredenheid. Dit wordt niet ondersteund door de studie van Van Droogenbroeck e.a. (2014), dewelke aangeeft dat relatie met ouders geen enkele invloed heeft op de ervaring van burn-out klachten. Leerkrachten secundair onderwijs ontmoeten ouders slechts enkele keren per jaar. Burn-out blijkt vooral een gevolg van hoe dagdagelijkse relaties ervaren worden (Filip Van Droogenbroeck e.a., 2014).

1.3 Intrapersoonlijke preventie

Op vlak van intrapersoonlijke preventie maatregelen kan besloten worden dat het aanbod binnen KSD zeer beperkt is. Intrapersoonlijke maatregelen zijn voornamelijk gericht op individuele eigenschappen en persoonlijkheid. Elke leerkracht brengt zijn eigen unieke zelf mee naar de les. Maatregelen die voor de ene leerkracht helpen, werken voor de andere niet. De opties binnen KSD zijn gelimiteerd tot het aanmoedigen van fysieke activiteiten (bijvoorbeeld

via teambuildings), het aanbieden van sport- en ontspanningsruimtes en het aanbieden van cursussen rond time- en stressmanagement. Bewegingsgerichte interventies kunnen een meerwaarde betekenen in multidisciplinaire preventie van burn-out (Knapen e.a., 2017). Deze interventies kunnen zowel op schoolniveau als individueel worden aangeboden. De fysieke teambuildings en het ter beschikking stellen van een fitnesszaal in KSD past binnen dit kader. Echter zou er tijdens deze bewegingsinterventies meer ingezet kunnen worden op het organiseren van sportactiviteiten met de focus op coping met stress, het stellen van geïndividualiseerde doelen, het ervaren van positieve gevoelens tijdens bewegingsactiviteiten, sociale steun en groepscohesie (Bernaards, den Besten, & Jansen, 2015; Knapen e.a., 2017).

2. Beperkingen van het onderzoek

Een kenmerk van case-studies is dat deze weinig generaliseerbaar zijn. Hierdoor zijn de resultaten uit het onderzoek beperkt tot deze context. Echter blijkt uit de literatuurstudie dat er heel wat gelijkenissen zijn met andere studies en scholen.

Er moet bovendien rekening mee gehouden worden dat slechts 3 op 10 leerkrachten van de doelgroep heeft deelgenomen aan de studie. Dit heeft mogelijk invloed op de betrouwbaarheid en validiteit van de studie. Hier is aan tegemoet gekomen door informatie te verzamelen via verschillende kanalen. Binnen de school werden zowel leerkrachten als directie bevroegd. Bovendien werden ook schooldocumenten grondig doorgenomen. De casus werd op deze manier uitvoerig geanalyseerd.

De vragenlijst voor de directie werd door de onderzoekers opgesteld in het kader van deze masterproef. Er is geen onderzoek gebeurd naar betrouwbaarheid en validiteit van deze vragenlijst. Hier is aan tegemoet gekomen door bij het opstellen van de vragenlijst inzichten te gebruiken uit wetenschappelijke literatuur en andere gevalideerde vragenlijsten.

Een andere bedenking bij dit onderzoek is dat er bij de analyse en interpretatie van de resultaten van de BAT onvoldoende rekening gehouden werd met demografische gegevens van de deelnemende leerkrachten. Uit andere studies blijkt dat leeftijd, geslacht, het type van studenten in de klasgroep en het aantal jaar onderwijservaring invloed heeft op het ontwikkelen van burn-out klachten (Byrne, 1991; Van Droogenbroeck, Lemblé, Spuyt, Siongers, & Kavadias, 2019). De resultaten in dit onderzoek worden enkel op groepsniveau geanalyseerd.

3. Aanbevelingen voor verder onderzoek

De COVID-19 crisis heeft een negatieve impact gehad op de reikwijdte van dit onderzoek. Hierdoor was het niet mogelijk om een studie uit te voeren rond de maatregelen op Vlaams niveau of via multiple casestudie. Vervolgonderzoek kan gericht zijn op het analyseren van de maatregelen genomen op verschillende scholen. Het uitgewerkt kader met deelaspecten (intrapersoonlijk, interpersoonlijk en organisatorische maatregelen) en met subdomeinen (autonomie, jobinhoud, werkzekerheid, feedback, ...) uit de literatuurstudie van dit onderzoek is een praktische leidraad om de gevonden maatregelen systematisch te classificeren en te rapporteren. Ook kan een grootschaliger onderzoek op Vlaams niveau aantonen welke preventiemaatregelen resulteren in de laagste burn-out cijfers. Na aanpassing voor demografische factoren kunnen de scholen geselecteerd worden met de meest performante preventie om deze in casestudies te bestuderen en uit te dragen naar andere scholen.

Binnen de huidige studie is er slechts één momentopname van het burn-out risico uitgevoerd. Vermits dit tijdens de corona-periode is gebeurd, kunnen resultaten hierdoor mogelijks beïnvloed zijn. Een verdere opvolging van de evolutie van dit risico gelinkt aan de genomen maatregelen kan verder in kaart brengen welke praktische uitwerkingen de grootste effectiviteit hebben.

Dit onderzoek toont aan dat burn-out een belangrijk beroepsrisico is voor leerkrachten. Hierbij is de bestrijding van burn-out zonder twijfel een prioriteit voor het onderwijsveld. Voor leerkrachten blijken positieve interpersoonlijke relaties op het werk en autonomie van cruciaal belang in die strijd tegen burn-out. Structurele tekortkomingen in het onderwijs zoals

werkonzekerheid en toegenomen werkdruk door bijkomende niet-lesgebonden activiteiten zijn een probleem, zoals bevonden in dit onderzoek. Maatregelen op beleidsniveau, zoals de koepels en onderwijsbeleid in de Vlaamse gemeenschap, dringen zich op. Ondersteuning bieden bij de invoering en opvolging van de voorgestelde preventie maatregelen binnen KSD, kan een mogelijke verderzetting vormen van dit onderzoek.

CONCLUSIE

Binnen KSD heeft 1 op 3 bevraagde leerkrachten van de tweede graad een verhoogd risico op een burn-out. Vergeleken met de Vlaamse beroepsbevolking scoren ze gemiddeld tot hoog. De directie van KSD hanteert een brede waaier van preventiemaatregelen om het ontwikkelen van een burn-out tegen te gaan. De aangeboden maatregelen in KSD komen gedeeltelijk overeen met de theoretische inzichten verkregen uit de literatuurstudie. Er wordt waargenomen dat KSD vooral inzet op organisatorische preventiemaatregelen. Hierbij zijn vooral de subdomeinen autonomie en jobinhoud sterk uitgewerkt met als opmerking dat de betrokkenheid en inspraak van leerkrachten nog extra verhoogd kan worden om tot een beter resultaat te komen. Ontplooiing heeft een beperkte en vrijblijvende invulling voor leerkrachten. Dit kan verbeterd worden door gebruik te maken van een gestructureerd ontplooiingsplan zonder verlies van autonomie. Op vlak van feedback voldoet KSD volledig aan de vereisten zoals voorgeschreven in de literatuur. De directie doet het mogelijke om stress gelinkt aan werkonzekerheid te verminderen, echter speelt de structuur van het onderwijs in Vlaanderen een belangrijke rol. De interpersoonlijke preventiemaatregelen beperken zich tot het organiseren van teambuildings of buitenschoolse activiteiten voor leerkrachten. Hierbij faciliteert de directie vooral de vorming van organisch groeiende relaties tussen leerkrachten. De leerkracht-leerling relatie blijkt uit de literatuur echter ook een belangrijke rol te spelen in het al dan niet ontwikkelen van een burn-out. Voor de intrapersoonlijk preventiemaatregelen zijn de opties binnen KSD eerder beperkt en is er ruimte voor een efficiëntere aanpak. Verder onderzoek naar effectieve preventiemaatregelen op Vlaams niveau is nodig om burn-out cijfers in het onderwijs te verlagen.

BIBLIOGRAFIE

- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Montero-Marín, J., Julián, J. A., & García-González, L. (2019). Examining the psychometric properties of the burnout clinical subtype questionnaire (BCSQ-12) in secondary school teachers. *Current Psychology*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00333-7>
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109–132. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020002007>
- Angerer, J. M. (2003, september 1). Job burnout. *Journal of Employment Counseling*. American Counseling Association. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00860.x>
- Bagnall, A., Jones, R., Akter, H., & Woodall, J. (2016). *Interventions to prevent burnout in high risk individuals: evidence review*. Public Health England. Geraadpleegd van <https://www.gov.uk/government/publications/interventions-to-prevent-burnout-in-high-risk-individuals-evidence-review>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Berger, M., Gravert, C., Schneller, C., & Maier, W. (2013). Prävention und Behandlung psychischer Störungen am Arbeitsplatz: Gestuftes Aufgabenspektrum. *Nervenarzt*, 84(11), 1291–1298. <https://doi.org/10.1007/s00115-013-3839-z>
- Bernaards, C. M., den Besten, L. A. A., & Jansen, Y. J. F. M. (2015). Determinanten van duurzame sportbeoefening bij deelnemers aan bedrijfssport. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 93(3), 102–108. <https://doi.org/10.1007/s12508-015-0041-7>
- Bernhard, H. C. (2005). Burnout and the College Music Education Major. *Journal of Music Teacher Education*, 15(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/10570837050150010107>
- Bey, T. M., & Holmes, T. C. (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. Reston.
- Briones, E., Taberero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115–122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885876>
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame : principals combating teacher burnout*. Corwin Press.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). *Disruptive Student Behavior, Perceived Self-Efficacy, and Teacher Burnout o*.
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136–1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)
- Çağlar, Ç. (2011). An Examination of Teacher's Occupational Burnout Levels in terms of Organizational Confidence and Some Other Variables | Request PDF. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1841–1847. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/297517770_An_Examination_of_Teacher's_Occupational_Burnout_Levels_in_terms_of_Organizational_Confidence_and_Some_Other_Variables
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting Secondary Teachers' Well-Being and Intentions to Implement Evidence-Based Practices: Randomized Evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13–28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Daniels, K. (1983). *Verslag van de gedachtewisseling over het onderzoek 'Tijdsbesteding leraren basis-en secundair onderwijs'*. Geraadpleegd van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1482209>
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6–27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>

- De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.03.002>
- De Troyer, E. (2014). *Leerkracht zijn : een droomjob ? Een onderzoek naar de risicofactoren van burn-out en teacher attrition*. Vrije Universiteit Brussel (VUB).
- DeAngelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Toward a More Nuanced Understanding of New Teacher Attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598–626. <https://doi.org/10.1177/0013124510380724>
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS)*.
- Dobbelaer, M. J., Prins, F. J., & van Dongen, D. (2013). The impact of feedback training for inspectors. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 86–104. <https://doi.org/10.1108/03090591311293301>
- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2010). Leraars, leer ze me kennen. Een vergelijking tussen leraars en andere beroepsgroepen. *Impuls*, 40(3), 107–119.
- Elena, B. P., Carmen, T. U., & Alicia, A. M. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115–122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. Odense, Denmark. Geraadpleegd van <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwHMZQrGNgrcJdlQqdsBdxCHNvW?projector=1&messagePartId=0.0>
- Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 87–91. <https://doi.org/10.1111/mbe.12073>
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work and Stress*, 28(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Feuerhahn, N., Kühnel, J., & Kudielka, B. M. (2012). Interaction effects of effort-reward imbalance and overcommitment on emotional exhaustion and job performance. *International Journal of Stress Management*, 19(2), 105–131. <https://doi.org/10.1037/a0028338>
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>
- Forman, S. G. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. *Journal of School Psychology*, 20(3), 180–187.
- Garcia, H. A., McGeary, C. A., McGeary, D. D., Finley, E. P., & Peterson, A. L. (2014). Burnout in veterans health administration mental health providers in posttraumatic stress clinics. *Psychological Services*, 11(1), 50–59. <https://doi.org/10.1037/a0035643>
- Gerber, M., Lindwall, M., Lindegård, A., Börjesson, M., & Jonsdottir, I. H. (2013). Cardiorespiratory fitness protects against stress-related symptoms of burnout and depression. *Patient Education and Counseling*, 93(1), 146–152. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.03.021>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624–640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857–874. <https://doi.org/10.1080/01411920600989511>
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and Solutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 58(5), 210–212. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955539>
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress And Preventing Burnout : the Professional Health Solution*. RoutledgeFalmer.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006, juni). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical

- literature. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hakanen, J. J., Bakker, A., & Schaufeli. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management, 30*(6), 859–879. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness, 7*(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heus, P. De, & Diekstra, R. F. W. (1999). Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 269–284). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.019>
- Hills, K., & Robinson, A. (2010). Enhancing Teacher Well-Being: Put On Your Oxygen Masks! *Communique, 39*(4), 17–19.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1031–1040. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046>
- Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., ... Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population—results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Research, 61*(1), 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.10.002>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004, december). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(6), 995–1006. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.995>
- Jehaes, A. (2018). *Veerkrachtig voor de klas: oplossingsgericht werken met je sterktes* (1ste ed.). Brussel: Politeia.
- Jurado, M. del M. M., Pérez-Fuentes, M. del C., Atria, L., Ruiz, N. F. O., & Linares, J. J. G. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. *BioMed Research International, 2019*. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>
- Karsten, C. (2012). *Omggaan met burn-out: preventie, behandeling & reïntegratie* (1ste ed.). Kosmos Uitgevers.
- Karsten, C. (2018). Stresstypen herkennen en stress en burn-out behandelen. *Physios, 19*–26. Geraadpleegd van www.physios.nl
- Kitching, K., Morgan, M., & O’Leary, M. (2009). It’s the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers’ motivation. *Teachers and Teaching, 15*(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/13540600802661311>
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly, 33*(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teachers’ emotional exhaustion is negatively related to students’ achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Knapen, J., Moriën, Y., & Vancampfort, D. (2017). Evidentie voor lichaamsbeweging in de preventie en behandeling van burn-out. *Neuron, 22*(3), 5. Geraadpleegd van <https://www.researchgate.net/publication/316789026>
- Kozak, A., Kersten, M., Schillmöller, Z., & Nienhaus, A. (2013). Psychosocial work-related predictors and consequences of personal burnout among staff working with people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.021>
- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences, 40*(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., & Walters, S. (2004). *Workplace Learning: Main Themes & Perspectives: Learning as Work Research Paper 2*. Leicester. Geraadpleegd van www.clms.le.ac.uk/research/learningaswork.html
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, & Leiter, M. (2001). JOB BURNOUT. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. Geraadpleegd van www.annualreviews.org
- Matheus. (2007). Beginnende leerkrachten in Vlaanderen: Bestaan ze nog en zijn ze nog voldoende gemotiveerd? *Personeel en organisatie*, 37–60.
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of type 2 diabetes: A prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic Medicine*, 68(6), 863–869. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000242860.24009.f0>
- Mills, J. A. (1998). *Control : a history of behavioral psychology*. New York University Press.
- Mingoa, T. R., & Pitagan, F. B. (2018). Teachers Stress and Coping Strategies. *Advanced Science Letters*, 24(11), 8276–8279. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12540>
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). *Onderzoek naar leraren in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel.
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - Worklife Areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102–119. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Mortelmans, K. (2018). Een moderne vloek: burn-out. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 26(2), 88–89. <https://doi.org/10.1007/s12498-018-0037-8>
- O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. *Psychology*.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Otero-López, J., Castro, C., Villardefrancos, E., & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99–111. Geraadpleegd van <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312577002>
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Llorca-Pellicer, M. (2016). The role of guilt in the relationship between job burnout syndrome and the inclination toward absenteeism in high school teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103–119. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/284360844_The_role_of_guilt_in_the_relationship_between_job_burnout_syndrome_and_the_inclination_toward_absenteeism_in_high_school_teachers
- Reiser, J. E., & McCarthy, C. J. (2018). Preliminary Investigation of a Stress Prevention and Mindfulness Group for Teachers. *Journal for Specialists in Group Work*, 43(1), 2–34. <https://doi.org/10.1080/01933922.2017.1338811>
- Reiser, J. E., Murphy, S. L., & McCarthy, C. J. (2016). Stress Prevention and Mindfulness: A Psychoeducational and Support Group for Teachers. *Journal for Specialists in Group Work*, 41(2), 117–139. <https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1151470>
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *Educational Forum*, 76(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. - PubMed - NCBI. *Psicothema*, 29(3), 370–377. Geraadpleegd van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28693709>
- Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370–377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Rowden, R. W., & Conine, C. T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17(4), 215–230. <https://doi.org/10.1108/13665620510597176>
- Rožanov, V., Kótova, M., Alexandrov, A., & Ivanova, E. (2017). Professional burnout and quality of life of school teachers. *Voprosy psikhologii*, 67–79. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/319036612_Professional_burnout_and_quality_of_life_of_school_teachers_Professionalnoe_vygoranie_i_kacestvo_zizni_ucitelej
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at Work: Evidence for an Upward Spiral of Personal and Organizational Resources. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8>

- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., & Villardefrancos, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict *European Journal of Psychology of Education*, 1(1), 39–50. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/228635376_Occupational_stress_in_secondary_school_teachers_examining_the_role_of_students_disruptive_behaviour_andor_attitudes_and_the_perceived_difficulty_in_conflict
- Schaufeli, & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav*, 25, 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, & Bergers, G. P. . (2001). Burnout bij leerkrachten: achtergrond en preventie. In *Handboek leerlingbegeleiding* (pp. 5140/1-22). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Schaufeli, De Witte, H., & Desart, S. (2019). *Handleiding Burnout Assessment Tool (BAT)*. België.
- Schaufeli, & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice : a critical analysis* (1ste ed.). Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schelvis, R. M. C., Wiezer, N. M., Blatter, B. M., Van Genabeek, J. A. G. M., Oude Hengel, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Van der Beek, A. J. (2016). Evaluating the implementation process of a participatory organizational level occupational health intervention in schools. *BMC Public Health*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3869-0>
- Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (Vol. 20, pp. 622–637). Routledge. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Siegrist, J. (2001). A theory of occupational stress. In J. Dunham (Red.), *Stress in the workplace: Past, present and future* (pp. 52–66). Whurr Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. . (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 60(8), 30–33. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/279580324_The_Wrong_Solution_to_the_Teacher_Shortage
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420–429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. - PubMed - NCBI. *Anxiety stress Coping*, 21(1), 37–53. Geraadpleegd van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18027123>
- Strijk, J. E., Wendel-Vos, G. C. W., Picavet, H. S. J., Hofstetter, H., & Hildebrandt, V. H. (2015). Wat is vitaliteit en hoe is het te meten? *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 93(1), 32–40. <https://doi.org/10.1007/s12508-015-0013-y>
- Struyven, K., Jacobs, K., Dochy, F., Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *Eur J Psychol Educ*, 28, 1007–1022. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>
- Struyven, K., & Vanthourhout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *pedagogische studiën*, 89, 3–19.
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & Van Iersel-Van Silfhout, I. J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: Towards a dual-process model for the effects of occupational stress. *Work and Stress*, 15(4), 283–296. <https://doi.org/10.1080/02678370110084049>
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and Coping*. Taylor & Francis . <https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>
- Terry, P. M. (1997). *Teacher Burnout: Is It Real? Can We Prevent It?* Chicago.
- Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R., & De Chermont, K. (2003, november). The Affective Underpinnings of Job

- Perceptions and Attitudes: A Meta-Analytic Review and Integration. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.6.914>
- Toker, S., Melamed, S., Berliner, S., Zeltser, D., & Shapira, I. (2012). Burnout and risk of coronary heart disease: A prospective study of 8838 employees. *Psychosomatic Medicine*, *74*(8), 840–847. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31826c3174>
- Torenbeek, M., & Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. - PubMed - NCBI. *Work*, *57*(3), 397–407. Geraadpleegd van <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28800354>
- Trends. (2018, september 13). Burn-out door de bril van de Vlaamse werkbaarheidsmonitor. *Elkaar de schuld geven is tijdsverlies*. Geraadpleegd van https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/20181206_Zuurstofdag_burn-out_ziekte_van_deze_tijd.pdf
- van Daal, T., Donche, V., & De Maeyer, S. (2014). The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace. *Vocations and Learning*, *7*(1), 21–40. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9105-5>
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*(4), 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, B., Spuyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen- Volume I*. Brussel.
- Van Droogenbroeck, Filip, Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Vandenbergh, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice*. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784>
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015, april 3). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *6*(3), 291–304. <https://doi.org/10.1080/713698734>
- Wirtz, N., Rigotti, T., Otto, K., & Loeb, C. (2017). What about the leader? Crossover of emotional exhaustion and work engagement from followers to leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(1), 86–97. <https://doi.org/10.1037/ocp0000024>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(3), 235–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, *11*(4), 423–430. <https://doi.org/10.1080/10803548.2005.11076661>

BIJLAGEN

APPENDIX 1: Vragenlijst schooldirectie

Instructie

Via deze vragenlijst doen wij onderzoek naar preventiemaatregelen rond psychologisch welzijn in Vlaamse secundaire scholen. Wij willen de verschillende mogelijkheden, welke aangeboden worden in Vlaanderen, in kaart brengen. Zodat we een overzicht kunnen krijgen van de domeinen welke goed vertegenwoordigd zijn in het onderwijslandschap. En domeinen waarbij we aanbevelingen kunnen uitwerken om ondersteuning aan te bieden. Wij hebben 8 verschillende domeinen van preventiemaatregelen onderverdeeld in:

Autonomie

Jobinhoud

Ontplooiingsmogelijkheden

Welzijn en welbevinden op school

Sociale steun bij collega's

Jobzekerheid

Sociale steun van de directie

Feedback

Om dit onderzoek uit te voeren zouden wij jullie hulp vereisen door de volgende vragenlijst in te vullen. Hiervoor wensen we dat jullie voor de volgende stellingen aangeven in welke mate jullie het eens zijn of hoeveel jullie school hierop inzet:

1= helemaal niet mee eens/heel weinig

2= niet mee eens/weinig

3= neutraal

4= mee eens/veel

5 = helemaal mee eens/heel veel

Wanneer de vraag voor uw school niet van toepassing is, kan NVT aangeduid worden. Aarzel niet wanneer jullie geen maatregelen hebben voor elke categorie. Een domein met een ondervertegenwoordigde hoeveelheid aan maatregelen helpt ons om specifieke richtlijnen uit te werken daar waar de nood het grootste is.

Vragen

Autonomie

1. De leerkrachten hebben inspraak in de lessenrooster en de klasstructuur (bijvoorbeeld aantal leerlingen, klaslokalen, ...). (Rudow, 1986)
2. Op vraag van leerkrachten is er een mogelijkheid tot tijdelijke vermindering van arbeidsprestaties of het krijgen van een aangepast lessenrooster. (Johansson & Lundberg, 2014)
3. De leerkracht heeft veel autonomie in de manier van lesgeven en in de lesinhoud (bijvoorbeeld in het gebruik van handboeken, in het organiseren van excursies, ...). (Fernet et al., 2014)
4. De leerkrachten hebben inspraak in hun extra taakbelasting (bijvoorbeeld deelnemen aan werkgroepen, planning vergaderingen, deelnemen aan studiedagen, ...). (De Troyer, 2014)

5. De leerkrachten worden betrokken bij het nemen van belangrijke beslissingen en krijgen zo inspraak in de beleidslijnen van de school. (Staw & Boettger, 1990)
6. De leerkrachten geven aan een zekere druk te ervaren van altijd bereikbaar te moeten zijn, zowel telefonisch als via e-mail, ook buiten de schooluren. (Kaesemans et al., 2016)

Jobinhoud

1. De schoolvisie (waarden en normen) wordt duidelijk gecommuniceerd aan de leerkrachten. (Loe et al., 2000)
2. Het takenpakket en de verwachtingen worden duidelijk gecommuniceerd aan de leerkrachten. (Jackson et al., 2007)
3. De leerkrachten geven aan dat ze een hoge werkdruk ervaren. (De Troyer, 2014)
4. De leerkrachten hebben veel bijkomende taken boven op het lesgeven (studietoezicht, speelplaatstoezicht, ...). (De Troyer, 2014)
5. De leerkrachten geven aan dat er te veel administratieve lasten zijn (leerlingvolgsysteem). (De Troyer, 2014)
6. De leerkrachten geven aan dat hun bijkomende taken hun lesgebeuren verstoren (bijvoorbeeld mededelen van activiteiten, uitdelen van administratieve documenten, ...). (De Troyer, 2014)
7. De leerkrachten kunnen ondersteuning vragen in een goed klasmanagement. (De Troyer, 2014)
8. De leerkrachten kunnen begeleiding vragen bij oudercontacten. (De Troyer, 2014)

Ontplooiingsmogelijkheden

1. De leerkrachten worden aangemoedigd om nascholingen te volgen binnen het vakgebied. (De Troyer, 2014)
2. De leerkrachten worden aangemoedigd om nascholingen te volgen buiten hun vakgebied (bijvoorbeeld inclusieve leeromgeving, sociaal emotionele ondersteuning van jongeren, ...). (De Troyer, 2014)

Welzijn en welbevinden op School

1. De leerkrachten worden gemotiveerd om deel te nemen aan fysieke activiteiten in en buiten de school (bijvoorbeeld een wandeling tijdens de middagpauze, ...). (Schaufeli & Enzmann, 1998)
2. De leerkrachten worden gestimuleerd om deel te nemen aan teambuilding activiteiten buiten de schooluren. (Schaufeli & Enzmann, 1998)
3. Er worden cursussen rond time- en stressmanagement aangeboden. (Brouwers & Tomic, 2000)
4. Er zijn concrete plannen om het welzijn van de leerkrachten op school te bevorderen. (Strümpfer, 2003)

Sociale steun van collega's

1. Beginnende leerkrachten worden opgevangen binnen de vakgroep door meer ervaren leerkrachten. (Gyllensten & Palmer, 2005)
2. Beginnende leerkrachten krijgen een mentor toegewezen in de eerste jaren van hun schoolloopbaan. (Gyllensten & Palmer, 2005)
3. Op de school is er een plaats waar leerkrachten tot rust kunnen komen. (Meyer, 2003)

Werkzekerheid

1. De leerkrachten ervaren bij de aanvang van hun schoolloopbaan een grote werkzekerheid. (Aronsson & Gustafsson, 2005)

Sociale steun van directie

1. De leerkrachten ervaren een laagdrempelige communicatie met de schoolleiding. (Kaesemans et al., 2016)
2. De leerkrachten die ooit een burn-out hebben gehad, worden extra opgevolgd om herval tegen te gaan. (Willingham, 2008)
3. De leerkrachten hebben de mogelijkheid om workshops te volgen om hun weerbaarheid te verhogen. (Dyrbye et al., 2010)
4. De leerkrachten worden er attent op gemaakt wanneer hun attitudes en gedragingen veranderen t.o.v. andere leerkrachten en/of leerlingen. (Ekstedt & Fagerberg, 2005)
5. De leerkrachten worden aangemoedigd om in te zetten op positieve relaties met collega's. (Willingham, 2008)

Feedback

1. De leerkrachten worden regelmatig van individuele feedback voorzien. (De Troyer, 2014)
2. De leerkrachten worden op regelmatige basis positief bekrachtigd voor hun werkinzet. (Unterbrink et al., 2007)

Bronnen

Aronsson, G., & Gustafsson, K. (2005). Sickness presenteeism: prevalence, attendance-pressure factors, and an outline of a model for research. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(9), 958-966.

Brouwers, A., Tomic, W., A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, Issue 2, 2000, Pages 239-253

Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi institutional study of US medical students. *Medical education*, 44(10), 1016-1026.

De Troyer, E. (2014). *Leerkracht zijn: een droomjob? Een onderzoek naar de risicofactoren van burn-out en teacherattrition* (masterthesis).

Ekstedt, M., and Fagerberg, I. (2005) Lived experiences of the time preceding burnout. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 59-67.

Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work and Stress*, 28(3), 270-288.

Gyllensten, K., & Palmer, S. (2005). The relationship between coaching and workplace stress: A correlational study. *International Journal of Health Promotion and Education*, 43(3), 97-103.

Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 60(1), 1-9.

Johansson, G., & Lundberg, I. (2004). Adjustment latitude and attendance requirements as determinants of sickness absence or attendance. Empirical tests of the illness flexibility model. *Social science & medicine*, 58(10), 1857-1868.

Kaesemans, G., Van Hoof, E., Godderis, L., & Franck, E. (2016). *Burn-out in de zorg*. Lannoo Campus.

Loe, T. W., Ferrell, L., & Mansfield, P. (2000). A review of empirical studies assessing ethical decision making in business. *Journal of business ethics*, 25(3), 185-204.

Meyer, J. L. (2003). Coaching and counselling in organizational psychology. *The handbook of work and health psychology*, 569.

Rudow, B. (1986). *Konzepte, Probleme und Ergebnisse psychologischer Belastungs-und Beanspruchungsforschung-dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit und Lehrerergesundheit*. Habilitationsschrift (Diss. B), Universität Leipzig.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.

Staw, B. M., & Boettger, R. D. (1990). Task revision: A neglected form of work performance. *Academy of Management Journal*, 33(3), 534-559.

Strümpfer, D. J. W. (2003). Resilience and burnout: A stitch that could save nine. *South African Journal of Psychology*, 33(2), 69-79.

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R. et al. Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health* 80, 433-441 (2007).

Willingham, J. G. (2008). Managing presenteeism and disability to improve productivity. *Benefits & Compensation Digest*, 45(12), 1.

APPENDIX 2: BAT vragenlijst voor leerkrachten (Schaufeli e.a., 2019)

Instructie

De volgende uitspraken hebben betrekking op hoe u uw werk beleeft en hoe u zich daarbij voelt. Wilt u aangeven hoe vaak iedere uitspraak op u van toepassing is door steeds het best passende antwoord aan te kruisen?

Scoring

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
1	2	3	4	5

Vragen

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
Uitputting					
Op het werk voel ik me geestelijk uitgeput	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles wat ik doe op mijn werk, kost mij moeite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik raak maar niet uitgerust nadat ik gewerkt heb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Op het werk voel ik me lichamelijk uitgeput	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als ik 's morgens opsta, mis ik de energie om aan de werkdag te beginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik wil wel actief zijn op het werk, maar het lukt mij niet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als ik me inspan op het werk, dan word ik snel moe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Op het einde van de werkdag voel ik me mentaal uitgeput en leeg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentale distantie					
Ik kan geen belangstelling en enthousiasme opbrengen voor mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Op mijn werk denk ik niet veel na en functioneer ik op automatische piloot*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik voel een sterke weerzin tegen mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mijn werk laat mij onverschillig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben cynisch over wat mijn werk voor anderen betekent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cognitieve ontregeling					
Op het werk kan ik er mijn aandacht moeilijk bijhouden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tijdens mijn werk heb ik moeite om helder na te denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik ben vergeetachtig en verstrooid tijdens mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als ik aan het werk ben, kan ik me moeilijk concentreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ik maak fouten in mijn werk omdat ik er met mijn hoofd 'niet goed bij ben'

Emotionele ontregeling

Op mijn werk heb ik het gevoel geen controle te hebben over mijn emoties

Ik herken mezelf niet in de wijze waarop ik emotioneel reageer op mijn werk

Tijdens mijn werk raak ik snel geïrriteerd als de dingen niet lopen zoals ik dat wil

Ik word kwaad of verdrietig op mijn werk zonder goed te weten waarom

Op mijn werk kan ik onbedoeld te sterk emotioneel reageren

Noot: * In de versie voor Nederland wordt dit item: 'Op mijn werk denk ik niet veel na en functioneer ik op de automatische piloot'

Psychische spanningsklachten

Ik heb problemen met inslapen of doorslapen

Ik heb de neiging om te piekeren

Ik voel mij opgejaagd en gespannen

Ik voel me angstig en/of heb last van paniekaanvallen

Ik heb moeite met drukte en/of lawaai

Psychosomatische klachten

Ik heb last van hartkloppingen of pijn in de borststreek

Ik heb last van maag- en/of darmklachten

Ik heb last van hoofdpijn

Ik heb last van pijnlijke spieren, bijvoorbeeld in de nek, schouder of rug

Ik word snel ziek

APPENDIX 3: Aantal leerkrachten per onderwijsvak die BAT hebben ingevuld

Onderwijsvak	Aantal leerkrachten
Engels	5
Nederlands	5
Frans	2
Duits	1
PAV	3
Geschiedenis	4
Wiskunde	7
Chemie	4
Biologie	1
Fysica	4
Zorg	2
Informatica	2
Handel	1
Economie	2
Godsdienst	1
Nijverheid	1
Gedragwetenschappen	1
Lichamelijke Opvoeding	3
Natuurwetenschappen	1
Cultuurwetenschappen	1
OKAN	2

APPENDIX 4: Datamanagementplan

Wij verbinden ons ertoe om de verzamelde data te ontdoen van persoonlijke gegevens, een kopie van de data aan de promotor te bezorgen, de data gedurende 5 jaar beschikbaar te houden en vervolgens deze data te verwijderen.

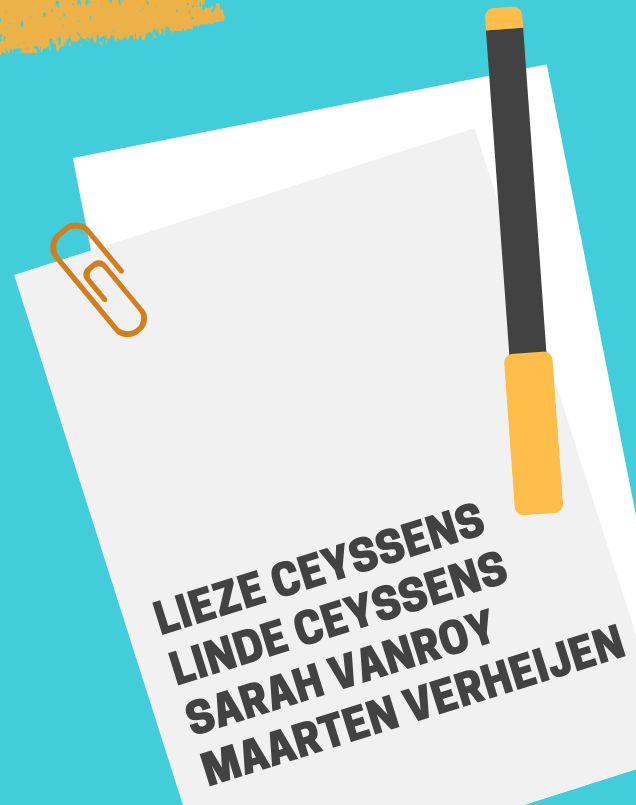
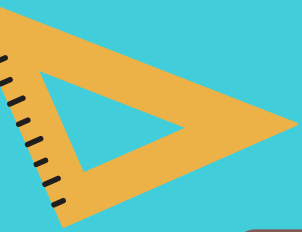
APPENDIX 5: Creatief eindproduct

Het toegevoegd creatief eindproduct is een informatiebrochure voor de leerkrachten van de onderzochte school: Katholieke Scholen Diest. Het onderzoek is op een grafisch manier samengevat voor optimale verspreiding van de belangrijkste bevindingen onder het lerarenkorps.



ALS LEERKRACHT VOL VEERKRACHT

MET PLEZIER VOOR DE KLAS



WOORD VOORAF

Burn-out in het onderwijs is een actueel thema. De hoge werkdruk, hoge verwachtingen en verschillende rollen die een leraar moet vervullen (naast het lesgeven) maakt een job in het onderwijs zwaar.

Uit resultaten van dit onderzoek blijkt dat bijna 1 op 3 leerkrachten van de tweede graad in KSD risico heeft op een burn-out. Daarnaast heeft maar liefst 1 op 8 leerkrachten een zeer hoog risico. Het inzetten op bewustwording en preventie is dan ook van groot belang.

Met deze informatieve brochure proberen we jullie bewust te maken van de risicofactoren van een burn-out. Verder willen we jullie bewust maken van de waarschuwingssignalen van een burn-out en proberen we jullie verder op weg te helpen met enkele praktische tips om burn-out op school te voorkomen.

**EEN HANDIGE LEIDRAAD
MET CONCRETE TIPS**



DE JOB ALS LERAAR:



HOE GEVEN SCHOLEN INVULLING AAN WERKBAAR WERK?

Een casestudie binnen
Katholieke Scholen Diest



Als leerkracht vol veerkracht

Welke factoren hebben invloed?

Organisatorische
factoren



Factoren
eigen aan de school
en/of het
onderwijsveld

**Wees je bewust van
de extra's**

Factoren
binnen
jezelf



Persoonlijkheids-
kenmerken

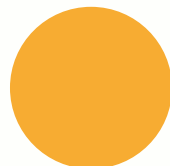
**Zelfkennis over je
sterktes en
zwaktes**

Factoren
tussen jou
en anderen

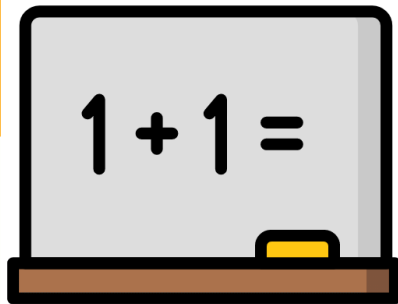


Interactie met
leerlingen, ouders,
collega's en directie

**Schenk aandacht aan
je relaties met
anderen**



Organisatorische factoren



48-uren werkweek
Leerkrachten ervaren hoge werkdruk door combinatie van lesgebonden en niet-lesgebonden activiteiten

Tallose veranderingen
Inclusief onderwijs
Nieuwe leerplannen en eindtermen



Jobinhoud
Klasmanagement in grote klassen
Toename in verantwoordingsplicht en standaardisatie



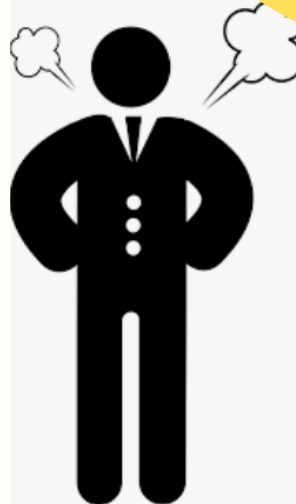
Werkonzekerheid
Startende leerkrachten ervaren meer werkonzekerheid dan andere beroepen in Vlaanderen

PSYCHOLOGISCH WELZIJN

Factoren binnen jezelf

Persoonlijkheidskenmerken

Emotionele instabiliteit
Regelmatig negatieve emoties
Emotionele reactiviteit
Veel doorzettingsvermogen



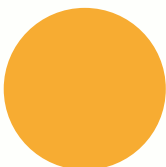
Gedrag

Laag zelfbeeld
Competitiedrang en prestatiegerichtheid
Vermijdend gedrag



Overbetrokkenheid

De lat voor jezelf hoog leggen
Verlangen naar waardering



Factoren tussen jou en anderen

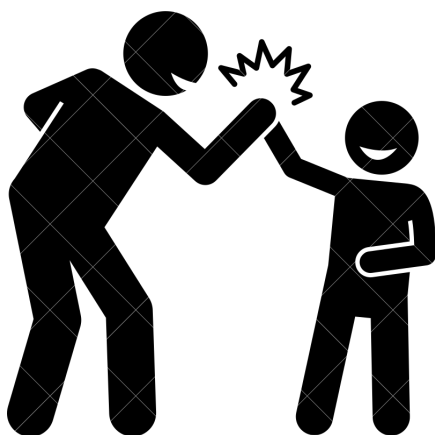


Emotionele belasting

Beroepen met meer sociale interactie geven meer risico op een burn-out. Leerkrachten behoren tot een risicogroep.

Storende leerlingen

Problematisch gedrag van leerlingen verhoogd de werkstress.



Hoge eisen van ouders

Ouders met onrealistische verwachtingen vinden gemakkelijk de weg naar leerkrachten via Smartschool.

Vorm je eigen stressbeeld

Welke van onderstaande stresssymptomen heb je afgelopen 2 weken ervaren? in welke mate? Vul je score in achter de lijn:



0: nooit - 1: soms - 2: vaak - 3: zeer vaak

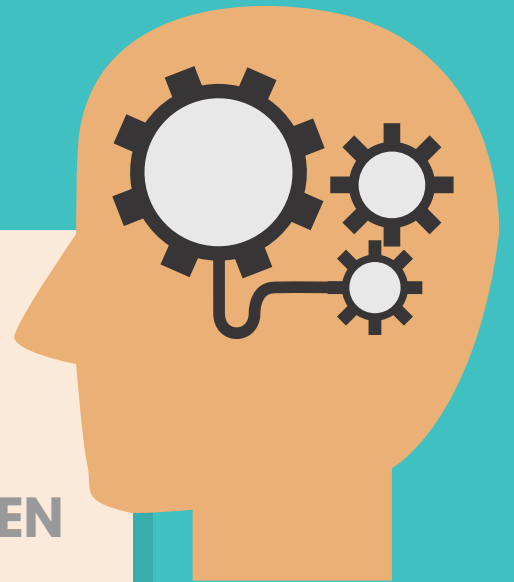
Lichamelijke signalen	Gedragssignalen	Emoties en stemming
<ul style="list-style-type: none">• hoofdpijn• slaapklachten• lage rugpijn• gebrek aan energie• spierpijnen• hartkloppingen• transpiratie• droge mond• trillen• duizeligheid• pijnlijke nek of schouders• warmteopwelling• verhoogde bloeddruk• maagklachten• constipatie of diarree• huiduitslag of netelroos• benauwdheid op de borst• zenuwtrekkingen / tics• koude handen of voeten	<ul style="list-style-type: none">• knarsetanden / verkrampde kaken• prikkelbaar /opvliegend• meer of minder eten• isolement opzoeken• huilbuien• zichzelf verwaarlozen• nagelbijten• apathie• cynisme• klaaggedrag• fouten in het werk• gespannen• meer roken/ alcohol / medicatie• zuchten• impulsief gedrag• gejaagd gedrag• repetitief gedrag	<ul style="list-style-type: none">• angst, gevoel van zenuwen• gedeprimeerd• frustratie• verhoogde irritatie• zich alleen voelen• machteloos voelen• concentratieproblemen• vergeetachtigheid• verminderd libido• snel geëmotioneerd• interesseverlies• onzekerheid• vijandigheid• piekeren, rondtollende gedachten• ontevredenheid• minder zelfrespect• fixatie op details

Totaal score (cijfers optellen) =

0-29: Lager dan gemiddeld, vrij stressbestendig
30-59: Gemiddeld, matig stressbestendig
59-79: Hoger dan gemiddeld, beginnende stress
80-99: Weinig stressbestendig, best actie ondernemen
>100 en meer: Stressalarm, klachten dringend iets aan doen

Op zoek naar oplossingen

HOE KAN KSD INVULLING GEVEN AAN WERKBAAR WERK VOOR LEERKRACHTEN?



1

HET HERKENNEN VAN
WAARSCHUWINGSSIGNALLEN
VAN EEN BURN-OUT

2

EFFECTIEVE AANPASSINGEN
GERICHT OP BURN-OUT
PREVENTIE



Als leerkracht vol veerkracht

Wat zijn de waarschuwingssignalen
van een burn-out?

1

Emotionaliteit

Grote wisselingen in stemming op het werk.
Zich huilerig, bang, en/of opgejaagd voelen.

2

Lusteloosheid

Apathie, afkeer van het werk, zich leeg voelen,
nergens zin in hebben, geen energie hebben, ...

3

Slaapproblemen

Moeilijk in slaap geraken, vroeg wakker worden,
onrustig slapen, ...

4

Concentratieproblemen

Vergeetachtigheid, geen multitasking mogelijk,
moeite met dingen terug te vinden, ...

5

Lichamelijke klachten

Gewrichtspijn, spierpijn, snel vatbaar voor
verkoudheid en griep, snel vermoeid zijn,...



Als leerkracht vol veerkracht

Effectieve aanpassingen gericht op burn-out
preventie

Organisatorische
oplossingen



Jobinhoud
autonomie
werkonzekerheid
feedback
ontplooiing

**Verbetering mogelijk
op verschillende
vlakken**

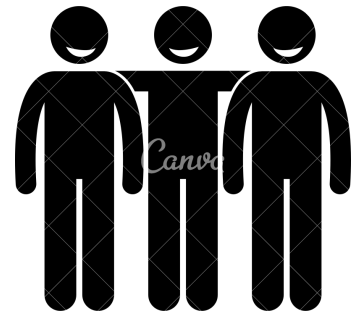
Oplossingen
zoeken
binnen jezelf



Persoonlijk welzijn
en welbevinden op
school

**Vertrouw in je
eigen kunnen,
werk aan jezelf**

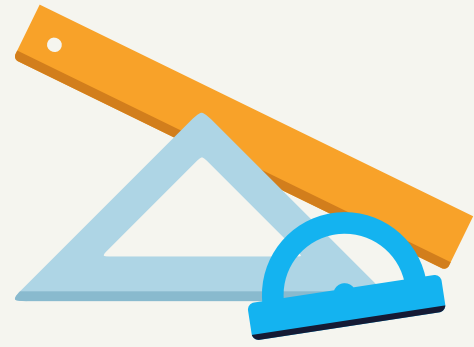
Oplossingen
door interactie
met anderen



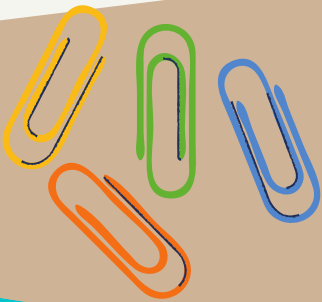
Sociale steun van
leerlingen, collega's en
directie

**Bouw aan een
goede, collegiale
werksfeer**

Oplossingen op vlak van de schoolorganisatie:



gebaseerd op wetenschappelijke studies



Jobinhoudelijke aanpassingen

- Directie voorziet een optimaal lessenrooster en geeft inspraak over wanneer leerkrachten lesgeven.
- Cursus time-management voor leerkrachten om lesgebonden en niet-lesgebonden activiteiten beter te organiseren en plannen.

Autonomie verhogen

- Leerkrachten krijgen vrijheid in onderwijsstijl.
- Leerkrachten kunnen zelf initiatief nemen en krijgen meer verantwoordelijkheid.



Gerichte feedback krijgen

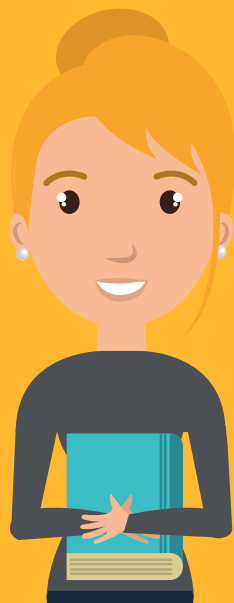
- Leerkrachten krijgen groeigerichte feedback gericht op het werkproces en de taakuitvoering.

Verhogen van werkzekerheid

- Directie voorziet open en duidelijke communicatie.

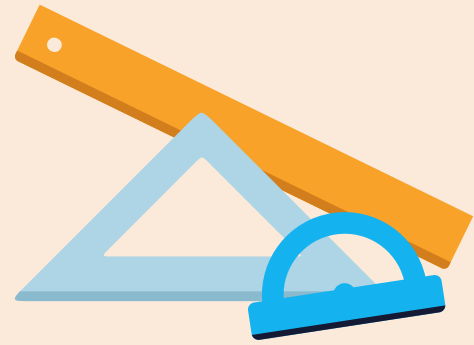
Inzetten op ontplooiing

- Leerkrachten hebben mogelijkheid tot bijscholing en het aangaan van nieuwe uitdagingen.
- Leerkrachten worden ondersteund bij het uitproberen van nieuwe lesmaterialen en methodes.



Oplossingen zoeken binnen jezelf:

gebaseerd op wetenschappelijke studies



Waarschuwingssignalen herkennen

- Leerkrachten en directie herkennen vroege waarschuwingssignalen van een burn-out en kunnen er op een gepaste manier mee omgaan.

Bewegingsinterventies

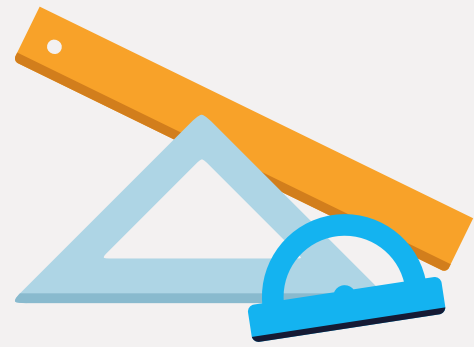
- Leerkrachten kunnen op eigen initiatief inzetten op bewegingsinterventies.
- Directie kan deze interventies ondersteunen vanwege de belangrijke bewustmakingsfunctie en bijdrage aan stressreductie.



Aanleren van ontspanningstechnieken

- Directie en leerkrachten kunnen relaxatie- en ademhalingsoefeningen aanleren, aangepast aan de werksituatie.

Oplossingen om werksfeer en relaties te verbeteren



gebaseerd op wetenschappelijke studies



Inzetten op sociale activiteiten

- Directie kan teamsfeer bevorderen door op regelmatige basis teambuildings te organiseren.

Werken met vakgroepen

- Directie of vakgroepverantwoordelijke kan conflicten of onenigheid over doelstellingen, evaluatie en/of beoordelingscriteria tijdig signaleren en oplossen.
- Probleemsituaties met leerlingen kunnen samen aangepakt worden.



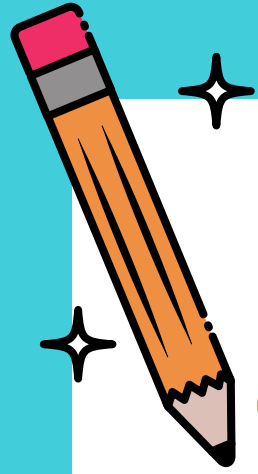
Sociale integratie van nieuwe collega's

- Ervaren leerkrachten zorgen voor de begeleiding van startende leerkrachten en betrekken hen bij de groep.

Aandacht voor klasmanagement

- Leerkrachten leren gepast reageren op gedrag van leerlingen
- Leerkrachten kunnen gebruik maken van een conflict-hanteringsprogramma.





Zoek naar energiebronnen

OM WERKSTRESSOREN TE COUNTEREN



Zoek steun bij collega's



Beweeg voldoende



Zorg voor een goede planning



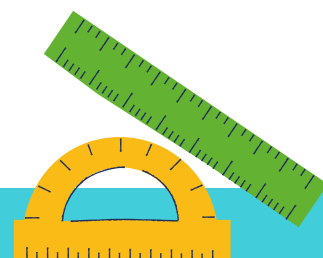
Bewaak je eigen grenzen



Geloof in je eigen kunnen



Durf om hulp te vragen





NUTTIGE LINKS

Contactpunten in Vlaanderen

<https://overheid.vlaanderen.be/stress-en-burn-out>

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/psychosociale-risicos-stress-depressie-pestten>

<https://www.agodi.be/>



Als leerkracht vol veerkracht: met plezier voor de klas

Een handige informatiebrochure, waarin de risicofactoren en waarschuwingssignalen van burn-out bij leerkrachten worden gebundeld, en verschillende in het oog springende en praktische oplossingen worden aangereikt.

Deze brochure is ontwikkeld door studenten van de Educatieve Master (UHasselt), binnen de masterthesis: "Hoe geven Vlaamse secundaire scholen invulling aan werkbaar werk voor leerkrachten?"

