



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Werken aan werkbaar werk: Een onderzoek naar werkdrukverlichting in het secundair onderwijs

Geoffrey Férir

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

PROMOTOR :

Prof. dr. Kristien BRASSINNE

BEGELEIDER :

Dhr. Jan PEETERS



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be

Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2024
2025



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Werken aan werkbaar werk: Een onderzoek naar werkdrukverlichting in het secundair onderwijs

Geoffrey Férir

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

PROMOTOR :

Prof. dr. Kristien BRASSINNE

BEGELEIDER :

Dhr. Jan PEETERS

INHOUDSTAFEL

ABSTRACT.....	3
1. LITERATUURSTUDIE OVER WERKDruk	4
1.1. Wat is werkbaar werk?	4
1.2. Het verschil tussen werkdruk en werkstress	4
1.3. Werkdruk gedefinieerd	5
1.4. Werkdrukmodellen	5
1.4.1. Michigan-model	5
1.4.2. Demand-Control-Support (DCS) Model van Karasek & Theorell	6
1.4.3. Effort-Reward-Imbalance (ERI) Model	8
1.4.4. Het JD-R/WEB model van Bakker en Demerouti	9
1.5. Werkdruk binnen het onderwijs	10
2. ONDERZOEKSOPZET EN METHODEN.....	12
2.1. Onderzoeksopzet	12
2.2. Methode voor gegevensverzameling en analyse.....	12
3. ONDERZOEKSRESULTATEN	14
3.1. Op welke manieren manifesteert werkdruk zich bij leerkrachten in het onderwijs?	14
3.1.1. Administratieve lasten en digitalisering	14
3.1.2. Evaluatie, lesvoorbereiding en differentiatie.....	15
3.1.3. Werk-privébalans en emotionele belasting.....	16
3.1.4. Mentale belasting en stress	16
3.1.5. Onderwijsklimaat en veranderende verwachtingen	17
3.1.6. Beleidscontext en structurele factoren	18
3.2. Hoe is de ervaren werkdruk van leerkrachten in het secundair onderwijs in de afgelopen tien jaar geëvolueerd, en welke factoren hebben bijgedragen aan deze ontwikkeling?	18
3.2.1. Toename van administratieve lasten.....	18
3.2.2. De rol van digitalisering	19
3.2.3. Veranderingen in leerlingengedrag	19
3.2.4. Verminderde autoriteit van leerkrachten	19
3.2.5. Differentiatie en extra ondersteuning.....	20
3.2.6. Niveauverlaging en gevolgen voor werkdruk.....	21
3.2.7. Politieke beslissingen en veranderende leerplannen	21
3.2.8. Verschillen tussen ervaren en jonge leerkrachten	21
3.3. Welke strategieën kunnen de werkdruk in het secundair onderwijs effectief verlagen zonder kwaliteitsverlies of verschuiving van de werkbelasting?	22

3.3.1.	Systemische aanpak	23
3.3.2.	Technische ondersteuning	25
3.3.3.	Pedagogische ondersteuning.....	25
4.	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	27
	ACKNOWLEDGEMENT	33
	BIJLAGE 1: GEDETAILLEERDE BESCHRIJVING VAN HET ONDERZOEKSOPZET	34
	BIJLAGE 2: ENQUÊTE WERKDruk BINNEN HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	35
	BIJLAGE 3: VERDERE AANVULLENDE TABELLEN	42
	Tabel 3.1: Frequentieverdeling van het aantal bevroagden naar gender.	42
	Tabel 3.2: Frequentieverdeling van het aantal bevroagden naar anciënniteit.	42
	Tabel 3.3: Mate waarin leerkrachten met de directie kunnen spreken over werkdruk.	43
	Tabel 3.4: Weergave van het % leerkrachten dat met collega's over werkdruk spreekt, uitgesplitst naar anciënniteit.	43
	Tabel 3.5: Ervaring werkdruk door leerkrachten tov 10 jaar geleden.	44
	Tabel 3.6: Factoren die bijdragen tot een verhoging van de werkdruk tov 10 jaar geleden.	44
	BIJLAGE 4: CREATIEF ONTWERP	45
4.1.	Wat zal het creatieve product inhouden?.....	45
4.2.	Hoe houdt dit verband met het onderzoek?	45
4.3.	Hoe kan het product in de praktijk worden ingezet?	45
	REFERENTIES	47

ABSTRACT

Werkdruk in het onderwijs is een toenemend maatschappelijk en pedagogisch vraagstuk, vooral in het secundair onderwijs waar leerkrachten geconfronteerd worden met een stijgende administratieve belasting, digitalisering, veranderend leerlingengedrag en verschuivende onderwijsdoelstellingen. Deze studie vertrekt vanuit de centrale onderzoeksvraag: *Welke specifieke interventies in organisatie en werkwijze kunnen scholen en leerkrachten inzetten om werkdruk effectief te verminderen zonder kwaliteitsverlies of werkverschuiving?* Het onderzoek werd uitgevoerd binnen TISM Bree en combineerde een kwantitatieve survey met kwalitatieve interviews, wat resulteerde in een genuanceerd beeld van ervaren werkdruk.

De resultaten tonen aan dat werkdruk zich voornamelijk manifesteert via administratieve taken, mentale belasting, moeilijke werk-privébalans en een gebrek aan inspraak. Daarnaast wordt het effect van digitalisering ambivalent ervaren: het biedt kansen, maar vergroot ook de bereikbaarheid en verantwoordingsdruk. De werkdruk is de afgelopen tien jaar merkbaar toegenomen, vooral door structurele factoren zoals beleidshervormingen, niveauverlaging van leerlingen en de verschuiving naar competentiegericht onderwijs. Zowel beginnende als ervaren leerkrachten ervaren werkdruk, maar om verschillende redenen. De analyse toont aan dat werkdruk geen gevolg is van 'te veel werk', maar van een onevenwichtige werkorganisatie en beperkte professionele autonomie.

Oplossingsstrategieën situeren zich op drie niveaus: (1) systemisch, met focus op administratieve vereenvoudiging en betere communicatie tussen directie en leraren; (2) technisch, via doelgerichte ICT-ondersteuning en duidelijke afspraken over digitale bereikbaarheid; (3) pedagogisch, door ondersteuning via samenwerking, gedeeld lesmateriaal en begeleiding in klasmanagement en differentiatie. De studie suggereert dat werkdrukverlaging pas effectief kan zijn binnen een geïntegreerd schoolbeleid dat inzet op professionele autonomie, gerichte ondersteuning en gedeelde verantwoordelijkheid. Dergelijke structurele aanpak blijkt cruciaal om werkdruk duurzaam te verminderen en onderwijskwaliteit op lange termijn te borgen.

1. LITERATUURSTUDIE OVER WERKDruk

1.1. Wat is werkbaar werk?

'Werkbaar werk' houdt in dat er geen klachten zijn over deze 4 indicatoren: stress, motivatie, leermogelijkheden of werk-privébalans. Het werk maakt je dus niet overspannen of ziek, is aantrekkelijk en boeiend, biedt kansen om bij te leren en laat ruimte voor gezin en privéleven (Bourdeaud'hui et al., 2023).

De werkbaarheidsmeting 2023 van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen toonde aan de jobkwaliteit in Vlaanderen over de laatste jaren lichtjes verbeterd is en dat 51,8% van de werknemers geen klachten ervaart over werkbaarheid en dus 'werkbaar werk' heeft. Een vaststelling was wel dat werkstress het grootste knelpunt blijft (28,9% in 2004 en 36,1% in 2023). Vooral in de zorgsector en het onderwijs lopen de percentages over werkstressklachten hoger op tot respectievelijk 42% en 47,2%. Investeren in 'Werkbaar werk' is cruciaal, want werknemers zonder werkbaarheidsklachten zijn minder vaak afwezig, loyaler naar hun job en kunnen doorwerken tot hun pensioen (Bourdeaud'hui et al., 2023).

Het 'Rapport Werkbaar Werk in het onderwijs 2023' geeft aan dat het aantal werknemers in het onderwijs met een werkbare job gedaald is van 60% in 2004 tot 48,1% in 2023. De belangrijkste knelpunten betreffende werkbaarheid zijn dat 44,8% geconfronteerd wordt met werkstressklachten en 17,4% kampt zelfs met burn-out symptomen; 20% ervaart problemen met werk-privébalans; 12,2% meldt motivatieproblemen; maar 94,6% geeft aan voldoende leermogelijkheden te hebben. Kijkend naar werkstressklachten en burn-out is er een lichte verbetering merkbaar t.o.v. 2019 (46,3% en 19% respectievelijk), maar slechter dan de analyses van het jaar 2016 met respectievelijk 41,1% en 13,7%. Het aandeel werknemers met werkstress gerelateerde klachten is bovendien wezenlijk toegenomen t.o.v. 2004 (32,4%) en ligt hoger dan het Vlaams sectorgemiddelde (Bourdeaud'hui et al., 2024).

1.2. Het verschil tussen werkdruk en werkstress

Werkdruk en werkstress worden gedefinieerd als twee verschillende begrippen.

Werkdruk is een van de grootste veroorzakers van werkstress (Wiezer et al., 2012) en wordt gedefinieerd als "de mate van arbeidsbelasting vanuit kwantitatieve taakeisen, zoals werkvolume, werktempo en deadlines" (Bourdeaud'hui et al., 2024) of "een situatie waarin er een disbalans is ontstaan tussen de eisen van het werk wat betreft inhoud van het werk en de context van het werk en de mogelijkheden van de werknemer om het werk goed uit te voeren" (Wiezer et al., 2012). Werkdruk verwijst rechtstreeks naar het werk dat gedaan moet worden. Het aantal werknemers dat geconfronteerd wordt met hoge werkdruk evolueerde van 31,0% in 2004 naar 37,6% in 2019 en 33,2% in 2023. Een kleine daling die waarschijnlijk verklaard kan worden door de link tussen werkdruk en de moeilijker economische situatie (Bourdeaud'hui et al., 2024).

Stress in of door de werksituatie wordt werkstress genoemd en is een toestand waarin een werknemer niet meer in staat is/zich in staat acht om aan de gestelde eisen te voldoen (Gaillard & Jacobs, 1996). Werkstress wijst op stressgerelateerde klachten bij een werknemer die veroorzaakt worden als gevolg van werkdruk. Werkstress kan op korte- en lange termijn gezondheidsklachten veroorzaken zoals bijvoorbeeld verhoogde bloeddruk,

hartkloppingen, slaapstoornissen,... die verder kunnen resulteren in burn-out of (langdurig) ziekteverzuim.

1.3. Werkdruk gedefinieerd

In de literatuur wordt regelmatig een onderscheid gemaakt tussen kwantitatieve en kwalitatieve werkdruk. Bij 'kwantitatief' gaat het over een grote hoeveelheid werk dat in een korte tijdsperiode verricht moet worden; terwijl 'kwalitatief' vooral betrekking heeft op de moeilijkheidsgraad (Bakker et al., 2013). In deze onderverdeling binnen het onderwijskader heeft kwantitatieve werkdruk betrekking op niet-lesgebonden taken en kwalitatieve werkdruk op lesgevende taken (Christis & Arbeidsomstandigheden, 1994).

Een andere indeling is objectieve en subjectieve werkdruk, waarbij objectief gebaseerd is op het vaststellen van werkdruk op basis van het aantal gepresteerde uren en het aantal handelingen per tijdsperiode. Subjectief verwijst naar werkdruk die door de werknemer zelf gerapporteerd wordt (Bakker et al., 2013). Kaaij en De Kruif (1998) maakten een onderscheid tussen werkdruk en werklast en een classificatie naar objectief en subjectief. De som van zowel werkdruk als werklast vormt de gehele werkbelasting. Werkdruk is volgens deze onderzoekers 'objectief'; werklast 'subjectief' en afhankelijk van hoe iemand werkdruk beleeft.

Jetten et al. (1999) daarentegen spreken over 'feitelijke' werkdruk en 'ervaren' werkdruk. Bij een feitelijke werkdruk is er een objectieve meting van werkdruk, terwijl ervaren werkdruk kijkt naar de individuele beleving van werkdruk bij iemand. Volgens de onderzoekers zijn taakeisen, verantwoordelijkheid, regelproblemen en geestelijke belasting de 4 componenten van werkdruk. Verder volgen zij ook de definitie van Christis en grijpen terug naar een kwalitatieve en kwantitatieve definitie met een andere interpretatie. Deze onderzoekers definiëren kwantitatieve werkdruk als fysieke werkdruk m.b.t. de taakeisen. Onder kwalitatieve werkdruk vallen verantwoordelijkheid, regelproblemen en geestelijke inspanning gelinkt aan de job. Hieruit blijkt dat de werkdruk hoger zal zijn indien iemand meer fysieke werkdruk ervaart (vb. tijdsdruk), meer verantwoordelijkheden heeft, meer probleemoplossende handelingen gevraagd zijn en wanneer een persoon het werk als mentaal inspannend ervaart.

Eerder onderzoek toonde aan dat werkdruk positief gerelateerd is aan vermoeidheid en negatief aan zowel herstel als slaapkwaliteit. Mensen die een hogere werkdruk ervaren, voelen zich meer vermoeid en minder hersteld. Het ervaren van werkdruk beperkt zich niet alleen tot de uren die mensen op hun werkplek doorbrengen, maar dat werkdruk gerelateerd is aan het niveau van herstel van mensen na het werk (Walkowiak, 2010).

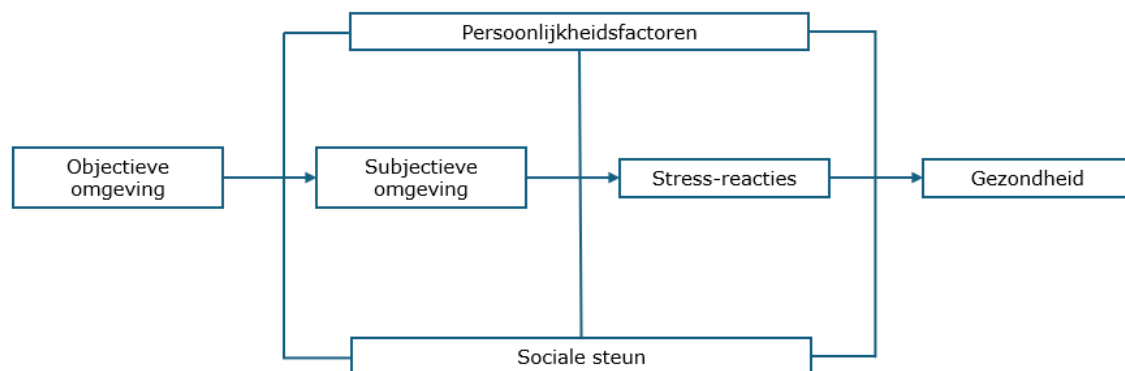
1.4. Werkdrukmodellen

Er zijn diverse modellen en theorieën die beschrijven hoe werkdruk ontstaat.

1.4.1. Michigan-model

Het Michigan-model (French & Kahn, 1962) wijst erop dat het de psychologische factoren (of persoonlijke beleving) zijn die stress veroorzaken en niet de taakeisen en werkomgeving (Figuur 1.1). Taakeisen en werkomgeving kunnen door twee gelijkaardige

medewerkers heel anders beleefd worden. Wanneer de subjectieve omgeving niet harmonieert met de objectieve omgeving kan stress ontstaan. De 2 factoren die het Michigan-model kunnen beïnvloeden zijn sociale steun en persoonlijkheid.



Figuur 1.1: Michigan-Model.

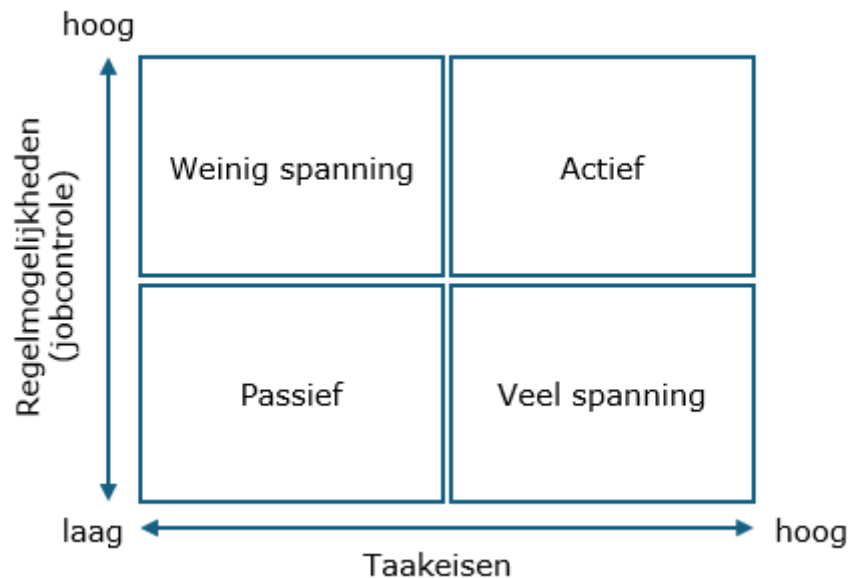
Het Michigan-model richt zich op psychologische factoren om ongezonde werkdruk te verminderen. Dit is geschikt wanneer er weinig ruimte is om taakeisen en de werkomgeving aan te passen. Een goede strategie is o.a. het creëren van realistische verwachtingen en het bieden van goede sociale ondersteuning. Het begrip werkdruk wordt in dit model niet benoemd en een nadeel is dat de invloed van taakeisen en werkomgeving onderschat wordt.

1.4.2. Demand-Control-Support (DCS) Model van Karasek & Theorell

Het Demand-Control (DC) model van Karasek is een veelgebruikt model in de arbeidsgezondheidspsychologie bij het voorspellen en het verklaren van werkstress (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990). De psychologische werkomgeving van werknemers kan worden beschreven in termen van taakeisen en jobcontrole (regelmogelijkheden) (De Witte et al., 2007; Karasek, 1979; Taris et al., 2003). Hierbij zijn taakeisen en regelmogelijkheden in een matrix geplaatst en leiden tot 4 soorten van werk (Figuur 1.2). De taakeisen refereren naar de hoeveelheid werk dat afgehandeld moet worden en de tijdsdruk (Storms et al., 2001). Jobcontrole verwijst hier naar de mogelijkheden en de bevoegdheid van werknemers om zelf te bepalen hoe ze hun werk willen uitvoeren, alsook het benutten van hun vaardigheden (De Witte et al., 2007; Storms et al., 2001).

Uit dit model blijkt dat hoge taakeisen gecombineerd met lage regelmogelijkheden psychologische stress veroorzaakt (kwadrant 'veel spanning'). Hoge werkeisen motiveren werknemers, maar gebrek aan controle remt hun doelgerichte acties (Gonzalez-Mulé & Cockburn, 2016; Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990). De combinatie van zowel hoge eisen als hoge controle geeft activatie in de vorm van leren. Werknemers worden geactiveerd en hebben tevens de vrijheid om te handelen en met de eisen om te gaan (De Lange et al., 2009; Gonzalez-Mulé & Cockburn, 2016; Häusser et al., 2013; Karasek, 1979; Taris et al., 2003). Wanneer gecombineerd met hoge controle, fungeren taakeisen als

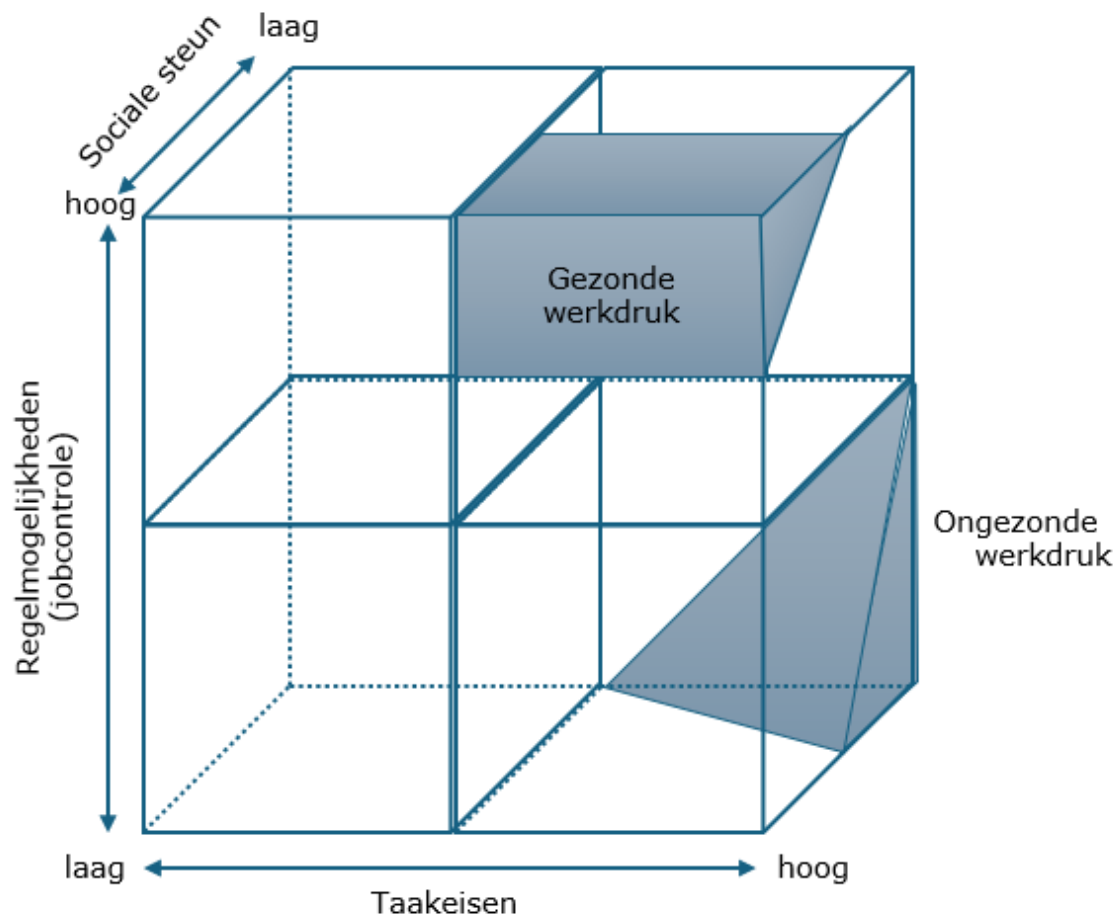
uitdagingen, waardoor werknemers hun competenties kunnen ontwikkelen en demonstreren terwijl leren aangemoedigd wordt.



Figuur 1.2: Demand-Control Model van Karasek.

Het kwadrant 'Actief' is volgens dit model de beste werksituatie. Bij 'Weinig spanning' is er weinig stress, maar ook een negatieve impact op de productiviteit. Wanneer het werk een combinatie is van lage eisen en weinig regelmogelijkheden wordt dit passief werk genoemd en leidt op termijn tot een ongezonde lage werkdruk.

Later werd ook sociale steun aan dit model toegevoegd (Karasek & Theorell, 1990), dat zowel een positief als negatief effect kan hebben op het werk, waardoor we een 3D-model verkrijgen (Figuur 1.3). De sociale steun is gedefinieerd als de mate waarin collega's en kennissen tegemoetkomen aan de sociale behoeften van een persoon. Vijf verschillende sociale behoeften zijn er beschreven: emotioneel, instrumenteel, waardering, gezelschap en informatie.

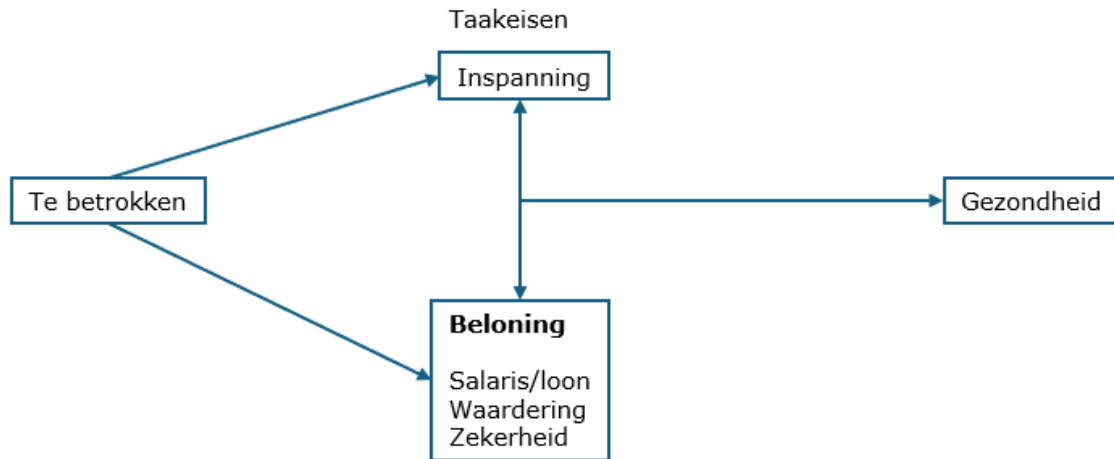


Figuur 1.3: Job-Demand-Control-Support (DCS) Model van Karasek & Theorell.

Dit model heeft echter ook tekortkomingen. Voor taakeisen en jobcontrole geeft dit model geen maximum aan, terwijl dit bij mensen toch gelimiteerd is. Verder wordt er geen rekening gehouden met persoonlijke beleving en omgevingsfactoren, wat toch sterk gelinkt is aan werkdruk (Frenken, 2005).

1.4.3. Effort-Reward-Imbalance (ERI) Model

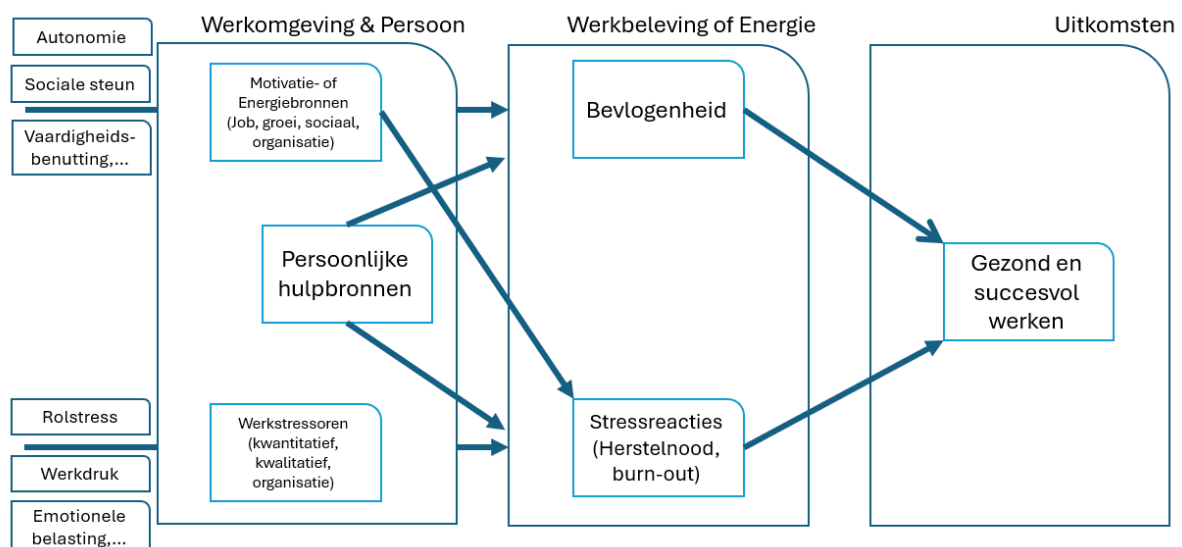
Dit model plaatst beloning centraal ipv regelmogelijkheden (Figuur 1.4). Beloning kan zich uiten in bijvoorbeeld loon/salaris, waardering en/of zekerheid en carrièremogelijkheden. In het ERI-model wordt werkdruk bepaald door de balans tussen de inspanningen die een medewerker moet leveren (taakeisen) en de beloning die hij of zij daarvoor ontvangt. Als de medewerker de beloning als voldoende ervaart, vormt dit een goede basis voor een gezonde werkdruk. Wanneer de beloning echter als onvoldoende wordt ervaren, kan dit leiden tot ontevredenheid, wat mogelijk resulteert in stress, verminderde productiviteit en gezondheidsklachten (Siegrist, 2017).



Figuur 1.4: ERI model.

1.4.4. Het JD-R/WEB model van Bakker en Demerouti

Het Job Demands and Resources (JD-R) model, of WEB-Model (Werkstressoren-EnergieBronnen) (Figuur 1.5), werd ontwikkeld door Bakker en Demerouti en is een verfijning van het DC-Model (Bakker et al., 2005, 2010; Bakker & Demerouti, 2007, 2016). Daar waar het Karasek-Model/ERI-Model de nadruk op taakeisen en werkomgeving leggen en het Michigan-Model op de psychologische factoren, geeft dit model weer hoe je je welzijn op het werk kan bevorderen door middel van het creëren van bevlogenheid.



Figuur 1.5: JD-R/WEB-Model (Demerouti, 2025; De Meyer & Vermeire, 2018).

Werkstressoren zijn gedefinieerd als aspecten van een functie die voortdurende inspanning vereisen en geassocieerd worden met fysiologische en psychologische klachten, zoals vermoeidheid en angst. Energiebronnen omvatten fysieke, psychologische, sociale of

organisatorische aspecten met motiverend potentieel, zoals constructieve feedback, vaardigheidsvariatie en sociale steun van collega's.

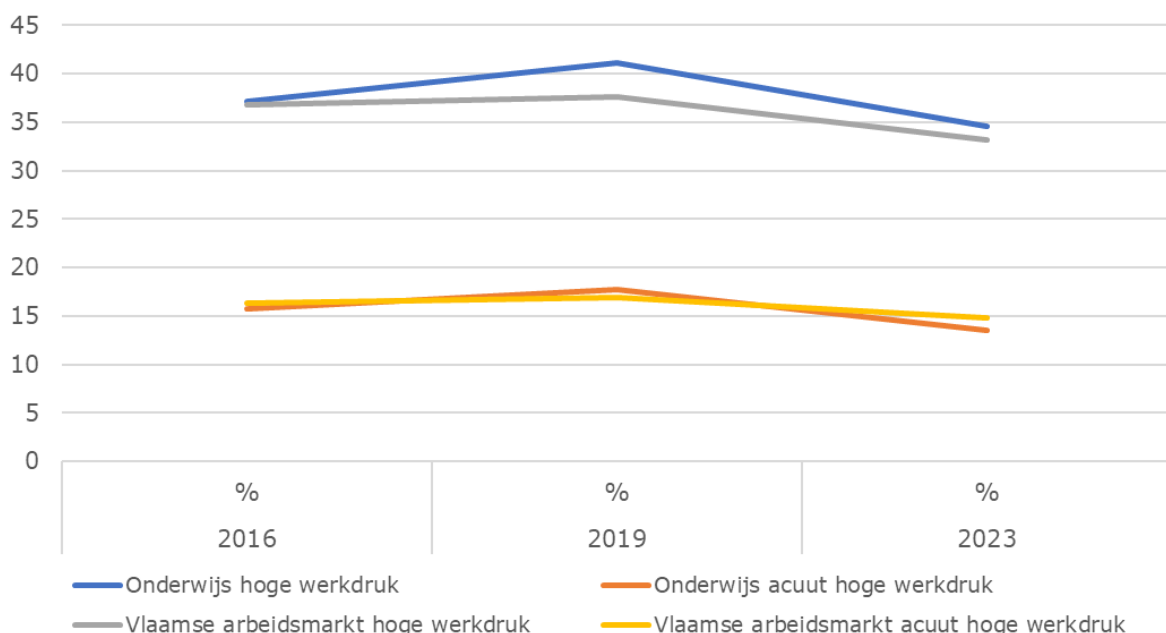
Bij een overmaat aan werkstressoren krijgen werknemers te kampen met stressreacties en is er nood aan herstel. Motivatiebronnen stimuleren het welzijn en worden aanzien als de meest waardevolle aspecten van een job en zorgen er ook voor dat men beter met de werkstressoren kan omgaan. Het is daarom belangrijk een goede balans te vinden tussen werkstressoren en motivatiebronnen (Demerouti, 2025).

Motivatiebronnen kunnen zowel in het werk als in de persoon zelf gelegen zijn. Persoonlijke bronnen, zoals een positief zelfbeeld (vb. geloof in eigen kunnen, veerkrachtig zijn in stressvolle situaties), spelen een cruciale rol bij het minder vlug ervaren van stressreacties.

1.5. Werkdruk binnen het onderwijs

Een recente bevraging van preventiedienst IDEWE op vraag van VRTNWS toont aan dat bijna 90% van de leerkrachten tevreden is over hun job en dat die tevredenheid in het onderwijs gemiddeld hoger is dan in andere sectoren. Wel werd aangegeven dat balans werk-privé een belangrijk aandachtspunt blijft (Michiels, 2023).

Volgens het 'Rapport Werkbaar Werk in het onderwijs 2023', ervaart 34,6% van de werknemers in het onderwijs een hoge werkdruk, terwijl 13,5% te maken heeft met een acute hoge werkdruk. Dit is een verbetering t.o.v. eerdere bevragingen (Figuur 1.6).



Figuur 1.6: Evolutie 2016-2023 van het % werknemers geconfronteerd met (acuut) hoge werkdruk in het onderwijs en op de Vlaamse arbeidsmarkt.

Dit betekent dat nog steeds 33% van de leerkrachten een hoge werkdruk ervaart. Het percentage in het onderwijs wijkt niet significant af van andere sectoren van de Vlaamse arbeidsmarkt (Bourdeaud'hui et al., 2024).

Uit 'Het grote tijdsonderzoek' (Minnen et al., 2018) met focus op tijdsbesteding afgenomen bij 9596 leraren is gebleken dat Vlaamse leerkrachten gemiddeld 41 uren per week werken per trimester. Ongeveer 70% van de werktijd wordt besteed aan lesgeven, verbeteren en lesvoorbereidingen maken. De overige 30% gaat naar administratie, schoolorganisatie, overleg met collega's, ouders, leerlingen en beleidsondersteuning. Administratieve taken nemen 8 tot 10 uur per week in beslag. Hieruit bleek ook dat de geregistreerde activiteiten van zowel werk als privé in elkaar vloeien. 30% van de leerkrachten geeft aan nog aan het werk te zijn tussen 19u30 en 21u30. De leraren werken veel thuis. In het secundair onderwijs besteden leraren 41,3% van de totale werktijd thuis. Avondwerk heeft echter ook voordelen in de werk-privé balans. Verder blijkt het werk sterk geconcentreerd te zijn tijdens de lesweken, terwijl vakantieperioden relatief rustig zijn. Werklast is natuurlijk niet hetzelfde als tijdsbesteding, maar een goed tijdsmanagement kan bijdragen tot een betere werklast (Minnen et al., 2018).

Onderwijs is gekenmerkt door een breed scala aan verantwoordelijkheden, die ver buiten één enkel aandachtsgebied reiken. Deze taken vereisen niet alleen de professionele vaardigheden van een leraar, maar ook hun persoonlijke veerkracht. Om de meest effectieve versie van zichzelf te zijn, moeten leraren deze talloze taken efficiënt beheren om hoogwaardige resultaten te behalen.

Overmatige werkdruk — met name taken zoals opstellen van een overmatig gedetailleerde planning, het nakijken van werk en administratieve taken — ondermijnt het vermogen van leerkrachten om zich te concentreren op de kerntaken van het lesgeven. Dit leidt tot een afname van de onderwijskwaliteit en heeft een negatieve invloed op de uitkomsten van studenten. Een studie van Thompson et al. (2023) over het gebruik van de tijd van leraren onderzocht hoe hoge werkdruk, verergerd door extra verantwoordelijkheden buiten het lesgeven, de beschikbare tijd van leraren voor lesvoorbereiding en studentenbetrokkenheid verminderen. Deze intensivering van de werkdruk creëert een vorm van "tijdsarmoede", waarbij de kerntaken van het lesgeven op de achtergrond raken, wat zowel het welzijn van de leraar als hun effectiviteit in het leveren van onderwijs beïnvloedt.

Vaak worden bezorgdheden omtrent werkdruk weggecijferd omdat leerkrachten werken in functie van het kind. Nias (1989) benadrukt het belang van de identiteit van leraren en hoe zij zich voortdurend bewust zijn van hun rol als professional. Leraren hechten veel waarde aan hun relaties met leerlingen en zien hun functie als essentieel binnen het onderwijsproces. Inclusief onderwijs is een belangrijk thema voor de Vlaamse regering (cfr. decreet leersteun), maar hierbij moet rekening gehouden worden dat de draagkracht van leerkrachten niet overschreden wordt. In tegenstelling tot veel andere beroepen, is er voor leraren vaak geen duidelijke scheiding tussen hun persoonlijke en professionele leven. Woods et al. (1998) ondersteunen dit en beschrijven zeer toegewijde leraren bij wie hun identiteit volledig verweven is met hun beroep, waardoor zij na schooltijd moeilijk kunnen 'uitschakelen'. Dit diepe engagement kan zowel voldoening geven als leiden tot een hoge werkdruk, stress en ontevredenheid.

2. ONDERZOEKSOPZET EN METHODEN

2.1. Onderzoeksopzet

Het onderzoek is opgezet als een mixed-methods-studie waarbij kwantitatieve en kwalitatieve gegevens werden verzameld en geanalyseerd (zie Bijlage 1). Hierdoor wordt er een breed en diepgaand beeld gevormd van de ervaren werkdruk in het secundair onderwijs, met specifieke focus op leerkrachten van TISM Bree.

De centrale vraag binnen dit onderzoek is:

Welke specifieke interventies in organisatie en werkwijze kunnen scholen en leerkrachten in het secundair onderwijs inzetten om de werkdruk effectief te verminderen?

Om hierover een beter beeld te krijgen zijn volgende deelvragen gedefinieerd:

- *hoe werkdruk zich manifesteert bij leerkrachten (deelvraag 1)*
- *hoe deze is geëvolueerd in de afgelopen tien jaar (deelvraag 2), en*
- *welke strategieën effectief kunnen zijn om werkdruk te verlagen zonder kwaliteitsverlies of werkverschuiving (deelvraag 3).*

2.2. Methode voor gegevensverzameling en analyse

Gegevensverzameling

Kwantitatieve methode:

- Een gestructureerde online enquête, afgenomen via Google Forms, werd door 72 van de 96 leerkrachten van TISM Bree ingevuld (zie Bijlage 2; Bijlage 3 Tabellen 3.1/3.2). De enquête werd ingeleid met het doel van dit onderzoek en bijhorende dataverwerking. Er was geen verplichting tot deelname.
- De vragen peilden naar ervaren werkdrukfactoren, tijdsbesteding, werk-privébalans, bespreekbaarheid van werkdruk, en percepties van reeds genomen maatregelen.

Kwalitatieve methode:

- Er werden acht diepte-interviews gehouden met leerkrachten uit verschillende graden, vakgroepen en met uiteenlopende ervaringen. Opnieuw hadden de geïnterviewde leerkrachten mondeling en schriftelijk toegestemd dat hun gegevens anoniem verwerkt mochten worden in dit proefschrift.
- Deze interviews waren semi-gestructureerd, wat toeliet om gericht volgende thema's te bespreken: administratie, pedagogische ondersteuning, digitalisering en klasmanagement, met ook ruimte voor persoonlijke invulling.

Gegevensanalyse

- Enquêtegegevens werden geanalyseerd via eenvoudige frequentietellingen en kruistabellen in Excel om trends, verschillen op basis van anciënniteit en algemene percepties in kaart te brengen. Mits data verzameld zijn uit 1 school hebben we

ons beperkt tot beschrijvende statistische analyses om een aantal kenmerken van de dataset samen te vatten. Er zijn geen statistische testen uitgevoerd.

- Interviewgegevens werden geanalyseerd en ondergebracht in thema's zoals "administratieve belasting", "leerlinggedrag", "digitalisering", "klasmanagement", en "pedagogische ondersteuning".

3. ONDERZOEKSRESULTATEN

3.1. Op welke manieren manifesteert werkdruk zich bij leerkrachten in het onderwijs?

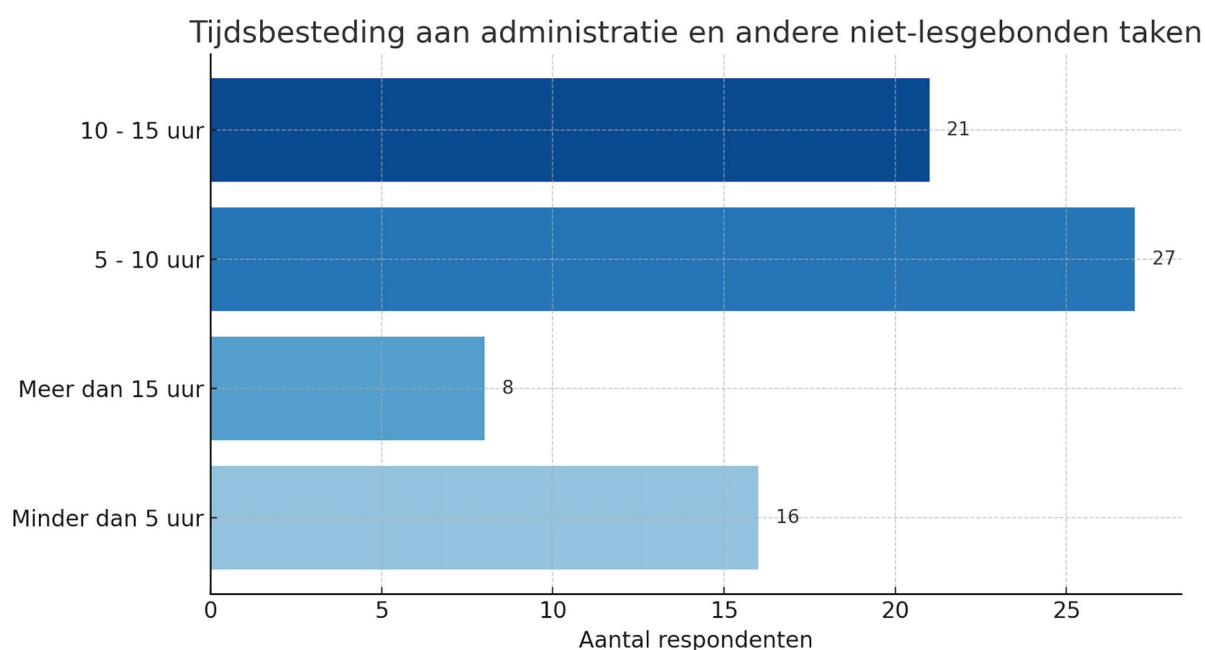
In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken met betrekking tot de eerste deelvraag: *"Wat is werkdruk en op welke manieren manifesteert deze zich bij leerkrachten in het onderwijs?"* De gegevens zijn gebaseerd op een online-enquête, ingevuld door 72 leerkrachten uit TISM Bree, en op acht verdiepende interviews met leerkrachten uit diverse vakgebieden. De enquête werd verspreid naar 96 leerkrachten, wat een responsgraad van 75% oplevert.

De enquêtevragen werden geclusterd in vier centrale thema's: administratieve lasten en digitalisering, werk-privébalans, mentale belasting, en professionele inspraak. Deze indeling vormt de basis voor de thematische analyse van de resultaten. In wat volgt worden deze vier thema's achtereenvolgens besproken, telkens met kwantitatieve resultaten en kwalitatieve illustraties uit de interviews.

3.1.1. Administratieve lasten en digitalisering

Administratieve taken worden door het merendeel van de bevroagde leerkrachten als tijdsintensief ervaren: 77,8% besteedt er meer dan vijf uur per week aan (Figuur 3.1). In de interviews worden onder meer het invullen van leerlingvolgsystemen, rapportages voor inspectie en het documenteren van pedagogische beslissingen genoemd. Meerdere leerkrachten benadrukken dat deze taken vaak buiten de lesuren vallen, wat leidt tot langere werkdagen. Ook toezicht en vergaderingen – formeel geen administratie – worden als tijdrovend ervaren; 45,8% noemt vergaderingen expliciet als drukverhogend. Dit wijst niet alleen op een symptoom, maar ook op een dieperliggend probleem: het gebrek aan realistisch taakbeleid waarin kern- en neventaken uit balans zijn.

Daarnaast blijkt dat digitalisering niet per se tot efficiëntie leidt. Leerkrachten geven aan dat Smartschool vaak extra werk oplevert, met als gevolg dat werk en privé door elkaar gaan lopen. Volgens de enquête ervaart 15,7% de snelle digitale vernieuwingen als bijkomende belasting, vooral door de nood aan bijscholing en voortdurende aanpassing van didactische methodes. Ook het leerlingvolgsysteem wordt als belastend ervaren. Leerkrachten geven aan dat ze steeds vaker elke beslissing uitgebreid moeten motiveren en documenteren, wat leidt tot een toename in administratieve verplichtingen en een gevoel van wantrouwen. Deze verantwoordingsdruk verhoogt niet alleen de werklust, maar werkt ook mentaal belastend.



Figuur 3.1: Tijdsbesteding aan administratie en andere niet-lesgebonden taken.

3.1.2. Evaluatie, lesvoorbereiding en differentiatie

Uit de enquête blijkt dat 54,2% van de leerkrachten werkdruk ervaart door permanente evaluatie van leerlingen. Daarnaast ervaart 23% van de respondenten de voorbereiding van lessen als tijdsintensief. Ook in de interviews wordt bevestigd dat differentiatie en individuele opvolging hierbij een belangrijke rol spelen. Vooral in klassen met uiteenlopende noden of gedragsproblemen vragen deze taken extra tijd en expertise.

Leerkrachten geven aan dat een gebrek aan ondersteuning of respect, druk gedrag of beperkte motivatie bij leerlingen het lesgeven bemoeilijkt. Dit geldt in het bijzonder voor beginnende leerkrachten, die nog onvoldoende ervaring hebben en kwetsbaarder zijn voor externe verwachtingen. Wanneer extra ondersteuning ontbreekt, leidt dit sneller tot verhoogde werkdruk.

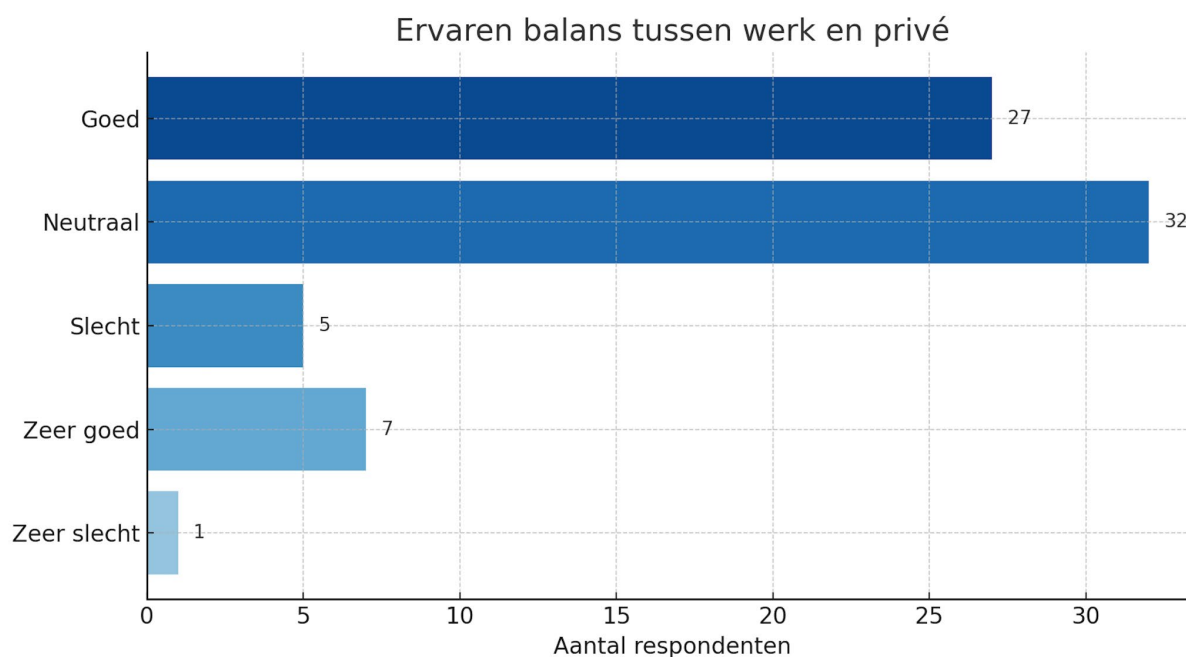
Klasgroepen met leerlingen met specifieke zorgbehoeften, zoals ontwikkelings- en/of leerstoornissen, worden als extra veeleisend ervaren. Differentiëren binnen grote niveauverschillen vraagt veel voorbereiding en aanpassing van het lesmateriaal. Ook het begeleiden van leerlingen in de B-stroom wordt als intensief omschreven: dit vergt veel energie en kan een negatieve invloed hebben op de motivatie van de leerkracht voor andere lessen.

Tot slot wordt in de interviews benadrukt dat eindprojecten en stages, vooral in het praktijkonderwijs, een grote voorbereiding vergen. De aandacht voor vaardigheden, evaluatie en opvolging maakt dit extra intensief. Vooral praktijkleerkrachten ervaren deze taken als belastend, wat aansluit bij de bredere tendens van stijgende werkdruk in het secundair onderwijs en bij de eerder genoemde structurele oorzaken van werkdruk.

3.1.3. Werk-privébalans en emotionele belasting

Hoewel werk-privébalans niet expliciet werd opgenomen als antwoordmogelijkheid in de keuzelijst van de bevraging, blijkt uit een open vraag dat een aantal leerkrachten dit spontaan benoemt als bron van werkdruk. Daarnaast gaven 12 van de 72 respondenten aan dat zij hun balans tussen werk en privé als 'slecht' tot 'zeer slecht' ervaren, wat overeenkomt met 16,7% (Figuur 3.2). Nog eens 44,4% beoordeelt de balans als 'neutraal'. Vooral jongere leerkrachten vermelden in de interviews dat ze moeite hebben met het bewaken van grenzen tussen werk en privé, onder meer door berichten van ouders via Smartschool of e-mail buiten de werkuren.

Daarnaast blijkt dat het voortdurend moeten schakelen tussen verschillende taken – zoals administratie, lesgeven, oudercontacten en leerlingbegeleiding – mentale uitputting en frustratie veroorzaakt. Meerdere leerkrachten geven aan dat bepaalde klasgroepen dermate belastend zijn, dat dit hun motivatie en werkplezier onder druk zet. Het ontbreken van duidelijke afbakening van verantwoordelijkheden speelt hier mee: taken rond zorg, begeleiding en opvolging worden vaak als impliciet verwacht, wat de grens tussen professionele en persoonlijke ruimte verder vertroebelt.

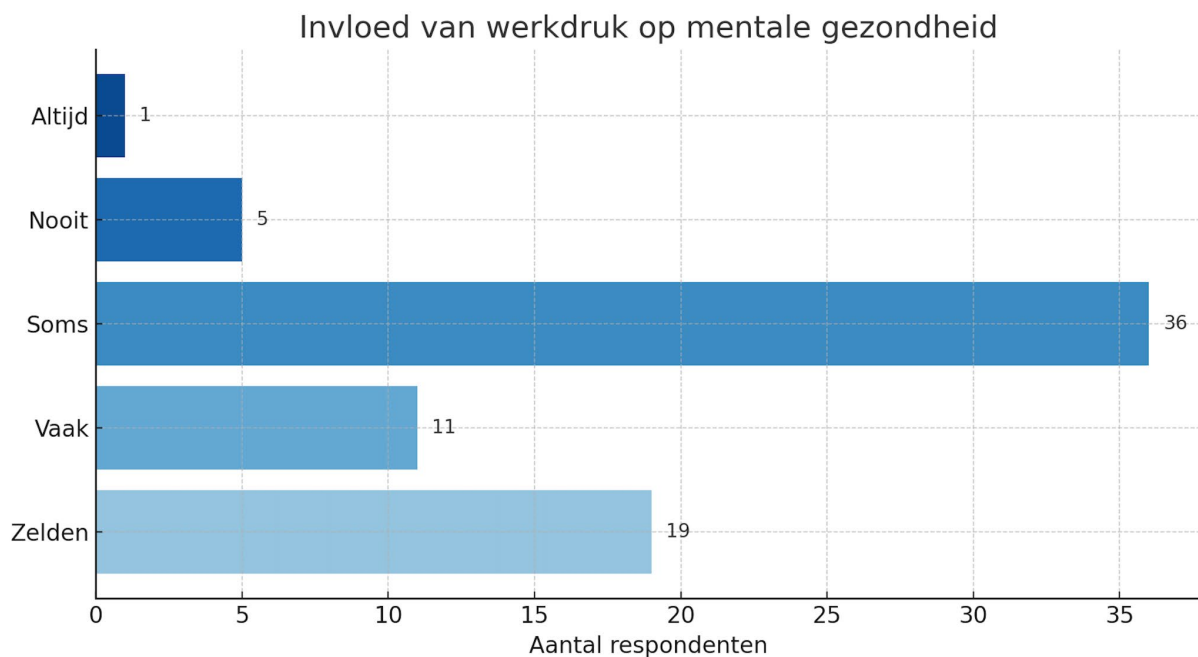


Figuur 3.2: Ervaren balans tussen werk en privé.

3.1.4. Mentale belasting en stress

Werkdruk heeft ook een duidelijke impact op het mentaal welzijn van leerkrachten. Zoals weergegeven in Figuur 3.3, geeft 50% van de respondenten aan soms mentale stress te ervaren door werkdruk, terwijl 15,3% dit zelfs vaak of altijd ervaart. In de interviews wordt dit beeld genuanceerd bevestigd. Vooral leerkrachten met weinig ervaring of meerdere rollen combineren, ervaren vaker frustratie, vermoeidheid en mentale uitputting door het voortdurend schakelen tussen taken.

Daarnaast wordt aangegeven dat persoonlijke omstandigheden, tijdsdruk en een gebrek aan ondersteuning kunnen bijdragen aan mentale belasting. Het uitvoeren van toezicht wordt hierbij genoemd als een factor die rustmomenten tijdens de werkdag beperkt. Tegelijkertijd benadrukken enkele leerkrachten dat werkdruk ook subjectief wordt ervaren, en sterk afhangt van levensfase, ervaring en persoonlijke grenzen.



Figuur 3.3: Invloed van werkdruk op mentale gezondheid.

3.1.5. Onderwijsklimaat en veranderende verwachtingen

Uit de interviews blijkt dat ook bredere context factoren in het onderwijs bijdragen aan de ervaren werkdruk. Leerkrachten uit TISM Bree signaleren een daling in het leerlingenniveau en een verschuiving naar vaardigheidsonderwijs, wat meer remediëring en begeleiding vergt. Leerkrachten uit TISM Bree geven tijdens de interviews bovendien aan dat zij het gevoel hebben dat deze bredere begeleidende rol structureel niet ondersteund wordt met voldoende tijd of middelen.

Daarnaast geven meerdere leerkrachten aan dat bepaalde organisatorische elementen – zoals het lesrooster, de taakverdeling en de opeenvolgende planning van zware lesgroepen – extra druk met zich meebrengen. Vooral in klassen met complexe leerbehoeften of gedragsproblemen wordt dit als belastend ervaren.

Specifiek in technische en praktijkgerichte vakken komt uit de interviews naar voren dat een gebrek aan samenwerking tussen collega's leidt tot tijdverlies en onnodige herhaling van werk. Zo moeten leerkrachten vaak zelf materiaal ontwikkelen of aanpassen, wat extra druk legt op vooral beginnende leerkrachten of zij die in meerdere afdelingen lesgeven.

3.1.6. Beleidscontext en structurele factoren

Uit meerdere interviews, met name met leerkrachten van technische en praktijkgerichte vakken, blijkt dat ook het bredere Vlaamse onderwijsbeleid bijdraagt aan de ervaren werkdruk. Leerkrachten uiten frustratie over wijzigende leerplannen, de 38-urenweek en theoretische onderwijsvernieuwingen. Ze geven aan dat beleidsmakers volgens hen weinig voeling hebben met de klaspraktijk.

Zo komt uit de interviews naar voren dat leerplannen regelmatig worden aangepast zonder duidelijke meerwaarde, en dat er te weinig rekening wordt gehouden met de realiteit van infodagen, buitenschoolse verplichtingen en correctiewerk dat leerkrachten vaak 's avonds moeten uitvoeren. Leerkrachten ervaren hierdoor een gevoel van machteloosheid, omdat deze structurele veranderingen hun werkdruk verhogen, terwijl ze zelf weinig invloed hebben op deze beslissingen.

Uit de enquêtegegevens blijkt bovendien dat 29,2% van de bevraagde leerkrachten weinig ruimte ervaart om werkdruk met de directie te bespreken (Bijlage 3 Tabel 3.3). Toch geeft 43% aan dat hierover op hun school wél open gecommuniceerd kan worden. Bijlage 3 Tabel 3.4 toont verder aan in welke mate leerkrachten ook onderling in gesprek gaan over werkdruk.

3.2. Hoe is de ervaren werkdruk van leerkrachten in het secundair onderwijs in de afgelopen tien jaar geëvolueerd, en welke factoren hebben bijgedragen aan deze ontwikkeling?

De ervaren werkdruk onder leerkrachten in het secundair onderwijs is de afgelopen tien jaar aanzienlijk gestegen. Deze stijging wordt voornamelijk veroorzaakt door een combinatie van factoren (Bijlage 3, Tabellen 3.5/3.6). In deze sectie wordt een gedetailleerde analyse gemaakt van de evolutie van de werkdruk en de voornaamste factoren die hierop van invloed zijn, ondersteund door enquêteresultaten en interviewinzichten.

3.2.1. Toename van administratieve lasten

Een vaak genoemde oorzaak van de stijgende werkdruk is de groeiende administratieve last. Leerkrachten besteden steeds meer tijd aan taken zoals het koppelen van leerplandoelstellingen aan lessen, het bijhouden van leerlijnen, vaknieuws, agenda's en leerlingvolgsysteem. Deze administratieve verplichtingen nemen tijd weg van de kerntaak: lesgeven.

Volgens de enquête besteedt 77,8% van de leerkrachten meer dan vijf uur per week aan administratie en andere niet-lesgebonden taken (Figuur 3.1). Uit interviews blijkt dat dit vaak als belastend wordt ervaren, omdat het ten koste gaat van de voorbereiding én de uitvoering van lessen. Met 'uitvoering van lessen' bedoelen leerkrachten het creëren van ruimte voor klasinteractie, het afstemmen op diverse leerbehoeften, het toepassen van activerende werkvormen en het bieden van feedback. Door de toename aan administratieve verplichtingen blijft hier steeds minder tijd voor over. Oudere leerkrachten geven aan dat er in het verleden minder bureaucratische vereisten waren, waardoor zij

zich meer konden richten op het inhoudelijk en pedagogisch vormgeven van hun lessen. Administratieve lasten worden verder verhoogd door de voortdurende wijzigingen in regelgeving en rapportage-eisen.

Volgens de antwoorden uit de enquête ervaren veel leerkrachten dit als belastend omdat het hun werkdag verlengt en hun focus verschuift van onderwijsinhoud naar papierwerk.

3.2.2. De rol van digitalisering

Digitalisering heeft de onderwijspraktijk de afgelopen jaren ingrijpend veranderd. Technologie biedt voordelen zoals snellere communicatie en een bredere, continue toegang tot lesmateriaal — vaak via platforms als Smartschool of cloudomgevingen. Waar leerkrachten vroeger vooral werkten met fysieke boeken en mappen, biedt digitalisering nu de mogelijkheid om lesmateriaal overal en op elk moment te raadplegen. Tegelijkertijd leidt deze constante beschikbaarheid tot vervaging tussen werk- en privétijd.

Uit de interviews blijkt dat digitalisering zelden leidt tot tijdwinst. Het verplicht digitaal documenteren, oudercommunicatie en opvolging via digitale platforms zorgt net voor extra werkdruk. Zo ervaart 15,7% van de bevroegde leerkrachten een toename van stress bij wijzigingen in digitale systemen. Vooral het tempo van technologische vernieuwingen zorgt voor bijkomende mentale belasting, omdat voortdurende bijscholing noodzakelijk is.

Daarnaast is ook de didactische digitalisering toegenomen: het gebruik van digitale tools in de klas, het inzetten van online oefenplatformen of interactieve methodes maakt het lesgeven complexer. Niet alle leerlingen beschikken over dezelfde digitale vaardigheden, waardoor leerkrachten extra tijd besteden aan ondersteuning. Bovendien ontstaat er ongerustheid over de impact op basisvaardigheden zoals hoofdrekenen of schrijfvaardigheid, die volgens sommige respondenten onder druk staan door de technologische focus.

3.2.3. Veranderingen in leerlingengedrag

Voornamelijk uit de interviews blijkt dat gedragsproblemen bij leerlingen een aanzienlijke bron van werkdruk vormen. Leerkrachten signaleren een afname in discipline en verantwoordelijkheidsgevoel (vb. leerlingen komen vaker te laat, leveren taken niet in en tonen minder respect voor regels en autoriteit).

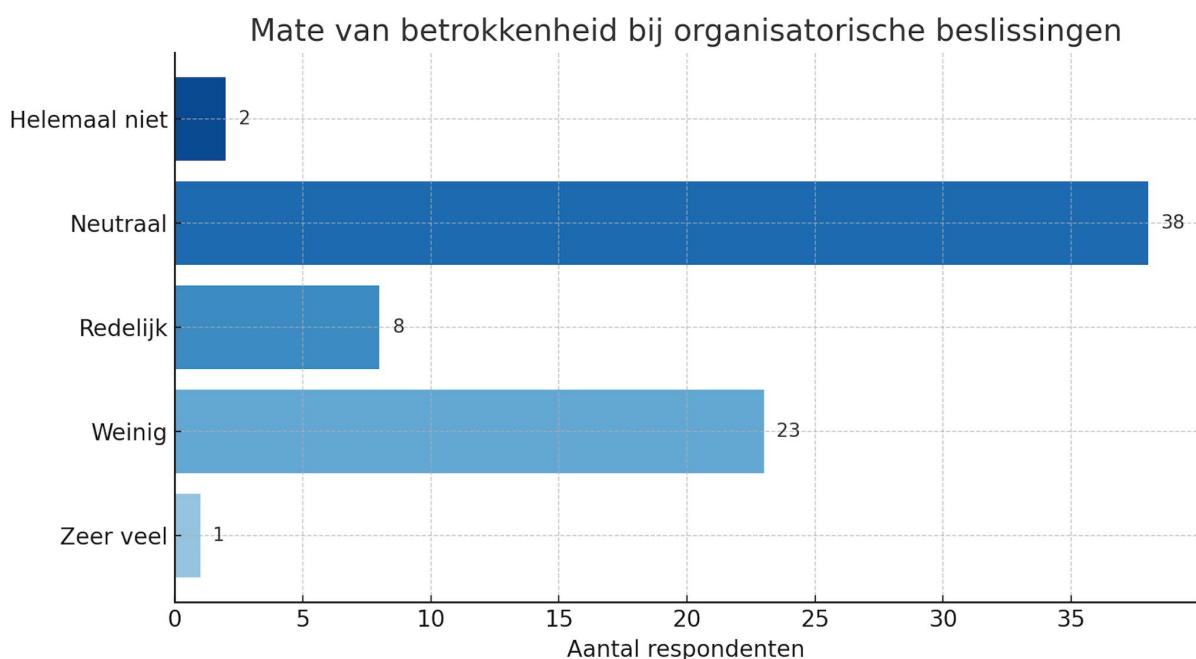
Bij praktijkvakken wordt specifiek benoemd dat leerlingen minder verantwoordelijkheidszin vertonen. Het gebrek aan discipline leidt tot verstoringen in de klas, waardoor het moeilijker wordt om gestructureerd les te geven. Leerkrachten ervaren dat het handhaven van orde in de klas steeds meer tijd en energie kost.

3.2.4. Verminderde autoriteit van leerkrachten

Leerkrachten ervaren in de afgelopen 10 jaar een afname in hun autoriteit voor de klas en van hun professionele autonomie. Professionele autonomie verwijst naar de ruimte die een leerkracht krijgt om op basis van eigen deskundigheid beslissingen te nemen over de

organisatie van lessen, aanpak van leerlingen en het handhaven van orde. Het schoolreglement bepaalt de regels en afspraken. Bij ernstig ongepast gedrag eisen, als leerkracht, dat een leerling niet meer toegelaten wordt in uw klas is moeilijk haalbaar. Om gevoelens van onmacht en het gezag van de leerkracht niet te ondermijnen is het belangrijk dat er goede communicatie met de directie is en enkel gewerkt wordt met het schoolreglement.

Zowel uit de enquête als uit de interviews blijkt dat leerkrachten door externe partijen ervaren dat zowel hun autoriteit (vb. ouders) als autonomie onder druk staat (vb. inspecties en directies). Slechts 1,4% van de leerkrachten voelt zich "zeer veel" betrokken bij beslissingen die hen aanbelangen, terwijl meer dan 30% (31,9% "weinig" en 2,8% "helemaal niet") aangeeft dat er nauwelijks met hen rekening wordt gehouden. Deze cijfers benadrukken de afname van professionele autonomie en de daarmee gepaard gaande frustraties.



Figuur 3.4: Mate van betrokkenheid bij organisatorische beslissingen.

3.2.5. Differentiatie en extra ondersteuning

Differentiatie wordt steeds belangrijker in het onderwijs en is bedoeld om gelijke onderwijskansen te bieden, maar het verhoogt ook de werkdruk. Leerkrachten geven aan dat ze steeds meer tijd besteden aan het aanpassen van lesmateriaal voor leerlingen met leerstoornissen of specifieke onderwijsbehoeften.

In de enquête wordt opgemerkt dat de diversiteit in de klas het moeilijk maakt om te voldoen aan de leerbehoeften van alle leerlingen zonder dat dit ten koste gaat van het effectieve lesgeven. Leerkrachten ervaren een spanningsveld tussen het bieden van inclusieve ondersteuning en het behouden van een hoog kwalitatief les niveau, waaronder voldoende tijd voor instructie, interactie en feedback binnen de klas.

3.2.6. Niveauverlaging en gevolgen voor werkdruk

Uit de interviews blijkt een breed gedeeld gevoel dat het niveau van leerlingen de afgelopen tien jaar is gedaald. Leerkrachten merken op dat er minder nadruk ligt op kennis en meer op vaardigheden, wat volgens hen leidt tot onvoldoende basiskennis bij leerlingen.

Leerkrachten van taal- en exacte vakken merken op dat de voorkennis van leerlingen steeds verder afneemt; ze onthouden minder van wat ze in voorgaande jaren geleerd hebben. Hierdoor zijn ze bij aanvang van het schooljaar minder goed voorbereid, wat leerkrachten dwingt om extra ondersteuning te bieden om basisvaardigheden bij te spijkeren. Daarnaast wordt aangegeven dat leerlingen tegenwoordig sneller overgaan naar het volgende leerjaar, zelfs wanneer ze niet aan de gestelde vereisten voldoen. Dit vergroot de werklust voor leerkrachten, die verantwoordelijk blijven voor het wegwerken van de opgelopen kennisachterstanden.

3.2.7. Politieke beslissingen en veranderende leerplannen

Regelmatige veranderingen in leerplannen en onderwijsbeleid worden door leerkrachten als belastend ervaren. Uit de interviews blijkt dat beleidsbeslissingen vaak onvoldoende afgestemd zijn op de klaspraktijk. Zo wordt bijvoorbeeld verwezen naar de invoering van de 38-urenweek, waarbij geen rekening gehouden werd met bijkomende taken zoals oudercontacten of infodagen 's avonds of in het weekend. Ook het frequent wijzigen van leerplannen, vaak laat gecommuniceerd door de Vlaamse overheid, dwingt leerkrachten tot het herhaaldelijk aanpassen van hun lesaanpak.

In de interviews wordt benadrukt dat beleidsveranderingen zelden rekening houden met de praktische haalbaarheid in de klas. Leerkrachten ervaren dat ze voortdurend moeten schakelen tussen oude en nieuwe methodes, wat hun voorbereidingstijd verhoogt en bijdraagt aan de ervaren werkdruk. In het bijzonder wijzen zij op de extra administratieve last en de onzekerheid over leerdoelen en evaluatiecriteria die met nieuwe leerplannen gepaard gaan.

Deze bevindingen tonen aan dat er nood is aan tijdige, duidelijke communicatie en aan ondersteuning bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Beleidsmakers zouden bij leerplanherzieningen meer inspraak moeten voorzien en beter rekening moeten houden met de werkrealiteit van leerkrachten.

3.2.8. Verschillen tussen ervaren en jonge leerkrachten

Uit de interviews blijkt dat jonge en ervaren leerkrachten de werkdruk op verschillende manieren ervaren. Jongere leerkrachten worstelen vaak met klasmanagement en onvoorziene taken, zoals het omgaan met gedragsproblemen of plotse veranderingen in de planning. Ervaren leerkrachten daarentegen geven vaker aan moeite te hebben met administratieve verplichtingen en de voortdurende digitalisering.

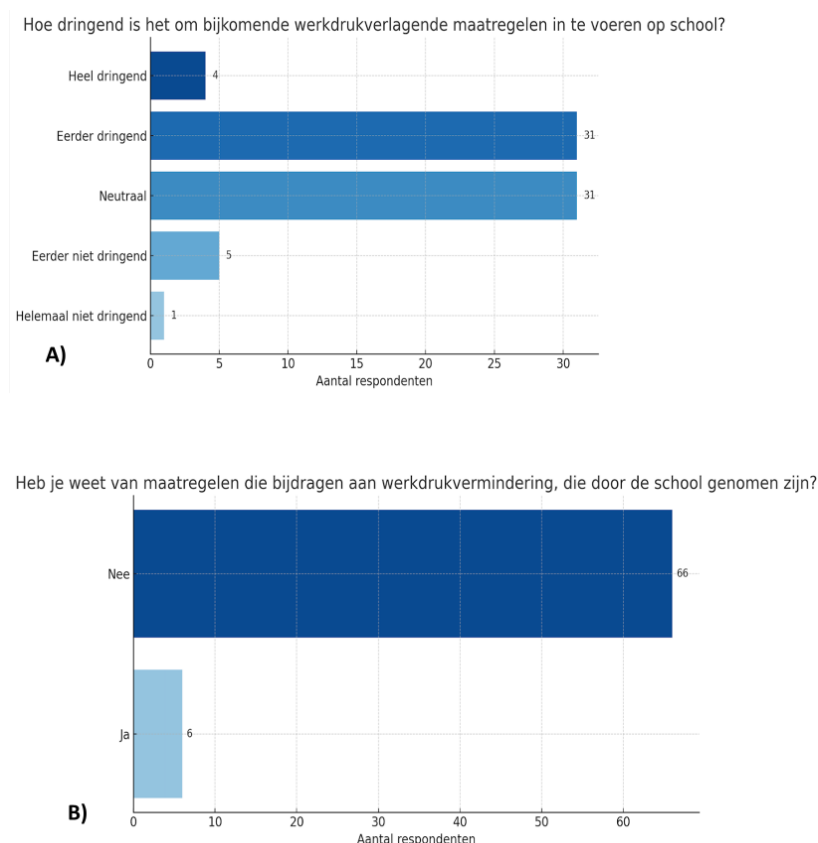
Hoewel er tendensen te herkennen zijn, is het belangrijk te vermelden dat dit niet voor elke individuele leerkracht geldt. Uit de interviews blijkt ook dat niet alle jonge

leerkrachten moeiteloos met technologie omgaan en dat sommige ervaren leerkrachten zich juist goed aanpassen aan vernieuwingen.

Beide groepen delen echter de frustratie over het gebrek aan ondersteuning en de toenemende externe druk. Dit leidt tot gevoelens van machteloosheid en verminderde werktevredenheid. Het verschil in werkdrukbeleving kan bijdragen aan specifieke uitdagingen binnen scholen, zoals verschillende verwachtingen over autonomie en werkprocessen.

3.3. Welke strategieën kunnen de werkdruk in het secundair onderwijs effectief verlagen zonder kwaliteitsverlies of verschuiving van de werkbelasting?

Tijdens onze bevragingen gaf 43,1% van de leerkrachten aan dat het invoeren van bijkomende werkdrukverlagende maatregelen op TISM Bree dringend is (Figuur 3.5A). Toch gaven slechts enkele respondenten (8,3%) aan weet te hebben van reeds door de school ingevoerde werkdrukverlagende maatregelen (Figuur 3.5B).



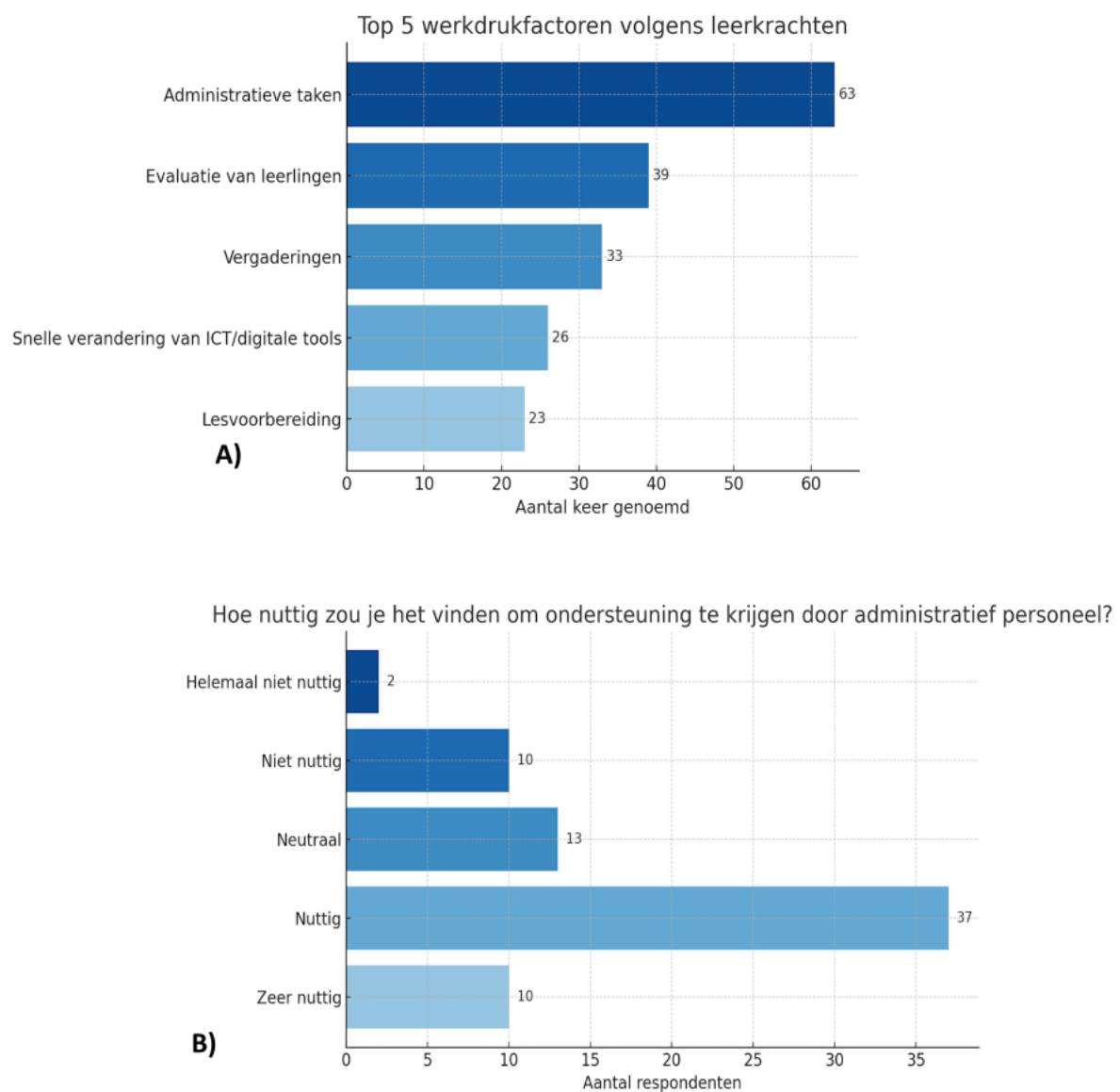
Figuur 3.5: A) Hoe dringend is het om bijkomende werkdrukverlagende maatregelen in te voeren op school? B) Heb je weet van maatregelen die bijdragen aan werkdrukvermindering, die door de school genomen zijn?

In dit deel van de studie richten we ons op de maatregelen die volgens leerkrachten nuttig zijn en waarvan de implementatie binnen de context van de school als haalbaar wordt beschouwd. Via gerichte bevragingen werd getracht een duidelijker inzicht te krijgen in

hun verwachtingen en behoeften. Over het algemeen kunnen de bezorgdheden en bezwaren die aangehaald werden door de leerkrachten omtrent werkdruk behandeld worden door middel van een aanpak op drie vlakken: systemisch, technisch en didactisch-pedagogisch.

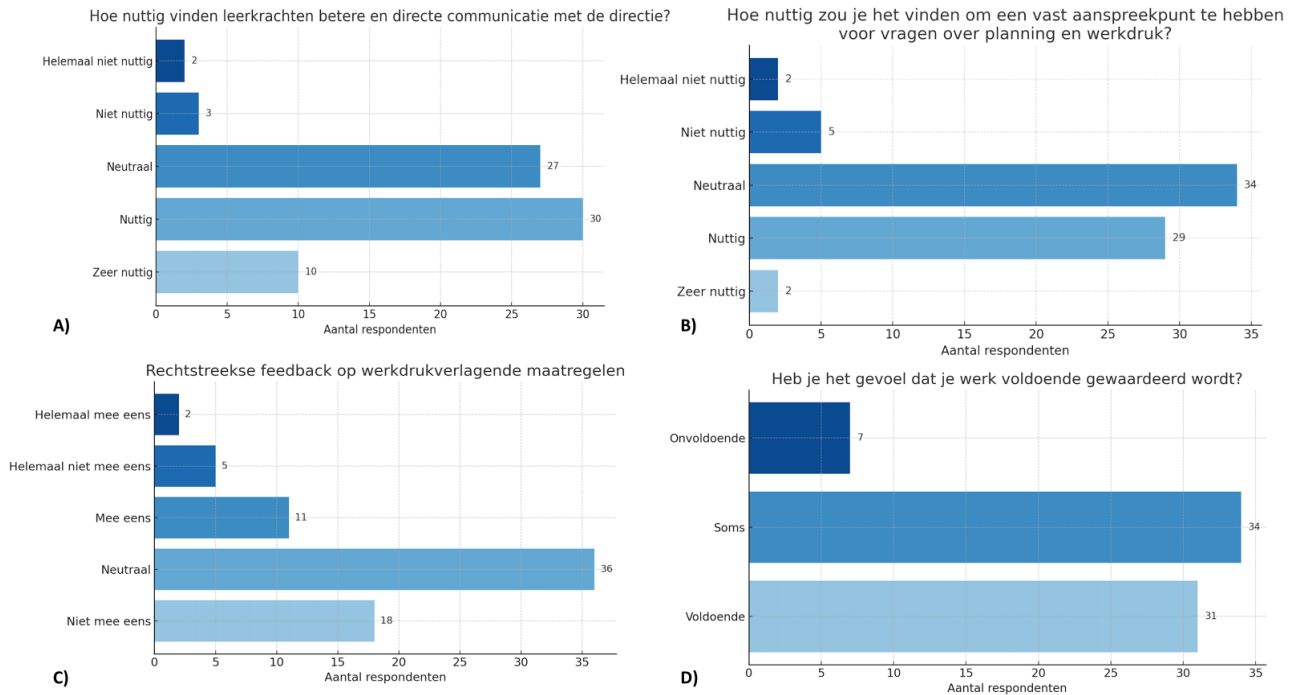
3.3.1. Systemische aanpak

Zowel in de online enquête als in de fysieke interviews kwamen administratieve verplichtingen naar boven als belangrijke oorzaak van werkdruk. In de enquête duidde 87,5% van de 72 deelnemende leerkrachten deze administratieve last zelfs aan als belangrijkste oorzaak van werkdruk (Figuur 3.6A). Ook geeft de meerderheid van de leerkrachten (65,3%) aan dat een toename in ondersteuning door administratief personeel nuttig (51,4%) of zelfs zeer nuttig (13,9%) zou zijn om de werkdruk te verlagen (Figuur 3.6B).



Figuur 3.6: A) Top 5 werkdrukfactoren volgens leerkrachten? B) Hoe nuttig zou je het vinden om ondersteuning te krijgen door administratief personeel?

Op vlak van communicatie toonden onze resultaten aan dat de meerderheid van de leerkrachten voorstander is van een betere en directe communicatie tussen de directie en de leerkrachten (41,7%: nuttig, 13,9%: zeer nuttig) (Figuur 3.7A) en dat 40,3% van de bevroagde leerkrachten het oprichten van een vast aanspreekpunt voor vragen over planning en werkdruk nuttig zou vinden (Figuur 3.7B). Ten slotte, gaf 31,9% van de leerkrachten aan geen rechtstreeks feedback te kunnen geven op de werking van de werkdrukverlagende maatregelen en vindt 43,1% van de leerkrachten dat hun werk voldoende wordt gewaardeerd (Figuur 3.7C en D).



Figuur 3.7: A) Hoe nuttig vinden leerkrachten betere en directe communicatie met de directie? B) Hoe nuttig zou je het vinden om een vast aanspreekpunt te hebben voor vragen over planning en werkdruk? C) U kan rechtstreeks feedback geven op de werking van de werkdrukverlagende maatregelen. D) Heb je het gevoel dat je werk voldoende gewaardeerd wordt?

Er dient echter een belangrijke kanttekening gemaakt te worden. Tijdens de enquête gaf de meerderheid van de leerkrachten (66,7%) aan dat zij gemiddeld tussen de 5 en 15 uur per week besteden aan taken buiten het lesgeven in schoolverband (Figuur 3.1). Deze taken bestaan uit administratieve taken, oudercontacten, vergaderingen en andere organisatorische taken. Wanneer de tijd die leerkrachten spenderen aan deze taken opgeteld wordt met het aantal lessen (meestal 20 tot 29 uur per week voor een voltijdse functie), blijkt dat de totale werkbelasting in de meeste gevallen overeenkomt met een voltijdse tewerkstelling.

3.3.2. Technische ondersteuning

Technologische aspecten kwamen in onze studie ook naar voren als belangrijke bron van werkdruk (Figuur 3.6A). Leerkrachten gaven aan een dubbel gevoel te hebben bij de toenemende digitalisering. Enerzijds bieden de nieuwe technologieën kansen voor efficiëntie en innovatie, anderzijds zorgen ze voor frustratie en bijkomende werkdruk. Soms zorgt het voor extra verantwoordelijkheden buiten het lesgeven zelf, zo zouden praktijkleerkrachten ingezet worden als een vorm van ICT-ondersteuning. Bovendien weigeren sommige leerkrachten mee te gaan met de technologische vooruitgang, zoals een leerkracht aanhaalde tijdens de interviews: "Door leerlingen te verplichten verouderde programma's te gebruiken, wordt hun leerproces belemmerd." Om technologie in te zetten als werkdrukverlagend middel, wezen de respondenten op het belang van praktijkgerichte nascholingen, toegankelijke ICT-infrastructuur en/of ondersteuning en duidelijke communicatie over verantwoordelijkheden. Zonder deze randvoorwaarden dreigt de digitalisering een bijkomende bron van werkdruk te blijven.

Daarbuiten werd er in de interviews gehamerd op het belang van een duidelijke afbakening van verwachtingen rond digitale beschikbaarheid. Er werd waardering getoond voor het DigiCharter, dat een tijdsgrens stelt voor het beantwoorden van leerling- of oudercommunicatie, meer specifiek voor het feit dat de directie dit charter ook bekrachtigt tijdens infoavonden. Toch gaven de leerkrachten aan deze tijdsgrens niet strikt te hanteren en zelf persoonlijke grenzen te leggen omtrent digitale bereikbaarheid. Ook werden er bedenkingen geopperd over de efficiëntie van de communicatie binnen de tijdsgrenzen. Ouders gebruiken de Smartschool-applicatie op hun GSM namelijk als een chatfunctie en worden ongeduldig wanneer ze niet direct antwoord ontvangen. Daarom pleiten we voor strengere naleving van de huidige regels en de mogelijkheid om een infomoment voor ouders te organiseren over het gebruik van de Smartschool-applicatie.

3.3.3. Pedagogische ondersteuning

Dit pedagogische luik gaat vooral in op noden rond klasmanagement en leerlingdifferentiatie. De respondenten signaleerden een gebrek aan gehoorzaamheid en verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerlingen. Wanneer leerlingen door een tekort aan verantwoordelijkheidsgevoel of toekomstvisie niet tijdig aanwezig zijn op hun stage, rust de opvolging en verantwoording hiervan op de schouders van de begeleidende leerkracht, hetgeen leidt tot werkdruk. Tijdens de bevraging pleitten verschillende respondenten voor een striktere opvolging van afspraken en regels, alsook sancties op maat van de doelgroep. Een leerkracht gaf aan: "Voor leerlingen die een praktische richting volgen, hebben straffen zoals strafstudie of uitsluiting vaak een averechts effect. Deze leerlingen reageren beter op fysieke straffen, zoals het opruimen van de speelplaats, terwijl de andere leerlingen naar huis mogen."

Deze problematiek is uiteraard niet beperkt tot de praktijkrichtingen. Ook theorieleerkrachten, met name beginnende leerkrachten die vaak nog zoekende zijn in hun klasmanagement, gaven aan graag extra ondersteuning te ontvangen bij moeilijke klassen. In de enquête werden het aanstellen van een tucht prefect en het organiseren van seminars of infosessies omtrent klasmanagement en het verhogen van leerlingmotivatie naar voren gebracht als mogelijke oplossingen. De seminars zouden gericht zijn op het aanleren van strategieën om de orde te bewaren, leerlingmotivatie te verhogen en gedragsproblemen proactief aan te pakken, en zouden idealiter begeleid worden door

ervaren leerkrachten of externe pedagogen. Buiten het delen van kennis zouden deze seminars de leerkrachten het gevoel geven er niet alleen voor te staan in complexe klassituaties.

In het verlengde van de problemen omtrent discipline was er vanuit de leerkrachten ook vraag naar pedagogische ondersteuning omtrent differentiatie. Ze haalden aan dat het voorzien van gedifferentieerde lessen en extra ondersteuning de werkdruk verhoogt. Differentiatie vraagt immers tijd, ervaring en voorbereiding, hetgeen voor startende leerkrachten die nog volop bezig zijn met het opbouwen van didactisch materiaal een extra uitdaging kan vormen. Tijdens de interviews haalden verschillende respondenten aan dat er reeds gebruikgemaakt wordt van een SharePoint-platform op TISM Bree, waarop iedere leerkracht zijn of haar lesmaterialen kan uploaden. Op deze manier wordt zowel de inhoudelijke kwaliteit gegarandeerd als wordt er tegelijk ingezet op collegialiteit en samenwerking. Terwijl deze aanpak in sommige afdelingen zeer goed loopt en meerdere leerkrachten pleiten voor het delen van lesmateriaal, bieden andere leerkrachten weerstand.

4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Om zicht te krijgen op de ervaren werkdruk van leerkrachten is het nuttig om hun takenpakket als uitgangspunt te nemen. Tabel 4.1 toont welke taken leerkrachten dagelijks vervullen. Uit onze bevraging blijkt dat dit takenpakket inhoudelijk nauwelijks gewijzigd is in de voorbije twintig jaar. Toch ervaren veel leerkrachten een toename in werkdruk, zowel in de hoeveelheid werk als intensiteit. Werkdruk is dan ook geen nieuw fenomeen, maar heeft zich ontwikkeld tot een complex samenspel van structurele, organisatorische en psychosociale factoren.

Tabel 4.1: Takenpakket van een leerkracht gebaseerd op Ver Heyen et al. (2003).

Taak/activiteit	Beschrijving
lesgebonden	lesvoorbereidingen
	lesgeven
	extramuros activiteiten
	nawerk
	individuele leerlingenbegeleiding
niet-lesgebonden	formeel overleg
	informeel overleg
	toezicht
	opvang
	administratie
	beleidsondersteuning
	vorming
	overige

De eerste deelvraag: "Op welke manieren manifesteert werkdruk zich bij leerkrachten in het onderwijs?" werd beantwoord op basis van kwantitatieve data (n = 72) en kwalitatieve inzichten (n = 8). De resultaten tonen aan dat werkdruk zich voornamelijk manifesteert in mentale belasting, vermoeidheid en stress. Leerkrachten ervaren een voortdurende druk om te schakelen tussen administratie, lesvoorbereiding en oudercommunicatie, wat leidt tot tijdsgebrek, frustratie en verminderde werktevredenheid. Permanente evaluatie vormt een bijkomende belasting: het opvolgen

van prestaties, aanpassen van opdrachten en voorzien van individuele feedback vraagt veel tijd en energie.

Ook digitalisering blijkt een dubbelzinnige rol te spelen: hoewel digitale tools in theorie tijdbesparend kunnen zijn, ervaren veel leerkrachten dat technologische veranderingen, continue bereikbaarheid en verwachtingen rond digitale communicatie extra druk met zich meebrengen.

Verder wordt werkdruk versterkt wanneer leerkrachten geconfronteerd worden met gedragsproblemen of verminderde motivatie bij leerlingen. Moeilijk klasmanagement en een gebrek aan ondersteuning bij gedragszorg worden expliciet als belastend omschreven.

Deze bevindingen sluiten nauw aan bij bestaande theoretische modellen. Het JD-R model, zoals verder ontwikkeld door Demerouti (2025), beschrijft hoe een hoge werkdruk (zoals administratieve verplichtingen en permanente evaluatie) in combinatie met beperkte hulpbronnen leidt tot stress en burn-out. Ook het Demand-Control(-Support)-model blijft relevant: het benadrukt dat werkdruk toeneemt wanneer leerkrachten weinig inspraak of autonomie ervaren (De Witte et al., 2007; Karasek & Theorell, 1990). Verder sluit het Effort-Reward-Imbalance-model, zoals recent nog aangehaald door Siegrist (2017), aan bij de bevinding dat leerkrachten afhaken wanneer hun inzet onvoldoende gewaardeerd wordt. Ten slotte toont dit onderzoek aan dat werkdruk sterk verschilt per individu, wat aansluit bij het idee van subjectieve werkdruk zoals besproken door Bakker et al. (2013).

De werkdrukervaringen zijn bovendien sterk afhankelijk van persoonlijke factoren zoals attitude, levensfase en teamdynamiek. In de focusgroepgesprekken bleek dat sommige leerkrachten de samenwerking binnen hun team als ondersteunend en versterkend ervaren, terwijl anderen net aangeven weinig verbondenheid of gedeelde verantwoordelijkheid te voelen. Deze uiteenlopende ervaringen tonen aan dat teamdynamiek een belangrijke rol speelt in hoe werkdruk wordt beleefd. Het is dan ook duidelijk dat werkdruk niet eenvoudigweg terug te brengen is tot één oorzaak, maar ontstaat uit een complexe wisselwerking tussen structurele, organisatorische en psychosociale factoren.

Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de invloed van schoolcultuur en leiderschap: waarom ervaren sommige teams minder druk bij gelijkaardige omstandigheden? Ook interventies zoals taakbeleid, mentoring en autonomie verdienen verder onderzoek. Een vervolgonderzoek op langere termijn zou kunnen onderzoeken hoe werkdruk evolueert doorheen de loopbaan.

Zonder structurele ingrepen – zoals duidelijke afspraken en gedeelde verantwoordelijkheid – dreigt werkdruk structureel te blijven stijgen. Voor beginnende leerkrachten is daarnaast gerichte ondersteuning essentieel, aangezien zij door hun beperkte ervaring en grotere kwetsbaarheid voor externe verwachtingen extra vatbaar zijn voor werkdruk. Dit heeft niet alleen gevolgen voor het welzijn van leerkrachten, maar ook voor hun retentie en de kwaliteit van het onderwijs.

De tweede deelvraag: "Hoe is de ervaren werkdruk van leerkrachten geëvolueerd in de voorbije tien jaar?" - bevestigt een duidelijke stijging, zowel in intensiteit als in complexiteit (zie Bijlage 3, Tabel 3.5 en 3.6). Opvallend hierbij is dat deze toename plaatsvindt ondanks een beperkte structurele verandering van het klassieke takenpakket van de leerkracht (zie Tabel 4.1). De verklaring ligt voornamelijk in veranderde

contextuele en structurele factoren, waaronder een intensivering van administratieve en pedagogische verplichtingen, digitalisering, beleidsmatige hervormingen en een verschuiving van een kennisgerichte naar een vaardigheidsgerichte onderwijscultuur.

Een eerste fundamentele oorzaak is de toegenomen administratieve belasting. Meer dan 77% van de bevraagde leerkrachten besteedt meer dan vijf uur per week aan administratie en andere niet-lesgebonden taken. Deze administratieve druk – waaronder het koppelen van leerplandoelen, rapportering en leerlingvolgsystemen – verdringt de kerntaak van lesgeven, zowel qua voorbereiding als uitvoering. De voortdurende wijzigingen in regelgeving en de toenemende verantwoordingsplicht versterken dit effect.

Daarnaast speelt digitalisering een dubbelrol. Hoewel technologie mogelijkheden biedt tot efficiëntie, leidt de continue bereikbaarheid via Smartschool en e-mail tot een vervaging tussen werk- en privétijd. De nood aan bijscholing, frequente updates van digitale platformen en de bijkomende verwachtingen qua digitale didactiek dragen bij aan mentale belasting, zonder dat dit steeds gepaard gaat met tijdswinst.

Een andere belangrijke factor is de verandering in leerlingengedrag, zoals verminderde discipline en verantwoordelijkheidszin. Leerkrachten rapporteren dat klasmanagement vandaag meer tijd en energie vergt dan voorheen, vooral in klassen met complexe noden of praktijkgerichte opleidingen. Deze toegenomen druk lijkt minder het gevolg van een gebrek aan formele autoriteit of schoolbrede afspraken, dan wel van de toenemende complexiteit van gedragsproblemen, die vaak geworteld zijn in bredere maatschappelijke uitdagingen zoals opvoedingsarmoede en beperkte thuisondersteuning.

Hoewel leerkrachten formeel over voldoende autonomie beschikken om grenzen te stellen, ervaren sommigen een tekort aan pedagogisch-didactische expertise om effectief te reageren op gedragsproblemen die zij als nieuw of intens beschouwen. In enkele interviews kwam daarnaast naar voren dat het omgaan met grensoverschrijdend gedrag gevoelens van onzekerheid en machteloosheid kan oproepen, vooral wanneer men zich als individuele leerkracht alleen voelt staan in het zoeken naar oplossingen.

Deze bevindingen wijzen eerder op een nood aan gerichte ondersteuning, coaching en nascholing in klasmanagement en gedragsaanpak dan op een structureel gebrek aan beleidsinspraak of gezag.

Ook de groeiende nadruk op differentiatie binnen een steeds diverser wordende klascontext verhoogt de werkdruk. Leerkrachten worden geacht lesmateriaal aan te passen aan uiteenlopende leerbehoeften, vaak zonder voldoende ondersteuning of tijd. Vooral in klassen met zorgleerlingen of binnen de B-stroom blijkt dit bijzonder uitdagend. Bovendien signaleren respondenten een algemene daling van het kennisniveau bij instromende leerlingen, wat leidt tot bijkomende remediëring en een verhoogde werklust.

Deze problematieken worden verergerd door frequente, vaak top-down opgelegde beleidswijzigingen (zoals de invoering van de 38-urenweek of leerplanherzieningen), die zelden afgestemd zijn op de klaspraktijk. Leerkrachten ervaren deze hervormingen als tijdrovend en onvoldoende ondersteund, wat leidt tot stress en onzekerheid. Starters en ervaren leerkrachten ondervinden dit elk op hun manier: beginnende leerkrachten voelen zich sneller overweldigd door klasmanagement en externe verwachtingen, terwijl ervaren collega's vooral botsen op toenemende administratieve verplichtingen en verlies aan autonomie.

Een bijkomende structurele factor betreft de toename van het aantal leerlingen per klas. Doordat er geen maximumaantal vastgelegd is vanuit de Vlaamse overheid, ervaren leerkrachten dat grotere klassen significant meer energie en differentiatie vergen. Tegelijkertijd zien we een grotere uitstroom van leerkrachten – zeker zij-instromers – wat de werkdruk voor blijvende collega's verhoogt.

Wanneer deze bevindingen worden getoetst aan theoretische kaders, ontstaat een consistent beeld. Het JD-R-model (Bakker & Demerouti, 2007) beschrijft hoe hoge job demands (zoals administratie, digitalisering, differentiatie) zonder evenredige job resources (zoals tijd, autonomie, ondersteuning) leiden tot stress en uitval. Het Demand-Control-model (Karasek, 1979) stelt dat lage regelmogelijkheden bij hoge werkeisen de druk verhogen, wat ook hier bevestigd wordt. Het Effort-Reward-Imbalance-model (Siegrist, 2017) benadrukt het belang van een evenwicht tussen inspanning en beloning: hoewel de inspanningen stijgen, ervaren veel leerkrachten een gebrek aan erkenning, zowel financieel als professioneel.

Samengevat wijst dit alles op een structurele werkintensivering binnen de publieke sector en het onderwijs in het bijzonder (Hargreaves, 2002; Cooper & Travers, 1995). De toename van werkdruk is niet te wijten aan meer werk in kwantitatieve zin, maar aan een reorganisatie van het werk binnen een complexer wordende onderwijscontext met verhoogde verwachtingen en onvoldoende structurele ondersteuning.

De onderzoeksresultaten onderstrepen de dringende nood aan structurele oplossingen. Concreet omvatten aanbevelingen het verlichten van administratieve verplichtingen, het herstellen van professionele autonomie, het beperken van klassengrootte, en het voorzien van gerichte ondersteuning bij beleidsveranderingen en leerplanimplementatie. Enkel door in te zetten op dergelijke duurzame en systeemgerichte maatregelen, kan de werkdruk verlicht worden en blijft de onderwijskwaliteit op lange termijn gewaarborgd.

Bij de **derde deelvraag** werd onderzocht welke strategieën werkdruk kunnen verlagen zonder te resulteren in kwaliteitsverlies of verschuiving van werkbelasting. Hoewel uit de resultaten blijkt dat de totale werkbelasting van leerkrachten in de meeste gevallen overeenkomt met een voltijdse opdracht, voelen veel leerkrachten zich desondanks zwaarder belast. Dit sluit aan bij het JD-R-model, wat benadrukt dat stress ontstaat wanneer jobeisen zwaarder doorwegen dan de beschikbare ondersteuning (Bakker & Demerouti, 2007) en wordt bevestigd in het onderzoek van Van Droogenbroeck et al. (2014). Om het zogenaamde "gezondheidsverslechteringsproces" te doorbreken en het motivatieproces te stimuleren, dient de school enerzijds in te zetten op job resources (Ryan & Deci, 2000). In dat opzicht tonen de resultaten aan dat een systemische aanpak, die administratieve vereenvoudiging combineert met technische en pedagogisch-didactische ondersteuning, de werkdruk op TISM Bree kan verlagen. Anderzijds dient benadrukt te worden dat het leerkrachtenberoep voordelen kent die in andere sectoren minder vanzelfsprekend zijn, zoals autonomie en temporele flexibiliteit. Bovendien halen veel leerkrachten motivatie uit zinvolle interacties met leerlingen (Newman, 2000).

De enquêtegegevens tonen aan dat 65,3% van de leerkrachten extra ondersteuning door administratief personeel als (zeer) nuttig beschouwt om werkdruk te verlagen (Figuur 3.6B). Dit sluit aan bij internationale bevindingen van de OECD (2020), die aangeven dat administratieve vereenvoudiging een van de meest effectieve strategieën is om leerkrachten structureel te ontlasten. Een mogelijke piste binnen TISM Bree is het creëren

van een nieuwe ondersteunende functie binnen de school. Om werklastverschuiving te vermijden, zijn een duidelijke taakomschrijving en efficiënte communicatie tussen het nieuwe ondersteunend personeel en de leerkrachten essentieel. Een digitaal platform waarop leerkrachten administratieve taken kunnen delegeren met bijbehorende context en deadlines, zou dit proces kunnen faciliteren. Deze aanpak past binnen het JD-R-model, dat benadrukt dat structurele ondersteuning en samenwerking jobeisen kunnen verlichten (Bakker & Demerouti, 2007). Ook gaven de leerkrachten in TISM Bree aan behoefte te hebben aan betere en directe communicatie met de directie (Figuur 3.7A), en pleit een aanzienlijk deel van de respondenten (40,3%) voor een vast aanspreekpunt voor vragen rond planning en werkdruk (Figuur 3.7B). De directie gaf reeds aan deze rol op zich te willen nemen; hierdoor kunnen vragen en bezorgdheden sneller opgevolgd worden en voelen leerkrachten zich sterker ondersteund. Aangezien 31,9% van de leerkrachten aangaf niet rechtstreeks feedback te kunnen geven op de werking van de werkdrukverlagende maatregelen (Figuur 3.7C), ligt hier ook nog een belangrijke kans voor verbetering op directieniveau. Daarnaast kan, volgens het Effort-Reward-Imbalance-model (Siegrist, 2017), een betere balans tussen inspanning en beloning bijdragen aan werktevredenheid. Gezien slechts 43,1% van de leerkrachten aangeeft dat hun werk voldoende wordt gewaardeerd (Figuur 3.7D), is het aan te raden dat de school werk maakt van erkenning, bijvoorbeeld via transparante taakverdeling of waarderende feedback.

Digitalisering werd in de studie als dubbelzinnig ervaren: het biedt kansen tot efficiëntie, maar leidt ook tot extra taken en verwarring over verantwoordelijkheden. Dit sluit aan bij Selwyn (2016), die kritisch stelt dat zonder duidelijke richtlijnen en realistische verwachtingen digitale technologie in het onderwijs ook stress en werkdruk kan verhogen. Om deze balans in het voordeel van leerkrachten te doen kantelen, is het strikt naleven van het DigiCharter nodig, aangevuld met praktijkgerichte ICT-nascholingen en duidelijke afspraken over digitale bereikbaarheid, zoals ook aanbevolen wordt door Kaarakainen, Kivinen en Vainio (2018). Aangezien de OECD (2020) benadrukt dat succesvolle digitale implementatie gepaard gaat met goede ondersteuning en heldere communicatie, is het aan te bevelen een infomoment voor ouders over correct Smartschoolgebruik te organiseren. Dit kan bijdragen aan een betere communicatiecultuur en onnodige druk op leerkrachten verminderen.

Op het vlak van pedagogische ondersteuning wezen leerkrachten vooral op noden rond klasmanagement en differentiatie. Dit sluit aan bij de studie van Hattie (2009), die het belang van effectief klasmanagement en gerichte interventies onderstreept om het leerproces te verbeteren. Seminaries over klasmanagement en leerlingmotivatie, gecombineerd met de aanstelling van een tuchtprefect, kunnen leerkrachten helpen gedragsproblemen beter aan te pakken, wat in lijn is met de bevindingen van Sugai en Simonsen (2012) over het creëren van een positieve en veilige leeromgeving. Ook het delen van lesmateriaal via het SharePoint-platform kan bijdragen aan werkdrukverlaging. Door toegang tot bestaande gedifferentieerde taken, remediërende oefeningen en verrijkingsmateriaal wordt dubbel werk vermeden en kan efficiënter ingespeeld worden op de diverse noden binnen een klasgroep. Dit wordt ondersteund door studies die het belang van zichtbare en gedeelde leerdoelen en materialen voor het verbeteren van het onderwijsproces onderstrepen (Darling-Hammond et al., 2017; Hattie, 2009). De school is reeds gestart met de inventarisatie van materiaal, al vergt de omzetting naar een praktisch werkbaar systeem nog verdere inspanning.

Een belangrijke kanttekening: ondersteuning alleen volstaat vaak niet om werkdruk structureel te verlagen. Zonder voldoende tijd en ruimte blijven administratieve vereenvoudigingen schijnoplossingen. Duurzame verlichting vereist herverdeling van taken en duidelijke prioriteiten. Ten eerste is schoolbrede consensus nodig over welke taken en doelstellingen prioritair zijn (Van Orshoven, 2023). Ten tweede vergt een effectieve aanpak een breed draagvlak en structurele betrokkenheid van alle actoren: leerkrachten, TA, beleid en ondersteunend personeel. Zoals Van Droogenbroeck et al. (2020) aangeeft, werkt werkdrukverlaging enkel in een context van gedeelde verantwoordelijkheid. Tot slot is het cruciaal om de effecten op lange termijn te monitoren, aangezien werkdruk ook subjectief en contextafhankelijk wordt beleefd (TALIS 2018 Results, Volume I, 2019).

Samengevat wijzen de resultaten van deze deelvraag erop dat effectieve werkdrukverlaging afhankelijk is van adequate ondersteuning, heldere communicatie en een geïntegreerd schoolbeleid. Administratieve vereenvoudiging of ICT-ondersteuning alleen is onvoldoende wanneer leerkrachten zich niet gehoord voelen of wanneer werkdruk intern wordt verschoven. Cruciaal zijn samenwerking, het delen van lesmateriaal, een efficiënte organisatie en ruimte voor pedagogische autonomie. Het succesvol verankeren van deze strategieën vereist een integraal, participatief en duurzaam schoolklimaat waarin gezamenlijke verantwoordelijkheid voor zowel werkdruk als onderwijskwaliteit wordt gedragen.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat de taken die leerkrachten in TISM Bree uitvoeren grotendeels overeenkomen met de klassieke beschrijving. Toch wordt de werkdruk vandaag als aanzienlijk hoger ervaren. De verklaring ligt niet in een toename van taken op zich, maar in de manier waarop het werk georganiseerd wordt, de context waarin leerkrachten functioneren, en de toenemende complexiteit van het onderwijs. Vooral beginnende leerkrachten blijken nood te hebben aan duidelijke afspraken, gedeeld materiaal en een vaste mentor. Het schoolreglement en de afspraken rond professionele omgang en eigenaarschap van documenten verdienen daarbij expliciete aandacht. Een goede samenwerking tussen directie, leerkrachten en ondersteunend personeel, samen met een omkaderend beleid kan ervoor zorgen dat werkdruk werkelijk aangepakt wordt zonder verlies aan onderwijskwaliteit.

Toch moeten deze resultaten kritisch bekeken worden. Enerzijds ligt de focus van het onderzoek op één school, waardoor de context een rol speelt in de resultaten. Anderzijds wijzen de gegevens niet altijd in één richting: sommige leerkrachten ervaren weinig werkdruk en benadrukken de rol van levensfase, ervaring en attitude (cf. Michigan-model). Werkdruk blijkt dus ook een subjectieve beleving, afhankelijk van persoonlijke coping, context en teamdynamiek. Deze heterogeniteit onderstreept het belang van differentiatie in aanpak en beleid.

Bovendien bleek dat sommige strategische aanbevelingen – zoals het delen van lesmateriaal of pedagogische studiedagen – al deels bestaan, maar door een gebrek aan draagvlak of opvolging niet structureel ingebed zijn. Hier rijst de vraag naar de rol van leiderschap vanuit zowel leerkrachten als directie alsook een gedeelde verantwoordelijkheid en visie op kwaliteit. Zonder die voorwaarden dreigt werkdruk een terugkerend probleem te blijven, eerder dan een gedeelde uitdaging met perspectief op verbetering.

ACKNOWLEDGEMENT

Rhune Vanden Eynde, Michela Ginevro, Isabeau Schepens & Geoffrey Férir - studenten van deze masterproef - willen graag iedereen van TISM Bree bedanken voor hun medewerking aan dit project. Ook beide begeleiders, Prof. Kristien Brassinne (UHasselt) en Dir. Jan Peeters (TISM Bree) voor hun tijd en kritische blik op dit manuscript.

BIJLAGE 1: GEDETAILLEERDE BESCHRIJVING VAN HET ONDERZOEKSOPZET

Methodologie

De keuze voor een mixed-methods benadering is ingegeven door de complexiteit van het thema werkdruk. Werkdruk is zowel een meetbaar fenomeen (bijvoorbeeld aantal werkuren buiten lesopdracht, aantal administratieve taken) als een ervaringsgegeven (mentale belasting, subjectieve stress, beleving van ondersteuning). Door zowel cijfermatige data als persoonlijke ervaringen te verzamelen:

- wordt het statistische overzicht van veelvoorkomende werkdrukbronnen versterkt door diepe contextuele inzichten;
- kunnen generieke trends worden gecombineerd met individuele verschillen (zoals verschil tussen beginnende en ervaren leerkrachten);
- sluit de aanpak perfect aan bij de gebruikte theoretische modellen, zoals het JD-R model, dat eveneens vertrekt vanuit een holistische visie op werkomstandigheden.

Bovendien laat deze methodologie toe om concrete aanbevelingen te doen die beleidsmatig onderbouwd zijn én praktisch toepasbaar zijn binnen de schoolcontext.

Stappenplan

1. Literatuurstudie: een uitgebreide theoretische verkenning van het begrip werkdruk, de verschillen met werkstress en relevante modellen (o.a. JD-R, Karasek, ERI, Michigan).

2. Veldonderzoek:

- Distributie van de enquête aan het volledige lerarenteam.
- Selectie van diverse leerkrachten voor interviews op basis van vak, anciënniteit en achtergrond (zowel theorie als praktijk, beginners en ervaren leerkrachten, leerkrachten die lesgeven combineren met administratieve en/of coördinerende rol in de school.

3. Data-analyse: parallelle verwerking van kwantitatieve data en codering van kwalitatieve uitspraken.

4. Triangulatie van data: bevindingen uit de interviews en enquêtes werden met elkaar vergeleken om wederzijdse bevestiging of nuance aan te brengen.

5. Integratie van de resultaten: de inzichten uit beide luiken werden thematisch verwerkt in het beantwoorden van de drie deelvragen en de hoofdvraag.

BIJLAGE 2: ENQUÊTE WERKDruk BINNEN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Inleiding:

Beste leerkracht,

Bedankt dat u de tijd wilt nemen om deze enquête in te vullen. Deze vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek naar werkdruk in het secundair onderwijs, uitgevoerd in samenwerking met de educatieve master UHasselt. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe werkdruk wordt ervaren en welke interventies kunnen bijdragen aan een effectievere organisatie en werkwijze om de werkdruk te verminderen. Uw deelname is volledig anoniem en vrijwillig. De gegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld en uitsluitend gebruikt voor onderzoeksdoeleinden. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 10 tot 15 minuten. Met uw input kunnen we waardevolle inzichten verzamelen die bijdragen aan het verbeteren van de werkomstandigheden binnen het onderwijs. Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Rhune Vanden Eynde, Michela Ginevro, Isabeau Schepens & Geoffrey Férir

Studenten educatieve master

Vragen:

Objectieve informatie

- ik ben...
 - Man
 - Vrouw
 - Neutraal
- Ik geef les aan... (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Eerste graad
 - Tweede graad
 - Derde graad
- Ik behoor tot de leeftijdscategorie...
 - 20-30 jaar
 - 30-40 jaar
 - 40-50 jaar
 - 50-60 jaar
 - >60 jaar
- Ik ben tevreden met mijn job als leerkracht...
 - Ja
 - Soms
 - Nee
- Hoeveel jaar ben je als leerkracht werkzaam?
 - <1 jaar
 - 1-5 jaar
 - 6-10 jaar
 - 11-15 jaar
 - >15 jaar

- Hoelang werk je op je huidige school?
 - <1 jaar
 - 1-5 jaar
 - 6-10 jaar
 - 11-15 jaar
 - >15 jaar

Persoonlijke perceptie

- Ik haal voldoening uit mijn werk...
 - Ja
 - Ja, afhankelijk van de taak
 - Soms
 - Nee
- Heb je het gevoel dat jij voldoende gewaardeerd wordt?
 - Voldoende
 - Soms
 - Onvoldoende
- Heb je het gevoel dat je werk voldoende gewaardeerd wordt?
 - Voldoende
 - Soms
 - Onvoldoende
- Door wie word je gewaardeerd? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Directie
 - Leerlingen
 - Collega's
 - Ouders
- Door wie word je werk gewaardeerd? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Directie
 - Leerlingen
 - Collega's
 - Ouders
- Hoe ervaar je de balans tussen werk en privéleven?
 - Zeer slecht
 - Slecht
 - Neutraal
 - Goed
 - Zeer goed

Algemene vragen over werkdruk

- Hoe ervaar je je huidige werkdruk?
 - Positief
 - Soms positief
 - Negatief
 - Soms negatief
- Hoe zou je je huidige werkdruk beoordelen?
 - Zeer laag
 - Laag
 - Gemiddeld
 - Hoog

- Zeer hoog
- Hoe vaak ervaar je werkdruk in je functie als leerkracht?
 - Nooit
 - Zelden
 - Soms
 - Vaak
 - Altijd
- Zijn er bepaalde perioden waarin je een hogere werkdruk ervaart dan andere perioden?
 - Ja
 - Soms
 - Nee
- Indien je bij de vorige vraag "ja" of "soms" geantwoord hebt, in welke perioden ervaar je meer werkdruk? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Bij de start van het schooljaar
 - Tijdens de examens
 - Tijdens klassenraden
 - Tijdens schoolactiviteiten
- In hoeverre voel je je in staat om werkdruk bespreekbaar te maken met collega's?
 - Helemaal niet
 - Weinig
 - Neutraal
 - Redelijk
 - Zeer veel
- In hoeverre voel je je in staat om werkdruk bespreekbaar te maken met de schoolleiding?
 - Helemaal niet
 - Weinig
 - Neutraal
 - Redelijk
 - Zeer veel
- Hoe frequent spreek je over werkdruk met je collega's?
 - Nooit
 - Minder dan 1 keer per maand
 - Minstens 1 keer per maand
 - Minstens 1 keer per 2 weken
 - Minstens 1 keer per week
 - Dagelijks
- Hoe frequent spreek je over werkdruk met je familie/partner/vrienden?
 - Nooit
 - Minder dan 1 keer per maand
 - Minstens 1 keer per maand
 - Minstens 1 keer per 2 weken
 - Minstens 1 keer per week
 - Dagelijks
- Hoe vaak heb je het gevoel dat werkdruk je fysieke gezondheid beïnvloedt?
 - Nooit
 - Zelden
 - Soms

- Vaak
 - Altijd
- Hoe vaak heb je het gevoel dat werkdruk je mentale gezondheid beïnvloedt?
 - Nooit
 - Zelden
 - Soms
 - Vaak
 - Altijd
- In hoeverre heeft werkdruk een negatieve invloed op je relaties (werk/privé) met anderen?
 - Helemaal niet
 - Weinig
 - Neutraal
 - Redelijk
 - Zeer veel
- In hoeverre beïnvloedt werkdruk je motivatie om les te geven?
 - Helemaal niet
 - Weinig
 - Neutraal
 - Redelijk
 - Zeer veel
- Welke aspecten van je werk veroorzaken de meeste werkdruk? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Lesvoorbereiding
 - Administratieve taken
 - Evaluatie van leerlingen
 - Vergaderingen
 - Communicatie met ouders
 - Snelle veranderingen van ICT/digitale tools
- De werkdruk in het onderwijs ligt hoger dan bij andere instanties/jobmarkten?
 - Helemaal mee eens
 - Mee eens
 - Neutraal
 - Niet mee eens
 - Helemaal niet mee eens
- Enkel te beantwoorden indien je 10 jaar of meer in het onderwijs actief bent. Ten opzichte van 10 jaar geleden, ervaar je een verhoging van de werkdruk?
 - Ja
 - Soms
 - Nee
- Enkel te beantwoorden indien je 10 jaar of meer in het onderwijs actief bent. Welke factoren dragen volgens jou bij tot een verhoging van de werkdruk ten opzichte van 10 jaar geleden? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Schoolklimaat
 - Kennis van ICT
 - Leerlingen
 - Politieke beslissingen
- Heb je gedurende je loopbaan al eens een carrière switch overwogen omwille van een te hoge werkdruk?
 - Ja

- Nee

Vragen over tijdsbesteding

- Hoe vaak heb je het gevoel dat je onvoldoende tijd hebt om je lessen goed voor te bereiden?
 - Nooit
 - Zelden
 - Soms
 - Vaak
 - Altijd
- Hoeveel uur per week besteed je gemiddeld aan taken buiten het lesgeven in schoolverband (bv. administratie, vergaderingen, etc.)?
 - Minder dan 5 uur
 - 5 - 10 uur
 - 10 - 15 uur
 - Meer dan 15 uur

Vragen over organisatie

- Welke van de volgende organisatorische maatregelen worden al toegepast op je school? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Vermindering van administratieve taken
 - Aanstellen van een administratieve kracht
 - Inplannen van extra pauzes
 - Flexibiliteit in het uitvoeren van taken en opdrachten buiten het lesgeven
- Heb je weet van maatregelen die bijdragen aan werkdrukvermindering, die door de school genomen zijn?
 - Ja
 - Nee
- Indien je bij de vorige vraag "ja" geantwoord hebt, geef enkele voorbeelden. (Open vraag)
- In hoeverre wordt rekening gehouden met het maken van organisatorische beslissingen die je werkdruk beïnvloeden?
 - Helemaal niet
 - Weinig
 - Neutraal
 - Redelijk
 - Zeer veel
- U kan rechtstreeks feedback geven op de werking van de werkdrukverlagende maatregelen.
 - Helemaal mee eens
 - Mee eens
 - Neutraal
 - Niet mee eens
 - Helemaal niet mee eens

Vragen over mogelijke interventies

- Hoe dringend is het om bijkomende werkdrukverlagende maatregelen in te voeren op school?
 - Zeer dringend

- Dringend
- Neutraal
- Niet dringend
- Helemaal niet dringend
- Hoe nuttig zou je het vinden om een vast aanspreekpunt te hebben voor vragen over planning en werkdruk?
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Meer ondersteuning door administratief personeel.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Verminderen van lesuren.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Verminderen van vergaderingen.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Meer autonomie in planning.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Betere geplande schoolroosters.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Betere software voor administratie.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig

- Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Betere en directe communicatie tussen de directie en de leerkrachten.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Hoe nuttig vind je deze maatregel om werkdruk te verminderen?
 - Training of coaching krijgen in timemanagement en stressmanagement.
 - Helemaal niet nuttig
 - Niet nuttig
 - Neutraal
 - Nuttig
 - Zeer nuttig
- Welke bijkomende werkdrukverlagende maatregelen zou je graag zien in je school? (open vraag)

BIJLAGE 3: VERDERE AANVULLENDE TABELLEN

Tabel 3.1: Frequentieverdeling van het aantal bevroagden naar gender.

Gender	Aantal
Man	43
Vrouw	29
Neutraal	0
Totaal	72

De enquête werd ingevuld door 72 leerkrachten, waaronder 43 mannen en 29 vrouwen. Er deden bij dit onderzoek meer mannen dan vrouwen mee.

Tabel 3.2: Frequentieverdeling van het aantal bevroagden naar anciënniteit.

Aantal jaar als lkr actief	Aantal bevroagden	%
1 - 5 jaar	14	19,4
6 - 10 jaar	10	13,9
11 - 15 jaar	8	11,1
> 15 jaar	40	55,6
Totaal	72	100

Het merendeel (55,6%) van de bevroagden was >15 jaar in het onderwijs als leerkracht actief. 33,3% werkt tussen de 1 en 10 jaar als leerkracht in het onderwijs.

Tabel 3.3: Mate waarin leerkrachten met de directie kunnen spreken over werkdruk.

	Jaren als leerkracht actief				
Werkdruk bespreekbaar met directie	> 15 jaar	11 - 15 jaar	6 - 10 jaar	1 - 5 jaar	Total
Helemaal niet	1,4	0	0	1,4	2,8
Weinig	12,5	5,6	4,2	4,2	26,4
Neutraal	13,9	2,8	4,2	6,9	27,8
Redelijk	22,2	2,8	5,6	4,2	34,7
Zeer veel	5,6	0	0	2,8	8,3
Total	55,6	11,1	13,9	19,4	100

Tabel 3.4: Weergave van het % leerkrachten dat met collega's over werkdruk spreekt, uitgesplitst naar anciënniteit.

	Jaren als leerkracht actief				
Werkdruk bespreekbaar met collega's	> 15 jaar	11 - 15 jaar	6 - 10 jaar	1 - 5 jaar	Total
Weinig	6,9	1,4	2,8	2,8	13,9
Neutraal	13,9	1,4	1,4	5,6	22,2
Redelijk	26,4	8,3	4,2	8,3	47,2
Zeer veel	8,3	0	5,6	2,8	16,7
Total	55,6	11,1	13,9	19,4	100

Tabel 3.5: Ervaring werkdruk door leerkrachten tov 10 jaar geleden.

Anciënniteit	Ten opzichte van 10 jaar geleden, ervaar je een verhoging van de werkdruk?	% per subgroep	% op totaal
> 15 jaar	40	100	83,3
Ja	32	80	66,7
Soms	8	20	16,7
11 - 15 jaar	8	100	16,7
Ja	6	75	12,5
Nee	1	12,5	2,1
Soms	1	12,5	2,1
Totaal	48	100	100

In totaal zijn 48 deelnemers in onze enquête langer dan 10 jaar in het onderwijs actief. Binnen de groep van 11-15 jaar vond 75% van de bevroagden dat de werkdruk duidelijk toenam tov 10 jaar geleden. Bij de groep van >15 jaar ligt dit iets hoger (80%). Als we beide groepen combineren zien we dat uit deze kleine steekproef in totaal 79,2% van de bevroagden een verhoging van de werkdruk ervaart binnen het onderwijs tov 10 jaar geleden.

Tabel 3.6: Factoren die bijdragen tot een verhoging van de werkdruk tov 10 jaar geleden.

Factoren	Aantal keer beantwoord	%
Politieke beslissingen	21	43,8
Leerlingen	16	33,3
Kennis van ICT	15	31,3
Schoolklimaat	13	27,1
Andere (vb. Maatschappelijk klimaat, administratie,...)	4	8,3

Uit onze data blijkt dat vooral politieke beslissingen, leerlingen en kennis van ICT, bijdragen tot een verhoging van de werkdruk in de laatste 10 jaar.

BIJLAGE 4: CREATIEF ONTWERP

In het kader van deze masterproef werken we aan een creatief product in de vorm van een poster en folder, bedoeld om het thema werkdruk bespreekbaar te maken in een schoolcontext. De poster en folder zijn nog in ontwikkeling en zullen verder worden uitgewerkt tegen de deadline van 18 juni. De essentie en structuur van het concept zijn echter al vastgelegd.

4.1. Wat zal het creatieve product inhouden?

Een reflectieposter in de vorm van een beslissingsboom waarin leerkrachten werkdruk bij zichzelf en anderen leren herkennen en mogelijk oplossingen aangeboden worden via oa. QR-codes. De reflectieposter zal ook als folder beschikbaar zijn.

4.2. Hoe houdt dit verband met het onderzoek?

Het creatieve product is rechtstreeks geïnspireerd op de bevindingen uit ons onderzoek naar werkdruk bij leerkrachten. De vragen in de beslissingsboom zijn gebaseerd op inzichten uit zowel de enquête (n = 72) als de interviews (n = 8), waarin werkdruk beschreven werd als een complex en persoonlijk fenomeen, beïnvloed door factoren zoals administratie, differentiatie, oudercommunicatie, klasmanagement, teamdynamiek en werk-privébalans. Tijdens het doorlopen van de beslissingsboom worden leerkrachten geconfronteerd met de bevindingen van ons onderzoek en gaan ze na in hoeverre dit voor hen van toepassing is en welke stappen ze kunnen nemen om deze werkdruk te verminderen. Op die manier vormt het creatieve product een visuele vertaalslag van de centrale inzichten uit het onderzoek, met als doel bewustwording, herkenning en dialoog te stimuleren.

4.3. Hoe kan het product in de praktijk worden ingezet?

Het creatief ontwerp kan op verschillende manieren ingezet worden in een schoolcontext:

- als aanzet tot reflectie of gesprek tijdens een teamvergadering of pedagogische studiedag;
- als visueel element in de lerarenkamer, waar collega's op een laagdrempelige manier kunnen stilstaan bij werkdruk en veerkracht;
- als meeneemfolder waardoor leerkrachten de inzichten van ons onderzoek thuis kunnen doorlopen. Dit laat leerkrachten toe om er thuis of op een rustiger moment mee aan de slag te gaan.
- als digitaal reflectiemiddel via Smartschool, waarbij de poster periodiek digitaal wordt gedeeld met het schoolteam. Smartschool laat toe om zulke berichten vooraf

te programmeren, zodat ze automatisch verschijnen op het juiste moment.

Deze flexibiliteit maakt het creatieve product bruikbaar in zowel informele settings (zoals de lerarenkamer) als meer structurele beleidscontexten (zoals interne professionalisering of welzijnsinitiatieven).

REFERENTIES

- Bakker, A. B., Brummelhuis, L. L. T., Prins, J. T., & Van Der Heijden, F. M. (2010). Applying the job demands–resources model to the work–home interface: A study among medical residents and their partners. *Journal Of Vocational Behavior*, 79(1), 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.004>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal Of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A., G.M. Oerlemans, W., Van Vuuren, T., J.P. Van Veldhoven, M., W.J. Van Bakkum, Pwj., Van Lith, E., S. Siegert, H., Tweehuysen, H., Van Der Velde, C., Wichers-van Alst, M., Kok, L., J. Bruinvels, D., & Bastiaanssen, M. (2013). Samenvatting Multidisciplinaire Richtlijn Werkdruk 2013. In <https://www.arbokennisnet.nl/richtlijnen/werkdruk/samenvatting-van-multidisciplinaire-richtlijn-werkdruk/download/>. <https://www.arbokennisnet.nl/richtlijnen/werkdruk/samenvatting-van-multidisciplinaire-richtlijn-werkdruk/download/>
- Bourdeaud’hui, R., Lamberts, M., Notebaert, S., & Vanderhaeghe, S. (2023). *Hoe werkbaar is je job?: Werkbaarheidsmeting werknemers 2023*. Rapport van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen/Stichting Innovatie & Arbeid.
- Bourdeaud’hui, R., Lamberts, M., Notebaert, S., & Vanderhaeghe, S. (2024). *Rapport Werkbaar werk in het Onderwijs 2023.: Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2023*. Rapport van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen/Stichting Innovatie & Arbeid.
- Christis, J., & Arbeidsomstandigheden, N. I. V. (1994). Taakbelasting en taakverdeling : een methode voor aanpak van werkdruk in het onderwijs. In *Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden (NIA) eBooks*. <https://publications.tno.nl/publication/34623066/8SDBti/christis-1994-taakbelasting.pdf>
- Cooper, C. L., & Travers, C. (1995). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

De Lange, A. H., Taris, T. W., Jansen, P., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2009). On the relationships among work characteristics and learning-related behavior: Does age matter? *Journal Of Organizational Behavior*, 31(7), 925–950. <https://doi.org/10.1002/job.649>

De Meyer, S., & Vermeire, T. (2018). Welzijn op het werk: Want welzijn werkt, ook op het CLB. *Caleidoscoop*, 30(4). <http://caleidoscoop.mijnclb.be/index.php?ID=41622>

De Witte, H., Verhofstadt, E., & Omeij, E. (2007). Testing Karasek's learning and strain hypotheses on young workers in their first job. *Work & Stress*, 21(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/02678370701405866>

Demerouti, E. (2025). Job demands-resources and conservation of resources theories: How do they help to explain employee well-being and future job design? *Journal Of Business Research*, 192, 115296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115296>

French, J. R. P., & Kahn, R. L. (1962). A Programmatic Approach to Studying the Industrial Environment and Mental Health1. *Journal Of Social Issues*, 18(3), 1–47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1962.tb00415.x>

Frenken, F. (2005). *Trends in Arbeidsomstandigheden 2004: Sociaal-economische trends, 4e kwartaal 2005*. Centraal Bureau voor de Statistiek.

Gaillard, A. W. K., & Jacobs, I. D. (1996). *Stress, produktiviteit en gezondheid*.

Gonzalez-Mulé, E., & Cockburn, B. (2016). Worked to Death: The Relationships of Job Demands and Job Control with Mortality. *Personnel Psychology*, 70(1), 73–112. <https://doi.org/10.1111/peps.12206>

Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers And Teaching*, 8(3), 393–407. <https://doi.org/10.1080/135406002100000521>

Häusser, J. A., Schulz-Hardt, S., & Mojzisch, A. (2013). The active learning hypothesis of the job–demand–control model: an experimental examination. *Ergonomics*, 57(1), 23–33. <https://doi.org/10.1080/00140139.2013.854929>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jetten, B., Braster, J., & Michiel, P. (1999). *Werkdruk en welzijn van onderwijsbeleidsadviseurs*. Koninklijke Van Gorcum BV.

Kaaij, H., & De Kruif, F. (1998). *Werkdruk en werkstress*. Wolters Kluwer.

Karakainen, M., Kivinen, O., & Vainio, L. (2018). Digital competence development in teacher education: Finnish perspectives. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1374485>

Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285. <https://doi.org/10.2307/2392498>

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Michiels, C. (2023, 6 september). Ondanks lerarentekort en werkdruk: leerkrachten tevredener over hun job dan werknemers in andere sectoren | VRT NWS: nieuws. VRTNWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/09/06/onderwijs-leerkrachten-welzijn-tevreden-burn-out/>

Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. *Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR*.

Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: a study of their dreams and goals. *International Journal Of Educational Research*, 33(2), 125–217. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(00\)00003-3](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(00)00003-3)

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching As Work*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA0698895X>

OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.

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>

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Siegrist, J. (2017). The Effort–Reward Imbalance Model. *The Handbook Of Stress And Health: A Guide To Research And Practice*, 24–35. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch2>

Storms, G., Casaer, S., De Wit, R., Van Den Bergh, O., & Moens, G. (2001). A psychometric evaluation of a Dutch version of the Job Content Questionnaire and of a short direct questioning procedure. *Work & Stress*, 15(2), 131–143. <https://doi.org/10.1080/02678370110066977>

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. PBIS.org. <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>

TALIS 2018 Results (Volume I). (2019). In *Teaching and learning international survey*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Taris, T. W., Kompier, M. A. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour patterns: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/0267837031000108149>

Thompson, G., Creagh, S., Stacey, M., Hogan, A., & Mockler, N. (2023). Researching teachers' time use: Complexity, challenges and a possible way forward. *The Australian*

Educational Researcher, 51(4), 1647–1670. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00657-1>

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Why do Belgian teachers report more mental health problems than other occupations? *Work*, 49(1), 109–117. <https://doi.org/10.3233/WOR-131743>

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2020). Burnout among secondary school teachers: the role of students' disruptive behaviour and the school context. *Teaching And Teacher Education*, 89.

Van Orshoven, I. (2023, 5 juli). *Te veel werk? Stel prioriteiten met dit handige schema*. Klasse. <https://www.klasse.be/9316/stel-prioriteiten-eisenhower-schema/>

Ver Heyen, W., Lamberts, M., Mertens, E., Henderickx, E., Janvier, R., & De Prins, P. (2003). Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. *OVER WERK Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 2004(1–2), 144–147.

Walkowiak, A. L., Hülshager, U. R., & Zijlstra, F. R. (2010). De relatie tussen herstel, werkdruk en slaap: een dagboekstudie. *Gedrag & Organisatie*, 23(4). <https://doi.org/10.5117/2010.023.004.004>

Wiezer, N., Schelvis, R., Van Zwieten, M., Kraan, K., Van Der Klauw, M., Houtman, I., Harmen Kwantes, J., & Bakhuys Roozeboom, M. (2012). *Werkdruk: TNO Rapport - R12-10877*.

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (1998). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers: Responding to Change in the Primary School*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA33534478>