

Burnout bij leerkrachten: achtergronden en preventie

Dr. W. B. Schaufeli
 Universitair hoofddocent, Sectie Arbeids- en Organisationspsychologie, Katholieke
 Universiteit Nijmegen
 en
 drs. G. P. A. Bergers
 Universitair docent, Sectie Arbeids- en Organisationspsychologie, Katholieke
 Universiteit Nijmegen

1	Inleiding	5140- 3
2.	Wat is burnout?	5140- 3
3	Achtergronden van burnout in het onderwijs	5140- 4
4	Preventie en behandeling van burnout	5140-10
4.1.	Op het individu gerichte maatregelen	5140-10
4.2.	Op de werksituatie gerichte maatregelen	5140-12
5.	Het signaleren van risicofactoren in de werksituatie	5140-16
	Literatuur	5140-17
	Bijlage 1. Belastende werkfactoren	5140-19

1. Inleiding

Dat het beroep van de leerkracht zwaar is blijkt niet alleen uit anekdotes en kranteberichten, maar ook uit nuchtere cijfers. Zo is het ziekteverzuim van onderwijzend personeel de afgelopen jaren gestaag gestegen van 4,7% in 1976 tot 7,2% in 1989 en is daarmee dubbel zo hoog als dat in de profit-sector, aldus een recente nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen uit 1990. Opvallend is dat het ziekteverzuim in alle leeftijdscategorieën met 55 à 100% is toegenomen, behalve bij de groep van 55 jaar en ouder. Daar vond juist een *daling* plaats van ruim 20%, waarschijnlijk ten gevolge van het feit dat veel leerkrachten die sukkelden met hun gezondheid de afgelopen jaren vervroegd zijn uitgetreden. In dezelfde nota van het ministerie wordt ook een somber beeld geschetst van het arbeidsongeschiktheidsrisico in het onderwijs. Dit risico laat in de periode van 1984 tot 1989 eveneens een dramatische stijging zien, met name voor de leeftijdscategorieën van 30 tot 55 jaar. In ruim 60% van de gevallen gaat het om afkeuring op psychische gronden. Ter vergelijking: „slechts“ 31% van de bij de GMD geregistreerde WAO-ers en 47% van de bij het ABP verzekerde ambtenaren is op psychische gronden afgekeurd (Knepper, 1991). Dat ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid bij leerkrachten vooral een psychische achtergrond hebben, wordt nog eens bevestigd door de zojuist genoemde nota waarin wordt vermeld dat 47% van de klachten en problemen die op het spreekuur van de bedrijfsgezondheidsdienst door leerkrachten naar voren worden gebracht met intra-psychische of psychiatrische factoren te maken heeft. Dergelijke gegevens over de psychische achtergronden van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid sluiten nauw aan bij de stroom publicaties die de afgelopen jaren op gang is gekomen over burnout in het onderwijs. In dit hoofdstuk zullen we achtereenvolgens ingaan op het fenomeen burnout en op de achtergronden ervan in het onderwijs. Vervolgens worden een aantal preventieve aanzetten geschetst om het opbranden van leerkrachten te voorkomen. Ook zal kort aandacht worden besteed aan een behandlungsprogramma voor burnout alsmede aan het signaleren van risicofactoren die de kans op burnout bij leerkrachten vergroten.

2. Wat is burnout?

Burnout is een metafoer voor een psychische uitputtingstoestand die ontstaat als er door het werk chronisch te hoge eisen aan het individu worden gesteld. Het begrip werd in 1974 voor het eerst geïntroduceerd door de Amerikaanse psycho-analyticus van Duitse origine, Herbert Freudenberger. In de loop van de tijd zijn er maar liefst bijna 100 (sic!) verschillende

symptomen met burnout geassocieerd, die variëren van de A van angst tot de Z van zwarte humor (Schaufeli, 1990a, p. 30-42). Geleidelijk aan is er echter steeds meer overeenstemming gegroeid over drie kern-elementen van burnout.

In de regel treden gevoelens van chronische oververmoeidheid het meest op de voorgrond. Meer specifiek gaat het dan vooral om emotionele uitputting („De batterij is leeg”; „Ik kan het echt niet langer meer opbrengen”) In de tweede plaats is er bij burnout sprake van depersonalisatie, dat wil zeggen van een onpersoonlijke, koude, cynische, afstandelijke en onverschillige houding ten opzichte van leerlingen („Ze zitten er alleen maar omdat ze moeten”; „Les geven is paarden voor de zwijnen gooien”). Bij depersonalisatie gaat het in feite om het verlies van betrokkenheid bij het wel en wee van de leerlingen. Door te „depersonaliseren” scheidt de leerkracht in psychologische zin een bepaalde afstand tot de leerling. Ten slotte speelt bij burnout het gevoel een rol minder bekwaam te zijn en minder goed te presteren op school („Tegenwoordig breng ik er niets meer van terecht”). Dit gaat vaak gepaard met insufficiëntiegevoelens („Eigenlijk deug ik helemaal niet voor dit beroep”). Een aantal auteurs heeft de nadruk gelegd op het geleidelijke karakter van het burnout-proces dat zich als het ware achter de rug van de betrokkene om voltrekt als een soort sluipende erosie van iemands motivatie (Schaufeli, 1990a, p. 48-50). Zo is burnout wel omschreven als een progressief verlies van idealisme en betrokkenheid dat eindigt met berusting en apathie. Cynisch is dat burnout vaak juist hard werkende en sterk gemotiveerde leerkrachten treft. Dit ligt trouwens ook besloten in de metafoor: om op te branden heeft men immers ooit in vuur en vlam moeten staan!

3. Achtergronden van burnout in het onderwijs

In deze paragraaf wordt aan de hand van recente onderzoeksbevindingen gepoogd om een beeld te schetsen van de achtergronden van burnout in het onderwijs. Een achttal factoren treden daarbij op de voorgrond.

Moelijke leerlingen

Gevraagd naar de belangrijkste oorzaak voor de toename van stress in het onderwijs antwoordt het merendeel (57%) van de geënquêteerde Nederlandse schoolleiders „de mentaliteit van de jeugd” (Laroy, 1984). Het houden van orde in de klas blijkt een steeds terugkerend probleem te zijn. Op basis van een aantal studies concludeert Cunningham (1983) dat de mate van burnout bij leraren van het voortgezet onderwijs samenhangt met hun onvermogen om te gaan met ongemotiveerde, agressieve en storende leerlingen.

Uit recent Noordamerikaans onderzoek blijkt dat leerkrachten uit het

voortgezet onderwijs in sterkere mate zijn opgebrand dan hun collega's uit het basis- en uit het hoger onderwijs (Schwab, Jackson en Schuler, 1986; Byrne, 1991). Het laatstgenoemde onderzoek laat tevens zien dat „problemen met het gedrag en met de houding van leerlingen” vooral voor leerkrachten in het voortgezet onderwijs een belasting vormen. Klaarblijkelijk is het lesgeven aan leerlingen in de puberteit en de vroege adolescentie voor leerkrachten extra moeilijk en draagt het daardoor bij aan burnout.

De persoon van de leerkracht

Van Ginkel (1987) vond in onderzoek onder bijna twaalfhonderd leraren van het voortgezet onderwijs in Nederland dat burnout vooral voorkomt in de leeftijdscategorie van 51 tot 55 jaar. Jongere leraren vertonen veel minder burnout-symptomen. Eenzelfde soort bevinding komen we ook tegen bij Prick (1983), die de arbeidssatisfactie van ruim tweeduizend leerkrachten uit hetzelfde type onderwijs onderzocht. De periode van het 45e tot het 55e jaar wordt door hem als de zwaarste uit de loopbaan van de leerkracht gekarakteriseerd. Opmerkelijk is dat in Amerikaans onderzoek meestal het tegenovergestelde wordt gevonden (cf. Schwab e.a., 1986). Daar zijn het juist de jongere, weinig ervaren leraren die opbranden.

Voor de relatie van burnout met het geslacht geldt iets soortgelijks. Het Nederlandse onderzoek laat zien dat mannelijke leraren vaker zijn opgebrand dan hun vrouwelijke collega's, terwijl in de Verenigde Staten het omgekeerde het geval is. Van Ginkel (1987) constateert deze opmerkelijke verschillen met betrekking tot leeftijd en geslacht weliswaar, maar geeft er geen verklaring voor. Hij suggereert slechts dat de inhoud van het lerarenberoep in de Verenigde Staten anders is dan in Nederland.

Overigens komt uit het onderzoek van Van Ginkel (1987) ook naar voren dat leraren met een derdegraads bevoegdheid vaker burnout-verschijnselen vertonen dan hun tweede- en eerste-graads collega's.

Anderson en Iwanicki (1984) onderzochten de relatie tussen burnout en motivatie van leerkrachten. Zij gingen daarbij uit van de motivatietheorie van Maslow, die veronderstelt dat menselijke behoeften hiërarchisch geordend zijn. Uit hun onderzoek kwam naar voren dat burnout sterk met „hogere” behoeften samenhangt. Dat wil zeggen dat burnout vooral voorkomt bij leerkrachten die gemotiveerd worden door een behoefte aan erkenning en zelf-ontplooiing en veel minder bij leerkrachten voor wie zekerheid en sociale geborgenheid de voornaamste drijfveer vormen.

Interessant is de studie van Jackson, Schwab en Schuler (1986) omdat zij leraren longitudinaal met een tussenpoos van één jaar onderzochten. De auteurs kwamen tot de verrassende conclusie dat leraren die op het eerste tijdstip aangaven dat hun verwachtingen omtrent het lerarenberoep niet waren uitgekomen een jaar later niet opgebrand bleken te zijn. Met deze bevinding wordt de veel gehuldigde opvatting dat desillusie tot burnout leidt

duis weersproken. Overigens maken de auteurs een voorbehoud omdat het opmerkelijke resultaat wellicht te wijten is aan de manier waarop zij de verwachtingen gemeten hebben.

Brissie, Hoover-Dempsey en Bassler (1988) ten slotte onderzochten ruim twaalfhonderd onderwijzers van basisscholen en concludeerden dat organisatie-gebonden factoren sterker gerelateerd zijn aan burnout dan allerlei individu-gebonden factoren zoals lesbevoegdheid, onderwijservaring, het idee effectief les te geven en het gevoel in immaterieel opzicht voldoende beloond te worden. Met andere woorden, dit onderzoek relateert dus de rol die de persoon van de leerkracht bij burnout speelt ten gunste van de rol van de onderwijsorganisatie. Ook uit onderzoek bij andere beroepsgroepen blijkt dat individu-gebonden factoren minder sterk samenhangen met burnout dan organisatie-gebonden factoren (Schaufeli, 1990b)

Relatie met de schoolleiding en collega's

Het geven van onderwijs is weliswaar een solitaire aangelegenheid, maar dat wil allerminst zeggen dat contacten met de leiding en met collega's niet van belang zijn. Het tegendeel lijkt eerder het geval, getuige het consistente beeld dat uit empirisch onderzoek naar voren komt. Burnout blijkt vooral samen te hangen met een gebrek aan sociale ondersteuning door de schoolleiding, terwijl wat meer op de achtergrond ook het gebrek aan steun door collega's een rol speelt (Brissie e.a., 1988, Russell, Altmeyer & Van Velzen, 1987). Verder is de eventuele ondersteuning die het thuisfront en de ouders van leerlingen bieden van veel minder groot gewicht. In hun eerder aangehaalde longitudinale studie komen Jackson e.a. (1986) tot een soortgelijke conclusie. Leerkrachten die zich weinig gesteund voelen door hun schoolleiding en in mindere mate ook door hun collega's zijn een jaar later meer opgebrand dan degenen die zich wel gesteund voelen.

Rolproblemen

De afgelopen decennia heeft de taak van de leerkracht zich hoe langer hoe meer uitgebreid, bijvoorbeeld met buitenschoolse activiteiten. Maar ook in de klas heeft er een verbreding van het aandachtsveld van de leerkracht plaatsgevonden. Behalve het aanleren van cognitieve vaardigheden gaat het in het moderne onderwijs ook om begeleiding bij de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling. Hand in hand met deze verbreding van de taakopdracht heeft ook een taakvervaging plaatsgevonden die de aanleiding tot tal van rolproblemen kan vormen.

Fimian en Blanton (1987) vonden een redelijk sterke samenhang tussen burnout en de mate waarin er bij de leerkrachten sprake was van rolconflict („Ik krijg tegenstrijdige opdrachten”, „Ik moet dingen doen die eigenlijk anders gedaan zouden moeten worden”) en van rolambiguiteit („Ik weet niet wat er van mij verwacht wordt”, „Ik heb behoefte aan duidelijker instructies”).

Bedacht moet wel worden dat het hier ging om leerkrachten met minder dan een jaar ervaring die nog volop bezig waren met het ontwikkelen van hun beroepsidentiteit. Friesen en Sarros (1989) vonden bij ervaren leerkrachten namelijk een veel minder sterke samenhang tussen rolambiguiteit en burnout.

Desalniettemin wordt in twee longitudinale onderzoeken wel weer een redelijk sterke positieve relatie gevonden van rolproblemen op het ontstaan van burnout. Jackson e.a. (1986) rapporteren dat de aanwezigheid van rolconflicten positief samenhangt met de mate van emotionele uitputting één jaar later (maar niet met de mate van depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid). En Capel (1991) vond dat juist die leraren die in de loop van het schooljaar opgebrand raakten vanaf het begin hadden geklaagd over rolambiguiteit.

Werkdruk

Uit een door het Nederlands Genootschap van Leraren uitgevoerde enquête bleek dat leraren in het voortgezet onderwijs gemiddeld zesenvertig uur werken, bij een gemiddelde aanstelling van slechts drientwintig uur (Laroy, 1983). Bij een volledige betrekking van achttwintig lesuren komt de wekelijkse werklast dus boven de vijftig uur uit. Van Ginkel (1987) toonde aan dat het aantal aanstellingsuren positief samenhangt met burnout. Wie meer uren les geeft staat aan grotere psychische druk bloot en gaat afstandelijker met leerlingen om (depersonalisatie).

Byrne (1991) inventariseerde de meest belastende aspecten van het lerarenberoep in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs. In alle drie schooltypen scoorde tijdsdruk het hoogst. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel leerkrachten stapels werk mee naar huis nemen. Juist diegenen die dit regelmatig doen lopen echter het grootste risico om op te branden (Capel, 1991).

Russell e.a. (1987) vonden dat de klassengroote samenhangt met het niveau van burnout van de leraar. Hoe meer leerlingen er in de klas zitten, des te sterker de leraar emotioneel is uitgeput. Van Ginkel (1987) legt er overigens de nadruk op dat het niet zozeer de kwantitatieve maar vooral de kwalitatieve overbelasting is die een rol speelt bij burnout in het onderwijs. In dit licht zijn de bevindingen van Friesen en Sarros (1989) interessant. Zij toonden aan dat er een positieve relatie bestaat tussen ervaren werkbelasting enerzijds en emotionele uitputting en depersonalisatie anderzijds. Overigens werd een dergelijke samenhang *niet* gevonden in een longitudinaal Israëliësch onderzoek (Shirom en Oliver, in druk). Leerkrachten die zich belast voelden aan het begin van het schooljaar bleken aan het einde ervan niet te zijn opgebrand. De auteurs suggereren dat het uitzicht op de naderende vakantie wellicht een stressreducerende werking heeft.

Intrinsieke werkaspecten

Eén van de belangrijkste negatieve aspecten van het geven van onderwijs is het gebrek aan afwisseling. Het werk van de leerkracht blijft in principe namelijk steeds hetzelfde. Van Ginkel (1987) vond in zijn onderzoek duidelijke aanwijzingen dat afwisseling in het werk gepaard gaat met minder burnout. Leerkrachten die alleen maar lesgeven blijken veel vaker opgebrand te zijn dan zij die daarnaast nog andere functies vervullen, zoals (con)rector, bibliothecaris of schooldecaan. In deze andere taken wordt een compensatie gevonden voor de zeer intensieve uren van lesgeven, zo luidt een mogelijke verklaring.

Een ander vaak genoemd intrinsiek aspect is het gebrek aan autonomie. Leerkrachten moeten over het algemeen een strak omschreven lesprogramma afwerken wat weinig ruimte biedt voor een eigen inbreng. Jackson e.a. (1986) vonden dat de ervaren autonomie bij leraren samenhangt met een gevoel van verminderde persoonlijke bekwaamheid. Ook Brissie e.a. (1988) rapporteren een positieve samenhang tussen burnout en wat zij noemden „persoonlijke controle“.

Extrinsieke werkaspecten

Van de extrinsieke werkaspecten is het verlies van status van het lerarenberoep waarschijnlijk het belangrijkste. Het maatschappelijk aanzien van onderwijsgeevenden is de afgelopen decennia immers aanzienlijk gedaald. Friesen en Sarros (1989) vonden dat tevredenheid met de eigen status sterk met burnout samenhangt. Opvallend was dat dit status-aspect hoegenaamd geen rol speelde bij de groep schoolleiders, die ook door hen werd onderzocht. Hun status is immers hoger dan die van de leerkrachten die voor de klas staan. Paradoxaal genoeg gaat de erkenning – en daarmee ook de beloning – naar diegenen die het verst af staan van de eigenlijke onderwijs-taak. Burke en Greenglass (1989) onderzochten leraren, sectorhoofden en rectoren uit het voortgezet onderwijs en kwamen tot een heldere conclusie, het niveau van stress en burnout neemt toe naarmate de positie in de hiërarchie daalt. Leraren waren het meest opgebrand, gevolgd door de sectorhoofden en de rectoren.

De verticale mobiliteit in het onderwijs is gering, slechts enkelen kunnen doorstromen naar hogere functies met meer status. Maar ook met de horizontale mobiliteit is het slecht gesteld. In onderwijsorganisaties zijn weinig alternatieve functies voor leerkrachten beschikbaar. In de studie van Friesen en Sarros (1989) speelde de tevredenheid over promotiekansen eveneens een rol bij de verklaring van burnout. Leerkrachten die weinig promotiekansen voor zichzelf zagen, voelden zich minder bekwaam dan collega's die deze kansen wel waarnamen.

Ten slotte wordt vaak aangenomen dat de geldelijke beloning een belangrijke factor is waarom leraren opbranden. Merkwaardig genoeg is hier

praktisch geen onderzoek naar gedaan. Wederom waren het Friesen en Sarros (1989) die de relatie tussen burnout en de tevredenheid met het salaris onderzochten. Zij vonden dat hoe minder tevreden men was over het salaris, des te sterker men zich emotioneel uitgeput voelde.

Bureaucratische werkomgeving en organisatiecultuur

Door allerlei veranderingen in het onderwijs is de bureaucratie de afgelopen jaren steeds verder toegenomen. Schaalvergroting door middel van fusies, reorganisaties, en stringenter regelgeving leiden bijna onvermijdelijk tot bureaucrativering. Ook wordt steeds meer een beroep gedaan op het werken in teamverband, waardoor het aantal vergaderingen toeneemt. Ondertussen heeft 87% van de leerkrachten uit het onderzoek van Farber (1984) het gevoel dat al die vergaderingen niets helpen om de echte problemen waar zij mee zitten op te lossen. Er heerst onder leerkrachten vaak een grote ontevredenheid over de geringe steun die ze van de organisatie ontvangen om hun werk naar behoren te kunnen verrichten. Brissie e.a. (1988) toonden aan dat burnout zeer sterk samenhangt met de rigiditeit van de organisatie. Hieronder verstaan zij de mate waarin het een leerkracht toegestaan is van bepaalde regels en voorschriften af te wijken.

De onderzoeksbevindingen van Friedman (1991) sluiten hier nauw bij aan. Hij vergeleek in Israël de cultuur van acht scholen waarvan de leraren bovengemiddeld opgebrand waren met tien scholen waarvan de leraren minder opgebrand waren. Het bleek dat in de eerstgenoemde categorie scholen een „ouderwets“ pedagogisch regime heerste dat gekenmerkt werd door een sterke nadruk op discipline, duidelijke en meetbare leerdoelen, en prestatiegerichtheid. In organisatorisch opzicht was er sprake van een duidelijke hiërarchie met weinig participatie in de besluitvorming. Er was tevens weinig overleg tussen de leerkrachten maar hun rol was helder gedefinieerd. Op het eerste gezicht lijkt een dergelijke duidelijke pedagogische- en organisatie-structuur in tegenspraak met het hoge niveau van burnout. Friedman wijst er echter op dat achter deze façade een verborgen druk schuilgaat om zich aan een situatie aan te passen zonder daar daadwerkelijk invloed op te hebben. De duidelijkheid gaat in dit geval dus ten koste van inspraak, onderlinge samenwerking en spontaniteit.

Samengevat: Naast het omgaan met moeilijke, wat oudere leerlingen lijkt burnout bij leerkrachten vooral samen te hangen met de werksituatie zoals gebrek aan steun van de schoolleiding, rolproblemen, hoge werklast, gebrek aan autonomie, geringe status en een rigide, „ouderwets“ pedagogisch klimaat. De persoon van de leerkracht lijkt, met uitzondering van diens leeftijd en geslacht, een ondergeschikte rol te spelen bij het ontstaan van burnout.

4. Preventie en behandeling van burnout

Er zijn een groot aantal manieren bekend waarop men kan proberen om het ontstaan van burnout bij leerkrachten te voorkomen door de bovengenoemde achtergronden ervan aan te pakken. Bij het nemen van preventieve maatregelen kan men zich richten tot de persoon van de leerkracht. Het is echter ook mogelijk om maatregelen te treffen in diens werksituatie. Achtereenvolgens worden dergelijke individu- en organisatie-gerichte interventies besproken.

4.1 Op het individu gerichte maatregelen

Bij de individu gerichte preventieve aanpak moet een onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds het bijbrengen van kennis en vaardigheden waarmee de leerkracht beter in staat is de problemen in het werk aan te pakken, ook wel de individueel-probleemgerichte aanpak genoemd, en anderzijds het bijbrengen van vaardigheden waarmee de leerkracht tot een betere spanningsreductie kan komen. Deze laatste benadering wordt ook wel met de term „stressmanagement” aangeduid. Individuele behandeling van opgebrande leerkrachten met het doel hen zo snel mogelijk weer in het arbeidsproces te reintegreren ligt in het verlengde van deze beide preventieve benaderingen, daarom zal hier ook kort aandacht aan worden besteed.

1. De individueel-probleemgerichte aanpak

Om het probleemoplossend vermogen van leerkrachten te vergroten staan de volgende strategieën ter beschikking.

1a. *Time management.* Leerkrachten die aangeven dat zij regelmatig in tijdnood komen doordat ze hun werk niet goed kunnen organiseren zullen gebaat zijn bij een „time-management”-programma waarin onder andere geleerd wordt om prioriteiten te stellen.

1b. *Conflicthantering.* Uit de vorige paragraaf bleek dat burnout bij leerkrachten samenhangt met het onvermogen om met agressieve en storende leerlingen om te gaan. Conflicthanteringsprogramma's kunnen leerkrachten die vaardigheden leren die hen in staat stellen om conflicten met leerlingen doeltreffender op te lossen.

1c. Het aanscherpen van *sociale vaardigheden en assertiviteit* kan er voor zorgen dat een leerkracht minder snel in confronterende situaties met leerlingen en collega's terecht komt.

1d. *Bij- en herscholing.* Door bij- en herscholing wordt de beroepskwalificatie verbeterd en is men beter opgewassen tegen de eisen die het werk stelt. Deze eisen veranderen bij een aantal schooltypen voortdurend door inhoudelijke veranderingen in het onderwijsprogramma en in het vakken-

pakket. Bijvoorbeeld, de overgang van leerkracht naar sectiehoofd brengt een aanzienlijke taakuitbreiding met zich mee. Door bij- en herscholing wordt voorkomen dat men het gevoel krijgt achterop te raken.

2. Stressmanagement

Stressmanagement-programma's zijn er niet op gericht om stressbronnen in het werk op te lossen, maar om te voorkomen dat deze spanningsbronnen ernstige persoonlijke gevolgen zullen hebben. Dergelijke programma's hebben over het algemeen betrekking op (een combinatie van) de volgende vier elementen (Joppen en Van Leeuwen, 1990, Fontana, 1991).

2a. Technieken voor het aanleren van *lichamelijke ontspanning*. Voorbeelden zijn progressieve relaxatie, biofeedback, autogene training en meditatie. Deze technieken kunnen, afhankelijk van de situatie op school, ook tussen de lessen door toegepast worden.

2b. Technieken voor verbetering van de *lichamelijke conditie*. Een bekend voorbeeld is „bedrijfsfitness”.

2c. *Stress-inoculatie*, een strategie waarbij door het stapsgewijs opvoeren van de spanning de spanningsgevoeligheid vermindert.

2d. *Cognitieve herstructurering.* Bij het ontstaan van burnout kunnen de betekenisverlening aan gebeurtenissen in de werksituatie en de opvattingen over het werk een belangrijke rol spelen. Zo kan een leerkracht bijvoorbeeld lage cijfers van zijn of haar leerlingen opvatten als bewijs van persoonlijk falen. Cognitieve herstructurering is er op gericht om dit soort irrationele gedachten op te sporen en uit te dagen. Deze methodiek vergroot het relativerend vermogen en kan worden toegepast bij leerkrachten die kampen met overmatig piekeren, te hoge eisen en een negatief zelfbeeld.

3. De behandeling van burnout

Tot op heden bestaan er nauwelijks specifieke programma's om opgebrande werknemers weer te integreren op hun werkplek. Op het Ambulatorium psychologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen is een dergelijk programma ontwikkeld waarbij zelfcontrole-principes centraal staan (Schaap, Schaufeli, Hoogduin, Kladler en Cuisinier, in druk). De client leert door kleine, zelf bewerkstelligde succeservaringen de demoralisatie te overwinnen, die door de werksituatie en de klachten is ontstaan. Daarbij fungeert de behandelaar meer als een coach dan als psycho-therapeut. In de eerste fase worden de klachten geïnventariseerd. Aansluitend wordt besloten op welke klacht(en) de eerste fase van de behandeling gericht zal zijn. De client wordt gevraagd gedurende de hele behandelingsperiode dagelijks bij te houden wanneer en in welke mate de klachten optreden waardoor verbeteringen in de klachten direct zichtbaar worden. Tevens

worden de ineffectieve manieren die de cliënt heeft om met spanningen om te gaan, zoals alcoholmisbruik, besproken en vastgelegd. In deze fase zijn de interventies grotendeels gericht op het leren beheersen en het reduceren van spanningen.

In de tweede fase wordt een analyse uitgevoerd om de factoren op het werk te achterhalen die hebben geleid tot de klachten. Gepoogd wordt het gedrag van de cliënt zodanig te veranderen dat de stressbron vermindert, bijvoorbeeld door middel van „time-management” of assertiviteitstraining. Ook kunnen afspraken met de organisatie gemaakt worden, bijvoorbeeld om de werkdruk te verminderen middels een optimaal lesrooster.

In de derde fase wordt nagegaan hoe de cliënt vanaf nu zijn of haar leven, inclusief het werk en de functie, wenst in te richten. De wenselijkheid van een eventuele functieverandering kan daarbij onderwerp van gesprek zijn. Ter afsluiting van het behandelingsprogramma wordt in de vierde fase toegewerkt naar het voorkomen van toekomstige problemen door situaties die een hoog risico inhouden voor terugval te identificeren en in rollenspel te oefenen.

Het programma is met succes toegepast bij onderwijzend personeel met burnout-symptomen, zoals onder andere blijkt uit een gevalbeschrjving door Schaap e a (in druk).

4.2. Op de werksituatie gerichte maatregelen

Bij het nemen van maatregelen tegen burnout dient de werksituatie nadrukkelijk betrokken te worden. Dit kan geconcludeerd worden uit het hiervoor gegeven overzicht van de achtergronden van burnout waarin de rol van de werksituatie duidelijk naar voren kwam. Preventieve en curatieve maatregelen die zich richten op de werksituatie kunnen hun aangrijpingspunt hebben op het sociale vlak van de arbeidsverhoudingen (werksfeer en ondersteuning door leiding en collega's) en op het vlak van de arbeidsinhoud en de werktijden. Eventuele maatregelen die betrekking hebben op de arbeidsomstandigheden (lawaai, verlichting e.d.) en de arbeidsvoorwaarden (beloning, loopbaanmogelijkheden, e.d.) vallen buiten het bestek van dit hoofdstuk.

1. Werksfeer

Als er sprake is van een goede collegiale werksfeer gaat men prettig met elkaar om, toont men waardering voor elkanders werk, kan men op elkaar een beroep doen en kunnen de problemen met betrekking tot het werk besproken worden. Het risico om op te branden is minimaal. Dat is anders wanneer er sprake is van coalitie-vorming, polarisatie of onderlinge

conflicten in het team. Dan dreigt het gevaar van een negatieve spiraal: een slechte werksfeer bevordert conflicten en het ontstaan van burnout, hetgeen de sfeer in het team alleen nog maar verder doet verslechteren. Echter, bij tijdige signalering en het gebruik van adequate conflictoplossingsstrategieën kan het team deze spiraal ook in gunstige zin ombuigen.

Het is vooral de leiding die een duidelijk stempel op de werksfeer drukt. Zo hebben conflicten waarbij de leiding is betrokken (onderling of met de uitvoerenden) in het algemeen een sterkere negatieve uitwerking op de werksfeer dan conflicten waarbij de leiding niet betrokken is.

Interventies gericht op verbetering van de werksfeer kunnen zich direct en indirect richten op de onderlinge verhoudingen van de leerkrachten en op de relatie met de leiding. De volgende preventiestrategieën kunnen een bijdrage leveren aan het verminderen van burnout door het verbeteren van de werksfeer.

1a Bij het *werven en selecteren* van nieuwe leerkrachten kan aan de reeds bestaande selectie-criteria „inpasbaarheid van de kandidaat in het team” worden toegevoegd.

1b De mate van *sociale integratie* van de leerkracht in het team is bepalend voor de onderlinge verhoudingen en dus voor de werksfeer. Informele contacten van de nieuwkomer met ervaren collegae en een regelmatige formele afstemming van elkaars werk leiden tot een snellere en betere sociale integratie. Hierdoor worden normen, waarden en verwachtingen van de bestaande groep sneller aan de nieuwkomer duidelijk gemaakt, zodat de inpassing gemakkelijker verloopt en de kans op conflicten vermindert.

Ook bij schoolfusies, waarbij docententeams een andere samenstelling krijgen, kan sociale integratie preventief werken. Door de andere team-samenstelling moeten nieuwe groepsnormen en -waarden, en nieuwe communicatie-structuren ontwikkeld worden, doelen en taken moeten gepreciseerd worden en er moeten nieuwe vormen van samenwerking uitkristalliseren. Een actief sociale-integratiebeleid kan deze processen, waarvan de uitkomst op termijn bepalend zijn voor de werksfeer, ondersteunen.

1c Een goede collegiale sfeer kan door het ondernemen van allerlei *gezamenlijke activiteiten* in de informele sfeer in de pauze- en rusttijden ondersteund worden. De leiding kan hierbij een belangrijk sturende werking hebben door relevante activiteiten in ruimte en tijd te structureren. Ook formele gezamenlijke activiteiten zijn hier van belang. Zo kan de werksfeer negatief beïnvloed worden door vergaderbijekomsten die stroef of zelfs conflictueus verlopen. Dit kan tegengegaan worden door verbeteringen in vergadertechnieken.

1d *Tijdig signaleren van conflicthaarden*. Meningsverschillen kunnen zich of ernstige en langdurige conflicten ontwikkelen. Als de hulp van de externe deskundige pas ingeroepen wordt als de conflicten echt uit de hand gelopen zijn, dan kan er vaak niet meer gedaan worden dan „brand blussen” of, wat

nog erger is, er blijkt niets meer aan te doen te zijn. De schoolorganisatie zal dus moeten leren om in een veel eerder stadium conflicten te signaleren. Hiertoe is nodig dat de leiding permanent in de gaten houdt wat er gaande is en waar nodig telkens betrokkenen bij elkaar brengt om conflictbronnen op te sporen en te remediëren. De hulp van externe deskundigen kan ingeroepen worden om de organisatie te leren op een zodanige manier met conflicten om te gaan dat creativiteit niet gesmoord wordt. Het oplossen van conflicten is niet beëindigd als de partijen weer „on speaking terms” zijn. Door middel van een analyse van de oorzaken moet zorgvuldig nagegaan worden of de oorzaak van het conflict in (structuur) kenmerken van de schoolorganisatie opgesloten zit. Voorbeelden van potentiële conflicthaarden zijn: onduidelijke evaluatie- of beoordelingscriteria, gemeenschappelijke hulpbronnen en hulpmiddelen, en gebrekkige communicatiemogelijkheden.

2. Sociale steun

Momenteel worden in navolging van House (1981) vier vormen van ondersteunend gedrag onderscheiden. (1) *emotionele ondersteuning* het gedrag dat vertrouwen overbrengt; (2) *waarderingsteun*, gedrag dat iemand informatie geeft over zijn of haar functioneren; (3) *instrumentele steun*, materiële of andere feitelijke hulp en (4) *informatieve ondersteuning*, steun door het verstrekken van informatie noodzakelijk voor een goede taakuitvoering

Bij maatregelen om de sociale steun te verbeteren kan men zich richten op werkoverlegsituaties, de stijl van leidinggeven en op de ondersteuning van leerkrachten bij probleemsituaties in de klas, waarbij telkens een of meer van de bovengenoemde aspecten van sociale steun in het geding zijn

2a. *Werkoverlegsituaties* kunnen niet alleen gebruikt worden om de werksfeer als zodanig te verbeteren, maar ook meer specifiek om de onderlinge sociale ondersteuning te bevorderen. Dat kan gebeuren door in het overleg ruimte te scheppen waarbinnen leerkrachten problemen ter bespreking in kunnen brengen. De schoolleiding kan dan expliciteren welke vorm van steun het meest adequaat is, en de deelnemers stimuleren om hun bijdrage te leveren aan de oplossing van de problemen.

2b. In bredere zin dient de *stijl van leidinggeven* gericht te zijn op het bevorderen van welzijn van de individuele leerkrachten. Het gaat dan om meer dan alleen een structurerend en taakgericht leiderschap, waarin ook de mogelijkheid wordt geboden om over problemen op het werk te praten. Leidinggevend en zulten ook in staat en bereid moeten zijn om van tijd tot tijd hun waardering uit te spreken over de individuele leerkrachten. Leidinggeven vindt plaats op basis van persoonsgebonden kenmerken zoals het karakter, allerlei opvattingen en persoonlijke ervaringen, eventueel

aangevuld met vaardigheden die men geleerd heeft in cursusverband. Echter, het zijn de persoonlijke kenmerken die de wijze waarop er leiding wordt gegeven domineren. Daardoor bestaat het gevaar dat bepaalde elementen van de sociale ondersteuning meer nadruk krijgen en andere minder of helemaal niet. Iemand kan bijvoorbeeld „van nature” veel aandacht besteden aan het helpen bij het daadwerkelijk oplossen van problemen en aan het geven van informatie en minder aandacht hebben voor waarderings- of emotionele steun.

Een sterkte-zwakte-analyse van deze vier sociale-steunelementen kan iemand inzicht geven in mogelijke gewenste veranderingen. Deze analyse kan door de persoon zelf uitgevoerd worden al dan niet ondersteund door derden. Er zijn situaties bekend waarbij dit soort analyses in het kader van een functioneringsgesprek plaatsvinden.

De ervaring leert dat nogal wat leidinggevend en de invloed van sociale ondersteuning op burnout onderschatten. Gegeven de eenduidige onderzoeksresultaten alsmede onze eigen praktische ervaringen ligt hier een duidelijke voorlichtingstaak, waarin de leidinggevende op zijn of haar invloed gewezen dient te worden

2c. *Ondersteuning bij probleemsituaties* in de klas. Voor de meeste leerkrachten geldt dat ze er de meeste tijd letterlijk en figuurlijk „alleen voor staan”. Op problemen in de klas, zoals ongewenste reacties van leerlingen, agressief gedrag en desinteresse, moet door de leerkracht ter plekke gereageerd worden. Op dat moment bestaat er in de regel geen mogelijkheid tot ondersteuning, de leerkracht handelt in een volstrekt isolement. Dit isolement kan deels doorbroken worden door op gezette tijden groepsgewijs probleemsituaties in de klas door te spreken. Daarbij kan de leerkracht die de probleemsituaties doeltreffender aanpakt de minder succesvolle of ervaren leerkracht adviseren.

Deze besprekingen kunnen ook aangewend worden om andere problemen met betrekking tot het docentenvak door te praten

3 Arbeidsinhoud en de werktijden

Voor de meeste schooltypen geldt dat de inhoud van het werk slechts marginaal door de leerkrachten beïnvloed kan worden. Veelal is er sprake van een strak onderwijsprogramma dat het kader vormt voor de activiteiten die verricht moeten worden waardoor de *autonomie* van de leerkracht gering is. Omdat gebrek aan autonomie een van de factoren is die met burnout samenhangt, dient men te streven naar vergroting van de autonomie. Daarbij kan men denken aan taken die door een leerkracht of groep leerkrachten voor een groot deel zelfstandig uitgeoefend kunnen worden. Voorbeelden zijn participatie in projectgroepen ter voorbereiding van een nieuw lesprogramma en het organiseren van „buiten de les”-activiteiten

Met het onderwijsprogramma ligt ook voor een deel de *werkdruk*, een potentiële stressbron, vast. De werkdruk wordt ook door andere factoren negatief beïnvloed. Zo kan een onevenwichtige verdeling van de werktijd, onder meer bepaald door het aantal lessen, tot gevolg hebben dat men lang achter elkaar les moet geven en dit kan op zijn beurt ernstige, regelmatig terugkerende, vermoeidheidsklachten tot gevolg hebben. Bij het inroosteren wordt niet altijd voldoende rekening gehouden met de voorbereidingstijd die een leerkracht nodig heeft. Dit geldt in het bijzonder voor leerkrachten die blokcurssussen moeten geven, een systeem dat men vooral in het hoger beroepsonderwijs tegenkomt. Bij korte, elkaar direct opvolgende blokcurssussen valt de voorbereidingstijd van het volgende cursusblok samen met een drukke periode van afsluiten van het lopende blok waarin er getentamineerd moet worden met het bijbehorende correctiewerk. Deze opeenhoping van activiteiten kan voor een aanzienlijke piekbelasting zorgen. Uit deze voorbeelden blijkt dat de werkdruk, en meer in het bijzonder de piekbelasting, door rooster technische ingrepen in positieve richting beïnvloed kan worden.

5. Het signaleren van risicofactoren in de werksituatie

Het is ondoenlijk om alle hierboven beschreven interventies in een schoolorganisatie toe te passen. Er moet dus gekozen worden. De keuze van aanpak zal afhangen van de aard van de problemen en de speelruimte op een school. Om de aard van de problematiek vast te stellen zal er eerst een analyse van de probleemsituatie gemaakt moeten worden.

Er bestaan al geruime tijd meetinstrumenten waarmee een grote variëteit van werksituaties op risicofactoren onderzocht kunnen worden (Kompiers en Marcelissen, 1990). Deze instrumenten zijn door een brede toepasbaarheid minder geschikt om specifieke knelpunten in de schoolorganisatie op te sporen. Door het IVA, een instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant, is een enquête ontwikkeld waarmee een groot aantal belastende factoren in de werksituatie van leerkrachten opgespoord kunnen worden (Van Poppel en Kamphuis, 1989). Deze factoren hebben op de volgende zeven aspecten van de werksituatie betrekking:

1. de situatie in de klas;
2. tijdsdruk;
3. collegiale contacten;
4. invloed van de ouders;
5. toekomstperspectief;
6. lesgeven;
7. het verrichten van extra taken.

In bijlage I wordt een overzicht van alle afzonderlijke belastende factoren gegeven, waardoor deze voor de lezer als een checklist kan dienen bij een kritisch onderzoek van de eigen werksituatie.

Het verdient sterke aanbeveling om deze enquête systematisch schoolgewijs toe te passen, bijvoorbeeld in het kader van een periodiek bedrijfsgezondheidsonderzoek. Bij dit onderzoek kan eveneens een schriftelijke vragenlijst betrokken worden om het niveau van burnout bij de leerkrachten vast te stellen. Een geschikt instrument hiervoor is de vertaalde versie van de Maslach Burnout Inventory, die de drie aspecten meet van burnout die in paragraaf 2 besproken zijn (Schaufeli en Van Dierendonck, in druk). Sommige bedrijfsgezondheidsdiensten passen een dergelijk uitgebreid onderzoek reeds toe. Rapportages op basis van de op deze wijze verkregen gegevens kunnen een aanzet vormen tot preventieve interventies op de werkplek en tot het aanbieden van een curatief programma aan individuele leerkrachten.

Literatuur

- Anderson, M B en F F Iwanicki, Teacher motivation and its relationship to burnout, *Educational Administration Quarterly*, 20 (1984), 2, p 109-132
- Brisic, J S, K V Hoover-Dempsey en O C Bassler, Individual, situational contributors to teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 82 (1988), 2, p 106-112
- Burke, R J en E R Greenglass, It may be lonely at the top but it's less stressful. Psychological burnout in public schools, *Psychological Reports*, 64 (1989), 8, p 615-623.
- Byrne, B M, Burnout Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators, *Teaching & Teacher Education*, 7 (1991), 2, p 197-209
- Capel, S A, A Longitudinal study of burnout in teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 61 (1991), 1, p 36-45
- Cunningham, W G, Teacher burnout - Solutions for the 1980's. A review of the literature, *The Urban Review*, 15 (1983), 1, p 37-51
- Farber, B A, Stress and burnout in suburban teachers, *Journal of Educational Research*, 77 (1984), 4, p 325-331
- Fimian, M J en L P Blanton, Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first year teachers, *Journal of Occupational Behaviour*, 8 (1987), 2, p 157-165.
- Fontana, D, *Stress. Leren omgaan met spanningen*, Ad Donker, Rotterdam, 1991
- Friedman, I A., High- and low-burnout schools. School culture aspects of teacher burnout, *Journal of Educational Research*, 84 (1991), 6, p 325-333
- Friesen, D en J C Sarros, Sources of burnout among educators, *Journal of Organizational Behavior* 10 (1989), 3, p 179-188
- Ginkel, A J H van, *Demotivatie bij leraren*, Swets en Zeitlinger, Lisse, 1987
- House, J S, *Work stress and social support*, Addison-Wesley, Reading MA, 1981
- Jackson, S E., R L Schwab en R S Schuler, Toward an understanding of the burnout phenomenon, *Journal of Applied Psychology*, 71 (1986), 4, p 630-640

- Joppen, R. en G. van Leeuwen, *Stress Herkennen, hanteren en verwerken*. Kosmos, Utrecht, 1990.
- Knepper, S., De epidemie van psychische arbeidsongeschiktheid. Feiten en achtergronden, *Gedrag en Gezondheid*, 19 (1991), 6, p. 315-319.
- Kompier, M. A. J. en F. H. G. Marcelissen, *Handboek werkstress. Systematische aanpak voor de bedrijfspraktijk*, Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden, Amsterdam, 1990.
- Laroy, R. J., Onderzoek naar de taakomvang van de leraar in het voortgezet onderwijs, *Weekblad*, 15 (1983), 23, p. 1265-1270.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Preventie van ziekteverzuim en arbeidsongeschiktheid in het onderwijs*, Den Haag, 1990.
- Poppel, J. van en J. Kamphuis, *Periodiek bedrijfsgezondheidsonderzoek in het onderwijs*. (IVA cahier 8), Tilburg, 1989.
- Prick, L. G. M., *Het beroep van leraar. Satisfactie en crisis in de leraarsloopbaan*, Amsterdam, 1983.
- Russell, D. W., E. Altmaier, en D. van Velzen, Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers, *Journal of Applied Psychology*, 72 (1987), 2, p. 269-274.
- Schaap, C., W. Schaufeli, K. Hoogduin, A. Kladler en M. Cuisinier, *Burnout Diagnostiek en behandeling* (in druk).
- Schaufeli, W. B., *Opgebrand. Over de achtergronden van werkstress bij contactuele beroepen - het burnout-syndroom*, Rotterdam, 1990a.
- Schaufeli, W. B., Burnout. Een overzicht van empirisch onderzoek, *Gedrag en Organisatie*, 3 (1990b), 1, p. 3-31.
- Schaufeli, W. B. en D. van Dierendonck, *The construct validity of two burnout measures* (in druk).
- Schwab, R. L., S. E. Jackson en R. S. Schuler, Educator burnout: Sources and consequences, *Educational Research Quarterly*, 10 (1986), 1, p. 14-30.
- Shitrom, A. en A. Oliver, *Does stress lead to strain or vice versa? A cross-lagged regression test*, (manuscript aangeboden ter publicatie).

Bijlage 1. Belastende werkfactoren die in de IVA-enquête onderzocht worden

- 1 Situatie in de klas
 - het straf geven aan leerlingen,
 - ongewenste reacties van leerlingen op waarschuwingen en straf,
 - agressief en vernielzuchtig gedrag en andere misdragingen,
 - storend gedrag van leerlingen,
 - gebrek aan interesse en motivatie van leerlingen,
 - te geringe capaciteiten van leerlingen en grote onderlinge verschillen in capaciteiten in een klas,
 - het niet adequaat reageren van leerlingen op de les, concentratieproblemen, en voortdurend een aantal leerlingen in de gaten moeten houden
- 2 Tijdsdruk
 - gebrek aan tijd om het werk goed te doen,
 - gebrek aan tijd om de lessen voor te bereiden,
 - tijdgebrek om nieuw lesmateriaal te bestuderen,
 - tijdgebrek voor het volgen van cursussen (bijscholing),
 - te weinig tijd voor individuele aandacht voor leerlingen, en werken ten koste van vrije tijd
- 3 Collegiale contacten
 - het zich niet houden aan de afspraken,
 - slechte onderlinge verhoudingen,
 - sfeer binnen de school,
 - gebrek aan steun en weinig waardering van collegae,
 - een gebrekkige samenwerking,
 - het incompetent zijn van verschillende collegae,
 - collegae die „er de kantjes vanaf lopen“, en klikvorming onder de collegae
- 4 Invloed van ouders
 - hinderlijk gedrag van ouders voor en na de les, en
 - te veel bemoeienis met het gebeuren op school
- 5 Toekomstperspectief
 - te weinig uitdaging in het beroep,
 - het jaar in jaar uit moeten geven van dezelfde lessen, en
 - beperkte promotie- en carrièremogelijkheden
- 6 Lesgeven
 - het zich strak moeten houden aan het leerprogramma,
 - de grootte van de klas,
 - verantwoordelijkheid dragen voor de leerlingen,
 - onvoldoende toegerust zijn om goed les te geven,
 - veel uren achter elkaar lesgeven,
 - een ongunstig lesrooster
 - het begeleiden van leerlingen buiten de lessen,
 - het herhaaldelijk moeten uitleggen van dezelfde leerstof in een klas, en
 - lesgeven in een vak waarvoor men niet aangenomen is