



STRESS LES(S)

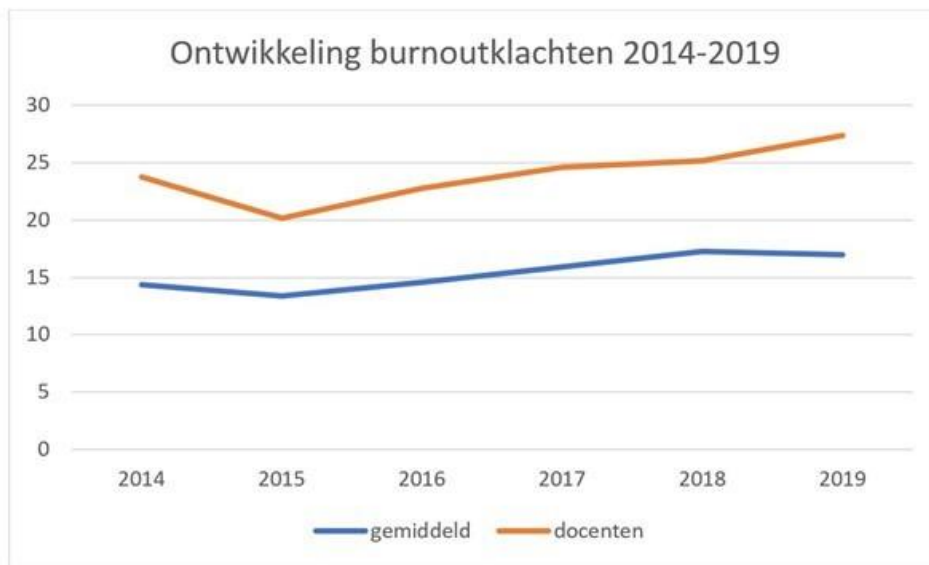
EEN AANBEVELING VOOR SCHOOLDIRECTIES VOOR HET
VERBETEREN VAN DE VITALITEIT VAN LEERKRACHTEN

Silvia Bleeker
SBC Papendrecht 2021-2022
Sonnevelt Opleidingen
April 2022

Inleiding

Stress bij leerkrachten is een groot maatschappelijk probleem. Bijna wekelijks worden we via praatprogramma's op tv, de radio, het journaal of social media geconfronteerd met feiten hierover en de gevolgen hiervan. Uit onderzoek blijkt dit ook: leerkracht zijn wordt wereldwijd als een stressvol beroep gezien en beroepsstress bij leerkrachten wordt eveneens wereldwijd als een probleem gezien. (Aloe et al., 2014)

De cijfers liegen er niet om. Het burn-outpercentage in het onderwijs is hoger dan het landelijk gemiddelde. (Zie figuur 1) (TNO, 2020) Het onderwijs is het meest gevoelige beroep voor burn-out. (AVS, 2020)



Figuur 1: Ontwikkeling burn-outklachten tussen 2014 en 2019.

Bron: TNO, Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden

Stress in het onderwijs is ook terug te zien in het steeds groter wordende lerarentekort. Een reden hiervan is onder andere dat dit beroep kampt met het imago van een hoge werkdruk. Deze werkdruk heeft zich in de afgelopen jaren bovendien zeer negatief ontwikkeld. (Van Heest, 2020). Een gevolg hiervan is meer burn-outs bij leerkrachten en dus een hoger ziekteverzuim, wat er bij een gebrek aan invallers voor kan zorgen dat de werkdruk van collega's nog verder oploopt.

Langdurig ziekteverzuim door stress is ook een kostbaar probleem. Als een leerkracht wegvalt heeft dat vaak ook grote financiële gevolgen. (Zie figuur 2)

Werkstress-gerelateerd ziekteverzuim kost het onderwijs 275 miljoen euro per jaar. Het onderwijs heeft relatief gezien de hoogste PSA (psychosociale arbeidsbelasting)-gerelateerde verzuimkosten (verplichte loondoorbetaling): 71% procent van alle verzuimkosten. (Boonstra, 2015)



Figuur 2: Berekening gemiddelde verzuim kosten per medewerker

Bron: <https://www.psyned.nl/werkgevers/kennisartikelen/verzuimkosten/> 1 april 2022

Het verminderen van stress en burn-out klachten, zorgt voor een verbeterde vitaliteit bij leerkrachten. Vitaliteit betekent letterlijk 'levenskracht'. Wanneer er sprake is van chronische stress, dan 'stroomt je vitaliteit weg'. Je raakt oververmoeid, gedemotiveerd en op termijn verlies je ook je veerkracht: een kleine tegenslag is dan al genoeg om overstuur te raken. (*Vitaliteit – 4 tips*, 2020) Iedere tegenslag is er één teveel. Vitale leerkrachten zijn onmisbaar binnen een stichting. Zij zijn de drijvende kracht achter een succesvolle school. (*kosten verzuim*, 2022)

In de bijna 25 jaar dat ik nu in het onderwijs werk, heb ik bij veel directies handelingsverlegenheid gezien bij het adequaat omgaan met stresspreventie en aandacht voor vitaliteit. Er wordt vaak pas gereageerd als het al te laat is. Redenen hiervoor zijn dat stress en burn-out klachten subjectief zijn, mensen op verschillende manieren last hebben van stress en de ernst van de klachten kan verschillen. Maar ook omdat ook bij de directie de werkdruk hoog is; ook zij hebben hun bordje vol met alle dagelijkse taken die zij tegenkomen. (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018).

Preventief investeren in stresspreventie en vitaliteitsbevordering levert de school echter veel op. Langdurige negatieve stress bij leerkrachten zorgt namelijk voor emotionele uitputting, vervreemding van zichzelf (depersonalisatie) en afname van zelfvertrouwen (Maslach et al., 2001; Jennings & Greenberg, 2009). Leerkrachten die langdurig stress ervaren hebben een lager niveau van 'self-efficacy', dit betekent dat ze het gevoel hebben dat zij hun taken niet goed meer kunnen uitvoeren. Leerkrachten die emotioneel zijn uitgeput door stress blijken meer negatieve en minder effectieve interacties met leerlingen te hebben (FriedmanKrauss, Raver, Morris&Jones, 2014). De verslechterde relatie met de leerlingen kan vervolgens leiden tot meer conflicten en meer probleemgedrag bij leerlingen en kan ervoor zorgen dat leerkrachten en leerlingen nog meer stress ervaren; er ontstaat een cyclische cirkel (Marzano et al., 2003; Osher et al., 2008). Leerkrachten kunnen een negatieve houding krijgen ten opzichte van leerlingen, maar ook het leraarschap zelf, Dit kan er uiteindelijk toe leiden dat leerkrachten stoppen met lesgeven. Stress in de klas blijkt zowel de gezondheid van kinderen als het schoolsucces negatief te kunnen beïnvloeden (Marzano et al., 2003; Hamre & Pianta, 2006). Stress en emotionele negativiteit worden geassocieerd met probleemgedrag van kinderen (Yoon, 2002). Wanneer leerkrachten door

stress niet genoeg vermogen hebben om een goede sociale en emotionele omgeving te creëren, zijn leerlingen minder gefocust op hun taken en presteren ze minder (La Paro & Pianta, 2003). Verscheidene onderzoeken laten ook zien dat wanneer er door stress negatieve leerkracht-leerling relaties ontstaan dit bij leerlingen kan leiden tot het vermijden van school, agressief gedrag en een negatieve houding ten opzichte van school (Hamre & Pianta, 2010; Birch & Ladd, 1998; Yoon, 2002). Uit ander onderzoek blijkt dat leerlingen waarvan de leerkracht vaak afwezig is door burn-outklachten de leerprestaties ook vaak lager zijn (Miller, Murnane & Willet, 2007).

Vraag een willekeurige leerkracht hoe het gaat en je kunt een soortgelijk antwoord als deze verwachten: “Ik moet aan 100 dingen denken, maar ik heb maar een beperkt aantal uur”, “Als ik voor de klas sta, is er geen ruimte om me terug te trekken als ik me even niet lekker voel”, “ik heb zoveel (administratieve) taken te doen, het voelt alsof ik geen tijd heb voor mijn primaire taak (lesgeven)”. (Zie bijlage 1) (*Whitepaper Vitaliteit*, 2021)

Ik zie en hoor het dagelijks om mij heen bij collega's en ik zie ook hoe dit hun eigen vitaliteit en hun contact met de leerlingen beïnvloedt. De hoogste tijd om in beweging te komen en hier iets aan te doen! In dit onderzoek wil ik schooldirecties handvatten bieden om aan de slag te gaan met stresspreventie, de vitaliteit van hun leerkrachten te verbeteren en op deze manier hun leerkrachten én leerlingen een optimale basis te bieden om zich in een veilig klimaat te ontwikkelen.

Inhoud

Inleiding.....	1
Stelling.....	5
Subvragen.....	5
Kort antwoord.....	5
Resultaten	6
Hoe ontstaan stress en burn-outklachten bij leerkrachten	6
Hoe kun je stress en burn-outklachten bij leerkrachten verminderen en daarmee de vitaliteit van leerkrachten vergroten?	7
Conclusie en aanbevelingen	9
Literatuurlijst.....	10
Bijlagen.....	13
Bijlage 1	13
Bijlage 2	14

Stelling

“Een stressvrije leerkracht is een utopie”

Subvragen

Hoe ontstaan stress en burn-outklachten bij leerkrachten?

Hoe kun je stress en burn-outklachten bij leerkrachten verminderen en daarmee de vitaliteit van leerkrachten vergroten?

Kort antwoord

Uit onderzoek blijkt dat stress bij leerkrachten invloed heeft op hun manier van lesgeven, de mate waarin ze sympathie kunnen tonen, de uitoefening van hun rol als leraar en de omgang met leerlingen. Emotioneel uitgeputte leraren reageren in de klas vaker reactief en maken vaker gebruik van disciplinerende maatregelen. Ze zijn minder in staat om de klas effectief te managen en een kalme en gestructureerde leeromgeving te creëren. Door afnemende gevoelens van betrokkenheid bij leraren kunnen hun leerlingen zich ook minder verbonden gaan voelen met de school, hetgeen kan leiden tot slechtere leerresultaten. Stress belemmert leraren ook om een positieve invloed te kunnen uitoefenen op de sociaalemotionele vaardigheden van kinderen, zoals het verminderen van gedragsproblemen.

Stress bij leerkrachten zorgt voor een verminderde vitaliteit. Dit is verschillend per individu, preventie moet daarom ook gericht zijn op dit persoonlijke niveau.

De schooldirectie kan dit probleem aanpakken, verminderen en voorkomen door de psychosociale arbeidsomstandigheden te inventariseren en op basis daarvan gerichte, individuele hulp bieden.

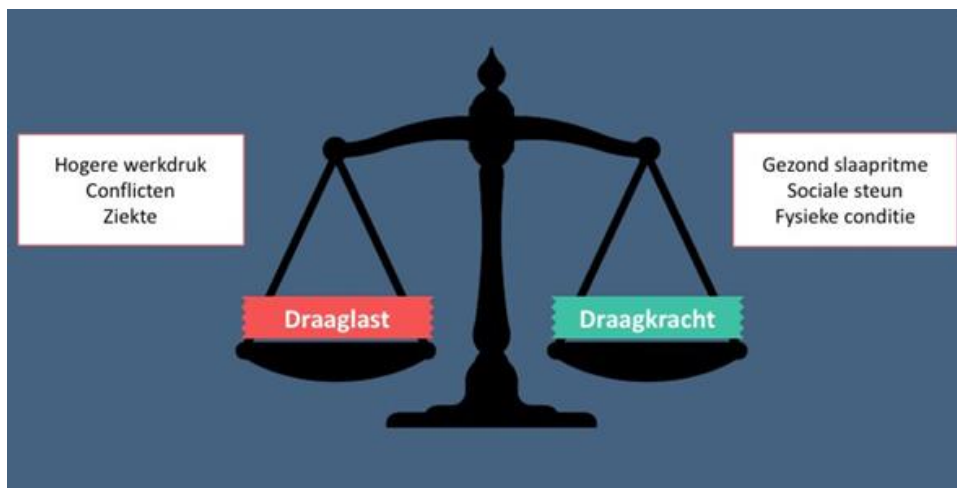
Coaching is het primaire hulpmiddel om in te zetten bij trajecten voor leerkrachten met zorgelijke stress en burn-outklachten. Ook kan een coach een grote rol spelen in het begeleiden en waarborgen van gedragsverandering op teamniveau door middel van trainingen en teamcoaching.

Resultaten

Hoe ontstaan stress en burn-outklachten bij leerkrachten

Stress is een vorm van spanning die in het lichaam optreedt als reactie op interne of externe prikkels. (Sonnevelt Opleidingen, 2021) Stress hoeft niet negatief te zijn. Een stressvolle gebeurtenis die als een uitdaging wordt beschouwd, kan een positieve invloed hebben op het welbevinden van een persoon. Als stress niet in het belang van een persoon is en als een nare ervaring wordt gezien, spreken we van negatieve stress. Wanneer iemand langdurig negatieve stress ervaart, kan diegene hier ziek van worden en kan er een uitputtingsreactie ontstaan, een burn-out. (Van der AA et al., 2017)

Het is belangrijk om op te merken dat stress en burn-outklachten persoonlijk en subjectief zijn. Stress en burn-outklachten ontstaan uit een disbalans tussen draagkrachten en draaglasten. (Zie figuur 3). Wat een last is voor de één, zoals oudergesprekken en vergaderingen, kan voor de ander een kracht zijn, doordat de gesprekken bijvoorbeeld een persoonlijke behoefte naar sociaal contact vervullen. (Maij, 2021)



Figuur 3: Stress ontstaat door een disbalans tussen draaglasten en draagkrachten.

Bron: Maij, D. L. R. [Dr. David L. R. Maij]. (2021, 24 september). *Stress en burn-outklachten in het onderwijs – de cijfers, oorzaken en een stappenplan voor verbeterde vitaliteit* [LinkedIn publicatie].

Oorzaken die genoemd worden in onderzoek voor deze klachten zijn een combinatie van: omgaan met kinderen met gedragsproblemen in de klas, het maken van lange werkdagen en het gevoel weinig te worden ondersteund op het werk (Zhaj et al., 2011).

Uit onderzoek (van Droogenbroeck en Spruyt, 2020) blijkt dat het er nauwelijks toe doet of een school zogenaamd moeilijker is omdat er meer anderstalige leerlingen zitten, of doordat de manier van leidinggeven sterk verschilt tussen directeurs. De verschillen tussen scholen zorgen er dus niet voor dat leerkrachten in de ene school meer burn-outs krijgen dan in andere scholen.

Waar het dan wel aan ligt? Volgens Van Droogenbroeck (2020) is dat de individuele leerkracht en de manier waarop die omgaat met bijvoorbeeld stress. Dit betekent dat preventie meer zou moeten focussen op dat persoonlijke niveau.

Professor arbeidsgeneeskunde Lode Godderis (KU Leuven) zegt hierover: “Ik denk inderdaad dat niet alles aan de school te wijten is, maar ik denk bijvoorbeeld wel dat de manier waarop het werk georganiseerd is, een invloed heeft. Al is het wellicht vooral in de interactie tussen persoonskenmerken en de organisatie van het werk. Het volstaat met andere woorden niet om enkel de vraag te stellen of iemand goed bij zijn werk past, maar ook of het werk zich aanpast aan werknemers”. (“School niet oorzaak van burn-out bij leerkrachten.”, 2020)

Dr. David L.R.Maij (2021) heeft een lijst opgesteld van de belangrijkste stressoren in het onderwijs op basis van vier recente meta-analyses. (Iancu et al., 2018; García-Carmona et al., 2019; Polatcan et al., 2018; Park en Shin, 2020). Deze stressoren zijn: werkdruk, klassengrootte, rolambigüiteit, rolconflict, gebrek aan autonomie en gebrek aan ondersteuning. In deze tabel heeft hij quotes over vitaliteit van 20 docenten, leerkrachten en schoolleiders gekoppeld aan deze stressoren. Hierdoor ontstaat een beeld van het verhaal achter de cijfers en het wetenschappelijke jargon. (Zie bijlage 1) (Maij, 2021) Het is belangrijk om op te merken dat de stressoren kunnen samenhangen en dat ze elkaar kunnen beïnvloeden. Als je bijvoorbeeld een hoge werkdruk ervaart, dan beïnvloedt dat hoe goed je met emotioneel belastende situaties kan omgaan en dat kan er weer voor zorgen dat je je minder capabel voelt (het beïnvloedt je zelfeffectiviteit). En als je storende leerlingen hebt kan dat iets doen met je emotionele belasting, maar ook met de werkdruk, omdat je door de interrupties je werk minder goed afkrijgt. (Van der AA et al., 2017)

[Hoe kun je stress en burn-outklachten bij leerkrachten verminderen en daarmee de vitaliteit van leerkrachten vergroten?](#)

De wetenschappelijke aanpak voor gedrags-/cultuurverandering begint met meten of inventariseren. Vervolgens wordt er een verbeterplan vastgesteld en uitgevoerd. De laatste stap richt zich op het waarborgen van het nieuwe gedrag en afspraken.

Door het inventariseren van de PSA (psychosociale arbeidsbelasting), krijgt de schooldirectie een beeld van waar de leerkracht staat ten opzichte van andere collega's of teams en waar hulp het hardst nodig is.

Volgens artikel 3 van de Arbowet hebben de werkgevers een algemene zorgplicht. De wet onderstreept dat de werkgever beleid moet voeren ter voorkoming dan wel beperking van PSA. De werkgever moet mogelijke PSA-risico's meenemen in de risico-inventarisatie en -evaluatie (RI&E) en apart beoordelen. Het plan van aanpak dat hierop wordt gebaseerd, moet maatregelen bevatten om PSA te voorkomen of te beperken. Ook moet de werkgever de werknemers voorlichten over de risico's van PSA en de maatregelen die zij kunnen nemen om PSA te voorkomen en te beperken. (stichting van de arbeid, 2015)

In de praktijk blijkt dat deze inventarisatie vaak anoniem gebeurt en dat eventuele maatregelen alleen op schoolniveau worden toegepast. Om de vitaliteit van leerkrachten te kunnen verbeteren, is het echter belangrijk om gerichte interventies te gebruiken. Door zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de individuele stressoren van de leerkracht, wordt

ingespeeld op het verschil in behoeften. Een voorbeeld hiervan is werken met ‘getrapte hulp’ (stepped care principe). (*Whitepaper Vitaliteit*, 2021)

Volgens dit principe worden de leerkrachten na de meting/inventarisatie in drie groepen verdeeld. De meeste leerkrachten zullen geen hulp nodig hebben. De schooldirectie kan in deze groep investeren met blijvende bewustwording op het gebied van vitaliteit. Denk aan terugkerende tips voor het personeel en het stimuleren van activiteiten die bijdragen aan de vitaliteit van leerkrachten (zoals bijvoorbeeld korting op een sportschoolabonnement, workshops op het gebied van gezonde voeding of mindfulness).

Daarnaast is er een groep met lichte klachten, die over het algemeen goed geholpen kan worden via bijvoorbeeld een (online) trainingsreeks. Doordat de directie aan de hand van de inventarisatie kan bepalen waar het aandachtspunt ligt per individuele leerkracht, kan dit aanbod hierop worden afgestemd.

Een derde, kleine groep heeft actieve hulp nodig, vanwege zorgelijke stress en burn-outklachten. Voor deze groep is het essentieel dat de directie op zoek gaat naar passende hulp, om ervoor te zorgen dat deze leerkrachten de kennis en tools krijgen om hun vitaliteit te vergroten. Coaching is het primaire hulpmiddel dat hierbij ingezet moet worden. (Rogier, 2016) Hier moet de tijd voor worden genomen, korte en eenmalige interventies zijn doorgaans ineffectief (Iancu et al., 2018)

Bovenstaande aanpak zal leiden tot nieuwe gewoontes, die bijdragen aan vitale leerkrachten en daarmee een vitale school. Het is hierbij belangrijk om ook aandacht te blijven houden voor het waarborgen van deze nieuwe gewoontes.

Alle scholen hebben weleens geïnvesteerd in docentenprofessionalisering met workshops of trainingen. Als de leerkrachten uit deze training een paar weken later worden gevraagd of ze hierdoor anders zijn gaan lesgeven is het antwoord vaker ‘nee’ dan ‘ja’. Dit komt doordat van het nieuwe gedrag geen gewoonte wordt gemaakt. Dit is dan ook de sleutel naar het verbeteren van de vitaliteit.

Helaas is het makkelijker om een slechte gewoonte te ontwikkelen dan een goede. Zo ontstaat bij stress en werkdruk de neiging om nog harder te gaan werken en pauzes over te slaan. Gevolg: aan het einde van de dag is er geen energie meer over voor iets ontspannends. Wanneer zo’n patroon erin sluipt, neemt de stress en vermoeidheid geruisloos toe.

Na workshops en trainingen is het belangrijk om écht aan de slag te gaan met het gewenste gedrag. Een voorbeeld van het werken aan een gedragsverandering is de 7-STAPPEN-methode, gebaseerd op de meest recente inzichten uit de wetenschappelijke literatuur over gedragsverandering. Deze aanpak richt zich op gedragsverbetering door van goed gedrag een gewoonte te maken in zeven stappen. De kracht van een gewoonte is dat het niet meer afhankelijk is van motivatie, betrouwbaar is, geen aandacht vereist en moeilijk te doorbreken is. (zie bijlage 2) (*Whitepaper Vitaliteit*, 2021)

Fysiologisch wordt het doorbreken van vertrouwde patronen ervaren als een “uit balans raken”. Om van nieuw gedrag een goede gewoonte te maken, is het belangrijk om in kleine stapjes te werken en goed op stresssignalen te blijven letten. (Sonnevelt, 2021) Een coach kan dit proces ook op teamniveau begeleiden.

Conclusie en aanbevelingen

De negatieve invloed van stress op zowel leerkrachten als leerlingen valt niet over het hoofd te zien. Gezien de hoge cijfers van burn-out in het onderwijs is het dringend nodig om dit probleem aan te pakken. Burn-out en emotionele uitputting vormen een ernstige bedreiging voor de onderwijssector. De rol van docenten in het succes van leerlingen, het onderwijssysteem en de samenleving als geheel is van cruciaal belang. Vanwege het belang om mensen voor het onderwijs te behouden, is het belangrijk dat leerkrachten tastbare handvatten krijgen om de benodigde competenties te verbeteren. Dit is niet alleen in het belang van de leerkracht, maar ook in het belang van de leerling. (Kodden, 2020) Het welzijn van leerkrachten moet worden gekoesterd, daarom moeten schooldirecties prioriteit geven aan het vergroten van de vitaliteit bij leerkrachten. Bovendien is een investering in gezonde werknemers en een preventieve aanpak op het gebied van stress/vitaliteit, er eentje die zichzelf terugbetaalt.

Een leerkracht die compleet stressvrij is? Dat zal waarschijnlijk altijd wel een utopie blijven. Maar de vraag is ook of je dat moet willen. Een bepaalde mate van stress zorgt ook voor uitdaging in het werk, het stimuleert om kritisch te blijven nadenken en niet op de automatische piloot de lessen af te draaien.

Wat we wel willen, is dat leerkrachten zelf beschikken over kennis en tools waarmee ze adequaat kunnen handelen als negatieve stress langer aanhoudt of overmatig wordt. Dat ze het heft in handen kunnen nemen om zelf verantwoordelijk te zijn en blijven voor hun veerkracht en hun vitaliteit. En ook zelf de signalen vroegtijdig herkennen en ernaar handelen, in plaats van als het al te laat is.

De schooldirectie kan hiervoor zorgen door het aanbieden van preventieve zorg die aansluit bij de individuele behoeften van de leerkracht. Zo zijn vitale leerkrachten die de juiste aandacht krijgen en zich gewaardeerd voelen, ook voor jouw school bereikbaar.

Het inzetten van een coach draagt hieraan bij, zowel met de inzet bij individuele trajecten als bij het begeleiden van het team in een gedragsverandering en het waarborgen van nieuwe gewoontes.

Wil je na het lezen van dit artikel meer weten over wat ik als coach voor jouw school of stichting zou kunnen betekenen? Ik ga hier graag verder met je over in gesprek!
info@wijzercoaching.nl

Literatuurlijst

Aloe, A.M., Amo, L.C. & Shanahan, M.E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis. *Education Psychology Review*, 26(1), 101-126. Verkregen van: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>

AVS. (2020, 4 september). Geraadpleegd op 18 maart 2022, van <https://avs.nl/actueel/nieuws/meeste-burn-out-klachten-in-het-onderwijs/>

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. Verkregen van: <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.34.5.934>

Boonstra, W. (2015, 30 december). *Het onderwijs brandt mensen op*. intermediair. Geraadpleegd op 23 maart 2022, van <https://www.intermediair.nl/werk-privebalans/burn-out/het-onderwijs-brandt-mensen-op?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2018). Research on Teacher Self-Efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133-145.

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.

Friedman-Krauss, A.H., Raver, C.C., Neuspiel, J.M., & Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in head start classrooms. *Early Education and Development*, 25, 681-702. Verkregen van: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2013.825190?needAccess=true&journalCode=heed20>

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2006). Student-teacher relationship. In: Bear, G.G., & Minke, K.M. (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. National Association of School Psychologists. Washington

Hamre, B.K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: conceptualization, measurement, & improvement. In: Meece, J.L., Eccles, J.S. (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. Routledge: New York, pp. 25-41

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(2), 373-396.

Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review Education Research*, 79(1), 491-525. Verkregen van: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kodden, B., van Ingen, R. & Langeweg, S. Non-conformism as precursor for self-efficacy and well-being among schoolteachers in the Netherlands. *Humanit Soc Sci Commun* 7, 56 (2020).
<https://doi.org/10.1057/s41599-020-00551-6>

kosten verzuim. (2022, 1 april). psynd. Geraadpleegd op 3 april 2022, van
<https://www.psynd.nl/werkgevers/kennisartikelen/verzuimkosten/>

La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2003). CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Charlottesville: University of Virginia Press. Lazarus, R. S. (1981). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834. Verkregen van:
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>

Maij, D. L. R. [Dr. David L. R. Maij]. (2021, 24 september). *Stress en burn-outklachten in het onderwijs – de cijfers, oorzaken en een stappenplan voor verbeterde vitaliteit* [LinkedIn publicatie]. LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/pulse/stress-en-burn-outklachten-het-onderwijs-de-cijfers-oorzaken-maij->

Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom Management that Works*. ASCD, Alexandria, VA. Mashburn

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. Verkregen van: <http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Meus, M. (z.d.). *Eerste hulp bij stress bij leerkrachten* [Illustratie]. kalm in de klas.
<https://www.kalmindeklas.be/begin-bij-jezelf>

Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2007). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district (NBER Working Paper 13356). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Inc

Neuro Habits. (z.d.). *Gedragsverbetering via gewoontevorming in 7 stappen* [Stappenplan]. Neuro Habits. https://www.neurohabits.nl/wp-content/uploads/2021/07/7stappen_full.png

Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R.P., Keenan, S. & Zins, J.E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In: Thomas, A., Grimes, J. (Eds.), *Best Practices in School Psychology*, vol. 4. National Association of School Psychologists: Bethesda, MD, pp. 1263-1278

Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>

Rogier, A. (2016). *Handboek coachen bij stress en burn-out: begeleiden naar mentale vitaliteit* (1ste editie). Boom.

School niet oorzaak van burn-out bij leerkrachten. 'Alles begint met wie je zelf bent'. (2020, 18 december). *De Morgen*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van
<https://www.demorgen.be/nieuws/school-niet-oorzaak-van-burn-out-bij-leerkrachten-alles-begint-met-wie-je-zelf-bent~bfbefaa4/>

Sonnevelt Opleidingen. (2021). Wat is stress en wat is burn-out. In Sonneveld Opleidingen (Red.), *Lesmap Opleiding Stress en Burn-out Coach* (p. 60). Sonneveld Opleidingen.

Sonnevelt Opleidingen. (2021). De fysiologie van stress. In Sonneveld Opleidingen (Red.), *Lesmap Opleiding Stress en Burn-out Coach* (p. 111). Sonneveld Opleidingen.

Stichting van de arbeid. (2015, februari). *Handreiking psychosociale arbeidsbelasting*. de arbocatalogus. Geraadpleegd op 3 april 2022, van https://www.dearbocatalogus.nl/sites/default/files/stvda/handreikingen/handreiking_psa.pdf

TNO. (2020, 6 november). *Factsheet Week-van-de-werkstress-2020*. Geraadpleegd op 18 maart 2022, van <https://wp.monitorarbeid.tno.nl/wp-content/uploads/2020/11/Factsheet-Week-van-de-werkstress-2020.pdf>

Van der AA, R., Van den Berg, D., & Van der Helden, J. (2017, 30 mei). *Wat is het effect van stress op het functioneren van leraren?* Kennisrotonde. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/175-Antwoord-Stress.pdf>

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen – Verdiepend rapport mentale gezondheid* (p. 65). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Van Heest, F. (2020, 12 augustus). *Non-conformistische docent kampt minder vaak met burn-out*. scienceguide. Geraadpleegd op 18 maart 2022, van <https://www.scienceguide.nl/2020/08/non-conformisme-en-autonomie-voorkomt-burn-out-bij-docenten/>

Vitaliteit – 4 tips. (2020, 8 september). liberi. Geraadpleegd op 23 maart 2022, van <https://liberi.nl/vitaliteit/>

Whitepaper Vitaliteit. (2021, 18 oktober). Neuro Habits. Geraadpleegd op 3 april 2022, van <https://www.neurohabits.nl/wp-content/uploads/2021/10/Whitepaper-Vitaliteit.pdf>

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485–493. Verkregen van: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>

Zhai, F., Raver, C. C., & Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442–452. Verkregen van: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3172132/>

Bijlagen

Bijlage 1

Tabel 1: Beschrijving van de belangrijkste stressoren in het primair en voortgezet onderwijs beschreven in meta-analyses met voorbeelden van docenten, leerkrachten en schoolleiders uit het primair en voortgezet onderwijs. (Whitepaper Vitaliteit, 2021)

Stressor	Beschrijving	Voorbeeld beschrijving leerkracht/ docent
Werkdruk	Een disbalans tussen de eisen die het werk stelt (de draaglasten) en de mogelijkheden van werknemers om het werk goed uit te voeren (de draagkrachten).	"Het werk is heel intensief en niet fulltime te doen". "Je moet aan 100 dingen denken maar hebt maar een beperkt aantal uur." "Je kunt niet zomaar even weg als je je niet lekker voelt." "Veel incidentenpolitiek, vooral brandjes blussen." "Vooral de piekdagen zijn heftig, dagen waaromheen het heel druk is. Zoals tijdens kerstmis, rapporten, musicals, charity days, "Je hebt eigenlijk structureel overwerk in het onderwijs."
Klassengrootte	De omvang van de klas leerlingen.	"Als je voor de klas staat is er geen ruimte om je terug te trekken als je je even niet lekker voelt." "De meeste klassen zijn te vol, te klein en te hechtisch."
Rolambiguiteit	Je baan is 'ambigue' wanneer je het gevoel hebt dat het onduidelijk is wat er van je verwacht wordt.	"Bij veel taken vraag ik me wel of dat nu is waarvoor ik ben aangenomen. Zoals bij het opstellen van behandelplannen en de vele vergaderingen." "Er wordt steeds meer een opvoedende rol verwacht van ons, maar ik vind dat meer iets voor de ouders".
Rolconflict	Wanneer je het gevoel heb dat er taken van je verlangt worden die strijdig (kunnen) zijn met je kerntaken	"Er is veel administratie, zoals volgsystemen, evaluaties, vragenlijsten en toetsmappen. Dat zit mijn primaire taak (lesgeven) soms in de weg."
Gebrek aan autonomie	Het gevoel dat je te weinig in staat bent om zelfstandig of in vrijheid eigen keuzes te maken binnen je werkomgeving.	"Je moet zoveel uur aan rekenen en zoveel uur aan spelling, dat kun je niet omzeilen want... inspectie." "Ik heb meegemaakt dat een schoolleider de klas binnen kwam om te kijken of ik wel met het exacte voorgeschreven lesonderdoel bezig was." "Hoge eisen vanuit inspectie, bestuurders en leidinggevend."
Gebrek aan ondersteuning	Het gevoel dat er te weinig hulp of medewerking is vanuit de sociale werkomgeving.	"Ik voel me niet altijd gewaardeerd voor wat ik doe." "Tijdens functioneringsgesprekken kwam vitaliteit ook nooit aan bod. Je werd vooral afgerekend op aanwezigheid en cijfers". "Er is veel personeelsstekort en vooral gebrek aan ondersteunend personeel." "Nadat mijn opleiding klaar was en ik begon was er vrij weinig begeleiding. Je wordt best wel snel in het diepe gegooid." "Je werkt weinig samen met je collega's en je bent vaak alleen dezelfde problemen aan het oplossen."

GEDRAGSVERBETERING VIA GEWOONTEVORMING IN

7 STAPPEN

1 SNAPPEN

Gedrag verbeteren begint bij het snappen van het gedrag dat je wilt veranderen. Zoek informatie op over het gedrag dat je wilt veranderen.

2 TRIGGER

Gewoonten zijn gedragingen die automatisch in gang worden gezet door triggers die een koppeling hebben gevormd met het gedrag. Dit zijn bijvoorbeeld dingen in je omgeving, notificaties, dagen/tijdstippen of ander gedrag. Kies een goede trigger uit als je een gewoonte wilt vormen. Begrijp wat je gedrag triggerd als je een gewoonte wilt doorbreken.

3 ACTIE

De actie is het gedrag dat je wilt veranderen. Beschrijf het met gedrag (sporten), niet het resultaat (afvallen). Wees realistisch, concreet en begin met eenvoudig gedrag.

4 PLUIM

Koppel het gewenste gedrag aan een beloning. In een ideale situatie is het gedrag zelf belonend. Beloon jezelf zo snel mogelijk na het gewenste gedrag.

5 PLAN

Schrijf op hoe je het gedrag exact gaat uitvoeren in de vorm van een 'als... dan' plan. Als de [trigger] zich voordoet, dan ga ik [actie] en krijg ik [pluim].

6 EVALUEREN

Houd bij of je je aan je plan houdt. Gaat het vaak mis? Probeer dan de trigger beter te laten opvallen in je omgeving, maak de actie eenvoudiger, of probeer andere beloningen.

7 NEEM DE TIJD

Gedrag verbeteren kost tijd. Een gewoonte aanleren/verbeteren duurt gemiddeld 66 dagen.

HET PROCES VAN GEWOONTEVORMING

www.neurohabits.nl
© 2019 Neuro Habits

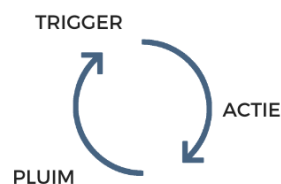


Gewoontevorming is het fundament van succesvolle gedragsverandering. Om gedrag te kunnen veranderen moet je eerst snappen hoe gewoontevorming werkt.

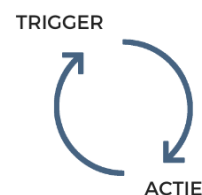
Gewoontes zijn kleine beslissingen en acties die je elke dag maakt. Ten minste 50% van ons gedrag wordt bepaald door gewoontes.



GEWOONTEVORMING



GEWOONTE



Bij het aanleren van een gewoonte is motivatie in het begin heel belangrijk. Naarmate gedrag herhaald wordt is er steeds minder motivatie nodig. Uiteindelijk wordt een gewoonte automatisch getriggerd, zelfs als er geen motivatie is.

66

Het duurt gemiddeld 66 dagen voordat gedrag geautomatiseerd is.



Dit zijn belangrijke hersengebieden die betrokken zijn bij gewoontevorming

DE KRACHT VAN GEWOONTES



Vereist geen aandacht



Betrouwbaar



Onafhankelijk van motivatie



Moeilijk te doorbreken