

Over de link tussen perfectionisme bij leerkrachten en psychologisch controlerend lesgeven: speelt burnout een mediërende rol?

S. Beusaert, E. Sierens, B. Soenens en F. Dochy

Samenvatting

Psychologische controle door leerkrachten wordt gezien als een vorm van controle die op een indringende manier de gevoelens, doelen en gedachten van de leerlingen manipuleert. Hoewel de negatieve gevolgen van psychologische controle reeds zijn aangetoond, is er bijna geen onderzoek bekend naar de antecedenten ervan. Deze studie onderzoekt daarom de relatie van perfectionisme bij leerkrachten met psychologische controle ($N = 317$). Perfectionisme werd geoperationaliseerd als een persoonlijkheidsvariabele waarbij het stellen van hoge standaarden centraal staat. Er werd een onderscheid gemaakt tussen een maladaptieve vorm van perfectionisme die gerelateerd is aan emotioneel en sociaal disfunctioneren, en een meer adaptieve vorm die weinig tot geen negatieve gevolgen met zich meebrengt. In overeenstemming met onze hypothesen werd geen relatie aangetoond tussen adaptief perfectionisme en psychologische controle en werd een positieve relatie gevonden tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle. Daarnaast werd een positieve relatie gevonden tussen maladaptief perfectionisme en burnout en werd evidentie gevonden voor de partieel mediërende rol van burnout in de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle. Hierbij werd burnout geoperationaliseerd als een driedimensioneel psychologisch syndroom bestaande uit emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke competentie.

1 Inleiding

Terwijl de negatieve gevolgen van psychologische controle door leerkrachten reeds zijn aangetoond, is er weinig onderzoek bekend naar de antecedenten ervan. In deze studie wordt onderzocht of perfectionisme een be-

langrijke antecedent is van het gebruik maken van psychologische controle door leerkrachten. Daarnaast wordt nagegaan of burnout de relatie tussen perfectionisme en psychologische controle medieert. De drie variabelen die hier aan de orde zijn, worden achtereenvolgens besproken.

1.1 Psychologische controle

Leerlingen ervaren wel eens dat leerkrachten hun ontgoocheling uiten wanneer ze een slechte test hebben afgelegd: “Van jou had ik toch meer verwacht. Ik vind je punten echt teleurstellend.” Sommige leerlingen hebben het gevoel dat hun leerkracht hen minder helpt dan hun medeleerlingen en enkel vriendelijk is wanneer zij dezelfde mening delen als de leerkracht. In deze voorbeelden ervaren de leerlingen druk vanwege hun leerkracht. Deze vorm van druk, waarbij het subtiel manipuleren en het uiten van ontgoocheling centraal staan, wordt in de opvoedingsliteratuur omschreven als psychologische controle. Het is een vorm van controle waarbij socialisatiefiguren, zoals ouders, op een indringende manier de gevoelens, doelen en gedachten van een kind manipuleren (Assor, Roth, & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). Toegepast op de schoolcontext houdt dit in dat leerkrachten verbale expressies, visies en gevoelens van de leerlingen die niet meteen overeenstemmen met die van henzelf, subtiel verbieden via technieken als schuld-, schaamte- en angstinductie en het uiten van ontgoocheling. Dergelijke leerkrachten misbruiken hun autoriteitspositie in de relatie met de leerling door deze onder druk te zetten tot hij of zij voldoet aan de persoonlijke standaarden van de leerkracht (Barber, 1996; Schaefer, 1965b). Enkel wanneer de leerling voldoet aan deze standaarden, geeft de leerkracht blijk van appreciatie. Psychologisch controlerende leerkrachten zijn vooral op hun eigen doelen en behoeften gefocust

waardoor ze zich niet kunnen inleven in de leef- en denkwereld van hun leerlingen, maar hen daarentegen kritisch, prestatiegericht en met strikte, hoge eisen benaderen (Barber & Harmon, 2002; Pomerantz & Eaton, 2001).

De negatieve gevolgen van psychologische controle voor de ontwikkeling van kinderen en adolescenten werden reeds uitgebreid aangetoond. Zo voorspelde psychologische controle door ouders psychosociale problemen zoals depressie, schuldgevoelens, angst en externaliserende gedragsproblemen (Soenens et al., 2005) en was het negatief gerelateerd aan de ontwikkeling van een zelfwaardergevoel en de bevrediging van psychologische basisbehoeften, zoals de behoefte aan competentie (Barber, 1996; Barber, Olsen, & Shagle, 1994; Schaefer, 1965a, 1965b). Ook binnen de schoolcontext werd reeds onderzoek gedaan naar de gevolgen van psychologische controle. Zo werd experimenteel aangetoond dat psychologische controle zowel op korte als op lange termijn een negatief effect had op diepgaand leren en een positief effect had op oppervlakkig leren. Daarbij bleek dat het negatief effect van psychologische controle op diepgaand leren gemiddeld werd door een gebrek aan autonome motivatie (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). De bevindingen van Soucy en Larose (2000) sluiten hierbij aan. Zij vonden dat herhaaldelijk gebruik van psychologische controle een negatief effect had op het gevoel van academische competentie en efficiëntie en op de prestaties bij adolescenten.

Psychologische controle dient te worden onderscheiden van externe controle waarbij men als leerkracht zijn leerlingen meer expliciet onder druk zet om op een bepaalde manier te handelen, te denken of te voelen. In dit geval maakt de leerkracht gebruik van externe contingenties. Voorbeelden van dergelijke contingenties zijn: het hanteren van extern controlerende taal (bijv. "je moet..."), het berusten op beloningen en straffen of het opleggen van deadlines (Grolnick & Ryan, 1987; Vansteenkiste, 2005). Uitspraken zoals "Als jullie goed meewerken, zal ik tien minuten vroeger stoppen met de les" of bevelen zoals "Werk mee! Zet je recht en steek je vinger

op!", getuigen van het gebruik van externe controle.

Ook het gebruik van externe controle is negatief gerelateerd aan schoolse ontwikkelingsuitkomsten, zoals intrinsieke motivatie voor taken, het presteren op complexe en creatieve taken en het ontwikkelen van persoonlijke interesses (bijv. Baumann & Kuhl, 2005; Grolnick & Ryan, 1987; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001).

Samenvattend kunnen we stellen dat zowel bij psychologische als bij externe controle de leerkracht zijn leerlingen onder druk zet. Terwijl dit bij externe controle manifest gebeurt (bijv. via het opleggen van een deadline), verloopt het onder druk zetten bij psychologische controle eerder latent en subtiel (bijv. via voorwaardelijke erkenning).

Hoewel theorie en empirisch onderzoek suggereren dat een controlerende leerkracht negatieve gevolgen heeft voor het leren, de motivatie en het welzijn van leerlingen, bestaat er relatief weinig kennis over de antecedenten of voorspellers van controlerend lesgeven. Een uitzondering is het onderzoek van Pelletier en zijn collega's dat aangaf dat het ervaren van druk, zowel van hogehand (leerplan, curriculum, directie, etc.) als van leerlingen, is gerelateerd aan het gebruik van externe controle door de leerkracht (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Onderzoek naar de antecedenten van psychologische controle door leerkrachten daarentegen werd nog niet uitgevoerd. Nochtans, gegeven de negatieve gevolgen van psychologische controle door leerkrachten, is het wenselijk antecedenten ervan te onderzoeken (Barber, Bean, & Erickson, 2002; Belsky, 1984). Als we kennis hebben van die antecedenten en dus weten welke variabelen het gebruik van psychologische controle in de hand werken, kunnen we deze bevindingen omzetten naar de praktijk om zo het nefaste gebruik van psychologische controle te verminderen of zelfs te voorkomen.

In dit onderzoek gaan we de rol na van perfectionisme als voorspeller van psychologisch controlerend lesgeven omdat karakteristieken van psychologische controle, zoals kritisch zijn en het opleggen van strikte standaarden, nauw verband houden met perfectionisme (Blatt, 1995).

1.2 Perfectionisme

Perfectionisme wordt gedefinieerd als het vasthouden aan zeer moeilijk te bereiken standaarden waarbij iemands zelfwaarde bepaald wordt volgens het al dan niet bereiken van deze standaarden (Blatt, 1995; Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Pacht, 1984). Recentelijk wordt perfectionisme als een multidimensioneel construct met een adaptieve en een maladaptieve component omschreven (bijv. Soenens et al., 2005; Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, & Goossens, 2005). Adaptief perfectionisme wordt dan gezien als het zichzelf opleggen van hoge standaarden (Bieling, Israeli, & Antony, 2004; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Frost et al., 1990). Adaptief perfectionistische individuen ervaren een zekere vorm van plezier aan het ondergaan van zware inspanningen om deze standaarden te bereiken en ze slagen er vaak in om te volharden. Succes zorgt vervolgens voor volvoering en versterkt het zelfwaardegevoel. Realistische en redelijke verwachtingen en doelen die rekening houden met persoonlijke en situationele beperkingen laten deze personen toe goed te functioneren, te verbeteren en vol te houden (Bieling et al., 2004; Blatt, 1995). Echter, wanneer negatieve zelfevaluaties tot stand komen door strak en inflexibel vast te houden aan deze persoonlijke standaarden, kan een maladaptief perfectionistische houding ontstaan. Maladaptief perfectionisme wordt omschreven als een excessieve bezorgdheid over het maken van fouten en het voortdurend twijfelen aan zichzelf. Deze vorm van perfectionisme wordt aangedreven door de nood om mislukking te vermijden. Niets lijkt goed genoeg en het individu is niet in staat om voldoening te beleven aan wat als een puike prestatie kan worden beschouwd. Maladaptief perfectionisme, dat voornamelijk onderzocht is binnen de klinische context (bijv. Sutandar-Pinnock, Woodside, Carter, Olmsted, & Kaplan, 2003), voorspelt dan ook psychopathologische problemen, zoals angst, depressie, eetstoornissen en persoonlijkheidsstoornissen (Blatt, 1995).

In deze studie wordt de mate van perfectionisme bij leerkrachten gemeten en de relatie van perfectionisme met hun gedrag, meer

bepaald het gebruik van psychologische controle. Binnen de opvoedingsliteratuur werd reeds aangetoond dat maladaptief perfectionistische ouders voorbijgaan aan de specifieke noden van hun kinderen omdat ze zodanig gefocust zijn op hun eigen standaarden en behoeften. De druk die ze zichzelf opleggen dragen ze dan over op hun kinderen via het uitvoeren van psychologische controle (Blatt, 1995; Grolnick, 2003; Soenens, Vansteenkiste, Duriez, & Goossens, 2006). In overeenstemming met het opvoedingsonderzoek verwachten we dat maladaptief perfectionistische leerkrachten de strenge eisen die ze voor zichzelf hanteren en waaraan ze zich koste wat het kost vasthouden, opleggen aan hun leerlingen. Wanneer hun leerlingen niet voldoen aan de verwachtingen of er een andere mening op na houden, verwachten we dat maladaptief perfectionistische leerkrachten het gedrag van hun leerlingen kritisch evalueren en gebruik maken van schuldinductie of conditionele aanvaarding (i.c., het gebruik van psychologische controle; Flett, Hewitt, Oliver, & MacDonald, 2002). Daarnaast voorspellen we op basis van voorgaand onderzoek (zie bijv. Stoeber & Rennert, 2008) dat het adaptief perfectionistisch zijn van leerkrachten niet gerelateerd zal zijn aan het gebruik van psychologische controle. Het perfectionistisch zijn van deze leerkrachten vormt immers geen belemmering voor hun onderwijspraktijk omdat ze plezier vinden in het nastreven van eerder haalbare doelen en de hoge verwachtingen die ze aan zichzelf stellen.

Naast het gebrek aan onderzoek naar de antecedenten van psychologische controle is er weinig geweten over het mechanisme dat deze relaties tot stand brengt. Daarom onderzoeken we in deze studie de rol van burnout als mediator in de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle. Op basis van voorgaand onderzoek dat het verband aantoonde tussen perfectionisme en burnout enerzijds (Fry, 1995; Stoeber & Rennert, 2008) en onderzoek dat het verband aantoonde tussen burnout en controlerend lesgeven anderzijds (Sava, 2002), gaan we uit van de veronderstelling dat de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle gemedieerd wordt door burn-

out. We verwachten dat een maladaptief perfectionistische houding omwille van het constant in twijfel trekken van zichzelf, zeer uitputtend is en dus gerelateerd is aan burnoutsymptomen (De Jesus & Lens, 2005). We verwachten verder dat burnout op zijn beurt gerelateerd is aan het gebruik van psychologische controle, omdat *burned-out* leerkrachten geen energie meer kunnen opbrengen om zich in te leven in de gedachten en gevoelens van de leerlingen, maar hen daarentegen manipulatief behandelen.

1.3 Burnout

Over het algemeen zijn onderzoekers het erover eens dat burnout een veelvoorkomend, psychologisch negatief fenomeen is (Farber, 1984; Maslach, 1982). In Nederland bijvoorbeeld is de prevalentie van burnout in het onderwijs hoger dan in andere, als “zwaar” beschouwde bedrijfssectoren zoals de horeca, de industrie, het vervoer, de zorg en de bouw. In 1994 was bijna de helft van de arbeidsongeschikten, wat veelal samengaat met burnout, uit het onderwijs afkomstig (Evers, Brouwers, Tomic, & Van Alphen, 2001).

Maslach en Pines (1977) komen op basis van hun onderzoek tot drie sleutelaspecten van burnout: een gevoel van emotionele uitputting, de ontwikkeling van een negatieve, cynische houding en dito gevoelens ten opzichte van cliënten/leerlingen en de neiging om zichzelf negatief te beoordelen, vooral wat het werken met cliënten/leerlingen betreft. Uitgaande van deze aspecten omschrijft Farber (1991) burnout als een werkgerelateerd syndroom dat betrekking heeft op de individuele perceptie van een significante discrepantie tussen inspanning (input) en beloning (output) en gerelateerd is aan fysieke uitputting en verschillende psychologische symptomen, zoals geïrriteerdheid en een lager zelfwaardegevoel. Burnout is een proces dat begint met het ervaren van stress (Farber, 1983; Friedman, 1995). Het is niet zozeer het resultaat van stress op zich, maar wel van het niet aanwezig zijn van ondersteuning, buffersystemen en beloningen om effectief met de stress om te gaan (Farber, 1984).

In deze studie onderzoeken we de rol van burnout in de relatie tussen maladaptief per-

fectionisme en psychologische controle. We gaan uit van de hypothese dat maladaptief perfectionistische leerkrachten voor zichzelf een druk creëren die kan bijdragen tot de ontwikkeling van burnoutsymptomen. Maladaptief perfectionistische leerkrachten kunnen het wel eens moe worden om steeds opnieuw hun zeer moeilijk haalbare standaarden te moeten nastreven. Ten eerste verwachten we dat deze leerkrachten dan niet meer de energie hebben om open te staan voor de leef- en denkwereld van de leerlingen (emotionele uitputting). Ten tweede verwachten we dat maladaptief perfectionistische leerkrachten de strikte principes die ze zichzelf opleggen, eveneens gaan toepassen op hun leerlingen zonder rekening te houden met hun mening. Deze leerkrachten zullen met andere woorden hun leerlingen onpersoonlijk behandelen (depersonalisatie). Ten derde verwachten we dat de continue gevoelens van twijfel en het niet altijd bereiken van de veel te hoge doelstellingen, eigen aan een maladaptief perfectionistische houding, uiteindelijk leiden tot gevoelens van minderwaardigheid en incompetentie (verminderde gevoelens van persoonlijke competentie). Ten slotte verwachten we dat de drie componenten van burnout (emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde gevoelens van persoonlijke competentie) gerelateerd zullen zijn aan het gebruik van psychologische controle, omdat burnout ervoor zorgt dat leerkrachten niet meer de creativiteit aan de dag kunnen leggen om op een positieve, autonomieondersteunende manier hun leerlingen te benaderen.

Samengevat stellen we de volgende onderzoeksdoelstellingen. Ten eerste stellen we ons de vraag naar het verband tussen perfectionisme en psychologische controle. Hierbij verwachten we dat enkel maladaptief perfectionisme, en niet adaptief perfectionisme, een positief verband zal hebben met psychologische controle. Ten tweede gaan we na welk verband er is tussen perfectionisme en burnout. Opnieuw veronderstellen we dat maladaptief perfectionisme, in tegenstelling tot adaptief perfectionisme, positief verband zal houden met burnout. Wat adaptief perfectionisme betreft verwachten we zelfs een positief verband met gevoelens van persoonlijke

competentie. Immers, adaptief perfectionistische leerkrachten stellen meer haalbare verwachtingen inzake klasmanagement en zullen bijgevolg sneller het gevoel hebben de klas in de hand te hebben. Ten derde onderzoeken we of burnout de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle medieert.

2 Methode

2.1 Participanten en procedure

De directies van zes secundaire aso-scholen¹ (algemeen secundair onderwijs; vergelijkbaar met voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) in Nederland) werden uitgenodigd om deel te nemen aan een vragenlijstonderzoek bij hun leerkrachten. Na hun positieve bevestiging en het maken van verdere afspraken, werd de opzet van het onderzoek aan de leerkrachten bekend gemaakt via de wekelijkse mededelingen of borden in de lerarenkamer. De vragenlijsten werden vervolgens ofwel in de lerarenkamer, tijdens een personeelsvergadering of via het persoonlijke postvakje aan de leerkrachten bezorgd. De anonimiteit van de leerkrachten werd verzekerd door het blad waarop ze hun naam noteerden meteen los te maken van de vragenlijst. Aan de hand van de bladen met de namen kon worden bijgehouden wie de vragenlijst terugbezorgde en aan wie we een herinneringsbrief zouden sturen. In één van de scholen gebeurde het onderzoek volledig anoniem en kreeg iedere leerkracht een herinneringsbrief. De leerkrachten bezorgden de vragenlijst via de post terug.

Van de 488 leerkrachten die werden aangesproken werkten uiteindelijk 317 leerkrachten (118 mannen en 199 vrouwen) mee aan het onderzoek, wat een respons van 65% opleverde. Van hen hadden 128 een diploma professioneel bachelor leraar secundair onderwijs en 189 een academisch masterdiploma. De gemiddelde leeftijd was 40 jaar (met een bereik van 21 tot 61 jaar en een standaarddeviatie van 10,4 jaar). Het aantal jaren leservaring lag tussen 1 en 38 jaar met een gemiddelde van 16,8 jaar en een standaarddeviatie van 10,6 jaar.

2.2 Meetinstrumenten

De vragenlijsten werden oorspronkelijk in het Engels opgesteld, maar voor dit onderzoek in het Nederlands vertaald volgens de richtlijnen van de Internationale Test Commissie (Hambleton, 1994). Alle items werden beantwoord door gebruik te maken van een 5-punts Likertschaal. Schaalscores werden bekomen door het gemiddelde te berekenen van de schaalitems (negatieve items werden omgekeerd gescoord), zodat alle schaalscores een bereik hadden van 1 (*helemaal niet akkoord*) tot 5 (*helemaal wel akkoord*).

Perfectionisme

De participanten vulden drie subschalen in van de Multidimensional Perfectionism Scale (MPS; Frost et al., 1990), namelijk de schaal die de *bezorgdheid over fouten* nagaat (9 items, bijv. “Andere mensen zullen me minder waarderen als ik een fout bega”), de schaal die het *twijfelen over acties* nagaat (4 items, bijv. “Zelfs wanneer ik iets erg zorgvuldig doe, heb ik vaak het gevoel dat ik het niet volledig juist doe.”) en de schaal die de *persoonlijke standaarden* meet (7 items, bijv. “Ik schrijf mezelf hogere doelen voor dan de meeste andere mensen”).

Om de validiteit van de twee onderscheiden vormen van perfectionisme, namelijk maladaptief en adaptief perfectionisme, na te gaan, werd een Principale Componenten Analyse (PCA) uitgevoerd op de items van de drie perfectionismeschalen. De *screepplot* gaf het bestaan van twee factoren aan. De daaropvolgende PCA met promaxrotatie resulteerde in twee factoren met itemladingen van 0,40 en meer. De eerste component had een eigenwaarde van 7,30 (stemt overeen met 37 % van de verklaarde variantie) en de tweede component had een eigenwaarde van 2,48 (stemt overeen met 12 % van de verklaarde variantie). Bijna alle items die deel uitmaakten van de schalen die *bezorgdheid over fouten* en *twijfels over acties* nagaan laadden op de eerste factor, maladaptief perfectionisme, terwijl alle items van de schaal persoonlijke standaarden op een tweede factor laadden, adaptief perfectionisme. Twee items (“Ik haat het om in iets niet de beste te zijn” en “Ik ben erg goed in het richten van mijn inspanningen op het bereiken van een doel”) vertoonden

een significante *crosslading* en één item vertoonde een lage lading (0,31; “Als ik mezelf niet de hoogste normen voorschrijf, zal ik waarschijnlijk eindigen als een tweederangs-persoon”) en laadde dus op geen enkele factor. Cronbach’s α was 0,90 voor maladaptief perfectionisme en 0,81 voor adaptief perfectionisme. Deze coëfficiënten liggen in de lijn van eerder internationaal onderzoek (Dunkley, Blankstein, Masheb, & Grilo, 2006; Enns, Cox, & Clara, 2002; Frost et al., 1993; Soenens et al., 2005).

Psychologische controle

Voor het meten van het gebruik van psychologische controle vulden de leerkrachten een aangepaste versie in van de Psychological Control Scale (Barber, 1996); bestaande uit 7 items, bijv. “Ik ben minder vriendelijk tegen mijn leerlingen als zij de dingen niet op mijn manier zien”. Deze schaal is oorspronkelijk voor ouders bestemd en werd voor dit onderzoek vertaald naar de onderwijscontext (leerkrachten). Principale Componenten Analyse (PCA) resulteerde in één factor met itemladingen van 0,46 en hoger. De component had een eigenwaarde van 2,81 (stemt overeen met 40% van de verklaarde variantie). Alle items die deel uitmaakten van de schaal voor psychologische controle laadden op deze component. De Cronbach’s α was 0,74.

Burnout

Burnout werd gemeten met de Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981). De MBI (22 items) bestaat uit drie subschalen: emotionele uitputting (9 items, bijv. “De laatste 2 à 3 maanden voel ik mij opgebruikt op het eind van een werkdag.”), depersonalisatie (5 items, bijv. “Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen behandel alsof het onpersoonlijke ‘voorwerpen’ zijn.”) en persoonlijke competentie (8 items, bijv. “Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug”). Echter, de laatste subschaal werd niet opgenomen in de vragenlijst om de lengte van de vragenlijst te beperken, opdat de invultijd binnen de perken bleef. De subschaal persoonlijke competentie werd vervangen door de schaal *gepercipieerde controle* uit de Parental Locus of Control Scale (PLOC; Campis, Lyman, Prentice-Dunn, 1986) die

vanuit andere onderzoeksinteresses reeds was opgenomen in de vragenlijst. Vermits deze schaal conceptueel nauw aansluit bij de schaal persoonlijke competentie, hebben we *gepercipieerde controle* gebruikt als indicatie voor *persoonlijke competentie* (10 items, bijv. “Ik heb altijd alles onder controle als het op mijn leerlingen aankomt.”). Immers, ervaren dat je als leerkracht controle hebt over je leerlingen (*gepercipieerde controle*) hangt nauw samen met het gevoel hebben dat je als leerkracht iets bijdraagt aan de ontwikkeling van je leerlingen (*persoonlijke competentie*). Cronbach’s α was 0,91, 0,66 en 0,79 voor respectievelijk *emotionele uitputting*, *depersonalisatie* en *persoonlijke competentie*. De MBI werd reeds meermaals door voorgaand onderzoek valide en betrouwbaar bevonden (zie bijv. Byrne, 1991).

We merken op dat zelfrapportage van burnout en psychologische controle door de leerkracht voor een vertekening van de resultaten kan zorgen omwille van mogelijk sociaal-wenselijke antwoorden. Daarnaast vraagt zelfrapportage het nodige zelfinzicht van de leerkracht in het eigen handelen en daaraan gekoppeld dat de leerkracht het perspectief van de leerlingen kan innemen. Dit kan bijvoorbeeld een probleem vormen bij een hoge depersonalisatie omdat de leerkracht in dat geval de leerlingen als onpersoonlijke voorwerpen behandelt zonder rekening te houden met hun visie en ideeën.

3 Resultaten

In dit onderdeel worden ten eerste de correlaties tussen de studievariabelen gegeven. Ten tweede gingen we naar aanleiding van bevindingen van eerder onderzoek de mogelijke invloed van de covariaten geslacht, diploma en aantal jaren ervaring na. Immers, Grayson en Alvarez (2008) gaven aan dat inzake burnout mannen over het algemeen hoger scoren voor depersonalisatie en een negatieve houding ten aanzien van hun leerlingen, terwijl vrouwen hoger scoren voor emotionele uitputting en lager voor persoonlijke competentie. Naast het effect van *geslacht* onderzochten diezelfde auteurs ook het effect van *diploma* (master versus bachelor) en *leeftijd*;

welke laatste in het verleden tegenstrijdige bevindingen opleverde. Het effect van de categorische variabelen geslacht en diploma onderzochten we via een multivariate variantieanalyse. Het effect van de continue variabele aantal jaren ervaring gingen we na via correlaties. Ten derde wordt er ingegaan op de relatieve bijdrage van *maladaptief perfectionisme* en *adaptief perfectionisme* in de voorspelling van *psychologische controle* en *burnout*. Ten vierde komen de mediatieanalyses aan bod. We verwachten dat de relatie tussen *maladaptief perfectionisme* en *psychologische controle* gemedieerd wordt door de drie burnoutcomponenten (i.c., emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke competentie).

3.1 Preliminare analyses

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van en intercorrelaties tussen de twee subschalen van perfectionisme, de drie subschalen van burnout en psychologische controle. *Maladaptief* en *adaptief perfectionisme* correleerden significant positief met *psychologische controle*. *Maladaptief perfectionisme* was significant positief gerelateerd aan *emotionele uitputting* en *depersonalisatie* en significant negatief aan *persoonlijke competentie*. *Emotionele uitputting* en *depersonalisatie* correleerden significant positief met *psychologische controle*, terwijl *persoonlijke competentie* significant negatief geassocieerd was met *psychologische controle*. De drie burnoutcomponenten werden dan ook als mediators in de analyses opgenomen.

Om het mogelijke effect van aantal jaren leservaring na te gaan, bekeken we de correlaties met alle studievariabelen. Daaruit bleek dat aantal jaren leservaring significant correleerde met *maladaptief perfectionisme* ($\beta = -0,12$; $p < 0,05$). Daarom werd er in de regressieanalyses gecontroleerd voor aantal jaren ervaring. Om de mogelijke invloed van *geslacht* en *diploma* na te gaan, werd een 2 (geslacht) x 2 (diploma) multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd met alle studievariabelen (maladaptief perfectionisme, adaptief perfectionisme, emotionele uitputting, depersonalisatie, persoonlijke competentie en psychologische controle) als afhankelijke variabelen. Er werd een multivariaat effect gevonden voor geslacht (Wilk's $\lambda = 0,96$; $F(6,304) = 2,16$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,04$), maar niet voor diploma (Wilk's $\lambda = 0,98$; $F(6,304) = 0,88$; ns). Daaropvolgende univariate variantieanalyses gaven aan dat mannelijke leerkrachten in tegenstelling tot vrouwelijke leerkrachten gemiddeld genomen een hogere score behaalden op de schaal depersonalisatie ($p < 0,01$). Daarom werd er in de regressieanalyses gecontroleerd voor geslacht.

Om de relatieve bijdrage van variabelen maladaptief en adaptief perfectionisme in het voorspellen van *psychologische controle* en *burnout* te bepalen, werden regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij werd gecontroleerd voor de achtergrondvariabelen geslacht en aantal jaren ervaring en voor de relatie tussen de twee componenten van perfectionisme. Zoals verwacht, toonden deze bevindingen aan dat *adaptief perfectionisme* niet ($\beta = 0,03$; ns), en

Tabel 1

Gemiddelden en standaarddeviaties van en intercorrelaties tussen de studievariabelen

Variabele	M	SD	2	3	4	5	6	7
1. Maladaptief perfectionisme	1,99	0,74	,51**	,37**	,33**	-,30**	,48**	-,12*
2. Adaptief perfectionisme	2,98	0,79	-	,26**	,15**	-,03	,26**	,02
3. Emotionele uitputting	1,92	0,81		-	,38**	-,42**	,28**	-,01
4. Depersonalisatie	1,41	0,50			-	-,45**	,39**	-,05
5. Persoonlijke competentie	3,95	0,58				-	-,33**	,08
6. Psychologische controle	1,97	0,58					-	-,08

Noot: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

maladaptief perfectionisme wel ($\beta = 0,46$; $p < 0,001$) *psychologische controle* significant positief voorspelt (zie Tabel 2). Daarom werden de mediërende analyses enkel uitgevoerd met maladaptief perfectionisme als onafhankelijke variabele.

Tabel 2

Regressieanalyse van geslacht, ervaring en (mal)adaptief perfectionisme op psychologische controle

Stap	Psychologische controle	
	β	ΔR^2
Stap 1		
Geslacht	-0,14*	0,03*
Ervaring	-0,11	
Stap 2		
Geslacht	-0,12*	0,22***
Ervaring	-0,05	
Maladaptief perfectionisme	0,46***	
Adaptief perfectionisme	0,03	

Noot. De regressiecoëfficiënten die worden gerapporteerd, zijn gestandaardiseerde coëfficiënten.

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Eveneens zoals verwacht, werden alle drie de burnoutcomponenten significant voorspeld door *maladaptief perfectionisme*. De variabele *maladaptief perfectionisme* voorspelde *depersonalisatie* ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$) en *emotionele uitputting* ($\beta = 0,32$; $p < 0,001$) significant positief. *Persoonlijke competentie* ($\beta = -0,37$; $p < 0,001$) werd significant negatief voorspeld door de variabele *maladaptief perfectionisme*. Tenslotte voorspelde de variabele *adaptief perfectionisme* *persoonlijke competentie* significant positief ($\beta = 0,16$; $p < 0,01$; zie Tabel 3).

3.2 Mediatieanalyses

Om de mediatiehypothese dat de relatie tussen *maladaptief perfectionisme* en *psychologische controle* door de drie burnoutcomponenten gemedieerd wordt te toetsen, werden regressieanalyses uitgevoerd gebruik makend van een procedure bestaande uit vier stappen (Kenny, Kashy, & Bolger, 1998). Hierbij werd gecontroleerd voor *geslacht* en *aantal jaren leservaring*. In stap 1 wordt de grootte van het verband tussen de onafhankelijke variabele (*maladaptief perfectionisme*) en de afhankelijke variabele (*psychologische controle*) onderzocht. Stap 2 gaat na of er sprake is van een significant verband tussen de onafhankelijke variabele en de mediërende variabelen (*emotionele uitputting*, *depersonalisatie*).

Tabel 3

Regressieanalyse van geslacht, jaren leservaring en (mal)adaptief perfectionisme op de burnoutcomponenten (*depersonalisatie*, *emotionele uitputting* en *persoonlijke competentie*)

	Depersonalisatie		Emotionele uitputting		Persoonlijke Competentie	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Stap 1						
Geslacht	-0,19**	0,04**	0,00	0,00	0,10	0,01
Ervaring	-0,08		-0,01		0,09	
Stap 2						
Geslacht	-0,17**	0,10***	0,02	0,14***	0,07	0,10***
Ervaring	-0,04		0,02		0,04	
Adaptief perfectionisme	-0,01		0,10		0,16**	
Maladaptief perfectionisme	0,33***		0,32***		-0,37***	

Noot. De regressiecoëfficiënten die worden gerapporteerd, zijn gestandaardiseerde coëfficiënten.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

tie en persoonlijke competentie). Stap 3 gaat na of er een significant verband is tussen elke mediërende variabele en de afhankelijke variabele, terwijl gecontroleerd wordt voor de onafhankelijke variabele. In stap 4 ten slotte wordt de daling van de relatie tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele onderzocht, wanneer gecontroleerd wordt voor elke mediërende variabele. Tabel 4 en Figuur 1 tonen de resultaten van deze analyses. Zoals reeds werd aangegeven in de preliminaire analyses, is er een significant positief verband tussen de onafhankelijke variabele (maladaptief perfectionisme) en de afhankelijke variabele (psychologische controle). In stap 2 vonden we een significant verband tussen de onafhankelijke variabele en de drie mediërende variabelen (emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke competentie). In stap 3 vonden we een significant verband tussen de drie mediërende variabelen en de afhankelijke variabele, terwijl gecontroleerd werd voor de onafhankelijke variabele. Wanneer de burnoutcomponenten in rekening werden gebracht in stap 4, vonden we bij elke component een significante daling van de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle. De Sobel-test (Sobel, 1982) gaf aan dat het indirect effect van *maladaptief perfectionisme* over de drie burnoutcomponenten naar *psychologische controle* telkens significant was. We kunnen dus concluderen dat de relatie tussen *maladaptief perfectionisme* en *psychologische controle* partieel gemedieerd wordt door de drie burnoutcomponenten.

Tot slot onderzochten we welke van de drie burnoutcomponenten de sterkste mediator is, wanneer we deze tegelijkertijd inbrengen als mediator. Omdat *depersonalisatie* het grootste effect vertoonde bij het afzonderlijk inbrengen van de mediators in de voorgaande mediatieanalyses, verwachten we dat deze variabele ook het sterkste effect zal vertonen wanneer we de mediators samen inbrengen. Tabel 5 geeft de resultaten weer van deze analyse. Uit de resultaten blijkt dat de variabelen emotionele uitputting en persoonlijke competentie niet langer mediators zijn. Enkel *depersonalisatie* blijkt het verband tussen *maladaptief perfectionisme* en *psychologische controle* uniek te mediëren.

4 Discussie

In dit onderzoek gingen we het verband na tussen perfectionisme en psychologisch controlerend lesgeven enerzijds en perfectionisme en burnout anderzijds. Bovendien onderzochten we de mediërende rol van de burnoutcomponenten bij het verband tussen perfectionisme en psychologische controle. De volgende relaties kwamen naar voor. Zoals verwacht, was maladaptief perfectionisme sterk gerelateerd aan psychologische controle en de drie burnoutcomponenten; en was adaptief perfectionisme niet gerelateerd aan psychologische controle en twee van de burnoutcomponenten (emotionele uitputting en depersonalisatie) wanneer de drie burnoutcomponenten gelijktijdig werden inge-

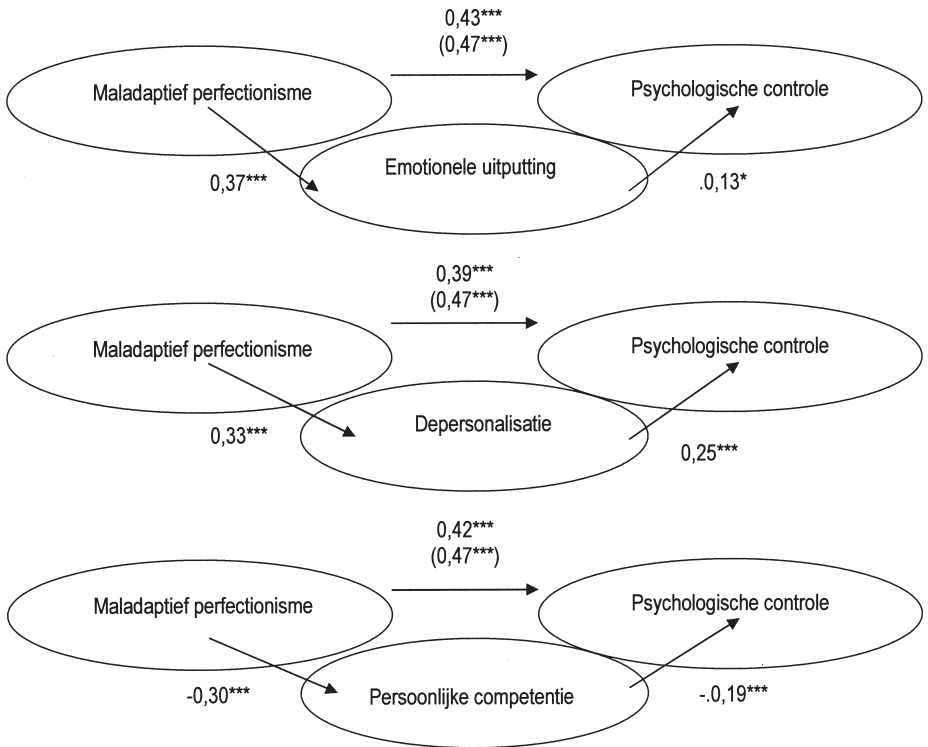
Tabel 4

Mediatieanalyses

Afhankelijke variabele	Mediator	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 4	Sobel	R ²
Psychologische controle	Emotionele uitputting	0,47***	0,37***	0,13*	0,43***	20,25*	0,26***
	Depersonalisatie	0,47***	0,33***	0,25***	0,39***	30,84***	0,30***
	Persoonlijke competentie	0,47***	-0,30***	-0,19***	0,42***	30,11**	0,28***

Noot: Stap 1 = Pad van de onafhankelijke variabele (maladaptief perfectionisme) naar de afhankelijke variabele (psychologische controle). Stap 2 = Pad van de onafhankelijke variabele naar de mediërende variabelen (depersonalisatie, emotionele uitputting en persoonlijke competentie). Stap 3 = Pad van de mediërende variabelen naar de afhankelijke variabele (gecontroleerd voor de onafhankelijke variabele). Stap 4 = Pad van de onafhankelijke variabele naar de afhankelijke variabele (gecontroleerd voor de mediërende variabelen).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$



Figuur 1. Mediatieanalyses. Paddiagram met gestandaardiseerde β -coëfficiënten.

voerd in de regressievergelijking. Adaptief perfectionisme vertoonde wel een significant positief verband met persoonlijke competentie van leerkrachten. Adaptief perfectionistische leerkrachten stellen inderdaad meer haalbare verwachtingen inzake klasmanagement en zullen bijgevolg sneller het gevoel hebben de klas in de hand te hebben. In de opvoedingsliteratuur kwam men tot gelijk-

aardige resultaten. Zo toonden Soenens et al. (2005) het verband aan tussen maladaptief perfectionisme bij ouders en hun gebruik van psychologische controle. Het verband tussen adaptief perfectionisme en psychologische controle bleef ook in hun onderzoek uit (zie ook Soenens, Vansteenkiste, Duriez & Goossens, 2005). Onze bevindingen omtrent perfectionisme en burnout liggen in de lijn met

Tabel 5

Mediatieanalyses bij het gelijktijdig inbrengen van de mediators.

Afhankelijke variabele	Mediator	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 4	Sobel	R^2
Psychologische controle	Emotionele uitputting	0,47***	0,37***	0,03	0,37***	0,45	0,31***
	Depersonalisatie	0,47***	0,33***	0,20***	0,37***	3,07**	0,31***
	Persoonlijke competentie	0,47***	-0,30***	-0,11*	0,37***	1,86	0,31***

Noot: Stap 1 = Pad van de onafhankelijke variabele (maladaptief perfectionisme) naar de afhankelijke variabele (psychologische controle). Stap 2 = Pad van de onafhankelijke variabele naar de mediërende variabelen (depersonalisatie, emotionele uitputting en persoonlijke competentie). Stap 3 = Pad van de mediërende variabelen naar de afhankelijke variabele (gecontroleerd voor de onafhankelijke variabele). Stap 4 = Pad van de onafhankelijke variabele naar de afhankelijke variabele (gecontroleerd voor de mediërende variabelen).

$p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

de onderzoeksresultaten van Stoeber en Renner (2008). Zij toonden aan dat perfectie nastreven en het ervaren van druk van collega's geen stress en burnout veroorzaken, terwijl negatieve reacties op imperfectie en gepercipieerde druk van leerlingen en ouders dat wel kunnen. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat de schaal perfectie nastreven significant positief correleert met de schaal persoonlijke standaarden (adaptief perfectionisme) en de schaal negatieve reacties op imperfectie significant positief correleert met de schaal bezorgdheid over fouten (maladaptief perfectionisme).

Wat betreft de mediërende rol van de drie burnoutcomponenten in de relatie tussen zelfgerapporteerd maladaptief perfectionisme bij leerkrachten en psychologisch controlerend lesgeven, stelden we vast dat dit verband partieel gemedieerd werd door de verschillende burnoutcomponenten. Echter, wanneer we de drie burnoutcomponenten tegelijk opnamen als mediators, bleek enkel nog depersonalisatie het verband tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle partieel te mediëren. Naarmate een leerkracht meer excessief bezorgd is over fouten en voortdurend twijfelt over handelingen, zal hij zijn leerlingen meer onpersoonlijk benaderen. Een dergelijke cynische houding kan er op zijn beurt voor zorgen dat de leerkracht op een meer indringende manier de gevoelens, doelen en gedachten van de leerlingen manipuleert via het gebruik van psychologische controle. Verder kwam uit onze mediatieanalyses naar voor dat een maladaptief perfectionistische houding naast depersonalisatie er eveneens toe kan leiden dat de leerkracht op den duur emotioneel uitgeput geraakt en gaat twijfelen aan zijn eigen kunnen. Echter, de burnoutcomponenten emotionele uitputting en het gebrek aan gevoelens van controle over het klasgebeuren bevorderen het gebruik van psychologische controle niet wanneer depersonalisatie als mediator naast emotionele uitputting en persoonlijke competentie wordt opgenomen. Een mogelijke verklaring voor deze vaststelling is de volgende. Depersonalisatie is een interpersoonlijke houding die logischerwijze een voorspeller is van interpersoonlijk gedrag, zoals het uitvoeren van psychologi-

sche controle. Emotionele uitputting en een gebrek aan persoonlijke competentie daarentegen zijn persoonlijke gevoelens die wellicht eerder voorspeller zijn van psychologische problemen, zoals depressieve gevoelens en de intentie om de job te verlaten.

Naast het indirecte effect van maladaptief perfectionisme op psychologische controle via het effect van burnout, vertoont maladaptief perfectionisme ook een bijkomend rechtstreeks verband met psychologische controle. Een verklaring hiervoor is dat maladaptief perfectionistische leerkrachten zichzelf onder druk zetten en deze druk op een relatief directe en automatische manier op hun leerlingen overbrengen via psychologische controle. Immers, maladaptief perfectionistische leerkrachten gaan psychologische controle uitoefenen om hun hoge standaarden die ze zichzelf opleggen te kunnen doordrukken bij de leerlingen.

Wanneer we de voorgaande bevindingen interpreteren, dienen we met enkele beperkingen rekening te houden waaraan men in toekomstig onderzoek tegemoet zou kunnen komen. Ten eerste zorgt de *cross-sectionele* opzet van deze studie ervoor dat veranderingen over tijd niet kunnen vastgesteld worden en het laat ons dus niet toe om conclusies te trekken met betrekking tot de richting van de verbanden. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat psychologische controle leidt tot burnout en niet omgekeerd. Dit zou het geval zijn wanneer leerkrachten die continu hun leerlingen onder druk zetten via psychologische controle op den duur burnoutsymptomen ontwikkelen, omdat ze bij hun leerlingen de negatieve effecten zien van hun eigen psychologisch controlerend gedrag. Longitudinaal vervolgonderzoek zou hierover meer duidelijkheid kunnen brengen.

Een tweede beperking heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. De data zijn immers gebaseerd op zelfrapportage door leerkrachten. Bij gevolg kan er sprake zijn van sociaalwenselijke antwoorden en/of een gebrek aan inzicht in het eigen handelen en de percepties daarvan bij de leerlingen waardoor de validiteit van de resultaten in het gedrag kan komen. Hier kan een oplossing geboden worden door meerdere informant(en) (bijv. ook de leerlingen van de be-

vraagde leerkrachten) te bevragen. Verder zouden ook observaties van leerkrachtgedrag een alternatief kunnen bieden voor zelfrapportage die veel metacognitie vraagt van de leerkracht (bijv. Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Daarnaast spitste dit onderzoek zich toe op aso-scholen. Hoewel we in deze scholen een verscheiden groep aan leerkrachten bevraagd hebben wat hun geslacht, diploma, leeftijd en aantal jaren leservaring betreft, kunnen we er niet van uitgaan dat onze onderzoeksgroep representatief is voor de leerkracht in het algemeen. In welke mate de resultaten meer bepaald te veralgemenen zijn naar andere onderwijsvormen of -niveaus werd niet onderzocht. Bovendien is het mogelijk dat degenen die de vragenlijst niet beantwoordden voor een specifieke selectieve uitval zorgden. Bijvoorbeeld, het is denkbaar dat vooral leerkrachten die een hoge score behalen op burnout de vragenlijst niet invulden. De resultaten moeten dan ook voorzichtig geïnterpreteerd worden, hoewel de respons behoorlijk hoog is in vergelijking met andere studies waarin leerkrachten werden bevraagd.

Ten slotte hebben we reeds aangehaald dat de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle slechts partieel gemedieerd wordt door burnout. Dit houdt in dat nog andere variabelen de relatie tussen maladaptief perfectionisme en psychologische controle kunnen mediëren, zoals bijvoorbeeld het empathisch vermogen van de leerkracht, depressie of faalangst bij de leerkracht. Toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan in welke mate andere mediators van invloed zijn.

5 Praktische implicaties

Deze studie heeft enkele implicaties voor de pedagogische praktijk, in het bijzonder voor het onderwijs. Ten eerste geeft deze studie aan dat leerkrachten die maladaptief perfectionistisch zijn en te maken krijgen met burnout meer kans maken op het psychologisch controleren van hun leerlingen. Indien men als leerkracht op de hoogte is van dit verband en de negatieve effecten van psychologische controle op leerlingen, kan men als

maladaptief perfectionistische leerkracht en/of *burned-out* leerkracht bewust proberen om te gaan met deze karakteristieken. Echter, wat remediëring van maladaptief perfectionisme betreft, zijn we minder opgetogen. Onderzoek toonde namelijk aan dat maladaptief perfectionisme een relatief stabiel persoonlijkheidskenmerk is dat niet eenvoudig via kortdurende therapeutische interventies kan behandeld worden. Intensieve, langetermijns psychoanalyse zou meer effect hebben (Blatt, Quinlan, Pilkonis, & Shea, 1995). Ten tweede geeft de studie aan dat het belangrijk is om als school oog te hebben voor leerkrachten die maladaptief perfectionistisch zijn of met burnout krijgen af te rekenen zodat de relatie met hun leerlingen bijvoorbeeld door gepaste begeleiding kan ondersteund worden. Verder kan een warm en ondersteunend schoolklimaat dat een te hoge werkdruk vermijdt, een belangrijke factor vormen in het voorkomen van burnout bij de leerkrachten. Grayson en Alvarez (2008) toonden aan dat emotionele uitputting het nauwst verband houdt met de ouders of de gemeenschap. Daarnaast was persoonlijke competentie voornamelijk gerelateerd aan de tijd die effectief aan leren kan besteed worden en de management structuren die hieraan ondersteuning bieden. Depersonalisatie ten slotte hield vooral verband met de relaties die de leerkracht heeft met andere actoren in de school, zoals de leerlingen en de directeur. Bijvoorbeeld, wanneer de directeur stress bespreekbaar maakt, zal burnout minder kans krijgen.

Noot

- 1 Er werd geen rekening gehouden met eventuele verschillen tussen scholen omdat een MANOVA aangaf dat er zich slechts inzake één variabele, depersonalisatie, verschillen voordeden en deze bovendien klein was qua effectgrootte.

Literatuur

- Assor, R., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard:

- A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K., Bean, R. L., & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263-289). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioural control and youth internalized and externalized behaviours. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Baumann, N., & Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics. *Journal of Personality*, 73, 443-470.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Pilkonis, P. A., & Shea, M. T. (1995). Impact of perfectionism and need for approval on the brief treatment of depression: The national institute of mental health treatment of depression collaborative research program revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 125-132.
- Byrne, B. M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583-605.
- Campis, L. K., Lyman, R. D., & Prentice-Dunn, S. (1986). The Parental Locus of Control Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 260-267.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of "clinical" perfectionism: A reply to Shafran et al. (2002, 2003) and Hewitt et al. (2003). *Behaviour Research and Therapy*, 44, 63-84.
- Enns, M. W., Cox, B. J., & Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- Evers, W., Brouwers, A., Tomic, W., & Alphen, H. van. (2001). Self-efficacy en burnout bij leraren in het Studiehuis. *Pedagogische Studiën*, 78, 169-183.
- Farber, B. A. (1983). A critical perspective on burnout. In B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout* (pp.1-22). New York: Pergamon.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & MacDonal, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132). Washington, DC: APA.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. L., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Fry, P. S. (1995). Perfectionism, humor, and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 121, 213- 245.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout:

- A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 229-244.
- Jesus, S. N. de, & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 233-265). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W.S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 110-113.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386-390.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Schaefer, E. (1965a). Children's reports of parental behaviour: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schaefer, E. (1965b). A configurational analysis of children's reports of parental behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: Parent's psychological control as intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19, 358-366.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2006). In search of the sources of psychologically controlling parenting: The role of parental separation anxiety and parental maladaptive perfectionism. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 539-559.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.
- Soucy, N, & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14, 125-143.
- Sutandar-Pinnock, K., Woodside, D. B., Carter, J. C., Olmsted, M. P., Kaplan, A. S. (2003). Perfectionism in anorexia nervosa: A 6-24-month follow-up study. *International Journal of Eating Disorders*, 33, 225-229.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Vansteenkiste, M. (2005). *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and*

well-being. Niet-gepubliceerde doctoraatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, België.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 486-501.

Manuscript aanvaard: 8 maart 2009

Auteurs

Simon Beusaert is werkzaam aan de Universiteit Maastricht. **Eline Sierens** en **Filip Dochy** zijn werkzaam bij de Katholieke Universiteit Leuven, en **Bart Soenens** werkt bij de Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Simon Beusaert, Department of Educational Development and Research, Faculty of Economics and Business Administration, Universiteit Maastricht, Tongersestraat 53, 6211 LM Maastricht, Nederland. E-mail: s.beusaert@maastrichtuniversity.nl.

Abstract

On the link between perfectionism in teachers and psychological control in teaching: Does burnout play a mediating role?

Psychological control by teachers is seen as a form of control that intrudes on the feelings, goals and thoughts of pupils. Although the negative consequences are established, there is almost no research conducted on the antecedents of psychological control. Therefore, this study researched the relation between perfectionism and psychological control ($N = 317$). Perfectionism has been conceptualized as a personality variable in which posing high standards takes a central role. We distinguished a maladaptive form of perfectionism that results in emotional distress and social dysfunction, from a form that is relatively benign, perhaps even adaptive. In line with our hypotheses, evidence was found for the positive relation between maladaptive perfectionism and psychological control and burnout, whereas adaptive perfectionism and psychological control were unrelated. In addition, evidence was found for the partial mediating role of burnout in the relation between maladaptive perfectionism and psychological control. Burnout was conceptualized as a multidimensional psychological syndrome, existing in emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment.