

Samenvatting

Dit onderzoek bestudeert de relaties tussen self-efficacyverwachtingen¹ en burnout bij leraren (N = 490) die onlangs innovatieve en fundamentele onderwijskundige veranderingen implementeerden in bovenbouw van havo en vwo (het zogenaamde Studiehuis). De nieuwe pedagogische en didactische benadering van het onderwijs komt in de plaats van het traditionele klassikale of frontale onderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs, i.e. de laatste jaren van de havo en de vwo. Kenmerkend voor de nieuwe tweede fase van de bovenbouw havo en vwo is dat leerlingen aangestuurd worden om onafhankelijk te werken, verantwoordelijkheid te nemen voor hun studieprestaties en met medeleerlingen samen te werken aan opdrachten. Traditioneel klassikaal onderwijs is in het Studiehuis vervangen door leerlinggerichte en coöperatieve strategieën waarin de leraar een meer begeleidende en adviserende rol heeft gekregen. De leerling in plaats van de leraar staat centraal en de leerstof dient actief verwerkt te worden. Gehypothetiseerd is dat de mate van burnout bij leraren kan worden voorspeld door (1) de mate waarin zij een negatieve attitude hebben jegens het Studiehuis en (2) de mate waarin zij verwachten de nieuwe methode te kunnen toepassen en de spanningen het hoofd te kunnen bieden die gepaard gaan met het implementatieproces (self-efficacyverwachtingen). Burnout is geconceptualiseerd als een drie-dimensioneel psychologisch syndroom bestaande uit emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid. De onderzoeksresultaten laten zien dat de self-efficacyverwachtingen burnout significant voorspelden. De attitude van leraren jegens het Studiehuis blijkt echter geen significante voorspeller van burnout te zijn. Implicaties van de gevonden resultaten worden besproken.

Inleiding

De taken die leraren vervullen zijn veeleisend en zwaar. Het blijkt dat jaarlijks grote aantallen leraren zich niet langer in staat achten hun functie uit te oefenen. Zij voelen zich leeg en uitgeput. Uit de vele onderzoeken die op dit terrein zijn verricht, blijkt dat het aantal leraren dat deze uitputtingsverschijnselen gedurende de loopbaan ervaart, groot is. Uitputting blijkt, samen met de teleurstellingen over het niet uitkomen van de verwachtingen die men over het beroep heeft, één van de redenen te zijn waarom de helft van de beginnende leraren in de Verenigde Staten binnen de eerste zeven jaar van hun loopbaan met lesgeven was gestopt (Merseeth, 1992). Op basis van een overzicht van de Amerikaanse literatuur stelde Farber (1991) dat tussen de 5 en 20% van alle leraren in de Verenigde Staten op een zeker moment in hun loopbaan opgebrand zal raken.

De zwaarte van het beroep van leraar komt vooral tot uiting in de grote hoeveelheid stress die zij in hun werk ondervinden. Onderzoek onder Britse leraren liet zien dat ongeveer een derde van hen hun baan als uitermate stressvol ervaart (Borg, 1990). Vooral in beroepsvergelijkend onderzoek naar de mate waarin werkenden stress ondervinden, blijkt het beroep van leraar erg stressvol te zijn. Zo rapporteerden Travers en Cooper (1993) dat leraren van een hogere mate van stress blijk gaven dan de gemiddelde bevolking en personen die eveneens een cliëntgericht beroep uitoefenen zoals artsen, verpleegkundigen en ziekenverzorger. Nederlandse cijfers wijzen in dezelfde richting. In een onderzoek naar opvattingen over het werk onder Nederlandse werknemers, rapporteerden werkenden in het onderwijs in vergelijking tot werkenden in de industrie, de overheid, de zorg en de commercie het minst de werkbelasting aan te kunnen (SEO, 1998; Veldhoven & Broersen, 1999). Daarenboven laten cijfers van het Ne-

derlandse Centraal Bureau voor de Statistiek zien dat de prevalentie van burnout in het onderwijs hoger is dan in andere bedrijfssecties die in het algemeen als ‘zwaar’ worden beschouwd zoals de horeca, de industrie, het vervoer, de zorg en de bouw (CBS, 1999).

In Nederland worden relatief veel leraren arbeidsongeschikt verklaard doordat zij de hoge werkbelasting en de stress die daarmee gepaard gaat niet langer aankunnen. In 1994 was 44 procent van het volledige aantal arbeidsongeschikten uit het onderwijs afkomstig (ABP, 1995). In meer dan de helft van de gevallen liggen psychische klachten ten grondslag aan die vorm van arbeidsongeschiktheid die in de literatuur steeds vaker met burnout in verband wordt gebracht (Schaufeli & Bergers, 1992).

In de meest gebruikte definitie wordt burnout beschreven als een psychologisch syndroom van emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid dat kan voorkomen onder personen die uit hoofde van hun functie met anderen werken (Maslach, 1993; Maslach & Jackson, 1981). Emotionele uitputting verwijst naar gevoelens van emotionele overbelasting en een sterke vermindering van iemands emotionele reserves. Depersonalisatie verwijst naar een negatieve, verharde en afstandelijke houding ten opzichte van degenen met wie men werkt, zoals patiënten, cliënten en leerlingen. Verminderde persoonlijke bekwaamheid verwijst naar iemands negatieve zelfevaluatie in relatie tot diens werkprestaties (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993).

Het onderhavige onderzoek naar burnout is uitgevoerd onder leraren die lesgeven in de bovenbouw van het havo en vwo, de vierde klas en hoger, i.e. de tweede fase van het voortgezet onderwijs. In deze fase van het voortgezet onderwijs wordt vanaf september 1999 een ingrijpende onderwijsinnovatie geïmplementeerd die bekend staat onder de naam Studiehuis. Het gaat hierbij om “een fundamentele en ingrijpende verandering, een cultuuromslag” (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1996, p. 5). Bolhuis (2000) noemt verschillende argumenten die pleiten voor de keuze van het zelfstandig leren van leerlingen: de efficiën-

tie van het leren wordt bevorderd (sociale reden), het levenslang leren wordt aangemoedigd en tevens leidt zelfstandig leren tot mondige burgers die in staat zijn een democratische en open maatschappij te handhaven. Aangezien er sprake is van zowel vakinhoudelijke veranderingen als van veranderingen van pedagogisch-didactische aard, heeft deze onderwijsinnovatie grote consequenties voor de betrokken leraren. Een belangrijk uitgangspunt van het Studiehuis is dat leraren het zelfstandig denken en het leren leren van leerlingen dienen te activeren, waarbij ze rekening moeten houden met het vermogen of de vaardigheden van individuele leerlingen. Waren deze leraren voorheen vooral belast met de overdracht van kennis en vaardigheden, nu worden zij geacht verantwoordelijk te zijn voor het begeleiden van leerprocessen (Bolhuis, 2000; Stokking, 1998). Leraren die vooral gericht waren op het beheersbaar houden van het leerproces van een grote groep leerlingen vrezden aantasting van de controle die ze hebben over de leerlingen, hetgeen hen terughoudend maakt werkvormen meer te differentiëren. Zelfstandig leren vereist volgens Bolhuis dat leraren specifieke vaardigheden aanleren die gepaard zullen moeten gaan met een verandering van hun opvatting over onderwijs en het leren van hun leerlingen. In kritiek op de vernieuwingen wordt gesteld dat leraren weinig ervaring hebben kunnen opdoen met de nieuwe didactische werkvormen en niet genoeg zijn voorbereid op hun nieuwe taken. Het ontbreekt hen vaak aan tijd om zich te scholen of om elkaar onderling te consulteren en zich aldus vaardigheden eigen te maken die de nieuwe pedagogisch-didactische aanpak verlangt (Veugeliers, 1999).

Voorspellers van burnout

Teneinde de mate van burnout bij leraren die lesgeven in het Studiehuis te voorspellen, wordt aangesloten bij het onderzoek dat Stein en Wang (1988) uitvoerden naar de consequenties die de implementatie van een onderwijskundig vernieuwingsprogramma had voor de betrokken leraren. Zij onderzochten de implicaties die de invoering van het vernieuwingsprogramma had op twee variabelen, te weten (1) de self-efficacyverwachting

van leraren om het onderwijskundig vernieuwingsprogramma te implementeren en (2) de attitude van leraren ten aanzien van de nieuwe onderwijsmethode. De onderzoeksresultaten lieten zien dat de invoering van het vernieuwingsprogramma belangrijke consequenties had voor de scores op deze variabelen.

Onderzoekingen hebben laten zien dat de self-efficacyverwachtingen van leraren voorspellers zijn van de mate waarin zij symptomen van burnout vertonen (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988; Brouwers & Tomic, 1999, 2000). In Nederland onderzochten Van Greevenbroek (1985), Den Hertog (1990), Van Opdorp (1991) en Korevaar (1998) self-efficacy van leraren in relatie tot problematische situaties. Zij gebruiken de term (persoonlijke) doelmatigheidsverwachting voor de efficacyverwachtingen. In deze studie onderzoeken wij de “waargenomen self-efficacy” van leraren ten aanzien van de vernieuwingen die de tweede fase met zich meebrengt.

Waargenomen self-efficacy is door Bandura (1997) omschreven als “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (p. 3). Het gaat bij self-efficacy verwachtingen dus niet om de vaardigheden zelf, maar om het eigen oordeel dat iemand heeft over zijn vaardigheden om in een specifieke situatie of context bepaald gedrag te vertonen. In dit verband willen wij beklemtonen dat de burnout-dimensie persoonlijke bekwaamheid (Maslach, 1993) scherp onderscheiden dient te worden van het construct self-efficacy (Lee & Ashforth, 1990). De persoonlijke bekwaamheid is een concept dat een empirische oorsprong kent; zij is pas verschenen en als zodanig benoemd na een factoranalyse (Schaufeli, Enzmann & Girault, 1993), terwijl de eigen competentie (de persoonlijke self-efficacy) van theoretische origine is. Verder staat bij de persoonlijke bekwaamheid de geleverde eigen prestatie en de evaluatie hiervan centraal (retrospectief van aard), terwijl bij de eigen competentie verwachtingen centraal staan (prospectief van karakter). Self-efficacyverwachtingen zijn altijd gerelateerd aan een zeker domein van activiteiten of competenties (Bandura, 1997; Maddux, 1995). In dit onderzoek zijn de self-efficacyverwachtingen van leraren

bepaald voor drie domeinen van activiteiten of competenties die nodig zijn om in het Studiehuis als leraar te kunnen functioneren en om de omslag te kunnen maken naar deze nieuwe manier van werken.

Als eerste domein van self-efficacyverwachtingen van leraren in het Studiehuis geldt het werken met opdrachten. Opdrachten worden in het Studiehuis gebruikt om leerlingen aan te sturen hun leerproces zelfstandig vorm te geven. Terwijl de traditionele onderwijsmethode zich voornamelijk kenmerkt in het geven van klassikaal onderwijs, waarbij het vooral de leraar is die gedurende het lesuur aan het woord is en de leerlingen luisteren en vooral passief zijn (Tomic, 1987), is het lesgeven binnen het Studiehuis erop gericht leerlingen zich zelfstandig de lesstof te laten eigen maken, aangestuurd door opdrachten (Ras, 1999). Behalve het soms zelf ontwikkelen van geschikte opdrachten, betekent deze nieuwe werkwijze voor leraren dat zij nagaan of opdrachten het juiste moeilijkheidsniveau hebben en dat zij leerlingen adviseren bij het zoeken naar relevante informatie die zij nodig hebben om een opdracht te maken.

Een ander in het oog springend kenmerk van het geven van onderwijs in het Studiehuis is dat leraren individugericht en groepsgericht werken meestal sterk dienen af te wisselen.

Als tweede domein van self-efficacyverwachtingen van leraren in het Studiehuis geldt in dit onderzoek dan ook het op gedifferentieerde wijze begeleiden van groepen. Het gaat hierbij om activiteiten als leiding geven aan zowel een grote groep leerlingen als aan kleinere groepjes leerlingen, sturing geven aan de individuele inbreng van leerlingen binnen een groep, motiveren van leerlingen, sturing geven aan het oplossen van knelpunten in de samenwerking tussen leerlingen onderling en groepsgerichte of individugerichte ordehandhaving. Men zou met Meijnen (1999) kunnen stellen dat leraren steeds meer “groepschefs” zijn geworden wier activiteiten gekenmerkt worden door het “goed en efficiënt met groepen leerlingen omgaan” (p. 16). Terwijl leraren die werkzaam zijn in het Studiehuis zich enerzijds inspannen om de samenwerking tussen leerlin-

gen te bevorderen, hebben zij anderzijds tegelijkertijd oog voor het eigen studieprogramma van individuele leerlingen (Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1996).

Behalve activiteiten of competenties die nodig zijn om in het Studiehuis als leraar te kunnen functioneren - zoals het werken met opdrachten en het op gedifferentieerde wijze begeleiden van groepen - hebben leraren bepaalde vaardigheden nodig om de omslag te kunnen maken naar de nieuwe manier van werken binnen het Studiehuis.

Als derde domein van self-efficacyverwachtingen van leraren in het Studiehuis geldt in dit onderzoek dan ook het omgaan met de spanningen die gepaard gaan met de invoering van een onderwijskundige vernieuwing zoals het Studiehuis. Dit domein wordt hier aangeduid als het hanteren van onderwijsinnovaties. Onderwijskundige vernieuwingen blijken bij leraren allerlei vragen, twijfels en onzekerheden op te roepen over bijvoorbeeld hun bijdrage aan de veranderingen en hun vaardigheden in dit opzicht (Smylie, 1999). Veranderingen in werksituaties gaan veelal gepaard met weerstand, onder andere vanwege gevoelens van onzekerheid en machtsverlies. Ook het veranderen van normen en waarden waarop het gedrag in de oude situatie is gestoeld, kan weerstand oproepen (Kotter & Schlesinger, 1979), zowel bij het individu als bij de groep waarin een individu zich bevindt. Bij leraren zal, zeker te midden van collega's die zich sceptisch uitlaten over het Studiehuis, een sterk beroep worden gedaan op hun overtuiging te kunnen volharden in het laten slagen van deze onderwijskundige vernieuwing.

De voorstanders van het Studiehuis verwachten dat de veranderde aanpak, waarbij leerlingen tot een actievere en zelfstandigere houding worden aangezet, een positieve impuls betekent voor het leer- en werkklimaat. Zo zouden leraren zich minder bezig hoeven te houden met ordehandhaving. Aan de andere kant worden er nieuwe vaardigheden van hen verlangd, zoals het bevorderen van de groepssamenwerking en van de zelfstandigheid van leerlingen, waarin leraren niet of onvoldoende zijn geschoold of getraind en waartoe ze zichzelf mogelijk onvoldoende in

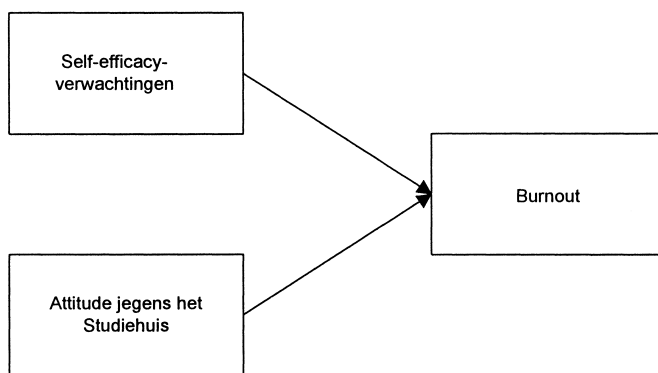
staat of bekwaam achten. Dit maakt het waarschijnlijker dat deze leraren last krijgen van spanning en stress. Uit de beschikbare literatuur over het Studiehuis, zoals van Veugelers en Zijlstra (1998), Veugelers (1999) en Kwakman (1999), blijkt dat leraren als basis voor hun dagelijkse functioneren veelal ervaring missen met de nieuwe werkwijze en dat leraren menen dat ze onvoldoende voorbereid zijn op de veranderingen. Scholing of training ontbreekt veelal uit tijdgebrek, of hiermee is pas - en dan nog beperkt - gestart na de invoering van het Studiehuis, in de vorm van nascholingsprogramma's (Knoppert & Cornelisse, 2000). Bandura (1997) stelt dat mensen met hoge self-efficacyverwachtingen vaker en eerder op zoek gaan naar nieuwe uitdagingen en over een grotere vastberadenheid beschikken dan mensen met lage self-efficacyverwachtingen. Ook blijken mensen met hoge self-efficacyverwachtingen zich meer ambitieuze doelen te stellen waaraan ze zich sterker committeren en gebruiken ze effectievere strategieën om deze doelen te bereiken. Mensen blijken bovendien situaties waarin ze succesvol denken te zijn, te verkiezen boven situaties waarin gedrag of prestaties van hen worden verwacht waartoe ze zichzelf niet bekwaam achten. Verder blijken mensen met weinig vertrouwen in hun bekwaamheid om een taak of prestatie te verrichten, eerder spanning, stress en tegenzin te ervaren dan personen die de eigen vaardigheden hoog inschatten.

Verondersteld kan worden dat leraren die werkzaam zijn in het Studiehuis weinig mogelijkheden hebben te ontkomen aan de dagelijkse onderwijspraktijk waarin de nieuwe activiteiten van hen worden verlangd. Op basis van de self-efficacytheorie kan derhalve worden verwacht dat vooral die leraren spanning en stress zullen ervaren die weinig vertrouwen hebben in hun vermogens te voldoen aan de eisen die de onderwijskundige vernieuwing van het Studiehuis hen stelt. Aangezien burnout kan worden beschouwd als een reactie op langdurige spanning en stress, kan de volgende onderzoekshypothese worden geformuleerd: de mate waarin leraren zichzelf in staat achten (1) te werken met opdrachten, (2) groepen op gedifferentieerde wijze te begeleiden en (3) onderwijsinnovaties te hanteren, is voorspellend voor de mate

van burnout, i.e. emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid. De verwachte relatie is zodanig dat naarmate de self-efficacyverwachtingen lager zijn, de scores op emotionele uitputting en depersonalisatie hoger zullen zijn en de scores op persoonlijke bekwaamheid lager.

Behalve de relatie tussen de self-efficacyverwachtingen en burnout, zal in dit onderzoek ook de attitude van leraren ten aanzien van de werkzaamheid en bruikbaarheid van het Studiehuis in relatie tot burnout worden

het voortgezet onderwijs en die het idee hebben dat het Studiehuis als onderwijskundige vernieuwing te kort schiet in vergelijking met het traditionele klassikale onderwijs, spanning en stress kunnen gaan ervaren. Het betekent immers dat zij zich geplaagd kunnen zien in een situatie waarin zij geacht worden onderwijsactiviteiten te volbrengen met behulp van een methode waarvan zij de waarde en effectiviteit betwijfelen. De onderzoekstraditie in de lijn van Festinger (1957) heeft laten zien dat een discrepantie tussen gedrag



Figuur 1. Gehypothetiseerde relaties tussen de variabelen.

onderzocht. Attitudes zijn gevormd op basis van ervaringen in het verleden en hebben een stabiel karakter, hetgeen betekent dat zij niet gemakkelijk zullen veranderen (Nuttin & Beckers, 1976). Veel leraren zijn al geruime tijd werkzaam in het onderwijs en hebben reeds ervaring met veranderingen in het onderwijs, terwijl het klassikaal of frontaal lesgeven als onderwijsconcept al decennia lang een stabiel gegeven is (Cuban, 1984). Voor de jongere generatie leraren geldt min of meer hetzelfde. De jaren van onderwijs die zij hebben genoten, kenmerken zich vooral door de klassikale methode, hetgeen bij hen derhalve lange tijd als model voor het geven van onderwijs heeft gediend (Goodlad, 1983; Tomic, 1987). Het ligt dan ook voor de hand dat zich bij leraren een aantal sterke overtuigingen heeft gevormd ten aanzien van het geven van onderwijs. Dit betekent dat de klassikale methode veelal wordt beschouwd als kenmerkend voor het onderwijs (Miller, 1999).

Het is aannemelijk te verwachten dat leraren die werkzaam zijn in de tweede fase van

en attitude gepaard gaat met spanning en stress. Aangezien burnout kan worden beschouwd als een reactie op langdurige spanning en stress, kan de tweede onderzoekshypothese worden geformuleerd: de attitude van leraren ten aanzien van de werkzaamheid en de bruikbaarheid van het Studiehuis als onderwijskundig vernieuwingsprogramma in de tweede fase van het voortgezet onderwijs is voorspellend voor de mate van burnout, i.e. emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid. De verwachte relatie is zodanig dat naarmate de attitude jegens het Studiehuis negatiever is, de scores op emotionele uitputting en depersonalisatie hoger zullen zijn en de scores op persoonlijke bekwaamheid lager.

Figuur 1 toont de gehypothetiseerde relaties tussen de variabelen self-efficacyverwachtingen en attitude enerzijds en burnout anderzijds, welke worden getoetst onder leraren die werkzaam waren in de bovenbouw van havo en vwo.

1 Methode

1.1 Onderzoeksgroep

De benaderde onderzoeksgroep bestond uit 1190 leraren die lesgeven in de bovenbouw van havo en vwo, verdeeld over 33 willekeurig geselecteerde scholen uit de rubriek "Scholen en Onderwijs" van de KPN telefoongidsen. Deze scholen liggen in de provincies Limburg, Noord-Brabant, Zeeland, Gelderland, en Groningen. Het responspercentage was 41.2 (490 volledig ingevulde vragenformulieren konden gebruikt worden). De onderzoeksgroep bestond uit 114 vrouwen (23.3%) en 376 mannen (76.7%). De gemiddelde leeftijd van deze leraren bedroeg 47.23 jaar ($SD = 8.07$), variërend van 23 tot en met 64 jaar. Het gemiddeld aantal jaren dat deze leraren in het onderwijs werkzaam waren, bedroeg 22.14 jaar ($SD = 8.86$), met een range van 1 tot en met 39 jaar. De onderzoeksgroep was verdeeld in 463 eerstegraads (94.5%) en 27 tweedegraads leraren (5.5%). Het aantal aanstellingsuren bedroeg gemiddeld 20.65 ($SD = 8.24$), waarvan gemiddeld 13.59 uren in de bovenbouw van havo en vwo ($SD = 7.39$).

1.2 Meetinstrumenten

Self-efficacyverwachtingen

Self-efficacyverwachtingen werden gemeten met een specifiek voor dit onderzoek ontwikkeld instrument. Items werden geformuleerd voor drie domeinen van self-efficacyverwachtingen die aansluiten bij de belangrijkste werkzaamheden van leraren die werkzaam zijn in het Studiehuis: (1) het op gedifferentieerde wijze begeleiden van groepen leerlingen (6 items), (2) het werken met opdrachten (4 items), en (3) het hanteren van onderwijsinnovaties (3 items). Teneinde een goed beeld te kunnen krijgen van de belangrijkste activiteiten van leraren die werken in het Studiehuis is, behalve van de informatie uit de literatuur, gebruik gemaakt van de uit interviews verkregen informatie van vijf leraren die werkzaam waren op scholen die bij wijze van proef reeds één jaar voor de landelijke implementatie, de onderwijskundige vernieuwing van het Studiehuis toepasten. De geïnterviewde leraren waren drie vrouwen en twee mannen die lesgeven in verschillende vakken. Bij

het formuleren van de items is er zoveel mogelijk naar gestreefd de aanbevelingen toe te passen die in de literatuur worden gegeven voor de ontwikkeling van instrumenten voor het meten van self-efficacyverwachtingen (Forsyth & Carey, 1998; Maibach & Murphy, 1995). De items werden gescoord op een 6-punts-Likert-schaal lopende van "helemaal mee oneens" tot "helemaal mee eens". Hoge scores op de items zijn indicatief voor hoge self-efficacyverwachtingen. De gebruikte items zijn weergegeven in Tabel 1.

Attitude

De attitude van leraren ten aanzien van de bruikbaarheid en werkzaamheid van het Studiehuis als onderwijskundige vernieuwing werd gemeten met een voor dit onderzoek ontwikkeld meetinstrument bestaande uit 5 items. De items werden geformuleerd op basis van informatie uit literatuur en interviews met vijf leraren die reeds enige tijd in het Studiehuis lesgeven (zie hierboven). De items werden zodanig geformuleerd dat zij de meest in het oog springende kenmerken van het Studiehuis weerspiegelen. Leraren konden per item hun waardering geven aan uitspraken die bipolair werden gepresenteerd door in totaal tien punten te verdelen over beide alternatieven. Deze manier van vragenstellen geeft de docenten de mogelijkheid hun waarderingen te nuanceren, of eventueel beide alternatieven gelijk te waarderen. Voorbeelden van items zijn: "Naar mijn mening is de meest geschikte onderwijsmethode (1) zelfontdekkend leren, zoals toegepast in het Studiehuis, (2) klassikaal lesgeven" en "Ik denk dat de onderwijskundige vernieuwing in de tweede fase (1) leerlingen beter voorbereidt op hoger onderwijs, (2) leerlingen minder goed voorbereidt op hoger onderwijs".

Burnout

De Nederlandse versie van de Maslach Burnout Inventory voor leraren (MBI-NL-Le; Schaufeli & Van Horn, 1995) werd gebruikt om de mate van burnout te meten. Deze schaal omvat twintig items verdeeld over drie subschalen: (1) emotionele uitputting (EU; 8 items), (2) depersonalisatie (D; 5 items) en (3) persoonlijke bekwaamheid (PB; 7 items). Door de leraren kon worden gescoord op een

zevenpuntsschaal, variërend van “nooit” tot “altijd”. Verondersteld werd dat er sprake was van burnout wanneer er hoog werd gescoord op emotionele uitputting en depersonalisatie en laag op persoonlijke bekwaamheid. Voorbeelden van items voor emotionele

uitputting zijn: “Aan het eind van een werkdag voel ik me leeg” en “Ik voel me vermoeid als ik ‘s morgens opsta en er weer een werkdag voor me ligt”. Voorbeelden van items voor depersonalisatie zijn: “Ik heb het gevoel dat ik sommige leerlingen te onper-

Tabel 1

Resultaten van confirmatieve factoranalyse van items voor self-efficacyverwachtingen en de attitude jegens het Studiehuis

Item nr.	Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<i>Self-efficacyverwachtingen ten aanzien van groepen op gedifferentieerde wijze begeleiden</i>					
3.	Als een leerling ongemotiveerd gedrag vertoont, lukt het me te achterhalen wat de reden daarvan is.	.66	—	—	—
5.	Ik weet steeds goed in te schatten wat er aan de hand is als een groepje moeilijk samenwerkt.	.66	—	—	—
7.	Ik ben in staat de samenwerking in een groepje te bevorderen als leerlingen hierbij moeilijkheden ondervinden.	.65	—	—	—
10.	Ik ben in staat een groepje leerlingen dat de orde verstoort weer snel aan het werk te zetten.	.65	—	—	—
4.	Een leerling die de samenwerking met medeleerlingen dwarsboomt, kan ik snel in het gareel brengen.	.62	—	—	—
2.	Ik ben in staat leerlingen te wijzen op hun verantwoordelijkheid voor het behalen van goede leerresultaten.	.57	—	—	—
<i>Self-efficacyverwachtingen ten aanzien van het werken met opdrachten.</i>					
11.	Als leerlingen moeilijkheden hebben met een opdracht, lukt het me hen zelf te laten nadenken over oplossingen.	—	.75	—	—
13.	Ik ben in staat leerlingen de nodige aanwijzingen te geven bij het zoeken naar relevante informatie voor een opdracht.	—	.63	—	—
6.	Als een leerling moeite heeft met een opdracht lukt het me hem of haar op weg te helpen.	—	.57	—	—
9.	Ik ben in staat na te gaan of een opdracht het juiste moeilijkheidsniveau heeft.	—	.45	—	—
<i>Self-efficacyverwachtingen t.a.v. onderwijsinnovaties hanteren</i>					
8.	In het algemeen kan ik goed omgaan met de spanningen die gepaard gaan met de invoering van onderwijsinnovaties, zoals bijvoorbeeld het Studiehuis.	—	—	.92	—
12.	Ik kan goed met de stress omgaan die voortvloeit uit de veranderingen die de invoering van onderwijskundige vernieuwingen, zoals het Studiehuis, met zich meebrengt.	—	—	.90	—
1.	Zelfs nu ik opmerkingen krijg van sceptische collega's, lukt het me de schouders te blijven zetten onder innovatieve projecten.	—	—	.61	—

Vervolg Tabel 1

Resultaten van confirmatieve factoranalyse van items voor self-efficacyverwachtingen en de attitude jegens het Studiehuis

Item nr.	Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<i>Attitude jegens het Studiehuis.</i>					
1.	Naar mijn mening is de meest geschikte onderwijsmethode zelfontdekkend leren, a) zoals toegepast in het studiehuis, (b) klassikaal lesgeven.	—	—	—	.87
2.	Ik ben van mening dat de sturing van het leerproces voornamelijk dient te geschieden door a) de leraar, b) de leerling.	—	—	—	-.41
3.	Mijn favoriete stijl van lesgeven is (a) de klassikale manier, (b) leerlingen ontdekkend laten leren, zoals toegepast in het Studiehuis.	—	—	—	-.76
5.	Ik denk dat de onderwijskundige vernieuwing in de tweede fase (a) leerlingen beter voorbereidt op hoger onderwijs, (b) leerlingen minder goed voorbereidt op hoger onderwijs.	—	—	—	.70
4.	Ik vind dat leerlingen van de bovenbouw de hun geboden vrijheid in het onderwijs (a) aankunnen, (b) niet aankunnen.	—	—	—	.57

soonlijk behandel” en “Het kan me echt niet schelen wat er van mijn leerlingen terecht komt”. Voorbeelden van items voor persoonlijke bekwaamheid zijn: “Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug” en “Ik heb het gevoel dat ik in deze baan veel waardevolle dingen bereik”. De drie-factorenstructuur van de Nederlandse versie van de Maslach Burnout Inventory voor leraren is met confirmatieve factoranalyse bevestigd (Schaufeli, Daamen, & Van Mierlo, 1994).

Procedure

Deze studie is uitgevoerd in februari 2000 nadat alle scholen voor havo en vwo in de bovenbouw enkele maanden gewerkt hadden met de vernieuwde tweede fase. Sommige scholen hadden deze tweede fase al een jaar eerder ingevoerd. De keuze om de studie op dit moment te houden is ingegeven door het gegeven dat leraren zich bevonden in een unieke situatie van een grote vernieuwingsoperatie. Wij wilden onderzoeken of en in welke mate de attitudes en self-efficacyverwachtingen van lesgevendenden juist tijdens de eerste maanden van implementatie samenhangen met het ontstaan van burnout.

Voor deze studie zijn vragenlijsten ge-

bruikt die gelijktijdig naar 33 willekeurig geselecteerde scholen zijn verstuurd. Daaraan voorafgaand werden de directies van de scholen telefonisch benaderd met het verzoek op schoolniveau medewerking te verlenen aan het onderzoek. In deze telefoongesprekken werd uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en de wijze waarop het zou plaatsvinden. Na instemming van de directie werden de vragenlijsten, aanbiedingsbrieven en retourenveloppen aan de directie gestuurd met het verzoek deze te verspreiden onder de leraren die lesgeven in de bovenbouw van de havo en/of vwo. In de aanbiedingsbrief werd het doel van het onderzoek uitgelegd en werd de leraren vriendelijk verzocht aan het onderzoek deel te nemen door de vragenlijst in te vullen en deze in de bijgevoegde portvrije enveloppe te retourneren. Drie weken na het versturen van de vragenlijsten werd een stapel herinneringsbrieven naar de directies van de scholen gestuurd met het verzoek deze onder dezelfde leraren te verspreiden. Er is zoveel mogelijk naar gestreefd de aanbevelingen te volgen die Green en Hutchinson (1996) formuleerden op basis van de resultaten van een metastudie naar de respons bij survey-onderzoek: het verstrekken van port-

Gemiddelden en standaardafwijkingen van de variabelen en correlatiecoëfficiënten van de onderlinge relaties

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Geslacht	—	—	—										
2 Leeftijd	47.23	8.07	-.33**	—									
3 Aantal jaren werkzaam als leraar	22.14	8.86	-.37**	.87**	—								
4 Aantal aanstellingsuren	20.65	8.24	-.19**	-.03	.00	—							
5 % les tijd klassikaal onderwijs	35.76	20.74	-.07	.11*	.09	-.07	—						
6 Attitude jegens het Studiehuis	23.99	7.14	.04	-.16**	-.17**	-.02	-.39**	—					
7 SE t.a.v. groepsbegeleiding	19.25	4.19	.00	-.11*	-.12*	.02	-.21**	.35**	—				
8 SE t.a.v. het werken met opdrachten	14.27	2.44	.00	-.02	-.04	-.02	-.20**	.23**	.57**	—			
9 SE t.a.v. onderwijsinnovaties hanteren	9.67	3.24	.03	-.12**	-.16**	-.14**	-.16**	.48**	.43**	.41**	—		
10 Emotionele uitputting	18.41	9.38	-.04	.13**	.16**	.13**	.00	-.30**	-.28**	-.20**	-.61**	—	
11 Depersonalisatie	6.44	4.12	-.08	.12**	.13**	.07	.07	-.30**	-.36**	-.26**	-.45**	.56**	—
12 Persoonlijke bekwaamheid	25.98	6.11	-.03	-.18**	-.18**	.01	-.12**	.33**	.55**	.44**	.53**	-.42**	-.48**

N.B.: SE: self-efficacyverwachtingen; * < .05; ** < .01

vrije retour enveloppen aan respondenten, maken van voorcontact met het management van de instantie waar het onderzoek uitgevoerd wordt om doel en opzet van het onderzoek uit te leggen, het beklemtonen van de relevantie van het onderzoek voor de respondent zelf, het gebruik maken van korte vragenlijsten en ten slotte de mogelijkheid onderstrepen te allen tijde contact te kunnen opnemen met de onderzoekers.

2 Resultaten

Teneinde te kunnen vaststellen of de vier in dit onderzoek gemeten voorspellende variabelen van burnout, i.e. de attitude jegens de werkzaamheid en bruikbaarheid van het Studiehuis en de drie domeinen van self-efficacyverwachtingen vier factoren weerspiegelen, is eerst een confirmatieve factoranalyse uitgevoerd met het AMOS 6.1 programma. Hierbij is een vier-factorenmodel opgesteld waarin de items die werden gebruikt om de attitude jegens het Studiehuis te meten, werden verondersteld te laden op één factor en de items die werden gebruikt om de self-efficacyverwachtingen te meten voor elk van de drie domeinen werden verondersteld te laden op de andere drie factoren. Bij het bepalen of dit vier-factorenmodel op de gegevens paste, is gebruik gemaakt van de Comparative Fit Index (CFI), waarvan onderzoek heeft laten zien dat deze relatief onafhankelijk is van de grootte van de steekproef (Bentler, 1990). Wanneer de waarde van CFI boven het door Bentler en Bonett (1980) aanbevolen criterium van .90 bleek uit te komen, werd aangenomen dat het model niet meer significant kon worden verbeterd. Na de factoranalyse bleek dat deze bevindingen ook van toepassing waren op ons model.

Tabel 1 toont de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten van het vierfactorenmodel die kunnen worden geïnterpreteerd als factorladingen. De laagste waarde van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten was $-.41$, hetgeen impliceert dat de items goed op de betreffende factoren laadden.

Nadat de items waren geschaald, werden de gemiddelden, standaardafwijkingen en inter-

correlaties berekend, zoals weergegeven in Tabel 2. Betrouwbaarheidsanalyse liet Cronbachs alfa's zien van .90 voor emotionele uitputting, .68 voor depersonalisatie, .83 voor persoonlijke bekwaamheid, .79 voor attitude over Studiehuis, .68 voor de self-efficacyverwachting t.a.v. het werken met opdrachten, .85 voor de self-efficacyverwachting t.a.v. het hanteren van onderwijsinnovaties en .80 voor de self-efficacyverwachting t.a.v. groepsbegeleiding.

De correlatiecoëfficiënten zoals getoond in Tabel 2 laten zien dat de self-efficacyverwachtingen voor elk van de drie dimensies significant negatief samenhangen met de depersonalisatie- en emotionele uitputtingsdimensie van burnout en significant positief met de persoonlijke bekwaamheidsdimensie. Naarmate leraren een negatievere attitude hebben over het Studiehuis blijken zij een hogere mate van emotionele uitputting en depersonalisatie te vertonen en een lagere mate van persoonlijke bekwaamheid. Naarmate leraren ouder zijn en langer in het onderwijs werkzaam, hebben zij een negatievere houding over het Studiehuis en lagere self-efficacyverwachtingen zowel in het hanteren van onderwijsinnovaties als in het op gedifferentieerde wijze begeleiden van groepen leerlingen. Bovendien vertonen oudere leraren een

hogere mate van emotionele uitputting en depersonalisatie en een lagere mate van persoonlijke bekwaamheid dan hun jongere collega's. Het aantal aanstellingsuren blijkt alleen significant samen te hangen met de emotionele uitputtingsdimensie van burnout en met de self-efficacyverwachting ten aanzien van het hanteren van onderwijsinnovaties; naarmate leraren voor meer uren zijn aangesteld vertonen zij een hogere mate van emotionele uitputting en zijn zij in mindere mate overtuigd van de eigen vermogens het hoofd te kunnen bieden aan de spanningen die onderwijsinnovaties met zich meebrengen. Leraren met een negatievere attitude jegens het Studiehuis besteden een groter percentage van de lestijd aan klassikaal onderwijs en hebben zwakkere self-efficacyverwachtingen voor elk van de drie dimensies. De self-efficacyverwachtingen van leraren zijn lager naarmate zij een hoger percentage van de lestijd besteden aan het geven van klassikaal onderwijs.

Hiërarchische regressieanalyses zijn uitgevoerd teneinde te onderzoeken in hoeverre de attitude die leraren hebben over de werkzaamheid en bruikbaarheid van het Studiehuis en hun self-efficacyverwachtingen ten aanzien van (1) het werken met opdrachten, (2) het op gedifferentieerde wijze begeleiden van groepen en (3) het hanteren van onderwijsin-

Tabel 3

Resultaten van hiërarchische regressieanalyse voor de voorspellende variabelen van emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke bekwaamheid

Voorspellende variabele	Emotionele uitputting		Depersonalisatie		Persoonlijke bekwaamheid	
	Beta	ΔR^2	Beta	ΔR^2	Beta	ΔR^2
<i>Stap 1</i>		.04**		.03*		.05***
Geslacht	-.02		-.05		-.06	
Leeftijd	.01		.10		-.12	
Aantal jaren werkzaam als leraar	.04		-.05		.01	
Aantal aanstellingsuren	.05		.02		.05	
% lestijd klassikaal onderwijs	-.10*		-.04		.06	
<i>Stap 2</i>		.35***		.21***		.38***
Attitude jegens het Studiehuis	-.06		.07		.03	
SE ten aanzien van groepsbegeleiding	-.03		-.16**		.32***	
SE ten aanzien van het werken met opdrachten	.08		-.02		.13**	
SE ten aanzien van onderwijsinnovaties hanteren	-.60***		-.34***		34.70***	

N.B.: SE: self-efficacyverwachtingen; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

novaties, de mate van burnout verklaren. Daarbij werd statistisch gecontroleerd voor de variabelen geslacht, leeftijd, het totaal aantal jaren als leraar werkzaam, het aantal aanstellingsuren en het door de leraren zelf ingeschatte percentage van de lestijd dat zij gemiddeld besteden aan klassikaal onderwijs. Bij iedere burnoutdimensie als afhankelijke variabele werden deze controlevariabelen als eerste in de regressievergelijking opgenomen (stap 1), gevolgd door de onafhankelijke variabelen, i.e. attitude jegens het Studiehuis en de self-efficacyverwachtingen voor de drie onderscheiden domeinen (stap 2).

De resultaten van de hiërarchische regressieanalyses zoals getoond in Tabel 3 laten zien dat van de in stap 2 opgenomen variabelen alleen de self-efficacyverwachting in het hantieren van onderwijsinnovaties een significante voorspeller is van de emotionele uitputtingsdimensie van burnout.

3 Discussie

In dit onderzoek is getoetst of de mate waarin leraren een negatieve attitude hebben over werkzaamheid en bruikbaarheid van het Studiehuis en de mate waarin zij zichzelf in staat achten om de activiteiten die nodig zijn om in het Studiehuis als leraar te kunnen functioneren – gedifferentieerde groepsbegeleiding en het werken met opdrachten – en om de omslag te kunnen maken naar deze nieuwe manier van werken voorspellend zijn voor de mate waarin zij burnoutverschijnselen vertonen. De resultaten laten zien dat de self-efficacyverwachting ten aanzien van het hantieren van onderwijsinnovaties voorspellend was voor de variantie in alle drie de burnoutdimensies. De self-efficacyverwachting ten aanzien van gedifferentieerde groepsbegeleiding bleek alleen voorspellend te zijn voor de variantie in de depersonalisatie- en persoonlijke bekwaamheidsdimensies van burnout, terwijl de self-efficacyverwachting ten aanzien van het werken met opdrachten alleen de variantie in de persoonlijke bekwaamheidsdimensie bleek te voorspellen. De mate waarin leraren een negatieve attitude hebben over werkzaamheid en bruikbaarheid van het Stu-

diehuis bleek geen voorspeller te zijn van de mate van burnout.

De resultaten van dit onderzoek waaruit blijkt dat self-efficacyverwachtingen van leraren voorspellend zijn voor de mate van burnout, zijn in overeenstemming met de resultaten van ander onderzoek (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988; Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992). De resultaten laten zien dat leraren die de eigen vermogens in dit opzicht hoog inschatten, van mening waren dat zij effectievere strategieën hanteren die nodig zijn voor het werk in het studiehuis en als gevolg daarvan een mindere mate van burnout vertoonden dan leraren die de eigen vermogens laag inschatten. Brouwers en Tomic (1999) vonden in een onderzoek onder leraren evidentie voor een model waarin de self-efficacyverwachting ten aanzien van klasmanagement de mate van burnout voorspelt. In een longitudinaal onderzoek bleek de self-efficacyverwachting van leraren ten aanzien van klasmanagement echter alleen voorspellend te zijn voor de depersonalisatie- en de persoonlijke bekwaamheidsdimensies van burnout, doch niet voor de emotionele uitputtingsdimensie (Brouwers & Tomic, 2000).

In tegenstelling tot de verwachtingen bleek de mate waarin leraren een negatieve attitude hebben over werkzaamheid en bruikbaarheid van het Studiehuis geen voorspeller te zijn van de mate van burnout. Wel bleek dat naarmate leraren een negatievere attitude jegens het Studiehuis hebben, zij een groter percentage van de lestijd zeiden te besteden aan het geven van klassikaal onderwijs ($r = .39$, $p < .001$). Kennelijk besteden leraren met een negatieve attitude over de werkzaamheid van het Studiehuis minder aandacht aan het implementeren van de onderwijskundige vernieuwing van het Studiehuis in hun manier van lesgeven. Hierdoor treedt bij hen niet die mate van discrepantie op tussen gedrag en attitude die tot burnoutverschijnselen zou kunnen leiden.

In een onderzoek van Allinder (1994) werden self-efficacyverwachtingen in verband gebracht met de bereidheid van leraren een variatie aan onderwijsmiddelen en benaderingen te gebruiken, de wens van leraren betere onderwijsmethoden te ontdekken en

de implementatie van nieuwe onderwijsmethoden. Zowel de resultaten van het onderzoek van Allinder (1994) als die van het onderhavige onderzoek laten zien dat leraren met hoge self-efficacyverwachtingen een grotere bereidheid tonen nieuwe onderwijsmethoden toe te passen en minder last hebben van burnoutverschijnselen dan leraren met lage self-efficacyverwachtingen. Deze onderzoeksresultaten maken het aannemelijk te veronderstellen dat het verhogen van de self-efficacyverwachtingen van leraren met behulp van een interventieprogramma hoogst waarschijnlijk ertoe zal leiden dat het implementeren van onderwijskundige vernieuwingen in de toekomst soepeler zal verlopen en dat het ontstaan van burnout bij een aantal leraren kan worden voorkomen. Brouwers en Tomic (2000) geven een aantal richtlijnen die kunnen worden gebruikt bij het ontwikkelen van interventieprogramma's waarmee de self-efficacyverwachtingen van leraren kunnen worden verhoogd.

Een beperking voor de generaliseerbaarheid van dit onderzoek is de relatief lage respons (41.2 %). Ook de manier van het verzamelen van gegevens via zelfrapportage kan leiden tot sociaal wenselijke antwoorden waardoor de resultaten enigszins vertekend kunnen worden. In een onderzoeksgroep van 490 respondenten achten wij dit gevaar minder ernstig dan het eerst genoemde.

Een volgende beperking van het onderhavige onderzoek is de cross-sectionele opzet; de variabelen zijn één keer gemeten. Wegens deze beperking is het niet mogelijk harde uitspraken te doen over de richting van de gevonden verbanden. Longitudinaal vervolgonderzoek kan hierover meer helderheid verschaffen.

Een hiermee samenhangende aanbeveling voor vervolgonderzoek houdt verband met het tijdstip waarop dit onderzoek heeft plaatsgevonden, namelijk op het moment dat de veranderingen binnen de bovenbouw van havo en vwo bij het overgrote deel van de scholen nog maar kort daarvoor waren ingevoerd. Verwacht kan worden dat de implementatie van het Studiehuis langere tijd vergt, zeker omdat het gepaard gaat met een cultuuromslag en een verandering van het pedagogisch-didactische klimaat (Bolhuis,

2000; Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, 1996). Het is dan ook wenselijk in latere fasen van de implementatie van het Studiehuis het onderzoek voort te zetten naar de factoren die kunnen leiden tot het ontstaan van burnout. Als aanvullend motief hiervoor kan ook worden gewezen op bevindingen van Ross (1994), die laten zien dat de self-efficacyverwachtingen van leraren die pogen een nieuwe onderwijsmethode te implementeren in eerste instantie lager kunnen zijn, maar daarna in kracht toenemen als de nieuwe methode succesvol blijkt. In de praktijk van het Studiehuis kan dit betekenen dat successen van deze onderwijsvernieuwing - zoals een verminderd aantal doublanten en relatief goede eindexamenresultaten van leerlingen - een versterkend effect hebben op de self-efficacyverwachtingen van leraren ten aanzien van het lesgeven in het Studiehuis. Voor een ander motief kan worden verwezen naar het onderzoek van Stein en Wang (1988) die vonden dat leraren met een aanvankelijk negatieve attitude ten aanzien van een onderwijskundig vernieuwingsprogramma gedurende de implementatie van dit programma nog negatievere attitudes ontwikkelden. Indien successen uitblijven, zou dit ook in de praktijk van het Studiehuis het geval kunnen zijn, waardoor het risico van burnout bij deze groep leraren verder zou kunnen toenemen.

De professionele ontwikkeling van leraren vindt vooral plaats in de dagelijkse beroepspraktijk terwijl hiervoor nauwelijks aandacht is binnen scholen (Kwakman, 1999). Vormen van coaching tijdens de voorbereiding op de implementatie van de vernieuwingen wordt slechts zelden aangetroffen (Bolhuis, 2000). Het lijkt dan ook vooral zinvol de aanpak van de antecedenten van burnout dicht bij de dagelijkse praktijk te zoeken. Inservice-training of coaching op de werkvloer van leraren, gericht op het vergroten van hun vaardigheden en het versterken van hun self-efficacyverwachtingen lijkt een effectief instrument (Ross, 1995; Stein & Wang, 1988). Omdat de werkdruk door leraren toch al als hoog wordt ervaren (Smylie 1999) is het wel van belang te voorkomen dat vanwege deze activiteiten de omvang van de werkzaamheden (en daarmee de werkdruk) nog verder toeneemt.

Noten

- ¹ In deze studie wordt de internationaal gebruikelijke term self-efficacy gebruikt. Wij hebben deze term niet in het Nederlands gebezigd, omdat er geen adequate vertaling bestaat. Doelmatigheidsbeleving dat wel eens gebruikt wordt, heeft o.i. een te statische en retrospectieve connotatie terwijl het bij self-efficacy juist gaat om een oordeel van een afweging van iemand of men in een toekomstige specifieke situatie een zodanig gedrag kan vertonen dat een handeling tot een succesvol einde kan worden gebracht.

Literatuur

- ABP (1995). *Arbeidsongeschiktheid ambtenaren: Een statistisch overzicht*. Heerlen: Algemeen Burgelijk Pensioenfonds.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107* (2), 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Bolhuis, S. M. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten?* Leuven-Kessel-Lo (Belgie), Apeldoorn (Nederland): Garant Uitgevers.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology, 10*, 103-126.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research, 82* (2), 106-112.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching, 14* (2), 7-26.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16* (2), 239-254.
- CBS. (1999). *De leefsituatie van de Nederlandse bevolking 1997*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11* (4), 377-400.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- Den Hertog, P. C. (1990). *Persoonlijkheidskenmerken en causale attributies. Een onderzoek naar individuele verschillen in de beoordeling van en reactie op onderwijssituaties bij docenten voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Amsterdam: Thesis Publishers
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Forsyth, A. D., & Carey, M. P. (1998). Measuring self-efficacy in the context of HIV risk reduction: Research challenges and recommendations. *Health Psychology, 17* (6), 559-568.
- Goodlad, J. I. (1983). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Green, K. E., & Hutchinson, S. R. (1996, April). *Reviewing the research on mail survey response rates: Meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Knoppert, R., & Cornelisse, W. (2000). *Van metafoor naar werkelijkheid. Voorbereiding en invoering van de nieuwe tweede fase van havo en vwo*. Den Haag: PMVO.
- Korevaar, A. G. (1998). *Reactie-intenties van docenten. Een onderzoek naar verschillen in reactie-intenties en causale attributies tussen ervaren en beginnende docenten in problematische docent/leerling-interacties*. Nijmegen: Mediagroep KUN / AZN.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, A. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review, 57* (2), 106-114.
- Kwakman, K. (1999). Hoe leren docenten? Een bijdrage aan de discussie over professionaliteit in het onderwijs. *Handboek studiehuis tweede fase, 99* (8), 2.5, 1-23.
- Lee, R. T., Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal*

of *Applied Psychology*, 75 (6), 743-747.

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux & J. Lewis (Eds.), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. (pp. 3-33). New York: Plenum Press.
- Maibach, E., & Murphy, D. A. (1995). Self-efficacy in health promotion research and practice: Conceptualization and measurement. *Health Education Research: Theory & Practice*, 10(1), 37-50.
- Maslach, C. (1993) Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research* (pp.19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Meijnen, W. (1999). Interview. *Uitleg, officiële publicatie- en voorlichtingsblad van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, 15 (24), 16.
- Merseth, K. K. (1992). First aid for first-year teachers. *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 678-683.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 139-156). Cambridge: University Press.
- Nuttin, J. M. & Becker, A. (1976). *The illusion of attitude change. Towards a response contagion theory of persuasion*. London: Academic Press.
- Ras, A. (1999). De rol van de docent in het studiehuis: Het coachend begeleiden van leerlingen. *Handboek studiehuis tweede fase*, 99 (7), 7.5, 1-7.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 381-394.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97 (2), 227-251.
- Schaufeli, W. B., & Bergers, G. P. A. (1992). Burnout bij leraren: Achtergronden en preventie. [Burnout among teachers: Background and prevention]. In N. Deen, H. J. M. Siddelaars-Jaspers, M. Hermans, & M. Kruger (Eds.), *Handboek leerlingbegeleiding*. (pp. 5140-1 - 5140-19). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 803-812.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Van Horn, J. E. (1995). *Maslach Burnout Inventory voor leraren (MBI-NL-Le). Voorlopige handleiding. [Maslach Burnout Inventory for teachers. Preliminary guide]*. University of Utrecht: PAGO.
- SEO. (1998). *De leraar op de drempel van het millennium: Onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leraren in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). Cambridge: University Press.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- Stokking, K. (1998). Klassikaal onderwijs versus zelfstandig leren is een verkeerde discussie: het gaat niet om de organisatievorm, maar om leerprocessen en hun betekenis. *Didaktief en School*, 28 (3), 27-29.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1996). *Studiehuis in zicht, eindverslag*. Den Haag: Porsius.
- Tomic, W. (1987). Teaching behavior in Dutch mathematics classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, 24 (1), 6-17.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7 (3), 203-219.
- Van Greevenbroek, A. (1985). Doelmatigheidsbeleving van docenten. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (5), 246-250.
- Van Opdorp, C. A. W. (1991). *Problemen van docenten. Een onderzoek naar de relatie tussen causale attributies en uitingen van machteloosheid en stress*. Utrecht: Drukkerij Elinkwijk B. V.
- Veldhoven, M., & Broersen, J. P. J. (1999). *Psychosociale arbeidsbelasting en werkstress in Neder-*

land: Een verkenning gebaseerd op gegevens verzameld door arbodiensten met de Vragenlijst Beoordeling van de Arbeid (VBBA) in de periode 1995 t/m 1998. Amsterdam: Stichting Kwaliteitsbevordering Bedrijfsgezondheidszorg.

Veugelers, W. (1999). Het studiehuis in de knel. Zelfstandigheid en controle van scholen, docenten en leerlingen. *Meso magazine*, 107 (2).

Veugelers, W., & Zijlstra, H. (1998). *Lesgeven in het Studiehuis*. Apeldoorn: Garant.

new strategy into practice and cope with the stressors involved in the implementation process (their self-efficacy beliefs). Burnout is conceptualized as a psychological syndrome consisting of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment. The results show that the self-efficacy beliefs predicted burnout significantly. However, teachers' attitude toward the educational innovations was not a significant predictor of burnout. Implications of the study's findings are discussed.

Manuscript aanvaard: 7 februari 2001

Auteurs

André Brouwers en Welko Tomic zijn werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Open Universiteit Nederland.

Will Evers en Herman van Alphen zijn oud-studenten van de Open Universiteit Nederland.

Correspondentieadres: dr. A. Brouwers, Open Universiteit Nederland, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen, tel. 045-5762617, fax 045-5762939, e-mail: Andre.Brouwers@ou.nl

Abstract

Teacher Burnout and Self-Efficacy in the so called "Study-Home"

The present study investigated relationships between self-efficacy, beliefs and burnout among teachers (N = 490) who recently implemented educational innovations, the so called "Study-Home" which is a governmental order. The educational innovations replaced traditional whole-class or frontal teaching in the second phase of secondary education, i.e. the upper years of senior general secondary school (havo) and pre-university school (vwo). The educational innovations will compel students to work independently, take responsibility and co-operate with one another in mastering academic achievements. Traditional whole-class teaching is replaced by pupil-focused strategies for the greater part. It was hypothesized that teachers' level of burnout is predicted by (1) the extent to which they have a negative attitude toward the new instructional practices and (2) the extent to which they believe they can put the