



Universiteit Utrecht

Emotionele uitputting onder leerkrachten binnen het cluster 4 speciaal onderwijs

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Student: Esther E. van der Kooij (4124839)

Aantal woorden: 4495

Begeleider: Mw. Dr. Linda D. Breeman

Tweede begeleider: Mw. Dr. Jolien van der Graaff

Voorwoord

Voor u ligt mijn thesis, de afronding van de masteropleiding Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. De data beschikbaar binnen de 4U studie SO basisonderwijs heeft richting gegeven aan het onderwerp van deze thesis. Dankzij de veelzijdigheid aan data verzameld binnen deze studie, heb ik een onderwerp naar eigen interesse kunnen kiezen. De terugkerende media-aandacht voor de werkdruk onder leerkrachten en mijn interesse in mogelijke oorzaken hiervan, heeft mijn keuze doen vallen op het onderzoeken van risicofactoren voor emotionele uitputting onder leerkrachten binnen het cluster 4 speciaal onderwijs. Via deze weg wil ik Linda Breeman bedanken voor het mogelijk maken van het gebruik van deze zeer interessante dataset. Tevens wil ik Linda Breeman hartelijk bedanken voor de begeleiding, de adviezen en waardevolle feedbackmomenten. Mijn dank gaat tevens uit naar Jolien van der Graaff voor de nuttige feedback in de startfase en de beoordeling van het eindproduct. Medestudent Anneloes Nijhuis wil ik graag bedanken voor de steun en de uitwisseling van adviezen gedurende het proces van het analyseren van de data.

Voor u ligt het eindproduct, mijn masterthesis, waarmee ik u inzicht verleen in het werkproces en de gevonden resultaten. Ik hoop dat u plezier beleeft aan het lezen van deze thesis.

Esther van der Kooij

Utrecht, juli 2016

Samenvatting

Het doel van deze studie was het onderzoeken of risicofactoren voor emotionele uitputting die in studies binnen het regulier onderwijs als belangrijk zijn aangemerkt, ook belangrijke risicofactoren zijn voor emotionele uitputting onder leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs. De negatieve gevolgen die emotionele uitputting kan hebben op zowel de leerkracht als de leerlingen, onderstreept het belang van empirische studies naar mogelijke risicofactoren. Bestaand onderzoek binnen het regulier onderwijs vormt de basis voor de vier risicofactoren onderzocht binnen deze thesis, te weten: de persoonlijkheid van de leerkracht, self-efficacy van de leerkracht, externaliserende gedragsproblemen vertoond door leerlingen en de leerkracht-leerling relatie. Voor het onderzoek is gebruikgemaakt van de data verzameld binnen de 4U studie SO basisonderwijs. De onderzoeksgroep bestond uit 54 leerkrachten die lesgeven op 11 cluster 4 speciaal onderwijsscholen. Uit de regressieanalyses blijkt een hoog niveau van neuroticisme en lage niveaus van self-efficacy met betrekking tot klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid voorspellende factoren voor een hoger niveau van emotionele uitputting onder de leerkrachten. Gezien de nieuwe uitdagingen waar leerkrachten ten gevolge van de wet Passend onderwijs voor komen te staan, vormen deze resultaten aanwijzingen voor het belang van voldoende aandacht voor het bewaken van het niveau van self-efficacy onder leerkrachten binnen zowel het regulier als het speciaal onderwijs.

Keywords: speciaal onderwijs, leerkrachten, emotionele uitputting

Abstract

The goal of this study was to explore possible risk factors for emotional exhaustion in special education teachers in The Netherlands. Although studies confirm that teachers in special education may have higher risks on emotional exhaustion, current literature does not pay attention to possible differences in these risk factors between the different forms of education. The possibly negative consequences of emotional exhaustion on teachers and students support the need for more knowledge on this subject. This study focused on four possible risk factors of emotional exhaustion: The personality of the teacher, self-efficacy of the teacher, externalizing behavior in class, and the relationship between the teacher and the students. The data of the 4U study SO was used in this study. The sample consisted of 54 teachers from 11 special education schools. The results show that higher levels of neuroticism predict higher levels of emotional exhaustion. Low levels of classroom management- and student engagement self-efficacy also predict a higher level of emotional exhaustion. These results

support the importance of positively stimulating the levels of self-efficacy in teachers in special education to prevent emotional exhaustion including its negative effect for teachers and their students.

Keywords: special education, teachers, emotional exhaustion

Bijna de helft van de leerkrachten vindt de werkdruk onacceptabel hoog (Van Grinsven, Elphick, & Van der Woud, 2012). In vergelijking met professionals werkzaam in andere sectoren geven werknemers binnen de onderwijssector significant vaker aan hun werk emotioneel zwaar te vinden, zij voelen zich vaker emotioneel uitgeput (Hooftman, Mars, Janssen, De Vroome, & Van den Bossche, 2015). Ten gevolge hiervan kent de onderwijssector de hoogste prevalentiecijfers van burn-out, namelijk 21,3% (Hooftman et al., 2015). Burn-out kan worden omschreven als het onvermogen om het beroep op effectieve wijze uit te voeren als gevolg van werk gerelateerde stress (Pas, Bradshaw, & Hershfeldt, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Het betreft een toestand van uitputting op psychisch gebied, ook wel vertaald als ‘opgebrand’ zijn (Bakker, Schaufeli, & Dierendonc, 2000).

Emotionele uitputting is het kernelement van burn-out en refereert naar de uitputting van de fysieke en emotionele middelen van een persoon (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Emotionele uitputting is een resultaat van langdurig werk gerelateerde stress (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003) en wordt gekarakteriseerd door verminderde energie en chronische vermoeidheid (Schwarzer, Schimtz, & Tang, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Het niveau van emotionele uitputting is negatief gerelateerd aan de voldoening die leerkrachten uit het werk halen (Skaalvik & Skaalvik, 2010) en een hoog niveau van emotionele uitputting vergroot de kans dat leerkrachten de onderwijssector verlaten (Leung & Lee, 2006). Naast de individuele gevolgen voor de leerkracht heeft een burn-out, waaronder emotionele uitputting mogelijk implicaties voor de kwaliteit van lesgeven en hierdoor op het gedrag en leerproces van leerlingen (Hughes, 2001; Montgomery & Rupp, 2005). Gezien deze negatieve gevolgen voor zowel leerkrachten als leerlingen is er veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de mogelijke oorzaken van emotionele uitputting (o.a. Haberman, 2005; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010). De oorzaken kunnen worden ingedeeld naar leerkracht-, leerling- en relationele risicofactoren.

Risicofactoren Vanuit de Leerkracht

De invloed van de *persoonlijkheid* van de leerkracht op emotionele uitputting wordt algemeen onderkend. Watson, Clark en Harkness (1994) beargumenteren dat mensen die hoog scoren op het persoonlijkheidskenmerk neuroticisme meer stress en negatieve emoties ervaren en emotioneel instabieler zijn. Dit maakt hen gevoeliger voor het ontwikkelen van een burn-out, inclusief emotionele uitputting (Watson, Clark, & Harkness, 1994). Een hoge score op het persoonlijkheidskenmerk extraversie vermindert mogelijk het risico op emotionele uitputting aangezien sterke sociale en communicatieve vaardigheden helpen om stress adequaat te kunnen uiten (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013). Een veelgebruikt en

veelomvattend model voor het construct persoonlijkheid betreft de 'Big Five'. In dit model wordt de persoonlijkheid van volwassenen beschreven in termen van vijf dimensies, te weten: extraversie, vriendelijkheid, nauwkeurigheid, openheid en neuroticisme (Kokkinos, 2007).

Uit verschillende empirische studies blijkt neuroticisme positief gerelateerd aan emotionele uitputting onder leerkrachten (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Kokkinos, 2007; Yilmaz, 2014). De persoonlijkheidskenmerken extraversie (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Kokkinos, 2007; Yilmaz, 2014), vriendelijkheid en nauwkeurigheid (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Yilmaz, 2014) zijn negatief gerelateerd aan emotionele uitputting. Een hoog niveau van neuroticisme (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Kokkinos, 2007) en een laag niveau van extraversie (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Kokkinos, 2007) zijn voorspellende factoren voor een hoog niveau van emotionele uitputting onder leerkrachten. Een hoog niveau van neuroticisme blijkt de beste voorspeller voor een verhoogd niveau van emotionele uitputting (Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013; Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Kokkinos, 2007).

Een tweede leerkracht-risicofactor is *self-efficacy*. Self-efficacy is een centraal component van de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1977) en wordt omschreven als de overtuiging van de eigen mogelijkheden om bepaalde werkzaamheden in een specifieke situatie op een bepaald niveau uit te voeren (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008). Onderzoek naar de link tussen self-efficacy en de verschillende dimensies van burn-out is gebaseerd op de overtuiging dat een negatieve beoordeling van de eigen mogelijkheden een verhogend effect heeft op het ervaren van stress. De stress ervaren ten gevolge van een lage mate van self-efficacy vormt een risicofactor voor de ontwikkeling van een burn-out, inclusief emotionele uitputting (Betot & Artiga, 2010).

Self-efficacy is een multidimensioneel construct (Gibson & Dembo, 1984). Uit empirische studies blijken de dimensies klassenmanagement (Aloe, Amo, & Ahanahan, 2014; Betoret, 2009; Bümen, 2010; García-Ros, Fuentes, & Fernández, 2015; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) en leerlingbetrokkenheid (Bümen, 2010; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) negatief gerelateerd aan emotionele uitputting onder leerkrachten. Lage niveaus van self-efficacy op het gebied van klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid blijken voorspellend voor een hoge mate van emotionele uitputting onder leerkrachten (Aloe, Amo, & Ahanahan, 2014; Bümen, 2010; Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

Risicofactoren Vanuit de Leerlingen

Een leerling-risicofactor voor emotionele uitputting onder leerkrachten is de aanwezigheid van leerlingen die *probleemgedragingen* vertonen. Een frequent gebruikte conceptualisering van de term probleemgedragingen is: gedrag dat het les- of leerproces verstoort, waaronder hyperactief, agressief en ongehoorzaam gedrag (Aloe et al., 2014; Almog & Shechtman, 2007; Finn, Fish, & Scott, 2008). Uit een recente meta-analyse blijkt dat dergelijke probleemgedragingen van leerlingen de kans op burn-out klachten onder leerkrachten vergroot, waarbij het grootste effect werd gevonden voor de dimensie emotionele uitputting (Aloe et al., 2014). Stress ten gevolge van probleemgedrag in de klas is volgens McCormick en Barnett (2011) zelfs de beste voorspeller voor emotionele uitputting onder leerkrachten.

Het effect van de probleemgedragingen op stress en emotionele uitputting onder leerkrachten is mogelijk niet (alleen) afhankelijk van de aanwezigheid van leerlingen met probleemgedragingen, maar van de wijze waarop leerkrachten de probleemgedragingen interpreteren (Chang, 2009; Kokkinos, 2007). De visie van leerkrachten op probleemgedragingen is mogelijk van invloed op de ontwikkeling van negatieve attributies over de persoonlijke mogelijkheden van lesgeven en het bewaken van de orde in de klas (Kokkinos, 2007). Verschillende studies onderbouwen dit met resultaten waaruit een relatie blijkt tussen de visie van leerkrachten op probleemgedrag en het niveau van emotionele uitputting (Brouwers & Tomic, 2000; Kokkinos, 2007; Tsouloupas et al., 2010).

Relationele Risicofactoren

De *relatie* met leerlingen kan als veeleisend en zwaar, maar kan ook als plezierig en belonend worden beleefd door leerkrachten (Milatz, Lueftenegger, & Schober, 2015). Leerkrachten die positieve relaties onderhouden met leerlingen blijken vaker gemotiveerd en enthousiast te blijven over het werk (Grayson & Alvarez, 2008). Dat deze relatie tevens gerelateerd is aan emotionele uitputting, blijkt uit de studie van Horn, Schaufeli en Enzmann (1999). Zij vonden dat leerkrachten die de relatie met leerlingen als niet wederkerig beoordelen significant hogere niveaus van emotionele uitputting rapporteren (Horn, Schaufeli, & Enzmann, 1999).

De relatie tussen de leerkracht en leerlingen wordt vaak geconceptualiseerd aan de hand van drie dimensies, namelijk: nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007). Empirisch onderzoek naar de invloed van deze dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie op het psychologische welzijn van leerkrachten is beperkt (Spilt, 2011). Uit de studie van Milatz, Lüftenegger en Schober (2015) blijkt het niveau van

emotionele uitputting het laagst onder leerkrachten die een hoge mate van nabijheid rapporteren met leerlingen. Hieruit blijkt een lage mate van nabijheid een mogelijk risicofactor voor emotionele uitputting. De relatie tussen de visie van leerkrachten op probleemgedrag van leerlingen en emotionele uitputting (o.a. Kokkinos, 2007; Tsouloupas et al., 2010), wijst er mogelijk op dat een hoge mate van conflict gerapporteerd door de leerkracht kan leiden tot een hoger niveau van emotionele uitputting. Over een mogelijke relatie tussen door de leerkracht gerapporteerde afhankelijkheid van leerlingen en emotionele uitputting zijn geen empirische studies gevonden.

Het Speciaal Onderwijs

Nagenoeg al het hiervoor besproken empirisch onderzoek naar risicofactoren voor emotionele uitputting, is uitgevoerd binnen het regulier (basis-)onderwijs. Enkel in de studie van Cano-García, Padilla-Muñoz, en Carrasco-Ortiz (2005) bestond de respondentengroep uit leerkrachten uit zowel het regulier als het speciaal onderwijs. Binnen het Nederlandse onderwijs bestaat er naast het reguliere (basis-)onderwijs het speciaal onderwijs, onderverdeeld in vier clusters gebaseerd op het soort beperking en de bijbehorende zorgbehoefte van leerlingen. Binnen het cluster 4 speciaal onderwijs wordt onderwijs geboden aan leerlingen met psychiatrische stoornissen en/of gedragsproblemen (Rijksoverheid, z.j.).

Leerkrachten binnen het speciaal onderwijs lopen mogelijk een verhoogd risico op het ontwikkelen van emotionele uitputting, aangezien deze leerkrachten dagelijks geconfronteerd worden met factoren die de kans op burn-outklachten verhogen (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014). Deze factoren zijn onder andere meer administratieve werkzaamheden ten gevolge van zorgleerlingen (Van den Berg, 2013) en leerlingen met gedragsproblematiek in de klas (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014). Ondanks het mogelijk verhoogde risico op emotionele uitputting voor leerkrachten binnen het speciaal onderwijs, is kennis over eventuele verschillen met leerkrachten in het regulier onderwijs zeer beperkt. Om het risico op de negatieve gevolgen van emotionele uitputting voor zowel de leerkracht als leerlingen in speciaal onderwijs te verlagen is kennis over deze risicofactoren echter van groot belang.

De Huidige Studie

Het doel van deze studie was het onderzoeken of de risicofactoren voor emotionele uitputting die in het regulier onderwijs als belangrijk zijn aangemerkt, ook belangrijke risicofactoren zijn voor leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs. De centrale vraagstelling is: *'In welke mate zijn leerkracht-, leerling- en relationele factoren gerelateerd aan de emotionele uitputting van leerkrachten binnen het cluster 4 speciaal onderwijs?'*. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn vier hypothesen getoetst.

Hypothese 1 is dat een hoog niveau van neuroticisme en een laag niveau van extraversie voorspellende factoren zijn voor een verhoogde mate van emotionele uitputting onder leerkrachten (o.a. Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013).

Hypothese 2 is dat lage niveaus van self-efficacy met betrekking tot klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid voorspellend zijn voor een verhoogde mate van emotionele uitputting onder leerkrachten (o.a. Bümen, 2010; Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

Hypothese 3 is dat een hoog niveau van gedragsproblemen in de klas voorspellend is voor een verhoogde mate van emotionele uitputting van de leerkracht (o.a. Kokkinos, 2007; Tsouloupas et al., 2010).

Hypothese 4 is dat een laag niveau van nabijheid en een hoog niveau van conflict voorspellend zijn voor een verhoogde mate van emotionele uitputting onder leerkrachten (o.a. Milatz, Lüftenegger, & Schober, 2015; Tsouloupas et al., 2010).

Exploratief onderzoek is gedaan naar de persoonlijkheidskenmerken openheid, nauwkeurigheid en vriendelijkheid. Deze persoonlijkheidskenmerken blijken geen voorspellende factoren voor emotionele uitputting onder leerkrachten binnen het regulier onderwijs (o.a. Basim, Begenirbas, & Can Yalcin, 2013). Naar een mogelijk voorspellende rol voor emotionele uitputting van de dimensie afhankelijkheid, onderdeel van de leerkracht-leerlingrelatie, zijn geen empirische studies gevonden. Om mogelijke verschillen in de voorspellende rol van deze persoonlijkheidskenmerken en de dimensie van de leerkracht-leerlingrelatie voor leerkrachten in het speciaal onderwijs te onderzoeken, zijn zij in de analyses geïnccludeerd.

Methode

Onderzoeksdesign en Steekproef

Binnen deze thesis is een secundaire analyse uitgevoerd van de data verzameld in de 4U studie SO basisonderwijs. De 4U studie is een cluster randomized control trial naar het effect van de interventie Taakspel (Breeman et al., 2015). De participanten binnen de 4U studie SO basisonderwijs zijn afkomstig van 11 cluster 4 speciaal onderwijs scholen die niet eerder de interventie Taakspel hadden geïmplementeerd en binnen maximaal 75 minuten reistijd te bereiken waren vanaf het Centrum Educatieve Dienstverlening in Rotterdam. De deelnemende scholen zijn toegewezen aan de interventie- of de controlegroep, waarna in een tijdsbestek van één jaar, drie onderzoeksmomenten hebben plaatsgevonden. Binnen deze thesis is gebruik gemaakt van de baselinemeting. Deze meting heeft zes tot tien weken na de start van het schooljaar plaatsgevonden. Wanneer meerdere leerkrachten les gaven aan één klas is de data over de leerlingen verzameld via de groepsleerkracht die het grootste gedeelte

van de week het onderwijs verzorgde. De onderzoeksgroep bestond uit 54 leerkrachten. De groep leerkrachten had een gemiddelde leeftijd van 38 jaar (tussen de 23-61 jaar), bestond voor 76% uit vrouwen en had gemiddeld 12,5 jaar ervaring in het (speciaal)onderwijs (tussen de 1-48 jaar ervaring). De leerlingen waren allen gediagnosticeerd met een psychiatrische stoornis en bij veel van hen was sprake van comorbiditeit (Breeman et al., 2015).

Meetinstrumenten

Emotionele uitputting. Om emotionele uitputting te meten is gebruik gemaakt van de Utrechtse Burnout Schaal voor Leerkrachten (UBOS-L). Dit instrument is de Nederlandse vertaling van de Maslach Burnout Inventory (MBI), internationaal het meest gehanteerde instrument voor het meten van burn-out (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000). De UBOS-L bestaat uit drie schalen: emotionele uitputting, mentale distantie en competentie. Binnen deze studie is de schaal voor emotionele uitputting gebruikt, bestaande uit 8 items (o.a. 'Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.87). De leerkrachten hebben de items op een 7-punts Likertschaal gescoord, gerangschikt van 0 (nooit) tot 6 (altijd, dagelijks).

Persoonlijkheid en self-efficacy leerkrachten. De Big Five Inventory (BFI) is afgenomen om de persoonlijkheid van leerkrachten in kaart te brengen (Benet-Martinez & John, 1998). Deze vragenlijst bestaat uit 44 items die vijf verschillende subschalen meet, te weten: extraversie (7 items, o.a. 'Ik zie mijzelf als iemand die spraakzaam is'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.77), vriendelijkheid (8 items, 'Ik zie mijzelf als iemand die vergevingsgezind is'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.69), openheid (10 items, o.a. 'Ik zie mijzelf als iemand die vindingrijk is'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.77), neuroticisme (8 items, o.a. 'Ik zie mijzelf als iemand die somber is'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.88) en nauwkeurigheid (9 items, o.a. 'Ik zie mijzelf als iemand die grondig te werk gaat'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.72). De leerkrachten hebben aan de hand van een Likertschaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal mee eens) aangegeven in hoeverre zij het eens waren met bepaalde stellingen omtrent de eigen persoonlijkheid.

De Teacher Efficacy Scale (TES), ontwikkeld door Gibson en Dembo (1984) is gebruikt om de self-efficacy op het gebied van klassenmanagement (4 items, o.a. 'Hoe goed lukt het u om storend gedrag in de klas onder controle te krijgen?'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.85) en leerlingbetrokkenheid (3 items, o.a. 'Hoe goed lukt het u om leerlingen het proces van leren te laten waarderen?'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.85) te meten. De leerkrachten hebben de items op een 9-punts Likertschaal gescoord, gerangschikt

van 1 (niet) tot 6 (heel goed).

Externaliserend probleemgedrag leerlingen. De door de leerkracht gerapporteerde gedragsproblemen van leerlingen, zijn gemeten met het Problem Behavior in School Interview (PBSI; Erasmus Medical Center, 2000). De externaliserende gedragsproblemen zijn per leerling gemeten met 27 items (Cronbach's alpha van deze steekproef=.97), onderverdeeld in gedragingen typerend voor Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD; 8 items, o.a. 'Luidruchtig in de klas'), Oppositional Defiant Disorder (ODD; 7 items, o.a. 'Spreekt veel tegen') en Conduct Disorder (CD; 12 items, o.a. 'Begint vechtpartijen'). De leerkrachten hebben het gedrag van leerlingen beoordeeld op een 5-punts Likertschaal van 1 (nooit) tot 5 (zeer vaak). Om de data op leerkrachtniveau te kunnen analyseren is een klassengemiddelde berekend.

Leerkracht-leerling relatie. De visie van de leerkracht op de relatie met de leerlingen is gemeten met de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV; Koomen, Verschuren, & Pianta, 2007). De LLRV is de Nederlandse vertaling van de Student-Teacher Relationship Scale (STRS), wat een frequent gehanteerde en empirisch gevalideerde meetmethode is om de relatie tussen leerkrachten en leerlingen in kaart te brengen (Sabol & Pianta, 2012). De LLRV bestaat uit 38 items en meet drie dimensies: nabijheid, afhankelijkheid en conflict. De dimensie nabijheid bestaat uit 11 items (o.a. 'Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.89), de dimensie afhankelijkheid bestaat uit 6 items (o.a. 'Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.84) en de dimensie conflict bestaat uit 11 items (o.a. 'Dit kind wordt gauw boos op mij'; Cronbach's alpha van deze steekproef=.91). De items zijn gescoord op een 5-punts Likertschaal van 1 (zeker niet van toepassing) tot 5 (zeker van toepassing). Om de data op leerkrachtniveau te kunnen analyseren is een klassengemiddelde berekend.

Statistische Analyses

De analyses zijn uitgevoerd met IBM SPSS Statistics 22. In de eerste plaats is onderzocht of aan de assumpties werd voldaan (Field, 2009), waarna de beschrijvende statistieken zijn verkregen en de hypothesen getoetst met behulp van regressieanalyses. Voor elke hypothese is een (meervoudige) regressieanalyse uitgevoerd met de in de hypothese geïncorporeerde variabelen. Voor de exploratieve analyses (bij hypothese 1 en hypothese 4) zijn de exploratieve variabelen hierna toegevoegd aan de regressieanalyses. Tot slot is er één geïntegreerd model getoetst met de variabelen die een significante voorspeller bleken voor het niveau van emotionele uitputting.

Resultaten

Assumpties Voor Parametrisch Toetsen

De *skewness* en *kurtosis* zijn bekeken om te onderzoeken of de data voldoende normaal verdeeld was (Elliott & Woodward, 2007; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Hieruit bleek de data van alle onafhankelijke variabelen voldoende normaal verdeeld (met waarden tussen de -1.023 en 1.183). De variabele emotionele uitputting overschreed met een *kurtosis* van 2.478 echter de aangeraden range tussen de -2 en 2 (Field, 2009). Aangezien de Q-Q plot en de histogram van de data overwegend normaal verdeeld waren en het een relatief grote dataset betreft ($N > 50$), is ervoor gekozen om gebruik te maken van parametrische toetsen zonder de data te transformeren (Field, 2009). Uit verkregen *scatterplots* bleken de variabelen lineair aan elkaar verbonden en de variantie voldoende homogeen, Tevens waren de residuen normaal verdeeld. Met behulp van *boxplots* is geconstateerd dat er geen sprake was van *outliers* binnen de dataset. Uit de Pearson correlaties bleken geen van de variabelen gelijk aan, of sterker dan .8 te correleren en is aan de assumptie van multicollineariteit voldaan.

Beschrijvende Statistieken

De gemiddelden, de standaarddeviaties en de Pearson correlaties zijn in tabel 1 opgenomen. Vier van de elf onafhankelijke variabelen bleken significant gecorreleerd aan emotionele uitputting. Deze onafhankelijke variabelen zijn: neuroticisme ($r = .65, p < .05$), self-efficacy met betrekking tot leerlingbetrokkenheid ($r = -.45, p < .01$) en klassenmanagement ($r = -.56, p < .01$) en conflict ($r = .27, p < .05$).

Tabel 1. Aantal participanten, gemiddelden, standaarddeviaties en Pearson correlaties.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Emotionele uitputting	54	1.57	0.96	-											
2. Extraversie	54	3.60	0.49	-.23	-										
3. Neuroticisme	54	2.39	0.61	.65**	-.27	-									
4. Openheid	54	3.56	0.50	.15	.18	.04	-								
5. Nauwkeurigheid	54	3.86	0.42	-.07	.36**	-.29*	.11	-							
6. Vriendelijkheid	54	3.90	0.39	.02	-.08	-.25	.08	.25	-						
7. Leerlingbetrokkenheid	54	6.97	0.81	-.45**	.20	-.27*	.17	.34*	.11	-					
8. Klassenmanagement	54	7.21	0.86	-.56**	.31*	-.33*	-.19	.25	-.24	.34*	-				
9. Externaliserend probleemgedrag	54	2.55	0.43	.19	.02	.27*	.17	-.23	-.22	-.13	-.23	-			
10. Nabijheid	54	3.81	0.38	-.04	.42**	-.09	.11	.37**	-.12	.33*	.33*	-.01	-		
11. Conflict	54	2.49	0.50	.27*	-.08	.28*	.01	-.23	-.12	-.25	-.32*	.73**	-.10	-	
12. Afhankelijkheid	54	2.96	0.50	.24	.07	.24	.40**	.03	-.15	.18	-.13	.38**	.40**	.47**	-

Noot. * $p < .05$; ** $p < .01$

Risicofactoren voor Emotionele Uitputting

Het model met de persoonlijkheidskenmerken neuroticisme en extraversie (hypothese 1) bleek een significant deel van het niveau van emotionele uitputting te voorspellen ($R^2=.425$, $F(2, 51)=18.87$, $<.001$). In tegenstelling tot neuroticisme ($\beta=.632$, $<.001$) leverde extraversie ($\beta=-.064$, $p=.562$) geen significante bijdrage aan dit model. Het toevoegen van de persoonlijkheidskenmerken openheid, nauwkeurigheid en vriendelijkheid leverde geen significante bijdrage ($F_{Change}=1.812$, $p=.158$). De analyse van hypothese 2 ($R^2=.39$, $F(2, 51)=16.50$, $<.001$) wijst uit dat self-efficacy met betrekking tot zowel leerlingbetrokkenheid ($\beta = -.30$, $p = .014$) als klassenmanagement ($\beta = -.46$, $p <.001$) een significante bijdrage leverden aan het model. Uit de analyse van hypothese 3 bleek externaliserende probleemgedrag geen significante voorspeller voor het niveau van emotionele uitputting ($R^2=.037$, $F(1, 52)=1.99$, $p=.164$). Het model met de dimensies conflict en nabijheid van de leerkracht-leerlingrelatie (hypothese 4), bleek het niveau van emotionele uitputting tevens niet significant te voorspellen ($R^2=.072$, $F(2, 51)=1.99$, $p=.148$). Het toevoegen van de variabele afhankelijkheid leidde evenmin tot een significante hoeveelheid verklaarde variantie ($R^2=.098$, $F(1, 50)=1.81$, $p=.156$).

Tabel 2. Voorspellende waarden voor emotionele uitputting.

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1.1					
Neuroticisme	0.99	0.17	.63	5.74	<.001**
Extraversie	-0.13	0.21	-.06	-0.58	.562
Model 1.2					
Neuroticisme	1.08	0.18	.69	6.04	<.001**
Extraversie	-0.19	0.23	-.10	-0.84	.406
Openheid	0.22	0.21	.11	1.06	.294
Nauwkeurigheid	0.27	0.27	.12	0.99	.330
Vriendelijkheid	0.38	0.28	.15	1.36	.182
Model 2					
Klassenmanagement	-0.52	0.13	-.46	-3.99	<.001**
Leerlingbetrokkenheid	-0.35	0.14	-.30	-2.56	.014*
Model 3					
Externaliserende gedragsproblemen	0.43	0.30	.19	1.41	.164

	Model 4.1				
Conflict	0.51	0.26	.27	1.97	.054
Nabijheid	-0.03	0.35	-.01	-0.09	.927
	Model 4.2				
Conflict	0.30	0.31	.16	0.96	.341
Nabijheid	-0.28	0.40	-.11	-0.69	.492
Afhankelijkheid	0.41	0.34	.21	1.20	.235

Noot. * $p < .05$ ** $p < .01$

Voor de beantwoording van de centrale vraagstelling is een geïntegreerd model getoetst met de onafhankelijke variabelen neuroticisme en self-efficacy met betrekking tot leerlingbetrokkenheid en klassenmanagement. Dit model verklaart samen bijna 60% van het niveau emotionele uitputting binnen de groep leerkrachten ($R^2=.59$, $F(3, 50)=24.35$, $<.001$).

Tabel 3. Resultaat meervoudige regressieanalyse significante voorspellers voor emotionele uitputting.

Variabelen	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Neuroticisme	0.76	0.15	.48	4.97	<.001**
Klassenmanagement self-efficacy	-0.37	0.11	-.33	-3.33	.002**
Leerlingbetrokkenheid self-efficacy	-0.25	0.11	-.21	-2.15	.036*

Noot. * $p < .05$; ** $p < .01$

Discussie

Het doel van deze studie was onderzoeken of risicofactoren voor emotionele uitputting die in het regulier onderwijs als belangrijk aangemerkt zijn, ook belangrijke risicofactoren zijn voor leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs. Het model met de leerkrachtfactoren self-efficacy met betrekking tot klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid en het persoonlijkheidskenmerk neuroticisme, bleek samen bijna 60% van het niveau van emotionele uitputting te verklaren. Geen effect is gevonden van de geïnccludeerde leerling- en relationele factoren.

In lijn met empirische studies binnen regulier onderwijs (o.a. Basim, Begenirbas & Can Yalcin, 2013; Kokkinos, 2007) blijkt een hoog niveau van het persoonlijkheidskenmerk neuroticisme voorspellend voor een hogere mate van emotionele uitputting. Het resultaat

binnen deze studie onderbouwt hiermee dat een hoge mate van neuroticisme ook voor leerkrachten binnen het speciaal onderwijs cluster 4 een risicofactor kan vormen voor emotionele uitputting. Mogelijk is dit een gevolg van meer stress en negatieve emoties dan collega's met een persoonlijkheid gekenmerkt door een lager niveau van neuroticisme (Basim, Begenirbas & Can Yalcin, 2013; Watson, Clark & Harkness, 1994). In tegenstelling tot onderzoek binnen het regulier onderwijs (o.a. Basim, Begenirbas & Can Yalcin, 2013) is het persoonlijkheidskenmerk extraversie binnen deze studie geen significante voorspeller voor het niveau van emotionele uitputting gebleken. Mogelijk is dit een gevolg van een verschil in het gemiddelde niveau van extraversie onder leerkrachten binnen het cluster 4 speciaal onderwijs in vergelijking met leerkrachten binnen het regulier onderwijs. Gezien de focus op integratie van leerlingen met verschillende zorgbehoeften in het speciaal onderwijs (Brownell, Ross, Cólón, McCallum, 2005; Schuman, 2007) dienen leerkrachten vaak het gesprek aan te gaan met leerlingen en ouders over de ondersteuning en individuele behoeften (Schuman, 2007). De sterke sociale en communicatieve vaardigheden van personen die hoog scoren op extraversie (Basim, Begenirbas & Can Yalcin, 2013) zijn hierdoor mogelijk meer noodzakelijk voor leerkrachten in het speciaal onderwijs.

Het niveau van gedragsproblemen bleek binnen deze studie niet van invloed op emotionele uitputting. Een sterker, maar tevens niet significant effect werd gevonden van de mate waarin de leerkracht conflicten rapporteerde in de relatie met leerlingen. Een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van een voorspellende rol voor externaliserende gedragsproblemen, is dat leerkrachten binnen het cluster 4 speciaal onderwijs bewust gekozen hebben om met leerlingen met gedragsproblemen te werken aangezien cluster 4 speciaal onderwijs leerlingen met psychiatrische stoornissen en/of gedragsproblematiek onderwijs biedt (Rijksoverheid, z.j.). Leerkrachten binnen het speciaal (basis-)onderwijs hebben vaak via een specialistische opleiding geleerd met probleemgedrag van leerlingen om te gaan en verder te kijken dan gedrag (Lieshout, 2009). Deze opleiding kan een veranderend effect hebben op de visie van leerkrachten op gedragsproblemen, bijvoorbeeld doordat zij het gedrag anders beschouwen of leren relativeren. Aangezien deze visie op gedragsproblemen mogelijk bepalend is voor de aan- of afwezigheid van de invloed van gedragsproblemen op emotionele uitputting (Kokkinos, 2007; Chang, 2009), kan dit een verklaring vormen voor de missende relatie tussen gedragsproblemen en emotionele uitputting onder de leerkrachten binnen deze studie. Nader onderzoek naar de visie van leerkrachten op gedragsproblemen is gewenst om te onderzoeken of concrete verschillen in de visie als beschermende- of als risicofactoren aangemerkt kunnen worden. Inhoudelijke kennis hierover kan helpen leerkrachten in

opleiding een adequate visie op gedragsproblemen te onderwijzen om zo mogelijk het risico op emotionele uitputting te verkleinen.

In lijn met empirische studies binnen het regulier onderwijs (Bümen, 2010; Wang, Hall & Rahimi, 2015) bleek self-efficacy met betrekking tot klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid een relatief groot deel van het niveau van emotionele uitputting te verklaren. Dit resultaat toont aan dat een lage self-efficacy tevens voor leerkrachten binnen het speciaal onderwijs cluster 4 het risico op emotionele uitputting kan vergroten, mogelijk doordat deze leerkrachten een hogere mate van stress ervaren in het werk (Betot & Artiga, 2010).

Beperkingen

Een beperking van deze studie is dat ondanks aanwijzingen voor een hoger risico op emotionele uitputting voor vrouwelijke leerkrachten (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) en voor leerkrachten met weinig ervaring in de professie (Bümen, 2010), deze demografische factoren niet meegenomen zijn. Gezien de vele variabelen reeds geïncorporeerd en de beperkte omvang van dit thesisonderzoek, is er echter voor gekozen te focussen op de risicofactoren die vanuit empirische studies als meest belangrijk naar voren kwamen. Nadere analyse van de data kan waardevolle kennis over mogelijke invloeden van demografische factoren verschaffen. Een andere beperking van de studie is dat de groepsgrootte niet meegenomen is, aangezien een grote groep binnen het regulier onderwijs mogelijk een risico vormt op een hoger niveau van emotionele uitputting (Bümen, 2010). Binnen het speciaal onderwijs zijn de groepen kleiner (Rijksoverheid, z.j.). Kennis over de invloed van groepsgrootte op emotionele uitputting onder leerkrachten binnen het speciaal onderwijs is gewenst om deze kennis voldoende gewicht te geven bij het bepalen van groepsgroottes. Binnen deze studie is gebruik gemaakt van de visie van leerkrachten op de mate van externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-leerlingrelatie, echter beoordelen leerlingen deze factoren mogelijk anders. Voor een meer compleet beeld van de invloed van gedragsproblemen en de relatie op de emotionele uitputting van leerkrachten, wordt aangeraden onderzoek uit te voeren waarin zowel de visie van leerlingen als de visie van leerkrachten meegenomen wordt.

Conclusie en Implicaties voor de Praktijk

Met de recent ingevoerde wet Passend onderwijs worden meer leerlingen met speciale (onderwijs-)behoeften in het regulier onderwijs geïntegreerd (Schuman, 2007). Er zal een verschuiving plaatsvinden waarbij de leerlingpopulatie binnen het regulier onderwijs steeds meer overeenkomsten zal kennen met de leerlingpopulatie in het huidige speciaal onderwijs. Gezien de relatief grote bijdrage van self-efficacy met betrekking tot leerlingbetrokkenheid en

klassenmanagement op het niveau van emotionele uitputting, verdient dit aandacht in de onderwijspraktijk. Afwezigheid van steun en bescherming kan leiden tot een verlaagd niveau van self-efficacy (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), wat in een verhoogd niveau van emotionele uitputting kan resulteren. Uit deze studie blijkt tevens een hoge score op het persoonlijkheidskenmerk neuroticisme voorspellend voor emotionele uitputting. Kokkinos (2007) en Watson en Hubbard (1996) beargumenteren dat mensen die hoog scoren op neuroticisme ineffectieve copingstijlen aanhouden, zoals ontkenning van stress. Het verhogen van het reflectievermogen kan leerkrachten helpen meer effectieve copingstijlen aan te nemen (Kokkinos, 2007) en zo mogelijk het risico op emotionele uitputting verlagen. Gezien de huidige ontwikkelingen omtrent Passend onderwijs, wat leerkrachten binnen het regulier onderwijs voor nieuwe uitdagingen stelt, dient zowel binnen het regulier als binnen het speciaal onderwijs voldoende aandacht te worden gegeven aan het bewaken van het niveau van self-efficacy en het aanleren van adequate copingstijlen.

Referenties

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115-129.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*, 101-126.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44.
- Bakker, A., Schaufeli, W. B., & Dierendonck, D. van (2000). Burn-out: prevalentie, risicogroepen en risicofactoren. In Houtman, I. L. D., Schaufeli, W. B., & T. Taris (Red.), *Psychische vermoeidheid en werk* (pp. 65-82). Alphen aan de Rijn: NOW/Samson.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning.
- Basim, H. N., Begenirbas, M., & Yalçın, R. C. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*, 1488-1496.
- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of psychology and social psychology, 75*, 729-750.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 637.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*, 45-68.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology, 53*, 87-103.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-254.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of

- special education teacher preparation a comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242-252.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37, 681-711.
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 17-36.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Denissen, J. J., Geenen, R., Van Aken, M. A., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). Development and validation of a Dutch translation of the Big Five Inventory (BFI). *Journal of personality assessment*, 90, 152-157.
- Erasmus Medical Center (2000). *Problem behavior at school interview*. Rotterdam: Department of Child and Adolescent Psychiatry.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California, LA: SAGE Publications.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101, 259-274.
- García-Ros, R., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Teachers' interpersonal self-efficacy: evaluation and predictive capacity of teacher burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 483-502.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Grinsven, V. van, Elphick, E., & Woud, L. van der (2012). *Rapportage 'Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs'*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1, 153-175.

- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 404-420.
- Hooftman, W. E., Mars, G. M. J., Janssen, B., Vroome, E. M. M. de, & Bossche, S. N. J. van den (2015). *Nationale enquête arbeidsomstandigheden 2014*. Methodologie en globale resultaten. Leiden/Heerlen: TNO/CBS.
- Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity¹. *Journal of applied social psychology, 29*, 91-108.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management, 12*, 288-298.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 583-593.
- Kokkinos, M. C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 19*, 129-141.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology, 52*, 397.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*, 278-293.
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in psychology, 6*, 1-16.
- Montgomery C., & Rupp A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*, 458-486.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas of support. *Journal of School Psychology, 50*, 129-145.
- Rijksoverheid (z.j.). *Organisatie van het speciaal onderwijs?* Geraadpleegd op 25 februari, 2016, via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs>
- Sabol, T.J., & Pianta, P.C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment and Human Development, 14*, 213–231.
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs: pas op de plaats of stap vooruit. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46*, 266-287.
- Schaufeli, W. B., & Horn, J. E. van (1995). *Maslach burnout inventory. Nederlandse versie voor leerkrachten (MBI-NL-Le)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping, 13*, 3, 309-326.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education, 27*, 6, 1029-1038.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers’ narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review, 38*, 86–101.
- Spilt, J. L. (2011). *Publieksrapportage Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Een samenvatting van twee reviewstudies*. Leuven: KU Leuven.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*, 783-805.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers’ perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*, 173–189.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and*

Teacher Education, 47, 120-130.

Watson, D., Clark, L. A., & Harkness, A. R. (1994). Structures of personality and their relevance to psychopathology. *Journal of abnormal psychology*, 103, 18.

Watson, D., & Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the Five-Factor model. *Journal of personality*, 64, 737-774.

Yilmaz, K. (2014). The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*, 18, 783-792.